

**schwarzer Panther, Herz und Schokolinsen –
pädagogisches Verständnis kindlicher Ausdrucksweisen von
Trauer im Angesicht des Todes**

Dissertation

zur Erlangung des
Doktorgrades der Philosophie (Dr. phil.)
vorgelegt

der Philosophischen Fakultät III

Erziehungswissenschaften

der Martin-Luther-Universität
Halle-Wittenberg,

von Frau Stephanie Winter-Below

Erstgutachterin:

Prof.in Dr. Kirsten Puhr

Zweitgutachter:

Prof. Dr. Sven Jennessen

Datum der Verteidigung:

25.10.2024

Dank

Es gibt einige Menschen, die mich bei der Entstehung dieser Arbeit mit ihrer Unterstützung, ihren Anregungen, ihrer Zusammenarbeit und ihrem beständigen Zuspruch begleitet haben. Ihnen allen gilt meine tiefe Dankbarkeit, denn ohne sie wäre diese Arbeit in ihrer heutigen Form nicht möglich gewesen.

Dieses Projekt ist erst durch die Offenheit und das Vertrauen der trauernden Kinder und allen in den Kindertrauergruppen Anwesenden möglich geworden. Ich danke ihnen allen sehr dafür, dass sie mir diese Einblicke gewährt haben.

Mein besonderer Dank gilt meinen beiden Betreuer:innen Prof.ⁱⁿ Dr. Kirsten Puhr und Prof. Dr. Sven Jennessen. Ihre fachliche Expertise und ihre wertvollen Anregungen haben mich durch den gesamten Forschungsprozess begleitet und mir geholfen, meine Gedanken zu schärfen und meine Argumentation zu präzisieren. Liebe Kirsten, lieber Sven, ihr habt mich nicht nur inhaltlich zum Weiterdenken/-forschen angeregt, sondern ihr habt mich auch durch euren Blick für das Wesentliche, der mir in vielen Phasen der Arbeit Orientierung gegeben hat, durch euer Vertrauen und eure ermutigende Art unterstützt, diese Dissertation zu vollenden – dafür danke ich Euch von Herzen.

Danken möchte ich auch den beiden Forschungskolloquien in Halle und Berlin, die mir Raum für Austausch und Reflexion geboten haben, insbesondere Kristin für ihre Impulse und ihren Zuspruch.

Ein herzliches Dankeschön gilt unserer gemeinsamen Interpretationsgruppe *Forschen mit Kindern* – Dr.ⁱⁿ Tanja Kinne, Dr.ⁱⁿ Anne Weidemann, Dr.ⁱⁿ Claudia Klektau und Dr.ⁱⁿ Ariane Bößnek. Die gemeinsamen Analysen des Materials, die kritischen Fragen, die unterstützenden Worte und die kreative Energie, die jede von euch in unsere Arbeit eingebracht hat, waren wichtige Impulse für die weiteren Auseinandersetzungen.

Nina Hömberg, Prof.ⁱⁿ Dr. Ute Geiling, Kathrin Kramer, Dr.ⁱⁿ Dietlinde Rumpf und Dagmar Günther – euch gilt mein besonderer Dank für eure Zeit, den Austausch mit euch, für wichtige Anregungen, und eure unermüdlichen Ermutigungen auf diesem Weg. Steffen danke ich für die Idee und grafische Umsetzung der Reference Person Timeline – Chart[©]. Mein herzlicher Dank gilt meinen Freund:innen und meiner Familie für ihr Verständnis, ihre Geduld und ihr Mitfiebern.

Mein besonderer Dank gilt meiner Familie – Oliver, Liliana, Anna, Ronja, Laurence und Tabea – für ihren unermüdlichen Support, ihre liebevolle Begleitung, ihre praktische Unterstützung im Alltag und dafür, dass sie die Herausforderungen der letzten Phase mit mir ausgehalten haben. Liebe Manuela, dir gilt mein besonderer Dank für deine beständige Unterstützung, dein offenes Ohr und dafür, dass ich mich jederzeit auf dich verlassen kann. Liebe Susan, ich danke dir für so viele Gespräche und deine Perspektive von außen und fürs Zur-Seite-Stehen.

Inhaltsverzeichnis

<u>EINLEITUNG: ANSPRÜCHE DER AUSEINANDERSETZUNG MIT TRAUERNDEN KINDERN</u>	<u>1</u>
<u>1. ANALYSEEBENEN DES DISKURSES KINDLICHER TRAUER</u>	<u>7</u>
<u>2 DER KÖRPERLICHE LEIB ALS ORT DES EIN- UND AUSDRUCKS.....</u>	<u>13</u>
2.1. KONSTITUTION DES KÖRPERLICHEN	15
2.2 KÖRPER ALS KONSTRUKTIONEN DES KÖRPERLICHEN	18
2.3 LEIB SEIN	25
2.4 DER LEIB ALS ORT DER ERFAHRUNGEN	30
2.4.1 DER EIGENSINNIGE LEIB.....	32
2.5 VERFLECHTUNGEN DES KÖRPERLICHEN LEIBES	33
2.5.1 ZWISCHENLEIBLICHKEIT	39
2.5.2 HETEROTOPIEN ALS ANDERE ZWISCHENLEIBLICHE RÄUME	41
2.5.3 TABITA – THEMATISIERUNG KÖRPER-LEIBLICHEN VERGESSENS ALS AUSDRUCK KINDLICHER TRAUER.....	43
2.5.4 LEIB IN TRAUER – TRAUERENDE KÖRPER.....	45
<u>3. OHNE DICH – THEORETISCHE EINSÄTZE ZU TRAUER.....</u>	<u>49</u>
3.1 ANNÄHERUNGEN AN DAS PHÄNOMEN TRAUER.....	51
3.2 TRAUER ALS KULTURHISTORISCHES PHÄNOMEN.....	54
3.2.1 DEN TOD TOTSCHWEIGEN? – TRAUER ALS KULTURHISTORISCHES PHÄNOMEN.....	56
3.2.2 SUCHBEWEGUNGEN HEUTIGER AUSDRUCKSWEISEN VON TRAUER	94
3.3. STERBEN UND TOD – BRUCHLINIEN	100
3.3.1 DIFFERENZIERUNG DER BEIDEN PHÄNOMENE STERBEN UND TOD.....	102
3.3.2 DAS REIFENDE TODESKONZEPT – DIE ENTWICKLUNG EINER VORSTELLUNG VOM TOD	106
3.4 MODELLE DER TRAUERVERARBEITUNG – TRANSFORMATION ALS SCHEMA?.....	113
<u>4. DIFFERENZKONSTRUKTION KIND</u>	<u>128</u>
4.1 MIT LEIB UND KÖRPER KIND SEIN	130
4.2 KINDER ALS SOZIALE AKTEUR:INNEN (AGENCY).....	132
4.3 KINDLICHE EIGENHEIT – KINDLICHE FREMDHEIT	134
4.4 KINDER IN GENERATIONALEN ORDNUNGEN	136
4.5 EINSCHREIBUNGEN IN DAS KÖRPER-LEIBLICHE – BIOGRAPHISCHEPERSPEKTIVE	139
3.6 AUSDRUCKSWEISEN KINDLICHER TRAUER – TRAUERN KINDER ANDERS ALS ERWACHSENE?.....	141
<u>5 TRAUERBEGLEITUNG</u>	<u>152</u>
5.1 HISTORIE DER TRAUERBEGLEITUNG	152
5.2 ANGEBOTE DER TRAUERBEGLEITUNG	158
5.2.1 ANGEBOTE IN AKUTSITUATIONEN	162
5.2.2 ONLINE-ANGEBOTE.....	163
5.2.3 ANGEBOTE DER EINZELBEGLEITUNG	167
5.2.4 ANGEBOTE DER BEGLEITUNG IN GRUPPEN	169
5.2.5 TRAUERGRUPPEN.....	172

5.3 KINDER- UND JUGENDTRAUERGRUPPEN	174
---	-----

6 PÄDAGOGISCHE PERSPEKTIVE 178

6.1 THANATOPÄDAGOGIK ALS RAUM PÄDAGOGISCH INTENDIERTER BEGEGNUNGEN MIT DEN THEMEN TRAUER, TOD UND STERBEN	178
6.2 ANSPRÜCHE AN EINE THANATOPÄDAGOGISCHE BEGLEITUNG UND IHRE (NICHT)ERFÜLLBARKEIT	183
6.2.1 ANSPRÜCHE AN EINE THANATOPÄDAGOGISCHE BEGLEITUNG IN KINDERTRAUERGRUPPEN AUF KÖRPERLEIBLICHER EBENE.....	183
6.2.2 ANSPRÜCHE AN EINE THANATOPÄDAGOGISCHE BEGLEITUNG IN KINDERTRAUERGRUPPEN AUF DER EBENE VON TRAUER	184
6.2.3 ANSPRÜCHE AN EINE THANATOPÄDAGOGISCHE BEGLEITUNG IN KINDERTRAUERGRUPPEN AUF KINDLICHER EBENE	186
6.2.4 ANSPRÜCHE AN EINE THANATOPÄDAGOGISCHE BEGLEITUNG IN KINDERTRAUERGRUPPEN AUF DER EBENE PERSONALER UND ORGANISATORISCHER RAHMENBEDINGUNGEN	186
6.2.5 (NICHT)ERFÜLLBARKEIT THANATOPÄDAGOGISCHER ANSPRÜCHE AN EINE BEGLEITUNG IN KINDERTRAUERGRUPPEN	188

7. FORSCHUNGSDESIGN DER EMPIRISCHEN STUDIE 192

7.1 FORSCHUNGSETHIK – AUS DER PERSPEKTIVE VON KINDERN?	192
7.2 ANLIEGEN DER STUDIE	193
7.3 ZUGANG ZUM FELD UND SAMPLE	196
7.4 DER PROZESS DER FORSCHUNG	199
7.5 LEBENSWELTLICHE ETHNOGRAPHIE.....	202
7.5.1 TEILNAHME	205
7.5.2 BEOBACHTENDE TEILNAHME	206
7.6 DOKUMENTIEREN VON DATENFRAGMENTEN	208
7.7 MONTAGE VON DATEN ALS VERFAHREN DER AUFBEREITUNG DIFFERENTER MATERIALIEN	209
7.8 DATENAUSWERTUNG: BESCHREIBENDE INTERPRETATION	215
7.9 METHODISCHE REFLEXION DES EIGENEN VORGEHENS	218

8. ZWEI EXEMPLARISCHE GESCHEHENS DARSTELLUNGEN 223

8.1 TRAUER-SPIEL IN DER GROßSTADT C	223
8.2 TRAUER-SPIEL IN DER MITTELGROßEN KREISSTADT I.	254

9. VORSTELLUNG DER FALLPORTRÄTS..... 304

9.1 FALLPORTRÄT NAYA – „WEIL MEIN VATER MICH FRÜHER IMMER UĞUR BÖCEĞİ GENANNT HAT“	304
9.1.1 NAYAS AUSDRUCKSWEISEN VON TRAUER	305
9.1.2 „ICH BIN NAYA UND BEI MIR IST DER VATER GESTORBEN.“ – NAYAS WISSEN ÜBER TRAUER	305
9.1.3 TRAUERREGELN UND TRAUERPRAKTIKEN SOWIE WIDERSTÄNDE – „MANCHE GEHEN EINFACH WEG“	307
9.1.4 NAYAS SUBJEKTPOSITIONIERUNGEN.....	309
9.1.5 NAYAS HETEROTOPIEN ALS ANDERE ZWISCHENLEIBLICHE RÄUME	310
9.1.6 ZUSAMMENFASSENDE BETRACHTUNG DES FALLPORTRÄTS NAYA.....	313
9.2 FALLPORTRÄT KARL	315
9.2.1 „DAS IST HIER SEIN LIEBLINGSTIER, DER SCHWARZE PANTHER“ – KARLS AUSDRUCKSWEISEN VON TRAUER	317

9.2.2 „MEIN PAPA IST IM SARG GELEGT“ – KARLS WISSEN ÜBER TRAUER	323
9.2.3 „DIESES MAL ALLEINE“ – TRAUERREGELN UND TRAUERPRAKTIKEN SOWIE WIDERSTÄNDE	330
9.2.4 KARLS SUBJEKTPOSITIONIERUNGEN	331
9.2.5 „UND PAPA HAT FAST DIE GLEICHE FRISUR WIE DER RAPPER EMINEM“ – HETEROTOPIEN ALS ANDERE ZWISCHENLEIBLICHE RÄUME	335
9.2.6 ZUSAMMENFASSENDE BETRACHTUNG DES FALLPORTRÄTS KARL	337
9.3 FALLPORTRÄT TABITA	342
9.3.1 „IHR LAUFEN TRÄNEN ÜBER DAS GESICHT“ – TABITAS AUSDRUCKSWEISEN VON TRAUER	344
9.3.2 TABITAS WISSEN ÜBER TRAUER	346
9.3.3 TABITAS TRAUERREGELN UND TRAUERPRAKTIKEN SOWIE WIDERSTÄNDE.....	346
9.3.4 TABITAS SUBJEKTPOSITIONIERUNGEN	349
9.3.5 „DAMIT DU BIS ZUM NÄCHSTEN MAL NICHT VERGISST, WIE ICH AUSSEHE“ – HETEROTOPIEN ALS ANDERE ZWISCHENLEIBLICHE RÄUME	350
9.3.6 ZUSAMMENFASSENDE BETRACHTUNG DES FALLPORTRÄTS TABITA	351
9.4 FALLPORTRÄT TAHIRA.....	353
9.4.1 TAHIRAS AUSDRUCKSWEISEN VON TRAUER	354
9.4.2 TAHIRAS WISSEN ÜBER TRAUER	358
9.4.3 „DU BIST DRAN“ – TRAUERREGELN UND TRAUERPRAKTIKEN SOWIE WIDERSTÄNDE	361
9.4.4 SUBJEKTPOSITIONIERUNGEN – „DANN MUSS ICH MITWEINEN MANCHMAL.“	363
9.4.5 HETEROTOPIEN ALS ANDERE ZWISCHENLEIBLICHE RÄUME	368
9.4.6 ZUSAMMENFASSENDE BETRACHTUNG DES FALLPORTRÄTS TAHIRA.....	369
9.5 EIN TRAUERSPIEL – DARSTELLUNG UND DISKUSSION DER UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE	371
9.5.1 VIER AUSGEWÄHLTE KINDLICHE AUSDRUCKSWEISEN VON TRAUER	372
9.5.2 KINDLICHE TRAUERREGELN UND TRAUERPRAKTIKEN SOWIE WIDERSTÄNDE	378
9.5.3 KINDLICHE SUBJEKTPOSITIONIERUNGEN IN BEZUG AUF TRAUER.....	381
9.5.4 HETEROTOPIEN ALS ANDERE ZWISCHENLEIBLICHE RÄUME	383
9.5.5 ZUSAMMENFASSUNG.....	385
 <u>10 ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK</u>	<u>396</u>
 <u>11 LITERATUR- UND QUELLENVERZEICHNIS</u>	<u>409</u>
 <u>12 ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS.....</u>	<u>448</u>
 <u>13 TABELLENVERZEICHNIS</u>	<u>448</u>
 <u>14 ABBILDUNGSVERZEICHNIS DER ARBEIT</u>	<u>448</u>
 <u>15 ANHANG</u>	<u>453</u>
 ANHANG A.....	454
ANHANG B: TRANSKRIPTIONSREGELN	455
ANHANG C: FORSCHUNGSTAGEBUCH	455
ANHANG D: MUSTERMAIL	458
ANHANG E:	459

Einleitung: Ansprüche der Auseinandersetzung mit trauernden Kindern

In der Welt zu sein, sich ihr zuzuwenden und in ihr das eigene Leben zu gestalten, ist verbunden mit dem Sammeln unterschiedlich gelagerter Erlebnisse, Einsichten und Erkenntnisse. Diese zu Erfahrungen verarbeiteten Selbst- und Welthinwendungen ermöglichen Lernen und Entwicklung. Auseinandersetzungen mit dem Thema Tod gehören als eine von vielen Facetten zur eigenen Lebensgestaltung dazu, da das eine nicht ohne das andere besteht. Alles Leben geht zu einem Zeitpunkt zu Ende, stirbt irgendwann und der Tod existiert nur, weil es das Leben gibt. Der Tod eines nahestehenden Menschen erscheint dabei als eine Ausnahmesituation im Leben, die zu verschiedenen Zeiten und in unterschiedlichen Kulturen in besonderer Weise zum Ausdruck gebracht worden ist. Ursachen hierfür finden sich in dem irreversiblen Beziehungsabbruch im irdischen Leben und somit in der endgültigen Unverfügbarkeit des verstorbenen Menschen, die es verunmöglicht, die Beziehung im körper-leiblichen Kontakt zueinander in gleicher, ähnlicher oder anderer Weise fortzuführen oder mit dem/der anderen zu einem gemeinsamen Abschluss zu bringen. Die Transformation der Beziehung muss von Hinterbliebenen allein geleistet werden. Wenngleich vorhandene Bewältigungsstrategien der Bearbeitung von Trennungssituationen auf den Umgang mit dem Verlust adaptiert werden können, so erscheint jeder Tod eines nahestehenden Menschen aufgrund der Exklusivität der Beziehung in besonderer Weise, weshalb bisher praktizierte Bewältigungsstrategien nur bedingt übertragbar sind.

Der Tod eines nahestehenden Menschen erscheint als eine besondere Form des Verlustes, auf den Hinterbliebene mit Trauer reagieren. In der Literatur lässt sich die Hypothese finden, dass Kinder auf diesen Verlust in anderer Weise reagieren als Erwachsene (vgl. beispielsweise ENNULAT 2003, die bereits im Titel darauf verweist: „Kinder trauern anders“). Aus diesem Grund thematisiert die vorliegende Arbeit Ausdrucksweisen kindlicher Trauer. Im Zentrum des Forschungsinteresses steht dabei kindliche Trauer im Angesicht des Todes. Es wird auf die besondere Form des Todes eines nahestehenden Angehörigen fokussiert.

In einer nachfolgend ausgewählten Passage einer Geschehensdarstellung einer Kindertrauergruppe in der mittelgroßen Kreisstadt I zum ersten Erhebungszeitpunkt an einem Tag im Frühjahr 2016¹ erscheint TABITA als Schwester von EDINA. TABITA ist zum Zeitpunkt der Erhebung sechs Jahre alt und EDINA ist neun Jahre alt. Sie nehmen beide an der Kindertrauergruppe teil, weil ihr Vater verstorben ist. Nach einem ritualisierten Beginn des Geschehens und einem strukturierten Angebot für die Gruppe können alle teilnehmenden Kinder im freien Spiel eigenständig entscheiden, welchen Themen sie sich in welcher Weise widmen. EDINA entscheidet sich für das Choco-Hopper-Spiel, ihre Spielpartnerin ist die ehrenamtlich arbeitende Luisa. Dieses Spiel besteht aus einem Stapel Karten zu verschiedenen Fragen des Lebens mit dem und des Trauerns um den

¹ Erhebung B1, Zeile 400–416.

verstorbenen Menschen. Der vorgestellte Auszug setzt an der Stelle ein, an der die erwachsene Luisa die Frage einer gezogenen Karte wiederholt.

„[...]“

Luisa: So, also meine Frage war: „Wie hast du erfahren, dass die Person gestorben ist und wer war bei dir?“ Also ich habe erfahren, dass meine Oma gestorben ist von meiner Mama. Und die meine Oma ist in der Nacht gestorben ist-

EDINA: | mein Papa auch

Luisa: | Hmm,

und dann ist meine Mama morgens zu mir in mein Bett gekommen und hat gesagt, dass meine Oma in der Nacht gestorben ist.

EDINA: Bei mir war das so ähnlich. Bei mir war das so: ich habe im Bett gelegen und Mama hat – wir haben ja bei Oma geschlafen <<EDINA hält die Luft für zwei Sekunden an, dann lacht sie kurz auf>> und dann bin ich aufgewacht und dann hat Mama mir gesagt, Papa ist in der Nacht gestorben.

Luisa: Hmm, hmm.

EDINA: Und dann waren Oma und TABITA schon wach und dann habe ich geweint und da hat TABITA sich gewundert, warum? Weil die das nicht wusste.

Luisa: Aber TABITA habt ihr das erst später erzählt? Hmm.

TAHIRA: War sie auch traurig?

EDINA: Ja. Du bist dran.

[...]“

In EDINAS Erzählung erscheint ihre jüngere Schwester TABITA (sechs Jahre alt), ohne dass TABITA selbst zum Sprechen kommt. Leser:innen erfahren, dass beide Kinder mit ihrer Mutter bei ihrer Oma übernachtet haben – einen Grund für diese Übernachtung gibt EDINA nicht an. Ihr wird die Nachricht vom Tod ihres Vaters direkt nach dem Aufwachen übermittelt, noch bevor ihre Oma und TABITA davon wissen. Beide erwachen erst später und können aufgrund ihrer Unkenntnis EDINAS Ausdruck des Weinens nicht deuten. Erst mit dem Erzählen vom Tod des Vaters wird auch TABITA als traurig beschrieben.

Kinder, die wie TABITA und EDINA einen für sie bedeutsamen Menschen oder einen nahestehenden Angehörigen verloren haben, sind in besonderer Weise mit Veränderungen ihrer bisherigen lebensgeschichtlichen Situation konfrontiert. Diese Veränderungen sind nicht bzw. nicht in gewünschtem Ausmaß beeinflussbar. Es entsteht eine kindliche Not allein aufgrund eines veränderten Alltags ohne den verstorbenen Menschen. Nicht nur – aber auch – im pädagogischen Kontext erwächst daraus ein Erfordernis, dieser Not der trauernden Kinder zu begegnen.

Daraus ergeben sich zugleich Ansprüche an eine (professionelle) Trauerbegleitung von Kindern, die sich mit dem Lindern der vorhandenen Not und dem Erarbeiten von für die jeweiligen trauernden Kinder als hilfreich empfundenen Strategien der Bearbeitung ihrer Trauer verbinden. Aus diesen Ansprüchen entsteht zunächst die vordergründige Frage danach, *wie* Kinder ihrer Trauer um den Verlust eines nahestehenden Menschen Ausdruck verleihen. Deshalb ist es das Anliegen dieser Arbeit, kindliche Ausdrucksweisen erlebter

Trauer zu erforschen. Daraus ergeben sich zwei Zielstellungen: Zum einen sollen Weisen und Formen des Ausdrucks von Trauer bei Kindern analysiert werden. Damit verbindet sich nicht nur das Ziel, zu beschreiben, wie Kinder trauern bzw. ihrer Trauer Ausdruck verliehen wird, sondern auch die Frage, was Kinder unter Trauer verstehen. Zum anderen sollen aus den Analysen Schlussfolgerungen für die professionelle pädagogische Begleitung von Kindern gezogen werden, bei denen ein nahestehender Mensch gestorben ist. Zu diesem Zweck wird in Form einer lebensweltlich-ethnografischen Studie beobachtet und erfragt, wie diese Kinder ihre Trauer in Gruppensettings (Kindertrauergruppen) zum Ausdruck bringen. Die empirischen Materialien dieser Studie sollen zunächst als Einzelfallanalysen ausgewertet werden.

Diese Fallstudien bilden die Basis für die sich anschließende beschreibende Interpretation von Ausdrucksweisen und -formen kindlicher Trauer ebenso wie für die daraus abzuleitenden Schlussfolgerungen zur pädagogischen Begleitung trauernder Kinder.

Daraus ergibt sich im Rahmen dieses Promotionsvorhabens folgende Fragestellung für die empirische Studie:

Wie kommunizieren Kinder, die einen nahestehenden Menschen verloren haben, ihre Trauer?

Dieser Frage lassen sich folgende untergeordnete Fragestellungen zuordnen:

- Welche Ausdrucksformen von Trauer sind bei Kindern erfahrbar?
- Welche Aspekte sind in der Interaktion mit Kindern beobachtbar?
- Welche Themen werden in Verbindung mit Trauer von den Kindern aufgerufen?
- Welche Faktoren, Bedingungen, Maßnahmen werden im Rahmen dieser Studie von trauernden Kindern als unterstützend interpretiert?

Davon ausgehend wird für die Beantwortung der handlungsleitenden Fragestellung nachfolgend skizzierte Vorgehensweise gewählt. Die Arbeit gliedert sich in zwei Teile. Während der erste eine Analyse des Diskurses kindlicher Trauer umfasst, beinhaltet der zweite Teil die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der empirischen Studie. Dafür werden im ersten Kapitel diskursanalytische Zugänge herausgearbeitet, die nachfolgend zum einen der Erschließung des Diskurses kindlicher Trauer und im zweiten Teil der Arbeit als theoretische Rahmung für die weiteren Auseinandersetzungen der empirischen Studie dienen. Ein solches Vorgehen begründet sich in der inhärenten Möglichkeit, verschiedene Ebenen der Analyse des Diskurses kindlicher Trauer zueinander in Bezug zu setzen, Brüche und Diskontinuitäten im Geschehen offenzulegen und so zu neuen Erkenntnissen über den Forschungsgegenstand zu gelangen. Im zweiten Kapitel werden drei theoretische Konstrukte vorgestellt, die als Zugänge zur empirischen Erschließung ausgewählt wurden. Beginnend mit phänomenologischen Betrachtungen, die von einer gedachten Differenzierung in Leib sein und Körper haben ausgehen und zugleich auf eine Verwobenheit beider verweisen, wird insbesondere Zwischenleiblichkeit als Raum herausgestellt, der sich in sozialen Situationen mit nahestehenden Menschen eröffnen kann. Diese Zwischenleiblichkeit als ein *Zwischen* zwischen Menschen lässt sich mittels FOUCAULTS Idee der Heterotopie erweitern um Räume, die nicht als Räume im architektonischen Sinne fungieren, sondern als Orte, an denen – im Zusammenhang der Fokussierung auf Ausdrucksweisen kindlicher Trauer – eigener und/oder fremder Trauer

in verschiedenen Weisen begegnet werden kann. Aus diesem Grund schließen sich an dieses Kapitel Unterkapitel zur Zwischenleiblichkeit sowie mit Überlegungen zu Öffnungen bzw. Schließungen heterotoper Räume an.

Das dritte Kapitel widmet sich dem Phänomen der Trauer, indem seine verschiedenen Zusammenhänge dieses Phänomens dargestellt werden, und so Trauer als lebensgeschichtliche Situation mit individuell leiblich gespürten Erfahrungen vor dem Hintergrund kultur-historisch gewordener Praktiken offengelegt wird. Die sich anschließende Frage, wie sich die Trauer um einen verstorbenen Menschen in unserer heutigen Gesellschaft zeigt, wird detailliert analysiert, indem zunächst tradierte Trauerpraktiken beschrieben werden, um im nächsten Schritt anhand einer kultur-historischen Ableitung des Umgangs mit Trauer zu drei ausgewählten Historizitäten zu einem tieferen Verständnis für heutige Trauerpraktiken zu gelangen. Wie sich gesellschaftliche Normen und Erwartungshaltungen auf körperlich vermittelte Ausdrucksweisen trauernder Menschen auswirken und inwieweit diese im Trauerausdruck reproduziert werden, sind dabei handlungsleitende Fragestellung für diese vertiefende Recherche. Damit einhergehend soll des Weiteren untersucht werden, wie individuelle Ausdrucksweisen von Trauer entgegen gesellschaftlich tradierter Präsentationen hervorgebracht werden und inwieweit sich damit Orte der Begegnung mit eigener und anderer Trauer eröffnen/verschließen. Während dieser Recherche erschien es notwendig, den Blick auf thanatologische Themen auszuweiten, da Ausdrucksweisen von Trauer und Trauerpraktiken als gesellschaftliches Produkt des Umgangs mit Themen von Sterben und Tod konvergieren. In einem zweiten Schritt soll der Beziehungsabbruch infolge des Sterbens und dem daraufhin eintretenden Tod näher betrachtet werden, um darauf aufbauend eine normaltypische Entwicklung der Vorstellung vom Tod zu skizzieren. Sie soll als weitere Grundlage für die Bearbeitung von Trauer als Reaktion auf den erlebten Beziehungsabbruch dienen. Modelle der Trauerbearbeitung schließen sich den bisherigen Überlegungen an und bilden den Abschluss der theoretischen Betrachtungen des zweiten Kapitels.

Da diese Modelle Trauerpraktiken Erwachsener in den Blick nehmen und kindliche Trauerpraktiken nicht abbilden und mit dem Ziel, die These, dass Kinder anders trauern als Erwachsene, nachvollziehen zu können, wird im vierten Kapitel die Differenzkonstruktion Kind in ein Verhältnis zu anderen Weisen des Seins gesetzt. Es wird der aktuelle Common Sense beschrieben, *wie* Kinder sind und was der damit verbundene Status des *Kind-Seins* bedeutet. Diese Überlegungen werden mit entsprechend zugeschriebenen leib-körperlichen Eigenheiten in Zusammenhang gebracht. In besonderer Weise werden drei Grundannahmen in den Blick genommen: a) das Kind als Fremdes, b) das Kind als sozialer Akteur und c) das Konzept der generationalen Ordnung, da diese sich als anschlussfähig für ein Verständnis kindlicher Ausdrucksweisen von Trauer erweisen. Abgeschlossen wird dieses Kapitel mit dem Beschreiben kindlicher Ausdrucksweisen im Allgemeinen sowie kindlicher Ausdrucksweisen von Trauer.

Institutionalisierte pädagogische Trauerbegleitungen verbinden sich mit dem Anspruch, Räume zu eröffnen, in denen Kinder, die einen nahestehenden Menschen verloren haben, sich mit eigener und anderer Trauer auseinandersetzen, diese vielfältig zum Ausdruck bringen und neue Weisen der Artikulation des Trauerempfindens entwickeln können.

Davon ausgehend wurden diese Angebote für trauernde Kinder ausgewählt, um in einer qualitativen Erhebung vielfältige Ausdrucksweisen trauernder Kinder beobachten zu können. Aus diesem Grund sind solche pädagogischen Unterstützungsangebote Gegenstand der Betrachtungen des fünften Kapitels. Das vielfältige Spektrum an heutigen Angeboten verschiedener Institutionen ergibt sich aus der Historie der Trauerbegleitungen, weshalb zunächst die Entstehungsgeschichte von Seelsorge und Hospizen, deren Aufgabenfeld Trauerbegleitungen immanent sind, dargestellt wird, um darauf aufbauend bedeutsame Arbeiten dreier Vertreterinnen der Hospizbewegung für die Begleitung trauernder Kinder, die einen nahestehenden Menschen verloren haben, innerhalb dieser Bewegung zu umreißen. Hospize als erste institutionalisierte Orte von Trauerbegleitungen bieten auch in der heutigen Zeit Trauerbegleitungen an. Zudem haben sich Angebote und Orte von Trauerbegleitungen seit den Anfängen stark erweitert. Diese Angebote werden vorgestellt sowie auf ihre Vor- und Nachteile für verschiedene Trauersituationen und -anlässe geprüft. Ein besonderer Blick wird dabei auf Trauergruppen, insbesondere auf Kindertrauergruppen, gerichtet.

Der Anspruch einer Begleitung trauernder Kinder in Kindertrauergruppen verbindet sich mit pädagogischen Ansprüchen, weshalb im sechsten Kapitel des literaturbasierten Teils der Arbeit pädagogische Prämissen kontextualisiert werden. Dabei wird der Frage nachgegangen, welche Spezifik das Pädagogische in der Trauerbegleitung von Kindern in Differenz zur Trauerbegleitung Erwachsener und in Abgrenzung therapeutischer Interventionen in der Trauerbegleitung charakterisiert. Dabei werden Aufgaben der Thanatopädagogik als Schnittstelle zwischen Thanatologie und Pädagogik herausgearbeitet sowie die sich aus ihr ergebenden Anknüpfungspunkte für eine pädagogische Begleitung trauernder Kinder. Kapitel sieben fasst die bisherigen Überlegungen zusammen und pointiert erste Ergebnisse.

Der empirische Teil der Arbeit im achten Kapitel wird mit der Vorstellung des ausgewählten Forschungsdesigns eingeleitet, das dieser Arbeit zugrunde liegt. Um Ausdrucksweisen trauernder Kinder zu erforschen, wurde ein qualitatives Forschungsdesign gewählt, das es ermöglicht, Facetten kindlicher Ausdrucksweisen von Trauer zu erheben und zugleich dem Anspruch an eine forschungsethische Sensibilität gerecht zu werden. Zunächst wird die mit dem ausgewählten Thema einhergehende Forschungsethik thematisiert und die eigene Vorgehensweise diesbezüglich reflektiert. Daran anschließend wird der Zugang zum Feld beschrieben. In diesem Zugang begründet sich die Methode der Datenerhebung ethnographischer Feldforschung, die weiterführend entfaltet wird. Um die während der Erhebungsphase entstandenen vielschichtigen Materialien den weiteren Analysen zugänglich zu machen, wurden sie in einem nächsten Schritt im Anschluss an die Arbeiten von PUHR (2021) und KORTHALS (2003) aufbereitet und montiert. Die so entstandenen Geschehensdarstellungen wurden entlang der im ersten Teil herausgearbeiteten Analyseebenen beschreibend interpretiert. Mittels dieser Auswertungsmethode lassen sich sowohl in Bildmaterialien sichtbare Symbole, wie beispielsweise Herzen oder Kreuze, Assoziationen wie zum Beispiel ein Vater, der mit einem schwarzen Panther in Verbindung gebracht wird, sowie beobachtete Praktiken während der Erhebungen, wie beispielsweise das Ergreifen von Schokolinsen, als Teil einer gemeinsamen spielerischen Praktik aufgeschlossen werden.

Das neunte Kapitel beinhaltet eine Geschehensdarstellung, die als erstes Ergebnis der Arbeit exemplarisch vorgestellt wird und als Grundlage der weiteren Analysen dient. Der hier vorgenommene Einschub legt das Material des weiteren Vorgehens transparent und nachvollziehbar offen.

Im zehnten Kapitel werden die Ergebnisse der Analysen präsentiert. Es werden vier Fallporträts vorgestellt. Diese werden zum einen anhand verschiedener Ebenen der Auswertung der vorangegangenen Analysen aufbereitet. Zum anderen belegen Auszüge aus den zu Geschehensdarstellungen aufbereiteten Materialien nachvollziehbar verschiedene Facetten kindlichen Ausdrucks von Trauer, um auf diese Weise die Individualität des Umgangs mit dem Verlust eines nahestehenden Menschen im Angesicht des Todes sichtbar werden zu lassen.

Im elften Kapitel wird die eigene Vorgehensweise resümiert und in Bezug zur eingangs gewählten Fragestellung gesetzt. Es werden zentrale Ergebnisse der Arbeit gebündelt sowie offene Fragen und Desiderate vorgestellt, ein Ausblick auf mögliche, anknüpfende Forschungsprojekte gegeben. Mit diesem letzten Kapitel ist die Arbeit beendet.

1. Analyseebenen des Diskurses kindlicher Trauer

Eine grundlegende Analyse des Diskurses kindlicher Trauer, seiner Brüche und Diskontinuitäten erfordert zunächst eine systematische Auseinandersetzung mit dem Konstrukt der Diskursanalyse. Durch die Herausarbeitung verschiedener Analyseebenen wird es möglich, kindliche Ausdrucksweisen von Trauer vor dem Hintergrund ihrer Eingebundenheit in Regeln und Praktiken innerhalb der Kindertrauergruppen sowie Widerstände gegen diese zu betrachten. Die diskursanalytische Perspektive ermöglicht es zudem, die empirische Untersuchung theoretisch und analytisch zu begründen.

Allein die Auseinandersetzung mit dem Begriff *Diskursanalyse* stellt eine Herausforderung dar, da FOUCAULT, wenngleich er mit seiner Veröffentlichung „Archäologie des Wissens“ eine wichtige theoretische Sondierung vorgestellt hat, weder in diesem Werk noch in späteren Beiträgen eine mögliche Vorgehensweise offengelegt hat. Das ist eine Schwierigkeit, die es in der Suche nach einem geeigneten Analyseinstrumentarium zu überwinden galt.

Laut Duden (2024, Einklammerung im Original) leitet sich der Terminus Diskurs vom lateinischen *discursus* („das Sich-Ergehen über etwas, das Auseinander-, Umherlaufen“) ab und wird heute gebraucht in den Bedeutungen 1) „methodisch aufgebaute Abhandlung über ein bestimmtes [wissenschaftliches] Thema“, 2) „[lebhaft] Erörterung; Diskussion“ sowie 3) „Gesamtheit der von einem Sprachteilhaber tatsächlich realisierten sprachlichen Äußerungen“. Während der Begriff im angelsächsischen und französischen Sprachgebrauch als Sammelbegriff für Reden/Vorträge/Ansprachen verschiedener Art (vgl. PONS 2021-24, o. S) gebraucht wird, findet der *Diskurs* im deutschsprachigen Raum erst seit den letzten Jahren zunehmend Anwendung, um beispielsweise Diskussionen um ein Thema oder eine bestimmte Position zu bezeichnen. FOUCAULT nutzt in seinen Werken anfänglich den Begriff der „Episteme“ und bezeichnet damit die „... fundamentalen Codes einer Kultur, die ihre Sprache, ihre Wahrnehmungsschemata, ihren Austausch, ihre Techniken, ihre Werte, die Hierarchie ihrer Praktiken beherrschen ...“ (FOUCAULT 1974, 23). Von diesem Begriff löst er sich in seinen späteren Arbeiten nicht ganz, er differenziert ihn jedoch weiter aus und verschiebt seinen Fokus geringfügig (vgl. SARASIN 2005, 99). Diese neue Hinwendung fasst er unter dem Terminus des Diskurses zusammen, der für ihn in „seiner Uneindeutigkeit [...] eine Menge von sprachlichen Performanzen ...“ (FOUCAULT 1981, 156) bezeichnet, also als die Möglichkeit, etwas sprachlich zu äußern und in der Hervorbringung zu beeinflussen. Diesen sehr weit gefassten Begriff konkretisiert er, indem er darunter „... eine Menge von Aussagen, die einem gleichen Formationssystem zugehören ...“ (ebd.) subsumiert. Die Menge der Aussagen kann gelesen werden als alle prinzipiell möglichen Aussagen – unabhängig davon, ob sie geäußert werden und unabhängig von ihrem Wahrheitsgehalt. Das Formationssystem beschreibt FOUCAULT selbst als „...ein komplexes Bündel von Beziehungen [...], die als Regel funktionieren“ und des Weiteren schreibt er: „Ein Formationssystem in seiner besonderen Individualität zu definieren, heißt also, einen Diskurs oder eine Gruppe von Aussagen durch die Regelmäßigkeit einer Praxis zu charakterisieren.“ (ebd., 108). Ein Formationssystem

bezieht sich demnach auf die strukturierten Weisen, in denen Ideen oder Begriffe in einer bestimmten diskursiven Praxis erzeugt, verbreitet und aufrechterhalten werden, wobei die diskursive Praxis die Weise bezeichnet, wie über etwas gesprochen oder geschrieben wird. Es strukturiert somit die Regeln, die bestimmen, was gesagt werden darf und wie es gesagt werden muss, um als Teil eines bestimmten Diskurses anerkannt zu werden. Ein Formationssystem dabei als „in seiner besonderen Individualität“ zu definieren, lässt sich als Analyse dessen lesen, welche spezifischen Regeln und Normen einen Diskurs oder eine Gruppe von Aussagen prägen. Hierbei wird also untersucht, welche Regelmäßigkeiten und Muster in der diskursiven Praxis zu identifizieren sind und wie diese die Produktion von Wissen steuern. Zusammenfassend lassen sich Diskurse pointiert „als Praktiken [...] behandeln, die systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen ...“ (vgl. FOUCAULT 1981, 74).

Eine Spezifizierung dessen, was als eine Analyse von Diskursen angenommen werden kann, lässt sich nicht verallgemeinernd festschreiben, da diese im wissenschaftlichen Kontext je nach Wissenschaftsdisziplin näher spezifiziert werden. Diskursanalytische Studien der Erziehungswissenschaft vollziehen sich mit sehr unterschiedlichen Annahmen von Diskurstheorie und methodologischem Vorgehen. Als übergreifendes Merkmal erziehungswissenschaftlicher Diskursanalysen wird deutlich, dass sie pädagogisches Wissen und entsprechende Praktiken in reflektierender Weise nutzen, um deren Entstehung und Position im Rahmen gesellschaftlicher Bedingungen zu beleuchten (vgl. WRANA et al. 2014, 233).

FOUCAULT selbst bezeichnete seine Analysen als „archäologische Untersuchung“ (vgl. FOUCAULT 1974, 25), „Genealogie“ (vgl. FOUCAULT 2001/1976, 23) oder als „Aussageanalyse“ (vgl. FOUCAULT 1981, 159). Da sie Verbindungslinien dessen untersucht, was sich zeigt, und gleichfalls untersucht, was im Verborgenen verbleibt, sich dabei jedoch nur und ausschließlich auf wirkliche Äußerungen, auf artikulierte Bedeutungselemente bezieht, ist jeder Analyse ein Paradox inhärent: „Sie kann nur realisierte sprachliche Performanz betreffen, weil sie sie auf der Ebene ihrer Existenz analysiert ...“ (ebd.). PUHR & GELDNER begegnen diesem nicht auflösbaren Paradox, indem sie die Diskursanalyse als einen Ansatz verstehen, der strukturelle Probleme während des Forschungsprozesses reflektiert, Erkundung von Regelmäßigkeiten in den Diskontinuitäten ableitet, die den spezifischen diskursiven Kontext charakterisieren und auf diese Weise neue Perspektiven auf einen Gegenstand entfaltet, anstatt allgemeingültige Regeln über das Diskursive aus diesem Kontext abzuleiten (vgl. ebd. 2017, 53).

Um diskursanalytisch vorgehen zu können, erarbeitete FOUCAULT vier Ebenen, die sich zu Einheiten des Diskurses formieren. Auf einer ersten Ebene, die er die „Formation der Gegenstände“ nennt (FOUCAULT 1981, 61), wird der Gegenstand des Diskurses extrahiert. An seinen Rändern, in Diskontinuitäten und Brüchen differenziert er sich in Abgrenzung zu anderen Themen/Disziplinen/Gegenständen heraus (vgl. ebd., 62f). Es wird beschrieben, was Gegenstand des Diskurses ist (vgl. ebd.), wie er in Erscheinung tritt und unter welchen Bedingungen er so und nicht anders erscheint (vgl. ebd., 65). Diese Bedingungen konstituieren sich innerhalb „eines komplexen Bündels von Beziehungen“ (vgl. ebd., 68). Ein Diskurs zeigt sich nicht unabhängig von stattgefundenen vergangenen,

gegenwärtig geschehenden und zukünftig angenommenen Ereignissen, da sich kulturelle, historische und gesellschaftliche Prozesse darauf auswirken, wie über etwas gesprochen wird. Dieses „heterogene Ensemble“ (FOUCAULT 1978, 119) lässt sich zueinander relationieren und es sind Beziehungen zwischen den einzelnen Elementen aufzeigbar, was FOUCAULT unter dem Begriff des Dispositivs (vgl. ebd., 120) subsumiert. Ein Dispositiv enthält dabei Artikulationen sowie alles, was in diesem Rahmen nicht geäußert wurde (vgl. ebd.). Im Kapitel ‚3 Ohne Dich – theoretische Einsätze zu Trauer‘ wird der Versuch unternommen, das Netz an Beziehungen hinsichtlich kindlicher Ausdrucksweisen von Trauer offenzulegen. Allerdings muss dieser Versuch in fragmentarischer Form stehenbleiben, da sie selbst nicht im Gegenstand präsent sind (vgl. ebd., 68), sondern sich „zwischen Institutionen, ökonomischen und gesellschaftlichen Prozessen, Verhaltensformen, Normsystemen, Techniken, Klassifizierungstypen und Charakterisierungsweisen ...“ (ebd.) formieren. Jedoch zeigen sich diese Beziehungen in diskursiven Praktiken (vgl. ebd., 70), die wiederum beobachtet, zur Sprache gebracht und analysiert werden können. Der Gegenstand dieses Forschungsprojektes sind Ausdrucksweisen kindlicher Trauer, sodass es danach zu suchen gilt, welche Gegenstände in diesem Zusammenhang als solche thematisiert werden, welche Weisen der Trauer sie äußern und in welchen Praktiken ihre Ausdrucksweisen hervorgebracht werden.

Auf einer zweiten Ebene der „Formation der Äußerungsmodalitäten“ (FOUCAULT 1981, 75) werden differente Subjektpositionen markiert. Mit der Frage „Wer spricht?“ (ebd.) werden zugleich machtvolle Legitimierungsansprüche des Sprechendürfens verbunden. Wer spricht aus welcher Rolle heraus und wer wird mit welchem Status angerufen und wer spricht von welchem Ort/ von welcher Institution aus (ebd.)? Dem sprechenden Subjekt werden dabei zwei Bedeutungen zugeschrieben: Es bildet sowohl die Grundlage des Bewusstseins und -werdens, als es auch machtvollen Institutionen unterworfen ist (vgl. FOUCAULT 1982/2005, 275). Ein Subjekt ist keine feste Entität, sondern ein Prozess oder Ergebnis der Subjektivierung: „... die Subjektivierung der Menschen, das heißt ihre Konstituierung als Untertanen/Subjekte...“ (FOUCAULT 1983, 64). Es wird dabei als kontingente, kulturelle Konstruktion angenommen, das durch Praktiken der Macht, durch Wissen und durch diskursive Bedingungen hervorgebracht wird (vgl. hierzu unter anderem HUISMAN 1984/2005, 777f). So argumentiert, kann es nicht als autonom Agierendes angenommen werden, da es sich in Wechselbeziehung mit den es formenden sozialen Kräften (re-)konstituiert. Aus diesem Grund ist die Identität eines Subjekts nicht fest oder einheitlich, sondern variabel und abhängig von den spezifischen Macht-Wissens-Konstellationen, in denen es sich bewegt. FOUCAULT verwendet den Begriff der Subjektivierung, um die komplexen Prozesse zu beschreiben, durch die Individuen in Subjekte transformiert werden (vgl. FOUCAULT 1984/2005, 871). Dieser Prozess impliziert eine paradoxe Doppelstruktur der Unterwerfung und Ambivalenz zugleich, da Individuen sich Normen, Rollenverständnissen und Identitäten unterwerfen, um sich als Subjekte zu situieren. Subjektivierung beinhaltet sowohl eine passive Erfahrung der Unterwerfung als auch eine aktive Beteiligung durch die Übernahme von Rollen und die Ausübung von Praktiken, die die Individuen selbst zu Akteur:innen des Diskurses und der Machtverhältnisse machen (vgl. WRANA et al. 2014, 393). Subjektivierung befasst sich damit, wie das Subjekt in die soziale Ordnung integriert und zur Teilnahme an dieser

Ordnung gebracht wird. Die spezifische Rolle, die ein Subjekt innerhalb eines Diskurses einnimmt, wird demnach als Subjektposition bezeichnet. Subjektpositionen sind die Orte, die durch diskursive Strukturen angeboten werden und aus denen heraus Personen sprechen und handeln können. Diese Positionen geben vor, wie ein Individuum sich selbst sowie andere konstituiert, und sie geben bestimmte Verhaltensweisen, Überzeugungen und Sprechweisen vor. Sie „bezeichne[n] eine diskursiv oder symbolisch definierte Sprechposition“ (ebd., 394).

Es kann resümiert werden, dass Subjektivität nicht einfach existiert, sondern produziert wird – durch Machtbeziehungen, diskursive Formationen und soziale Praktiken. Dieser dezentrierende Ansatz des Subjektes (vgl. ebd., 392) ist demnach ein Korrektiv zu einem naiven Verständnis von Subjekten als prä-diskursiven Entitäten. Es wird stattdessen die Rolle kultureller, historischer und sozialer Prozesse bei der Formung individueller und kollektiver Identitäten betont.

Die dritte Ebene des Diskurses „Formation der Begriffe“ (FOUCAULT 1981, 83) fragt nach Zusammenhängen zwischen den Aussagen und versucht, das Feld zu beschreiben, in dem sich die Äußerungen ereignen, um Regularitäten und diskursive Beschränkungen aufzeigen zu können, die zu der heterogenen Vielfalt der Begriffe geführt haben (vgl. ebd.).

Die vierte und letzte Ebene des Diskurses „Formation der Strategien“ (FOUCAULT 1981, 94) sucht nach (Un-)Regelmäßigkeiten, Widersprüchen, Brüchen, die den Diskurs organisieren und stellt somit Zusammenhänge zwischen den ersten drei genannten Ebenen her (vgl. ebd., 94f).

Davon ausgehend wird für die weitere Analyse des Diskurses kindlicher Trauer danach gefragt:

1. Welche Regeln werden als mutmaßlich artikuliert und welche Praktiken sowie Widerstände gegen bestehende Regeln zeigen sich in Bezug auf Trauer insbesondere auf kindliche Trauer?

Begründung: Indem im Diskurs kindlicher Trauer bestimmte Regeln vorausgesetzt, Rituale praktiziert, Handlungen durchgeführt und diese Regeln von trauernden Kindern angenommen oder widerständig abgelehnt werden, nehmen diese machtvollen Einfluss sowohl auf Ausdrucksweisen kindlicher Trauer als auch auf den Diskurs.

2. Welches Wissen über Trauer wird diskursiv verhandelt? Welches Wissen über kindliche Trauer wird von wem wie verhandelt?

Begründung: Aufgrund ihrer Erfahrungen mit dem erlebten Todesfall erwerben Kinder ein Wissen über Trauer, das sie sich auf vielfältige Weise aneignen. Dieses Erfahrungswissen dient als Grundlage, um sich selbst als kompetent handelnd (im Sinne einer agency) erleben zu können und der eigenen Trauer Ausdruck verleihen zu können.

3. Welche Subjektpositionierungen zu und Erfahrungen mit Trauer, kommen im Diskurs um kindliche Trauer zum Sprechen?

Begründung: Die erlebten Erfahrungen bezüglich des Verlustes beeinflussen kindliche Ausdrucksweisen von Trauer und auch die Weisen, in denen Kinder sich und andere als Trauernde konstituieren.

4. Welche Beziehung der drei Ebenen kommt in Ausdrucksweisen von kindlicher Trauer zum Tragen?

Die Suche nach Zusammenhängen, Diskontinuitäten und Brüchen zeigen sich in kindlichen Ausdrucksweisen von Trauer, indem sie sich wie Durchdringungslinien durch alle drei Ebenen ziehen.

FOUCAULT verweist zwar auf die Notwendigkeit der Analyse aller vier Ebenen und der Berücksichtigung des sich entfaltenden Netzes von sich bedingenden Faktoren, die auf den Diskurs einwirken und ihn so und nicht anders erscheinen lassen (vgl. ebd., 104ff). Allerdings sollte die Gewichtung der einzelnen Ebenen in Abhängigkeit vom eigenen Forschungsprojekt und der handlungsleitenden Fragestellung erfolgen (vgl. WRANA 2006, 123). Aus diesem Grund fokussieren sich meine Analysen auf verbale und nonverbale Äußerungen.

Im Kapitel 2 werden theoretische Grundlagen herausgearbeitet, da mittels des körperlichen Leibes als Ort des Ein- und Ausdrucks Trauer empfunden und Trauer ausgedrückt wird. Körper als Ausdrucksmedium von Trauer im Anschluss an Michel FOUCAULT zu analysieren, eröffnet einerseits eine gesellschaftliche Perspektive auf Körper als Orte von sozialen Zuschreibungen und Machtverhältnissen (vgl. FOUCAULT 1983, 121ff). Phänomenologische Konzepte des Leibes wie sie unter anderem von SCHMITZ ausgearbeitet wurden, bieten andererseits eine Möglichkeit einer individuellen Perspektive auf leibliches Empfinden. Mögliche Zusammenhänge, Brüche und Diskontinuitäten werden in der Verschränkung von Körper haben und Leib sein als Trauerausdruck und Trauerempfinden sicht- und analysierbar. Diese Analysen lassen sich innerhalb der ersten beiden Ebenen „Formation der Gegenstände“ (FOUCAULT 1981, 61) und „Formation der Äußerungsmodalitäten“ (ebd., 75) verorten und bilden zugleich die Grundlage für die weiteren Analysen.

Da die handlungsleitende Fragestellung *„Wie kommunizieren Kinder, die einen nahestehenden Menschen verloren haben, ihre Trauer?“* nicht auf das Phänomen der Trauer im Allgemeinen rekurriert, sondern kindliche Ausdrucksweisen von Trauer in den Blick nimmt, ergibt sich eine diskursive Analyse, welche sich verschiedenen wissenschaftstheoretischen Zugängen zuwendet, um eben diesem interdisziplinären Anspruch der Fragestellung Rechnung zu tragen. Das bedeutet zum einen, auf Grundlage des theoretischen Konzeptes des Körpers als Ausdrucksmedium von Trauer und empfindenden Leibes, soziale Trauerpraktiken, ritualisierte Handlungen, symbolische Ordnungen und gesellschaftliche Bedeutungszuschreibungen von/zu Trauer zu analysieren. Da Vorstellungen darüber, wie, wann und durch wen Trauer zum Ausdruck gebracht wird, historisch gewachsen und kulturell kodiert sind (vgl. ASSMANN, 2006, 26ff). Da Kinder als Teil dieser Ordnungen in spezifische Trauerpraktiken eingebunden sind, lassen die Ergebnisse dieser Analyse eine Einordnung heutiger kindlicher Ausdrucksweisen von Trauer in ihrer kulturhistorischen Gewordenheit zu. Diese diskursiven Auseinandersetzungen nehmen die ersten beiden Ebenen („Formation der Gegenstände“ und „Formation der Äußerungsmodalitäten“ nach FOUCAULT 1981, 61 und 75) in den Blick und umreißen die Vielfalt des Forschungsfeldes in seinen

Zusammenhängen, Regularitäten und diskursive Beschränkungen (dritte Ebene des Diskurses „Formation der Begriffe“ nach FOUCAULT 1981, 83).

Zum anderen erfordert es die Fragestellung, die Differenzkonstruktion Kind als eigenständige Analysekategorie anzulegen und die dritte Ebene des Diskurses um spezifisch kindliche Aspekte zu erweitern. Geht man davon aus, dass sich Kinder nicht einfach zu Erwachsenen entwickeln und diese Entwicklung natürlicherweise konstant verläuft, so ergibt sich daraus die Annahme von Kindern als eine soziale Kategorie, die – ebenso wie ihre Ausdrucksmöglichkeiten – einem stetigen kultur-historischen Wandel unterliegt (vgl. WINKLER 2017, 10f).

Die Untersuchung institutionalisierter Trauerbegleitungen – insbesondere der Angebote kindlicher Trauerbegleitungen – analysiert diese als organisierte Form gesellschaftlicher Sorge. Sie lassen sich nicht eindeutig einer einzelnen diskursiven Ebene zuordnen, vielmehr verdichten diese Analysen einzelne Gegenstände, Äußerungsmodalitäten, Brüche und Zusammenhänge. Kindertrauergruppen können als machtvolle Institutionen angenommen werden, da sie mittels Ein- und Ausschließungsprozessen den Zugang zur Teilnahme regulieren. Diese Kriterien können je nach Gruppe variieren und beispielsweise das Alter, den Verlust eines spezifischen Familienmitglieds oder die Art des Verlustes betreffen. Insofern Kinder die Kriterien (nicht) erfüllen, können auf diese Weise ein- oder ausgeschlossen werden. Ebenso verfügen Kindertrauergruppen über begrenzte Ressourcen (Raum, Zeit und Personal). Aufgrund dieser Begrenzungen kann es unter Umständen zu einer Auswahl oder Priorisierung kommen, die einige Kinder ein- und andere ausschließt. Des Weiteren wird in Kindertrauergruppen die Dynamik der Gruppe berücksichtigt: Um eine möglichst passende Zusammensetzung zu gewährleisten, werden möglicherweise Kinder nicht in eine Kindertrauergruppe aufgenommen, weil ihre Themen oder Bedürfnisse von denen anderer Teilnehmer:innen abweichen. In ihrer Institutionalisierung bündeln Kindertrauergruppen Normen und Erwartungen an Trauernde, wodurch sie Einfluss auf deren Ausdrucksweisen nehmen. Eine Auseinandersetzung mit diesen Strukturen trägt dazu bei, die institutionellen Bedingungen von und für kindliche Ausdrucksweisen von Trauer analytisch zu fassen. Dennoch lassen sich aus diesen institutionell vorgehaltenen pädagogischen Angeboten keine allgemeingültigen gesellschaftlichen Zusammenhänge auf der Makroebene erschließen. Aus diesem Grund argumentiert WRANA mit der Verwendung von „diskursanalytische[r] Ethnographie anstelle des globalen Terminus Diskursanalyse (WRANA 2006, 107), weshalb diese artikulierte Verbindung von Ethnographie und Diskursanalyse weiterhin zugrunde gelegt werden soll.

2 Der körperliche Leib als Ort des Ein- und Ausdrucks

Trauer ereignet sich infolge eines subjektiv bedeutsamen Verlustes, der einem Menschen in seiner individuellen lebensgeschichtlichen Situation widerfährt und zu dem sich jedes Individuum auf seine je eigene Weise verhält. Dieser Umgang mit dem Verlust und den damit einhergehenden mehr oder weniger wesentlichen Veränderungen des Alltags vollzieht sich zugleich vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Normen, Konventionen und Praktiken, die in der jeweiligen Gesellschaft von/über Trauer vorherrschen. Um also Ausdrucksweisen von Trauer beschreib- und analysierbar machen zu können, ist es erforderlich, einerseits die individuellen Erfahrungen mit den eigenen Empfindungen im Allgemeinen und von Trauer im Speziellen sowie andererseits kulturhistorische Einflüsse herauszuarbeiten, da beide gleichermaßen Einfluss auf die Weisen haben, wie Trauer gezeigt wird. Eine ausschließliche Darstellung körperlicher Ausdrucksweisen wäre demzufolge zu kurz gegriffen, vielmehr ist es notwendig, leibliche Erfahrungen mit Trauer(empfindungen) in Verschränkung mit körperlichen Ausdrucksweisen sowie deren Einbinden in ihren gesellschaftlichen Kontext zu beschreiben. Ein Anschluss einer Phänomenologie des Leibes an einen poststrukturalistischen Ansatz des Körpers bietet diese Möglichkeit, den Körper als Doppelseitiges im Sinne zweier Perspektiven auf einen Gegenstand zu entfalten: als Körperobjekt, das sich neben anderen Körperobjekten beschreiben lässt und in das sich kulturelle Normen im Sinne eines Körperwissens einschreiben, sowie als lebendiger Leib, dem das Selbst inhärent ist und der eigene sowie fremde Körper in einer Umwelt erfährt (vgl. JÄGER 2014, 53). Diese Idee der doppelten Perspektive fand in der Literatur bis in die 1990er Jahre hinein wenig Beachtung (vgl. ebd., 40ff), es wurden entweder Perspektiven mit Fokussierung auf Körper (vgl. GUGUTZER 2010) oder auf den Leib entfaltet (vgl. SCHMITZ 2011). Auch Michel FOUCAULTS Argumentation in seinem Werk „Die Ordnung der Dinge“ wurde als Ablehnung einer phänomenologischen Position (vgl. u. a. KELLER 2011a, 210f) gelesen: „Wenn es aber einen Weg gibt, den ich ablehne, dann ist es der (man könnte ihn, ganz allgemein gesagt, den phänomenologischen Weg nennen), der dem beobachtenden Subjekt absolute Priorität einräumt, der einem Handeln eine grundlegende Rolle zuschreibt, der seinen eigenen Standpunkt an den Ursprung aller Historizität stellt – kurz, der zu einem transzendentalen Bewußtsein [sic!] führt.“ (FOUCAULT 1974, 15). Da die Arbeit von Ulle JÄGER (2014) im Anschluss an die Werke von Judith BUTTLER, FOUCAULT und Gesa LINDEMANN zeigt, dass eine Verbindung beider theoretischen Ansätze möglich und im Grunde in den Werken FOUCAULTS bereits angelegt ist, jedoch vom Autor selbst nicht ausdifferenziert wurde, ließe sich das angeführte Zitat ebenso als Ablehnung solcher Denkrichtungen verstehen, die kulturhistorische Einflüsse ausblenden, nicht jedoch als Ablehnung der doppelten Perspektive per se. Von Helmuth PLESSNER ausgehend wird diese doppelte Perspektive im Folgenden dargestellt.

In seiner Theorie von den *Daseinswesen der Lebendigkeit* geht PLESSNER unter anderem Fragen nach der Verbindung von Körper und Seele zu einer Einheit nach. Er arbeitete diese Verbindung systematisch heraus, indem der Mensch als ein Selbst begriffen wird, das einen Körper hat und dieser Körper ist (vgl. PLESSNER, 1975, 292f). Während im bis dato

postulierten cartesianischen Dualismus von einem Zerfall des Lebendigen in zwei Wesensheiten – den Körper (*res extensa*, Äußerlichkeit) und die Seele (*res cogitans*; Innerlichkeit) – ausgegangen und diese beiden Systeme als voneinander autark und unabhängig wirkend beschrieben worden sind (vgl. PLESSNER 2016b, 79f), gelang es PLESSNER mit seinem Entwurf eines Körper-Leib-Konzeptes, eben diesen cartesianischen Dualismus zu überwinden und die Verbindung zwischen naturwissenschaftlichem Körper und spürendem Leib zu beschreiben, der zugleich als Sitz der Seele fungiert. Diese Idee der Beziehung zwischen *Körper* und *Leib* lässt sich nicht nur in PLESSNERS Arbeiten finden, sie wird in späteren soziologischen Arbeiten (vgl. GUGUTZER 2002, 71 und JÄGER 2014, 124) sowie phänomenologischen Texten (vgl. WALDENFELS 2000, 14ff) aufgegriffen und mit Fokus auf je unterschiedliche Forschungsperspektiven weiterentwickelt.

Während in anderen Sprachen die beiden Begriffe Körper und Leib synonym verwendet werden – hier exemplarisch: *body* (englisch), *corps* (französisch), *corpo* (italienisch), *Копныс* (russisch), *cuerpo* (spanisch) und *kropp* (schwedisch) – ermöglicht die deutsche Sprache eine Differenzierung in Leib und Körper. Im allgemeinen deutschen



Abb. 1 Möbiusband

Sprachgebrauch findet der Begriff des Körpers für belebte und unbelebte Körper gleichermaßen Verwendung, wohingegen der Leibesbegriff ausschließlich für lebendige Seinsformen (vgl. SCHMITZ 2008, 11) genutzt wird. Um das hier vorgestellte Konzept klar herausarbeiten zu können und gleichermaßen die Korrelation beider Termini zueinander zu verdeutlichen, werden im weiteren Verlauf die Termini Körper (Körper haben), Leib (Leib sein) sowie körperlicher Leib (der Mensch, der ein Leib ist und zugleich einen Körper hat) genutzt.

Die Differenzierung eine ausschließlich konstruierte bleibt und lediglich dem Zweck dient, die Ebene des Körperwissens über Trauer, die Ebene der Regeln und Normen von Trauer sowie die Ebene der Selbstverhältnisse zu Trauer für die weiteren Analysen sichtbar zu machen, wird dabei zugleich die Verschränkung beider Perspektiven stets mitgedacht, da das eine nicht ohne das andere existiert. Gugutzer verwendet hier den Begriff der „Zweiheit“ oder „Dualität“, da beide Perspektiven auf den menschlichen Körper als „untrennbare, sich wechselseitig prägende Einheit“ (GUGUTZER 2006, 30) zu verstehen sind. Die Metapher des Möbiusbandes erscheint jedoch noch passender, da dieses keine orientierbare Seite aufweist: Nimmt man einen Papierstreifen, verdreht diesen einmal und klebt dann die beiden Enden zusammen, so entsteht eine Endlosschleife. Will man mit einem Stift einmal auf dem gebastelten Möbiusband entlangzeichnen, gibt es einen Startpunkt, von dem aus die vermeintlich obere Seite markiert wird. Allerdings lassen sich oben und unten auf diese Weise nicht voneinander abgrenzen, da der Stift zwar auf der angenommenen oberen Seite startet, im Verlauf des Zeichnens jedoch das gesamte Möbiusband, also auch die vermeintlich untere Seite, markiert ist. Entsprechend sind auch Leib und Körper nicht orientierbar. Das bedeutet, sie lassen sich nicht nach innen und außen

voneinander abgrenzen.² „Der Körper ist nie nur Körper, und der Leib ist nie nur Leib.“ (JÄGER 2014, 51). Durch die Grenzziehung zwischen Körper und Leib wird dieser Aspekt als Teil der Idee der exzentrischen Positionalität, wie sie PLESSNER entwickelt hat, nachfolgend vertieft; auf dieser Grundlage wird zum einen eine poststrukturalistische Perspektive auf den Körper im Anschluss an FOUCAULT vorgestellt und zum anderen eine phänomenologische Perspektive auf den Leib nach Hermann Schmitz aufgezeigt. Anschließend werden beide Einsätze miteinander verbunden und auf den Kontext von Trauer übertragen, wobei insbesondere dem eigensinnigen Leib, der Zwischenleiblichkeit und den Heterotopien als andere körper-leibliche Räume besonderes Augenmerk gilt. Diese so entstandenen Zugänge begründen als theoretischer Bezugsrahmen die weitere Literaturrecherche sowie das Vorgehen der Analyse des empirischen Materials als method(olog)isches Werkzeug.

2.1. Konstitution des Körperlichen

Ab dem 19. Jahrhundert (vgl. FOUCAULT 1976, 133f) wurde der Körper als solcher den Naturwissenschaften zugeordnet: als dreidimensional ausgedehntes Gebilde in der Mathematik, in Form von Stoffen in der Physik/Chemie oder als (Haupt-)Masse aus biologischer Perspektive der *corpus* im Sinne eines Organismus mit speziell angelegten Körperstrukturen und -funktionen. Der Körper ist ein an Raum und Zeit örtlich gebundenes Ding, das in einzelne Bestandteile gegliedert werden kann (vgl. LINDEMANN 2017, 58f). Ein Zylinder als geometrischer Körper besteht beispielsweise aus einer kreisförmigen Grund- und Deckfläche und einem rechteckigen Mantel. Ein menschlicher Körper kann in Kopf, Bauch, Hände, Beine, Zehen sowie Nieren, Herz, Lunge, Leber usw. gegliedert werden, er endet gleichsam mit seiner physischen Begrenzung. Den Körper als ein Ding zu betrachten, der von beliebig anderen und je nach Positionierung im Raum zueinander, kongruent wahrgenommen werden kann, verweist auf eine erste Grenzlinie zwischen spürendem Leib und dem Körper, über den ein Mensch verfügt. Es verweist auf die Vergegenständlichung, auf die Tatsache, dass mit dem Sterben des körperlichen Leibes ein bloßer Körper oder vielmehr eine Körperhülle übrig bleibt. Diese Körperhülle lässt sich wahrnehmen und von außen ertasten, auch dann noch – zumindest für einen begrenzten Zeitraum – wenn der spürende Leib nicht mehr existiert. Während der Leib anderer von außen nicht in der Weise gespürt werden kann, wie er als eigener empfunden wird, sind Körper als solche wahrnehm- und tastbar. Somit bleibt die Begrenzung des Körpers seine äußere, ihm gegebene Hülle.

Während der Leib als Medium der Selbst- und Weltbeziehung angenommen werden kann (vgl. PLESSNER 1975, 293) – wie im Unterkapitel 2.3 *Leib sein* noch erläutert wird – bildet der Körper eine Brücke zwischen individuellem Bewusstsein sowie der äußeren Umwelt; er bietet auf diese Weise die Möglichkeit, Gespürtes für andere sicht- und erlebbar zu machen, leibliche Regungen körperlich zu vermitteln. Wird in der Kopfreion ein Schmerz

² Dazu dient das nachfolgende Zitat von HOEGEL (2021, o. S.): „Ein Möbiusband, Möbiusschleife oder Möbius'sches Band ist eine Fläche, die nur eine Kante und eine Seite hat. Sie ist nicht orientierbar, das heißt, man kann nicht zwischen unten und oben oder zwischen innen und außen unterscheiden.“

empfundener Mimik im Gesicht (z. B. zusammengezogene Augenbrauen) oder Schmerzensschrei in die Umwelt gebracht werden. Mit dem Körper präsentieren wir uns in einer bestimmten Eigenart. Körper können verhüllt, gekleidet, auch verkleidet werden und sich in verschiedenen Weisen und Rollen inszenieren. „Der Körper – und zwar jeder Körper [...] – steht für das Verhältnis des Individuums zu sich selbst und zu anderen (Gesellschaft)“ (JENNESSEN 2016, 50). Einige körperliche Ausdrucksweisen etablieren sich im Laufe eines Lebens und formen sich aus als individuell-persönliche Ausdrucksweise. Während der Leib von Geburt an verfügbar ist, kann das Zu-eigen-Machen des Körpers als lebenslanger Ausformungsprozess verstanden werden, mit dem versucht wird, in Homöostase zu gelangen zwischen den leiblichen Gegebenheiten und den damit möglichen körperlichen Ausdrucksweisen. Exemplarisch sei hier auf die Pubertät verwiesen, in der ein Zusammenspiel hormoneller Veränderungen Einfluss auf den gespürten Leib nimmt. Dieser Wandel wiederum bedingt einen modifizierten Gebrauch des Körpers. Ähnliches ließe sich beispielsweise für Alterungsprozesse und die damit einhergehenden Verlust körperlicher Fähigkeiten beschreiben. Hieran wird noch einmal verdeutlicht, dass Leib und Körper eng miteinander verwoben sind, beides nur miteinander existiert. PLESSNER beschreibt diesen Aspekt als „Doppelaspektivität“ (PLESSNER 1975, 89ff sowie 130) und markiert damit zunächst schlicht den Unterschied zwischen lebendigem Sein und dem Körper. Unbelebte Körper sind bis an ihren Rand ausgedehnt und dort, wo sie enden, beginnt die Umwelt. Ein Ring ist ein aus einem (Edel-)Metall geformtes rundes Ding, das dort aufhört, wo seine Materialität endet und die Ringbox beginnt, in der er aufbewahrt wird. Die Grenze zeigt sich zwischen dem Ding und seiner Umwelt, nicht aber in einer Grenze als eigene Entität. „... Die Grenze des Dinges ist sein Rand, mit dem es an etwas Anderes, als es selbst ist, stößt ...“ (ebd., 100). PLESSNER verwendet hier den Begriff der Begrenzung, um auf „die bloße Gewährleistung des Übergehens“ (ebd., 127) zu verweisen, während er im Zusammenhang mit lebendigen Körpern die Grenze als Eigenes fasst, das die Form eines Körpers beschreibt. „Besteht das Wesen der Grenze aber im Unterschied zur Begrenzung darin, mehr als die bloße Gewährleistung des Übergehens zu sein, nämlich dieses Übergehen selbst, so muss ein Ding, welchem Reich des Seins es auch zuzurechnen sei, wenn es die Grenze selbst hat, dieses Übergehen selbst haben“ (vgl. ebd., 127). Daran wird deutlich, dass in der Unterscheidung zwischen Lebendigem und Nicht-Lebendigem die Grenze als Übergang für PLESSNERS weitere Logik von Relevanz ist. Mittels dieser Figur der Grenze ist es möglich, Körper und Bewusstsein miteinander zu einer Einheit zu verschränken und die cartesianische Zweiteilung in Seele und Körper zu überwinden. Der auf diese Weise hervorgebrachte Doppelaspekt des Körperlichen als ein zur Welt-Sein einerseits und als ein Wirken der Umwelt auf den Körper andererseits in seiner nicht ineinander auflösbaren Relation zueinander bezeichnet PLESSNER als „Positionalität“ (vgl. ebd., 130). Es ist die grundlegende Fähigkeit, sich als eine individuelle Einheit wahrzunehmen und sich in einer räumlichen und sozialen Umwelt zu positionieren. Während das Sein unbelebter Dinge aufhört, wo anderes beginnt, befinden sich Lebewesen in einer Beziehung zu ihrer Umwelt. Die Eigenschaft der Positionalität schreibt PLESSNER Lebewesen in Abgrenzung zu unbelebten Dingen zu und erachtet dies zugleich als notwendige Bedingung für die Entwicklung des menschlichen Bewusst-werdens als Subjekt in Abgrenzung zu anderen Lebensformen wie etwa Pflanzen und Tieren (vgl. ebd.,

288f). Während Tiere im Hier und Jetzt leben, ihre Umwelt erleben und in der Lage sind, sich auf sich selbst zu beziehen, erleben sie sich nicht als dieses Tier, das sie sind. Diese Möglichkeit, sich zu sich selbst in Beziehung zu setzen und sich aus seiner positionalen Mitte heraus aus dem Hier und Jetzt lösen zu können, bezeichnet PLESSNER als „exzentrische Positionalität“ (PLESSNER 1975, 292). Allein dem Menschen schreibt er diese Fähigkeit der ort- und zeitlosen Positionierung in Abgrenzung zu anderen Lebensformen zu.³

Der damit einhergehende Bruch, sich sowohl innerhalb als auch außerhalb seines Leibes zu verorten, ermöglicht erst die Existenz eines Subjektes:

„... Positional liegt ein Dreifaches vor: das Lebendige ist Körper, im Körper (als Innenleben oder Seele) und außer dem Körper als Blickpunkt, von dem aus es beides ist. [...] Es ist das Subjekt seines Erlebens, seiner Wahrnehmungen und seiner Aktionen, seiner Initiative ...“ (PLESSNER 1975, 293).

Insgesamt wird durch die exzentrische Positionalität bei PLESSNER betont, dass der Mensch aufgrund seiner Fähigkeit zur kulturellen Vermittlung, Reflexivität (vgl. ebd. 289f) und räumlichen Bewegung eine einzigartige Position in der Welt einnimmt. Diese Position ist nicht festgelegt, sondern kontinuierlich in Bewegung und Veränderung begriffen, da der Mensch in Wechselwirkung mit seiner Umwelt steht und sich durch seine Handlungen sowie Wahrnehmungen ständig neu positioniert.

Die exzentrische Positionalität nach PLESSNER umfasst verschiedene grundlegende Aspekte. Einer dieser Aspekte ist die Freiheit in der Raumverortung, die es dem Menschen im Gegensatz zu Pflanzen ermöglicht, sich aktiv in unterschiedlichen räumlichen Kontexten zu bewegen und seine Umgebung zu erkunden (vgl. ebd., 181f). Ein weiterer Aspekt ist eine relative Gebundenheit an Zeit, da der menschliche Körper als Körperding zwar wächst, altert und somit an ein Maßsystem der Zeit – an die eigene Lebenszeit des Körpers – gebunden ist (vgl. ebd., 182), jedoch der Leib als spürendes Selbst aufgrund seiner Fähigkeit zur exzentrischen Positionalität in der Lage ist, das gegebene Maßsystem zu überwinden, indem er sich die Vergangenheit und/oder Zukunft imaginieren kann: „Wenn Oma morgen kommt, dann gehen wir gemeinsam Eis essen, wie sie es mir bei ihrem letzten Besuch versprochen hat.“ Dieses „raumzeithafte[.] Nirgendwo-Nirgendwann“ (ebd., S. 292) des Leiblichen lässt sich jedoch nicht von der physischen Raum-Zeit-

³ An dieser Stelle wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass diese Annahme PLESSNERS kontrovers diskutiert werden kann. Exemplarisch sei auf ein Werk von Louise BARRETT (2011) verwiesen, in dem die Idee diskutiert wird, dass so etwas wie eine exzentrische Positionalität ebenfalls für Tiere annehmbar sei, da sie ihre Wahrnehmungen ebenfalls aus einer bestimmten, erlebten Position heraus generieren. Da der Fokus jedoch nicht auf einem Vergleich zwischen Menschlichem und Nicht-Menschlichem als verschiedene Spezies mit verschiedenen Charakteristika liegt, sondern auf einem Vergleich von Menschlichem und Nicht-Menschlichem als lebendiges, spür- und wahrnehmbares Wesen sowie nicht mehr lebendiges Wesen, das nicht mehr spüren und wahrnehmen kann, soll auf die Problematizität zwar verwiesen, diese jedoch nicht weiter ausgeführt werden.

Begrenzung des Körpers trennen, ohne ineinander aufzugehen. Dieser von PLESSNER als „radikal“ bezeichnete „Doppelaspekt“ (ebd., 295) erlaubt es dem Menschen, vielfältige Beziehungen zu anderen aufzubauen. Allerdings wird diese Zuwendung, die die Entwicklung des Selbstseins sowie die Selbststellung innehat, nicht allein geprägt durch biologische Determinanten, sondern ebenso durch kulturelle und soziale Einflüsse. Sie vermitteln, wie der Mensch sich in der Welt verhält, wie er seine Umgebung wahrnimmt und wie er sich selbst definiert. Somit ist die exzentrische Positionalität eng mit kulturellen Prägungen und sozialen Interaktionen des Menschen verbunden (vgl. ebd., 307ff). Des Weiteren beinhaltet die exzentrische Positionalität eine Bewegung zwischen Distanz und Nähe. Der Mensch ist in der Lage, sich von seinen unmittelbaren Wahrnehmungen zu entfernen und abstrakt über die Welt nachzudenken. Gleichzeitig kann er jedoch auch eine enge Verbindung zu seiner Umgebung eingehen und auf unmittelbare Sinneserfahrungen reagieren. Diese Wechselwirkung zwischen Distanz und Nähe prägt die Art und Weise, wie der Mensch sich in der Welt zurechtfindet (vgl. PLESSNER 1975, 299). Ebenso wichtig ist die Fähigkeit des Menschen zur Reflexion. Er kann nicht nur die Welt um sich herum wahrnehmen, sondern auch über sich selbst und sein eigenes Denken sowie Handeln reflektieren. Diese Reflexivität ermöglicht es ihm, sich als eigenständiges Individuum zu erkennen und seine Gedanken sowie Handlungen kritisch zu hinterfragen (vgl. ebd., S. 299f sowie 325ff).

Der Körper ist somit nicht nur (aber auch) das biologische Fundament des Menschen, sondern auch der Ort, an dem seine Existenz, Erfahrungen und Interaktionen ineinandergreifen. In dieser anthropologischen Perspektive lässt sich der Körper als Medium bzw. als Verkörperung des Leiblichen zur Welt-Sein lesen (vgl. KLEIN 2005). Damit unterstreicht PLESSNER die untrennbare Verbindung zwischen Körper, Bewusstsein und menschlicher Identität. Zugleich wird somit auch der gesellschaftliche Einfluss auf Körper und auf Körpererfahrungen deutlich, da der Körper als Schnittstelle zwischen Individuum und Gesellschaft fungiert. Die exzentrische Positionalität verweist demnach auf die Wechselwirkung zwischen Individuum und Gesellschaft und weiterhin dem gesellschaftlichen Einfluss auf Körper mittels sozialer Normen und Praktiken, die auf ihn einwirken.

2.2 Körper als Konstruktionen des Körperlichen

Diesen Einfluss rückte FOUCAULT in den Fokus seines Forschungsinteresses und thematisierte ihn in einer bis dato neuen Weise: Indem der Autor die Themen selbst zum Ereignis macht, ist es möglich, nicht nur einen historischen Abriss vorzunehmen, sondern gleichermaßen Diskontinuitäten und Brüche aufzuspüren sowie ein Netz von Durchdringungslinien der Macht und des Wissens zu demontieren, die auf andere Weise nicht sichtbar werden würden. In der Gesamtbetrachtung von FOUCAULTS wissenschaftlichem Wirken lässt sich ein Verständnis von Körper(n) als Medium und Schnittstelle lesen, an denen sich Macht und Wissen mittels diskursiver Praktiken materialisieren (vgl. u. a. FOUCAULT 1983, 46 und 51; FOUCAULT 2020, 37ff und 57f). Zugleich bleibt ein fest konturierte Konzept vom Körper, eine klar umrissene Definition von Körpern im Verborgenen, vielmehr zeigen sich Ideen vom „individuellen Körper“ (vgl.

FOUCAULT vom 17.03.1976/2001, 285) und vom „Gesellschaftskörper“ (FOUCAULT 2020, 178), die es einerseits ermöglichen, verschiedene Dimensionen und Funktionsweisen des Körperlichen zu entfalten, und die andererseits dennoch fluide bleiben, sich je nach Perspektive und Fragestellung verändern sowie weiterentwickeln und aufgrund von FOUCAULTS Annahme der kulturhistorischen Kontingenz nie ganz fertiggestellt werden können.

Der individuelle Körper bezieht sich auf den physischen, den anatomisch-biologischen Körper (vgl. FOUCAULT 1976, 19ff) eines einzelnen Menschen, der in verschiedener Weise verräumlicht werden kann:

„Für uns ist es selbstverständlich, dass die Krankheit ihren Ursprungs- und Verteilungsraum im menschlichen Körper hat; die Linien und die Massen, die Oberflächen und die Wege dieses Raumes richten sich nach einer Geometrie, die uns längst vertraut ist, nämlich nach dem Atlas der Anatomie. Diese Ordnung des festen und sichtbaren Körpers ist indessen für die Medizin nur eine der Arten, die Krankheit zu verräumlichen ...“
(ebd., 19).

Dieser konkrete Körper ist von biologischen Faktoren, wie beispielsweise Geschlecht, Alter, Gesundheit, gleichermaßen geprägt (vgl. FOUCAULT 1983, 123) wie von der doppelten Begrenztheit des körperlichen Raumes. Der körperliche Raum ist einerseits aufgrund seiner (anatomisch-physiologischen) Gliederung und andererseits aufgrund seiner Endlichkeit begrenzt (vgl. FOUCAULT 1974, 380). Dieser fragile Körper ist der Ort menschlicher Erfahrungen (vgl. ebd.), der als solcher dem wissenschaftlichen Interesse FOUCAULTS galt. Der individuelle Körper wird dabei diskutiert als einer, der einer Vielzahl von sozialen Normen, Erwartungen und Vorstellungen unterworfen ist, die den Umgang mit eigenem und fremdem Körper sowie seine Handlungen beeinflussen (vgl. FOUCAULT 1983, 134f).

Der soziale oder gesellschaftliche Körper hingegen verweist auf den Körper als kollektives Phänomen, der von Gesellschaften als Ganzes konstituiert wird. Der soziale Körper repräsentiert die normativen Vorstellungen und Regeln, die von der Gesellschaft formuliert und durchgesetzt werden, um die Körperlichkeit der Individuen zu definieren und zu kontrollieren (vgl. FOUCAULT vom 17.03.1976/2001, 286ff). Bestimmte Merkmale und Verhaltensweisen werden in einer Gesellschaft als normal oder abweichend klassifiziert (vgl. ebd., 298f), wobei die Vorstellungen normierter Körper je nach historischen und kulturellen Kontexten variieren. Der Körper wird nicht nur als eine biologische Entität, sondern vor allem als soziales und historisches Konstrukt betrachtet und ist somit sowohl Ausdruck als auch Ort von Machtverhältnissen und gesellschaftlichen Normen. Im Zentrum der Forschungen von FOUCAULT standen Analysen, die die Dynamiken und Wechselwirkungen zwischen diesen beiden Dimensionen des Körperlichen untersuchten und aufzuzeigen versuchten, wie sowohl der individuelle als auch der soziale Körper von gesellschaftlichen und machtvollen Kräften geformt wird (vgl. JÄGER 2014, 88ff; SIEBENPFEIFFER 2020, 309ff sowie WRANA et al. 2014, 253). Die Bedeutungsebenen, denen er nach 1970 vorrangig nachging, waren die zwischen „... dem Individualkörper in

Beziehung zum Gesellschaftskörper sowie zu Macht- und Wissenstechnologien ...“ (SIEBENPFEIFFER 2020, 308). FOUCAULTS Werk „Überwachen und Strafen: Die Geburt des Gefängnisses“ wurde erstmals 1975 in Frankreich unter dem Titel „Surveiller et punir: Naissance de la prison“ veröffentlicht. In Deutschland erschien die Übersetzung des Buches „Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses“ im Jahr 1976. Darin untersuchte er die Entstehung und Entwicklung von Überwachungstechniken und Strafpraktiken im Laufe der Geschichte mit Fokus auf der Entwicklung des modernen Gefängnisystems und legte damit einhergehende Straf- und Disziplinierungstechniken auf menschliche Körper offen (vgl. FOUCAULT 2020). Den Körper darin als Disziplinarobjekt (vgl. ebd. 199) anzunehmen, ermöglichte es, verschiedene Mechanismen der Überwachung, Kontrolle und Disziplinierung zu beschreiben, denen Körper nicht nur ausgesetzt sind, sondern gleichermaßen unterworfen werden. Die auf den zu disziplinierenden Körper einwirkende Macht wird als „Disziplinarmacht“ (FOUCAULT 2020, 175 sowie 201) bezeichnet, die zunächst in disziplinären Institutionen wirksam wird. Ausgehend von der Institution Gefängnis werden an verschiedenen Stellen Verbindungslinien zu Institutionen im Allgemeinen hergestellt, indem auf Praktiken der Kontrollen, Normierung und Überwachung in Schulen, Krankenhäusern und Kasernen verwiesen wird. „... Man findet sie [die Disziplinarprozesse, Anmerkung S.W-B.] sehr früh in den Kollegs; später in den Elementarschulen; sie haben langsam den Raum des Spitals eingekreist; und binnen weniger Jahrzehnte haben sie das Militärwesen umgestaltet ...“ (FOUCAULT 2020, 177). Der examinierende Blick fungiert dabei als ein Mechanismus der Macht, indem er den individuellen Körper durch ständige Beobachtung und Überwachung kontrolliert und infolgedessen reglementiert (vgl. FOUCAULT 2020, 258). „Das Prinzip der Macht liegt weniger in einer Person als vielmehr in einer konzentrierten Anordnung von Körpern, Oberflächen, Lichtern und Blicken; in einer Apparatur, deren Mechanismen das Verhältnis herstellen, in welchem die Individuen gefangen sind ...“ (ebd. 259). Der Blick der Autoritäten wie beispielsweise der Wächter:innen im Gefängnis oder der Lehrer:innen in der Schule ermöglicht eine disziplinierende Wirkung auf Körper. Dafür wird der Panoptismus als zentrales Konzept in „Überwachen und Strafen“ eingeführt. Das Panopticon ist eine architektonische Struktur eines Gefängnisses, die es ermöglicht, dass eine einzige Person alle Insassen beobachten kann, ohne dass sich diese des Zeitpunktes, der Länge und des Ausmaßes der Beobachtung sicher sein können. Dieses Konzept repräsentiert die unsichtbare Macht, die auf den Körper ausgeübt wird und zu Selbstüberwachung sowie Selbstregulierung der Individuen führt (vgl. FOUCAULT 2020, 256ff).

„Das Panopticum ist vielseitig einsetzbar: es dient zur Besserung von Sträflingen, aber auch zur Heilung von Kranken, zur Belehrung von Schülern, zur Überwachung von Wahnsinnigen, zur Beaufsichtigung von Arbeitern, zur Arbeitsbeschaffung für Bettler und Müßiggänger. Es handelt sich um einen bestimmten Typ der Einpflanzung von Körpern im Raum, der Verteilung von Individuen in ihrem Verhältnis zueinander, der hierarchischen Organisation, der Anordnung von Machtzentren und -kanälen, der Definition von Interventionstaktiken der Macht – diesen Typ kann man in den Spitätern, den

Werkstätten, den Schulen und den Gefängnissen zur Anwendung bringen ...“
(FOUCAULT 2020, S. 264).

Obwohl der Panoptismus hauptsächlich in Bezug auf architektonische Gebäude wie Gefängnisse oder Schulen untersucht wurde, lassen sich einige Analogien in Bezug auf aktuelle Orte von Trauerpraktiken ziehen. So ist es beispielsweise üblich, an der Bestattung eines nahestehenden Menschen teilzunehmen und sich respektvoll zu verhalten. Das bedeutet, nicht zu stören oder laut zu sein, sich in angemessener Weise zu kleiden und die Form des Trauerrituals zu respektieren (vgl. § 7 der Friedhofssatzung für die kommunalen Friedhöfe der Stadt Halle/Saale vom 27.09.2023). Der panoptische Blick des Friedhofs als Ort der Bestattung wird über die Friedhofssortierung, -angestellten und die räumliche Parzellierung hergestellt und aufrechterhalten. Diese Form der Kontrolle und Überwachung ermöglicht einerseits eine Reproduktion der normierten Verhaltensregeln durch Friedhofsbesucher:innen, wodurch einerseits kollektive Trauerpraktiken hergestellt werden, und andererseits setzt sie Individuen jedoch



Abb. 3 Übersichtsplan des Gertraudenfriedhofs, Halle/S.



Abb. 2 Blick auf das Zentralgebäude des Gertraudenfriedhofs, Halle/S.

gleichermaßen einem ständigen Druck aus, (vor)gegebene Trauerpraktiken einhalten und normierten Ausdrucksweisen von Trauer entsprechen zu müssen. Um eben jene Kontrolle über das Leben und die Bevölkerung als Ebene der politischen Macht – nun nicht mehr über den „Körper-Menschen“, sondern – über den „Gattungs-Menschen“ beschreibbar zu machen (FOUCAULT vom 17.03.1976/2001, 286), wurde der Begriff der „Biopolitik“ (FOUCAULT 1983, 135) erweiternd hinzugefügt. Mit dem Übergang zur Biopolitik verschiebt sich der Fokus von der Kontrolle des individuellen Körpers hin zur Verwaltung, Kontrolle und Regulierung von Bevölkerungen im Sinne der Effizienz und Produktivität im Rahmen gesellschaftlicher und politischer Interessen (vgl. FOUCAULT 1983, 137ff). Biopolitik betrachtet die Bevölkerung als Ganzes und zielt darauf ab, Lebensbedingungen, Gesundheit, Fortpflanzung und andere biologische Aspekte als gesellschaftspolitische Themen zu verhandeln und zu regulieren. Der Körper wird in diesem Kontext zum Medium politischer Macht. Als aktuelles Beispiel für den Ausdruck von Trauer und die soziale sowie politische Wirksamkeit auf die (Re)Produktion von Trauerpraktiken zeigte sich die öffentliche Veranstaltung vom 19. Januar 2024 zum Gedenken an den verstorbenen Fußballspieler und -trainer Franz Beckenbauer. Personen des öffentlichen Interesses aus Politik (u. a. Frank-Walter Steinmeier, Olaf Scholz, Markus Söder), Sport (u. a. Paul Breitner, Bastian Schweinsteiger) und Kirche (Kardinal Reinhard Marx) (vgl. Sportschau Bundesliga vom 19.01.2024) würdigten das Leben und Wirken des Verstorbenen vor insgesamt 30 000 Besucher:innen (vgl. fcbayern.com vom 19.01.24, 17:08 Uhr). Die individuell-körperlichen Ausdrucksweisen von Trauer wie beispielsweise das Tragen schwarzer Kleidung, traurige Mimik und – im Gegensatz zu anderen Fußballveranstaltungen – ein ruhiges, zurückhaltendes Auftreten der Personen öffentlichen Interesses fügten sich in einen sozial wirksam werdenden Zusammenhang ein, da die

Menge der schwarzen Kleidung und die spezifischen Praktiken des Trauerausdrucks dabei bestimmte Erwartungen bezüglich des Verhaltens in der Trauersituation transportierte. Die schwarz gekleideten Menschen auf der Tribüne, auf dem Rasen und am Redepult (vgl. Sportschau Bundesliga vom 19.01.2024, 00:27:13-00:27:20) wurden als ein Gesellschaftskörper wirksam, der in bestimmter Weise und in bestimmten Modi Trauer ausdrückt und von dem aus diese Praktiken von Trauer als Erwartungen transportiert wurden. Mit der An- und Übernahme dieser Praktiken reproduzierten die Besucher:innen den als Norm angenommenen Ausdruck von Trauer. Indem sich viele Menschen in einer charakteristischen Weise verhalten, wird ein Gesellschaftskörper hergestellt, der einen spezifischen Modus verkörpert, Trauer auszudrücken. Zugleich wird daran verdeutlicht, wie Verhaltensweisen und Ausdrucksformen von Trauer in einem kollektiven Kontext wirken können und wie soziale Erwartungen sowie Normen den individuellen Ausdruck beeinflussen können.

Die konstitutive Rolle von Machtverhältnissen erwirkt nach FOUCAULT vordergründig die Entstehung und Funktionsweise von Normalität und Abweichung im Körperkontext, da eine Gesellschaft Normen sowie Standards festlegt, anhand derer sie Körper beurteilt und kategorisiert (vgl. FOUCAULT 1983, 140f). Abweichungen von diesen gesellschaftlichen Vorgaben werden als abnormal oder deviant eingestuft und unterliegen einem Repressionsmechanismus (vgl. ebd. 140f). Diese Idee der Normalisierung von Körpern beinhaltet nicht nur die äußere Form, sondern auch Verhaltensweisen und Denkmuster. Die Normalisierung dient der Herstellung von „normalen“ und „pathologischen“ (FOUCAULT 1976, 53) oder „anormalen“ Körpern (FOUCAULT 2020, 34). Die dabei einwirkende Macht wird nicht nur seitens staatlicher Institutionen oder Individuen ausgeübt, sondern auch durch disziplinäre Mechanismen, die den Körper durchdringen. Diese „Mikrophysik der Macht“ (FOUCAULT 2020, 178) verändert die Situierung des Individualkörpers, da sie nicht nur in Institutionen wie Gefängnissen, Schulen, Krankenhäusern und Fabriken präsent ist, sondern den Alltag der Menschen bis ins Kleinste durchzieht und als Kontroll- und Regulierungsmechanismen für den Körper fungiert (vgl. ebd., 180). Es wirkt demnach nicht eine große Macht von oben nach unten ein, sondern vielmehr sind es kleine Machtlinien, die zwischen den Individuen verlaufen und ein Netz bilden, aus dem sich die große Macht konstituiert (vgl. FOUCAULT 1983, 94f): „... tatsächlich hat man rund um das Kind endlose *Durchdringungslinien* gezogen ...“ (ebd., 47, Hervorhebung im Original). Wird die Absicht verfolgt, diesen Durchdringungslinien nachzuspüren und sie exemplarisch in der heutigen Zeit unserer Gesellschaft aufzufinden, so lassen sie sich in Bezug auf Trauer auf der Ebene des allgemeinen Umgangs mit Gefühlen bereits im Kindergarten als formulierte Entwicklungsaufgaben zum „richtigen“ Umgang mit Gefühlen aufspüren (vgl. beispielsweise DIMITROVA & LÜDMANN 2014, Kapitel 3; JUNGSMANN, KOCH & SCHULZ 2018, 17ff oder PFEFFER 2019, Kapitel 8), in der Schule als Vermittlung von Verhaltensmechanismen in (Leistungs-)Anforderungssituationen (vgl. beispielsweise FRITZ, HUSSY & TOBINSKY 2018, Kapitel 3.2.3. und 3.2.4. oder NOLTING 2017, Kapitel 2) und auch im Elternhaus als individuelle Praktiken des Umgangs mit Gefühlen finden (vgl. beispielsweise JUUL 2007, 235ff oder LAGO & CZERNIN 2016, 235ff). Wird dieser Blick enger auf heutige normierte Praktiken im Umgang mit Trauer gelenkt, zeigen sich die Durchdringungslinien zum einen in Gesetzen und Verordnungen, die den

Umgang mit Verstorbenen regeln (vgl. beispielsweise § 1, Absatz 1, § 3, § 10 sowie § 14 des BestattG LSA vom 05.02.2002 mit Änderung vom 17.02.2011), andererseits in Diagnoseschlüsseln zur Krankenschreibung (vgl. beispielsweise F 43.2 des DIMDI 2018) sowie in gesetzlichen Regelungen zum Sonderurlaub im Todesfall (vgl. § 616 des Bürgerlichen Gesetzbuches vom 18.08.1896 mit Änderungen vom 22.12.2023) und weiterführend gleichermaßen in normierten Umgangsweisen mit und Reaktionen auf Trauergefühle/n: „Sie trauern, wenn ihr Tier stirbt.“ (Ministerium für Arbeit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt 2013, 142).

In FOUCAULTS vierbändigem Werk „Sexualität und Wahrheit“ werden seine bisherigen Auseinandersetzungen der Machtproduktion, -verhältnisse und -technologien um die Idee der „produktiven Negativität“ (SIEBENPFEIFFER 2020, 309) erweitert. Diese Idee bezieht sich auf die Machttechnologien der Strafe, des Verbots und des Ausschlusses, die nicht allein als Praktiken der Negierung angenommen werden können, da sie das Verbotene gerade hervorbringen. Dies bedeutet, dass der Körper des Individuums nicht nur ein passives Subjekt der Macht ist. Vielmehr bringt er sich durch die Mikrophysik der Macht und die Inkorporation von Disziplinierungstechniken oder ihrer Negierung selbst mit hervor (vgl. FOUCAULT 1983, 100ff). Der Körper wird durch diese machtvollen Praktiken geformt und gestaltet das Individuum als eine Einheit von Körper und Seele. Das ‚Körpersein‘ bedeutet, jenseits der Reflexionsschwelle zu sein und sowohl körperlich als auch seelisch durch die Technologien der Macht zu existieren (vgl. FOUCAULT 1977/2003, 300ff), somit wird dem Körper als Körperobjekt der Körper als Körpersubjekt hinzugefügt (vgl. FOUCAULT 1974, 377 sowie FOUCAULT 1976, 8 und 12). Indem der Körper nicht nur passiver Empfänger von Normen ist, sondern zugleich aktiv an der Bildung von Identität teilhat, produziert er bestimmte Merkmale und Verhaltensweisen und schließt andere aus: „... zu einer ausnutzbaren Kraft wird der Körper nur, wenn er sowohl produktiver wie unterworfenen Körper ist ...“ (FOUCAULT 2020, 37). Dabei impliziert der materielle Körper die immaterielle Seele als Ort der Subjektivität, der sich seine eigene Identität konstruiert.

„Der Mensch, von dem man uns spricht und zu dessen Befreiung man uns einlädt, ist bereits in sich das Resultat einer Unterwerfung, die viel tiefer ist als er. Eine ‚Seele‘ (Hervorhebung im Original) wohnt in ihm und schafft ihm eine Existenz, die selber ein Stück der Herrschaft ist, welche die Macht über den Körper ausübt. Die Seele: Effekt und Instrument einer politischen Anatomie. Die Seele: Gefängnis des Körpers.“ (FOUCAULT 2020, 42).

Gerade diese Entstehung der Subjekte und die Konstruktion der eigenen Identität in dieser Wendung ermöglichen der Macht ihre Wirksamkeit (vgl. FOUCAULT 1977/2003, 303). An dieser Stelle ließe sich FOUCAULTS Idee der Verbindung von Körper und Seele auch aus phänomenologischer Perspektive herstellen, indem der Leib als sichtbarer Ausdruck des Subjektes beschreibbar wird, dem durch den Körper seine Materialität gegeben ist. „Aber der Erfahrung des Menschen ist ein Körper gegeben, der sein Körper ist – Bruchstück eines nicht eindeutigen Raumes, dessen eigene und irreduzible Räumlichkeit sich indessen nach dem Raum der Dinge gliedert ...“ (FOUCAULT 1974, 380). Dieser Anschluss an den Leib als Ort der Erfahrung wird im Unterkapitel 2.3 *Leib sein* fortgesetzt.

Der in FOUCAULTS Arbeiten genutzte Subjektbegriff versteht sich nicht als stabiles und zentrales Selbst oder Subjekt, sondern vielmehr als eine konstruierte Identität, die durch soziale und kulturelle Verhältnisse geformt wird. Das Subjekt ist somit nicht autark oder unabhängig, sondern das Ergebnis von Machtbeziehungen und Diskursen. „In dieser Seele wäre also nicht ein wiederbelebtes Relikt einer Ideologie zu erblicken, sondern der aktuelle Bezugspunkt einer bestimmten Technologie der Macht über den Körper. [...] sie wird ständig produziert – um den Körper, am Körper, im Körper ...“ (FOUCAULT 2020, 41). Die Positionierung des Subjektes bezieht sich auf die Art und Weise, wie das Subjekt in bestimmten sozialen, politischen und kulturellen Kontexten angerufen wird. Dies umfasst die Normen, Erwartungen und Rollen, in denen das Subjekt agiert, sowie die Art und Weise, wie es sich innerhalb dieser Positionierung verhält (vgl. FOUCAULT 1981, 75ff). Ein Kind, das als trauerndes Subjekt angerufen wird, erlebt sich nicht notwendig als trauernd. Erst mit der Annahme dieser Form der Anrufung positioniert es sich selbst als hinterbliebenes Kind, das um jemanden trauert. Die Selbsterfahrung bezieht sich auf das individuelle Erleben und die Reflexion des Subjekts über sich. FOUCAULT argumentiert, dass die Selbsterfahrung nicht nur eine rein innere Erfahrung ist, sondern auch eine soziale Konstruktion, die durch Diskurse, Machtverhältnisse und institutionelle Praktiken geprägt ist (vgl. FOUCAULT 2020, 42). Die Selbsterfahrung wird auch von den gesellschaftlichen Normen und von dem Wissen beeinflusst, das zu einer bestimmten Zeit und in der jeweiligen Kultur vorherrscht. Der Autor betont zudem, dass die Selbsterfahrung nicht nur gegeben ist, sondern dass sie kontinuierlich reflektiert, navigiert und verändert werden kann (vgl. FOUCAULT 1984/2008, 1243ff).

Zusammenfassend bezieht sich der Körperdiskurs von FOUCAULT auf die Art und Weise, wie Körper in einer Gesellschaft wahrgenommen, kategorisiert, kontrolliert und durch Sprache, Wissen und soziale Normen geformt werden. FOUCAULT betonte, dass Körperdiskurse historisch bedingt sind und sich im Laufe der Zeit verändern. Verschiedene Epochen haben unterschiedliche Vorstellungen von Themen des Körpers (u. a. Körper und Gesundheit, Körper und Macht, Körper und Sexualität) hervorgebracht, und diese Veränderungen spiegeln sich in den Machtstrukturen und sozialen Normen wider.⁴ Neben diesen historischen Veränderungen in Körperdiskursen arbeitete FOUCAULT den Körper als Ort heraus, an dem Machtverhältnisse sichtbar werden: auf der Ebene des Körpers als Ort des vermittelten Ausdrucks; auf der Ebene des Körpers, der sich im Raum bewegt und sich zu anderen verhält und als beobachtbare Figur, als Gegenstand eines Diskurses. Zugleich entwickelte der Autor Ideen dazu, inwieweit Machtmechanismen und Machtverhältnisse unterwandert werden (können), und verweist auf Brüche, die diese Verhältnisse aufbrechen, öffnen und/oder umkehren.

⁴ Trotz der hohen Rezeption von FOUCAULTS Werken stehen ihm einige Kritikpunkte gegenüber. So ließe sich beispielsweise argumentieren, dass seine Dichotomie von Macht und Widerstand zu vereinfacht ist und die komplexen Dynamiken der Macht nicht ausreichend berücksichtigt werden. So äußert unter anderem BUTLER ihre Kritik an FOUCAULTS Konzept von Macht, indem sie die Konstruktion von Geschlecht analysiert und FOUCAULTS Betonung der Disziplinierung des Körpers als zu strukturalistisch und seine Vernachlässigung der individuellen Handlungsfähigkeit und des Widerstands gegenüber diskursiven Praktiken der Macht bewertet (vgl. Butler 1991).

FOUCAULT argumentierte des Weiteren, dass Macht eng mit Wissen verknüpft ist. Das, was als Wissen akzeptiert wird, kann Macht ausüben, indem es soziale Normen und Diskurse beeinflusst. In diesem Sinne betrachtete er Wissen als ein Instrument der Macht (vgl. FOUCAULT 2020). Allerdings verwies er in seinen Werken auch auf Formen des Widerstandes gegen Machtstrukturen und in sozialen Beziehungen auf Räume für individuellen und kollektiven Widerstand. Eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit kindlichen Ausdrucksweisen von Trauer kann also nur mit dem Wissen um Machtverhältnisse, machtvolle Strukturen und Praxen innerhalb des aktuellen Trauerdiskurses stattfinden. Von diesem Bewusstsein werden die nächsten Schritte dieser Untersuchung geleitet, sodass sich aus diesen bisherigen Betrachtungen folgendes Vorgehen für die weitere Literaturrecherche ergibt: a) eine detaillierte Einarbeitung in das Wissen über Trauer und b) in Trauerpraktiken sowie Widerstände gegen angenommene und praktizierte Regeln als Formen von Macht, die Ausdrucksweisen kindlicher Trauer beeinflussen. Zudem lässt sich daraus eine erste Analyseebene des empirischen Materials extrahieren: 1.) Welche Regeln werden als mutmaßlich artikuliert und welche Praktiken sowie Widerstände gegen bestehende Regeln zeigen sich in der Kindertrauergruppe und 2.) welches Wissen über Trauer lassen die kindlichen Teilnehmer:innen erkennen, um auf dieser Basis kompetent (im Sinne einer agency) handeln zu können. Diese wurden bereits im Kapitel 1 „Forschungsdesign der empirischen Studie“ genauer begründet.

2.3 Leib sein

FOUCAULTS Ansatz, soziale Konstruktionen von Körper(n) diskursiv zu verhandeln, verschiebt die Bedeutung individueller Erfahrungen und subjektiver Potenziale an den Rand seines Interesses. Allerdings sind diese erst durch die unauflösliche Verbindung zwischen Körperlichkeit, Erfahrung und Bewusstsein gegeben (vgl. MERLEAU-PONTY 1965/1974, 242f). FOUCAULT verweist zwar auf den Körper als Ort der Erfahrung, wodurch seine Idee vom Körper und von Körpern anschlussfähig an Erfahrungen des Leibes mit Trauer wird. Allerdings ruft er diesen Gedanken in Verbindung mit Erfahrungen machtvoller Praktiken auf, die aus dem Leib einen Körper formen, der in kontingenter Weise geprägt wird.

„Der Leib: eine Fläche, auf dem die Ereignisse sich einprägen (während die Sprache sie markiert und die Ideen sie auflösen); Ort der Zersetzung des Ich (dem er die Schimäre einer substantiellen Einheit zu unterstellen versucht); ein Körper, der in ständigem Zerfall begriffen ist. Die Genealogie stellt als Analyse der Herkunft eine Verbindung zwischen Leib und Geschichte her. Sie soll zeigen, dass der Leib von der Geschichte geprägt und von ihr zerstört wird.“ (FOUCAULT 1971/2002, 174).

Um die je eigenen Gefühle und Befindlichkeiten (vor dem Hintergrund kultureller, kontingenter Konstruktionen) ausdrücken zu können, werden die bisherigen Ausarbeitungen um eine leibphänomenologische Perspektive ergänzt, ohne sie der poststrukturalistischen Perspektive entgegenzuhalten, sondern um sie miteinander zu

verschränken und somit die Lesart des unmittelbar erfahrenden Subjektes hinzuzufügen, das die Grundlage für das Verstehen von Welt und das individuelle Handeln bildet.

Ausgehend von dem Begriff *Leib sein* wird bereits deutlich, dass es sich um ein Sein in einem Leib handelt. Bereits vor der Geburt entwickelt sich der Leib im Mutterleib und wird zumeist nach vollendeten neun Monaten geboren. Spätestens ab diesem Zeitpunkt ist jeder Mensch in seinem ihm je eigenen Leib, wächst in/mit ihm, entwickelt sich mittels dieses Leibes weiter und auch der Leib als solcher verändert sich im Verlauf des Lebens. Er entwickelt sich, erlernt, verlernt und wird älter. Der Leib ist als ein lebendiger Leib anzunehmen, mittels welchem Mensch spürt, wahrnimmt, sich bewegt und der Welt zuwendet. Dieser Leib bezieht sich auf den Körper in seiner lebendigen, leiblichen Existenz und reicht zugleich über diesen physischen Körper hinaus:

„Leiblich ist, was jemand in der Gegend (nicht immer in den Grenzen) seines Körpers von sich selbst, als zu sich gehörig, spüren kann, ohne sich der fünf Sinne, namentlich des Sehens und Tastens und des aus deren Erfahrungen gewonnenen perzeptiven Körperschemas (der habituellen Vorstellung vom eigenen Körper) zu bedienen.“ (SCHMITZ 2014, 35).

Er ist der Ort, an dem sich Positionalität, exzentrische Positionalität sowie leibliches Selbst ereignen. Zugleich beinhaltet er Wahrnehmen, Spüren und Interaktion mit der Umgebung. Als das leibliche Selbst ist es uns möglich, Empfindungen, beispielsweise Hunger, Scham, Traurigkeit oder eine drohende Ohnmacht, als „affektives Betroffensein“ (SCHMITZ 2005b, 52) zu spüren. Die Tatsächlichkeit dieser Aussage offenbart sich in der Eigenperspektive. Schmitz ruft hier das Beispiel „Ich bin traurig“ (SCHMITZ 2014, 31) auf, dessen Aussage sich ändert, sobald jemand stellvertretend die gleiche Aussage tätigt, da sich entweder der Inhalt ändert, wenn nicht mehr das hier aufgerufene „Ich“ als traurig ausgesagt wird, sondern der/die stellvertretende Sprecher:in sich selbst als traurig positioniert, oder es fehlt der Aussage an „Intensität der Ergriffenheit“ (ebd., 31), die aus der objektiven Tatsache – jemand ist traurig – eine subjektive werden lässt. Die Fähigkeit, bewusst zu sein, ohne sich mit etwas zu identifizieren, basiert auf der Eigenschaft, dass die Ereignisse des affektiven Erlebens für den bewussten Subjekthaber/die bewusste Subjekthaberin bereits in ihrer unmittelbaren Faktizität ohne Rücksicht auf ihre zuschreibbare Bedeutung den Ausdruck des Für-ihn/sie-Seins tragen. Diese Erfahrungen sind als subjektive Tatsachen für das bewusste Subjekt präsent. Dies ist nur möglich, wenn das bewusste Subjekt selbst in ihnen präsent ist, ohne eine Identifizierung mit ihnen vorzunehmen. Die Identität, auf die hier Bezug genommen wird, ist eine absolute Identität in Abgrenzung zur relativen, bei der eine Identifikation mit einer bestimmten Entität stattfindet (vgl. Schmitz 2014, 33f). Die darauf

fünf extrahierten Momente des „*hier*⁵, *jetzt*⁶, *sein*⁷, *dieses selbst*⁸ und *ich*⁹“ (ebd., 34, Hervorhebung im Original) bezeichnet Schmitz als „primitive Gegenwart“ (ebd. 34) und setzt sie zugleich als Voraussetzung für die Fähigkeit zur Selbstzuschreibung. Die primitive Gegenwart zeigt sich beispielsweise in Situationen, in denen jemand plötzlich von/mit Neuem überrascht wird, in Momenten des Schrecks oder bei plötzlich auftretenden Schmerzen. In seiner weiteren Entwicklung lernt der Mensch, sich von diesen fünf Momenten zu lösen und diese voneinander zu emanzipieren, um eine Differenzierung zwischen sich selbst als Subjekt, Objekten und Welt hervorbringen und vornehmen zu können. Diese „stets unvollständig bleibende Emanzipation voneinander und von der primitiven Gegenwart“ wird als „entfaltete Gegenwart“ bezeichnet (SCHMITZ 2008, 76). Besondere Bedeutung kommt dabei der Emanzipation des *dieses* zu, da es nicht nur die Grundlage für die personale Emanzipation bildet (vgl. ebd., 77), sondern mit ihr ebenso die Möglichkeit zur Fantasiebildung und Vergegenwärtigung – also Vergangenes/Zukünftiges als Effekt früherer/zukünftiger Momente – gegeben ist (vgl. ebd., 77).

In den zuvor genannten Beispielen kommt gleichermaßen ein wesentliches Merkmal leiblicher Regungen als das Wechselspiel zwischen „Spannung“ (Engung) und „Schwellung“ (Weitung) (Schmitz 2011, 15) zum Tragen: Beim Auftreten von Schmerz wird eine Spannung spürbar, der sich aufgrund der absolut leiblichen Örtlichkeit nicht entziehen lässt. Durch positive Neuigkeiten lässt sich ein leichtes Gefühl als Weitung spüren. In dieser nahezu getrennten – jedoch in natura nicht vorhandenen – Form lassen sich Engung und Weitung nur für das Ein- und Ausatmen beschreiben. Während des Einatmens baut sich eine Weitung der Lungen durch die eingeatmete Luft auf, die als Schwellung spürbar wird, und während des Ausatmens verengen sich die Lungen wieder, sodass sich eine Spannung aufbaut. Die damit verbundenen dynamischen Wechsel verdeutlichen die Verbindung von Spannung gegen Weitung und Weitung gegen Spannung, denn erst und nur in diesem „entgegengesetzt gerichtete[n] Zusammenwirken“ (ebd.) entsteht der „vitale Antrieb“ (ebd.). Dieser ist empfänglich für Reize und kann sich ihnen zu- oder abwenden. „Der spürbare Leib hat eine eigentümliche Dynamik, deren Achse der vitale Antrieb ist, gebildet aus Tendenzen der Engung und Weitung, die ineinander verschränkt sind, sich aber auch teilweise voneinander lösen können.“ (SCHMITZ 2014, 35).

⁵ Die primitive Gegenwart ist an den Leib als „absolute[n] Ort“ (SCHMITZ 2014, 55) gebunden. Das Hier als absoluter Ort speist sich aus einem System relativer Orte im Sinne eines „Koordinatennetzes“ (ebd., 55), wobei diese Orte beliebig ausgedehnt sein können.

⁶ Das Jetzt als absoluter Augenblick entsteht äquivalent aus relativen Augenblicken (ebd., 55f).

⁷ Das Sein zeigt sich nur in Dichotomie zum Nicht-Sein. Das Sein kann jedoch nicht als Attribuierung von Merkmalen zu verstehen sein, da sie diese mindestens mit einem Nicht-Sein teilt. Das Sein des Menschen ergibt sich „durch die Engungskomponente des vitalen Antriebs“ (ebd., 60) und zeigt sich erst retrospektiv.

⁸ Dieses Selbst als absolute Identität relationiert sich nicht zu anderen, sondern erfährt sich als leibliches Betroffensein inklusive des motorischen Körperschemas (vgl. ebd. 60).

⁹ Das Ich der primitiven Gegenwart entsteht durch die Erweiterung der absoluten Identität um Aspekte von Einzelheiten, die es zu einem Subjekt werden lassen, das zu sich selbst in Distanz treten und reflektieren kann (vgl. ebd., 61).

Nach diesem Verständnis kann der Begriff des Leibes als Phänomen eines sich Spürens im Inneren gelesen werden, als eine eigene Sinnlichkeit fernab der Wahrnehmung durch Sinne sowie jenseits von Proprio- und Exteroception. PLESSNER beschreibt dieses Phänomen als Vorgelagert-Sein des Selbst im Inneren. Denn sobald es sich sinnlich wahrnimmt, in der Welt ist und sich zu ihr verhält, handelt es sich um eine „indirekte Vermittlung“ (PLESSNER 1975, 88) zwischen dem eigenen Selbst und der Wahrnehmung der Umwelt, da jede Wahrnehmung bereits körper-leiblich gefiltert ist. „So ist der lebendige Körper ein *Selbst* (Hervorhebung im Original) oder das in der Einheit aller seiner Teile nicht allein aufgehende, sondern ebenso in den Einheitspunkt (der zu jeder Einheit gehört) als einen von der Einheit des Ganzen abgelösten Punkt gesetzte Sein.“ (ebd., 158). Empfindungen des Leiblichen wie beispielsweise Hunger, Scham, Traurigkeit begrenzen sich nicht auf klar konturierte Körperteile oder -organe. Leibliche Empfindungen lassen sich weder zergliedern noch auf konkrete Körperteile begrenzen. Schmerzen werden zwar in einer bestimmten Region lokalisiert – beispielsweise in der Körperregion ‚Kopf‘, jedoch verbinden sie sich, je nach Art des Kopfschmerzes, zu Leibesinseln mit den Augen, mit den Hirnhäuten oder mit neuronalen Verbindungen im Gehirn. Leibliche Empfindungen sind somit zum einen Voraussetzung für körperliches Erleben und zum anderen beinhaltet jedes körperliche Erleben ein (präreflexives) Leib-Sein (vgl. JENNESSEN 2016, 50). Schmitz (SCHMITZ 2011, 8) verwendet hier den Begriff der „Leibesinseln“, um diese leiblichen Regungen zu verdeutlichen und eine Abgrenzung von ausschließlich biologischen Perspektiven vorzunehmen. Biologisch begründet sich Angst in der Ausschüttung von in der Hypophyse gebildeten Hormonen, phänomenologisch wird diese Angst als ein Spüren in verschiedenen Teilen des Körpers beschreibbar, ohne dass sie sich auf ein konkretes Organ reduzieren lässt. Manchmal lässt sich Angst als ‚weiche Knie‘ spüren, obwohl die Anatomie und die Dichte der Knochen unverändert bestehen bleibt. Manchmal verspürt man einen ‚dicken Kloß im Hals‘, der sich real nicht ertasten lässt. In diesen Momenten der Angst werden bestimmte Regionen des Körpers spürbarer, erlebbarer als andere. Weiterhin unterscheidet er in „interne“ und „externe Einleibung“ (ebd., 29f). Zum besseren Verständnis der internen Einleibung führt er Angst und Schmerz an. Auf Angst als Dimension der Engung, die eine Flucht vor dem absoluten Ort der Angst auslöst, kann beispielsweise mit einem panischen Davonlaufen als Wunsch nach Weitung reagiert werden. Schmerz, der sich als Spannung im Leib ausbreitet und immer stärker wird (beispielsweise bei Kopfschmerzen), kann zwar mit einem Schmerzensschrei beantwortet werden, allerdings bleibt in diesem Falle der Kopf als absoluter Ort des Schmerzes bestehen – vor ihm ist eine Flucht nicht möglich; er wird als „interne Einleibung“ bezeichnet. Somit kann der Leib als absoluter Ort charakterisiert werden, wobei absolute Örtlichkeit durch ihre Unabhängigkeit von der Positionierung anderer Körper, Dinge, Gegenstände oder Leiber gekennzeichnet ist. So wenig wie jemand sich seiner Kopfschmerzen entäußern kann, so wenig ist es möglich, bei Angst seinen weichen Knien und zitternden Beinen entfliehen, da sie nicht gegen andere ausgetauscht werden können. Sie lassen sich ebenfalls als absolut verorten. „Externe Einleibung“ bezieht sich auf Einwirken von Halbdingen auf das leibliche Spüren. Halbdinge sind all jene Phänomene, die temporär oder unterbrechbar erscheinen und deren Ursache sowie Einwirkung unmittelbar aufeinanderfolgen (ebd., 29f). Einer „externen Einleibung“ durch ein Halbding kann sich

– zumindest vorübergehend – nicht entzogen werden. Unter externer Einleibung lassen sich beispielsweise Umgebungsgeräusche wie schrilles Pfeifen oder ein tropfendes Geräusch, ein Sturz durch das Verlieren des Gleichgewichts und wiederkehrende leibliche Gefühle fassen (vgl. SCHMITZ 2011, 30f).

„*Leiblich ist, was unteilbar [...]ausgedehnt oder örtlich ist. Körperlich ist, was teilbar [...]ausgedehnt und örtlich ist*“ (SCHMITZ 2005a, 52, Kursivsetzung im Original). Für diese Leiblichkeit werden sechs Dimensionen beschreibbar, wobei Tendenzen der Engung und Weitung als wichtigste aufgerufen wird. Die leibliche Richtung als zweite Dimension führt aus der Engung in die Weitung, jedoch nicht reziprok von der Weitung in die Enge. Der Blick wird dabei als von besonderer leiblicher Bedeutung charakterisiert, da es möglich ist, ihn als träumerischen Blick in die Ferne zu richten, jedoch kann er als leibliche Regung – nicht als leibliche Richtung – ebenso nach innen gerichtet sein (vgl. SCHMITZ 2011, 20). Mit dem motorischen Körperschema als leitende Orientiertheit wird die dritte Dimension leiblicher Regungen beschrieben. Das motorische Körperschema bezieht sich auf das bewusste Spüren und auf Imaginationen vom eigenen Körper in Bezug auf seine Kompetenzen und Handlungsmöglichkeiten. Es umfasst unter anderem das Gefühl für die eigene Körperhaltung, Bewegungsmöglichkeiten und für körperliche Fähigkeiten. Das perzeptive Körperschema hingegen bezieht sich auf die Art und Weise, wie der eigene Körper als räumliche Einheit und im Verhältnis zur Umwelt wahrgenommen wird. Damit können die eigenen Körpergrenzen, Relationen zu anderen Objekten und die räumliche Orientierung erfasst werden. Während sich das perzeptive Körperschema durch relationale Orte lokalisiert, konstituiert sich das motorische aus dem körperlichen Leib als absoluter Ort. Hervorgehoben als dritte Dimension wird die Gebärde, die spontan als leibliche Richtung entsteht (z. B. das Herunterklappen des Unterkiefers bei Überraschung) oder bewusst vollzogen wird (das Zeigen des Fingers auf einen anderen Menschen) (vgl. SCHMITZ 2008, 48). Auf die Gebärde als körperlichen Ausdruck leiblicher Empfindungen und ihre Suggestionen wird im Unterkapitel 2.5 Verflechtungen des körperlichen Leibes detailliert eingegangen. Diesen bisherigen Dimensionen, die die Verhältnisse zu Engung, Weitung und ihrer Gerichtetheit bestimmen, fügt SCHMITZ eine letzte Dimension hinzu, anhand derer leibliche Regungen nach ihrer örtlichen Tendenz klassifiziert wird. Protopathische Tendenzen lassen Orte ‚verschwimmen‘ und epikritische lokalisieren hingegen absolute Orte. Als protopathisch lassen sich stumpfe, zerfließende Schmerzen und sanfte Liebkosungen beschreiben, als epikritisch werden stechende Schmerzen und angenehmes Prickeln auf der Haut illustriert (vgl. SCHMITZ 2008, 48).

Ausgehend von diesen Setzungen – dass erstens das Subjekt an den Leib gebunden ist und zweitens die Regungen des Leibes einer eigenen Sinnlichkeit folgen und drittens der Leib als absoluter Ort erlebbar ist – lässt sich viertens die Verstrickung des Leibes mit seiner Umgebung hinzufügen. „Das leibliche Selbst ist gegenüber der Welt, in der es sich befindet, ‚offen‘, d. h., es ist dieser Welt ausgesetzt und wird von ihr betroffen.“ (JÄGER 2014, S. 54). Geschieht ein Ereignis zu einer Zeit an einem Ort, an dem sich (zufällig oder geplant) ein Leib befindet, so nimmt dieser körperliche Leib das Ereignis nicht nur sinnlich wahr, er ist ihm gegenüber unausweichlich affekttoffen. Selbst bei Verschließen der Augen und Ohren beispielsweise, wäre er und somit auch das leibliche Selbst den Veränderungen ausgeliefert, die aufgrund dieses Ereignisses eintreffen. Eine eindrucksvolle Vorstellung

hierfür liefern beispielsweise Naturkatastrophen: Vor einem leichten Erdbeben kann man möglicherweise Augen und Ohren verschließen, die Erschütterungen und Vibrationen sind dennoch spürbar. Diese Verstrickung bezieht sich nicht nur auf die ausschließliche Umgebung als Umwelt, sondern gleichermaßen auf die bei PLESSNER bezeichnete „Mitwelt“ (PLESSNER 1975, 302) und nimmt diese zugleich als „Vorbedingung der Sphäre menschlicher Existenz“ (ebd., 366). Als kritisch in PLESSNERS Ausführungen ist unter anderem die Beliebigkeit der Außen- und Mitwelt anzumerken, da er in der Zuwendung zu diesen nicht nach ihrer Art unterscheidet. Dabei wirkt zum einen die Außenwelt als Umgebung darauf ein, ob, inwieweit und in welcher Weise sich jemand anderen zuwendet. Zum anderen sind andere Menschen gleichermaßen Menschen wie das eigene Selbst, jedoch sind sie andere Leiber und haben andere Körper und erscheinen mir somit als andere, als Fremde im Verhältnis zum eigenen körperlichen Leib, was wiederum Einfluss auf Begegnungen der Mitwelt nimmt. Daher besteht ein Zusammenhang „zwischen dem Spüren des eigenen Leibes und der Art und Weise, sich auf die Umwelt zu beziehen.“ (LINDEMANN 2017, 62).

2.4 Der Leib als Ort der Erfahrungen

In der zuvor aufgezeigten Differenz zwischen Leib und Körper konstituiert sich das leibliche Gedächtnis als Einschreibung lebensgeschichtlicher Situationen in den körperlichen Leib, wobei der Leib als Ort von Erfahrungen sowie in Bezogenheit zu anderen wirksam wird. Der Begriff der Erfahrung rekurriert in diesem Zusammenhang auf zwei Bedeutungsebenen: Erfahrung als Widerfahrnis in einer Situation sowie Erfahrung als Fertigkeit und Disposition. Ersteres meint Situationen als „unzerlegbare [...] Einheiten leiblicher, sinnlicher und atmosphärischer Wahrnehmung“ (FUCHS 2008, 242, Auslassung S.W.-B.), die sich als widerständig beschreiben lassen, da sie unzugänglich oder anders erscheinen. Situationen können als „zentriert auf den Leib“ und „strukturiert durch leibliche Richtungen“ (ebd., 243) angenommen werden, da Menschen sich mittels ihres Leibes der Welt zuwenden und dieser Umwelt gegenüber offen sind. Das Erleben widerständiger Situationen verweist zugleich auf ein handelndes Tun als Umgang bzw. Auseinandersetzung (vgl. ebd., 243), das wiederum in Erfahrung als Fähigkeit des Umgangs mit widerständigen Situationen münden kann. In dieser zweiten Bedeutung vermittelt a) das wiederholte Tun b) mit ähnlichen/typischen/wiederkehrenden Situationen c) subjektive Fertigkeiten als d) erfahrenen Umgang mit Widerständen (vgl. ebd., 243). Damit ist nicht eine bloße Wiederholung gleicher Tätigkeit(en) in gleichen Situationen gemeint, sondern die Suche nach Möglichkeiten mittels Trial-and-Error, um die Widerstände in das eigene Können zu integrieren (vgl. ebd., 244). Das Wissen um die Tätigkeiten ist nicht artikulierbar und nur implizit verfügbar – vielmehr entsteht eine „Physiognomie“ (ebd., 243) der Situation durch Gespür/Vorgefühl, weshalb es nur durch Nachahmung oder Vorbilder zugänglich ist. In der Erfahrung als Fertigkeit und Disposition ist eine doppelte Zeitstruktur angelegt, da die Verfügbarkeit der Erfahrung als abrufbare Möglichkeit in einer gegenwärtigen Situation einen gleichzeitigen Verweis auf ähnlich widerfahrene Situationen in der Vergangenheit voraussetzt (vgl. ebd., 244).

Diese Erfahrungen werden im Leib gespeichert und *gefühltes Wissen* in entsprechenden Situationen aufgerufen. Fuchs beschreibt das Beispiel des Klavierspielens, um den Unterschied zur Automatisierung/Gewohnheit herauszuarbeiten. Das Spielen der Noten in der richtigen Reihenfolge verbunden mit dem Berühren und Drücken der korrekten Tasten lässt sich durch wiederholtes Üben erlernen. Dies erfordert eine Konzentration und eine Segmentierung in Einzelheiten des Bewegungsablaufes. Über das perzeptive Körperschema muss sich über die Stellung einzelner Körperteile in Relation zu sich selbst, zum Gegenstand des Klaviers und der Umwelt vergewissert werden. Die Koordination der Bewegungen durch eine ständige reflektorische Rückkopplung der Abläufe kostet Zeit, Aufmerksamkeit und ist zudem ineffizient für das eigentliche Tun. Im Verlauf des beständigen Übens schreibt sich das Klavierspielen in das motorische Leibgedächtnis ein. Im wiederholten Vollzug dieser Tätigkeit weiß das leibliche Gedächtnis um das Ausüben des Klavierspielens, ohne in der Situation reflexiv darüber nachdenken zu müssen, wie der Körper konkret zu agieren hat, um eine Melodie zu spielen. Es entsteht eine Gewohnheit oder Automatisierung, die das Klavierspielen als motorisches und das Erleben als sensorisches zu einem impliziten leiblichen Gedächtnis verdichtet (vgl. FUCHS 2000, 72ff); eben dieser automatisierte Vollzug der Handlungen ermöglicht die Konzentration auf die Melodie in einem harmonischen Zusammenspiel. Es wird eine Erfahrung beschreibbar als Wissen, wie etwas ist oder sich anfühlt (vgl. FUCHS 2008, 247).

Während das implizite Gedächtnis aus der Vergangenheit/Gegenwart zukunftsgerichtet ist, reflektiert das explizite leibliche Gedächtnis aus der Gegenwart über die Vergangenheit. Es konstituiert sich sowohl aus dem vergangenen Ereignis als auch aus dem sich vergegenwärtigenden Subjekt (vgl. FUCHS 2000, 76). Jedoch sind beide Formen des leiblichen Gedächtnisses nicht omnipräsent. Sie sind dem Bewusstsein nicht jederzeit zugänglich, vielmehr erscheinen sie als Erfahrungen in Verknüpfung mit aktuellen Situationen. Fuchs illustriert dies anhand der Situation des Wiedererkennens: Jemand, der uns auf der Straße bekannt vorkommt, knüpft zunächst an das implizite Gedächtnis an, weil dieser Mensch unmittelbar vertraut erscheint. Das explizite Gedächtnis gibt preis, wer diese Person ist und aus welchen Kontexten sie uns vertraut ist (vgl. ebd., 77). Das Wiedererkennen verknüpft beide Modi zu einer weiteren leiblichen Erfahrung in einer gegenwärtigen Situation.

In der Begegnung mit anderen schreiben sich neben gespürten eigenleiblichen und wahrgenommenen Empfindungen der Anderen auch die Situationen selbst in das leibliche Gedächtnis ein. Welcher Art lebensgeschichtlicher Situation ist der körperliche Leib aufgrund zwischenleiblicher Begegnungen ausgesetzt? Hat es ähnliche Situationen bereits erlebt und welche leiblichen Eindrücke sowie körperlichen Ausdrücke wirken verändernd? Die Beantwortung dieser Fragen hängt von der persönlichen Situation des/der Einzelnen ab, da sich aus ihr die Lebensgeschichte formt. Als persönlich können wiederum all jene Situationen angenommen werden, in denen a) sich das Selbst (absolute Identität) in Relation zu anderen setzt und sich selbst „als Fall einer Gattung“ zuschreibt (SCHMITZ 2014, S. 101) sowie b) sich das so entstandene Subjekt von Tatsachen distanziert und ihnen in der Reflexion neue subjektive Bedeutungen zuschreibt, die sich intensivieren, neutralisieren oder vermindert werden können. Die sich als Erfahrung aufschichtenden persönlichen Situationen formen sich zu einer Lebensgeschichte aus, indem ein Subjekt

sich personal emanzipiert – also kritikfähig ist, strategisch absichtsvolle Handlungen planen und objektive Bewertungen vornehmen kann (vgl. Schmitz 2014, 103) – sich auf sich selbst in seinem affektierten Betroffensein und in primitiver Gegenwart zurückwirft („personale Regression“ [vgl. SCHMITZ 2008, 225]). In dieser Weise wird der Leib zum Ort von gelebten Momenten, die sich als Erfahrung in das Leibgedächtnis einschreiben und in Form von Erinnerungen aufgerufen werden können; weiterhin ergeben sich aus bisherigen Entscheidungen Abwägungen für zukünftige Vorhaben, um das eigene Leben nicht nur in der Gegenwart, sondern auch für eine sich noch zu entfaltende Zukunft als eigenen Lebensentwurf zu gestalten. In der Verflechtung des körperlichen Leibes verkörpert der Körper nicht nur die physische Präsenz des Menschen, sondern er inkorporiert gleichermaßen Erfahrungen und Erinnerungen, indem sich Sinneswahrnehmungen und leiblich affektiertes Betroffensein ebenfalls in das Gedächtnis einschreiben. Dadurch wird er zu einem Archiv persönlicher und kultureller Erfahrungen und formt so individuelle körper-leibliche Ausdrucksweisen.

2.4.1 Der eigensinnige Leib

Ein Geruch, der an eine schöne Kindheitserinnerung anknüpft, kann im eigenen Leib einen Glücksmoment auslösen, ohne dass es mir oder meinem Gegenüber bewusst werden muss. Mein Selbst spürt dieses wohlige Gefühl, die Kindheitserinnerung als solche bleibt meinem Bewusstsein in diesem Augenblick nicht zugänglich. Ereignet sich ein solcher Moment in einer sozialen Situation mit anderen, so entsteht eine Diskontinuität zwischen der real stattfindenden Interaktion und der leiblich-affektierten Betroffenheit aufgrund meiner von der Situation losgelösten Verknüpfung von Erfahrungen. Mein Gegenüber nimmt dann zwar meinen spontanen freundlichen Gesichtsausdruck wahr, deutet diesen jedoch unter Umständen als Reaktion auf die sich aktuell vollziehende soziale Situation und nicht als Antwort auf die damit verknüpfte Kindheitserinnerung, da diese – insofern sie nicht unmittelbar artikuliert wird – dem Gegenüber unverfügbar bleibt. Dieser Bruch verdeutlicht den möglichen Einfluss des körperlichen Leibes als Ort der Erfahrung auf körperliche Veräußerungen, denn nicht immer erinnern wir uns in der gegenwärtigen Situation an diese beispielhaft genannten schönen Auszüge aus der Kindheit, manchmal rücken sie erst im Nachhinein ins Gedächtnis; es lässt sich im Moment der (Geruchs)Wahrnehmung nicht explizit festhalten, warum wir einen Glücksmoment verspüren. Das leibliche Selbst ist diesen eigensinnigen Diskontinuitäten insofern ausgesetzt als es – im Gegensatz zum Körper– nicht zu sich in Distanz gehen kann und sich so den Geschehen entziehen könnte, die sich auf der Ebene des Leibes ereigne. Die Entität von Leib und Selbst verunmöglicht diese Distanz.

Der zuvor exemplarisch beschriebene Eigensinn des Leibes zeigt sich nach Jäger auf dreifache Weise: 1) Das leibliche Spüren entzieht sich der Wahrnehmung mittels der körperlichen Sinne, 2) Leibliche Regungen und Empfindungen des Leibes verbleiben im subjektiven Modus und sind nicht identisch mit einem objektivierbaren Körper und 3) Empfindungen auf leiblicher Ebene geschehen unmittelbar im Sinne eines affektierten Betroffenseins und entziehen sich somit unserer willentlichen Beeinflussung (vgl. JÄGER

2014, 62). Die ersten beiden Aspekte wurden bereits weiter zuvor ausgeführt, weshalb nachfolgend der dritte hinzugefügt wird.

PLESSNER geht von einem leiblichen Eigensinn aus, der auf eine Diskrepanz zwischen äußeren Anforderungen der Situation, leiblichen Empfindungen und körperlichen Ausdrucksmöglichkeiten antwortet. „Und in der verlorenen Beherrschung über sich und seinen Leib erweist er sich als ein Wesen zugleich außerleiblicher Art, das in Spannung zu seiner physischen Existenz lebt, ganz und gar an sie gebunden.“ (PLESSNER 2016a, 235). Die Bezugnahme auf Lachen und Weinen, die PLESSNER als Beweis anführt, vernachlässigt jedoch die genannte Beherrschung als kulturelle Konvention, die bestimmte Ausdrucksweisen in sozialen Situationen als angemessen erscheinen lässt und den Verlust über die Kontrolle leiblicher Empfindungen als unpassend. Weiterhin legt die Formulierung eines Außen nahe, ein Innen annehmen zu können, was – diesem Gedanken folgend – ein objektivierbares Innen aufruft, das der Außenwelt zugänglich gemacht werden kann. SCHMITZ kritisiert eine Unterscheidung in Innen/Außen grundsätzlich als „Sonderstellung“ (ebd. 2008, 107) und verweist auf die Subjektivität von Gefühlen (als Wahrnehmung von Atmosphären), von leiblichen Regungen (als spürbare leibliche Zustände) und von affektierter Betroffenheit (als Ergriffenheit des Subjektes). Dennoch ermöglicht erst der als „Kontrollverlust“ beschriebene Zustand eine Antwort auf die angespannte Situation und somit ihr Fortführen. Wenn der Leib nun auf eine Situation trifft, auf die der Körper nicht mehr adäquat reagieren kann, weil aufgrund der Anforderungssituation die Distanz zu sich selbst aufgehoben ist, dann agiert der Leib eigensinnig, beispielsweise durch das Lachen in unangemessenen Situationen als „sinnvolle Antwort auf eine Lage, der gegenüber jede andere Antwort versagt“ (PLESSNER 2016a, 331). Es scheint also auslösende Momente zu geben, die so starke Reaktionen in uns hervorrufen, die keine Möglichkeiten aus dem zur Verfügung stehenden Repertoire der Bewältigung zulassen, sodass der Leib in seiner eigenen Weise darauf reagiert. Bedeutung erlangt der Eigensinn des Leibes in sozialen Situationen, in denen sich der Leib als widerständig spüren lässt, da diese Widerständigkeit auch Veränderungen ermöglicht. Der Tod eines Menschen stellt für Hinterbliebene eine Ausnahmesituation in dem Sinne dar, dass sie keine alltägliche Routinesituation ist. Als solche Ausnahmesituation ergibt sich eine Diskrepanz zwischen wirklicher (Tod des/der Angehörigen) und gewünschter Realität (Fortbestand der Beziehung), die unter Umständen eigenleibliche Antworten hervorruft, die als gesellschaftlich/kulturell unangemessen angenommen werden. Als Beispiele hierfür lassen sich unter anderem anführen das Lachen während einer Beerdigung, plötzliches Weinen in sachlichen Situationen wie einem Personal-, Verkaufs- oder Kundengespräch oder wütendes Schreien, das sich scheinbar grundlos gegen andere richtet. Diese Brüche in den eigenen Handlungssicherheiten und -routinen verweisen in besonderer Weise auf Dimensionen des Erlebens, „die vor der Sprache liegen“ (ABRAHAM 2017, 457) und somit auf andere Weise zum Ausdruck gebracht werden.

2.5 Verflechtungen des körperlichen Leibes

Die bisherigen Ausführungen haben Körper und Leib als zwei zumindest theoretisch trennbare Konstrukte voneinander abgegrenzt und eine erste Einordnung des körperlichen

Leibes zur Überwindung des cartesianischen Dualismus vorgenommen. Dies soll im nächsten Schritt konkretisiert werden, indem die Verschränkung zwischen Leib und Körper explizit herausgearbeitet wird.

Mit Blick auf die Ideen Platons bestand der Mensch aus einem Körper und einer Seele. Während der Körper fließt und fest mit der Sinneswelt verbunden sei, schrieb er der Seele eine unsterbliche Existenz zu, die bereits vor der Geburt dagewesen ist und nach dem Tod fortbestünde. Mit der Geburt trete die Seele in den Leib ein und würde an ihn zu einer Einheit gebunden (vgl. GAARDER 1998, 108f). HARTMANN griff in seiner Einführung in die Philosophie diesen Aspekt der Einheit als Gebundenheit des Bewusstseins bzw. der Seele an das Organische als damaligen Common Sense auf (vgl. ebd. 1956, 10 und 124). Binäre Konzepte wie diese bilden einerseits den Körper als Körperding/Körperobjekt ab und andererseits die Seele als fühlendes Innen eines Menschen. Die Verbindung beider zu einem lebendigen Menschen wurde auch bei Descartes bereits mitgedacht, allerdings gelang die Überwindung des Dualismus unter anderem deshalb nicht, da Seele und Körper als voneinander losgelöste Einheiten diskutiert wurden (vgl. WALDENFELS 2000, 17ff). PLESSNER und MERLEAU-PONTY versuchen, diesen Dualismus mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen zu überwinden. Beiden gemeinsam ist, dass sie eine Verbindung von Körper haben und Leib sein geschaffen haben, indem sie den Leib als Medium der Zuwendung zu sich und zu anderen verstanden und diesen Doppelaspekt um die Distanz zu sich selbst erweiterten.

„... Der Leib als Vehikel des Zur-Welt-seins, und einen Leib haben, heißt für den Lebenden, sich einem bestimmten Milieu zugesellen, sich mit bestimmten Vorhaben identifizieren und darin beständig sich zu engagieren. [...] so ist aus demselben Grund nicht minder wahr, daß mein Leib der Angelpunkt der Welt ist: ich weiß, daß die Gegenstände viele Gesichter haben, da ich um sie herumgehen könnte, und insofern bin ich der Welt bewußt mittels des Leibes ...“ (MERLEAU-PONTY 1965/1974, 106).

Das von MERLEAU-PONTY angeführte Beispiel des Berührens der eigenen Hand verdeutlicht dabei die Verwobenheit des körperlichen Leibes. Sowohl mittels der berührenden als auch der berührten Hand lassen sich eigenleibliche Empfindungen spüren, die durch das Berühren und das Berührt-werden ausgelöst werden; zugleich lassen sich dabei aufgrund des Wissens der eigenen (Handlungs-)Fähigkeiten die linke und rechte Hand als zu meinem Körperding gehörende Teile (des ganzen Körpers) in besonderer Weise gebrauchen. Zudem ist die Bewegung, die von der berührenden Hand ausgeführt wird, als ein Teil der zum Selbst gehörenden Realität verortet (vgl. ebd. 1965/1974, 118). Darüber lässt sich in Distanz gehen und aus der Retrospektive über diese Bewegungsausführung und/oder -empfindung reflektieren. Es lässt sich somit weder konkretisieren, an welcher Stelle der Leib und an welcher Stelle der Körper vordergründig erfahrbar sind. Vielmehr zeigt sich hierin der körperliche Leib als Möbiusband, in dem Innen (Spüren) und Außen (Wahrnehmung), Leib und Körper nicht orientierbar sind.

Dieser körperliche Leib, den sich jede:r im Laufe der Entwicklung zu eigen macht und mittels dessen man sich der Welt zuwendet, wird in eine bereits existierende Welt

hineingeboren, die schon durch andere Menschen gestaltet wurde und wird. Kinder wachsen dementsprechend in einer Welt auf, in der sich Gegenstände durch andere entwickelt haben und durch den Gebrauch anderer weiter ausdifferenziert wurden. Ein Gegenstand bildet somit sowohl die „kollektive Geschichte als auch die persönliche Geschichte“ ab (WALDENFELS 2000, 182). Ein Kind, das in den 1980er Jahren geboren wurde, erlebte das Telefon noch als festen Gegenstand an seinem Platz mit einer Wählscheibe, einem Hörer und einem Kabel zur Steckdose; während ein Kind, das in den 2000er Jahren geboren wurde, ein tragbares Handy mit dynamischem Display als Telefon assoziiert. Beide Kinder verbinden je eigene Erfahrungen mit dem Gebrauch dieses Gegenstandes. SCHMITZ unterscheidet in der Benutzung alltäglicher Gegenstände zwischen Kennen und Können. Das Kennen eines Gegenstandes bezieht sich dabei auf das Wissen des Aussehens, Zwecks und Gebrauchs, während das Können auf den Erwerb des Umgangs mit dem Gegenstand verweist (vgl. ebd). Dieses Hantieren mit Gegenständen, das Ausführen von Tätigkeiten führen einerseits zur Gewöhnung und zum gewohnheitsmäßigen Umgang¹⁰ und andererseits wird der Körper auch mittels der Tätigkeiten mit kulturell überformten Gegenständen kulturell geprägt. Grenzlinien zu ziehen zwischen dem, was individuelle Verhaltens- und Ausdrucksweisen sind, und zu dem, was als kulturell angeeignet beschreibbar ist, wäre weder sinnvoll noch wäre ein solcher Bruch zielführend für weitere Erläuterungen. Die Hinwendung zu materiellen Gegenständen, zu anderem und anderen ist als zwischenleibliche Begegnung in ihrer Verwobenheit von Natur und Kultur interessant, da sich so individuelle Ausdrucksweisen im Kontext der kulturhistorischen Entwicklung eines Phänomens entfalten lassen. Im Anschluss richtet sich der Fokus zunächst auf Nuancierungen von Leiblichkeit in Form von Gefühlen und ihren Abgrenzungen, um des Weiteren körperliche Ausdrucksweisen leiblicher Zustände als Gebärden beschreibbar zu machen.

Wie aus der Abbildung 4 ersichtlich lassen sich Qualitäten leiblichen Seins nach SCHMITZ unterteilen in „leibliche Regungen“, „Gefühle“ und „affektiertes Betroffensein“ (ebd. 2005b, 150ff). Alle drei Zustände lassen sich als randlose Besetzungen in einem flächenlosen Raum, als ausgedehnte Atmosphären beschreiben, die am eigenen Leib spürbar werden, aber nicht Zustand des eigenen Leibes sind (vgl. SCHMITZ 2011, 89). Diese Atmosphären sind dabei nicht als Räume in einem geometrischen Sinn zu verstehen, sondern als unteilbare Ausdehnungen, innerhalb derer sich relative und absolute Orte beschreiben lassen. Relative Orte sind durch Beziehungen zu Objekten bestimmt. Als solcher ließe sich der Körper mit seinem perzeptiven Körperschema, das einzelne Körperteile zum Körper und zu anderen Dingen in Relation zueinander setzt, beschreiben. Als absoluter Ort ist der Leib beschreibbar, indem er sich nur auf sich selbst bezieht (vgl. SCHMITZ 2014, 75f). Exemplarisch für einen relativen Ort führt SCHMITZ das Gefühl der Geborgenheit auf, das einem durch die eigene Familie vermittelt wird. Dieses wird unabhängig seiner geometrisch-räumlichen Verortung mit sich getragen. Als Beispiel für einen absoluten Ort nennt SCHMITZ das wohlige Gefühl während des Badens, das nur innerhalb der Badewanne empfunden wird und verschwindet, sobald man diesen Ort

¹⁰ WALDENFELS (2000, 181 ff) bezeichnet dies als aktuelle und habituelle Leiblichkeit.

verlässt (vgl. SCHMITZ 2011, 90). Allerdings lassen sich Gefühle als Atmosphären näher spezifizieren, indem sie sowohl in verschiedenen Dichten als auch mit unterschiedlichen Gerichtetheiten ausgemacht werden können. „Diese Stille ist die drückende des Tropenmittags, erfüllt von drohender Trauer. Freude ist eine hebende Atmosphäre, die den Leib zum Schweben [...] anstiftet“ (ebd., 90).

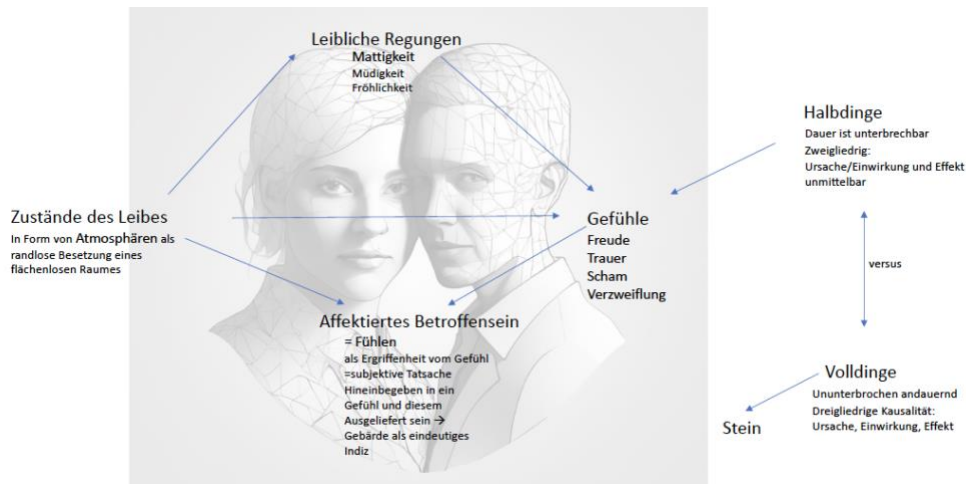


Abb. 4 Zustände des Leibes in Anlehnung an SCHMITZ 2005b, 150ff, Bild generiert von neuroflash, 26.03.2024, bearbeitet

Leibliche Regungen sind nicht raumfüllende Atmosphären ohne Autorität wie beispielsweise Müdigkeit, Müdigkeit oder Fröhlichkeit, die sich als ganzheitliche Regungen im absoluten Ort des gesamten Leibes oder in Leibesinseln partiell spüren lassen. Sobald leibliche Regungen als ausgedehnte Atmosphäre spürbar werden, wandeln sie sich in ein Gefühl. Leibliche Regungen sind demnach örtlich umschrieben, während Gefühle als prädimensional unteilbare Volumina flächenlos erscheinen (vgl. SCHMITZ 2005b, 151). Eine trennscharfe Differenzierung zwischen bestimmten Arten leiblicher Regungen und Gefühlen kann jedoch nicht eindeutig gegeben werden, da leibliche Regungen sich zu Gefühlen ausweiten können und umgekehrt (vgl. ebd., 152).

Gefühle als Gegenspieler des Leibes, die diesen ergreifen, aber nicht von ihm ausgehen, und deren Fundament weder in Gegenständen noch in Merkmalen festgeschrieben werden kann, sind subjektive Tatsachen, die individuell verschieden wahrgenommen, erlebt, ausgedrückt und interpretiert werden. Sie können persönlich empfunden werden oder kollektiv als Gemeinschaftsgefühl eine Gruppe von Menschen betreffen (vgl. SCHMITZ 2014, 86). „Die Ergriffenheit durch ein Gefühl ist also immer leiblich“ (SCHMITZ 2005b, 153), da sie mittels teil- oder ganzheitlicher leiblicher Regungen transportiert wird. Ihr Ausdruck wird über körperliche Ausdrucksweisen für andere sicht- und wahrnehmbar. Jedoch dauern sie nicht – wie Voll Dinge – ununterbrochen an, sondern können ebenso Pausen enthalten, weshalb sie als Halbdinge¹¹ charakterisiert werden (vgl. SCHMITZ 2014,

¹¹ SCHMITZ unterscheidet Halbdinge und Voll Dinge anhand zweier Merkmale: Voll Dinge dauern ununterbrochen an, während Halbdinge auch Pausen beinhalten können. Die Kausalität eines Volldings ist mittelbar, d. h., sie besteht aus Ursache, Einwirkung und Effekt. Die Kausalität eines Halbdings ist unmittelbar, da Ursache und Einwirkung aufeinander fallen. Als Halbdinge identifiziert der Autor Wind, Schmerz und verschiedene Arten von Geräuschen. Als Voll Ding nennt er beispielhaft einen Stein (Ursache), der dadurch, dass er geworfen (Einwirkung) wird, etwas zerstört (Effekt) (vgl. ebd. 2014, 84).

84). Sie sind von unvorhersehbarer Dauer, können präsent sein, aber auch verschwinden ohne eine raum-zeitliche Orientierbarkeit während ihrer Abwesenheit (vgl. SCHMITZ 2011, 91). Gefühle sind dynamisch und möglicherweise ändern sie sich wie ihre Intensität im Laufe der Zeit. Sie können kurzlebig sein und über längere Zeiträume anhalten. Sie treten mit unberechenbarer Dauer und Anwesenheit im Raum als Re-Aktion auf ein auslösendes Moment auf (beispielsweise kann ein Gefühl eine Situation, in der es ausgelöst wurde, überdauern). Gefühle sind bewusst empfundene oder unbewusst widerfahrene leibliche Zustände. Das Moment der Bewusstwerdung als erste Transformation des Leiblichen ermöglicht ein Sprechen über diese Empfindungen. Die Artikulation als weitere Transformation vermittelt leibliche Zustände über mehrmalige Brechungen in Form eines körperlichen Ausdrucks. Die Modalitäten, wie Gefühle empfunden, wahrgenommen und geäußert werden, sind von kulturellen Normen und sozialen Erwartungen beeinflusst (vgl. SCHMITZ 2014, 91f). Um spezifische Charakteristika beschreiben zu können, führt SCHMITZ exemplarisch ausgewählte Gefühle an. So verdeutlicht er anhand von Freude und Trauer die Richtungstendenzen von Gefühlen. Freude als hebende Tendenz lässt leibliches Sein trotz gleichbleibender Erdanziehungskraft leichter erscheinen, Trauer ist aufgrund ihrer niederdrückenden Tendenz als Schwere spürbar. Verzweiflung beinhaltet Haltlosigkeit, die sich als aufdringliche Atmosphäre ohne Richtungstendenz spüren lässt. Scham strömt in verdünnter Form über den Rand hinaus aus und wird von anderen eventuell als Peinlichkeit wahrnehmbar (vgl. ebd. 2014, 80ff).

SCHMITZ weist Gefühlen zwei Qualitäten zu: als bloße Wahrnehmung der Atmosphäre oder als affektiertes Betroffensein (vgl. SCHMITZ 2011, 89). Das Erste verweist darauf, dass Freude/Wut wahrgenommen wird, wobei das Fehlen einer leiblich-affektierten Betroffenheit Abstand zur Situiertheit des Raumes sowie zu den Gefühlen anderer ermöglicht. Letzteres bedeutet, der/die Betroffene wird durch das Wahrnehmen der Atmosphären von eigenen Gefühlen ergriffen, sodass der eigenleibliche Status quo sich verändert. Dieses leiblich-affektierte Betroffensein bedingt Ergriffenheit und Involviertheit. Man begibt sich in das Gefühl hinein und ist diesem zugleich ausgeliefert. „... das Fühlen als Ergriffenheit von ihm [dem Gefühl], [ist] eine für den Betroffenen subjektive Tatsache ...“ (SCHMITZ 2014, 86, Einfügung S.W.-B.). Das leiblich affektierte Betroffensein meint die subjektive Ergriffenheit von Gefühlen anderer. Beim Betreten eines Raumes, in der sich eine Trauergemeinschaft versammelt hat, kann man von den Trauergefühlen aller Anwesenden leiblich ergriffen werden und ebenfalls eine Niedergeschlagenheit in sich spüren, die sich ausweitet und eigene Trauergefühle spürbar werden lässt. Diesen Zustand einzelner weitete WALDENFELS aus auf die Beteiligung anderer am eigenen Zustand, indem er Gefühle fasst als „die Art und Weise, sich auf die Dinge zu beziehen und daran sind die Anderen von vornherein elementar beteiligt“ (WALDENFELS 2000, S. 289).

Als sicheres Indiz können Gebärden als sichtbare Ausdrucksweisen für Gefühle angenommen werden (z. B. die helle Stimme der Freude und die aus Zorn geballte Faust). „Das deutlichste Zeichen für dieses Eingreifen der Gefühle in den Leib ist die erstaunliche Sicherheit der Gebärden, die sie ihm eingeben“ (SCHMITZ 2011, 92). Diese Gebärden lassen sich lesen als mehrfache Transformation leiblicher Gefühle in körperlich vermittelte Ausdrucksweisen, da Gefühle als solche sich nur und ausschließlich in dieser transformierten Form für andere sichtbar zeigen. Sie unterscheidet sich insofern von anderen Formen der Expression, da sie aufgrund des leiblich affektierten Betroffenseins präreflexiv entstehen und ausgeführt werden. Mit der Unterscheidung zwischen Kummer und Mitleid wird dies verdeutlicht: Jemand, der Kummer hat, wird „stöhnen“ oder „gebrochen da[.]sitzen“ (SCHMITZ 2005b, 121). Ein mit dem Kummer Mitleid habender Mensch, der selbst von diesem Kummer nicht affiziert ist, wird zunächst nachdenken, welche Weise des eigenen Ausdrucks dem Kummer Habenden gegenüber angemessen erscheint. Hieran werden gleichermaßen die Charakteristika leiblicher Zustände deutlich: die Dynamik von Enge und Weitung sowie Richtung. Kummer wird als Enge leiblich spürbar, woraus sich die Richtung ergibt, da man ihm aus der Enge in die Weite entgegnet beispielsweise durch seufzendes Ausatmen (vgl. ebd., 190). Die von SCHMITZ als Gebärden bezeichneten körperlichen Ausdrucksweisen beziehen sich dabei gleichermaßen auf Gesten, Mimik, Intonation sowie Körperhaltung – also auf alle Möglichkeiten, die der Körper als expressive Mittel zur Verfügung hat – sowie „personale Stellungnahmen“ (ebd.

2011, 95), die sich als Artikulationen leiblicher Empfindungen lesen lassen.

Der Ausdruck von Gefühlen ist von der Nachricht und vom Symptom als weitere Arten „sinnlich wahrnehmbare Mitteilung“ (Schmitz 2008, 178) abzugrenzen. Ein potenzielles Symptom als Anzeichen, das auf einen dahinterliegenden Sachverhalt verweist, ist beispielsweise kochendes Wasser, das einen Hinweis gibt auf eine Temperatur von 100° C, oder ein sich mit überhöhter Geschwindigkeit näherndes Auto als Hinweis auf Lebensgefahr. Eine Nachricht kann in

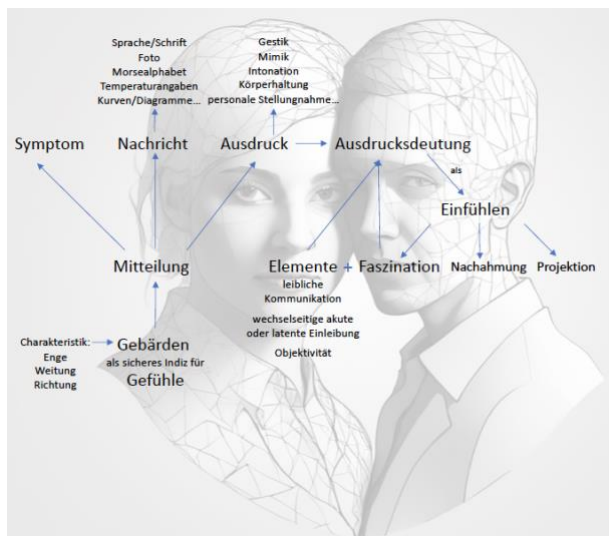


Abb. 5 Gefühlsausdruck und -deutung in Anlehnung an SCHMITZ 2008, 180ff; Bild generiert von neuroflash, 26.03.2024, bearbeitet

andere Formen übertragen werden, ohne ihren Inhalt zu ändern, indem sie beispielsweise in Schrift, Kurven/Diagramme oder andere Sprachen transformiert wird. Die Konstanz ihrer Aneignung und Deutung sind aufgrund eines gemeinsamen Regelverständnisses möglich. Ausdrucksweisen hingegen sind von „spezifische[r] Unübertragbarkeit“ (ebd. 2008, S. 180, Anpassung S.W.-B., Hervorhebung im Original) charakterisiert, was bedeutet, dass sie sich nicht unverändert in andere Formen transformieren lassen. Der Versuch, einen vielsagenden Blick in Schriftsprache festzuhalten, mündet in verschiedenen Lesarten und Vorstellungen seiner Leser:innen, nicht aber im Original des Ausdrucks.

Dieser unterliegt im Gegensatz zu einer Nachricht keinen Deutungsregeln. SCHMITZ verweist an dieser Stelle darauf, dass Forschungen zu physiognomischen, pathognomischen, graphologischen und verwandten Deutungs-codes damit nicht degradiert seien, er merkt jedoch an, sie als Anregungen – nicht als Regelwerk – zu verstehen (vgl. ebd., 182). Da Ausdrucksdeutungen keinen zuverlässigen Regeln folgen, werden sie intuitiv vorgenommen und sind nicht artikulierbar. „Beim Verständnis von Erlebnisausdruck ist das Ausgedrückte nur mittelbar gegeben, durch das auszudrückende Zeichen hindurch“ (ebd., 186). Das sympathische, resonante/mitschwingende Einfühlen als Möglichkeit der Ausdrucksdeutung zeigt sich nach SCHMITZ in Form von Faszination (distanzlose Identifikation), Nachahmung (Übernahme des Fremden als Eigenes) oder Projektion (Eigenes im Fremden lesen). Dabei bewirkt nur die Form der Faszination in Verbindung mit Distanzierung als Bewahrung der Objektivität des Ausdrucks, leiblicher Kommunikation und akuter oder latente, nicht abgesonderte, Einleibung eine verstehende Deutung des Ausdrucks. Als leibliche Kommunikation wird das Involviertsein des eigenen Leibes in eine größere Dynamik bezeichnet, die ihn vereint oder übersteigt, entweder durch eine vollständige Identifikation (Einleibung) oder durch eine verbindende Trennung (Ausleibung). Einleibung tritt in zwei Hauptformen auf: antagonistisch, bei der eine Seite sich der anderen zuwendet, und solidarisch, bei der keine spezifische Zuwendung zu einem anderen stattfindet (vgl. ebd., 190). Aus diesen Überlegungen lässt sich resümierend festhalten, dass sowohl der Ausdruck von Gefühlen, insofern dies anderen gegenüber erfolgt, als auch ihre Deutung einen gemeinsam entfalteten Raum voraussetzen, in dem zwischen ausdrückendem und deutendem Menschen leibliche Kommunikation entsteht und jede:r leiblich affektiert betroffen ist. Dieser Raum als leibliche Zwischenwelt wird nachfolgend näher beschrieben.

2.5.1 Zwischenleiblichkeit



Abb. 7 Zwei voneinander unabhängige Menschen, Bild generiert von neuroflash, 26.03.2024

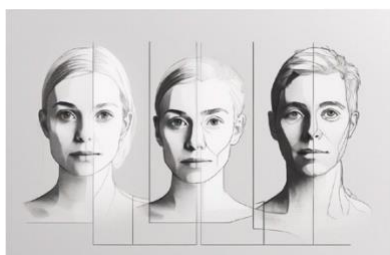


Abb. 6 Zwischenleiblichkeit, Bild generiert von neuroflash, 26.03.2024

In der Zuwendung zur Außen- und Mitwelt ist bereits die Idee der Existenz anderer angelegt, da die Wahrnehmung von anderem und anderen voraussetzt, dass Fremde/s als außerhalb des eigenen körperlichen Leibes anders gedacht und reflektiert werden. „Denn die Existenz Anderer wird erst dadurch zugänglich, dass das Selbst seinerseits nicht mit sich identisch ist, oder anders gesagt, bereits Andersheit enthält.“ (BEDORF 2011, 104). Indem das Subjekt die Welt wahrnimmt, trifft es auf andere, die die Welt ebenfalls wahrnehmen. Zwar sind Weisen und Art der Wahrnehmung nicht identisch, dennoch entsteht eine Verbindung zwischen dem körperlichen Leib und anderen aufgrund der gemeinsamen Orte, in denen die Zuwendungen zur Welt stattfinden (vgl. ebd.). Diese Verbindung kann als örtlich-räumliche Verbindung verbleiben, beispielsweise beim Vorübergehen an anderen Personen auf der Straße. Sie kann sich jedoch auch zu ausweiten, indem die beiden Passanten zum Beispiel in ein

gemeinsames Miteinander kommen. Finden weitere Begegnungen statt, ermöglicht dies eine Beziehung miteinander und eine Positionierung beider zueinander. Dies geschieht zunächst zwar in Resonanz zu-, jedoch unabhängig voneinander. Wird diese Verbindung allerdings nicht örtlich-räumlich gedacht, sondern wie von SCHMITZ dargestellt, als flächenloser Raum, der als ausgedehnte Atmosphäre spürbar wird (vgl. SCHMITZ 2011, 89), so wird das gemeinsam leiblich geteilte Miteinander als andere Räume beschreibbar. Was MERLEAU-PONTY (1965/1974, 35) als „Zwischenräume zwischen Dingen“ bezeichnet, entwickelt sich zwischen zwei Menschen als ein Zwischen zwischen beiden körperlichen Leibern. Diese Zwischenleiblichkeit bezeichnet WALDENFELS nicht bloß als Zwischenraum, sondern vielmehr als „Sphäre, die allererst zur Ausdifferenzierung von A und B führt“ (WALDENFELS 2000, 286). In der Umarmung zweier Menschen lassen sich zwar die Körpergrenzen des einzelnen Menschen bei genauer Betrachtung aufzeigen, die Leiblichkeit der beiden verschmilzt jedoch miteinander, indem die inneren Empfindungen das leibliche Selbst berühren. Das entstehende Zwischen kann sich – je nach eigener und fremder Empfindung – als Sphäre der Freude, der Vertrautheit, des unangenehmen Berührtseins usw. entfalten. SCHMITZ bezeichnet das sich in Zwischenleiblichkeit entfaltende Moment als „leibliche Kommunikation“ (SCHMITZ 2011, 20) und beschreibt damit die Dynamik, die den Leib entweder mit etwas verschmelzen lässt oder über seine eigene Ganzheit hinausführt. Diese Verbindung kann vollständig und identifizierend sein (Einleibung) oder eine verbindende Trennung (Ausleibung). Einleibung manifestiert sich primär in zwei Formen: zum einen als antagonistische, wenn sich die Richtung der Einleibung von mindestens einer leiblichen Seite zur anderen vollzieht, und zum anderen als solidarische, bei der eine solche Zuwendung nicht erfolgt. Das Beispiel interner Einleibung par excellence bildet eine Schwangerschaft ab, da werdende Mutter und noch ungeborenes Kind jeweils eigene Leiber sind, jedoch in einer gemeinsamen Dynamik von Spannung in die Weitung absolut identisch im Kanal des vitalen Antriebs miteinander verschmolzen sind (vgl. SCHMITZ 2011, 30). Externe Einleibung vollzieht sich mittels Halbdingen, die in den Leib eingreifen, aber nicht leibliche Zustände sind. Der wiederkehrende Blick trifft auf den Leib als aus der Enge eines anderen Leibes kommend und weitet sich auf den eigenen Leib aus, der dies wiederum als eigene Spannung spürt. Im Verlauf wiederholter Begegnungen werden die Weisen der Zuwendung zueinander und die Sphären des Zwischen als Körperwissen und Leiberfahrung gespeichert. Zwischenleiblichkeit bezieht WALDENFELS (vgl. ebd. 2000, 288ff) dabei auf verschiedene Erlebnisstufen:

- Empfinden als Teilhabe am Leben des/der anderen,
- Handeln als Ineinandergreifen von eigenem und fremdem Tun – nicht im Sinne eines Zusammenschlusses von Handlungen verschiedener Menschen, sondern als synergetisches Handeln, in dem Handeln nicht mehr orientierbar ist,
- Hantierungen zwischen Menschen, die als Teilbereiche ineinandergreifen und zu einer Handlung verschmelzen,
- Räumlichkeit als eine Verschmelzung der Sphäre in einem Raum durch die eigene verkörperte Anwesenheit, die sich örtlich lokalisieren lässt und zugleich als Bezugspunkt zu anderen fungiert, wohin sich das eigene Selbst wendet,
- Sprache als verbale Zuwendung zueinander zu einem Gespräch.

Der Autor hebt dabei hervor, dass Zwischenleiblichkeit das beobachtbare Außen und das vermutete Innen aufhebt, indem man den/die Andere zu „lesen lernt“ (ebd. 297). Verdeutlicht wird dies einerseits anhand von Handlungen anderer, deren Bedeutung sich dem Selbst erschließt, mit Häufigkeit und Intensität der gemeinsam geteilten Zeit. Andererseits verweisen Gespräche sowie Gesprächserfahrungen auf Zwischenleiblichkeit ohne dabei Eigenes und Fremdes ineinander aufzulösen. Sprecher:innen und Hörer:innen beziehen sich performativ aufeinander und werden dabei von der Situation des Gesprächs – also von der Sphäre des Zwischen – beeinflusst, sodass zwar Sprecher:innen und Hörer:innen als solche benannt werden können, jedoch eine Verflechtung entsteht, deren Verlauf „nicht dem Einzelnen zugerechnet werden kann“ (ebd. 300). Die eigene Äußerung wird durch andere ergänzt, fortgesetzt und/oder beendet. Erfahrungen mit anderen werden den hier aufgeführten Erlebnisstufen der Zwischenleiblichkeit entsprechend im leiblichen Gedächtnis gespeichert und beeinflussen weitere zwischenleibliche Begegnungen. Dieses Erinnern bezieht sich auf den körperlichen Leib, der in Beziehung zu der/dem Anderen gewesen ist und nicht auf ein (prä)reflexives Bewusstwerden (vgl. BÖHLE & PORSCHEN 2011, 56ff).

2.5.2 Heterotopien als andere zwischenleibliche Räume

Wird der Raum, in dem Trauer ihren Ausdruck findet, nicht als geografischer Raum verstanden, der anhand von GPS-Koordinaten lokalisiert werden kann, sondern als „performativer Handlungsvollzug“ (LÖW 2018, 25), so lassen sich Verbindungslinien zwischen der Phänomenologie und FOUCAULTS Idee von Heterotopien nachzeichnen. Auf diese Weise ist Raum nicht einfach vorhanden, sondern er konstituiert sich mittels körperlicher Wahrnehmungen und Empfindungen. MERLEAU-PONTY verweist darauf, dass neben den „Dingen“ auch „Zwischenräume zwischen Dingen“ (ebd. 1965/1974, 35) wahrgenommen werden. Er schreibt der Wahrnehmung dabei das verbindende Element in der Weise zu, dass Dinge nicht per se zu einem Raum verbunden sind, die Wahrnehmung gründet sich vielmehr „auf ein Vorgefühl einer bevorstehenden Synthesis“ (ebd., 37). Dieses dynamische Geschehen ist je nach Nähe oder Distanz des körperlichen Leibes zum Raum wandelbar. MERLEAU-PONTY nimmt weiterhin an, dass frühere Wahrnehmungen und Inbezugsetzungen von Dingen zu einem Raum nicht automatisch zu Verbindungen führen. Er geht davon aus, dass das aktuelle Selbst diese Leistung bewusst vollziehen muss (vgl. ebd.). Somit ergeben sich drei Ebenen des Raumes: 1) der bauliche Raum, der in bestimmter Weise errichtet wurde, ein Oben und Unten, ein Rechts und Links, ein Vorne und Hinten aufweist und in dem Dinge angeordnet sein können; 2) Räumlichkeit, die aus der Verbindung zwischen den Dingen im Raum entsteht sowie 3) Raumerfahrung, die aufgrund des Erlebens in Räumen und in Räumlichkeit entsteht und zugleich Voraussetzung für alle drei Ebenen angenommen wird. WALDENFELS verweist zudem auf Raumgrenzen als Zerteilung des Raumes in ein „Drinne und Draußen“, die mit „Ein- und Ausgrenzungen“ einhergehen (WALDENFELS 2013, 204). Diese konstituieren sich aufgrund derer, die sich im Drinne von all jenen abgrenzen, die sich im Draußen befinden. Die von Waldenfels aufgezeigten „Raumgrenzen“ (ebd.) greifen den Leib als absoluten Ort auf und setzen entsprechend die leibliche Anwesenheit als Bezugspunkt der räumlichen

Orientierung. Von dort aus, wo der körperliche Leib sich befindet, werden Dinge wahrgenommen und rechts/links/ober-/unterhalb des körperlichen Leibes angeordnet und andere(s) als der Eigenwelt/Fremdwelt zugehörig ein- oder ausgegrenzt (vgl. ebd.).

An diese Überlegungen anknüpfend lassen sich Heterotopien im FOUCAULT'schen Sinne zuallererst als Räume beschreiben, die als *andere Orte* zu verstehen sind. Als Orte der Gegenplatzierungen zu alltäglichen hegemonialen Orten sind sie zwar in diesen lokalisierbar, ohne diese jedoch zu überlagern. FOUCAULT referiert dabei auf einen Raumbegriff, der seinen Annahmen zufolge den bisherigen Zeitbegriff als strukturierendes Moment abzulösen scheint. Räume als Parzellierungen materialisierter Örtlichkeiten sind seinen Überlegungen zufolge an lokalisierbare Ortungsräume geknüpft. Im Gegensatz wird die „Utopie“ (FOUCAULT 2021, 9f.) bei FOUCAULT als imaginiertes, nicht lokalisierbarer und somit unverfügbarer Ort beschrieben. Heterotopien hingegen ermöglichen Utopien einen erfahrbaren Ort, an dem sie sich materialisieren und als kontingente Räume erscheinen können. Sie bilden somit „Gegenräume“ (ebd., 10) zum Normalraum und ziehen Verbindungslinien zwischen an sich unvereinbaren Räumen. Während Utopien im Unsagbaren verbleiben und weder an Materialitäten noch an Räume oder Zeiten gebunden sind, bilden Heterotopien real existierende Räume, denen verschiedene Heterogenitäten als verbindendes Element zugrunde liegen. Heterotopien sind Räume im Zwischen, die Alltagsräume umdeuten, umfunktionieren, relationieren, diese auflösen oder aufscheinen lassen, um Sagbares und Unsagbares, Mögliches und Unmögliches, Verfügbares und Unverfügbares miteinander zu verbinden. Heterotopien entstehen nicht aus sich heraus und können nur im gesellschaftlichen Zusammenhang des gewöhnlichen¹² Alltags existieren (vgl. FOUCAULT 2021, 9f.). Als Gegenräume räumen sie Abweichungen Platz in einem hegemonialen Platzgefüge ein, das ihre Platzierungen nicht vorsieht. Dies kann auf zwei Weisen erfolgen: Indem Heterogenität und Abweichung Raum zur freien Entfaltung gegeben wird (vgl. ebd. 2021, 10), kann Heterotopie entstehen, oder indem Heterotopien Abweichendes an einem Ort versammeln und aus Alltagsräumen ausgrenzen, um sie von dort aus wieder in den Alltagsraum einzugliedern (vgl. ebd., 12). Als Beispiel für erstgenannte Heterotopie lässt sich das von FOUCAULT aufgeführte Beispiel des elterlichen Bettes lesen, das fabulierenden Kindern als Schiff, Himmel oder Wald dienen kann und somit zu einem real existierenden Ort des Imaginierten transformiert.

Als Beispiele solcher Abweichungsheterotopien – auch Heterotopien des Übergangs genannt – sind bei FOUCAULT Gefängnisse und Psychiatrien aufgeführt. Des Weiteren werden sechs formulierte Grundsätze der Heterotopien angenommen, wobei diese nicht gleichzeitig vorzufinden sein müssen.

- 1) Heterotopien treten als Räume vor dem Hintergrund kulturhistorischer Abhängigkeit in Erscheinung (vgl. ebd., S. 11),
- 2) sie wandeln sich in kontingenter Weise in ihrer Funktion, können neu entstehen oder ganz verschwinden (vgl. ebd., 13),

¹² Mit der Zuschreibung ‚gewöhnlich‘ ist in diesem Zusammenhang das tagtägliche Leben gemeint, in dem nicht vordergründig auf den Verlust eines geliebten Menschen referiert wird, sondern andere Themen des Alltags zentral erscheinen.

- 3) verbinden verschiedene, auch disparate Orte zu einem Raum (vgl. ebd., 14),
- 4) als Minimalbedingung der Heterotopie erscheint die Heterochronie (vgl. ebd., 12), die als zugrunde liegende Zeitstruktur mit der (syn)chronistisch verlaufenden Zeit bricht und Verschiebungen beinhaltet,
- 5) das Betreten heterotoper Räume birgt Öffnungen und Schließungen, die zugleich als Ein- und Ausgrenzungen wirksam werden können (vgl. ebd., 18) und
- 6) Heterotopien entfalten Räume in Differenz zu realen Räumen und oszillieren dabei zwischen den beiden Extremen des Illusions- und des Kompensationsraumes (vgl. ebd., 16f).

FOUCAULTS Idee von Heterotopien erscheint in diesem Zusammenhang fruchtbar, da Zuschreibungen, die sich in sozialen Situationen im Zusammenhang mit Trauer konstituieren und konstituiert werden, innerhalb einer Heterotopie aufgehoben und anders gedacht werden. Trauernde Menschen, sich in Entwicklung befindende Kinder, heranwachsende Jugendliche, Waisen und/oder verwaiste Eltern treten aus diesen Zuschreibungen heraus und konstituieren sich als jemand anderes, beispielsweise als Superheld:in, als Seefahrer:innen, als Sternengucker:innen, als Nicht-Trauernde.

2.5.3 Tabita – Thematisierung körper-leiblichen Vergessens als Ausdruck kindlicher Trauer

TABITA¹³ als teilnehmendes Kind einer Kindertrauergruppe wurde bereits in der Einleitung vorgestellt (0. Einleitung: Ansprüche der Auseinandersetzung mit trauernden Kindern). Der nachfolgende Auszug ist der Geschehensdarstellung des zweiten Erhebungszeitpunktes zwei Wochen nach dem ersten Erhebungszeitpunkt¹⁴ entnommen und zeigt eine Interaktion zwischen TABITA und der Forscherin *Tessa*. Im Anschluss an einen ritualisierten Beginn mit allen Teilnehmer:innen der Kindertrauergruppe und nach einem strukturiertem Angebot können die Kinder selbst wählen, welchen Themen und Inhalten sie sich mittels welcher Handlungen und Praktiken widmen möchten. TABITA selbst ist zum Erhebungszeitpunkt sechs Jahre alt. Ihre Schwester EDINA, mit der sie gemeinsam an den Treffen der Kindertrauergruppe in der mittelgroßen Kreisstadt I teilnimmt, ist zum Zeitpunkt der Erhebung neun Jahre alt. Die beiden Geschwister kommen zur Kindertrauergruppe, weil ihr Vater verstorben ist. Die Darstellung des Auszuges wurde gewählt, da er in besonderer Weise TABITAS Trauer durch ihre Thematisierung der körper-leiblichen Abwesenheit des Vaters und das damit verbundene Fehlen der Zwischenleiblichkeit hervorbringt.

¹³ In den Geschehensdarstellungen werden KINDER in Kapitälchen Die teilnehmende Forscherin *Tessa* ist kursiv geschrieben. Der besseren Orientierung halber erfolgt diese Schreibweise der Teilnehmer:innen textdurchgängig und in allen Darstellungen.

¹⁴ Zeilen 656–751

„Während einige Kinder sich anziehen, um in den Hof zu gehen, kommt TABITA auf mich zu und nimmt mein Gesicht in ihre kleinen Händchen. Sie fragt mich, ob ich mit ihr malen kann. Ich sage zu und gehe mit ihr zu einem Tisch, auf dem viele verschiedene Stifte und Kopiervorlagen zum Ausmalen liegen.

[...]

Tessa: Soll ich mitmalen?

TABITA: Du musst mir nachmalen.

Tessa: Auf deinem Blatt? Oder soll ich auf einem eigenen Blatt malen?

TABITA: Auf dem **eigenen** Blatt.

[...]

TABITA: Ein Regenbogen. Guck, du musst das auch so machen. <<zeigt den Regenbogen, den sie bereits angefangen hat zu malen>>



Abb. 8 TABITAS Zeichnung, Filzstift auf Hand, eigenes Foto

Tessa: <<beginnt zu malen. Es entsteht eine Pause von 5 Sekunden, in der Tessa und TABITA malen>>

[...]

Tessa: <<zeigt TABITA zwei Stifte, mit denen Tessa gemalt hat.>>

Guck mal, das sieht aus, als ob das blau ist, aber ist es gar nicht. Das ist beides grün, stimmt's?

TABITA: Nein, das ist grün.

<<zeigt auf einen anderen Stift>>

Ich habe dunkelrot und hellgrün.

Tessa: Ach so. Habe ich verstanden. So, oder?

<<Es entsteht eine Pause von 3 Sekunden, in der beide an ihren Bildern arbeiten. TABITA malt eine Sonne. Tessa malt eine Sonne nach.>>

[...]

TABITA und ich malen weiter an unserem Regenbogen. Sie erzählt mir, dass ihr Papa die gleichen blauen Augen hat wie der Stift in ihrer Hand. Ich frage sie, wie ihr Papa ausgesehen hat. Sie sagt, dass sie das nicht mehr wüsste. Dass sie das vergessen hätte. Dann nimmt sie meine Hand und malt sich selbst auf meine Hand.

TABITA: Damit du bis zum nächsten Mal nicht vergisst, wie ich aussehe.

Dann schreibt sie ganz groß ihren Namen auf das Regenbogenbild. Ich fotografiere es deshalb nicht.“

[...]

Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen zur Theorie lassen sich aus dem hier präsentierten Auszug mehrere Sphären entfalten. TABITA stellt körper-leiblichen Kontakt her, indem sie die Ich-Erzählerin im Gesicht berührt. Mit dem Zulassen des Berührens durch die Ich-Erzählerin eröffnet sich ein gemeinsam geteilter körper-leiblicher Raum zwischen TABITA (ihren Händen) und der Ich-Erzählerin (ihrem Gesicht). Diesen Raum erhält TABITA durch das gemeinsame Malen aufrecht, das den Blick zunächst auf ihren gemalten Regenbogen lenkt. Indem TABITA auf ihren Regenbogen sieht und die Ich-Erzählerin auffordert, diesen gleichfalls als Sichtbares zu betrachten, verschränken sich beide leibliche Wahrnehmungen zu einem Zwischen in dem Prozess des Malens, sodass ein gegenseitiges Bezogensein entsteht. TABITA malt den Regenbogen, während *Tessa* diesen Regenbogen nachmalt. Im weiteren Verlauf verweist TABITA auf die Augenfarbe ihres Vaters und lenkt damit von dieser gegenwärtigen Situation des blauen Stiftes in ihrer Hand auf eine andere, vergangene Situation, in der die Augenfarbe ihres Vaters für sie sicht- und körper-leiblich wahrnehmbar gewesen ist. TABITA schließt hier von der Eigenschaft eines Gegenstandes, den sie in einer zwischenleiblichen Situation mit jemandem gebraucht, auf eine konkret lokalisierbare Eigenschaft leiblichen Seins einer für sie engen Bezugsperson. In dieser Konkretheit ist ihr die Augenfarbe ihres Vaters erinnerbar, wohingegen das gesamte Erscheinungsbild nicht abrufbar erscheint. Wird angenommen, dass ihr Vater als bildliche Repräsentation in Form von Fotos zugänglich ist, erscheint ein Vergessen des Aussehens unwahrscheinlich. Vielmehr kann dies als Verweis auf das Verblassen der körper-leiblichen Zuwendung des Vaters zu TABITA, des Herstellens von Nähe und der gemeinsam geteilten Zwischenleiblichkeit gelesen werden. Was ein Foto nicht konservieren kann, sind dynamische Ausdrucksweisen wie Bewegungen, Gesten, mimische Veränderungen der Gesichtszüge und auch die gemeinsam geteilten Annäherungen aneinander und Zuwendungen zueinander – diese bleiben dem Gedächtnis vorbehalten und können dementsprechend verändert oder vergessen werden. Mit Verweis auf diese Art von Vergessen stellt TABITA erneut Zwischenleiblichkeit her, indem sie die Hand der Ich-Erzählerin nimmt und ein temporäres Bild in die Haut einschreibt. Indem die Ich-Erzählerin ihren Arm stillhält und nicht etwa wegzieht, lässt sie diese Einschreibung zu und nimmt somit den gemeinsam hergestellten zwischenleiblichen Raum an. Das auf diese Weise entstandene Selbstporträt von TABITA wird dominiert durch die blaue Farbe des Stiftes, den sie mit der Augenfarbe ihres Vaters in Zusammenhang gebracht hatte und den sie somit zum verbindenden Element zwischen ihm, ihr und der Ich-Erzählerin transformiert: An ihren Vater erinnert sie sich als Teil ihrer eigenen lebensgeschichtlichen Vergangenheit, während sie in der Gegenwart verortet ein Bild auf die Hand einer Person malt, die sie nach dem Tod ihres Vaters kennengelernt hat und die sich bis zu einem in der Zukunft liegenden Zeitpunkt an TABITAS körper-leibliches Aussehen erinnern soll.

2.5.4 Leib in Trauer – trauernde Körper

Die Exzentrische Positionalität ermöglicht ein bewusstes Ausdrücken, Steuern, Vortäuschen und Reflektieren der eigenen Situiertheit mittels Gebärden. Diese bewusst oder unbewusst gesteuerten Möglichkeiten körper-leiblicher Re-Aktionen sind jedoch kultur-historisch geprägt. So gilt es beispielsweise auf Bali als ungerecht, seine Trauer

anderen Angehörigen gegenüber offen zum Ausdruck zu bringen. Deshalb lächeln trauernde Balinesen und versuchen so, schlimme Konsequenzen zu vermeiden (vgl. SCHUMACHER 2016, 57). Eine solche Ausdrucksweise wäre sicher nicht von allen Europäer:innen nachvollziehbar, da ein Lächeln in der westlichen Kultur mit Freude, Trauer eher mit Weinen und Traurigsein verbunden wird. Kindliche Ausdrucksweisen von Trauer zu erforschen, setzt somit eine Auseinandersetzung mit Phänomenen des körperlichen Leibes voraus. Fragen nach der Entstehung körperlicher Praktiken und Empfindungen in sozialen Situationen einerseits und ihrer Herstellung durch soziale Situationen andererseits sind dabei von besonderem Interesse, um entlang dieser Erkenntnisse körper-leibliche Erfahrungen von Trauer bei Kindern herauszuarbeiten. Es wird also im weiteren Verlauf der Arbeit Trauer als kulturhistorisches Phänomen dargestellt, daran anschließend wird die Differenzkonstruktion Kind als Konsequenz an die bisherigen Ausarbeitungen subjektiver körper-leiblicher Empfindungen erörtert. Inwieweit Trauerempfindungen und Ausdrucksweisen von Trauer als sozialer Kontrast (vgl. SCHMITZ 2008, 130) erlebt werden oder ob sich andere Erfahrungen der Gratwanderung zwischen kultureller Normierung und leiblichen Empfindungen zeigen, lassen sich durch drei weitere Analyseebenen¹⁵ des empirischen Materials herausfinden: 3.) Subjektpositionierung zu und Erfahrungen mit Trauer, die die kindlichen Teilnehmer:innen artikulieren, 4.) Gebärden und andere Weisen, die an den Kindern als Trauerausdrücke sicht- und lesbar werden sowie 5.) welche Räume werden als andere Räume sichtbar, damit Kinder ihrer Trauer Ausdruck verleihen können. Für die weitere Literaturrecherche bedeutet dies darüber hinaus, das Kind als Differenzkonstruktion mit eigenen körper-leiblichen Empfindungen und Ausdrucksweisen und dementsprechend eigenen Erfahrungen sowie Trauergruppen als mögliche Trauerräume herauszuarbeiten.

Der Körper birgt eine expressive Dimension in sich, die es dem Menschen erlaubt, seine inneren Zustände und Gefühle auszudrücken. Bewegungen, Gesichtsausdrücke, Körperhaltungen und andere Gebärden dienen dazu, Gefühle, Absichten und Empfindungen unabhängig von verbaler Sprache zu artikulieren. Gibt das zuvor beschriebene Möbiusband bereits einen Hinweis auf die Verflechtung von Leib und Körper, so wird dies anhand von Gefühlen weiter verdeutlicht: Das zum Subjekt gehörende Gefühl der Angst wird als leibliche Regung in verschiedenen Leibesinseln gespürt und zeigt sich beispielsweise im Zittern am ganzen Körper; das leibliche Gefühl der Verliebtheit drückt sich im Suchen nach körperlicher Nähe aus sowie Traurigkeit in hängenden nach unten gedrückten Schultern. Trauergefühle füllen somit nicht nur den Leib; als Atmosphären gedacht, können sie sich über leibliche Grenzen hinaus ausbreiten, sich zwischenleiblich als externe solidarische Einleibung auf eine (Trauer-)Gemeinschaft ausweiten und auf sie übergehen und/oder von Trauernden überall sowie in allen Situationen spürbar sein. Atmosphären der Trauergefühle nehmen den Leib in Besitz, breiten sich in ihm aus und sind nicht auf die eigene Häuslichkeit begrenzt.

Trauer kann dem Leib als Gefühl (z. B. Wahrnehmen der eigenen Traurigkeit) oder als affektiv-leibliches Betroffensein (Niedergeschlagenheit aufgrund der Trauer anderer)

¹⁵ Die ersten beiden Analyseebenen wurden bereits am Ende des Kapitels 2.2 Körper als Konstruktion des Körperlichen dargestellt.

widerfahren. Dabei wird Trauer von SCHMITZ beschrieben als ein Gefühl, das den Leib in Besitz nimmt und sich in ihm breitmacht, begleitet von Empfindungen der Engung und Weitung (vgl. ebd. 2005a, 88f). Trauer als Gefühl wirkt sich drückend aus und kann sich als Schmerz, Kummer, Traurigkeit, Verzweiflung, Wut, Erleichterung etc. im Leib ausbreiten oder auf einzelne Leibesinseln beschränkt sein. Von jeder/jedem Einzelnen wird Trauer subjektiv gespürt und kommt individuell zum Ausdruck, sie kann in gleicher Weise von einer Gemeinschaft – beispielsweise von einer Trauergemeinschaft während einer Beerdigung – erlebt werden. Das Gefühl der Trauer erweist sich in zweifacher Weise als besonderes: zum einen in seiner nach unten ziehenden Richtung und zum anderen in seiner Autorität (vgl. SCHMITZ 2008, 128ff). Die Richtung aus der Spannung wird von Trauernden als Schwere empfunden, wobei diese nichts über Intensität oder Ausbreitung der Atmosphäre preisgibt, da wir allzeit von der Schwerkraft und je nach Wetterlage von klimatischer Schwere (z. B. schwüler Sommertag) umgeben sind. Die Autorität der Trauer bezieht sich auf eine Dominanz der Ausstrahlung, mit der Trauergefühle soziale Räume einnehmen und beherrschen. Diesem Gefühl als leiblich affektiertes Betroffensein können sich Betroffene nicht entziehen, weder als Trauernde in einer vergnügten sozialen Gruppe noch als Fröhliche in einer Trauergesellschaft, sodass der soziale Gefühlskontrast aufgrund des Dominanzanspruchs von Trauer entsteht (vgl. ebd., 130f).

Weder Dauer, Intensität und Verlauf noch An-/Abwesenheit oder Verortung als relative/absolute Orte lassen sich für Trauer festlegen. So kann sie zum Beispiel beim Ansehen von Fotos oder bei Vorstellungen von unmöglichen gemeinsamen Zukunftsmomenten gefühlt werden, aber auch wenn der mit der verstorbenen Person assoziierte Geruch an einer unbekannt Person in der Öffentlichkeit wahrgenommen wird. Trauer als Gefühl kann in vielfältiger Weise körper-leiblich zum Ausdruck kommen, indem sich Traurigkeit beispielsweise als Kloß im Hals spüren lässt und in einem Nicht-Sprechen-Können zum Ausdruck kommt. Sie könnte sich im weiteren Verlauf wandeln und nicht mehr als Traurigkeit und Kloß im Hals, sondern sich als Unruhe und Schlaflosigkeit zeigen. Vielleicht ist Trauer im ersten Jahr nach dem Verstorbenen intensiver spürbar, wird mit dem Vergehen weiterer Jahre schwächer, aber sie könnte auch am 10. Todestag – trotz der Abnahme der Intensität im Laufe der Zeit – erneut intensiv gefühlt werden. Interessanterweise führt SCHMITZ (vgl. 2011, 92f) Mitleid als ein Gefühl auf, von dem man leiblich nicht so unmittelbar affektiert ist wie vom eigenen Leid. Dieses Argument ließe sich nach WALDENFELS (vgl. 2000, 288) dahin gehend ergänzen, dass eine leibliche Affektiertheit abhängig ist von der Intensität des Ausdrucks und vom Ausmaß des Leids anderer sowie von der eigenen leiblich-affektiven Konstituiertheit. Mitleid als ein Mit-Leiden mit anderen erschweren den Abstand zu eigenen und anderen Gefühlen – woraus sich ein wesentlicher Aspekt für die Trauerbegleitung ergibt: Ist jemand von der Trauer anderer so intensiv leiblich-affektiert betroffen, dann nehmen die eigenen Gefühle Raum ein, finden ihren körperlichen Ausdruck und ein Abstandnehmen ist (zunächst) nicht möglich. In dem gemeinsam geteilten zwischenleiblichen Raum erscheint die eigene leibliche Affektiertheit so ausgedehnt, dass die Zuwendung zu den eigentlichen Trauergefühlen des/der Hinterbliebenen erschwert ist und somit auch die Trauerbegleitung. Trauer als leibliches Gefühl lässt sich somit als individuelle Atmosphäre fassen, die von anderen wahrgenommen oder von der andere mit-betroffen sein können. Individuelle

Ausdrucksweisen von Trauer können einerseits als spontane leibliche Gebärden und andererseits als mehrfache Transformationen des leiblichen Trauergefühls verstanden werden, da die Bewusstwerdung leiblichen Spürens als erste Brechung, ihre Artikulation als nachfolgende in eine Form des körperlichen Ausdrucks überführt.

3. Ohne dich – theoretische Einsätze zu Trauer

Abschiede sind einem jeden Menschen aus der Alltagsroutine vertraut. Nahezu täglich müssen wir uns verabschieden. Kinder, die jetzt erwachsen geworden sind und ihre eigenen Wege gehen, werden verabschiedet aus dem gemeinsamen Zusammenleben unter einem Dach; der Abschied von einer Wohnung; von einem Lieblingskuscheltier, das verloren gegangen ist; von einem Lieblingskleidungsstück, das nun endgültig zu klein oder kaputtgegangen ist, von der eigenen Kindheit/Jugend, von einem Arbeitsplatz – mit all diesen Verlusten könnten sich Menschen im Laufe des Lebens konfrontiert sehen. Trauer tritt nicht nur in Verbindung mit dem Tod auf. Auch der Verlust von wirtschaftlichen Gütern, das Ende eines Lebensabschnittes, der Verlust von Wissen/Informationen, der Verlust einer (Liebes-)Beziehung, der Verlust von sozialen Kontakten oder Strukturen sowie der Verlust der körperlichen Unversehrtheit – all diese Ereignisse können Trauer auslösen. Diese Erfahrungen sind essenziell für die weitere Entwicklung, da sie sich als Komponenten entweder hilfreich oder hinderlich auf andere Trauerprozesse auswirken können. Da der Fokus der Arbeit auf Trauer von Kindern liegt, bei denen ein:e nahestehende:r Angehörige:r verstorben ist, beziehe ich mich in meinen weiteren Ausführungen ausschließlich auf die besondere Form des Verlustes durch den Tod eines nahestehenden Menschen und der damit einhergehenden Form der Trauer um den/die Verstorbene:n, ohne dabei die Trauer um mögliche andere Verluste als weniger bedeutsam annehmen zu wollen. Der Terminus des „nahestehenden Menschen“ subsumiert dabei all jene, die in enger Beziehung zu den Kindern stehen, „vertraut, befreundet, verwandt“ mit ihnen sind (DWDS o. J., o. S), und somit sowohl An- als auch Zugehörige.¹⁶ Das verbindende Moment der hier aufgeführten diversen Verhältnisse von Angehörigen zueinander findet sich in einem Verständnis von Solidarität, das materielle Unterstützung, emotionale Nähe und gemeinsame Aktivitäten in einem Spannungsverhältnis zwischen Nähe und Distanz annimmt (vgl. BAUERNSCHMIDT & DORSCHNER 2018, 303). Zugehörige fühlen sich, unabhängig vom gesetzlich definierten Verwandtschaftsverhältnis, jemandem im solidarischen Sinne dauerhaft verbunden (vgl. ebd., 304). Inwieweit Kinder einen an- bzw. zugehörigen Menschen als ihnen nahestehend und somit als individuell bedeutsam empfinden, ist nicht allein abhängig von der Frequenz und Qualität zwischenleiblicher Begegnungen, sondern auch von der Annahme des verbindenden Momentes seitens der Kinder.

In Deutschland verstarben zwischen 2015 und 2020 im Durchschnitt pro Jahr circa 941 390 Menschen (vgl. Statistisches Bundesamt vom 26.07.2023, o. S.). Wird

¹⁶ Als Angehörige werden laut StGB (vom 13.11.1998 mit Änderung vom 26.07.2023, § 11, Absatz 1a und 1b) folgende Menschen bezeichnet: Verwandte und Verschwägte gerader Linie, der Ehegatte, der Lebenspartner, der Verlobte, Geschwister, Ehegatten oder Lebenspartner der Geschwister, Geschwister der Ehegatten oder Lebenspartner, und zwar auch dann, wenn die Ehe oder die Lebenspartnerschaft, welche die Beziehung begründet hat, nicht mehr besteht oder wenn die Verwandtschaft oder Schwägerschaft erloschen ist sowie Pflegeeltern und Pflegekinder. Als Zugehörige gelten all jene Menschen, die sich einander zugehörig fühlen, ohne das Bestehen eines Verwandtschaftsverhältnisses (vgl. BAUERNSCHMIDT & DORSCHNER 2018, 304).

angenommen, dass etwa drei bis vier Hinterbliebene um einen einzelnen Toten trauern, so kann man von 3 bis 4 Millionen Trauernden pro Jahr ausgehen.

Der Tod eines nahestehenden Menschen als kritisches Lebensereignis ist auf der Social Readjustment Rating Scale von HOLMES und RAHE (1967, o. S) mehrfach angeführt: der Tod des/der Ehepartner:in (Platz 1), der Tod eines Familienmitgliedes (Platz 5) sowie der Tod eines engen Freundes (Platz 17). Im Folgenden wird erörtert, inwieweit der Tod eines solchen Menschen eine lebensgeschichtliche Situation darstellt, die sich als kritisch einstufen lässt, und inwieweit erlebte Trauer als eine einerseits individuelle Erfahrung beschreibbar ist, die nur von jedem/jeder Einzelnen leiblich gespürt, er- und durchlebt werden kann und zugleich ein kulturhistorisch gewachsenes Phänomen darstellt, das seinen Ausdruck im Körper-Leiblichen findet und sich dabei kontingent erzeugter Räume bedient.

Wenn zwei Menschen sich begegnen, so begegnen sie sich als zwei voneinander unabhängige körper-leibliche Wesen. Treffen sie weitere Male zusammen, kann aus einer einmaligen Begegnung eine Beziehung entstehen, in deren Verlauf beide eine Bindung miteinander eingehen. Wird ein Kind in eine Familie hineingeboren, so verlagert sich das Innen der gemeinsamen Mutter-Kind-Beziehung nach außen und verändert den bisherigen Status werdender Eltern. Während die Eltern sich ihrem Kind zuwenden, es kennenlernen und die Signale des Kindes zu deuten versuchen, vollzieht sich für das Kind darüber hinaus ein Anpassungsprozess an das neue „Außen“. Im weiteren zeitlichen Verlauf ist die sich entwickelnde Beziehung zwischen Eltern und ihrem Kind durch eine Bindung charakterisiert, die mit AINSWORTH (1978) und BOWLBY (1973) anhand differenter Bindungsqualitäten klassifiziert werden kann. Begegnungen zwischen Eltern und ihrem Kind finden statt einerseits im Alltäglichen als alltagspraktisches, -strukturierendes und -bewältigendes Zusammensein (Vorbereitung auf Kita und Schule, Essen und damit verbundene Vorbereitungen, Zu-Bett-Geh-Situationen etc.) und andererseits in besonderen Situationen als gemeinsam gelebte quality time (Ausflüge, Urlaub, Geburtstage etc.). Die geteilte Zeit, gemeinsame Erfahrungen, Begegnungen, Berührungen, Worte, Blicke, Interaktionen prägen sich in das leibliche Gedächtnis beider Beziehungspartner:innen ein. Es entsteht eine gemeinsame Zwischenleiblichkeit (FUCHS 2012, 2017), wie sie bereits in Kapitel 2 detailliert dargestellt wurde. Diese Zwischenleiblichkeit wird durch den Tod aufgelöst, worauf der hinterbliebene, körperliche Leib reagiert. Die Botschaft des Todes löst Veränderungen im gelebten Leib aus. In der Literatur wird dies beschrieben als ein Fallen in ein tiefes Loch, als würde man den Boden unter den Füßen verlieren. Als Reaktion Hinterbliebener auf diese die körper-leibliche Existenz verändernde Nachricht werden des Weiteren Schock und/oder Abwehr angeführt, wodurch sich der körperliche Leib zunächst vor zu überwältigenden Gefühlen schützt. Die Zeit scheint stillzustehen, obwohl das Leben der Anderen als wie immer weiterlaufend angenommen wird. Dieser empfundene Anachronismus entsteht durch die Fortsetzung der linearen Zeit bei gleichzeitigem Stillstand der gemeinsam geteilten Zeit. Sie bewirkt, dass sich Hinterbliebene als nicht mehr zugehörig zu ihrer sozialen Welt fühlen. Die Phase der akuten Trauer macht deutlich, dass sich nicht zwischen körper-leiblichem Empfinden und seelischem Erleben von Schmerz unterscheiden lässt. „Emotionen werden erlebt als das, was wir leibliche

Resonanz nennen“¹⁷, demzufolge auch Schmerz als leibliche Resonanz der Trauer. In der darauffolgenden Zeit befinden sich Trauernde im Konflikt mit dem Nicht-mehr-da-Sein der Verstorbenen und dem scheinbaren Fortbestehen der Beziehung (vgl. ETTE 2016, 290). Im Umfeld der Hinterbliebenen lassen sich körper-leibliche Hinweise finden: Die Kleidung riecht noch nach dem/der Verstorbenen, kürzlich geschriebene Notizen oder gemalte Bilder liegen auf dem Tisch. Diese Hinweise suggerieren, dass der/die Tote noch da ist, und lassen die Grenze zwischen Leben und Tod verschwimmen. Dieser Konflikt manifestiert sich in der Ambivalenz zwischen Anerkennung und Verleugnung des Verlustes (vgl. FUCHS 2019, 123). Seine Auflösung und somit die Umdeutung der bis dato bestandenen Zwischenleiblichkeit sind Teil des sich anschließenden Trauerprozesses. Passagenrituale wie beispielsweise das Waschen von Toten oder Begräbnisse markieren Übergänge und ziehen eine klare Grenze zwischen Lebenden und Toten. Von dem/der Verstorbenen bleibt eine körperliche Hülle zurück, der körperliche Leib existiert nicht mehr. Der beerdigte Körper gehört nicht länger der Welt der Lebenden an.¹⁸ Trauer bezeichnet also einerseits (schmerzliche) Gefühle als Antwort auf den Verlust und andererseits den länger andauernden Verarbeitungsprozess dieses Verlustes (vgl. FUCHS 2019, 123).

3.1 Annäherungen an das Phänomen Trauer

Sich mit dem Begriff der Trauer auseinanderzusetzen, bedeutet einerseits, einen Prozess aufzudecken und in seinen einzelnen Schichten abzutragen, und andererseits, die Verschiedenheit von Trauer offenzulegen. Wer trauert um wen oder was in welcher Weise? Traueranlässe sind dabei ebenso vielfältig wie Weisen des Trauerns. So, wie jeder Mensch sein Leben auf je eigene Weise lebt, so trauert jede:r anders. Verschiedene Anlässe implizieren unterschiedliche Erfahrungen: Ein Wohnortwechsel, das Ende einer (Liebes-)Beziehung oder Einschränkungen der eigenen sozio-ökonomischen Verhältnisse gehen mit Veränderungen einher, die sich weder miteinander noch mit dem Verlust nach dem Tod von nahestehenden Menschen vergleichen lassen. Ihnen gemein ist das auslösende Moment als Anlass der Veränderung in einem „Prozess aktiver Anpassung an das zur Folge, was am Neuen anders oder am anderen neu ist, selbst wenn es eine Veränderung zum Besseren ist.“ (BUCAJ 2019, 25). Der Tod eines nahestehenden Menschen ereignet sich dabei als lebensgeschichtliche Situation, auf die nicht in gewohnter, alltäglicher Weise reagiert werden kann, da sie die bis dato bestehende Beziehung zum/zur Verstorbenen in einer Weise verändert, die Hinterbliebenen einen Teil geläufiger Reaktionen auf Beziehungsabbrüche entzieht. Dieser Aspekt wird in der Definition von BUCAJ deutlich: „Trauer ist der normale, schmerzliche Prozess der Verarbeitung eines Verlusts, durch den wir unsere innere und äußere Situation einer neuen Realität anpassen“ (ebd., 93). Allerdings lässt sich die Heraushebung des Schmerzes in dem Prozess der Anpassung nicht

¹⁷ Übersetzung S.W.-B., im Original: „Emotions are experienced through what we call bodily resonance“ (FUCHS & KOCH 2014, 3).

¹⁸ Im Fall eines Flugzeugabsturzes oder einer Vermisstenanzeige kann diese Realität nur schwerlich vollzogen werden, da die Abwesenheit der körperlichen Hülle Hoffnungen auf das Wiederkehren des gespürten Leibes weckt und so die vollständige Anerkennung der veränderten Realität erschwert, wenn nicht sogar unmöglich macht.

für alle lebensgeschichtlichen Situationen annehmen – beispielsweise nach einem langen Krankheitsweg, der von Schmerz und Leid(en) charakterisiert war, können auch Reaktionen der Erleichterung beobachtet werden, während Verluste von Menschen, zu denen eine schwierige Beziehung bestand, möglicherweise mit ambivalenten Reaktionen einhergehen. Aus der Definition von LEYENDECKER & LAMMERS (2001, 170) geht deutlich hervor, dass Trauer „alle Reaktionen auf einen Verlust“ umfasst. „Jeder Mensch ist [...] von Geburt an mit der Fähigkeit zu trauern ausgestattet.“ LAMMER (2014, 2) ergänzt diese Definition um den Normalitätsaspekt und bezeichnet Trauer als „die normale Reaktion auf einen bedeutenden Verlust“. Dieser Trauerbegriff hebt Trauer als einen kulturell erlernten und inkorporierten Prozess der Verarbeitung hervor, der weder eine Krankheit noch eine Fehlfunktion oder eine psychische Schwäche charakterisiert. In der angloamerikanischen Literatur lassen sich differenziertere Begriffe finden, die nicht synonym verwendet werden: LOFLAND arbeitete drei Ebenen von Trauer heraus, die Trauer als individuelles Erleben mit kontingenten kulturellen Konstruktionen von Trauer verbinden. „Grief“ bezieht sich demnach auf das, was man fühlt, und „mourning“ beinhaltet das, was getan werden muss (vgl. ebd. 1985, 173), während „bereavement“ als kulturelle Konstruktion von Trauer angenommen wird (vgl. ebd. 1985, 175f).

STROEBE, STROEBE & HANSSON (vgl. ebd. 1993, 5) greifen diese Trias auf und bezeichnen „grief“ als einen inneren emotionalen Zustand, der sich auf den Verlust bezieht. „Mourning“ (vgl. ebd., 5) beinhaltet Tätigkeiten und das nach außen hin Sichtbarmachen des inneren emotionalen Zustandes. Dies findet allein oder in sozialen Situationen als Zwischenleiblichkeit mit anderen statt. „Mourning“ bildet einen Prozess ab, durch den sich trauernde Menschen an einen Verlust anpassen lernen. Er wird u. a. beeinflusst durch kulturelle Praktiken, Überzeugungen und Rituale (vgl. ebd., 5). „Bereavement“ (vgl. ebd., 5) bezeichnet die Situation eines Todes- oder Trauerfalls, also die Zeit nach dem Verlust, in der grief und mourning eintreten.

WEISS (2006) geht mit Verweis auf RYNEARSON davon aus, dass Trauer als Reaktion auf einen Verlust betrachtet werden kann. Trauer zeigt, dass jemand nicht mehr da ist, und entsteht aus der Diskrepanz, wie die Welt ist und wie sie eigentlich sein sollte (vgl. ebd. 17). Der darin enthaltene Kernkonflikt – also einerseits der Wunsch, die verstorbene Person wieder bzw. weiterhin lebendig zu wissen, und andererseits die Realität als ein Leben ohne die körper-leibliche Anwesenheit des bedeutsamen Menschen anzunehmen, bedeutet, einen Prozess der Transformation zu durchleben und den Kernkonflikt aufzulösen. Das Ende dieses Transformationsprozesses ist nicht absehbar und kann sich unter Umständen auch über die gesamte Lebensspanne hinweg vollziehen (vgl. SCHNELL & SCHULZ-QUACH 2019, 206).

Der zeitliche Aspekt zur Bearbeitung von Trauer wird in erster Linie zur Abgrenzung all jener Trauerprozesse herangezogen, die nicht als normal gelten. Das aktuelle DSM-5 von 2018 beinhaltet keine ausgewiesene Trauerdiagnose für die klinische Praxis, allerdings lässt sich im III. Teil des Manuals unter dem Punkt *Klinische Erscheinungsbilder mit weiterem Forschungsbedarf* die „Störung durch Anhaltende Komplexe Trauerreaktion“ finden. Dieses zur weiteren Forschung angegebene klinische Erscheinungsbild manifestiert sich dabei für Erwachsene nach 12 und für Kinder nach 6 Monaten anhaltenden Symptomen (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION 2018, 1080ff). In der seit Januar 2022

geltenden ICD 11 lässt sich Trauer als verlängerte Trauerstörung klassifizieren, wenn sie über einen längeren Zeitraum als 6 Monate besteht und „die erwarteten sozialen, kulturellen oder religiösen Normen für die Kultur und den Kontext der Person“ übersteigt sowie „eine erhebliche Beeinträchtigung in persönlichen, familiären, sozialen, schulischen, beruflichen oder anderen wichtigen Funktionsbereichen“ verursacht (Störungen, die spezifisch stressassoziiert sind: Code: 6B42 der ICD 11) (vgl. BfArM 2022, o. S.). Dies ist insofern irritierend, da unklar bleibt, wie kulturelle, soziale und religiöse Normen oder erhebliche Beeinträchtigungen definiert sind; zudem ist eine solche Klassifikation statisch und steht somit im Widerspruch zum Prozess der Trauer, der Transformation impliziert und der sich über einen längeren Zeitraum hinweg – eventuell sogar lebenslang – vollzieht. In der Literatur sind gegensätzliche Meinungen bezüglich eines zeitlichen Endes von Trauer zu finden. Einige Autor:innen legen einen zeitlichen Verlauf von 12 Monaten für akute Trauer fest, andere berufen sich dabei auf 6 Monate bis 3 Jahre.¹⁹ Vor allem praxisorientierte Publikationen und Erfahrungsberichte sowie Veröffentlichungen der letzten zwanzig Jahre revidieren diese Annahmen und geben entweder keine Limitationen an oder verweisen auf die Möglichkeit lebenslanger Trauer (vgl. beispielsweise SCHMIDT-KLERING 2017, 28; VEID 2012, 26; BUCAY 2019, 138f und LAMMER 2014, 19 sowie 22). WITTKOWSKI & SCHEUCHENPFLUG haben in einer 2015 veröffentlichten Studie mit 521 Hinterbliebenen zwischen 16²⁰ und 89 Jahren nachgewiesen, dass vor allem das zweite Jahr nach dem Verlust entscheidend für den weiteren Verlauf von Trauer (vgl. ebd., 173) ist. Der Grat zwischen einer Pathologisierung von Trauer und Anerkennung der Anpassungsaufgabe an einen veränderten Alltag bleibt schmal. Mit der Option der Diagnose der Codes VV04 (emotionale Funktionen) (vgl. Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte 2022, o. S.) sowie QE62 (Problematik in Verbindung mit Abwesenheit, Verlust oder Tod von anderen) (vgl. ebd., o. S.) in der ICD 11 besteht erstmals die Möglichkeit, in Zeiten der Trauer nicht leistungsfähig sein zu müssen, sich eine Auszeit vom beruflichen oder schulischen Alltag verordnen lassen und krankgeschrieben werden zu können. Die Antwort auf eine zeitliche Begrenzung von Trauer gibt BUCAY wie folgt: „Die Literatur sagt ja, die Patienten sagen nein. Und ich habe gelernt, den Patienten zu glauben.“ (ebd. 2019, 138). Dementsprechend können medizinische Diagnosen zur Entlastung für Trauernde gesehen werden – Trauer hingegen als Krankheit zu definieren, würde dem körper-leiblichen Zustand und der sich vollziehenden Anpassungsleistung nur hinreichend Rechnung tragen. In Kombination von Dauer und Ausprägung der Trauerreaktionen lassen sich in der Literatur Differenzierungen zwischen ‚normaler‘ und ‚nicht normaler‘ Trauer finden. Die Bezeichnungen für ‚nicht normale Trauer‘ sind vielfältig und reichen von prolongierter Trauer, erschwerter Trauer über anhaltende oder komplizierte Trauer bis hin zu fehlender und chronischer Trauer. Diese Bezeichnungen knüpfen an klinisch-psychiatrische Überlegungen an, die zeitliche Begrenzungen von ‚normaler‘ Trauer vornehmen,

¹⁹ Ich berufe mich hierbei auf Worden (2018, S. 134) und Langenmayr (1999, 28), die die zeitliche Dimension vor dem Hintergrund komplizierter Trauer diskutieren.

²⁰ „Die Anzahl der Probanden unter 18 Jahren beträgt 4, diejenige der Probanden über 80 beträgt 7“ (vgl. WITTKOWSKI & SCHEUCHENPFLUG 2015, 171). Aufgrund der geringen Anzahl an Teilnehmenden unter 18 Jahren kann diese Studie als Studie mit erwachsenen Trauernden gewertet werden.

ausgewählte Ausdrucksweisen als Symptome klassifizieren oder abweichende Bewältigungsmechanismen als von der Norm abweichend kategorisieren. Erschwerte Trauer rückt Risikofaktoren in den Mittelpunkt der Betrachtungen und weitet den Blick zumindest von der trauernden Person auf Umweltfaktoren (wie beispielsweise fehlende persönliche und soziale Ressourcen, fehlende Unterstützer:innensysteme, die Trauer erschwerende Lebensumstände) (vgl. u. a. LAMMER 2014, 24f).

Aufgrund der Vielfalt an Einflussfaktoren, die sowohl als Risiko- als auch als Schutzfaktoren auf die Bearbeitung von Trauer wirken, sollte Trauer als solche nicht als Krankheit/krankhaft klassifiziert werden. „Trauer ist keine Krankheit, doch unverarbeitete Trauer kann krank machen.“ (WILKENING 1998, 101). Vielmehr wird Trauer als Krise in einer lebensgeschichtlichen Situation angesehen, auf die Hinterbliebene in einem Prozess der Anpassung individuell reagieren.

Zusammenfassend kann Trauer beschrieben werden als Anpassungsreaktionen auf den Verlust eines bedeutsamen Menschen (eines bedeutsamen Lebewesens, eines bedeutsamen Objektes oder eines bedeutsamen Ideals/einer bedeutsamen Vorstellung), die auf körperlicher, zeitlicher, räumlicher, individueller und sozio-kultureller Ebene Ausdruck findet und einen Transformationsprozess vom Leben mit dem verstorbenen Menschen hin zu einem Leben in einer anderen Form der Verbundenheit an den/die Verstorbene beinhaltet.

3.2 Trauer als kulturhistorisches Phänomen

Trauer als kulturelle Praktik versammelt alle Handlungsweisen, Ausdrucksformen und sichtbare Zeichen, um leibliche Zustände von Trauer körperlich zu vermitteln, sowie Rituale, symbolische und rituelle Handlungen und materielle Formen, die den Prozess der Anpassung an den Verlust als veränderte Realität abbilden, ordnen, strukturieren, und organisieren. Diese adaptieren sich an aktuelle gesellschaftliche, politische und soziale Gegebenheiten der jeweiligen Epoche und wandeln sich in kontingenter Weise. Gegenständliche Quellen, Bild- und Textquellen dokumentieren nachvollziehbar Trauer als kulturhistorisches Phänomen. „Das in den unterschiedlichen Epochen geübte Trauerverhalten strukturierte die Trennungs- und Wiedereingliederungsphasen und bettete den Tod jenseits der individuellen Verlusterfahrung in die kulturelle Ordnung der jeweiligen Gesellschaft ein.“ (SUNDERBRINK 2010, 192). Die dabei in einer Gesellschaft/Kultur geltenden Regeln des Trauerausdrucks sind wandelbar, können im Laufe der Zeit gebrochen werden und ganz verschwinden oder neu ausgestaltet werden. Mit ihnen werden reale Räume und erlebbare Orte entfaltet, die als sozio-kulturell anerkannt gelten. Die dabei entstehende Alterität ist verbunden mit Ein- und Ausschlüssen in Differenz zu alltäglichen Ordnungssystemen. Diese neu aufscheinenden Grenzen wirken dabei jedoch nicht universal und scheinen keine eindeutigen Kategorien zu bilden. Vor diesem Hintergrund bietet es sich für die weiteren Analysen an, den bisherigen Ausführungen den FOUCAULT'SCHEN Zugang der *Heterotopien*, wie er in Kapitel 2 erläutert wurde, hinzuzufügen, um ihn als theoretischen Bezugsrahmen zugrunde zu legen und kulturelle Praktiken von Trauer als mögliche Räume zu verstehen, die sich in

kontingenter Weise eröffnen und schließen, ohne dabei als absolute Phänomene geltend gemacht werden zu können.

In einem zunächst skizzenhaften Vergleich zu früheren Zeiten und kulturellen Praktiken von Trauer wird exemplarisch verdeutlicht, dass die Normalität, mit der Sterben und Tod im Alltag integriert waren, scheinbar einer Separierungspolitik gewichen ist. Nach Hinderer/Kroth (vgl. 2005, 9) sieht heute ein Mensch in Deutschland im durchschnittlichen Alter von vierzig Jahren zum ersten Mal in seinem Leben einen realen Toten. Im Gegensatz dazu wohnten früher verschiedene Generationen in Mehrgenerationenhaushalten zusammen. So, wie eine Teilhabe an Geburten, Hochzeiten und anderen Lebensereignissen natürlicherweise bestand, war auch das Erleben des Sterbens aufgrund der räumlichen Bedingungen des Zusammenlebens unterschiedlichen Generationen zugänglich. Angehörige hatten aufgrund des gemeinsamen Lebensraumes teil am Prozess des körperlichen Vergehens, sie konnten mit eigenen Sinnen diesen Verfall wahrnehmen und erleben. Dieses Miterleben von damals hatte einen Einfluss auf den Trauerprozess. Zu sehen, wie jemand stirbt, und jemanden zu berühren, der tot ist, ließ die Wirklichkeit begreifbar und erlebbar erscheinen. Dass aktuell Tod und Sterben kaum noch oder nicht mehr unmittelbar miterlebt werden, kann ursächlich der Institutionalisierung der Begegnungen mit Sterben und Tod als verräumlichte Begegnungen zugeschrieben werden. Die Verdrängung des Todes beginnt bei der [räumlichen, Ergänzung S.W.-B.] Verdrängung der Sterbenden (vgl. MACHO & MAREK 2007, 12). Natürliches Sterben findet überwiegend in Krankenhäusern statt, selten in Hospizen und fast nie daheim. Und auch in Krankenhäusern, die als Metaphern für Heilung gelesen werden können, werden die Verstorbenen unmittelbar nach Eintritt des Todes in dafür vorgesehene Aufbewahrungsräume gebracht, die sich zusammen mit dem Abschiedsraum meistens im Kellergeschoss des Gebäudes befinden. Dieser letzte Abschied scheint ein ungewollter zu sein, der versteckt werden will. Die Ausdrucksweisen trauernder Kinder zu thematisieren, beinhaltet gleichzeitig die Auseinandersetzung mit der Frage nach dem Umgang und – damit verbunden – mit der Frage, ob in unserer Gesellschaft „Tod und Sterben“ verdrängt und tabuisiert werden oder inwieweit sich aktuell ein epochaler Wandel vollzieht, in dessen Zuge sich die Gesellschaft thanatologischen Themen verstärkt zuwenden wird (vgl. KAHL & KNOBLAUCH 2017, 10). Inwieweit Weisen individuellen Ausdrucks von Trauer innerhalb einer Trauerkultur sichtbar werden, inwiefern Trauer-Räume eröffnet werden und/oder sich als Heterotopien entfalten und welchen Einfluss auf den öffentlichen Diskurs thanatospezifischer Themen der kulturhistorische Wandel hin zu seiner heutigen Gewordenheit hat(te), diesen Fragen wird im Folgenden nachgegangen. Davon ausgehend soll eine kulturhistorische Perspektive in den Blick genommen werden, indem zunächst wesentliche Aspekte in der Geschichte des Sterbens, des Todes und der Trauer von der Moderne bis in die Gegenwart nachgezeichnet werden; damit verbunden ist das Ziel, jene Zusammenhänge aufzudecken, die für Ausdrucksweisen kindlicher Trauer und in der Begleitung trauernder Kinder von besonderem Interesse erscheinen.

Einleitend in die weiteren Auseinandersetzungen mit der Thematik werden Rituale im Allgemeinen und Rituale als spezielle Praktiken von Trauer sowie allgemeine Ausdrucksweisen von Trauer vorgestellt. Anhand dreier exemplarisch ausgewählter Historizitäten (Erster Weltkrieg und Moderne, Zweiter Weltkrieg und Postmoderne sowie

Gegenwart) werden Orte der Trauer, Rituale und Trauerpraktiken fokussiert, um in einem ersten Schritt gesellschaftspolitische Versuche der Einflussnahme auf die kollektive Trauer nach dem Ersten Weltkrieg sowie (Nicht)Thematisierungen von Trauer nach dem Zweiten Weltkrieg als Ausgangspunkte der Darstellung einer sich kontingent wandelnden aktuellen Trauerkultur in Deutschland sichtbar zu machen. Im nächsten Schritt werden in Kapitel 3.3. Sterben und Tod voneinander abgegrenzt. Danach wird die Entwicklung der Vorstellungen vom Tod als notwendige Voraussetzung veranschaulicht, um die verschiedenen Dimensionen des Beziehungsabbruchs aufgrund des Versterbens aufzuzeigen, die sich in vielfältigen Facetten von Trauer wiederfinden. Daran schließen sich Modelle der Trauerverarbeitung an, die als theoretische Konzepte von Trauerverläufen dienen können. Dieses Kapitel erhebt weder den Anspruch noch besteht die Möglichkeit, historische Ereignisse im Rahmen dieser Arbeit vollumfänglich abzubilden, da es gilt, als handlungsleitendes Moment Ausdrucksweisen trauernder Kinder aufzuspüren.²¹

3.2.1 Den Tod totschweigen? – Trauer als kulturhistorisches Phänomen

Davon ausgehend, dass die jeweils hervorgebrachten Praktiken von Trauer in sich vollziehenden Handlungen, in Gestik und Mimik sowie in Trauer-Zeichen sichtbar werden, ergibt sich eine breite Varianz an Ausdrucksweisen für Trauer, die mit Symbolen und Ritualen/ritualisierten Handlungen angereichert ist. Rituale und ritualisierte Handlungen lassen sich in diesem Zusammenhang als kulturell normierte Trauerpraktiken verstehen, die auf vielschichtigen Ebenen wirken. Sie ermöglichen durch ihren Vollzug akzeptierte Handlungsfähigkeit und verbinden somit sozial erwünschte Trauerausdrücke mit individuellem Trauerempfinden²². Es braucht eine Anwesenheit von mindestens zwei Personen, ein Ritual gemeinsam vollziehen; dadurch wird die Transformation für die verschiedenen Akteur:innen innerhalb der Ritualstruktur sichtbar vollzogen wird (vgl. JENNESSEN 2006, 73f). Zugleich tragen das kollektive Handeln und Erleben zur Integration Einzelner in eine Gemeinschaft bei und können dadurch einer Isolation und Einsamkeit Trauernder entgegenwirken. Die Totenwache als Beispiel eines kollektiven Rituals wird am Totenbett oder am offenen Sarg abgehalten und dient sowohl dem Abschiednehmen als auch der Beileidsbekundung. Das gemeinsame Beten, Fürsprechen oder Erzählen über den

²¹ Eine sehr umfangreiche Ausarbeitung zur *Geschichte des Todes* und den damit zusammenhängenden Trauer Ritualen legte 1978 erstmals Philippe ARIÈS vor. Daran anschlussfähig sind unter anderem die Arbeiten von Norbert FISCHER (2001), der dieses Thema mit *Geschichte des Todes in der Neuzeit* fortführt.

²² JENNESSEN differenziert in die: interaktive Dimension, kollektive Dimension, Gewohnheitsdimension und die Dimension der traditionalisierenden Innovation, expressive und kommunikative, symbolische und multimediale, Performance- und performative, ästhetische, strategische sowie integrative Dimension (vgl. JENNESSEN 2006, 72). Insbesondere hervorgehoben werden sollen die performative und Performance-dimension, die kollektive und integrative Dimension sowie die expressive und kommunikative Dimension von Ritualen.

Die Performance und performative Situation der Ritualdynamik, bezieht sich im Wesentlichen auf zwei Aspekte. Zum einen ist damit das Skript gemeint, also die rituellen Handlungen, die sich in bestimmter Weise, nach festgelegtem Ablauf und vor dem Hintergrund mündlich tradiert Handlungsoptionen vollziehen und zum anderen verweist sie auf die Performanz als Dimension, die aufgrund des Vollzugs des Rituals „einen kontingenten die Normen der Skript-Vorgabe transformierenden Effekt erzeugt.“ (HARTH 2001, 16).

verstorbenen Menschen bietet aufgrund seiner vorgegebenen Struktur Orientierung im Umgang mit der Situation. Kritisch angemerkt an dem hier beschriebenen Ritual sei die Möglichkeit der Überformung von normierten Werten und kulturell tradierten Wissens zulasten individueller Trauerpraktiken (vgl. ebd., 73). Darüber hinaus sind auch individuelle Durchführungen von rituellen Handlungen ohne Gemeinschaft im Sinne eines Rituals denkbar (vgl. ebd., 74), wenn ein weites Ritualverständnis zugrunde gelegt wird. Exemplarisch sei hier das Anzünden einer Kerze angeführt, das als Erinnerungsritual an Geburts- und/oder Todestagen von Verstorbenen allein oder in Gemeinschaft vollzogen werden kann und somit einen Raum für den Ausdruck der eigenen Trauer eröffnet. An diesem Beispiel wird zugleich eine Besonderheit von Trauerritualen sichtbar, die sich durch eine Gleichzeitigkeit der Ungleichzeitigkeit auszeichnet. Rituale werden in ähnlicher Weise von Hinterbliebenen vollzogen, allerdings zu den jeweils individuellen Zeitpunkten nach Versterben des/der Angehörigen (vgl. HARTH 2001, 15). Einer Definition im weiteren Sinne folgend, schlägt Sven JENNESSEN (vgl. ebd. 2006, 78) deshalb vor, ein thanatospezifisches Ritualverständnis anzunehmen und der Definition von Michaela NIJS zu folgen, die den Terminus wie folgt erläutert:

„Ein Abschiedsritual ist eine bewußt vorbereitete und vollzogene symbolische Handlung, die Gefühle und Gedanken des Trauernden ausdrückt. Diese Handlung ist individuell gestaltet, ihr Inhalt wird geprägt durch die Bedürfnisse und Überzeugungen des trauernden Menschen. Elemente aus überlieferten Ritualen können enthalten sein; eine symbolische Handlung kann auch ohne Anlehnung an Traditionen gestaltet werden. [...] Es kann ein einmaliges Geschehen sein, es kann in derselben Form mehrmals wiederholt werden oder einen fortlaufenden Charakter haben. Die symbolische Handlung ist herausgehoben aus der Routine des Alltags und kann mit Erfahrungen des Außer-Gewöhnlichen verbunden sein. Ein Ritual spricht den ganzen Menschen an, indem es die Aktivität von Körper, Seele und Geist fördert. Ein Ritual wirkt auf verschiedenen Ebenen interaktiv. Der Vollzug einer symbolischen Handlung kann eine heilende Wirkung für den Vollziehenden haben.“ (NIJS 2003, 37).

Insofern lassen sich Trauerrituale gleichermaßen als Heterotopien denken, wenn man davon ausgeht, dass Gefühle, Gedanken, Fantasien in diesem Zusammenhang mittels des Rituals als realisierte Utopien räumlich hervorgebracht werden. Eine Annahme und das Eintauchen in den Vollzug eines Rituals deuten den eigentlichen Raum um und lassen ihn als anderen Raum, als Heterotopie, wirksam werden. Der Funktionsraum des Schlafzimmers dient als solcher der Ruhe, Erholung, Fortpflanzung etc. Mit dem Vollzug des Rituals der Totenwache wird sich auf diesen Raum durch die Aufbahrung des/der Toten im Bett bezogen, zugleich entsteht ein Raum des gemeinsamen Wahrnehmens der Abwesenheit des gelebten Leibes und der Ehrerbietung sowie der fortbestehenden sozialen Einbindung der Hinterbliebenen in die Gemeinschaft der Lebenden. Der zeitliche Bruch entsteht durch die gleichzeitige An- und Abwesenheit der/des Toten als körperlicher Leib. Der tote Körper ist als solcher spür- und be-greifbar, zugleich ist diesem die Erinnerung an

den gelebten Leib inhärent. Der Abschied vom toten Körper kann nur als Abschied von einem existierenden lebendigen Menschen vollzogen werden.

Frühere Trauerrituale wurden mit dem Ziel durchgeführt, die Verstorbenen in das Reich der Toten zu entlassen, somit Untote abzuwehren und eine (neue) soziale Ordnung (wieder-)herzustellen. Die Rituale lassen sich in Trennungs- und soziale Rituale klassifizieren. Trennungs- oder Abschiedsrituale symbolisieren Übergänge und ermöglichen im Kontext von Trauer das Loslösen von den Toten. Van Gennep bezeichnet sie als „Übergangsriten“ („rites de passage“) (VAN GENNEP 2005, 21), die sich mit ihrem dreiphasigen Verlauf nochmals in „Trennungsriten“ („rites de separation“) (ebd. 2005, 21), „Schwellen- und Umwandlungsriten“ („rites de marge“) (ebd. 2005, 21) und in „Angliederungsriten“ („rite d’agrégation“) (ebd. 2005, 21) differenzieren lassen. Mittels der Trennungsrituale wird der Tod als solcher realisiert und die Verstorbenen werden aus der Welt der Lebenden in die Welt der Toten entlassen. Dazu gehören beispielsweise das Öffnen eines Fensters (damit die Seelen der Verstorbenen gen Himmel aufsteigen können und nicht im Haus umherirren), das Verhängen der Spiegel im Heim der Verstorbenen (um zu verhindern, dass die Seele der Verstorbenen darin festgehalten wird und um keine weiteren Tode anzuziehen), den Sarg mit den Füßen voran aus dem Haus zu tragen (aus Respekt vor den Toten: damit sie den Weg sehen können und dieser ihnen gleichermaßen gewiesen wird, sodass sie nicht wieder zurückkehren), das Sargschützen (beim Hinaustragen des Sarges wurde dieser auf der Türschwelle insgesamt noch dreimal abgesetzt, um die Toten zu verwirren und sie dadurch an ihrer Rückkehr zu hindern) oder das dreifache Werfen von Erde auf den in das Grab niedergelassenen Sarg (um sicherzustellen, dass die Toten tatsächlich begraben sind und nicht wieder zurückkommen können). Wurden die Rituale in der hier genannten Reihenfolge durchgeführt, wurde ihnen eine effektive Wirkung gegen den Verbleib der Toten unter den Lebenden nachgesagt, weshalb sie auch als magische Rituale bezeichnet werden (vgl. MATTHES 2011, 237). Soziale Rituale hingegen verwiesen mit der Bekanntgabe des Verlustes zum einen auf die Schutzbedürftigkeit der Hinterbliebenen und zum anderen auf ihre veränderte soziale Rolle in der Gemeinschaft. Darunter lassen sich z. B. subsumieren das Läuten der Sterbe-/Totenglocken (bei einem nahenden Tod wurden die Sterbeglocken geläutet und die Totenglocken verkündeten den Eintritt des Todes), die Bekanntgabe des Todes per öffentlicher Anzeige (Todesanzeige in der Zeitung, Gedenktafel) sowie die öffentliche Trauerfeier oder der Leichenschmaus (das im Anschluss an die öffentliche Trauerfeier stattfindende Essen in Gemeinschaft ermöglicht das öffentliche Erinnern an die Verstorbenen und bindet Hinterbliebene in ihre sozialen Gefüge ein). Das Tragen von Trauerkleidung lässt sich beiden rituellen Kategorien zuordnen, da man sich mit der Farbe Schwarz ursprünglich für die Toten unsichtbar machte und das Verhüllen in schwarzer Kleidung als Verstecken vor den Toten galt (vgl. SÖRRIES 2012, 37ff). Zugleich verweist das Tragen schwarzer Kleidung als nach außen hin sichtbarer Ausdruck eines Verlustes auf eine gewisse Schutzbedürftigkeit der Träger:innen. Das Annehmen schwarzer Kleidung als Trauerausdruck verweist auf eine weitere Heterotopie, indem der in Schwarz gehüllte Körper als Raum gedeutet werden, an dem Alterität sozial sowie individuell akzeptiert wird und Kleidung über seine Schutz- und Schamfunktion hinaus als Ort angenommen wird und sich grief, mourning und bereavement miteinander verbinden. Zugleich lässt sich mit dem Tragen von

Trauerkleidung ein Bekenntnis verbinden: Der/Die schwarz gekleidete Hinterbliebene bekennt sich mindestens der aktuellen lebensgeschichtlichen Situation des erlebten Todesfalls (bereavement). Dieses Bekenntnis vollzieht sich zumeist ohne verbale Äußerung, da gänzlich schwarze Kleidung in unserem Kulturkreis als Äußerungszeichen von Trauer gelesen wird. Das bewusste Ablegen von Trauerkleidung lässt sich den Angliederungsriten zuordnen, da Hinterbliebene auf diese Weise ihren Status als Trauernde ablegen und sich dem routinierten Alltag der sozialen Gemeinschaft wieder anschließen (vgl. VAN GENNEP 2005, 34ff sowie 158f).

SÖRRIES (2012, 37) differenziert für das Trauer Tragen als sichtbaren Ausdruck zwischen drei Begriffen. Trauerkleidung verbindet er in Alterität zu Nicht-Trauernden mit dem Tragen anderer Kleidung „als interkulturell zu beobachtende[s] Phänomen“. Der Trauertracht liegt ein soziales System zugrunde, durch das je nach sozialem Status und Geschlecht die Kleidungs Vorschriften geregelt wurden. Sie lässt sich beispielsweise bei den Sorben finden. Trauermode hingegen verweist über den Status der Trauer hinaus auf die schmückende Funktion von Kleidung. Um über den modischen Aspekt und streng geregelten Kleidungs Vorschriften hinaus Kleidung als Ausdruck von Trauer abzubilden, wird im Folgenden der Begriff der Trauerkleidung gebraucht.

Abhängig von der historischen Entwicklung variiert Trauerkleidung je nach sozialem Status, verwandtschaftlichem Grad der Beziehung, Dauer der Trauer sowie religiös-kulturellem Hintergrund (vgl. LOSCHEK 1987, 456). Zwar galten bereits im ägyptischen Altertum Gelb und Schwarz als Farben der Trauer und ein ungepflegtes Äußeres galt als Trauer Ausdruck (vgl. ebd., 456), jedoch setzte sich spezielle Kleidung für Hinterbliebene als sichtbares Zeichen des Trauerns in Deutschland erst im 14. Jahrhundert durch (vgl. HOEFER 2010, 21). Trauer tragen galt demnach als ein Statussymbol, das dem Adel vorbehalten blieb. Das Bürgertum übernahm diesen sichtbaren Ausdruck von Trauer, sodass ab Ende des 16. Jahrhunderts nicht mehr allein der Adel Trauerkleidung besaß. Bei Hofe galten andere Trauerkonventionen als für das einfache Bürgertum, auch auf dem Land spiegelten sich andere Bräuche in der Trauerkleidung wider als in der Stadt. Die Vielfalt der Trauerkleidung zu beschreiben, scheint schier unmöglich, da modische Aspekte und persönliche Entscheidungen neben den Konventionen weiteren Einfluss ausübten. Es lassen sich allerdings Stoffe, Farben und Schnitte beschreiben, die der Grundidee von Trauerkleidung zugrunde liegen (vgl. ebd., 18ff). Dabei wird zwischen Volltrauer, Halbtrauer und Austrauer unterschieden (vgl. ebd., 240). Die Zeiten hierfür variieren je nach Verwandtschaftsverhältnis und Zeitepoche. Als Volltrauer wurde die Phase der schweren Trauer bezeichnet, die zwischen sieben Tagen und einigen Monaten betrug. In dieser Zeit wurde ausschließlich schlichte, schwarze und glanzlose Kleidung ohne jeglichen Schmuck getragen (vgl. ebd., 240). Diese Kleidung diente zugleich als Stütze: Eine festgelegte Ordnung gab vor, wie man sich zu kleiden und sich als trauernde Hinterbliebene zu inszenieren hatte; sie half somit, eine Routine zu entwickeln in einer Zeit, die das Treffen noch so geringfügiger Entscheidungen schwer werden ließ. Diese Kleidung signalisiert Außenstehenden die eigene Verwundbarkeit durch den Verlust und ließ die Trauernden mittels der Schwere des Stoffes die Trauer im körperlichen Ausdruck spüren. „Die schwarze Gewandung erinnert die Person, die sie trägt, an diesen doppelten Anspruch, Schmerz zu verspüren und ihn gefasst zu ertragen; und sie erinnert ihre Träger

daran, dass sie dem doppelten Anspruch soeben Genüge tun.“ (ebd., 18). Halbtrauer galt als Phase der abnehmenden Trauer und wurde nach einigen Monaten bis zum ersten Todestag getragen. Durch Zurücknahme der Farbe Schwarz sollte eine Zurücknahme des Schmerzes allegorisiert werden. Violett, Mauve, Beige, Grau und Silber, die mit Schwarz-Weiß kombiniert werden durften, sind Farben der Halbtrauer. In dieser Phase war das Tragen von glänzenden Stoffen zulässig, weshalb diese Phase auch als *Seidentrauer* bezeichnet wird. Das Tragen von Perlen und Schmuck war ebenfalls gestattet (vgl. ebd., 229 sowie 237). Die Phase der Austrauer begann nach etwa einem Jahr und läutete die Phase der abklingenden Trauer ein. Hinterbliebene kehrten aus ihrer inneren Zurückgezogenheit zur Anteilnahme am sozialen Leben und der Gemeinschaft zurück. Farben in der Kleidung nahmen zu, meistens symbolisierte ein kleines schwarzes Accessoire die noch vorhandene Trauer (vgl. ebd., 238 sowie 128). Bis ins 20. Jahrhundert regelten Trauerordnungen kulturelle Konventionen des Ausdrucks von Trauer. Diese Trauerordnungen waren keine gesetzlichen Erlasse, jedoch mit ihnen gleichzusetzen, da man sich an diese Empfehlungen zu halten hatte (vgl. u.a. HOEFER 2010, 236 und LOSCHEK 1987, 298ff sowie 456). Allerdings gab es keine rechtliche Handhabe für den Fall des Nichteinhaltens, sondern eine sittliche Ächtung durch die soziale Gemeinschaft. Diese Trauerordnungen waren zumeist mündlich tradiert, konnten zwischen den 1820er- und 1920er-Jahren in Trauerkaufhäusern jedoch auch in gedruckter Form erworben werden. Die auf Trauerkleidung und -accessoires spezialisierten Warenhäuser markierten eine Kommerzialisierung, die die Trauerordnungen dezent, aber detailliert ausdifferenzierte, sodass ein korrektes Trauern mit einem hohen Budget verbunden schien. Trotz des Verschwindens der Trauerhäuser lassen sich bis in die 1960er Jahre Abteilungen für Trauermode in Textilbekleidungshäusern nachweisen. Obgleich das zunehmende Verschwinden der Trauerkleidung auch in Zusammenhang mit der Emanzipation der Frau in Verbindung gebracht wird (vgl. SÖRRIES 2012, 41f), lässt sich mit dem Verschwinden der Trauerkleidung zugleich das Verschwinden einer gesellschaftlich tradierten Trauer-Heterotopie feststellen.

Neben den Trauerhauben, Trauerschleiern, Trauerfloren gehörten Trauerschmuck, Trauertaschentücher sowie Trauerschirme zu den gängigen Accessoires der damaligen Zeit. Trauerringe galten als Zeichen der Verbundenheit zwischen den Lebenden und den Toten. Idealerweise wurden sie bereits zu Lebzeiten in Auftrag gegeben. Ihr Wert hing vom Verwandtschaftsgrad des jeweiligen Empfängers/der jeweiligen Empfängerin ab, was bedeutete, dass auf einem Begräbnis Ringe von unterschiedlichem Wert ausgegeben wurden. Trauerschirme beinhalten genauso wie Trauerschleier und Trauerfächer die Möglichkeit, sich unter bzw. hinter ihnen zu verstecken und dadurch nach außen hin eine würdevolle Haltung zu bewahren. Trug eine Witwe ihren Schirm verkehrt herum, so deutet dies in seiner Symbolik auf ihren umgekehrten Gemütszustand hin. Trauertaschentücher (oder Tränentücher) wurden in zweierlei Weise genutzt. Das eine, das meist einfach gehalten war und aus Baumwolle bestand, wurde tatsächlich als Taschentuch genutzt. Das zweite, das von allen Geschlechtern gleichermaßen getragen wurde, war aus kostbarerem Material sowie mit filigranen Trauermotiven bestickt und diente dem sichtbaren Ausdruck von Trauer.

Als Alternative für die volle Trauerkleidung konnten Frauen eine schwarze Kopfbedeckung und schwarze Oberteile tragen, Männer hatten die Möglichkeit, den Trauerflor anzulegen. Der Trauerflor besteht bis heute aus schwarzem Stoff und wird als textiles Band, als Armbinde oder Trauerschleife getragen. Aktuell wird der Trauerflor überwiegend im Sport als Zeichen der Anteilnahme und Verbundenheit verwendet oder als Schleife an Einsatzfahrzeugen von Behörden und Organisationen mit Sicherheitsaufgaben (BOS) außen sichtbar befestigt. Sowohl für sportliche Veranstaltungen als auch für BOS kann davon ausgegangen werden, dass es sich um jeweils individuelle Ausdrucksweisen einzelner Personen handelt, die sich für das öffentliche Tragen des Trauerflors entschieden haben. In ihrer Funktion als Vertreter:innen eines Vereins/Landes (im Sport) oder als Vertreter:innen eines staatlichen Organs/einer staatlichen Behörde etablieren diese individuellen Ausdrucksweisen zugleich eine Heterotopie, sie wird als hegemoniale kulturelle Praktik von einer breiten Öffentlichkeit angenommen; mit Tragen des Trauerflors in einem anderen Deutungsraum wird das fehlende Vorhandensein zeitgemäßer Trauerpraktiken kompensiert, sodass es wieder möglich erscheint, Trauer zum Ausdruck zu bringen. Allerdings zeigt sie sich nicht mehr nur als individuelle körper-leibliche Ausdrucksweise von Trauer, sondern als gemeinschaftlich distanzierte Trauer. Als Trauerflor wird auch das Schleifenband an einem Kranz bezeichnet, wobei die Farben der Bänder heutzutage entweder schwarz, weiß oder auch bunt sein können (siehe hierzu Abb. 9–11).



Abb. 11 Trauerflor als Schleifenband am Kranz I



Abb. 10 Trauerflor als Schleifenband am Kranz II



Abb. 9 Trauerflor als Schleifenband am Kranz III

Über Trauerkleidung von Kindern lassen sich keine verlässlichen Aussagen finden. Zumeist wurden Kinder bis in das 19. Jahrhundert wie kleine Erwachsene behandelt und so wurde ihnen ebenfalls Trauerkleidung angelegt, wenngleich diese nicht immer streng an die jeweilige Trauermode angeglichen war, sondern dem kindlichen Gemüt entsprechend in etwas helleren Farben gehalten war (vgl. HOEFER 2010, 159ff). ARIÈS verweist darauf, dass es üblich gewesen sei, französische Enkelkinder in Lila zu kleiden, nachdem ihre Großmutter verstorben sei (vgl. ebd. 1997, 716f). Bei WEBER-KELLERMANN (1994, 135) findet sich zum einen die Aussage: „Es war allgemein üblich, die Kinderkleidung wenigstens andeutungsweise der Familientrauer anzupassen, und die Kinder wussten dies als einen sichtbaren Anteil am Verhalten der Erwachsenen zu schätzen.“ Mit dem Auferlegen der kindlichen Trauerkleidung seitens der Erwachsenen zeigt sich hier ein Verweis auf eine respektvoll erwünschte Zugehörigkeit. Weiterhin lassen sich bei dem genannten Autor dezidierte Beschreibungen eines Jungen aus der Retrospektive finden, in

der er im Zuge seines ihm auferlegten Amtes als Totenkreuzträger bei der Beerdigung seines Onkels beschreibt, mit welcher Kleidung er neu ausgestattet wurde, „daß nunmehr die Beschaffung eines festlich schwarzen Anzugs fällig war [...]. Ein entsprechender Hut, ein biederer Hemdkragen mit schwarzer Binde und ein Trauerflor um den linken Ärmel waren nun ebenfalls nicht mehr zu umgehen ...“ (ebd., 135). Die Beschreibungen werden zeitlich auf das Jahr 1866 datiert. Vor dem Hintergrund der prekären wirtschaftlichen Verhältnisse und der Veränderungen der sozialen Bindungen im 19. Jahrhundert ist aus dem zweiten Zitat neben der verantwortungsvollen Aufgabe auch die Freude über neue Kleidung lesbar, insbesondere die Freude über besondere Kleidung, die zwar in der Trauerfarbe Schwarz gehalten ist und den gesellschaftlichen Ansprüchen an Trauerzeichen entspricht (Trauerflor und schwarzer Zylinder für das männliche Geschlecht), jedoch mit der Adressierung eines besonderen Status des Kindes einhergeht; zugleich ermöglicht das Weglassen einiger Traueraccessoires, diese neue Kleidung zu anderen festlichen Anlässen zu präsentieren. Mit der Vorgabe der zu tragenden Kleiderfarbe vollzieht sich eine machtvolle Praktik, die Kindern das Erleben von Trauer als körper-leiblichen Zustand unterstellt und dem Wunsch einer körperlich vermittelten Ausdrucksweise über die Kleidung vorgreift – inwieweit das Tragen von Trauerkleidung als heterotoper Raum von Kindern erscheint, lässt Vermutungen anstellen, welche in beide Richtungen denkbar sind. So kann das auferlegte Tragen vorgeschriebener Kleidung als Last oder Bürde empfunden werden, die mit Heterotopien trauernder Kinder wenig gemein haben. Es kann gleichermaßen als äußerlich strukturierendes Moment als hilfreich angenommen werden, das Heterotopien trauernder Kinder räumlich lokalisiert und somit eröffnet.

Körperliche Ausdrucksweisen von Trauer bei Erwachsenen vollziehen sich in unserem heutigen Kulturkreis im Vergleich zu früher oder zu anderen Kulturen verhaltener und kontrollierter. Dies würde für eine These der kulturanthropologischen Überformung sprechen. Finden sich im Alten Testament unter anderem „das Zerreißen der Kleidung“, „das Scheren des Bartes“, „der Verzicht auf Körperpflege“, „das Schlagen auf die Brust oder die Lenden“ und „das Einritzen der Haut“ (vgl. KÖHLMOS 2009, 385) als Ausdrucksweisen (mourning) für leibliche Empfindungen von Trauer (grief), so lassen sich diese Beispiele heutzutage eher in anderen Kulturräumen oder Völkern finden.²³ Das Zerreißen bzw. Einreißen der Trauerkleidung (Kria) und das Unterlassen der Bartrasur ist bis heute im Judentum Teil jüdischer Trauerrituale. Soziale Räume, in denen Trauer zum Ausdruck gebracht wird, lassen sich als kontingente kulturelle Konstruktionen beschreiben, die anhand von Praktiken der Hervorbringung definieren, welche Trauergesten als sozial angemessen erscheinen und welche nicht. In der Begegnung mit einem Menschen, der Trauerkleidung trägt, gilt in unserem Kulturkreis die Annahme der sensiblen und rücksichtsvollen Begegnung. Es wird davon ausgegangen, dass Trauer mit Gefühlen von Traurigkeit, Kummer, Schwermut und Leid einhergeht, dementsprechend erscheint ein Mensch, der weint, angemessen zu trauern. Lachen während einer Beerdigung hingegen

²³ Im Zusammenhang mit dem Tod der 22-jährigen Masha Amini in Polizeigewahrsam im Iran haben sich iranische Frauen und bekannte Persönlichkeiten als Zeichen der Trauer und des Protestes die Haare abgeschnitten. So hat sich beispielsweise die aus dem Irak stammende belgische Politikerin Abir Al-Sahlani während einer Rede im EU-Parlament die Haare abgeschnitten. Eine Videoaufnahme dieser Geste lässt über den youtube-Kanal der Tagesschau (vom 06.10.2022) ansehen.

wird als unangebracht angenommen. Beobachtbare Ausdrucksweisen von Trauer, die sich seit Beginn der Antike bis zur heutigen Zeit nachweisen lassen, sind das Hängenlassen der Schultern, Halten der Hand am Kopf, das Schlingen der Hände um den Körper oder das Senken des Kopfes und der Tränenfluss, der auch als Trauerweinen bezeichnet wird. Davon ausgehend, dass diese Zeichen kulturell und zeitübergreifend beobachtbar zu sein scheinen, legt es die Annahme eines leiblich angeborenen Trauerempfindens nahe. Allerdings variiert der Grad der Expressivität zwischen Zeiten und Kulturen stark, sodass geschlussfolgert werden kann, dass leibliche Zustände von Trauer veranlagt sind, diese jedoch im Laufe des Lebens als körperlich vermittelter Ausdruck kulturell überformt werden. Derartige symbolische Zuschreibungen müssen in gleicher Weise, wie sie zum Ausdruck kommen, vom Gegenüber gelesen und als Trauerzeichen interpretiert werden. In ihrem performativen Vollzug des gegenseitigen Aufeinander-bezogen-Seins begleiten und unterstreichen sie das Bekenntnis, indem sie kommunikative Situationen vereindeutigen oder Interpretationsspielräume vergrößern. Das plötzliche Lachen auf einer Beerdigung kann vom Gegenüber als unangemessen gelesen werden oder – um mit PLESSNER zu argumentieren – als Antwort des Leibes auf einen Ausnahmezustand, der sich einer reflexiven Ebene zumindest im Moment der Situation entzieht und eigenleiblich reagiert (vgl. PLESSNER 2016a, 225f). Die leibliche Kommunikation manifestiert sich in der unmittelbaren leiblichen Wahrnehmung des Gegenübers und im Verhalten zum Wahrgenommenen. Der Blickkontakt wird bei GUGUTZER (VGL. 2020, 34) als Paradebeispiel für leibliche Kommunikation aufgeführt: Je nachdem, wie Blicke vom Leib gespürt werden, erfolgt eine leibliche Reaktion auf diese Blicke. Trauernde, die mitleidig angesehen werden, senken vielleicht den Blick oder beginnen zu weinen. Ausgehend von diesem und dem vorangegangenen Beispiel wird jedoch deutlich, dass eine Differenzierung zwischen leiblicher Kommunikation und körperlicher Interaktion eine theoretische bleibt, da ein Senken des Blickes, Weinen und Lachen sowohl als leibliche Antworten auf Begegnungen mit anderen als auch als kulturell überformte Ausdrucksweisen von Trauer angenommen werden können. Inwieweit diese konstruierte Trennung zwischen leiblichen und körperlichen Ausdrucksweisen konsequent zum Tragen kommen kann und nicht besser in ihrer Verwobenheit bestehen bleibt, ließe sich nur spekulativ beantworten. Anzunehmen wäre, dass Kinder und all jene, die bisher keine persönlichen Berührungspunkte mit Trauer hatten, einer kulturellen Normierung (noch) nicht in der Weise unterliegen, dass sie sich überwiegend leiblicher Kommunikationen als Ausdruck von Trauer bedienen. Anzunehmen wäre aber auch, dass der leibliche Eigensinn Empfindungen des Leibes trotz kultureller Einschreibungen zum Ausdruck bringt. Aus diesem Grund soll diese wissenschaftstheoretisch ermittelte Differenzierung zwar erwähnt, aber in dieser Trennung nicht weiter verfolgt werden. Festzuhalten ist, dass mittels des Körpers Empfindungen des gespürten Leibes artikuliert werden, indem er sich sprachlicher und nichtsprachlicher Ausdrucksweisen bedient. Nichtsprachliche non- und paraverbale Ausdrucksweisen hingegen transportieren mittels Gestik, Mimik, Körperhaltung, Tonlage usw. Sag- und Unsagbares und bilden somit einen Zugang zu (Un)Verfügbarem, (Vor)Reflexivem. Trauergesten und -mimiken sowie Körperhaltungen; sie bestehen aus einem breiten Repertoire an Ausdrucksweisen, denen individuell verschiedene Ausprägungsgraden inhärent sind. Der Künstler Edvard Munch (1863–1944) bearbeitete in seiner gesamten

künstlerischen Schaffenszeit wiederholt auch thanatologische Themen, die mit seinen eigenen biografischen Erfahrungen in Verbindung gebracht werden. Munchs Arbeiten dienen hier stellvertretend, um Ausdrucksweisen des Körpers aufscheinen zu lassen, nicht zuletzt, weil in ihnen sowohl erwachsene als auch kindliche Gesten und Mimiken vertreten sind. Exemplarisch ausgewählt wurden die drei Werke „Der Tod im Krankenzimmer“ (1893), „Die Tote Mutter und das Kind“ (1897–1899) und „Der Schrei“ (siehe Abb. 12, hier in einer Version von 1910). „Der Schrei“ ist als Gemälde bereits 1893 entstanden und wird als sein bekanntestes Bildmotiv gehandelt. Das Bild „Der Tod im Krankenzimmer“ zeigt insgesamt sieben Figuren. Drei sind im Vordergrund des Bildes, drei auf der rechten Seite des Hintergrundes und eine Figur ist an der linken hinteren Seite des Bildes platziert. In der hinteren Mitte, verdeckt durch die drei vorderen Figuren, ist ein Bett zu sehen, aus dem nicht die sterbende Figur selbst in Erscheinung tritt, sondern Objekte, die mit Krankheit assoziiert werden (Bettpfanne, Kissen und Arzneiglas). Eine der sieben Figuren sitzt in einem Korbsessel im linken hinteren Bildteil. Vor ihr steht ein Mann, dessen Hände vor dem Kinn zusammengeführt werden, eine Frau hält sich an der Lehne des Sessels fest. Das Gesicht der im Korb sitzenden Frau bleibt verborgen, lediglich ihr Arm und das Kissen in ihrem Rücken zeigen sich dem/der Bildbetrachter:in. Alle anwesenden Figuren sind dunkel gekleidet, ihre Köpfe sind gesenkt. Nur die vordere stehende Frau wendet ihr Gesicht unmittelbar dem/der Betrachter:in zu, ihre Hände sind vor dem Unterkörper zusammengeführt. Weinen oder expressive Gesten wie Haare raufen kommen im Bild nicht zum Tragen, aber die blassen, ernsten Gesichter lassen auf eine entsprechende Situation des Geschehens schließen. Das Gesicht der stehenden Frau im Vordergrund ist blass und ernst, der Mund geschlossen und gerade, die Augen rot gerändert, als ob sie geweint hätte. Das Mädchen vor ihr hält die Hände ebenfalls gefaltet. Der Mann im linken Hintergrund stützt sich an der Wand ab. Durch Körperhaltung, Gesichtsausdrücke und die isoliert wirkende Positionierung der Figuren wird eine hohe emotionale Aufladung erzeugt. Es lassen sich keine bewegenden oder aktivierenden Momente finden, alle Figuren erscheinen wie in Starre. Die Aufmerksamkeit wird von der sterbenden Figur im Korbsessel weggeführt und auf die Angehörigen gelenkt. Bisherige Interpretationen dieses Bildes lassen es als Munchs ganz eigene Heterotopie der Trauer erscheinen, da die Figuren mit Munchs Familie assoziiert werden: im Korbstuhl seine an Tuberkulose gestorbene Schwester Sophie. Nimmt man diese Vermutungen an, dann verwundert das Alter der dargestellten Figuren, da sie alle nicht dem Alter zum Zeitpunkt des Todes seiner Schwester entsprechen, sondern ihrem realen Alter zum Entstehungszeitpunkt des Bildes. Einzig die angenommene Vaterfigur im Hintergrund ist bereits zwei Jahre vor der Fertigstellung des Gemäldes gestorben. Diesen Informationen folgend versammelt Munch auf seinem Gemälde Figuren verschiedener Zeiten und bringt sie in einem Raum zusammen. Dem durch die Darstellung verbindenden Element, alle Figuren zu einer Zeit, in einem Raum und in einem Bild versammelt zu haben, wirken die einzelnen Darstellungsweisen entgegen, die sie zugleich isoliert erscheinen lassen.

Das zweite Bild „Die Tote Mutter und das Kind“ zeigt ebenfalls insgesamt sieben Figuren. Im Vordergrund ist ein Mädchen in einem roten Kleid zu sehen, auf der mittleren Bildebene liegt eine Frau in einem Bett und in der dahinter liegenden Bildebene sind weitere fünf Figuren angeordnet. Der Titel des Ölgemäldes, die blasse, weiße Haut und die geschlossenen Augen legen den Schluss nahe, dass es sich bei der liegenden Figur um die tote Mutter des Kindes handelt. Das Kind im Vordergrund trägt als einzige Figur ein farbiges Kleid, alle anderen Figuren zeichnen sich durch die beiden unbunten Farben Schwarz und Weiß aus. Das Mädchen hält beide Hände an ihr Gesicht, die Augen sind weit aufgerissen, die Augenbrauen nach oben gezogen. Ihr Mund ist geöffnet, als holte sie Luft für einen weiteren Ausdruck. Durch diese Darstellung erscheint das Kind entsetzt, verzweifelt und traurig zugleich und steht damit in deutlichem Kontrast zum spärlichen



Abb. 14 *Der Tod im Krankenzimmer*, Edvard Munch, 1893



Abb. 13 *Die Tote Mutter und das Kind*, Edvard Munch, 1897–1899

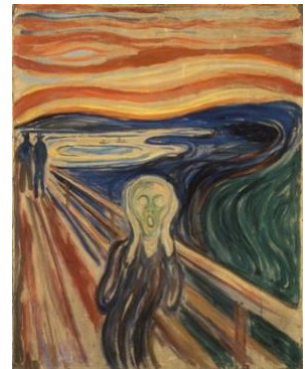


Abb. 12 *Der Schrei*, Edvard Munch, 1910

Ausdruck der anderen Figuren. Ihre Gesichter erscheinen nur angedeutet. Die hinten rechts sitzende Figur hält einen Arm um sich geschlungen, ihre andere Hand ist an die Wange gelegt. Der Mann, der hinter der in Weiß gekleideten Frau zum Vorschein kommt, hält seinen Kopf gesenkt, seine Hände sind vor dem Körper zusammengebracht. Die weiß gekleidete Frau erscheint leicht gebückt, eine Hand ist an das Kinn gelegt. In diesem Kontrast der Mimik des Mädchens und der verhaltenen, aber doch Trauer erzeugenden Körperhaltungen der Erwachsenen wirkt es, als würde das Kind nach außen sichtbar werden lassen, was die Erwachsenen im Inneren verbergen. Interessanterweise werden diesem Bild ebenso verschiedene Zeitachsen zugesprochen; insofern wird ebenfalls davon ausgegangen, dass es sich bei den dargestellten Figuren um Edvard Munchs Familie handele – da das Mädchen im Vordergrund (als Munchs Schwester Sophie interpretiert) das Alter zum Zeitpunkt des Versterbens der Mutter trägt und nicht in dem Alter gemalt wurde, das Munchs Schwester zum Entstehungszeitpunkt des Gemäldes trägt. Alle anderen sind dem Entstehungszeitpunkt des Bildes altersentsprechend dargestellt. Davon ausgehend ließe sich assoziieren, dass die Trauer über den Tod der Mutter vom Zeitpunkt des Todes bis in die damalige Gegenwart hineingetragen wird.

Das dritte Bild *Der Schrei* zeigt im Vordergrund eine Figur, die sich auf einer Brücke befindet. Im Hintergrund sind zwei Figuren mit Zylindern und Hosen ebenfalls auf der Brücke erkennbar. Die Brücke verläuft diametral durch das Bild und trennt Figuren von der weiteren Landschaft, die linienförmig angedeutet ist. Die Landschaft zeigt einen orangefarbenen Himmel, zwei Schiffe auf einem blau angedeuteten See sowie in Grün

gehaltene Linien, die nach oben verlaufen und als Bäume oder Sträucher gedeutet werden können. Die Figur im Vordergrund wendet ihr Gesicht dem/der Betrachter:in frontal zu, sie hält beide Hände an ihr Gesicht und erscheint in einer wellenförmigen Körperhaltung. Ihre Augen sind weit aufgerissen, die Augenbrauen nach oben gezogen, der Mund weit geöffnet. Es ist eine ähnliche Geste wie die des Mädchens aus dem zuvor beschriebenen Werk. Weder Alter noch Geschlecht der Figur lassen sich eindeutig erkennen. Alles an ihr bringt eine tiefe Erschütterung zum Ausdruck, wie sie als Reaktion auf lebensverändernde Ereignisse angenommen werden kann. Ihr Ausdruck steht in starkem Kontrast zu den beiden hinteren Figuren, die keine Mimik, Bewegung, Körperhaltung oder Ähnliches erkennen lassen.

Alle drei Bilder können aufgrund ihrer Titel und Darstellungen mit Ausdrucksweisen in Bezug auf Verluste assoziiert werden. Während die ersten beiden Bilder Unterschiede im Ausdruck von Kindern und Erwachsenen abbilden, zeigt das dritte Bild eine Figur mit starker expressiver Kraft, bei der offenbleibt, inwieweit es sich um ein Kind oder zumindest eine jugendliche Figur oder um eine erwachsene Figur handelt. Sie alle bilden individuelle Ausdrucksweisen wie gesellschaftlich normierte gleichermaßen ab. Entsprechend der Entstehungszeit der Bilder tragen die Figuren schwarze oder zumindest dunkle Kleidung, während das Kind von dieser Farbgebung ausgenommen ist. Auch die Aufbahrung der Toten im persönlichen Nahraum der Familie und das Abschiednehmen der Angehörigen entspricht der Entstehungszeit der Gemälde. Das dritte Bild erscheint damit außerhalb gesellschaftlicher Konventionen, da ein öffentlich übermäßiger körperlich vermittelter Ausdruck leiblicher Empfindungen eigentlich im Privaten stattfand. Die hier beschriebenen Bilder Munchs als Repräsentativität für körperliche Ausdrucksweisen von Trauer lassen sich somit legitimieren, da sie den Anspruch des Tradierens gesellschaftlicher Konventionen und Erwartungshaltungen an die verschiedenen sozialen Rollen Kind und Erwachsene abbilden; zugleich verweist das dritte Bild darauf, dass es lebensgeschichtliche Situationen gibt, in denen der Leib eigensinnig reagiert und leibliche Regungen unvermittelt nach außen dringen, jenseits des Einhaltens hegemonialer Ordnungen.

Praktiken und Ausdrucksweisen von Trauer im privaten und öffentlichen Raum änderten sich mit dem Ersten Weltkrieg nachhaltig. Wurde beispielsweise bisher mittels der Trauerkleidung Status und Verhältnis zur verstorbenen Person und dem Zustand der Trauer als solcher ein öffentlich sichtbarer Ausdruck verliehen, so verblasste diese Heterotopie im städtischen Raum, während sie im ländlichen Raum weiterhin vorhanden ist. Es lassen sich durch den Ersten Weltkrieg wesentliche Veränderungen markieren, die Einfluss auf kulturhistorische Hervorbringungen von Trauer und ihre diskursiven Verhandlungen hatten.

Der bevorstehende Krieg und die diesbezüglich propagierte Möglichkeit, als Held für das Vaterland zu kämpfen, prägte die Aufbruchsstimmung vieler junger Männer zu Beginn des Ersten Weltkrieges²⁴ (vgl. JANZ 2013, 190 ff). Zahlreiche Jugendliche ab 14 Jahren

²⁴ Nicht mehr das Göttliche oder das Streben nach dem Göttlichen, sondern der Kampf für die Ideologien des eigenen Vaterlandes wurden proklamiert. Einer zunehmenden Säkularisierung versuchte die seit der Aufklärungsbewegung des 18. Jahrhunderts in ihrer Vormachtstellung stark geschwächte Kirche aufzuhalten,

meldeten sich mit idealisierten Vorstellungen zum Krieg (vgl. ebd., 190ff). Die Realitäten auf den Schlachtfeldern hatten jedoch nichts mit der kriegsverherrlichenden Staatspropaganda gemein. Die leibliche Masse wurde nicht als einzelne Soldaten getötet, sie wurde als große, leibliche Masse zwischen den Fronten zerfetzt. Eine Vielzahl der auf diese Weise Getöteten konnte nicht identifiziert werden und galt deshalb als vermisst. Während kindliche und jugendliche Soldaten das Ausmaß technisierter Kriegsführung zumeist über Wochen in Schützengräben liegend direkt an den Leibern ihrer Kameraden erlebten und gleichzeitig den eigenen Leib einer ständigen Bedrohung ausgeliefert sahen, wurden die Menschen in der Heimat mit anderen Weisen des Sterbens konfrontiert. Der zivilen Bevölkerung zeigte sich der Krieg, der fernab an verschiedenen Fronten stattfand, in Form von ausbleibenden Briefen der in den Krieg gezogenen jugendlichen oder erwachsenen Kinder, Verlobten, Freunde oder in Form jener Briefe, die eine andere Handschrift trugen als die erwartete und eine Todesnachricht beinhalteten beziehungsweise amtliche Schreiben waren, die Vermissten- bzw. Todesnachrichten überbrachten. Tod erschien daheimgebliebenen Kindern in Form von Unsichtbarkeit. Väter und Brüder, die zuvor in den Krieg gezogen waren, kehrten nicht wieder. Sie waren nicht krank und starben nicht aufgrund von Krankheit, sondern die Nachrichten, die ihr Gefallensein beinhalteten, verkündeten ihr dauerhaftes Fortbleiben. Das Gefallensein wiederum wurde derart politisch heroisiert und vermittelte den Kindern den Eindruck eines unsichtbaren, aber idealisierten Geschehens (vgl. DAHMS 2001, o. S.). Der (Kriegs-)Alltag war geprägt von der Versorgung der Kriegsverletzten, von Hungersnöten und von der weltweiten durch die Spanische Grippe ausgelösten Epidemie am Ende des Ersten Weltkrieges. Die Menschen wurden in ihrem Alltag durch das unmittelbare Sterben kranker und unterernährter Bürger:innen konfrontiert, das Sterben der Soldaten an der Front geschah fernab und entzog sich den unmittelbaren Erfahrungen der zivilen Bevölkerung. Insgesamt starben in Deutschland 624 000 Zivilist:innen, davon 426.574 (Statista 2009, o. S.) an der Spanischen Grippe 1918/19, die Zahl der Soldatentoten wird mit 2 037 000 (Statista 2005, o. S.) angegeben. Davon ausgehend lässt sich festhalten, dass nahezu jede:r Überlebende infolge des Krieges jemanden verloren hatte. Der euphorischen Aufbruchstimmung zu Kriegsbeginn wich Verzweiflung und Trauer (vgl. JANZ 2013, 356; JULIEN 2014, 61f sowie SCHYMURA 2016, 142f). Käthe KOLLWITZ²⁵ beschrieb dies wie folgt: „Eine Frau ging ins Wasser, weil ihr einziger Sohn fiel. Sie wurde herausgefischt, ging dann noch einmal zurück und ertrank. Eine andere Frau, eine junge, tötete sich auch, weil ihr Mann fiel. Ich denke es müssen noch viel mehr sein.“ (BOHNKE-KOLLWITZ 1989, 186). Es waren überwiegend junge Frauen und/oder Mütter und Väter, die um ihre Männer und jugendlichen Söhne trauerten. Die Zahl der Kriegswitwen in Deutschland wird mit 525 000 angegeben (vgl. WINTER 2014, 47). Eine weitere Gruppe Hinterbliebener stellen die Kriegswaisenkinder dar, die mit über eine Million angegeben werden (vgl. ebd., 47). Als

indem sie den Krieg unterstützte, während der Gottesdienste aufrief, sich freiwillig zur Armee zu melden (EKD o. J., o. S.) und gemeinsam das Kriegs-Vaterunser (vgl. VORWERK 1914, o. S.) zu beten.

²⁵ Käthe KOLLWITZ (1867-1945) war eine deutsche Künstlerin, Bildhauerin, Grafikerin. Sie war die erste Frau, die 1919 zum Mitglied der Preußischen Akademie der Künste ernannt wurde und den Titel Professor führen durfte. Mit ihrem Ehemann Karl bekam sie die beiden Söhne Hans und Peter Kollwitz. In der Nacht vom 22.10.1914 starb ihr Sohn Peter in Westflandern (vgl. BOHNKE-KOLLWITZ 1989).

Waisen wurden damals Kinder bezeichnet, deren Väter tot waren (vgl. ebd., 48). Ihre Art und Weise, Trauer auszudrücken, lässt sich nur vage rekonstruieren, da sich Forschungen zur damaligen Zeit mit öffentlicher Trauer und öffentlichem Totengedenken auseinandersetzen und nicht mit privater oder kindlicher Trauer und ihren individuellen Ausdrucksweisen. Winter versuchte, dem *Trauerschmerz* des Ersten Weltkrieges in seinen Forschungen nachzuspüren. Hinweise trauernder Kinder lassen sich in seiner Arbeit einerseits in Form von Unterstützung der Witwen und Waisen und andererseits in nachfolgendem Einzelbeispiel finden:

„What could have lifted the spirits of Elsie Bennett, whose father enlisted after a furious row with his wife, who shamed him into joining up? Bennett was killed in 1917 at the age of thirty-seven. His wife was never forgiven by the family for his death. In Elsie Bennett's school, a Thanksgiving service was organized on Armistice Day. When the National Anthem was played, Elsie refused to stand up. The headmaster asked why. 'All the other little boys' and girls' Daddies would be, but her Daddy would never come home again.' She was caned for disobedience.“ (WINTER 2014, 46f).

Thanksgiving gilt als wichtiges Familienfest, das sogar als staatlicher Feiertag ausgerufen wurde. An diesem Fest kommen mehrere Generationen einer Familie zusammen, um gemeinsam miteinander zu speisen. Das bedeutende Fest der Familie versammelt für Elsie Bennett ab dato nicht mehr alle Familienmitglieder. Mit der Verweigerung des Aufstehens, während die Nationalhymne gespielt wird, verweist sie darauf, dass sie die einzige unter allen anwesenden Kindern ist, deren Vater (hier mit der Koseform *Daddy* aufgerufen) verstorben sei. Ihre körperliche Ausdrucksweise des Nicht-Aufstehens und ihr darauffolgend geäußertes Bekenntnis bringen ihr jedoch körperliche Züchtigung ein und nicht einen aus heutiger Sicht anzunehmenden Schutz. Der seitens der Schule hergestellte Raum verschließt sich ihr aufgrund der Abwesenheit des Vaters; das Integrieren in die versammelte Gemeinschaft wird durch Schläge erzwungen. Der Hinweis auf ihre Abweichung sensibilisiert nicht für das Andere, stattdessen führt er zu einem machtvollen Drängen auf Herstellen der allgemeinen Ordnung, ohne dass sich Elsie Bennett als Teil dieser Ordnung versteht. Sie wird mit dem Aufstehen zu einem Einschluss gezwungen, den sie selbst als Ausschluss wahrnimmt.

Durch das überwiegend junge Alter der Kriegsgefallenen kehrte sich die natürliche Reihenfolge des Sterbens um. Die Großeltern, die von vergangenen Zeiten berichten, sterben gewöhnlich als Erste in der Generationenfolge, nach ihnen sterben die Eltern, die in der Gegenwart den Alltag und das gemeinsame Leben arrangieren, und danach erst die Kinder, denen das Leben und ihre Zukunft noch bevorstehen. Sterben Kinder vor den Eltern und Großeltern, sterben alle Wünsche, Hoffnungen und Ideen gleichermaßen mit, die die älteren Generationen mit ihren (Enkel-)Kindern verbanden.

„To myself & wife it is a real pleasure to have our Sovereign's telegram - our loss is great, he was our only Son - I have now no

Son to succeed to my important chemical business, nor even to carry on the name of Wakeman.“ (WINTER 2014, 34).

Zukünftige Visionen sind durch den Tod des Kindes nicht mehr in fantasierter Weise realisierbar, hinterbliebene (Groß-)Eltern scheinen auf die Gegenwart und Vergangenheit zurückgeworfen. Mit Umkehr des Verhältnisses von Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft kehrt sich das Verhältnis der eigenen (endlichen) Existenz.

„Ich denke manchmal, seinen Bräutigam oder auch seinen jungen Mann jetzt verlieren ist nicht so schwer wie seine jungen Söhne zu verlieren. Denn die Zurückbleibende ist jung und nach der Trauer muß die Lebenskraft sich wieder erheben. Aber was Karl²⁶ und ich verlieren – wenn die Jungen sterben – ersetzt sich nicht mehr. Wenn man um die 50 ist, hat man keine Spannkraft mehr zu neuem Glück.“ (BOHNKE-KOLLWITZ 1989, 159)

Die Frage nach dem Umgang mit der im Vergleich zu vorherigen Kriegen hohen Zahl an Toten bringt die weitere Frage der Begegnung der Trauer sowohl auf politischer Ebene im öffentlichen Raum als auch auf individueller Ebene im privaten Raum mit sich. Wie werden Verluste gedeutet und welchen Umgang bewirken diese Deutungsmuster hinsichtlich Trauer und ihrer Ausdrucksweisen?

Auf politischer Ebene wurde versucht, den Niederlagen und den unzähligen militärischen Todesopfern zu begegnen, indem Orte im öffentlichen Raum geschaffen wurden, die an die Gefallenen erinnerten und sie ehrten. Um der Sinnlosigkeit des Krieges entgegenzuwirken, die gewaltsamen Tode national zu rechtfertigen und einen politisch gesteuerten Totenkult zu forcieren, entstanden Kriegsdenkmäler in der Heimat und Soldatenfriedhöfe am Ort des Kriegsgeschehens. Lokale Kriegsdenkmäler als rituelle Orte wurden zumeist an öffentlichen, zentralen Plätzen, aber auch auf Friedhöfen errichtet (vgl. FISCHER 2001, 70f). Sie sollten auf die Heldenhaftigkeit der im Krieg gefallenen Soldaten verweisen und

betonen deren Opferbereitschaft. Die so geschaffenen Orte ermöglichen einen rituellen (inter-)individuellen Austausch, beispielsweise in Form von Gedenkfeiern (vgl. JULIEN 2014, 97). Kollektives Gedenken für die „zahllosen Opfer industrialisierter Kriegstechnik“ (FISCHER 2001, 71) manifestiert sich in Form von Gedenktafeln. Sie enthalten die Namen der im Krieg gefallenen Soldaten, manchmal finden sich zusätzlich das Sterbedatum und/oder der Dienstrang wie in Abbildung 15 zu sehen ist. Mit diesen Gedenktafeln wurde vor allem versucht, der im Krieg vermissten Soldaten zu gedenken und einen auffindbaren Ort des gemeinsamen Erinnerns für nicht (mehr) zugängliche tote Soldatenkörper als einen Ort der Gemeinschaft in



Abb. 15 © Chris Wohlfel: deutsche Gedenktafel, Verdun

²⁶ Ehemann von Käthe KOLLWITZ.

bestimmter Weise zu schaffen. Mit dem Sichtbarmachen der Namen auf Gedenktafeln wird der anonymen Masse ihre jeweilige menschliche Individualität posthum zurückgegeben, was „als ein fundamentales Element eines Bandes der Erinnerung gesehen werden [kann], das die ehemalige Front mit der Heimat, die Leiche mit dem Namen, die Gefallenen mit den Lebenden und die Vergangenheit mit der Gegenwart verknüpfte.“ (JULIEN 2014, 97). Der Volkstrauertag wurde im Jahr 1925, veranlasst durch den Volksbund Deutscher Kriegsgräberfürsorge, zum nationalen stillen Gedenktag erklärt (vgl. FISCHER 2001, 76f). An diesem fünften Sonntag vor Ostern²⁷ fanden keine Tanz- oder Vergnügungsveranstaltungen statt und die Flaggen blieben auf Halbmast gehisst, um der Toten des Ersten Weltkrieges zu gedenken. Während der Zeit des Nationalsozialismus wurde der Tag zum Heldengedenktag umbenannt und zum Nationalfeiertag erhoben.

Die eigene, individuelle Trauer geht in der politisch intendierten öffentlichen Trauer auf. Derartig vorgegebene Heterotopien wurden jedoch nicht von der breiten Masse der Bevölkerung angenommen oder geteilt. Bezüglich der öffentlichen Ehrung der Vermissten stellte WINTER (2014) in seiner Arbeit einen wesentlichen Aspekt zur Trauer heraus, der sich aus den Recherchen der Hinterbliebenen nach dem Verbleib ihrer vermissten oder als wahrscheinlich tot angenommenen Angehörigen ergab. Für den Beginn von Trauer war die Gewissheit des Todes essenziell. Solange Hoffnung bestand, dass ein nahestehender Mensch noch leben könnte, war es nicht möglich, den Verlust als solchen anzunehmen und mit der Trauer zu beginnen. Erst die Gewissheit schaffte Endgültigkeit. Diese Endgültigkeit zu erlangen, erwies sich jedoch als besonders schwierig, da die Identität vieler Soldaten aufgrund der bis zur Unkenntlichkeit erlittenen Verletzungen bzw. aufgrund des Nicht-mehr-Vorhandenseins des toten Körpers nicht festgestellt werden konnte. Lediglich Zeugen, die mit eigenen Augen gesehen hatten, dass jemand verstorben war, konnten ansatzweise Klarheit schaffen und so das Festhalten an unwahrscheinlichen Hoffnungen falsifizieren. Persönliche Sachen der Verstorbenen zurückzubekommen, stellte eine weitere Option dar, mit der das Anerkennen des Verlustes als erste Traueraufgabe eingeleitet werden konnte. Sie verband die Lebenden und die Toten durch eine materiell hergestellte Verbundenheit. Die persönlichen Dinge waren die letzten Materialitäten, die die Verstorbenen berührt oder an sich getragen hatten. Durch die Inbesitznahme seitens der Angehörigen bestand die Möglichkeit, die Distanz des Krieges zu überwinden und Nähe herzustellen, da die persönlichen Sachen in ähnlicher Weise spürbar waren. Sie stellten eine Zwischenleiblichkeit mit zeitlichem Bruch her und lieferten zugleich Beweise dafür, dass die Vermissten mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht mehr am Leben seien.

Die hohe Zahl toter Körper forderte vom Bestattungswesen einen anderen als den bis zu diesem Zeitpunkt praktizierten Umgang. Zu Beginn des Krieges wurden Soldaten noch in die Heimat überführt oder auf den umliegenden Friedhöfen des Sterbeortes bestattet. Mit Fortschreiten des Krieges und mit der Zunahme der Zahl der Toten wurden ihre Leichname in Sammelgräbern der jeweiligen Sterbeorte vereint. Der Versailler Vertrag²⁸ regelt in

²⁷ Erst seit den 1950er Jahren wird der Volkstrauertag auf den vorletzten Sonntag des evangelischen und auf den 33. Sonntag des katholischen Jahreskreises gelegt (vgl. Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge e. V., o.J., o. S.).

²⁸ Versailler Vertrag (vom 28. Juni 1919, Teil IV Kriegsgefangene und Grabstätten im Abschnitt II)

Artikel 225 und 226 die achtsame Behandlung und Instandhaltung der Kriegsgräber aller Nationen im jeweiligen Staat.²⁹ Somit war es zwar per Gesetz möglich, namentlich bekannte und identifizierte, tote Soldaten in die Heimat überführen zu lassen. Die wirtschaftliche Lage der (Nach-)Kriegszeit, die Ungewissheit über konkrete Sterbe-/Beerdigungsorte sowie die Unmöglichkeit, häufig entstellte Leichen identifizieren zu können, verhinderten jedoch, dass hinterbliebene Angehörige von diesem Recht Gebrauch machen konnten (vgl. JULIEN 2014, 92ff). Dies wiederum führte dazu, dass in den Jahren nach Kriegsende zahlreiche Hinterbliebene zu den Sterbe- und Begräbnisorten ihrer Verstorbenen reisten. Gräber und Denkmäler als statische, schwere Monumente „markieren einen auf Dauer angelegten, einen auffindbaren und somit immer wieder aufsuchbaren Ort.“ (PÖRSCHMANN 2020, 3). Mit jedem Aufsuchen des Ortes positioniert er die Hinterbliebenen und ihre Verstorbenen räumlich– zeitlich – örtlich zueinander und stellt so eine sich kontingent verändernde Zwischenleib-Körperlichkeit her, da sich beide im Moment des Besuchens an diesem Ort befinden, jedoch sowohl die tote Körperhülle als auch der/die körper-leiblich anwesende Angehörige sich verändern. Der Verwaltungsort toter Körper und die grüne Anlage, in der sich Menschen bewegen, verschmelzen zu einem Ort der Erinnerung (vgl. BENKEL 2016, 23ff). Er referiert auf den toten Körper als ehemals gespürten Leib, denn nur als solcher ist er den Hinterbliebenen in der Retrospektive verfügbar. Der Ort, an dem sich Gegenwart vollzieht, verschmilzt mit Orten der Vergangenheit. Somit wird der Friedhof zur Heterotopie par excellence. Dadurch wird die Begegnung zwischen Lebenden und Toten bei gleichzeitiger An- und Abwesenheit möglich; und nur, weil diese Gleichzeitigkeit besteht, kann diese Erinnerungsleistung in

²⁹ Versailler Vertrag (vom 28. Juni 1919a) Teil IV Kriegsgefangene und Grabstätten im Abschnitt II) Artikel 225.: Die alliierten und assoziierten Regierungen und die deutsche Regierung werden dafür Sorge tragen, daß die Grabstätten der auf ihren Gebieten beerdigten Heeres- und Marineangehörigen mit Achtung behandelt und instandgehalten werden.

Sie verpflichten sich, jeden Ausschuß, der von irgendeiner der alliierten und assoziierten Regierungen mit der Feststellung, der Verzeichnung, der Instandhaltung dieser Grabstätten oder der Errichtung würdiger Denkmäler auf ihnen betraut wird, anzuerkennen und in der Erfüllung seiner Aufgaben zu unterstützen. Sie kommen ferner überein, Wünsche wegen Überführung der irdischen Reste ihrer Heeres- und Marineangehörigen in die Heimat, vorbehaltlich der Bestimmungen ihrer Landesgesetze und der Gebote der öffentlichen Gesundheitspflege, gegenseitig nach Möglichkeit zu erfüllen.

Versailler Vertrag (vom 28. Juni 1919b) Teil IV Kriegsgefangene und Grabstätten im Abschnitt II) Artikel 226: Die Grabstätten der in Gefangenschaft verstorbenen, den verschiedenen kriegführenden Staaten angehörenden Kriegsgefangenen und Zivilinternierten sind nach Maßgabe der Bestimmungen im Artikel 225 des gegenwärtigen Vertrags würdig instandzuhalten.

Die alliierten und assoziierten Regierungen einerseits und die deutsche Regierung andererseits verpflichten sich weiter einander (vgl. Versailler Vertrag (vom 28. Juni 1919c) Teil IV Kriegsgefangene und Grabstätten im Abschnitt II) Artikel 226:

1. eine vollständige Liste der Verstorbenen mit allen zur Feststellung der Person dienlichen Angaben,
2. alle Auskünfte über Zahl und Ort der Gräber sämtlicher Toten, die ohne Feststellung der Person beerdigt worden sind, zu übermitteln.



Abb. 18 © Chris Wohlfeld: britische Soldatengräber, Verdun



Abb. 16 © Chris Wohlfeld: deutsche Soldatengräber, Verdun



Abb. 19 © Chris Wohlfeld: individualisiertes deutsches Soldatengrab, Verdun



Abb. 17: © Chris Wohlfeld: muslimische Soldatengräber, Verdun

ihrer kontingenten Weise überhaupt erbracht werden (vgl. ebd., 23f). Während der tote Körper sich nach und nach in seine Bestandteile auflöst, gestaltet der/die andere sein/ihr Leben und Sein in der Welt weiter und die Beziehung zu dem/der Verstorbenen wird unterschiedlich neu definiert.

Gräber und Denkmäler als Heterotopien ermöglichen Auseinandersetzungen mit der eigenen Trauer und Kommunikation in der Begegnung mit anderen Trauernden. Dabei kann mittels der Pflege eines Grabes oder des Schmückens von Denkmälern der subjektiv erlebten Trauer in Beziehung zu ihren Verstorbenen Ausdruck verliehen werden. Eine individuelle Grabpflege deutscher Soldatengräber nach dem Ersten Weltkrieg war jedoch sowohl im In- als auch im Ausland nicht realisierbar, da sie der Fürsorge der jeweiligen Nation unterlag, auf deren Territorium sich die Ruhestätte befand. Persönliche Blumenbepflanzungen oder Grabschmuck waren untersagt, einzig Rasen, Bäume und Hecken waren zulässig (vgl. FISCHER 2001, 73). Die Gräber wurden auf eigens dafür angelegten Soldatenfriedhöfen angeordnet. Dabei handelt es sich um eine Formierung, die sich über verschiedene Nationen hinaus in bestimmter Weise ähnelt. Sie erinnert in ihrer Anordnung der Gräber in exakten Reihen an militärische Formationen, verweist auf Verlust und Anonymisierung einzelner Individuen. Die Uniformität der Gräber lässt das persönliche Schicksal in einem gemeinschaftlichen aufgehen. Beerdigung und Grabgestaltung als ein möglicher Raum, der Ausdruck individueller Trauer um einen verstorbenen Angehörigen eröffnen kann, weicht der Einheitsherrung einer anonym erscheinenden Masse.

Gleichwohl gab es Versuche, derartige politisch intendierte Heterotopien sowohl im privaten als auch in der Öffentlichkeit zu unterlaufen. Wie in Abb. 20 ersichtlich wird,

nutzten Angehörige kleinste Möglichkeiten der Individualisierung – hier beispielsweise durch das Anhängen eines persönlichen Dokumentes des Verstorbenen.

Käthe KOLLWITZ sei hier stellvertretend als bekanntes Beispiel der Öffentlichkeit aufgeführt. Ihr Sohn Peter überredete seine Eltern, in den Krieg ziehen zu dürfen, da er noch nicht ganz volljährig war. Nur wenige Tage nach seiner Ankunft an der Front verstarb Peter in Flandern im Gefecht (vgl. SCHYMURA 2016, 130). Käthe KOLLWITZ bearbeitete ihre Trauer um den gefallenen Sohn unter anderem mittels der Erschaffung der Skulptur *Trauerndes Elternpaar*, das sich heute auf dem Deutschen Soldatenfriedhof in Vladslo, Westflandern, befindet. Sie besteht aus einer zweiteiligen Figurengruppe: einem Mann und einer Frau. Aufgrund der Namensgebung kann auf ein Elternpaar geschlossen werden, das um ein Kind trauert.



Abb. 20 Käthe KOLLWITZ: *Trauerndes Elternpaar*, Vladslo

KOLLWITZ selbst bezeichnet die Figuren als *Vater* und *Mutter* (vgl. ebd., 140). Die Gesichter beider Figuren sind denen von Käthe KOLLWITZ und ihrem Ehemann Karl sehr ähnlich. Beide Gestalten knien auf einem Sockel. Während der Vater aufrecht die Arme vor dem Oberkörper verschränkt hält, bleiben die scheinbar verschränkten Arme der Mutter dem Blick der Betrachtenden verborgen. Die Arme sind knotenartig mit dem Mantel verflochten. Der Vater hält den Blick geradeaus gerichtet, wobei dieser seltsam leer wirkt. Die Mutter hält den Kopf gesenkt, den Blick gleichfalls nach unten gerichtet. Sie scheint Körper, Arme und teilweise ihr Kinn in eine Art Tuch oder Mantel gehüllt zu haben. Beide Figuren wurden mit Abstand zueinander angeordnet, sie stehen in ihrer Trauer für sich, der Vater den Rücken aufrecht haltend, die Mutter gebückt und den Mantel leicht hochgezogen. Fast 18 Jahre hat KOLLWITZ bis zur Fertigstellung dieser Skulptur benötigt – ein Zeitraum, der der Lebensspanne ihres Sohnes Peter entspricht. Währenddessen wandelte sich die Idee der Darstellung erheblich. Ihre ursprüngliche Absicht, der eine Figur des verstorbenen Sohnes zu schaffen, vor dem die Eltern niederknien, wich der letztlich realisierten. Der zur Verehrung aufgebahrte Sohn wich den reglos in Stein gemeißelten Eltern, die ihr Kind betrauern (vgl. ebd., 199). Diese Darstellung hinterbliebener Eltern stand konträr zur Verherrlichung des Krieges und zur Heroisierung toter Soldaten. Als Kriegsdenkmal der damaligen Zeit lassen sich in dieser Figurengruppe eher Trauer, Leid und Verzweiflung lesen als die den Kriegsdenkmälern politisch intendierte Sinngebung, mit dem Tod den Fortbestand des eigenen Landes zu sichern und dadurch zum Helden zu werden. In Deutschland reagierte man eher verhalten auf das geschaffene Werk und später wurde KOLLWITZ' Skulptur im Völkischen Beobachter kritisiert mit den Worten „So sieht Gott sei Dank eine deutsche Mutter nicht aus.“ (zitiert nach KUHN 2009, 69). Das Bild einer Frau zur Zeit des Ersten Weltkrieges zeichnete eine Mutter, die ihre Söhne ermutigt, in den Krieg zu ziehen, und die den (vorhersehbaren) Verlust mit Fassung und Patriotismus trägt. Ein Ritual, das bereits aus der Zeit des Ersten Weltkrieges bekannt ist und bis heute überdauert hat, besteht darin, dass nach dem Schmücken des Baumes zur Weihnachtszeit ein sichtbarer Ast aus dem Baum herausgesägt und auf den Friedhof zum Grab des/der

Verstorbenen gebracht wird (vgl. SCHROETER-RUPIEPER 2012, 132f). So wird der kollektiv erlebte Verlust für die soziale Gemeinschaft (bspw. die Familie) in Form einer Lücke sichtbar als Teil des veränderten Alltags und die verstorbene Person wird auf diese Weise integriert, dass ein kleiner Teil des weihnachtlichen Brauches zum Grab getragen wird. Hier wird eine doppelte Heterotopie deutlich: Das christliche Fest, das die Geburt Christi zelebriert, sich also der Ankunft eines Kindes zuwendet und somit das Leben in den Mittelpunkt rückt, verweist auf die bevorstehende Zukunft. Das Gedenken an eine verstorbene Person ist nur durch die Erinnerung in der Vergangenheit möglich. Mit dem Abschneiden des geschmückten Astes zeigt sich die/der Tote bei gleichzeitiger Abwesenheit und verbindet zwei zueinander paradoxe Zustände (Leben/Gegenwart mit Blick auf die Zukunft und Tod/Vergangenheit), die eigentlich unvereinbar sind. Das Doppelte ergibt sich, indem der geschmückte Ast zur Ruhestätte des/der Verstorbenen getragen wird und so der geschmückte Raum mit dem Aufbewahrungsort des toten Körpers verschmilzt zu einem Ort des Einbezogenenseins der Toten in das Fest der Lebenden. Eine prominente Beschreibung dieser Heterotopie findet sich in den autobiografischen Erinnerungen von Dietrich Bonhoeffers Schwester, deren gemeinsamer Bruder im Ersten Weltkrieg starb:

„Weihnachten 1918 ist alles sehr schwer. Unser Bruder Walter fehlt. Er, der zweitälteste Sohn meiner Eltern, ist am 28. April 1918 als achtzehnjähriger Fahnenjunker im Westen gefallen. Eine schreckliche Lücke, die sein Tod auch in unseren Geschwisterkreis gerissen hat, ist nun da, und sie bleibt offen. Unsere Mutter ist nur noch ein Schatten ihrer selbst, unser Vater um Jahre gealtert. An diesem Weihnachtstag sagt unsere Mutter: ‚Wir wollen nachher hinübergehen.‘ Das Hinübergehen heißt, wir gehen alle auf den Friedhof. Walter ist nach Berlin überführt worden, sein Grab liegt auf einem nahegelegenen Friedhof. Bald treffen wir uns unten in der Diele. Mama und Papa sind vorher noch einmal ins Wohnzimmer gegangen und haben einen Tannenzweig vom Baum geschnitten mit einem Licht und Lametta und nehmen diesen Weihnachtszweig für das Grab von Walter mit. [...] Auch in den folgenden Jahren ist es zu Weihnachten bei diesem Friedhofsgang geblieben.“ (LEIBHOLZ-BONHOEFFER 1971, 39f).

Während der Erste Weltkrieg maßgeblich von der Industrialisierung und der damit einhergehenden Technisierung der Kriegsführung geprägt war, war die „extreme Steigerung der Gewalt im Verlauf des Zweiten Weltkrieges“ (MÜLLER 2015, 155) charakteristisch. Es handelt sich um eine Gewalt, die sowohl die Kriegs- als auch die Nachkriegsgeneration verstummen ließ, weshalb sie auch als schweigende Kriegskinder (vgl. unter anderem BOHLEBER 2006, 62ff und BODE 2004, 29ff) tituliert und kollektive Traumatisierungen der Kriegsgeneration angenommen werden (vgl. unter anderem Heinlein 2010, S. 15). Auch für die nachfolgenden Ausführungen wird Trauer im Sinne einer kulturhistorischen Einflussnahme auf heutige Ausdrucksweisen von Trauer fokussiert, sodass weder Krieg als solcher noch das Ausmaß dessen, was er verursacht hat, dargestellt werden können und sollen. Vielmehr soll exemplifiziert werden, inwieweit

Trauer sichtbar wird, welche Ausdrucksweisen (kindlicher) Trauer sich zeigen und inwieweit sie sich in aktuellen Weisen von Trauer zeigen.

Die Kriegstechnik des Ersten Weltkrieges wurde weiterentwickelt, sodass hoch technisierte Waffen zum Einsatz kamen. Die Brutalität und schonungslose Härte während der Zeit der Weimarer Republik bis zum Ende des Zweiten Weltkrieges steigerten sich in ein nie zuvor erreichtes Ausmaß auf allen Ebenen menschlichen Lebens. Willkürliche Brutalität und Grausamkeit prägten das Leben in Arbeits-, Gefangenen- und Konzentrationslagern. Hunger, Zerstörung und Bombardierungen und damit einhergehende alltägliche Konfrontationen mit dem Sterben und Tod nahestehender An- und Zugehöriger kennzeichneten das zivile Leben, während Soldaten in einer Vielzahl von Schlachten starben. „Wenn es dagegen eine gemeinsame Erfahrung des Zweiten Weltkrieges gab, dann die des Einzugs des Massentodes in die heimische Gesellschaft.“ (PLANERT & SÜB 2015, 20). Die als Fortschritt der Technik eingeführte Verbrennungstechnologie ermöglichte nicht nur den millionenfachen Tod, sondern auch eine systematische Massenvernichtung, die eine Vielzahl toter Körper auslöschte und Bestattungen durch Hinterbliebene als Übergangsritual oder andere Formen von Trauer und Totengedenken unnötig werden ließen (vgl. FISCHER 2001, 80). Mit der Auflösung der toten Körper, ihrer Kleidung und Ausweispapiere in Asche wurden gleichermaßen bisherige Erinnerungskulturen und Trauerpraktiken verunmöglicht. Die Zahlen der Verstorbenen schwanken je nach Quelle, verlässliche Aussagen können nicht gemacht werden aufgrund der hohen Zahl der Vermissten, der verschieden zugrunde gelegten Staatsgrenzen, der auf der Flucht oder in den Nachkriegsjahren an den Folgen des Krieges Verstorbenen. Die Zahl der Kriegstoten von 1939 bis 1945 wird für Deutschland mit 5 533 000 Soldaten und 2 167 000 Zivilist:innen vom Online-Portal Statista angegeben (STATISTA 2022). Die neue Zürcher Zeitung gibt 142 000 in Deutschland getötete Juden und Jüdinnen an (vgl. MONN & LEMBCKE 2020, o. S.). Hinzukommen andere getötete ethnische Minderheiten (z. B. Sinti und Roma) und als „Ballastexistenzen“ bezeichnete Menschen mit Behinderungen sowie all jene, die verhungert oder erfroren, verschollen, während der Flucht und Vertreibung oder an den Folgen von Kriegsverletzungen gestorben sind. In seinem Video vom 20. Mai 2015 *The Fallen of World War II* visualisiert Neil Halloran die Zahlen der Toten zwischen 1938 und 1945 weltweit. Es ist also davon auszugehen, dass jede:r Überlebende des Zweiten Weltkrieges in allen sozialen Schichten und Rollen in vielfacher Weise von Tod sowie Trauer betroffen gewesen ist: Nahestehende Menschen von Männern, Frauen, Kindern, Intellektuellen, Arbeiter:innen und Künstler:innen etc. sind in diesem Krieg gestorben. Die sogenannten Kriegskinder³⁰, die ihre Kindheit in Deutschland während des Zweiten Weltkrieges erlebt haben, waren dauerhaft mit Gewalt, Trennung und Verlust konfrontiert. Seegers (SEEGERS 2016, 293) ruft als statistische Angaben nach dem

³⁰ Aus dieser Kategorie ergaben sich weitere Differenzierungen, welche sich mit sehr speziellen Aspekten befassten. Stellvertretend seien hier die sogenannten Wehrmachtskinder (Kinder, welche von deutschen Soldaten mit einheimischen Frauen gezeugt wurden) (vgl. FOOKE 2006, 153), Wolfskinder (Kriegswaisen des nördlichen Ostpreußens, die ins Baltikum flüchteten oder dorthin gebracht wurden, um die ersten Kriegsjahre zu überleben, vgl. LEISEROWITZ 2003, 7f) und die Holocaust-Nachfolgegeneration (Kinder, die von Überlebenden des Holocaust gezeugt wurden und somit als zweite Holocaust-Generation bezeichnet werden) aufgeführt (vgl. Grünberg 1995, 372f).

Zweiten Weltkrieg 2,5 Millionen Halbwaisen und etwa 100 000 Vollwaisen auf. In den Mittelpunkt individueller Trauer im Nahraum rückten Verluste engster Familienangehöriger – zumeist der Väter – sowie ihre Schicksale, nicht das Kriegsgeschehen als solches (vgl. PLANERT & SÜß, 2015, 21). Die Macht der NS-Diktatur als totalitärer Staat definierte den Umgang mit den Toten und die Trauer um sie. Der gesellschaftliche Umgang mit den Toten und ihren Hinterbliebenen fand in Abhängigkeit vom sozialen Status der Verstorbenen statt. Gefangene, Verfolgte, Geflüchtete, jüdische oder andere ethnische Minderheiten wurden unmittelbar nach ihrem Tod zumeist verbrannt oder in Massen verscharrt. Handelte es sich hingegen um Soldaten oder Mitglieder der damaligen SS, so fand nicht nur eine Beerdigung mit anschließender Trauerfeier statt; Hinterbliebene von Soldaten wurden bis 1941/42 und Angehörige von Mitgliedern der SS bis 1944 finanziell sowie materiell unterstützt, Erholungsaufenthalte wurden bereitgestellt und eine Vormundschaft für hinterbliebene Kinder wurden durch andere SS-Mitglieder übernommen (vgl. SEEGER 2016, 300f). Als kollektiver Ausdruck von Trauer lassen sich Todesanzeigen lesen, die nach dem Versterben von Soldaten veröffentlicht wurden. Wie in Abb. 22 erkennbar, wird zunächst das Verwandtschaftsverhältnis zu den Hinterbliebenen aufgerufen, danach erfolgen der Dienstrang und der (hier verdeckte) Name des Verstorbenen sowie eine Sinngebung des Versterbens als Held. Die Namen der (ebenfalls verdeckten) Angehörigen werden unter den Worten „In tiefer Trauer“ angeführt. Datum, Ort und Uhrzeit der noch folgenden Gedenkfeier sind darunter vermerkt. Eine auch heute noch übliche

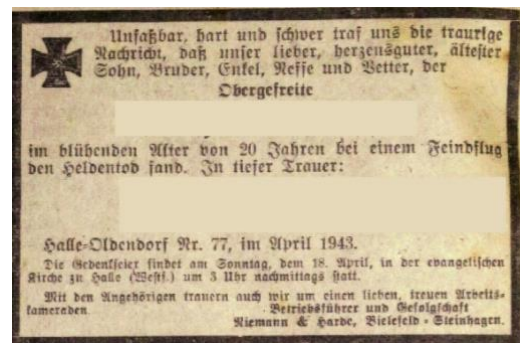


Abb. 21 Todesanzeige von 1943 des Haller Kreisblattarchivs

Formulierung, um die weitere Bekanntschaft auf diese Weise zu informieren und einzuladen. Verweise auf Kinder in Traueranzeigen lassen sich nicht in jedem Fall erschließen, da selten das Verwandtschaftsverhältnis aufgeführt wird. Häufig finden sich Vor- und Nachnamen oder der zusammenfassende Terminus ‚die Hinterbliebenen‘ bzw. ‚die Angehörigen‘. Das Tragen von Trauerkleidung, wie es bis dato noch üblich gewesen ist, beschränkte sich aufgrund des allgemeinen materiellen Mangels auf finanziell und ideologisch bessergestellte Menschen. Ab 1939 wurde die sogenannte Reichskleiderkarte eingeführt, die Kleidung rationierte und anhand einer Punkteverteilung erwünschten Mitgliedern des Systems zu einem Zugang zu Kleidung verhalf, während unerwünschte Gruppen ausgegrenzt wurden. Zusätzlich zu dieser Reichskleiderkarte konnten Kleiderkarten für Säuglinge, Jugendlichen sowie Trauerkleiderkarten bei nachgewiesenem Anspruch erworben werden (vgl. BENNEMANN o. J., o. S.). Somit war nicht nur das Tragen von Trauerkleidung, sondern auch die Möglichkeit, Trauer zum Ausdruck zu bringen, ausschließlich einer privilegierten Schicht vorbehalten. Die zugunsten des Vaterlandes propagierte Stärke – die Heroisierung des Soldatenhelden des Ersten Weltkrieges wird vom NS-Regime in abgeschwächter Form übernommen – definierte, dass individuelle Trauer nicht öffentlich sichtbar zum Ausdruck gebracht werden sollte. Als Bestätigung für diese Aussage findet sich auf der Webseite der Akademie der Künste, Berlin eine Fotomontage

von John Heartfield³¹, die eine Frau in schwarzer Kleidung zeigt, die von zwei Polizisten verhaftet wird. Dazu finden sich zwei Texte. Als Bildunterschrift in größerer Schrift ist zu lesen: „ ‚Was hat sie denn verbochen?‘ ‚Sie trägt Trauer, weil ihr Sohn im Krieg gegen Spanien gefallen ist.‘ “. In einem kleiner gedruckten Text, der als Zusatzinformation zur Abbildung vermittelt wird, ist zu lesen: „Den Angehörigen der in Spanien gefallenen deutschen Soldaten wird mitgeteilt, daß ihr Sohn oder Bruder ‚im Manöver tödlich verunglückt‘ ist. Sie erhalten gleichzeitig strengste Weisung, über den Fall nicht zu sprechen. Das Tragen von Trauerkleidung wird ihnen verboten, und es sind Fälle bekannt, in denen Mütter, wegen Übertretung dieses Verbots verhaftet wurden. Meldungen englischer Berichterstatter aus Berlin.“ Im Zusammenhang zwischen Text und Bild kann die in schwarzer Kleidung abgebildete Frau demnach als eine um ihren im Krieg gefallenen Sohn trauernde Mutter gesehen werden, die ihre Trauer öffentlich zum Ausdruck bringt und aufgrund dieses Umstandes verhaftet wird. Veröffentlicht wurde dieses Bild von John Heartfield in der Arbeiter-Illustrierten-Zeitung (AIZ) im Jahr 1937. Inwieweit es sich dabei um ironische Übertreibung des thematisierten Inhaltes handelt, lässt sich an dieser Stelle lediglich mutmaßen. Der Fakt, dass das Tragen von schwarzer Kleidung als Zeichen von Trauer in einem öffentlichen Presseblatt als gesetzwidrig bezeichnet wird, verweist zumindest darauf, dass ein Ausdruck von Trauer in dieser Form nicht geduldet wird. In ihrer sozialen Rolle hat die Mutter eine Vorbildfunktion für die nachfolgende Generation inne, wodurch impliziert die Haltung der Stärke und der (nicht)öffentliche Ausdruck von Trauer transportiert werden. Der im Vergleich privilegierten sozialen Gruppe im Zweiten Weltkrieg stehen andere gegenüber, deren Lebensalltag und Erfahrungen sich grundsätzlich unterscheiden³² und dementsprechend auch ihre Ausdrucksweisen von Trauer. Aufgrund der radikalen Aggressivität, mit der Menschen konfrontiert wurden, die in Arbeits-, Gefangenen- oder Konzentrationslagern inhaftiert waren, politisch verfolgt wurden oder sich auf der Flucht befanden, stand für diese Menschen das bloße Überleben an erster Stelle. Um der individuellen Trauer während der Zeit bis zum Ende des Zweiten Weltkrieges Ausdruck zu verleihen, fehlte es an jeglichen Möglichkeiten und Ressourcen (vgl. u. a. GEISE 2019, GREIF 1999, LASKER-WALLFISCH 2000), da sie der absoluten Macht und Willkür anderer ausgesetzt waren. Diese Kontrastierung kehrte sich mit Kriegsende zunächst nahezu ins Gegenteil um, da „Angehörige der Wehrmacht [...] in sozial- wie in erinnerungspolitischer Hinsicht keinen privilegierten Platz mehr in der deutschen Gesellschaft einnehmen [sollten].“ (SEEGERS 2016, 301). Insgesamt wird sowohl in erfahrungsbasierter Literatur als auch in wissenschaftlich aufbereiteter Literatur von einer Verdrängung und Sprachlosigkeit aufgrund kollektiver Traumatisierungen ausgegangen (vgl. u. a. GEISE 2019, GREIF 1999, HEINLEIN 2010, LASKER-WALLFISCH 2000, sowie RADEBOLD, HEUFT & FOOKEN 2006). Zunächst galt Überleben als unmittelbarer alltäglicher Modus während der Zeit der Weimarer Republik bis zum Ende des Zweiten

³¹ John Heartfield, Deutscher Mütter Los Online verfügbar unter:

<https://heartfield.adk.de/print/pdf/node/3684>, zuletzt aufgerufen am 21.06.2024.

³² Hartmut RADEBOLD (2006, 17) verweist hier auf ein Verhältnis von 30 %, die vorübergehend (monatelang bis mehrere Jahre); 30 %, die lang anhaltend (mehrere Jahre bis dauerhaft) und 40 % ohne traumatisierende Erfahrungen (zumeist in ländlichen Gegenden) in Bezug auf die von 1927 bis 1947 geborenen Jahrgänge.

Weltkrieges. Individuelle Trauer beschränkte sich auf einen leiblichen Zustand, der oftmals nicht oder nur für kurze Zeit zum Ausdruck gebracht wurde.³³ Die Vielzahl der nahezu täglichen Verlust- und Gewalterfahrungen verunmöglicht eine unmittelbare Zuwendung zu eigener Trauer. Sie artikulieren sich im Nicht-Sagbaren und Nicht-Sprechen über Erlebtes³⁴. Sprachlosigkeit wird als markantes Merkmal der Generation der Kriegskinder vor allem für die Zeit nach Kriegsende bis in die 1960er Jahre hinein beschrieben. Erst in zeitlich sehr verzögerter Auseinandersetzung mit der eigenen lebensgeschichtlichen Vergangenheit werden Erinnerungen aufgerufen und nachfolgenden Generationen in Form von autobiografischen Erinnerungen und „oral history“ (PAGENSTECHER vom 01.06.2016) mündlich oder schriftlich überliefert. Sie werden aufgrund ihrer Vielzahl und Gemeinsamkeiten zu kollektiven Erinnerungen, bei Zinnecker als „Generationen-Gedächtnis“ bezeichnet (vgl. BEHNKEN & DU BOIS-REYMOND 2013, 101). Als Überlebende und Hinterbliebene berichten diese Personen neben Erlebnissen und Erfahrungen auch von verstorbenen Zu- und Angehörigen. Dabei kommen bedeutsame wie alltägliche Begebenheiten gleichermaßen zur Sprache, wie es bspw. in einem Interview mit dem Holocaust-Überlebenden Jurek Szarf deutlich wird: „Ich saß auf einem Tisch im Esszimmer, weil meine Mutter mir die Schuhe schnürte. Plötzlich wurde die Tür aufgebrochen, und drei, vier Leute in Uniform kamen hereingestürmt. Ich streckte die Arme aus, weil ich es gewohnt war, dass mich die Erwachsenen in die Arme nahmen. Doch der SS-Mann riss mich hoch und schleuderte mich gegen die Wand.“ (PIEHLER 2020, o. S.). Der alltägliche Umstand des Schnürsenkel Bindens, während die Nazis sich gewaltsamen Zugang zur Wohnung verschafften, führte dazu, dass Szarf nach eigenen Angaben keine Schnürschuhe mehr trägt. Das Objekt, das an ein gewaltvolles Ereignis erinnert, wird aus der Gegenwart entfernt, sodass das gegenwärtige Schuhebinden nicht zur Erinnerungsheterotopie transformieren und ein Eingeständnis des damit verbundenen Leidens nicht veräußert werden kann.

Der Archivierung der Oral History wird aktuell ein bedeutender Stellenwert beigemessen, um lebensgeschichtliche Erzählungen von Menschen, die den Zweiten Weltkrieg erlebt haben, der Nachwelt zugänglich machen zu können. Digitalisierung und Neue Medien erweitern Formen der Aufbereitung wie beispielsweise die „Memory Loops“ von Michaela Melián (MELIÁN 23.09.2010, o. S.). Mit ihrem ersten virtuellen Denkmal machte sie Tonspuren an verschiedenen Orten Münchens zugänglich, die auf Grundlage von Zeitzeugen:innenberichten aus den Jahren 1933 bis 1945 aufgenommen wurden. Digitale Konservierungen gelebten Lebens stellen eine neue Form des kulturellen Gedächtnisses dar und somit gleichermaßen der kollektiven Erinnerungskultur als Teil von Trauerpraktiken. Denkt man über digitale Welten als Heterotopien aufgrund ihrer räumlich und potenziell zeitlichen Uneingeschränktheit hinaus, so lassen sich auf diese Weise

³³ Verdeutlicht wird dies bereits im Titel des Romans von GREIF (1999) „Wir weinten tränenlos ...“.

³⁴ Leon Henry SCHWARZBAUM (vgl. Zeugen der Zeitzeugen vom 11.11.2016) thematisiert die Sprachlosigkeit in einem Zeitzeugen-Interview; er sei hier stellvertretend als Überlebender von Auschwitz aufgeführt. Auch Jurek SZARF, der als Zeitzeuge Interviews vor Schulklassen gibt, berichtet davon, dass er weder mit seinen Kindern noch mit seiner Frau über seine Vergangenheit während der Zeit des Nazi-Regimes gesprochen hätte. Die hier thematisierte Sprachlosigkeit SZARFS erstreckt sich von seiner Kindheit bis in das hohe Erwachsenenalter hinein (vgl. PIEHLER vom 20.04.2020 und Reporter Timmendorf vom 04.05.2022).

vergangene gelebte Leben und ihre lebensgeschichtlichen Situationen sowie auch ihre damit bewahrten Praktiken erinnerter Trauer mit denen ihrer nachfolgenden Generation verbinden.

Weitere Trauerpraktiken nach dem Zweiten Weltkrieg zeigen sich anhand von Erinnerungen in Form aufbewahrter Objekte und Gegenstände. Sie verweisen einerseits auf vergangene Verluste, andererseits aber auch auf eine zurückliegende Zeit (vgl. HEINLEIN 2010, 32f), in gleichem Maße wie sie auf Bindungen, Annehmlichkeiten, positive Augenblicke und einen Status quo referieren. In Zeiten von Mangel, Flucht und Vertreibung, Gefangenschaft oder Bombenangriffen konnten nur wenige materielle Güter mitgenommen werden, wodurch sie zu wertvollen Erinnerungsträgern transformieren. Vermittelt über das Objekt/den Gegenstand werden Erfahrungen aufgerufen und als Teil der eigenen Lebensgeschichte aus der Perspektive der Gegenwart erzählt. Die von November 2001 bis Januar 2002 gezeigte Ausstellung „Maikäfer flieg ... Kindheitserfahrungen 1940 bis 1960“ versammelte solche verobjektivierten Erinnerungen mit zu Erzählungen aufbereiteten Interviews der Objektgeber:innen (vgl. ebd., 31ff).

Die Mahn- und Gedenkkultur als abschließende hier vorgestellte politisch intendierte Heterotopie setzt bereits unmittelbar nach Ende des Zweiten Weltkrieges ein. Mit der Errichtung von Mahn- und Gedenkstätten wird an Opfer der NS-Zeit erinnert und ein öffentlicher Ort von und für Trauer geschaffen. Früheste Gedenkstätten wurden Ende der 1940er Jahre errichtet, wie beispielsweise die Gedenkstätte Feldscheune Isenschnibbe Gardelegen, die erstmals bereits im Jahr 1945 zum Gedenkort ernannt wurde.³⁵ Die Einrichtung solcher Mahn- und Gedenkstätten vollzog sich über mehr als sieben Jahrzehnte bis in die heutige Zeit hinein. Ein weiteres Beispiel stellt das Denkmal für die ermordeten Juden Europas in Berlin³⁶ dar, das im Jahr 2005 eingeweiht wurde. Stellvertretend für eine aktuell entstandene Gedenkstätte sei die Benario-Goldmann-Gedenkstätte in Fürth³⁷ genannt, deren Eröffnung im September 2020 stattfand. Gedenkstätten wie diese erinnern an die dort ermordeten Menschen, geben ihnen Namen, Daten, Orte und/oder Umstände ihres Todes, wodurch sie aus der Auflösung ihrer Existenz wieder erinnerbar werden und ihnen ein Ort des Gedenkens als Teil einer kulturellen Trauerpraktik zugewiesen wird.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich Trauerpraktiken durch beide Weltkriege stark gewandelt haben und als Folge zunehmender Säkularisierungsprozesse diffundierten. Trennungs- und magische Rituale konnten aufgrund des Nichtvorhandenseins der toten Körper nicht oder nur in Ausnahmefällen vollzogen werden. Die Trauerkleidung der überwiegend weiblichen Hinterbliebenen verschwand vor allem im städtischen Raum zunehmend. Frauen mussten bereits während des Krieges und in der Nachkriegszeit in bisher männerdominierten Bereichen arbeiten, sodass das Tragen von Arbeitskleidung sich als praktischer erwies. Im ländlichen Raum hingegen blieb das Tragen von Trauerkleidung zum Teil bis in die heutige Zeit hinein erhalten – vor allem Frauen, die beide Weltkriege

³⁵ Vgl. https://gedenkstaette-gardelegen.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/STGS/Isenschnibbe_Gardelegen/Flyer_Gedenkstaette_Gardelegen_2019_3.Aufl._DE.pdf.

³⁶ Vgl. <https://www.stiftung-denkmal.de/denkmaeler/denkmal-fuer-die-ermordeten-juden-europas-mit-ausstellung-im-ort-der-information/>.

³⁷ Vgl. <https://www.kaz-online.de/artikel/denkmal-fuer-dr-rudolf-benario-und-ernst-goldmann>.

erlebt und während dieser Zeiten Verluste erlitten hatten, trugen lange Zeit Schwarz als Zeichen und Ausdruck der Trauer, was beispielsweise eine mögliche Lesart für folgendes Zitat darstellt:

„Ihr [der Toten; Anmerkung S.W.-B.] stummes Gedächtnis sind die alten Frauen in Schwarz. Sie legen die schwarze Kleidung nie wieder ab. Frauen trauern für immer, erklärt Mutter, außer wenn sie jung sind. Sind Männer nicht so lange traurig? Warum tragen Männer kein Schwarz? Weil sie meistens vor dem Krieg sterben. Und wenn nicht? Manchmal tragen sie am Ärmel einen Trauerflor. Für immer? Für ein Jahr.“ (DIEKMANN 2005, 49).

Soziale Rituale wurden entweder unterbunden oder politisch derart gesteuert, dass offizielle Gedenkfeiern organisiert, Denk- und Mahnmäler sowie Gedenktafeln und -stätten errichtet wurden, um öffentliche Orte zu schaffen, an denen der Toten gedacht werden kann. Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde der Volkstrauertag auf den vorletzten Sonntag im evangelischen Kirchenjahr gelegt, womit er zumeist im November zelebriert wird (vgl. ebd.). Dieser Tag erinnert an die Toten des Ersten und Zweiten Weltkrieges und mahnt vor Krieg und Gewalt. Der damit verbundene Wunsch nach einem einheitlich begangenen Gedenktag der Toten und der Trauer ließ sich nicht realisieren, da es zudem Allerheiligen (Gedenktag für Märtyrer und Heilige) und Allerseelen (Gedenktag für verstorbene Gläubige) und den Totensonntag (Gedenktag für alle Verstorbenen) als Gedenktage für Verstorbene in unserem heutigen Kulturkreis gibt. Zugleich lassen diese Tage, die nicht als gesetzliche Feiertage gelten und je nach Bundesland unterschiedlich bewertet werden, den Wunsch nach öffentlichem Totengedenken mit unterschiedlichen Inhalten sichtbar werden.

Das Verschwinden der magischen und Trennungsrituale und die bisherigen politischen Überformungen der sozialen Rituale sowie die zahlreichen individuellen Verluste wirken sich auf den weiteren Umgang mit dem Tod aus. Können bisherige Praktiken, Rituale und Ausdrucksweisen von Trauer auch für Kinder angenommen werden, so zeigen sich im Verlauf der Gründung beider deutscher Staaten Unterschiede in den Erwartungen an trauernde Kinder und Erwachsene.

In den ersten Jahren nach ihrer Gründung 1949 bis 1961 wurden die beiden Staaten DDR und BRD neu aufgebaut, wobei sie sich in unterschiedliche politische Richtungen entwickeln. Während sich in Westdeutschland eine Demokratie etabliert, entsteht in Ostdeutschland eine „kommunistische Diktatur“³⁸. Mit der Teilung Deutschlands nach dem Krieg und der Gründung von DDR und BRD zeigen sich differente Weisen des Umgangs mit den Verlusten des Zweiten Weltkrieges. „Während es in Westdeutschland bis in die 60er Jahre dauerte, dass das Wort Auschwitz in die Umgangssprache einging, nahm es in der Öffentlichkeit der SBZ [Sowjetische Besatzungszone Anmerkung S.W.-B.] bereits in

³⁸ Würz 2014, o. S.

den ersten Nachkriegsjahren einen zentralen Platz ein.“ (DIETRICH 2018, 81). Autor:innen der DDR schrieben in ihren Werken offen über die Geschehnisse in den Konzentrationslagern (vgl. ebd., 81). Werden autobiografische Werke über diese Zeit

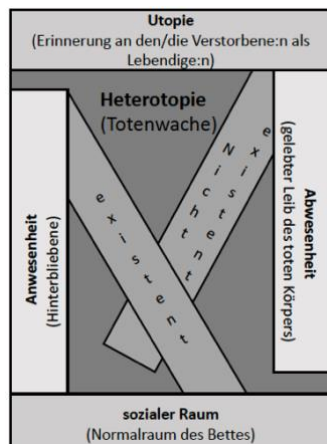


Abb. 22 Totenwache als Heterotopie in Anlehnung an TETZLAFF 2016, 15 & 25.

vergleichen, so lassen sich Veröffentlichungen von 1945 bis in die heutige Zeit hinein finden (vgl. unter anderem BERG 1945, BIEBACK-DIEHL 2019, LASKER-WALLFISCH 2000). Zugleich können in beiden Staaten nach Kriegsende gemeinsame Ausdrucksweisen von Trauer sowie regionale Unterschiede eruiert werden. Auffällig für beide deutsche Staaten ist ein weiteres Diffundieren und die strikte Aufteilung des thanatologischen Umgangs in Sterben, in Tod und in Trauer. Abbildung 23 verdeutlicht das Verblässen heterotoper Trauerräume in beiden deutschen Staaten aufgrund von

Institutionalisierung: Vor den beiden Weltkriegen wurden Kranke im häuslichen Umfeld gepflegt, Menschen verstarben überwiegend daheim. Eine anschließende Aufbahrung und Totenwache als Initiationsritual erfolgten im Haus des/der Verstorbenen. Freunde und Familie trugen den Sarg in der Regel nach drei Tagen zum Friedhof. Der Leichenschmaus erfüllte dabei zwei Funktionen: Zum einen diente er als Dank und Entlohnung für die Unterstützung und zum anderen initiierte er Kontakt zwischen Hinterbliebenen und dem sozialen Umfeld. Das Sterbe- und Totenbett erschien als öffentlicher Ort, an dem Zu- und Angehörige zusammenkamen, um die Kranken, Sterbenden und Toten zu besuchen und zu versorgen sowie ihre Angehörigen zu unterstützen. Mit Institutionalisierung des Gesundheitswesens entsteht eine „logistische Organisationskette.“ (BENKEL 2016, S. 24), die das Verschwinden der Toten bzw. ihr Unsichtbarwerden zum Ziel hat. So wurde die Pflege kranker und sterbender Menschen in beiden deutschen Staaten aus dem häuslichen Umfeld in Krankenhäuser und Pflegeheime verlegt; mit Auslagerung der Friedhöfe sowie dem Aufkommen des Bestattungswesens wurde die Überführung des Sarges von Bestatter:innen übernommen, die zugleich die Beerdigung/Bestattung und Trauerfeier organisierten.

Damit einhergehende Trauerrituale beschränken sich nun auf die Zeit zur Beerdigung/Bestattung. Auch wenn in einigen ländlichen Gegenden die Aufbahrung und Totenwache aktuell noch Teil der dortigen Thanatokultur sind, führte diese Segmentierung von Sterben, Tod und Trauer nach den Weltkriegen zum Verblässen³⁹ heterotoper Räume

³⁹ Der Begriff des Verblässens ist hier absichtlich gewählt, da diese heterotopen Räume in einigen ländlichen Gegenden weiterhin bestehen und inzwischen von verschiedenen Institutionen (z. B. Kinderhospiz) wieder explizit angeboten werden.

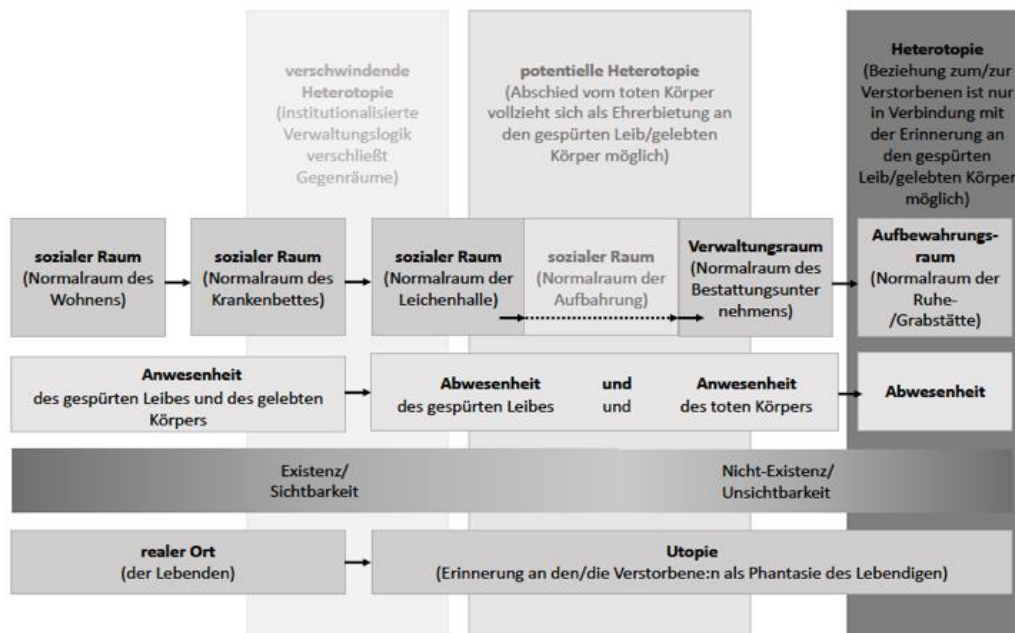


Abb. 23 Verschwinden der Heterotopie durch Institutionalisierung – Eigene Darstellung

und somit zu einem grundsätzlichen Wandel des gesellschaftlichen Umgangs mit dem Tod in beiden deutschen Staaten (vgl. GIESLER 2003, 37).

Beiden deutschen Staaten ist eine feste Reihenfolge des Ablaufs bis zur Beisetzung gemein. Zunächst wird die Todesbotschaft übermittelt. Dabei wird das Versterben den Angehörigen in auf- und absteigender Linie sowie nahestehenden Zugehörigen mitgeteilt. Die Traueranzeige als öffentliche Bekanntgabe informiert weitere entfernte Verwandte, Freunde und Bekannte. Die stattfindende Beisetzung mit anschließendem Beisammensein vollzieht sich in einem vordefinierten Ablauf. Das Tragen von Trauerkleidung begrenzt sich zumeist auf den Tag der Bestattung. Bei hinterbliebenen Lebenspartner:innen (zumeist Witwen) ist vor allem in ländlichen Gegenden die schwarze Kleidung im ersten Jahr nach dem Versterben des/der Partner:in sichtbares Zeichen und Ausdruck der Trauer.

Die ersten drei Nachkriegsjahre in der DDR⁴⁰ herrschte erheblicher Mangel, sodass die Angst und der tägliche Kampf ums Überleben fortbestanden. Die festgelegten Rationierungen auf 1500 Kalorien konnten aufgrund des Nahrungsmangels oftmals nicht verzehrt werden und reichten bei Weitem nicht für eine Sättigung. Dieser Mangel führte zu einer sehr hohen Säuglingssterblichkeit, die bei Dietrich (vgl. 2018, 21) mit 163 auf 1 000 Neugeborene für das Jahr 1945 und mit 131 auf 1000 Neugeborene für das Jahr 1946 angegeben wird. Gleichmaßen durch den Mangel gefährdet war die Gruppe der sogenannten Kriegswaisenkinder. Sie umfasste nicht nur Kinder, deren Eltern während des Krieges verstorben waren, sondern ebenso Kinder, die während des Krieges von ihren Eltern getrennt wurden bzw. deren Eltern als verschollen galten. In diesem Sinne wären sie folgerichtig als elternlose Kriegskinder zu bezeichnen. Die neu gegründete DDR sah sich als fortschrittlichen, aufstrebenden sozialistischen Staat (vgl. FULBROOK 2011, 40ff). Mit einer deutlichen Senkung der Kindersterblichkeit konnte dies nach außen hin als

⁴⁰ Die DDR wurde am 07.10.1949 aus der sowjetischen Besatzungszone gegründet und am 03.10.1990 mit der BRD zur Bundesrepublik Deutschland wiedervereint (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2022)

Verbesserung der medizinischen Versorgung sichtbar werden. Bis 1988 konnte sie in der DDR auf 8,1 auf 1000 Lebendgeborene reduziert werden (vgl. DIETRICH 2018, 1948). Auch der Versuch der Zusammenführung der elternlosen Kriegskinder mit ihren Familien bzw. die Unterbringung der Kriegswaisenkinder in Pflegefamilien konnte über die Landesgrenzen hinaus als Zeichen des Fortschritts kommuniziert werden, da viele Kinder auf diese Weise vor dem Hunger- und Kältetod gerettet werden konnten. Initiativen wie die Aktion „Rettet die Kinder“ sammelten Sach- und Kleiderspenden, richteten Wärmestuben ein und sicherten so das Überleben der Kinder, die nicht vermittelt wurden. Als Thematisierungen zeigen sich in der Literatur somit die Sicherung des Überlebens der Säuglinge und Kriegswaisen sowie die Wiedervereinigung mit ihren Familien oder das Finden von Ersatzfamilien. Trauerpraktiken oder Artikulationen von Trauer finden sich an dieser Stelle nicht.

Die Idee, eine bessere Zukunft für alle Menschen des Volkes der DDR zu gestalten, erhielt sich bis in die 1970er Jahre hinein; so entfaltet Mary FULBROOK dies in ihrem Versuch, die Sozialgeschichte der DDR alternativ zu interpretieren (vgl. FULBROOK 2011). Diese bessere Zukunft findet sich beispielsweise im Text der Nationalhymne der DDR (vgl. BECHER 1949 zitiert nach GRAU & WÜRZ vom 13.09.2014) als eine wirksam konstituierende Praktik dieser Idee wieder. Vorrangig verhandelte Themen öffentlichen Interesses waren Bildung, Kultur und Konsum (vgl. DIETRICH 2018, Xiff). Versuche, das Leben des Menschen mit sozialistischen Ideen politisch zu überformen und bis ins Kleinste auszugestalten, gelangen in überwiegend vielen Bereichen – jedoch nicht in allen. Während die Jugendweihe als sozialistische Feier etabliert werden konnte und sich auch die standesamtliche Hochzeitsfeier gegen die kirchliche Zeremonie bis Ende der 1970er Jahre durchsetzen konnte, war dies für Beerdigungsfeiern nicht der Fall (vgl. ebd. 2018, 879f). Die Idee, kirchliche Zeremonien zu übernehmen, mit säkularisierten Inhalten anzureichern und als sozialistische Bestattung zu etablieren, konnte sich nicht durchsetzen. Da Bestattungen in kommunaler Verantwortung lagen, wurde sie je nach Region jeweils in verschiedener Weise durchgeführt, ohne dabei typisierende Rückschlüsse zuzulassen (vgl. HALLER 2014/15, 28). Vor allem in ländlichen Gegenden blieben kirchliche Beisetzungen mit vorangehendem Glockengeläut erhalten. Neben kirchlichen und kommunalen Friedhöfen entstanden Friedhöfe, die zwar der Kirche gehörten, auf denen jedoch nur ein kleiner Teil ihres Platzes für kommunale Beisetzungen zur Verfügung gestellt wurde. Dafür erhielt die Kirche einen staatlichen Zuschuss zu den kirchlichen Friedhofskosten (vgl. GROSCHOFF 2000, 3). In städtischen Gegenden und in Großstädten nahmen sogenannte „stille“ Beisetzungen zu. Sie fanden ohne größere Zeremonie statt (ebd., 3). Dies könnte durchaus als Ablehnung der politischen Überformungen weltlicher Feiern interpretiert werden. Da diese stillen Beisetzungen jedoch auch in Westdeutschland prozentual zunahm (vgl. REDLIN 2009, 166), sei kritisch anzumerken, dass dies ebenso als Folge des Unsichtbarwerdens thanatologischer Themen gelesen werden kann: Die Abwesenheit des sterbenden Leibes wurde überführt in eine Abwesenheit des toten Körpers und in die Abwesenheit von Körperlichkeit. Stille Beerdigungen reduzierten die Sichtbarkeit des Todes auf ein absolutes Mindestmaß: Der tote Körper als wahrnehmbarer nicht mehr existierender körperlicher Leib wird minimiert auf seine durch das Verbrennen freigesetzte Asche in einer Urne und die Angehörigen reduzieren seine Körper-Leiblichkeit durch das

Fernbleiben von der Beisetzung. Der/die Tote bleibt in der Erinnerung erhalten als einstmalig Lebendiges und nun Abwesendes ohne Verbindungslinie zum Tod. Dieser ist nur als abstraktes Element verfügbar. Der Raum, den dieses Übergangsritual zur gemeinsamen sowie individuellen Trauer ermöglicht, bleibt verschlossen. Welche Unsicherheiten damit einhergehen können, beschreibt Günter Kunert in seiner Kurzgeschichte *Die Beerdigung findet in aller Stille* statt: „Gäbe es doch ein Handbuch für Witwer!“ (KUNERT 1968, 99). Für eine öffentlich ausgerichtete Beerdigung mit Trauerfeier beschreibt Hermelink als eine Aufgabe der Trauerredner:innen die Vermeidung „Expressive[r] Bewegung und ‚Gefühlsausbrüche‘“ (HERMELINK 2000, 73. Hervorhebung im Original). Während Kinder noch bis in die 1920er Jahre als Teil kirchlicher Erziehung an Beerdigungen teilnahmen, wurde diese Beteiligung mit einsetzender Säkularisierung eklatant rückläufig (vgl. RICHTER 2021, 42). Mündlich tradierte Aussagen bestätigen die in der DDR gängige Praxis, Kinder zunehmend von Beerdigungsfeiern auszuschließen. Sie lassen sich jedoch lediglich in Aussagen einzelner Zeitzeug:innen einfangen. Der nachfolgende Auszug eines Beitrages einer im Harz geborenen Bloggerin dient als repräsentativer Beleg:

„Natürlicher als wir. Wir wurden früher geschützt. Ich war auf keiner Beerdigung, bis mein Bruder starb. Und dann stand ich dort am Grab und war furchtbar aufgeregt und nervös, weil ich Angst hatte, etwas falsch zu machen. Man hatte ja nicht mit mir darüber geredet. Der Tod wurde verschwiegen, die Toten als zweidimensionale Gesichter auf Fotopapier geehrt. Ein einfacherer Umgang mit dem Tod blieb mir verwehrt und ich fand ihn selbst nie.“ (HILMAR 29.03.2015, o. S.).

Die Segmentierung in Sterben, Tod und Trauer, die Institutionalisierung des Todes und die damit einhergehende Unverfügbarkeit des Miterlebens des Sterbens von nahestehenden Angehörigen verweisen vielmehr auf gesellschaftliche Ausgrenzungen von Sterben und Tod. Das Proklamieren des Fortschrittes, der auch für medizinische Forschungen galt, lenkte den Blick von Betroffenen – Kranken, Sterbenden, Toten und Hinterbliebenen – auf Möglichkeiten der Kuration oder zumindest der Lebensverlängerung (vgl. REDLIN 2009, 137ff). „Das 1x1 der Krankenschwester“ von Irmgard Goldhahn aus dem Jahr 1976 handelt das Thema Sterben auf einer Seite ab, obwohl das Kompendium insgesamt 518 Seiten umfasst, sodass sich nur eine unzulängliche Vorbereitung des medizinischen Personals annehmen lässt. Spuren für diese Mutmaßung finden sich darin, dass Angehörige selten weder Informationen über den bevorstehenden Tod von kranken oder alten Angehörigen erhielten, noch war es ihnen möglich, sich von ihnen zu verabschieden oder sie nach dem Versterben noch einmal zu sehen (vgl. FULBROOK 2011, 117f). Insofern Familienangehörige von Ärzt:innen über den progredienten Verlauf einer Erkrankung aufgeklärt wurden, so war das gleichzeitige Auferlegen des Schweigens und Lügens gegenüber den Patient:innen gängige Praxis (vgl. KLOCKE 2022, 186ff). Dieses Verschweigen verunmöglicht nicht nur Auseinandersetzungen mit dem eigenen Sterben seitens der Patient:innen, sondern zugleich auch einsetzende individuelle und gemeinsame Trauerprozesse der Patient:innen und ihrer Angehörigen. Nach Berichten von Zeitzeug:innen im Sinne einer Oral History wurden sterbende Menschen in Krankenhäusern ins Bad, die Abstellkammer oder auf den Flur geschoben (vgl. KLEIN &

KLUG 2015, o. S.). Nach ihrem Versterben überführte man sie direkt in die Leichenhalle, eine Verabschiedung durch Angehörige war nicht vorgesehen. Diese gängige Praktik des Nicht-Abschied-Nehmens von den Toten ermöglichte öffentliche Vermutungen einer angenommenen Praktik, die als Diskurs der *gestohlenen Kinder*⁴¹ verhandelt wird. Direkt nach der Geburt sollen ihre Neugeborenen scheinbar entwendet und für tot erklärt worden sein, insofern ihre Eltern als system-unangepasst bewertet wurden.⁴² Inwieweit sie tatsächlich verstorben sind oder mutmaßlich an regimetreue Familien vermittelt wurden, ließ sich bisher wissenschaftlich nicht nachvollziehen. Die Praktik des Unsichtbarmachens der Toten erschwert Loslösungs- und Trauerprozesse, insbesondere derer, die den Tod des verstorbenen Babys/Kindes/Menschen nicht wahrhaben wollen. Einen Verstorbenen/eine Verstorbene nach dem Tod zu sehen, zu berühren, von ihm/ihr körper-leiblich Abschied zu nehmen, würde das Be-Greifen und Wahr-Nehmen dessen ermöglichen, dass der körperliche Leib nicht mehr existiert, sondern lediglich eine Körperhülle für eine Weile fortbesteht, aber eine gemeinsam gelebte Zwischenleiblichkeit nicht länger vorhanden ist. So wäre eine Verbindung eigentlich unmöglicher Orte und Zeiten zu einem anderen Raum, der die Nicht-mehr-Existenz eines nahestehenden Menschen real werden lässt, möglich. Zugleich wurde in der jungen DDR im Zusammenhang mit Trauer die politische Totenehrung als politisches Instrument etabliert. Mit Säkularisierung dieser Feiern im öffentlichen Raum und ihrer politischen Instrumentalisierung zeigen sie sich nicht als kollektive Trauer um jemanden, sondern als öffentliche Präsentation einer demokratisch geeinten Nation (vgl. REDLIN 2009, 21f). Der in diesem Zusammenhang säkularisierte Totensonntag als jährliches Totengedenken wurde hingegen nicht als politisches Instrument eingesetzt, sondern blieb dem individuellen Gedenken im privaten Raum überlassen. So wurde dieser Tag genutzt, um Gräber mit Tannengrün für den Winter abzudecken, Gestecke auf das Grab zu legen oder Kerzen anzuzünden (vgl. ebd., 207). Auf der Suche nach Spuren diskursiver Verhandlungen und nach tradierten Ausdrucksweisen von Trauer bei Kindern in der DDR richtete sich der Blick – nachdem Nachforschungen in wissenschaftlicher Literatur wenig erfolgreich verliefen⁴³ – auf die Genres Film, Literatur und Oral History (Zeitzeugenberichten). Es ist davon auszugehen, dass sowohl Kinder- und Jugendfilme als auch -romane aufgrund der Reichweite ihrer Verbreitung aktuelle Diskurse transportieren, infrage stellen oder zumindest thematisieren. Klaus SCHLESINGER veröffentlichte mit seiner Kurzgeschichte *Neun* eine Erzählung, deren zentrales Thema eine Scheidung aus der Sicht des Kindes Matthias darstellt. Eine Verbindung zum Vater wird über die Figur Ikarus der griechischen Mythologie hergestellt. Matthias wünscht sich, später einmal fliegen zu können – ein Wunsch, den der Vater mit einem Rundflug über Berlin zum neunten Geburtstag des Kindes zusagt. Allerdings

⁴¹ Vgl. <https://www.welt.de/geschichte/article175143422/Zwangsadoptionen-DDR-Behoerden-sollen-Eltern-neugeborene-Babys-gestohlen-haben.html>.

⁴² Vgl. beispielsweise <https://www.deutschlandfunk.de/ddr-ist-mein-kind-am-leben-100.html> und <https://www.deutschlandfunkkultur.de/zwangsadoptionen-in-der-ddr-die-gestohlenen-kinder-100.html>.

⁴³ Recherchen in Präsenz und Onlinebibliotheken ergaben eine Fülle an Literatur zu verschiedenen Themen wissenschaftlichen Interesses an der DDR (verschiedene Personen öffentlichen Interesses, Frauen in der DDR, die Stasi als Element von Diktatur, SED als Parteiorgan, Gesetzgebung, Widerstand, Fluchtpolitik), jedoch keine Auseinandersetzung mit thanatologischen Themen in der DDR.

vergisst der Vater das gegebene Versprechen wieder, weshalb Matthias an diesem Tag die Schule schwänzt, zum Flughafen fährt und sich dort die Flugzeuge ansieht. Dabei wird er von der Polizei entdeckt und auf ein Polizeirevier gebracht. Von dort gelingt ihm die Flucht und er begibt sich an den Ort, an dem er mit beiden Eltern gewohnt hatte, als diese noch als eine Familie zusammengelebt hatten. An der einstmals gemeinsamen Wohnung steht nun ein anderer Name, woraufhin Matthias nach oben auf den Dachboden geht und ein Fenster öffnet, die Arme ausbreitet und fliegt (vgl. SCHLESINGER 1977). Auf Grundlage dieser Geschichte basiert der DEFA-Kinderfilm Ikarus aus dem Jahr 1975, allerdings mit der Vorgabe eines stark veränderten Endes (vgl. WEGNER 2008, Min. 00:00-01:35). Am Ende stirbt Matthias nicht, sondern wird von dem neuen Lebenspartner der Mutter mit dem Motorrad abgeholt (vgl. CAROW 1975). An diesem Beispiel zeigt sich nicht nur eine Vermeidung des öffentlichen Trauerdiskurses, sondern der ausdrückliche Wunsch nach Nicht-Thematisierung durch die Auflage der Veränderung der literarischen Filmvorlage hin zu einem positiven Ende. Zwar ist eine Auseinandersetzung des Scheidungsdiskurses zugelassen, dass Kinder aber starben oder sich suizidierten, sollte – zumindest über das Medium Film – nicht einer breiten kindlichen Zuschauer:innenschaft zugänglich gemacht werden, in dessen Anschluss sich Trauerräume eröffnen und diskursiv hätten verhandeln lassen.

Mit Blick auf Themenfelder der Kinder- und Jugendliteratur lassen sich keine thanatologischen Gegenstände finden. Die im Weiteren aufgeführten Titel gelten als in der DDR oft rezipierte Bücher (vgl. DOLLE-WEINKAUFF & PELTSCH 2008) und verweisen beispielhaft auf Nicht-Thematisierungen von Themen am/zum Lebensende.

Das Kinderbuch „Hirsch Heinrich“ (vgl. RODRIAN & KLEMKE 1972) thematisiert das soziale Miteinander unter dem Aspekt von Verschiedenheit ebenso wie das Kinderbuch „Die kleine Schildkröte hat Geburtstag“ (vgl. SHAW 1965). Während „Die Schwalbenchristine“ (vgl. RODRIAN & KLEMKE 1962) sich für Schwächere einsetzt, schafft es „Der kleine Angsthase“ (vgl. SHAW 1963), seine Schwäche am Ende zu überwinden. „Bei der Feuerwehr wird der Kaffee kalt“ (vgl. HÜTTNER & LAHR 1987) handelt es sich um ein Buch, das über die Arbeit der Feuerwehr berichtet. Die Arbeit eines Zahnarztes, richtiges Zähneputzen wurde im Kinderbuch „Vom Jörg, der Zahnweh hatte“ (vgl. KÜNZEL & UNZNER-FISCHER 1986), beschrieben. Kinderbücher für ältere Kinder stellen als zentrale Themen heraus beispielsweise Hilfsbereitschaft („Timur und sein Trupp“ vgl. GAIDAR 1956)), den Alltag eines Kindes mit herausfordernden Verhaltensweisen („Alfons Zitterbacke“ (vgl. HOLTZ-BAUMERT 1974), „Vom braven Schüler Ottokar“ (vgl. DOMMA 1986), „Vom Jochen und anderen Rabauken“ (BERGNER, Edith; GEELHAAR, Anne; STRITTMATTER, Eva; AUGUSTIN, Barbara & STORM, Theodor 2010) und „So ein Struwelpeter“ (STENGEL & SCHADER 2003)). Oder die Kinderbücher behandeln das Leben in anderen Ländern und zu anderen Zeiten („Hatifa“ (MEINCK 1986)), z. B. „Mohr und die Raben von London“ (KORN & KORN 1964) sowie „Zirkuskinder“ (SETTGAST 1961). Die im Folgenden angeführte Ausgabe der Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm (KOCIALEK 1978) befasst sich zwar auch thanatologische Themen, allerdings geschieht dies in ihrer Dichotomie von Leben und Tod. So verliert beispielsweise in dem Märchen „Brüderchen und Schwesterchen“ das Schwesterchen ihr Leben und erscheint als um ihr Kind und ihren Bruder trauernde geisterhafte Gestalt. Mit ihrer Erscheinung wird

sie jedoch nicht als tot, als toter Mensch verhandelt, sondern als ein sich im Übergang befindliches Wesen zwischen Diesseits und Jenseits. Schließlich gelingt es dem König, das Schwesterchen am Ende ins Leben zurückzuholen. „Brüderchen und Schwesterchen aber lebten glücklich zusammen bis an ihr Ende“ (ebd. 1978, 32). Auch das häufig als DEFA-Film rezipierten Märchen „Drei Haselnüsse für Aschenbrödel“ (Vorlíček 1973) hat eine Hauptfigur, deren Mutter gestorben ist. Jedoch wird ihre Trauer als verändertes Leben mit neuer Stiefmutter und -schwester dargestellt. Es werden im Film weder heterotope Räume eröffnet, die Auseinandersetzungen mit Trauer ermöglichten, noch werden körperlich vermittelte Ausdrucksweisen von Trauer gezeigt. Für Schüler:innen der achten Klasse war der Roman *Den Wolken ein Stück näher* Pflichtlektüre, in der Klaus als Held inszeniert wird. Klaus zieht mit seiner Familie um und muss deshalb eine neue Klasse besuchen. Die Eingewöhnung fällt ihm zunächst schwer, aber mithilfe seines Klassenlehrers gelingt es ihm, sich anzunähern. Als der Lehrer plötzlich stirbt, übernimmt eine junge Lehrerin die Klassenführung. Hauptthemen des Romans lassen sich im Umzug als Veränderung des Lebensortes des Jugendlichen in neu zu knüpfenden Beziehungen und im Selbstverständnis der Jugendlichen als verantwortungsvoll Handelnde lesen. Trauer, Tod und Sterben werden durch den Tod des Klassenlehrers als Themen aufgerufen und ermöglichen zumindest deren diskursive Verhandlung. Die Möglichkeit, im Unterricht Räume zu eröffnen, um sich mit diesen thanatologischen Themen auseinanderzusetzen, kann somit angenommen und von individuellen Möglichkeiten des pädagogischen Zugangs ausgegangen werden.

Eine weitere Spur zum öffentlichen Diskurs von Trauer in der Literatur führt zu einem Interview der Oetinger-Verlegerin Silke Weitendorf (vgl. HERBOLD vom 26.09.2009, o. S.), die berichtet, dass in der DDR vier Bücher der bekannten schwedischen Astrid Lindgren erscheinen durften: 1960 „Mio, mein Mio“, 1971 „Lillebror und Karlsson vom Dach“, 1975 „Pippi Langstrumpf“ und 1988 „Ronja Räubertochter“. Alle vier Bücher bedienen sich fantastischer Elemente und sind an Kinder im Alter zwischen sechs und zwölf Jahren gerichtet. Während die drei erstgenannten Bücher fantastische Elemente aufgreifen und Beziehungen verhandeln, bringt das Buch *Ronja Räubertochter* neben Beziehungen auch Tod und Trauer als Thema in heterotoper Weise zur Sprache. Der Tod des alten Räubers Glatzen-Per wird als natürliches Ereignis on time verhandelt, mit dem in vielfältiger Weise Trauer der Räuber:innengemeinde dargestellt wird. Da jedoch das Leben der Hauptfigur Ronja als Tochter des Räuberhäuptlings Matthes und ihre Beziehung zueinander sowie zu anderen Räubern vordergründig erscheint, bleibt auch an dieser Stelle offen, inwieweit diese Heterotopie von Kindern und Erwachsenen in der DDR genutzt wurde, um Trauer zum Ausdruck zu bringen, sie diskursiv zu verhandeln oder zu übergehen. Während Trauer, Tod und Sterben als Randthemen in *Ronja Räubertochter* erscheinen, sind sie zentrales Thema des Kinderbuches *Die Brüder Löwenherz* – ein Buch, das in der DDR nicht verlegt wurde.

In einem Zeitzeugen-Interview beschreibt einer der Interviewten, dass sein Leben in dem Moment schlimm wurde, als seine Eltern sich im Sommer 1970 scheiden ließen. Daran anschließend wird der Tod der Mutter genannt und der damit in Verbindung stehende Gedanke „[d]a ist für mich eine Welt zusammengebrochen. Ich wusste nicht, wie es weitergeht.“ (PIETHE 2014, 60). In seinen weiteren Beschreibungen geht Rainer R. jedoch

nicht direkt auf den Tod seiner Mutter ein, sondern verhandelt seine Trauer über den Tod seiner Hündin, die vom Vater erschossen und auf den Misthaufen geworfen wurde (vgl. ebd., 60). Detailliert beschreibt er Assoziationen zwischen der verstorbenen Mutter und dem Tier, das ihm während der Erkrankung der Mutter Struktur und Ablenkung davon zu bieten schien. Ebenso detailliert erinnert Rainer R. den Garten und seine dortige Suche nach der Hündin. Seine Gefühle bei der Entdeckung des toten Tieres beschreibt er in zwei Sätzen als stark destruktiv: „Von da ab habe ich diesen Mann nur noch gehasst. Mit meiner ganzen, kindlichen Kraft.“ (ebd., 60). Weitere Äußerungen in Verbindung mit Trauer werden nicht aufgerufen.

Die Bundesrepublik Deutschland⁴⁴ als sich demokratisch entwickelnder Staat war genau wie die DDR zu Beginn mit Versorgungsknappheit in allen Bereichen konfrontiert. Die durchschnittliche Lebensmittelration pro Person/Tag lag zwischen 1030 und 1050 Kalorien (vgl. GÖTSCHMANN vom 14.08.2012), Wohnungsnot und Brennstoffknappheit sowie die zerstörte Wirtschaft verschärften die damalige Situation. Die Säuglingssterblichkeit lag auch in Westdeutschland 1946 deutlich höher als vor dem Krieg, jedoch mit 97 im ersten Lebensjahr verstorbenen Kindern von 1000 Lebendgeburten war sie nicht ganz so eklatant hoch wie in der DDR (Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung 2023). Im Jahr 1950 starben noch 55 von 1000 Lebendgeburten im ersten Lebensjahr und 1980 lässt sich zwischen BRD (12,7 je 1000) und DDR (12,1 je 1000) nur noch eine graduelle Differenz verzeichnen (vgl. ebd.). Der Wunsch nach einem Leben, das nicht durch Mangel oder Entbehrung geprägt ist, findet seine Umsetzung in einem lang anhaltenden wirtschaftlichen Aufschwung, der auch als *Wirtschaftswunder* bekannt ist (vgl. unter anderem GREWE 2017, 41 sowie MORSEY 1999, 45). Positive Auswirkungen betreffen eine Steigerung der Lebenserwartung der Bevölkerung sowie den materiellen und personellen Ausbau des Gesundheitssystems (vgl. FERBER 1983, 333). Jedoch zeigt sich auch in Westdeutschland eine Antinomie zwischen Gesunderhaltung und Universalität des Todes in der Diskrepanz zwischen dem Wissen des medizinischen Personals um eine progrediente Diagnose und der Kommunikation mit den erkrankten Patient:innen (vgl. ebd., 242). Während der medizinischen Ausbildung fehlen Inhalte bezüglich des Umgangs mit sterbenden Patient:innen (vgl. SCHMIED 1985, 45). In dem 1977 erstmals in Deutschland veröffentlichten Tagebuch einer schwedischen Mutter (vgl. FREDRIKSSON 1987) lassen sich Aspekte von Nicht-Thematisierungen zwischen Erkrankten, Familienmitgliedern und Ärzt:innen ebenso nachzeichnen wie erschwerte Trauer. Die maligne Krebsdiagnose eines 16-jährigen Patienten namens Lennart wird durch die behandelnden Ärzt:innen zunächst verharmlost, dann als Krebs mit ungewissem Ausgang und erst kurz vor dem Tod als unheilbar dargestellt. Die Eltern verschwiegen den beiden Geschwistern und auch den Freunden die Erkrankung bis kurz vor dem Tod des Bruders und auch der erkrankte Jugendliche selbst wurde von seinen Eltern bis zu seinem Tod nicht über die Prognose seiner Krankheit aufgeklärt. Die Mutter beschreibt ihren eigenen Umgang als ein Schlüpfen in verschiedene Rollen, um die scheinbare Realität einer harmlosen Erkrankung aufrechterhalten zu können. „Ich selbst lernte es, bei Bedarf blitzschnell von einem

⁴⁴ Die Bundesrepublik Deutschland gründete sich am 23.05.1949 aus den ehemaligen Besatzungszonen der USA, Großbritannien und Frankreich (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2008, o. S.).

erledigten, verzweifelten Ich umzuschalten auf ein soziales Ich, das eine gegebene Rolle darstellte.“ (FREDRIKSSON 1987, 23). Das Bedürfnis, sich mit seiner Diagnose und der damit einhergehenden Prognose auseinanderzusetzen, drückt Lennart indirekt aus, indem er kurz vor seinem Sterben einmal nach schwarzen T-Shirts und einem Pfarrer fragt und ein anderes Mal seine Schmerzen als Ursache für „etwas Gefährliches“ (ebd., 113) benennt. Schwarz als Trauerfarbe und der Pfarrer als christlicher Vertreter, der unter anderem Beerdigungen begleitet, können in diesem Zusammenhang als Verweis auf den bevorstehenden Tod gelesen werden. Da die Mutter auf diese Thematisierungen jedoch nicht eingeht, bleibt ein gemeinsamer Trauerraum verschlossen. Während der christlichen Beerdigung sind beide jugendliche/erwachsene Geschwister anwesend und verabschieden sich mit den Eltern gemeinsam am offenen Sarg.

Auseinandersetzungen mit progredienten Erkrankungen, in denen auch der Umgang mit thanatologischen Themen und Kindern Gegenstand ist, lassen sich ebenfalls in der Fachliteratur finden. Beispielhaft seien hier die beiden Werke von BÜRGIN (1978) und KASTEEL (1986) aufgeführt. Beide Arbeiten verweisen ebenso wie das 1979 erschienene Kindersachbuch von BECKER & NIGGEMEYER (vgl. ebd. 1981, 79) auf die Verdrängung thanatologischer Themen aus dem Alltag. Während BÜRGIN einen Zusammenhang zwischen demografischem Wandel, der Verlagerung der Sterbeorte, dem Sinken der Sterblichkeitsrate bei gleichzeitiger Erhöhung des Sterblichkeitsalters und fehlenden gesellschaftlichen Auseinandersetzungen mit Trauer, Tod und Sterben herstellt (vgl. BÜRGIN 1978, 26ff), zeigt KASTEEL fehlende Berührungspunkte und Kommunikationshemmnisse in Bezug auf das eigene Sterben progredient erkrankter Patient:innen auf, insbesondere die fehlende Vorbereitung der Professionellen während der medizinischen Ausbildung (vgl. ebd. 1986, 24ff). Aufgrund dieser Umstände beschreiben beide Autoren das Verhalten Trauernder als verunsichert. Fehlende Rituale, eine nur minimale Unterbrechung des routinierten Alltags durch die Institutionalisierung und Segmentierung von Sterben und Tod lassen nur wenige Trauerräume zu, verschließen bisher tradierte Trauerpraktiken (vgl. BÜRGIN 1978, 26ff sowie KASTEEL 1986, 17ff). SCHMIED (1985, 143) bestätigt diese Aussagen und verweist auf die Beisetzung als einzig noch verbliebenen *rite de passage*; insbesondere aufgrund der engen Bindung der Mitglieder einer Kernfamilie zueinander und des Wegfalls äußerer Erkennungsmerkmale Trauernder sei es wesentlich, dass Übergänge neu gestaltet werden (vgl. ebd.).

Beerdigungen und Beisetzungen als Trennungs- und Übergangsritual finden in Westdeutschland überwiegend als kirchliches Zeremoniell statt (vgl. GROß, ZIEFLE & SCHÄFER 2020, 336). So wurden im Jahr 1952 86,3 % aller evangelisch und 94,4 % aller katholisch Verstorbenen auch kirchlich bestattet. Bis zum Jahr 1983 stieg diese Zahl sogar geringfügig an, sodass 93,5 % aller evangelisch und 97,1 % aller katholisch Verstorbenen kirchlich bestattet worden sind (vgl. FOWID vom 25.03.2019, o. S.). Für die überwiegende Zahl der Hinterbliebenen in Westdeutschland waren sowohl Verabschiedungen am offenen Sarg möglich als auch der ritualisierte Ablauf des Abschiednehmens in Gemeinschaft. Vor allem in der katholischen Kirche stellt die aufkommende Feuerbestattung bis heute ein umstrittenes Thema dar, da mit einer Sargbeerdigung neben der eigenen Auferstehung auch die Grablegung Jesu Christi nachempfunden wird (vgl. GROß, ZIEFLE & SCHÄFER 2020, 335f). Mit der sukzessiven Durchsetzung der Feuerbestattungen beschreiben GROß, ZIEFLE

& SCHÄFER eine doppelte Zäsur, die sich einerseits auf die Verobjektivierung der Leichen bezieht und andererseits fortschreitende Säkularisierungsprozesse sichtbar werden lässt (vgl. ebd. 2020, 336). Frühere Auferstehungshoffnungen und mit ihnen verbundene Rituale verlieren so an Bedeutung (vgl. SUNDERBRINK 2010, 195), ohne durch andere ersetzt zu werden. Trauerkleidung wird in einigen ländlichen Gegenden Westdeutschlands entsprechend den Trauerzeiten getragen, in städtischen Gegenden wird sie zumeist nur am Tag der Beerdigung angelegt (vgl. DHM 1993, o. S.).

Die zuvor exemplarisch vorgestellten Nicht-Thematisierungen thanatologischer Themen einer schwedischen Mutter lassen sich gleichermaßen für die Bundesrepublik Deutschland nachzeichnen – allerdings mit einem markanten Unterschied zur DDR. Während in Ostdeutschland starke Zensurvorgaben Inhalte und Gegenstände von Medien, Kunst und Kultur kontrollierten, wurden Inhalte in Westdeutschland entlang der Presse- und Meinungsfreiheit und im Einklang mit ethisch-moralischen, demokratischen und verfassungsrechtlichen Fragen zensiert. Somit lassen sich in der Recherche der drei Genres wissenschaftliche Literatur, Kinderliteratur und Film das Vorhandensein von Unsicherheiten, Sprachlosigkeit sowie Tabuisierungen im Umgang mit Trauer, Tod und Sterben nachweisen.

Eine in Westdeutschland stark umstrittene Veröffentlichung trägt den Titel „Die Unfähigkeit zu trauern“ von Alexander und Margarete Mitscherlich (1967 erstmals veröffentlicht). Dieser Titel etablierte sich im Verlauf der Geschichte zu einem Synonym des Umgangs mit thanatologischen Themen, ohne auf die inhaltlichen Argumente⁴⁵ Bezug zu nehmen. In ihrer „Fortschreibung des Buches“ (MITSCHERLICH 1987, 11) wird auf die These der Verdrängung infolge der NS-Vergangenheit verwiesen und somit der Konflikt zwischen zwei Generationen skizziert: Die Kriegsgeneration, die vergessen möchte, und die Nachkriegsgeneration, die die Unfähigkeit, zu trauern, zwar erbt, ein solches Erbe aber nicht antreten möchte. Der hier thematisierte Konflikt zwischen einer Generation, die ihre Nachfahren vor traurigen Ereignissen zu schützen versucht, und der Notwendigkeit der Thematisierung thanatologischer Themen findet sich in konträren thematischen Verhandlungen der Literatur wieder. Einerseits wird ein Ausschluss von Kindern aus Trennungs-/Übergangsritualen empfohlen und andererseits zeigt sich der Wunsch nach einem offenen Umgang mit Sterben, Tod und Trauer. In einer Veröffentlichung von Heidi und Jörg ZINK sind beispielsweise folgende Passagen enthalten:

„Wenn nun jemand in der Familie stirbt, nehmen wir ein Kind unter sieben oder acht Jahren auf keinen Fall zur Beerdigung mit. Es kann eigentlich gar nicht ohne Schock abgehen, wenn es zusieht, daß [sic] man den Kasten, in dem die Großmutter oder der Vater liegt, in das dunkle Loch hinunterläßt [sic] und dann sogar noch Erde darauf

⁴⁵ Die Mitscherlichs referieren aus psychoanalytischer Perspektive auf den Verlust des personifizierten Ich-Ideals durch den Tod Hitlers und das Verlieren nationalsozialistischer Ideale. Die mit den Geschehen der Weimarer Republik und des Zweiten Weltkriegs einhergehenden Gefühle werden verleugnet. Die Thesen und Argumente zielen demnach nicht auf die Trauer um die Opfer der NS-Zeit ab, sondern um den Verlust des eigenen Ich-Ideals (vgl. MITSCHERLICH & MITSCHERLICH 1998).

wirft. Besonders sensible Kinder würden wir erst ab etwa zehn Jahren mitnehmen.“
(ZINK & ZINK 1991, 142).

Im Umkehrschluss verweist dieses Zitat zwar darauf, dass Kinder ab zehn Jahren laut Verfasser:innen an einer Beerdigung teilnehmen können, allerdings erscheint die Argumentation des „Schocks“ für die Kinder wegen des „dunklen Lochs“ und der „darauf geworfenen Erde“ für den Ausschluss kleiner Kinder von Beerdigungsfeiern sehr abschreckend, sodass dieser Hinweis auch Eltern älterer Kinder daran hindern könnte, ihre Kinder in dieses Übergangsritual einzubeziehen. Diese Vermutung ist insofern naheliegend, als dass es im weiteren Verlauf heißt, eine Verabschiedung von den Toten für Kinder werde nicht nur nicht empfohlen – sondern es wird explizit davor gewarnt:

„Manchmal fragen Mütter, die auf den Friedhof gehen, ehe der Sarg geschlossen wird, ob sie ihren Kindern den Toten noch einmal zeigen sollen. Davor möchten wir dringend warnen. In allen Altersstufen. Der tote Mensch ist nicht mehr der lebendige, der er war, und ein Kind kann unmöglich in dem starren, bleichen Gesicht seinen Vater akzeptieren. Es soll den Lebendigen im Gedächtnis behalten.“ (ebd., 143).

Der hier empfohlene Ausschluss jüngerer Kinder von Beerdigungen und das generelle Fernhalten der Kinder von Aufbahrungen/vom Abschiednehmen verschließen körperlich wahrnehmbare Begegnungen und schmälern Berührungspunkte, sodass auch Beobachtungen des Umgangs Erwachsener als Vorbilder sich für Kinder minimieren. Kindern, die nicht sehen, wie andere sich von Toten verabschieden, wie eine Beerdigungsfeier abläuft, wie Erwachsene ihre Trauer zeigen, fehlt es an Erfahrungs- und Begegnungsräumen, um sich eigene Ausdrucksweisen erwerben zu können.

Astrid LINDGRENS 1973 erschienener fantastischer Kinderroman „Die Brüder Löwenherz“ ist je nach Literaturangabe für Kinder zwischen acht und zwölf Jahren geeignet. Er ist der umstrittenste Roman Lindgrens und zugleich wegweisend für den Umgang mit thanatologischen Themen in der Kinder- und Jugendliteratur (vgl. NIX 2009, 20), da er als einer der ersten Kinderromane Tod und Suizid als Themen verhandelt und somit eine grundlegende Veränderung des Diskurses auslöste (vgl. SAPOTNIK 2014, o. S.). Die Kritik ging dabei von erwachsenen Leser:innen aus, veröffentlichte Zitate aus Kinderbriefen zeigen positive Rezeptionen der kindlichen Leser:innen. Die zeitnahe Verfilmung des Buches im Jahr 1977 und ihre Erstausstrahlung zur Berlinale 1978 in Westdeutschland bekräftigen den Wunsch nach medialen Auseinandersetzungen. Während in LINDGRENS fiktiver Geschichte die Trauer und Angst aus der Sicht des progredient erkrankten Kindes erzählt wird, finden in den beiden Erzählungen „Oma“ von Peter HÄRTLING (1975) und „Servus Opa, sag ich leise“ von Elfie DONNELLY (1977) Dialoge zwischen einem/einer Erwachsenen und der kindlichen Hauptfigur statt, die die Sprachlosigkeit angesichts des Todes und der damit verbundenen Gefühle thematisieren. Daran schließt sich die Veröffentlichung „Ich will etwas vom Tod wissen“ von Antoinette BECKER und Elisabeth NIGGEMEYER aus dem Jahr 1979 an, die in ihrem Nachwort darauf verweisen, dass sie mit ihrer Veröffentlichung der Sprachlosigkeit der Erwachsenen entgegenwirken wollen und Kindern vielfältige Erfahrungen zum Thema Tod als Teil von Trauerarbeit ermöglichen

möchten (vgl. BECKER & NIGGEMEYER 1981, 79). Die hier aufgerufene Sprachlosigkeit wird in der darin enthaltenen Geschichte *Sie haben mir nichts gesagt* (ebd., 36–38) in



Abb. 26 Kind mit einem Arm vor dem Gesicht. In: BECKER & NIGGEMEYER 1981, S. 12.



Abb. 24 weinendes Kind. In: BECKER & NIGGEMEYER 1981, S. 5.



Abb. 27 trauriges Kind mit Händen im Gesicht. In: BECKER & NIGGEMEYER 1981, S. 9.



Abb. 25 Kind, das getröstet wird. In: BECKER & NIGGEMEYER 1981, S. 61.

besonderer Weise thematisiert. Mit dem anfänglichen Verschweigen und Vertrösten durch Erwachsene werden dem Kind Gefühle der Verunsicherung und des Unglücklichseins zugeschrieben. Im weiteren Verlauf der Erzählung wird durch die Weise, wie der Tod des Cousins benannt („Weißt du, Moritz ist fort“ in: BECKER & NIGGEMEYER 1981, 37) und dem anschließenden thematischen Ablenken („Weißt du, Tante Marlene ist sehr traurig, daß Moritz fort ist. Komm, isß jetzt Tommy, du mußt groß und stark werden ...“ in: ebd., 37) weitere kindliche Nachfragen verhindert. Erst ein anderes Kind namens Susanne klärt ihn über den wahren Sachverhalt des Geschehens auf („Warum bist du denn nicht bei der Beerdigung gewesen [...] Weißt du wirklich nicht, daß der Moritz gestorben ist? Der ist doch überfahren worden.“ in: ebd., 37). Mit diesem klaren Benennen entstehen starke Gefühle des Kindes, die vor allem in Wut, Angst und Traurigkeit zum Ausdruck kommen. Mit der Entscheidung, das Kind zunächst auszuschließen, um es (scheinbar) zu schützen, verliert es das Vertrauen in seine Eltern („Ich glaube dir nie mehr was“, schreit Tommy, „nie mehr, nie mehr, auch dem Vater nicht.“ in: ebd., 37). Mit dieser Geschichte legen die Autorinnen eine gängige Praktik offen und rücken Nicht-Thematisierung eines Todes und Fernhalten von Übergangsritualen zum Schutz des Kindes in den Fokus. Weitere in diesem Fotobuch aufgerufene Themen verweisen auf das Sterben im Menschen-, Pflanzen⁴⁶- und Tierreich⁴⁷, auf verschiedene Todesarten⁴⁸, auf verschiedene Verluste⁴⁹ sowie auf thanatologische Praktiken und Wissensvermittlungen⁵⁰. Neben Fotos nachgestellter

⁴⁶ Stellvertretend für Vergänglichkeit im Pflanzenreich erscheint die Geschichte *Jahreszeiten* (BECKER & NIGGEMEYER 1981, 74–77).

⁴⁷ Als Geschichten aus dem Tierreich werden: *Der Schmetterling im Februar* (ebd., 6f), *Der Lauf der Natur* (ebd., 22), *Michael und die Küken* (ebd., 30), *Der überfahrene Hund* (ebd., 31–35), *Der Dachs* (ebd., 46), *Die Wespe* (ebd., 67f) sowie *Der Ausflug* (ebd., 70f) erzählt.

⁴⁸ Unfalltod (ebd., 38f), Sterben aufgrund hohen Alters (ebd., 39–41), Tod aufgrund von Krankheit (ebd., 55–57 sowie 71–74), Tod im Krieg (ebd., 54), Tod durch Ertrinken (ebd., 69f).

⁴⁹ Tod der Großmutter (ebd., 8–12), Tod des Cousins (ebd., 36–38), Tod der Mama (ebd., 52f), Tod beider Eltern (ebd., 54), Tod eines Kindes (ebd., 55–57 sowie 69f) Tod des (Groß)Vaters (ebd., 71–74).

⁵⁰ Unfall spielen (ebd., 4f), Großmamas Begräbnis (ebd., 13–17), Altern und alt werden (ebd., 18–21), Denkmal berühmter Persönlichkeit (ebd., 24f), Ahnenforschung (ebd., 26f), Erbe sein und erben (ebd., 28f), Nicht-Thematisierung eines Todes zum Schutz des Kindes (ebd., 36–38), Trauerpraktiken (ebd., 42–45 sowie 71–74), Angst vorm Sterben (ebd., 47–49), Akzeptanz der eigenen Endlichkeit (ebd., 49–51), Begegnungen

Situationen sind ebenfalls Abbildungen und Verweise von Kindern zu finden, die als Ausdrucksweisen kindlicher Trauer oder zumindest als Ausdruck von Traurigkeit im Zusammenhang mit Trauer gelesen werden können. Mit einem vielfältigen Angebot möglicher Geschehnisse, die als Fotogeschichten aufbereitet und mit kindgemäßen Texten angereichert sind, versuchen die beiden Autorinnen, dem Fernhalten von Kindern vor thanatologischen Themen entgegenzuwirken (vgl. ebd., 1981, 79).

Auch das 1981 erschienene Kinderbuch „Pele und das neue Leben“ ruft in seinen Hinweisen für Eltern und Erzieher:innen die Bedeutung offener, ehrlicher und transparenter Situationen der Auseinandersetzung zu einem kindlichen Verständnis von Tod und für kindliche Trauer auf (vgl. SCHINDLER & HEYDUCK-HUTH 1981, 22ff). Wenngleich einige Paraphrasen („Er ist jetzt im Himmel“, „Dort ist es wunderschön“, „, ebd., 13) kritisch reflektiert werden sollten, lassen sich in dem Buch Ausdrucksweisen von Trauer (schwarze Kleidung, Kopf auf den Armen liegend, weinen, vgl. ebd., S. 10) und Umgangsweisen mit Trauer (Vergleich mit Samen, Grabpflege und das Tragen der Schuhe des verstorbenen Freundes, vgl. ebd. 16f und 22) finden, die kindliche Annäherungen an thanatologische Themen ermöglichen.

Für beide deutsche Staaten kann also angenommen werden, dass Auseinandersetzungen mit thanatologischen Themen sowohl in ähnlicher als auch in verschiedener Weise stattgefunden haben. Als charakteristisch für beide Länder in der Begegnung mit Trauer, Tod und Sterben lässt sich eine Ambivalenz beschreiben, die einerseits Thematisierungen und Begegnungen von Trauer verunmöglicht und andererseits öffentliche Inszenierungen präsentiert. Sowohl in Ost- als auch in Westdeutschland lassen sich filmische und literarische Veröffentlichungen finden, die Trauer, Tod und Sterben thematisch verhandeln. Auch öffentlich und medial inszenierte Begräbnisse und Trauerfeiern wurden in beiden deutschen Staaten⁵¹ durchgeführt. Die Verdrängung des Todes aus dem privaten und öffentlichen Raum führt zum Verschwinden tradierter Rituale und Verhaltensweisen, was sich wiederum in Unsicherheiten im Umgang mit Hinterbliebenen und Trauernden im Allgemeinen zeigt. Andererseits zeigt die beginnende Hospizbewegung Ende der 1970er-/Anfang der 1980er-Jahre⁵² in beiden deutschen Staaten den Wunsch nach der Auseinandersetzung mit thanatologischen Themen.

Anhand des Verlaufs der bisher nachgezeichneten kulturhistorischen Entwicklungen lassen sich deshalb um die letzte Jahrtausendwende folgende Aspekte resümieren:

- Institutionalisierung und damit einhergehende Verschiebung von Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten bezüglich der Versorgung von kranken, sterbenden und

mit dem Tod im Alltag (ebd., 58–63), Allmachtsfantasien und Schuldgefühle (ebd., 64–66 sowie 69f), Kreislauf des Lebens (ebd., 74–77).

⁵¹ Für öffentliche Begräbnisse und Trauerfeiern der DDR sei stellvertretend auf die von Wilhelm Pieck, Johannes R. Becher und Jenny Matern verwiesen (vgl. REDLIN 2009). Als Beispiele der öffentlichen Inszenierungen von Beerdigungsfeiern der BRD seien die von Konrad Adenauer, Ludwig Erhard und Karl Graf von Spreti aufgeführt (Vgl. Protokoll Inland der Bundesregierung o. J., o. S.). Da von diesen Staatstrauerakten in den Medien berichtet wurde, ist davon auszugehen, dass auch Kinder und Jugendliche Zugang zu diesen Inszenierungen erhalten konnten, wenn ihre Eltern mit ihnen gemeinsam Fernsehen schauten oder sie die Tageszeitung gemeinsam lasen.

⁵² Die moderne Hospizbewegung wird im 6. Kapitel ausführlich erörtert.

toten Menschen aus dem individuell privaten Bereich hin zu einer professionellen Institutionalisierung (vgl. JENNESSEN 2007, 12f.),

- die Sprachlosigkeit derer, die aufgrund ihrer eigenen lebensgeschichtlichen Vergangenheit nicht über Trauer sprechen – nicht einmal im Angesicht des eigenen Todes (vgl. ARIÈS 1997, 718ff) sowie
- unklare diagnostische und prognostische ärztliche Auskünfte gegenüber ihren Patient:innen (Ariès geht in seinen Ausführungen so weit, dies als *Lüge* zu bezeichnen, vgl. ebd. 1997, 726),
- der Ausschluss der Kinder vom Kranken-, vom Totenbett und vom Begräbnis (vgl. ebd., 730 sowie 737),
- das Verblässen von Trauerritualen aufgrund fortschreitender Säkularisierungsprozesse (vgl. JENNESSEN 2007, 9f) zugunsten des Verbergens privater Trauer (vgl. ARIÈS 1997, 740f).

Es zeigt sich ein gesellschaftliches Verschwinden von Trauerpraktiken, -ritualen und -handlungen und mit ihrem Verschwinden kehrt sich der Ausdruck von Trauer als öffentlich anerkannter hin zum nicht-öffentlich gezeigten Zeichen von Morbidität um. Diesen verschließenden Prozessen stehen aufschließende Tendenzen konträr gegenüber. Die aufgeführten wissenschaftlichen, literarischen und medialen Veröffentlichungen sowie die Bestrebungen der modernen Hospizbewegungen rücken thanatologische Themen in den Fokus öffentlicher Auseinandersetzungen, sodass sich der „revival of death“⁵³ (KAHL, KNOBLAUCH & WEBER 2017, 11) nur langsam vollziehen kann. Vor allem in individuellen Auseinandersetzungen mit Tod in Abhängigkeit von Alter, Art und Umgang finden weitere Auseinandersetzungen mit thanatospezifischen Themen statt (vgl. JENNESSEN 2007, 25ff).

3.2.2 Suchbewegungen heutiger Ausdrucksweisen von Trauer

Im Zusammenhang mit aktuellen Ausdrucksweisen von Trauer findet sich in der Literatur des Weiteren der Begriff der *Ambivalenz*. Ambivalenz, die laut Duden als „Zwiespältigkeit; Spannungszustand; Zerrissenheit [der Gefühle und Bestrebungen]“ (ebd., o. J., o. S.) angegeben wird, erscheint unter dem Aspekt der Sicht- und Unsichtbarkeit thanatologischer Themen im öffentlichen Raum stimmig. Ambivalenzen der Sichtbarkeit beziehen sich auf individuelle, mediale und gesellschaftliche Inszenierungen thanatospezifischer Themen. Mit Fokus auf die aktuelle Vielfalt hervorgebrachter Ausdrucksweisen von Trauer werden diese eher als plurale Suchbewegungen nach Ritualen, Formen und Modi beobachtbar, die sich im Erscheinen anderer Orte, ritueller Praktiken und Ausdrucksweisen als neu entstehende Heterotopien zeigen.

Die thanatologische Institutionalisierung bewirkte eine Pluralisierung der Zuständigkeiten und führte zugleich zum Verschwinden heterotoper Trauerräume. Der ritualisierte Übergang der/des Verstorbenen als ehemals körperlicher Leib und nun toter Körper sowie der Zu- und Angehörigen als ehemalige Beziehungspersonen und nun Hinterbliebene

⁵³ Dahinter verbirgt sich die postmoderne Enttabuisierung des Todes und einen damit einhergehenden Paradigmenwechsel vom vormodernen, traditionellen Tod, der als gesellschaftliches Thema marginalisiert wurde, hin zum postmodernen Tod (vgl. KAHL, KNOBLAUCH & WEBER 2017, 11).

wandelte sich bis in die heutige Zeit stark. Während bis ins 20. Jahrhundert verschiedene Rituale des Übergangs an mehreren Orten vollzogen wurden (Sterbebett, Aufbahrung, Trauerzug bis zum Friedhof, Beerdigung, Leichenschmaus), stellt heute die Beerdigungsfeier den bedeutsamsten und oftmals einzigen Übergang als eine rituelle Praktik an einem Ort dar. Nach SÖRRIES (2016, 200ff) ist *den* Trauerfeierlichkeiten der Plural gewichen, übrig bleibt *eine* Trauerfeierlichkeit. Allerdings muss dieser Aussage hinzugefügt werden, dass vor allem die Hospizbewegung seit den 1960er Jahren eine Aufbahrung und Verabschiedung am Sterbebett sowohl für Erwachsene als auch für Kinder ermöglicht und seitdem heterotope Räume eröffnet, die im Verlauf der Historie bereits verschwunden waren. So können Särge und Grabsteine wieder gestaltet werden, die mit



Abb. 28 Der Abschiedsraum des Krankenhauses St. Elisabeth und St. Barbara Halle/S.

zunehmender Technisierung in Verantwortung der Steinmetz:innen und Firmen der Sargproduktion übergegangen sind. Verschiedene Krankenhäuser stellen aktuell wieder Abschiedsräume zur Verfügung, um Hinterbliebenen den sinnlich-spürbaren Abschied von der/dem Verstorbenen zu ermöglichen. Dieser Umstand des Verschwindens toter Körper und die gleichzeitige Option, sich von diesem toten Körper sicht- und wahrnehmbar

verabschieden zu können, ließe sich als Ambivalenz beschreiben. Zugleich lässt er sich als Wunsch nach (neuen) Abschiedsritualen lesen, weshalb der Begriff der Suchbewegung zutreffender erscheint als der der Ambivalenz.

Als Beispiel zeigte sich eine öffentlich mediale Inszenierung nach dem Versterben von Queen Elisabeth II. Es wurden Programmänderungen (vgl. u. a. tvmovie.de vom 14.09.2022, o. S.) auch im deutschen Fernsehen vorgenommen, Medien berichteten von der Überführung des Sarges durch das Vereinigte Königreich (vgl. u. a. zdfheute.de vom 11.09.2022, o. S.) und zeigten kollektive Blumenniederlegungen vor dem Buckingham-Palast (vgl. u. a. PLICKERT vom 09.09.2022, o. S.). Die Trauerfeier und die Beisetzung der Queen (vgl. u. a. zdfheute.de vom 19.09.2022 o. S.) wurde öffentlich übertragen. Die royale Etikette schreibt in diesem Zusammenhang neben dem Ablauf die Kleiderordnungen, die Formation des Trauerzuges und das Verhalten der Trauernden vor. Während der vierjährige Urenkel Prinz Louis nicht an der Beerdigung der Queen teilnahm, erschienen die beiden Urenkelkinder Prinz George und Prinzessin Charlotte in blau-schwarzer und schwarzer Kleidung zu den Beerdigungsfeierlichkeiten und folgten dem Trauerzug an vierter Position, zwischen ihren Eltern gehend. Charlotte trug eine Hufeisenbrosche als Zeichen der Ehrerbietung für die Queen. Beide Kinder verließen ihrer Trauer zu verschiedenen Zeitpunkten der öffentlichen Zeremonie Ausdruck, indem sie ihre Hände zum Gesicht führen. Die Teilnahme der Kinder an dieser Beerdigung werden in der Presse kontrovers diskutiert. Im medialen Diskurs um Ausdrucksweisen von Trauer zeigt sich eine durch das Königshaus und die Medien inszenierte öffentliche Trauer, die von einer hohen Anzahl einzelner Menschen getragen, mitgestaltet und der beigewohnt wurde. Diese führte zu einer kollektiven An- und Übernahme der Inszenierungen, die nicht zuletzt Kinder und Jugendliche einschloss.

Diesem ausgewählten Beispiel stehen Verdrängung und Tabuisierung als Mechanismen des Umgangs mit Trauer diametral gegenüber. So wollte beispielsweise die Kunstinstallation *zapato rojos* der mexikanischen Künstlerin Elina Chauvet (vgl. TSCHIERSE vom 25.11.2021, o. S.) in Brüssel an Femizide erinnern. Am 25.11.2021 standen auf dem Place Jourdan zahlreiche rot lackierte Frauenschuhe, um auf weibliche Opfer von Gewalt aufmerksam zu machen und an sie zu erinnern. Eine Aktion, die zwar in deutschen Städten wie Nürnberg, Wertheim, Berlin, Tübingen fortgeführt wurde, jedoch trotz der hohen Opferzahlen⁵⁴ diskutierten die Medien das Geschehene als tragischen Einzelfall (vgl. Rosa-Luxemburg-Stiftung 2020, 2) und die Trauer von hinterbliebenen Angehörigen der Opfer wurde als dem privaten, intimen Raum zugehörig vorgestellt. In der Gegenüberstellung dieser beiden ausgewählten Beispiele werden Suchbewegungen gesellschaftlich akzeptierter Weisen, Trauer auszudrücken, deutlich.

Suchbewegungen nach anderen, moderneren Ausdrucksmöglichkeiten und Ritualen von Trauer zeigen sich darin, dass die Nutzung etablierter und konventionell anerkannter Praktiken im öffentlichen und privaten Raum neben dem Finden und Ausprobieren neuer,



Abb. 29 Geisterrad in Halle Saale, Paracelsusstraße/Ecke Reilstraße, eigenes Foto.

direkter und indirekter – jedoch individueller – Ausdrucksweisen bestehen bleibt, ohne diese bisher miteinander zu verknüpfen. Das Aufsuchen von Friedhöfen bzw. Grabstätten verstorbener An- und Zugehöriger findet in einem öffentlichen und zugleich geschützten Raum statt, da Friedhöfe als solche für jeden frei zugänglich sind, jedoch in unserer heutigen Gesellschaft zumeist von hinterbliebenen An- und/oder Zugehörigen

aufgesucht werden. Konventionen und Verhaltensregeln werden durch Friedhofssatzungen und -ordnungen (vgl. zum Beispiel § 7 der Friedhofssatzung für die kommunalen Friedhöfe der Stadt Halle/Saale vom 27.09.2023) geregelt, die ruhiges Verhalten und stille Trauer als gesellschaftlich anerkannte Konvention (re)produzieren. Bezieht man neuere, weniger konventionelle Gedenkort in die bisherigen Betrachtungen ein, so lassen sie sich zusätzlich nach der Art des Versterbens (Autounfall, Fahrradunfall, Tötung) und nach Art des Gedenkortes (virtuell, real) unterscheiden. Das Platzieren weiß angemalter Fahrräder am Ort des Geschehens, nachdem ein:e Fahrradfahrer:in dort tödlich verunfallte, fungiert als Gedenkstätte sowie als Verweis auf mögliche Unfallquellen im Straßenverkehr. Die Idee der *Geisterräder* stammt aus den USA und wurde erst mal 2009 in Berlin als Aktion des Allgemeinen Deutschen Fahrradclubs (ADFC) genutzt, um auf verunfallte Radfahrer:innen aufmerksam zu machen (vgl. fahrradblog.de o. J., o. S.). Seither hat sich

⁵⁴ In einer Pressemitteilung des Bundesministeriums des Inneren und für Heimat wird die Zahl der Opfer wie folgt angegeben: „2021 wurden insgesamt 369 Personen als Opfer von versuchtem und vollendetem Mord und Totschlag (0,3 %) erfasst. Die Anzahl der Opfer bei vollendetem Mord und Totschlag lag bei 121, davon 109 weibliche und 12 männliche. Hinzukommen vier Fälle von Körperverletzung mit Todesfolge durch Partnerschaftsgewalt bei Frauen und zwei Fälle bei Männern. Damit sind 113 Frauen und 14 Männer Opfer von Partnerschaftsgewalt mit tödlichem Ausgang geworden.“ (BMI vom 24.11.2022, o. S.).

diese vom ADFC und von Privatpersonen genutzte Praktik vor allem im städtischen Raum verbreitet, auf den ländlichen Raum hingegen weitete sie sich nicht gleichermaßen aus. Unfall- bzw. Straßenkreuze hingegen sind mittlerweile als globale Elemente öffentlich gegenwärtiger Trauerkultur anzusehen (vgl. AKA 2007, 20). Sie verobjektivieren Trauer als individuelle Ausdrucksweise und vergegenwärtigen sie als Teil der Öffentlichkeit durch ihre Präsenz am Straßenrand. Einen Friedhof bzw. eine konventionelle Ruhe- oder Gedenkstätte besuchen Hinterbliebene als individuell wahrnehmbare Persönlichkeiten, da sie von anderen Besucher:innen als Hinterbliebene am Grab gesehen und von der Friedhofsverwaltung bezüglich der Einhaltung der Friedhofsordnung beaufsichtigt werden. Durch das Aufsuchen eines Kreuzes am Straßenrand hingegen kann Anonymität gewahrt werden. Der Lärm der passierenden Autos übertönt eigene lautsprachlich oder onomatopoesisch vermittelte Ausdrucksweisen, Autos fahren in einer Geschwindigkeit, die unter Umständen nicht einmal die Gesichter der am Straßenrand Stehenden in der Kürze des Augenblicks wahrnehmen lässt. Diese verobjektivierten Trauerorte sind zwar im öffentlichen Raum als *public mourning* sichtbar und erinnern an die Toten, führen jedoch nur mittelbar zu direkten Interaktionen zwischen Trauernden (und/oder Nicht-Trauernden), wie es beispielsweise während einer Trauerfeier oder einer Totenmesse Usus ist. Es bedarf des aktiven Aufsuchens des Ortes und der eigenaktiven Einbeziehung von anderen, um daraus ein gemeinsames Trauerritual entstehen zu lassen. Solche Stätten sind dabei nicht in gleicher Weise statisch und überdauernd wie Ruhe- oder Grabstätten und beziehen sich auf spezifische Todesursachen, allerdings zeigt sich in Pflege und Besuch dieser Gedenkstätten ein ähnlicher Umgang. Sie werden gepflegt, mit Beigaben geschmückt und nach einiger Zeit der Verwitterung überarbeitet und neu angemalt, Blumen und Kerzen werden aufgestellt und erneuert, manchmal finden sich Hinweisschilder. Im Gegensatz zu Ruhe- und Grabstätten als Gedenkort für die Toten ist das Aufstellen von Geisterrädern oder Straßenkreuzen weder an finanzielle Ressourcen noch an Gestaltungs- bzw. Instandhaltungsetiketten gebunden. Zeitliche Ressourcen für das Schmücken und Gestalten individueller Gedenkort sind weitestgehend selbstbestimmt, während die Pflege einer Grabstätte aufgrund der Vorschriften zur Bepflanzung zu einem Teil fremdbestimmt erscheint. Da in Deutschland die Bestattungspflicht nach den entsprechenden Bestattungsgesetzen der einzelnen Bundesländer geregelt ist, müssen Verstorbene auf ausgewiesenen Friedhöfen bestattet werden (vgl. § 2, Abschnitt 10, § 14 und 15 des BestattG LSA vom 5. Februar 2002). Individuelle Trauer- und Gedenkort ersetzen konventionell vorgeschriebene Ruhestätten somit nicht. Neuere Formen der Bestattung erscheinen im öffentlichen Diskurs um thanatospezifische Praktiken als Formen eines sich auch in der Bestattungskultur vollziehenden Wandels. Auf diese Weise wird dem Wunsch nach individuelleren Bestattungsmöglichkeiten nachgekommen; zudem sind damit einige den individuellen Trauerorten entsprechende Vorteile verbunden. Die Einäscherung „als sepulkrales Signet der mobilen Gesellschaft“ (FISCHER o. J., o. S.) ermöglicht vielfältige Formen und Orte von Beisetzungen. Als natürlich-ökologische Bestattungen lassen sich Naturbestattungen in Form von Baum-, See- oder Almwiesenbestattungen verzeichnen (vgl. THIEME 2019, 178). Anonyme Bestattungen erfolgen in der Regel ohne sichtbaren Hinweis auf die verstorbene Person, sodass kein Grabstein, Hinweis- oder Namensschild am Ort der Beisetzung verbleibt (vgl. ebd., 177).

Neben realen Gedenk- und Erinnerungsorten existieren in unserem heutigen Kulturkreis ebenfalls virtuelle Orte des Gedenkens und Erinnerns. Aktuelle globale Digitalisierungsprozesse ermöglichen Flexibilität auch in Bezug auf Ausdrucksweisen von Trauer. Sie erlauben, digitale Praktiken der Trauer unabhängig von Ort und Zeit online zu realisieren und anderen Personen auf diesem Weg zugänglich zu machen. Virtuelle Kerzen (vgl. u. a. Kerze-anzünden.de o. J.), virtuelle Kondolenzbücher (vgl. u. a. TrauerGedenkseite.de o. J.), Gedenkseiten (vgl. u. a. Gedenkseiten.de o. J.), virtuelle Friedhöfe (vgl. u. a. Soulium.de o. J.) oder individuelle Blogbeiträge (vgl. u. a. untroestlich.blog o. J.) können nicht nur jederzeit und an jedem Ort angezündet, beschrieben, erstellt, besucht oder hochgeladen werden – auf sie kann außerdem zu jeder

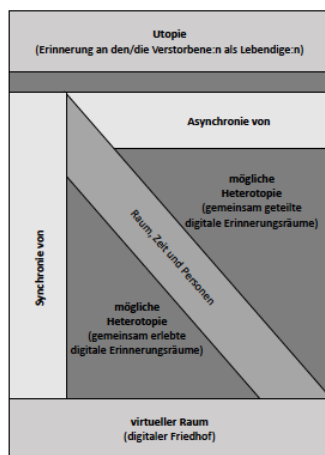


Abb. 30 Digitaler Trauerraum als Heterotopie, eigene Abbildung in Anlehnung an Tetzlaff 2016, S. 15 & S. 25.

Zeit und von jedem anderen Ort der Welt via Internet zugegriffen werden, sodass gemeinsames Erinnern und Trauern asynchron stattfinden können. Dem Bedürfnis, der individuellen Trauer für andere sichtbaren Ausdruck zu verleihen, kann ohne ein unmittelbares Gegenüber nachgegangen werden, entsprechende Reaktionen erfolgen vermittelt über das digitale Medium und zumeist zeitverzögert. Virtuelle Friedhöfe sind als Parkanlagen mit thematisch gebündelten Arealen angelegt. An den jeweiligen Arealen kann der/die Verstorbene gesucht und das Grab angezeigt werden. Für die Grabanzeige können Fotos der realen Grabstätten hochgeladen und mit virtuellen ikonografischen Elementen verziert werden. Angaben zur Person (Name, Lebensdaten und Orte) und Fotos können additiv hinzugefügt werden. Die

mehrperspektivische Niedrigschwelligkeit dieser virtuellen Ausdrucksweisen liegt in der Orts-, Zeit- und Personenunabhängigkeit, da man keinen bestimmten Ort aufsuchen, keine vorgegebene Zeit einhalten muss und keine anderen Menschen zum Vollzug der Praktik benötigt. Somit kann ein virtuelles Bekenntnis als Ausdruck der Trauer um einen verstorbenen Menschen gegeben werden – inwieweit sich damit ein Trauerraum eröffnet, bleibt von den als Vorteilen aufgeführten Faktoren abhängig. Sind Menschen zur gleichen Zeit im gleichen virtuellen Trauerraum, perzipieren sich gegenseitig als Trauernde, die sich zu dieser lebensgeschichtlichen Situation bekennen, und nehmen dann zueinander digitalen Kontakt auf, so kann dieser Trauerraum entstehen. Auch wenn Hinterbliebene diese (digitalen) Räume für sich als Möglichkeit der aktiven Auseinandersetzung mit ihrer Trauer nutzen, können diese digitalen Angebote als heterotope Räume fungieren. Zudem sind zahlreiche dieser virtuellen Angebote kostenfrei, sodass keine zusätzlichen finanziellen Belastungen entstehen. Trotz der genannten Vorteile bleiben analoge äquivalente Praktiken weiterhin bestehen. Der Besuch eines Friedhofs, das Entzünden einer echten Kerze und die Pflege eines Grabes eröffnen über die Tätigkeit des gemeinsamen Aufsuchens des Ortes eine sich handelnd vollziehende Annäherung an die eigene sowie andere Trauer mittels gemeinsam hergestellter Zwischenleiblichkeit und Wahrnehmung unmittelbaren körperlichen Ausdrucks. Des Weiteren enthalten virtuelle Angebote Gefahren der Vereinsamung und des Verbleibens in Trauer, ohne dabei den Blick auf die neue Realität zu richten, während reale Orte allein durch ihre bloße Existenz an einer tatsächlich

auffindbaren Position das Fortschreiten der Zeit verdeutlichen und Begegnungsmöglichkeiten schaffen.

Erinnerungs- und Gedenkstätten, denen Friedhöfe und Gräber, aber auch ein gestalteter Platz mit Fotos, Kerzen etc. in der häuslichen Umgebung oder im Garten zugeordnet werden können, zeigen sich in unserer heutigen Kultur als eine Weise von Trauerpraktiken. Rituale, Erinnerungsobjekte inszenieren, Handlungen von Verstorbenen übernehmen sowie die Gestaltung besonderer Tage stellen weitere sichtbare Praktiken dar, wie Hinterbliebene ihrer Trauer sichtbaren Ausdruck verleihen, dieser begegnen und sie somit transformieren können. Zu Trauer Ritualen lassen sich zählen Abschieds- und Übergangsrituale (z. B. Beerdigung, Waschen und Ankleiden der Verstorbenen), Rituale im Jahreskreis (z. B. Grab für den Winter gestalten) und zu besonderen Tagen (z. B. Kerze anzünden zum Geburts- und Sterbetag). Erinnerungsobjekte gliedern sich nach der Zeit ihrer Entstehung in: intra vitam oder post mortem entstandene. Gegenstände, Objekte, Dinge, die intra vitam entstanden sind oder mit gemeinsam geteiltem Leben mit dem verstorbenen Menschen in Zusammenhang gebracht werden, werden von Hinterbliebenen gepflegt, bei sich getragen, genutzt und/oder an einem Erinnerungsort verwahrt. Damit sind Objekte wie Fotos, Briefe, Bilder, aber auch Kleidungsstücke, Schmuck, Parfüms, Musikinstrumente (oder andere Objekte zum Ausüben von Hobbys, die vom verstorbenen Menschen genutzt worden sind) oder Bücher, CDs, Dinge des alltäglichen Gebrauchs gemeint. Diese transformieren zu Erinnerungsobjekten, sofern Hinterbliebene sie in dieser Weise verbinden und in Bezug auf ihre individuelle Trauer- sowie Erinnerungskultur als wirksam betrachten. Als post mortem entstandene Erinnerungsobjekte werden beispielsweise Erinnerungsdiamanten angeboten, die aus der Asche oder den Haaren der/des Verstorbenen angefertigt werden.⁵⁵ Diese können als Ring oder Anhänger an einer Kette getragen oder in einer Schmuckschatulle aufbewahrt werden und erzeugen eine räumlich-dingliche Nähe anstelle bisher gelebter Zwischenleiblichkeit.⁵⁶ Das Repertoire an Schmuck als Erinnerungsobjekt ist vielfältig – neben der für den Erinnerungsdiamanten entnommenen Asche ist es auch möglich, eine sehr kleine Menge an Asche zu entnehmen und in einem dafür vorgesehenem Schmuckanhänger aufzubewahren. Darüber hinaus kann der Fingerabdruck (Fingerprint) vom verstorbenen Menschen genommen und in Schmuckstücke geprägt werden.⁵⁷ Vor allem Eltern, die ihre Säuglinge prä-, peri- oder postnatal verloren haben, können nicht auf einen großen Erinnerungsschatz zurückgreifen. Sie sind angewiesen auf die kurze Zeitspanne nach der Geburt bis zur Beerdigung, um sich Aussehen und Besonderheiten ihrer still geborenen Kinder einzuprägen. Um diese Erinnerungen zu konservieren und um anderen Angehörigen ein (vielleicht einziges) Andenken überbringen zu können, bieten professionelle Fotograf:innen zumeist

⁵⁵ In Deutschland ist diese Form der Bestattung als alleinige Art nicht zulässig. Sie kann lediglich zusätzlich zu allen Möglichkeiten der Einäscherung gewählt werden. Die Graphitisierung erfolgt im Ausland. Vergleiche hierzu: <https://www.bestattungsvergleich.de/ratgeber/bestattungsarten/diamantbestattung/> und <https://www.algordanza.com/de/>.

⁵⁶ Mit WINNICOTT (1969, 669ff) ließe sich diese Form als Übergangsobjekt bezeichnen.

⁵⁷ Vgl. zum Beispiel: <https://www.bestattungsplanung.de/trauer/erinnerungsstuecke/fingerprints.html> oder https://www.namesforever.de/trauerschmuck_.

kostenfreie Fotosessions⁵⁸ mit den verstorbenen Babys an. Die ästhetisch anspruchsvollen Bilder schaffen zugleich einen Beweis für die Elternschaft und bilden somit einen bedeutenden Bestandteil für Trauer.

Von dem/der Verstorbenen übernommene Handlungen sind beispielsweise das Ausüben eines Hobbys, das der/die Tote zu Lebzeiten gern ausgeführt hatte, die Übernahme haushaltspraktischer Handlungen, die zuvor vom verstorbenen Menschen erledigt wurden (Kochen, im Garten arbeiten, Dinge reparieren) oder das Übernehmen des dem Toten eigens zugeschriebenen Handlungen im Sinne des Habitus (Brille in bestimmter Art und Weise zurechtrücken, Worte aus dem Sprachgebrauch übernehmen, Gesten übernehmen). Die Gestaltung besonderer Tage bezieht sich auf Geburts- und Sterbetage der Verstorbenen, aber auch auf Geburtstage der Hinterbliebenen sowie auf besondere Feiertage und Tage im Jahres- und Lebenskreislauf (Weihnachten, Einschulung, Hochzeit etc.). Praktiken, die sich hier zeigen, sind vielfältig: von bewusstem Einbeziehen (leerer Platz mit leerem Gedeck am Tisch) über ritualisierte Handlungen (Abschneiden eines Weihnachtszweiges und zum Grab bringen) bis zum gewollten Ausgrenzen (keine sichtbaren Hinweise auf den/die Verstorbene) finden sich Weisen des Ausdrucks und Umgang mit individueller Trauer um einen nahestehenden Zu- oder Angehörigen.

Der bisher beschriebenen Trauer um einen individuell bedeutsamen Menschen geht der Tod des entsprechenden Zu- oder Angehörigen voraus und somit zugleich der Verlust der Beziehung. Da der Tod sich als Folge des Sterbens ereignet, sollen diese beiden Phänomene im Folgenden voneinander zunächst abgegrenzt werden. Diese Differenzierung ist notwendig, um weiterhin theoretische Konzepte eines reifenden Todeskonzeptes bei Kindern und Jugendlichen zu entwickeln. Erst durch Ideen des Wesens der Unendlichkeit ist es theoretisch möglich, sich als Gedankenspiel zu imaginieren, was es heißt, wenn jemand für immer tot ist, für immer unverfügbar bleibt. Die damit erworbenen Vorstellungen vom Tod bei Erleben des Trauerfalls bilden wiederum die Grundlage der jeweils individuellen Auseinandersetzungen mit Trauer, weshalb darauf aufbauend Modelle der Trauerverarbeitung miteinander verglichen und für die weiteren Analysen von kindlicher Trauer nutzbar gemacht werden.

3.3. Sterben und Tod – Bruchlinien

*Du musst wissen,
dass jede Minute des Lebens, schon die erste,
eine ausgesetzte letzte Minute ist.
So schreibt sich das Leben als einzige letzte Minute,
die ewig dahingleitet, bevor sie entgleitet.* (GROBÉTY, Übersetzung von WEHRLI-RUDIN 2002, 298).

In dem vorangestellten Gedicht lässt sich der Tod lesen als ein Ereignis, das sich auf einen unbestimmten Zeitpunkt über das gesamte Leben hin spannt. Ähnlich der Geburt bleibt ein Maß an Unbestimmtheit bestehen. Diese Ungewissheit des nicht exakt vorhersagbaren

⁵⁸ Vgl. <https://www.sternenkindfotografie.de> und <https://www.dein-sternenkind.eu/index.php>.

Lebensereignisses *Tod* kann für die gesamte Lebensspanne formuliert werden. Dass jede:r einzelne auch in der heutigen Zeit im Kindes-, Jugend- oder Erwachsenenalter versterben kann, scheint allerdings außerhalb des Bewusstseins gerückt. Dies lässt sich unter Zugriff auf zwei Phänomene erklären. Ein dauerhaftes Gewahrsein des eigenen Todes im Alltag ließe den auf die Zukunft gerichteten Blick ad absurdum erscheinen, da mit jedem Fortschreiten der Zeit der eigene Tod näher rückt. Weil die Stunde des Todes ungewiss ist⁵⁹, bleibt unklar, ob diese Zukunft überhaupt erreicht werden kann. Die eigene Existenz erscheint bei diesem Gedanken in ständiger Bedrohung. Eine Verdrängung der Möglichkeit, jederzeit versterben zu können, verhindert nicht nur emotionale Ausnahmezustände zwischen Todesfurcht und Todessehnsucht, sie lässt uns gleichermaßen handlungsfähig bleiben. Zudem stellt ein Todesfall im Lebensumfeld eines Menschen heutzutage eine (häufig) unerwartete Erfahrung dar, mit der man aufgrund der allgemein hohen Lebenserwartung und des medizinischen Fortschritts selten konfrontiert wird. Das Sterben im höheren Erwachsenenalter⁶⁰ wird als „on time“ erlebt, womit die Akzeptanz des Todes als eine Entwicklungsaufgabe⁶¹ des Alters erscheint. Dadurch bleiben Weisen des Erlebens von Tod und Sterben jüngeren Menschen verborgen, weshalb es wiederum an Orientierungsmöglichkeiten für den Bewältigungsprozess des Verlustes (vgl. OERTER & MONTADA 1998, 1138) mangelt. Somit werden Tod und Trauer zu einem sehr individuellen Anliegen, das sich nur schwer oder selten mit den Peers teilen lässt. Während der Tod von Menschen im höheren Erwachsenenalter scheinbar weniger alltägliche Praktiken und Routinen im persönlichen oder sozialen Umfeld unterbricht, kommt es unter Umständen im Leben von Jüngeren möglicherweise zu erheblichen Einschnitten. Beim Versterben von Menschen im höheren Erwachsenenalter kann in der Regel davon ausgegangen werden, dass Hinterbliebene bereits länger in der Lage sind, sich selbst zu versorgen. Stirbt jemand im frühen oder mittleren Erwachsenenalter, so ist es unter Umständen möglich, dass sich einige Abläufe in den Tagesroutinen hinterbliebener Kinder ändern oder gar die kompletten bisherigen Lebensumstände grundsätzlich umgestaltet sowie bisherige Rollen innerhalb der Familien neu verteilt werden müssen. Auseinandersetzungen mit Veränderungen, die gleichzeitig mit dem Verlust des nahestehenden Menschen einhergehen, sind Teil des Trauerprozesses. Es ist anzunehmen, dass sich die Bearbeitung alterstradierter Entwicklungsaufgaben im Wesentlichen von der Bearbeitung der kritischen Lebensereignisse (wozu das Versterben eines nahestehenden Menschen gehört) unterscheidet – insofern als eine Vorbereitung auf entwicklungsbedingte Aufgaben im Rahmen des Möglichen liegt. So ist der Übergang von der Kindertagesstätte in die Schule planbar, der beispielsweise mit Verlusten von tagtäglichen Begegnungen mit

⁵⁹ *Mors certa, hora incerta* (vgl. BIRNBACHER 2017, 3).

⁶⁰ Nach SCHNEIDER & LINDENBERGER (2018) sind die menschlichen Lebens- und Entwicklungsphasen wie folgt eingeteilt: vorgeburtliche Entwicklung und früheste Kindheit (0–2 Jahre), frühe Kindheit (3–6 Jahre), mittlere und späte Kindheit (6–11 Jahre), Jugend (10–20 Jahre), junges und mittleres Erwachsenenalter (20–65 Jahren), höheres Erwachsenenalter (65–80 Jahre) und hohes Erwachsenenalter (ab 80 Jahren).

⁶¹ Entwicklungsaufgaben, wie sie beispielsweise von HAVIGHURST, ERIKSON oder OERTER beschrieben wurden, sind dadurch gekennzeichnet, dass sie von einer überwiegenden Mehrheit aller Gleichaltrigen in definierten Lebensaltern erlernt und internalisiert werden müssen (vgl. zur Akzeptanz des Todes als eine Entwicklungsaufgabe des Alters BALTES & SKROTZKI 1998).

Freund:innen einhergehen kann. Durch regelmäßige Kennenlernetreffen können neue Bekanntschaften bereits im Übergang angebahnt werden und die bis dahin bestehenden Kindergartenfreundschaften können – insofern gewünscht – durch gemeinsame Hobbys oder wiederkehrende Besuche außerhalb von Institutionen fortgeführt werden. Der Schwerpunkt des hier genannten Übergangs von der Kita in die Schule liegt also nicht ursächlich im Abbruch bestehender Beziehungen, sondern vielmehr in der Einfindung in eine neue Alltagsstruktur, die bisher vorhandene Beziehungen erhalten und sie in diese Neuorganisation integrieren kann. Wenn ein Mensch stirbt, dann lässt sich die beidseitig aufeinander bezogene Beziehung bestenfalls bis zur Schwelle des Todes gestalten. Mit Eintritt des Todes ist zumindest die zwischenleibliche Beziehung beendet, ihre Transformation vollzieht sich seitens der Hinterbliebenen.

Diese Art des Beziehungsabbruchs durch den Tod soll Gegenstand der nachfolgenden Betrachtungen sein. Deshalb frage ich zunächst nach Vorstellungen vom und über den Tod sowie darauf aufbauend danach, wie sich bei Kindern die Vorstellungen zum Tod im Laufe ihrer Entwicklung ausdifferenzieren. Diese Überlegungen dienen als Grundlage des Nachdenkens über Trauer, die mehrfacher Gegenstand wissenschaftlicher Auseinandersetzungen gewesen ist und in Modellen zur Trauerverarbeitung schematisiert wurde. Ein Vergleich verschiedener Modelle rundet das dritte Kapitel ab und dient zugleich als Grundlage für die weitere Darstellung kindlicher Ausdrucksweisen von Trauer.

3.3.1 Differenzierung der beiden Phänomene Sterben und Tod

Zur Thematik ‚Tod‘ und ‚Sterben‘ lassen sich zahlreiche Veröffentlichungen finden, die in ihrer Gesamtheit ein breites Spektrum an Betrachtungsweisen bieten. Häufig werden dabei Tod und Sterben gleichgesetzt und synonym verwendet⁶², obwohl sie als zwei voneinander abgrenzbare Phänomene auftreten. Ist von einem „guten Tod“, einem „qualvollen Tod“, einem „schnellen Tod“ oder einem „natürlichen Tod“ die Rede, so kann damit nur das Sterben gemeint sein, da sich der Zustand des Todes dem Leben und somit den Weiter-Lebenden entzieht (vgl. WITKOWSKI 2011, 30ff). Sterben bezeichnet einen Prozess der Veränderung und des Vergehens am Lebensende, während das Tot-Sein als ein Zustand des Nicht-mehr-Lebens gekennzeichnet werden kann. Während der Prozess des Sterbens weitgehend erforscht ist, bleibt der Tod ein Konstrukt, da es dem Menschen zwar möglich ist, sein eigenes Sterben zu erleben, nicht aber seinen eigenen Tod. Erlebbar ist lediglich das Tot-Sein anderer Menschen als „... Rücken des Abschieds. Im Augenblick der Trennung wird keine Verheißung irgendeines Himmels oder irgendeiner Hölle offenbar, sondern lediglich ein ausdrucksloser Blick, der jeden Kontakt abbricht.“ (MACHO & MAREK 2007, 9). Bis zur Schwelle des Todes können Sterbende begleitet, wissenschaftliche Studien durchgeführt werden. Das Danach bleibt der Perspektive der Lebenden verborgen. Wo der Tod ist, kann kein Leben sein, und wo Leben ist, kann kein

⁶² Vgl. beispielsweise BERK (2011, S. 866): „Der Tod tritt nicht zu einem festen Zeitpunkt ein, sondern die Organe setzen eines nach dem anderen aus und dies ist individuell verschieden.“ Auch QUIETZSCH (2014, S. 124), die unter dem Punkt 2.1. die Überschrift „Versuch einer Todesdefinition“ (Hervorhebung S.W.-B.) verzeichnet, dabei allerdings RAMACHERS Definition zum **Sterben** erörtert.

Tod sein.⁶³ Der Tod als aktiv erfahrbares Ereignis lässt sich nicht aus körper-leiblicher Perspektive kommunizieren. Konstruktionen des Todes bleiben subjektive und kulturell geprägte Vorstellungen. WITTKOWSKI bezeichnet dies als „vorwissenschaftliche Definition des Todes“ (2011, 201).

Suchbewegungen nach dem Konstrukt *Tod* – nach *der* Definition von Tod – führten zu unterschiedlich verorteten Fragestellungen – wie beispielsweise Fragen nach dem Hirntod, dem klinischen Tod, dem sozialen Tod oder nach der Notwendigkeit des Differenzierens zwischen mentalem, biologischem und sozialem Tod. Die einzig ‚richtige‘ Definition lässt sich in der Literaturrecherche schon deshalb nicht finden, da sie verschiedenen (wissenschaftstheoretischen) Zugängen kaum gerecht werden kann. Eine erste naheliegende wäre die Differenzierung zwischen Leben und Tod, die sich wie Antonyme zueinander verhalten. QUANTE verweist auf die allgemein gebräuchliche korrekte Verwendung des Begriffes Leben bei gleichzeitig fehlender Definition (vgl. ebd., 1995, 176). Allgemeine Merkmalszuschreibungen seien zwar dienlich, jedoch nicht universell gültig, weshalb sich eine nähere Betrachtung des Oppositionspaars lebendig-sein und tot-sein lohnt. Die in Abbildung 31 enthaltene Grafik veranschaulicht somit die Übergänge vom Lebendig-Sein zum Sterbend-Sein und zum Tot-Sein, um anhand dieser Markierungen zu einer Definition vom Tod zu gelangen.

Vorab sei darauf hingewiesen, dass diese vereinfachte Darstellung unter anderem

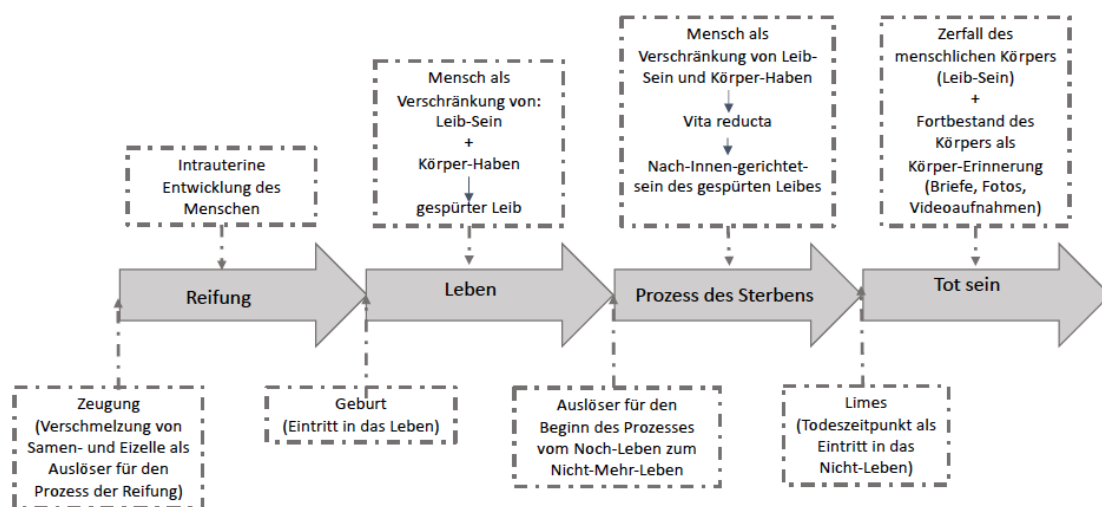


Abb. 31 Vom Leben zum Tod. Eigene Darstellung

Grenzgänge nicht abbildet und auf klar konturierte Zustände körper-leiblichen Seins oder eben Nicht-Seins fokussiert. Mit Grenzgängen sind hierbei Phänomene gemeint, die sich

⁶³ Epikur werden folgende in einem Brief an Menoikeus geäußerte Gedanken zugeschrieben: „... Das schauerlichste Übel also, der Tod, geht uns nichts an; denn solange wir existieren, ist der Tod nicht da, und wenn der Tod da ist, existieren wir nicht mehr. Er geht also weder die Lebenden an noch die Toten; denn die einen geht er nicht an, und die anderen existieren nicht mehr.“ (Diese Überlieferung existiert in zahlreichen Varianten. Die hier aufgerufene Übersetzung stammt von Gigon, veröffentlicht unter: <http://www.philo.uni-saarland.de/people/analytic/strobach/alteseite/veranst/therapy/epikur.html>).

nicht eindeutig dem Noch-nicht-Leben sowie dem Nicht-mehr-Leben zuordnen lassen. Sie beziehen sich somit auf medizin-ethische und rechtliche Fragen des vorgeburtlichen Lebens sowie auf Diskurse, die sich beispielsweise mit dem Umgang des Körper-Leiblichen bei Hirntod, Wachkoma oder Kryonisation auseinandersetzen und die Gewissheit des Todes infrage stellen. Eine ausführliche Betrachtung dieser Phänomene eröffnet ein weiteres Forschungsfeld und kann an dieser Stelle nicht explizit zum Gegenstand der Recherche werden, da dies nur begrenzt zur Beantwortung der handlungsleitenden Fragestellung beitragen würde. Ausführliche Betrachtungen zum Konzept der Transmortalität⁶⁴ lassen sich nachlesen bei KAHL, KNOBLAUCH & WEBER (2017) sowie KNOBLAUCH & KAHL (2017); PINSORF (2016) gibt einen vertieften Einblick in Lebensformen und Anerkennungsverhältnisse menschlicher Lebensformen – insbesondere am Lebensanfang. Im „Handbuch Bioethik“ (2015) lässt sich unter dem Stichwort Tod ein erster Einblick gewinnen, welche Hauptkontroversen unter biologisch-ethischer Perspektive bezüglich einer Todesdefinition bestehen.

Die Grafik markiert deshalb klar definierte Grenzlinien zwischen *Leben*, *Sterben* und *Tod*. Das Leben eines jeden Menschen beginnt – je nach Literatur – mit der Zeugung bzw. mit der Geburt. Durch die Zeugung kann sich das Leben entwickeln, durch die Geburt ist ein In-der-Welt-Sein und in sozialen Beziehungen mit anderen überhaupt erst möglich, können gespürter Leib und gelebter Körper als eine Einheit – als körperlicher Leib – in der Welt existieren, kann ein In-Beziehung-Treten mit anderen Menschen erst stattfinden und Dasein nach eigenen Wünschen und Vorstellungen gestaltet werden. „Aus dem Nichts heraus tauchen wir durch unsere Geburt hinein ins Leben und danach tauchen wir wieder ein ins absolute Nichtwissen.“ (JENNESSEN 2007, 37). Dieser Übergang in das Nicht-Leben wird eingeleitet durch den Prozess des Sterbens, dem wiederum konkrete Auslöser vorausgehen. Diese Auslöser können organisch-biologisch (infolge von Krankheit oder Altersschwäche), durch Fremdeinwirkung von außen (infolge von Krieg, Naturkatastrophen, Unfall, Mord) oder durch Eigeneinwirkung (infolge von Suizid) bedingt sein. Je nach Auslöser kann sich der Sterbeprozess von wenigen Minuten, einigen Stunden bis hin zu Tagen oder Wochen erstrecken. KNUPP & STILLE (1997, 106) unterteilen deshalb in „Sterben im weiteren und Sterben im engeren Sinne“. Sie benennen sechs körperliche Anzeichen als *Vita reducta*⁶⁵, die diese letzte Lebensphase kennzeichnen. Ein klarer Zeitpunkt trennt Leben von Nicht-Leben und kennzeichnet somit den Übergang vom Eben-noch-lebendig-Sein hin zum Tot-Sein. „Das irreversible Ende einer Existenz eines bestimmten Organismus d.i. [sic] das Aufhören eines bestimmten biologischen Lebensprozesses, der am Körper dieses Organismus stattfindet“ (QUANTE, 1995, 172), definiert den Tod.

⁶⁴ Kahl & Knoblauch (2017, 22) bezeichnen Transmortalität als „... eine Umordnung des Verhältnisses von Leben und Tod, in der sich ein Zwischenbereich entwickelt, der auch ins Leben eingreift – von den embryonalen Lebensformen bis hin zu all den menschlichen Körpern, die mit (toten) technischen Geräten durchsetzt, angereichert oder sogar vermischt sind.“

⁶⁵ 1) Abfall des Blutdrucks, 2) Störungen des Herzrhythmus, 3) Störungen der Atmung, 4) Erlöschen des Muskeltonus und der Nervenreflexe, 5) Röchelnde Atmung, 6) Zunehmende „Facies hippocratica“ (KNUPP & STILLE 1997, 106).

Die Verwobenheit des Körper-Leiblichen, das Möbiusband von gespürtem Leib und gelebtem Körper, wie es in unserer Kultur überwiegend vertreten wird, scheint sich aufgelöst zu haben. In der Welt der Lebenden bleibt eine körperliche Hülle zurück. „... Die Deklaration ‚tot‘ macht aus einem Leib zwei Körper: Es entsteht ein erster Körper, der bestattet, begraben und unsichtbar gemacht werden kann, und ein zweiter, der in den Erinnerungen der Hinterbliebenen, aber auch in Fotos, Videos usw. ‚weiterlebt‘ [...] Der zweite Körper ist es auch, der losgelöst von materialistischen Abwägungen digital/medial weiterhin als Referenzsub/-objekt fungieren kann ...“ (BENKEL & MEITZLER 2019, 21). Ein solch toter Körper *ist kein Körper* im eigentlichen Sinn und *niemand hat diesen Körper*



Abb. 33 Zwischenleiblichkeit, Bild generiert von neuroflash, 26.03.2024



Abb. 32 Auflösung der Zwischenleiblichkeit, Bild generiert von neuroflash, 26.03.2024, bearbeitet

mehr. Er ist nicht mehr der Mensch, der er vor dem Sterben gewesen ist, aber auch niemand anderes. Es bleibt vielmehr ein Körper-Ding als ein Körper-Objekt zurück. Der Tod hebt die räumlich-zeitliche Beziehung auf und verunmöglicht somit das Herstellen zwischenmenschlicher Nähe, einer gemeinsam geteilten Wirklichkeit, bei gleichzeitigem Noch-Vorhandensein der körperlichen Hülle (vgl. MACHO & MAREK 2007, 9). Um den Tod des nahestehenden Menschen als Teil eigener Trauer realisieren zu können, sind beide Körper essenziell: Der eine tote Körper (die Leiche) lässt den Tod sicht- und be-greifbar werden und der andere Körper (Körpersubjekt/-objekt) verweist auf eine Vergangenheit mit der verstorbenen Person bei gleichzeitiger gegenwärtiger Abwesenheit.

Zusammenfassend lassen sich also drei Aspekte als wesentlich in der Annäherung an kindliche Trauer explizieren: (1) Bisher gelebte Beziehung zwischen der verstorbenen Person und den lebenden Angehörigen werden durch den Tod insofern abgebrochen, als dass die bisher bestehende Zwischenleiblichkeit mit dem Tod aufgelöst wird, während Hinterbliebene mit körper-leiblichen Einschreibungen der zuvor geteilten Zwischenleiblichkeit weiterleben. (2) Die Anwesenheit der verstorbenen Person transformiert sich von der Gegenwart des körper-leiblich anwesenden Subjekts in eine Vergegenwärtigung des Körperausdrucks in Form von Erinnerungen an das Körperliche (auf Fotos, in Videos etc.). (3) Eine sich verändernde, zerfallende Körperhülle bleibt für eine sehr begrenzte Zeit als Körper-Objekt fortbestehen bei gleichzeitiger Abwesenheit des gespürten Leibes der verstorbenen Person.

3.3.2 Das reife Todeskonzept – die Entwicklung einer Vorstellung vom Tod

In der Literatur entspricht ein „reifes Todeskonzept“ den Vorstellungen Erwachsener zum Phänomen des Todes (vgl. u. a. LEYENDECKER & LAMMERS 2001, 46) sowie WITTKOWSKI (vgl. ebd. 1990, 57ff). Ausgehend davon, dass Vorstellungen vom Tod niemals vollständig sein können, sondern fluide bleiben, da er allen Menschen im Leben ausschließlich aus dieser Perspektive zugänglich bleibt, kann an dieser Stelle der Begriff der ‚Reife‘ irritierend wirken. Die alternative Verwendung des Partizips von reifen – reifend – wird der Kontinuität dieses mehrdimensionalen Prozesses der sich im Laufe des Lebens verändernden Integration von kognitivem Wissen, Lebenserfahrungen und Emotionen eher gerecht. Das reife Todeskonzept bezeichnet somit alle Inhalte und Komponenten, die einem Menschen zur Verfügung stehen, um sich und/oder anderen das Phänomen *Tod* erklären zu können. Wie dieser Prozess mit Beginn in der kindlichen Entwicklung verläuft, soll im Folgenden erörtert werden. Ein vergleichender Überblick strukturiert dabei die Ergebnisse intensiver Literaturrecherche und zeigt Gemeinsamkeiten, Unterschiede sowie Lesarten verschiedener Autor:innen der Entwicklungen kindlicher Vorstellungen vom Tod auf. Die hier vorgestellte Auswahl bündelt Perspektiven verschiedener Professionen mittels häufig rezipierter Vertreter:innen: WASS (pädagogische Psychologin), ZERNIKOW (Palliativmediziner) & GRUMBACH-WENDT (Psychologin), Daut (Rehabilitationspädagogin), FINGER (Psychologin und Pädagogin), BERK (Psychologin) sowie FLAMMER (Psychologin) und BICKEL (Kunsttherapeutin).

Alle Autor:innen beschreiben die Entwicklung bis in das mittlere Schulalter. Die Einteilung nach Altersstufen unterscheidet sich minimal und ist weitestgehend ähnlich. Nur GRUMBACH-WENDT & ZERNIKOW (vgl. ebd. 2013, 87) haben die Spanne im Alter von 1,5 bis 3 Jahren näher ausdifferenziert, BERK (vgl. ebd. 2011, 870ff) teilt in die Entwicklungsphasen Kindheit, Adoleszenz und Erwachsenenalter ein, womit sie zwar größere Spannen umfasst, gleichzeitig aber als Einzige das Erwachsenenalter in ihre Betrachtungen einbezieht.

Im Vergleich der in der Tabelle 2.1 aufgeführten Autor:innen ist in der ersten Entwicklungsphase bis etwa zum Erreichen des dritten Lebensjahres erkennbar, dass Vorstellungen vom/über den Tod kaum bzw. nur marginal ausgeprägt sind. Im Alter zwischen drei und fünf bis sieben Jahren wird der Tod als vorübergehender Zustand verstanden, mit dem ein veränderter Daseins-Zustand einhergeht. Kinder glauben, dass sie den Tod mit ihren Wünschen verhindern oder herbeiführen können.

Im Alter von fünf/sieben bis neun/zehn Jahren wird der Tod eher sachlich-nüchtern betrachtet. Aufgrund der entwickelten Zeitvorstellung kann der Tod nun als endgültig erfasst werden.

Laut WASS (vgl. ebd. 2003, 88f), FINGER (vgl. ebd. 2001, 46ff) und TAUSCH-FLAMMER & BICKEL (vgl. ebd. 2012, 79) wird im Alter von neun bis zwölf/vierzehn Jahren – auch der eigene – Tod als unvermeidliches bzw. unausweichliches Ereignis anerkannt. Fragen über Ursachen und Folgen des Todes interessieren die Kinder.

In der Adoleszenz gehört die Entwicklung einer Vorstellung vom Tod zu allgemeinen Entwicklungsaufgaben der Pubertät. Loslösung und Trennung vom Elternhaus prägen nach

FINGER (vgl. ebd. 2001, 49f) die Einstellungen zum Tod zwischen Angst haben und Nichts-Fühlen. Spirituelle und philosophische Fragen stellen Jugendliche nach GRUMBACH-WENDT & ZERNIKOW (vgl. ebd. 2013, 88) ebenfalls in Bezug auf den Tod. DAUT (vgl. ebd. 1980, 258) schreibt Jugendlichen eine Faszination am Tod zu, obwohl in diesem Alter Konsequenzen, die mit dem Tod verbunden sind, klar verstanden werden. Auch BERK (vgl. ebd. 2011, 870) beschreibt ein Spannungsfeld zwischen dem Verstehen dessen, was das Tot-Sein bedeutet und dem Handeln der Jugendlichen.

Mit dieser Altersphase enden die Betrachtungen aller hier aufgeführten Autor:innen. Einzig BERK (vgl. ebd., 871) verweist auf eine Auseinandersetzung im Erwachsenenalter. Sie begründet diese mit dem Wahrnehmen und Erleben der eigenen körperlichen Veränderungen.

vgl. Hannelore WASS 2003, 88f (pädagogische Psychologin)	vgl. Marion GRUMBACH-WENDT (Psychologin) & Boris ZERNIKOW 2013, 87ff (Palliativmediziner)	vgl. Volker DAUT 1980, 253ff (Sonderpädagoge)	vgl. Gertraud FINGER 2001, 38ff (Psychologin und Pädagogin)	vgl. Laura E. BERK 2011, 867ff (Psychologin)	D. TAUSCH-FLAMMER (Psychologin) & Lis BICKEL (Kunsttherap.) 2012, 77ff
Kinder < 5 Jahre:	Kinder von 0–1,5 Jahren:	Vorschulkinder von 0–5 Jahren:	Kinder bis 3 Jahre:	Kindheit:	Kinder < 3 Jahre:
Der Tod wird als Abreise, als Schlaf oder als Zustand vorübergehender Einschränkungen verstanden. Es besteht die Annahme, dass Tote denken, fühlen und atmen können.	Kinder erleben sich als Einheit mit der Bezugsperson. Kinder von 1,5–3 Jahren: Kinder erleben sich unabhängig von der Bezugsperson. Sie verfügen über das Konzept der Objekt- und Personenpermanenz und können zwischen belebter und unbelebter Natur unterscheiden. Tot-Sein bedeutet schlafen.	Sie leben in Abhängigkeit zu ihren Eltern und haben kein Verständnis für die Bedeutung des Todes. Babys und Kleinkinder empfinden Angst vor der Trennung von der Mutter bis circa 3 Jahre. Bis dahin übertragen sich die elterlichen Gefühle auf das Kind. Zwischen dem 2. und 4.L J. entwickeln sie ein Konzept von der Nicht-Existenz. Um das 4. bis 5.L J. verstehen sie den Tod als nicht endgültig.	Die Kinder haben keine Zeitvorstellungen. Kinder sind abhängig von den Bezugspersonen und vorübergehende Trennungen werden als angsteinflößend empfunden. Es bestehen keine Todesvorstellungen, aber die Gefühle bei Trennungen von Bezugspersonen ähneln Traueräußerungen.	Das magische Denken kann Schuldgefühle am Tod anderer verursachen. Zwischen 7 und 10 Jahren werden die Dimensionen Endgültigkeit, Universalität und Funktionsende erworben.	Kinder haben keine Vorstellungen vom Tod – sie sprechen über Tote als seien diese noch am Leben. Tod bedeutet Abwesenheit für kurze Zeit.
	Kinder von 3,5–7 Jahren:		Vorschulkinder von 3–6 Jahre:		Kinder von 3–5 Jahren:
	Kinder haben ein magisches Denken mit Allmachtsfantasien. Sie glauben, dass sie den eigenen/fremden Tod verhindern oder verursachen können.		Tot-sein heißt fort-sein und auch weniger lebendig sein. Deshalb sind Todeswünsche als Fort-Wünsche zu verstehen. Aufgrund noch fehlender Zeitvorstellungen wird der Tod nicht als ewig und endgültig verstanden. Kinder haben die magische Vorstellung, dass sie mit ihren Gedanken und Wünschen die Wirklichkeit beeinflussen können. Der Tod trifft nur andere.		Erste Äußerungen über Sterben und Tod werden getätigt. Kinder wollen den Tod erforschen, stellen viele Fragen. Der Tod stößt nur anderen zu und wird als vorübergehender Zustand verstanden. Nach dem Tod eines Familienmitgliedes können sich Ängste entwickeln.
Kinder von 5–9 Jahren:	Kinder von 7–10 Jahren:	Grundschul Kinder von 5–10 Jahren:	Grundschul Kinder von 6–9 Jahren:		Kinder von 5–9 Jahren:
Der Tod wird als endgültig verstanden. Das Interesse konzentriert sich auf Ursachen des Todes. Tod wird gesehen als ein von außen aufgezwungenes, unberechenbares Ereignis. Der Tod wird vom schwarzen Mann oder vom Todesengel gebracht.	Der Verlust aller Vitalfunktionen wird als Tod verstanden, womit ein Wissen von den Dimensionen der Irreversibilität, der Kausalität und der Universalität vorhanden ist.	Mit Beginn des Zeitverständnisses begreifen ältere Grundschul Kinder die Endgültigkeit des Todes und die Trennung vom Leben durch den Tod. Der Gedanke, dass Sterben nur alte Leute betrifft, wird durch Erfahrungen der Kinder revidiert. Tod wird als Bestrafung erlebt.	Kinder haben ein sachlich nüchternes Interesse am Tod, Ängste bilden sich vor unverständlichen Dingen. Das eigene Sterben wird teils gesehen und teils ausgeklammert.		Der Tod wird realistischer, aber noch nicht begreifbar. Er wird personalisiert als Sensenmann, ist mit einem Gefühl des Schmerzes und der Trennung verbunden.

vgl. Hannelore Wass 2003, 88f (pädagogische Psychologin)	vgl. Boris Zernikow 2013, 87ff (Palliativmediziner)	vgl. Volker Daut 1980, 253ff (Sonderpädagoge)	vgl. Gertraud Finger 2001, 38ff (Psychologin und Pädagogin)	vgl. Laura E. Berk 2011, 867ff (Psychologin)	Daniela Tausch-Flammer (Psychologin) & Lis Bickel (Kunsttherap.) 2012, 77ff
Kinder ab 9 Jahren: Der Tod ist kein zufälliges Ereignis, sondern ist abhängig von inneren und äußeren Einflüssen. Der Tod ist unvermeidlich.			Schulkinder von 9–12 Jahre: In diesem Alter werden sachliche Fragen über die Folgen des Todes gestellt und Gruselgeschichten von Geisterstunden und Scheintoten erzählt. Das eigene Sterben wird akzeptiert.		Kinder von 10–14 Jahre: Der Tod wird als abschließendes und unausweichliches Ereignis im Leben erkannt. Tod bedeutet Trennung, Liebesverlust und Endgültigkeit. Es zeigen sich körperliche Reaktionen bei Verlust eines nahen Angehörigen.
	Kinder ab 11 Jahren: Tod wird als Abbruch aller menschlichen Beziehungen verstanden. Kinder beginnen, sich ein eigenes philosophisches/ spirituelles Weltbild zu entwickeln.	Jugendliche von 10–15 Jahre: Jugendliche zeigen eine Faszination am Tod. Die Bedeutung des Todes und n sind klar.	Jugendliche: Die Einstellungen zum Tod liegen zwischen Angst haben und nichts fühlen, da Trennung, Loslösung und Abschiednehmen als allgemeine Entwicklungsaufgaben dieser Altersstufe anzusehen sind. Damit einher geht eine Sprach- und Hilflosigkeit bezüglich der Thematik. In dieser Phase ist Selbstmord die zweithäufigste Todesursache.	Adoleszenz: Begriffe der Universalität, Endgültigkeit und des Funktionsendes werden begrifflich gefasst, allerdings fällt die Integration in die Realität noch schwer; entwicklungsbedingte Themen (Fortpflanzung, bewusstes Treffen eigener Entscheidungen) stehen in direkter Opposition zum Thema Tod.	
				Erwachsenenalter: Im frühen Erwachsenenalter wird das Thema Tod vermieden, im späten Erwachsenenalter nimmt die Gewissheit der eigenen Sterblichkeit aufgrund der körperlichen Veränderungen zu.	

Tabelle 1 Übersicht zur Entwicklung eines reifen Todeskonzeptes verschiedener Autor:innen

In ihrem häufig rezipierten Artikel *Die Begegnung von Kindern mit dem Tod* charakterisiert WASS (2003) die Entwicklung der kindlichen Vorstellungen vom Tod hin zu einem gereiften Todeskonzept auf der Grundlage der Erkenntnisse von PIAGETS kognitiver Entwicklung als einen Prozess, der in drei Phasen verläuft. Nicht näher spezifizierte jüngere Kinder verstehen den Tod demnach als „ein vorübergehendes, reversibles Ereignis [...], das durch äußere Kräfte, entweder Gewalt oder Unfall, verursacht ist“ (ebd., 88f), wofür PIAGETS Phase des präoperationalen Denkens zugrunde gelegt wird. In der nachfolgenden Phase des operationalen Denkens verstehen Kinder „nun die Nicht-Funktionalität und die Universalität des Todes“ (ebd., 89). Die dritte Periode formal logischer Operationen vervollständigt die Entwicklung des Todeskonzeptes über das Wesen des Todes, beispielsweise in Form von postthanatalen Existenzmöglichkeiten (vgl. ebd.). Während WASS von einem Drei-Phasen-Modell ausgeht, kennzeichnet WITKOWSKI (vgl. 2019, o. J., o. S.) zwei Phasen in der Entwicklung des reifenden Todeskonzeptes. Die erste Phase, in der die Kinder im Alter zwischen vier und zehn Jahren sind, bezeichnet er als prämodernes oder binäres Todeskonzept, das nach einem Entweder-oder-Prinzip funktioniert. Darauf folgt die Ausdifferenzierung zu einem „komplexeren, modernen“ Todeskonzept“. Beide Autor:innen verweisen zwar auf Altersspannen, folgerichtiger erscheint jedoch der Hinweis auf die Betrachtung einzelner Entwicklungsschritte vor dem Hintergrund der allgemeinen Entwicklung, wie sie in beiden Texten unter Bezugnahme auf PIAGET beschrieben wird.

Modelle, die die Entwicklung der Todesvorstellungen bei Kindern (re-)konstruieren und sich an Alters- bzw. Entwicklungsstufen orientieren, geben zwar einen Überblick und sind insofern auf Praktiken des Alltags übertragbar, da sie nicht als starre Schemata verstanden werden, sondern als Orientierungsrahmen, in dem kindliche Vorstellungen vom Tod sichtbar werden, ohne jedoch die Individualität der Entwicklung sowie vielschichtige Einflüsse außer Acht zu lassen. Um also die Komplexität des Phänomens *Tod* deutlich zu machen und die damit einhergehenden Entwicklungsaufgaben, vor denen Kinder/Jugendliche/Erwachsene im Verlauf dieser Entwicklung stehen, erscheint es jedoch notwendig, von einer Klassifizierung nach Altersstufen Abstand zu nehmen und vielmehr die einzelnen Subkomponenten des Todes einschließlich jener Variablen zu betrachten, die auf den Verlauf der Entwicklung maßgeblich Einfluss nehmen.

Im Kapitel ‚3.3. Sterben und Tod – Bruchlinien‘ wurden bereits drei wesentliche Aspekte erarbeitet, die sich in der biologischen, der kausalen und der sozialen Komponente wiederfinden und sich somit wie die Teile eines Puzzles zu einer differenzierten Vorstellung vom Tod zusammenfügen lassen.

Die biologische Komponente verweist auf körper-leibliche Aspekte des/der Verstorbenen. Mit dem Eintritt des Todes stellen alle körper-leiblichen Funktionen nach und nach ihre Aktivitäten ein (*Nonfunktionalität*). Dies gilt ausnahmslos für alle Lebewesen (*Universalität*). Ist ein Lebewesen tot, wird es nicht wieder lebendig. Dann ist und bleibt dieser Zustand des Tot-Seins unumkehrbar (*Irreversibilität*)⁶⁶. Der tote Körper besteht

⁶⁶ Das kurze Zeitfenster, das geschulten Mediziner:innen die Möglichkeit gibt, Menschen in den Zustand des Lebens zurückzuholen, deren Herz aufgehört hat zu schlagen, ist hier nicht gemeint, ebenso wenig alle

zwar eine Weile fort und kann von den Hinterbliebenen noch wahrgenommen, gesehen, gestreichelt etc. werden. Allerdings tritt an die Stelle des ehemals lebendigen Menschen mit seinem gespürten Leib eine körperliche Hülle, die sich verändert, je länger sie tot ist, und die langsam zerfällt.

LEYENDECKER & LAMMERS (2001, 47) und WITTKOWSKI (1990, 49) verweisen neben der biologischen Komponente auf die „Kausalität“ als „kognitive Komponente“. Sie beschreibt den Zusammenhang zwischen biologischer/physikalischer Ursache und Tod. Diese durch biologisch-organisch, durch Fremd- oder Eigeneinwirkung verursachten Auslöser können unter Umständen das Einsetzen des Sterbens bewirken und somit den sich anschließenden Eintritt in den Tod. Dass das Versterben unausweichlich auf verschiedene Ursachen folgen kann, charakterisiert ebenso ein kognitives Wissen wie die Kenntnis, dass mit dem Tod eine veränderte Gegenwart des Körper-Leiblichen hin zu Körper-Leib-Erinnerungen einhergeht. Der verstorbene Mensch mit einem gespürten Leib ist als solcher nicht mehr verfügbar – lediglich die Erinnerungen der Hinterbliebenen lassen sich aufrufen und erzählen, Fotos können betrachtet oder die Handschrift der Verstorbenen in deren Briefen angesehen werden.

WASS führt die biologische und die kognitive Komponente zusammen und subsumiert folgende Dimensionen, derer es bedarf, um über ein gereiftes Konzept vom Tod zu verfügen: *Kausalität* (Es gibt physikalische und biologische Ursachen für das Versterben eines Lebewesens. Jemand ist tot, weil sein Herz nicht mehr schlägt.), *Universalität* (Alles Lebendige stirbt irgendwann.), *Irreversibilität* (Der Tod ist unumkehrbar. Tote kehren nicht wieder ins Leben zurück.) und *Nonfunktionalität* (Mit dem Tod werden auch die Körperfunktionen eingestellt.) (vgl. ebd. 2003, 89). Die ausschließliche Subsumierung dieser ersten beiden Puzzleteile greift meines Erachtens zu kurz, da sie den Verlust der Beziehung nicht berücksichtigt. Somit stellen die emotionale und die soziale Komponente weitere Elemente im Erwerb eines reifenden Todeskonzeptes dar. Unter der emotionalen Komponente lassen sich erstens alle körper-leiblichen Reaktionen auf den Verlust zusammenfassen, zweitens der Umgang mit der eigenen körper-leiblichen Endlichkeit (die durch den Tod des/der Anderen berührt wird) sowie drittens der Sinn, den Kinder (und Jugendliche sowie Erwachsene) aus dem Verlust für sich ableiten.

Die soziale Komponente kennzeichnet den Abbruch der Beziehung, der sich durch den Übergang vom Leben zum Tod vollzieht, obwohl der Körper bzw. die Körperhülle zunächst noch fortbesteht und sich natürlicherweise erst später vollständig auflöst. Im Gegensatz zur biologischen und kausalen Komponente, die im Laufe der Entwicklung erworben und verstanden werden, bedürfen diese letzten beiden Komponenten nach meinem Verständnis eines lebenslangen Auseinandersetzungs- und Verstehensprozesses.

anderen möglichen und denkbaren Grenzgänge. Hierbei sei deshalb auf den Zustand des *Tot-Seins* verwiesen, der nach dem Limes bzw. dem Feststellen des Todeszeitpunktes eintritt.

Gleichzeitig eröffnen gerade diese Grenzgänge Fragen danach, welchen Einfluss sie (bspw. die Kryonisierung) auf die Entwicklung des Todeskonzeptes oder auf Trauer haben. Wie gehen Angehörige damit um, wenn jemand für hirntot erklärt wurde, seitdem eingefroren in einer medizinischen Institution aufbewahrt wird und somit für die Beziehung im eigentlichen Sinn nicht verfügbar ist, allerdings als Körper-Leib-Maschine irgendwie weiterhin fortbesteht und nicht einem natürlichen Zersetzungsprozess unterliegt?

Sowohl der Erwerb der einzelnen Komponenten als auch die Integration dieser zu einem reifenden Konzept vom Tod und somit indirekt auch vom Sterben unterliegen zahlreichen Einflussfaktoren, die sich in vier Kategorien zusammenfassen lassen: individuelle, situative, kulturelle und umfeld-bezogene Variablen. Diese Faktoren interagieren miteinander und können die individuelle Entwicklung des Todeskonzeptes ebenso unterstützen, wie sie hemmend wirken können.

Individuelle Einflussfaktoren verweisen auf charakteristische Merkmale eines Menschen. Wie alt ist der Mensch zum Zeitpunkt des Versterbens von An- bzw. Zugehörigen? Wo befindet er sich in seiner individuellen Entwicklung? Welche Persönlichkeitsmerkmale kennzeichnen ihn? Über welche Strategien zur Aneignung von Wissen verfügt der Mensch? Welche Möglichkeiten nutzt er, um Erfahrungen zu sammeln?

Situative Variablen deuten auf konkrete Momente des Nachdenkens über Tod. Wie sind diese zeitlich und räumlich gestaltet und wie werden sie vom Kind/Jugendlichen/Erwachsenen erlebt? Welche Atmosphäre herrscht vor im Nachdenken über das Phänomen?

Wie Menschen mit denjenigen, die über den Tod nachdenken, umgehen, spiegelt sich sowohl in umfeld-bezogenen als auch in kulturellen Variablen wider. Kulturelle Variablen nehmen Bezug auf die gesamtgesellschaftliche Kultur, in die Kinder/Jugendliche/Erwachsene eingebunden sind. Welche allgemeinen Vorstellungen vom Tod werden diskursiv hervorgebracht und reproduziert? Welche Glaubensrichtungen und religiöse Ansichten herrschen vor? Die umfeld-bezogenen Variablen bilden den Umgang des unmittelbaren Lebensumfeldes der Kinder/Jugendlichen/Erwachsenen ab. Wie offen wird das Nachdenken über den Tod kommuniziert? Welche Bilder werden in welcher Art und Weise vermittelt oder gerade nicht? Mit welchen Menschen denken jeweils Kinder/Jugendliche /Erwachsene über den Tod nach und in welcher Art und Weise wird dies vom sozialen Umfeld ermöglicht?

All diese vorangestellten Fragen beeinflussen Umgang und Bewältigung mit und von Trauer. Es sind Fragen, deren reziproke Beantwortung hilfreich für Unterstützungsprozesse sind: Welche Antworten würden Begleitende und welche Betroffene geben – erst in der Reflexion beider wird es möglich, Weisen des Umgangs der Trauernden mit dem Verlust (und nicht die der Begleitung) zu priorisieren.

Die Abbildung 34 fasst die zuvor angeführten Überlegungen bezüglich eines reifenden Todeskonzeptes zusammen.

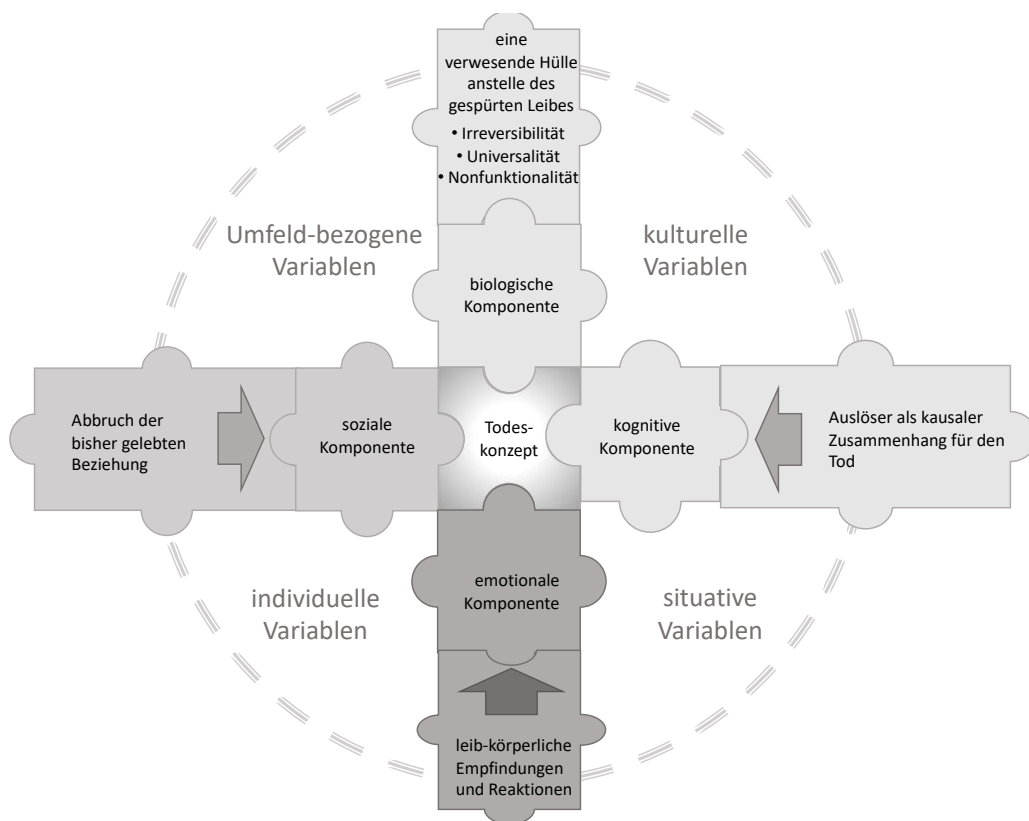


Abb. 34 Komponenten des reifenden Todeskonzeptes. Eigene Darstellung

3.4 Modelle der Trauerverarbeitung – Transformation als Schema?

Wissenschaftstheoretische Zugänge zum Phänomen der Trauer sind inzwischen weitverbreitet. In Anlehnung an FREUDS erste tiefenpsychologische Erklärungsansätze wurden weitere Systematisierungsversuche von Trauer, Trauerreaktionen und -ausdrucksweisen überwiegend aus psychologischer Perspektive vorgenommen. Sie können als Versuch verstanden werden, die Vielschichtigkeit des Transformationsprozesses aufzuzeigen, abzubilden und so die Komplexität des Trauerprozesses durch ihre strukturierenden und deutenden Darstellungen für Praxis und Praktiken der Trauerbegleitung zugänglich zu machen. Im Folgenden werden ausgewählte Trauermodelle vergleichend dargestellt, vor dem Hintergrund des Körper-Leib-Zuganges diskutiert und auf ihre Anwendungsmöglichkeiten für Kinder als Trauernde geprüft. Für die Auswahl wurde darauf geachtet, dass neben Phasenmodellen – obwohl häufig in ihrer alltagspraktischen Verbreitung – gleichermaßen andere Zugänge berücksichtigt werden. So wird zunächst Sigmund FREUDS (1856–1939) psychodynamischer Zugang zum Phänomen der Trauer erläutert; daran anschließend werden das Phasenmodell von Elisabeth KÜBLER-ROSS (1926–2004) und in seiner Weiterentwicklung das Aufgabenmodell von William WORDEN (*1932) präsentiert. KÜBLER-ROSS geht in ihrem Modell von fünf Phasen des Sterbens aus, die progredient Erkrankte durchleben. WORDEN knüpft an diese Überlegungen an und erweitert sie um Aufgaben, die es im Trauerprozess zu bewältigen gilt. Margaret STROEBE (*1952) & Henk SCHUT (*1957) integrieren die Bewältigung des

Verlustes sowie die Auflösung emotionaler Bindungsenergien in einem Dualen Prozess Modell. Das hierin vorgestellte Oszillieren zwischen zwei Polen wird von George BONANNO (*1950) ebenfalls aufgegriffen und als ein Pendeln zwischen Vergangenheit, dem damit erlittenen Verlust, der Gegenwart in neuem Alltag und der damit verbundenen Neuorientierung vorgestellt. Vertreter:innen von biologischen Trauermodellen gehen in ihren Forschungen von einer biologischen Anlage des Trauerns aus und untersuchten leiblich beobachtbare Reaktionen auf einen sozialen Verlust. Ein weiteres Modell von Ruth-Marijke SMEDING wird ergänzend hinzugezogen, da sie als einzige ein Trauermodell aus pädagogischer (und nicht aus psychologischer) Perspektive erarbeitete und zudem Faktoren der Begleitung explizit in den Blick nahm. Die Modelle der genannten Vertreter:innen wurden ausgewählt, da sie 1) verschiedene Zugänge zu Trauer sichtbar werden lassen, 2) vielfach rezipiert wurden sowie 3) in Praxis als Grundlage von Trauerbegleitung Anwendung finden.

Psychodynamisches Modell nach Sigmund FREUD

FREUD erarbeitete mit seinem tiefenpsychologischen Zugang Grundlagen für spätere Trauermodelle. In seinem Aufsatz *Trauer und Melancholie* von 1917 prägte FREUD erstmals den Begriff der Trauerarbeit (vgl. FREUD 1982, 35ff), indem er ebenfalls Trauer und Melancholie voneinander abgrenzte – wobei die Verwendung von *Melancholie* in diesem Text eher dem heutigen Verständnis von *Depression* entspricht. Während das eine als nicht-pathologisch bezeichnet wird, wird das andere bei ihm als krankhafter Zustand beschrieben. Als Ursache der Melancholie nennt FREUD den nicht erkennbaren Grund und die Herabsetzung des Selbst- oder Ichgefühls. In dieser Abgrenzung erscheint Trauer als ein Ereignis mit erkennbarem Grund. „*Trauer ist regelmäßig die Reaktion auf den Verlust einer geliebten Person oder einer an ihre Stelle gerückte Abstraktion wie Vaterland, Freiheit, ein Ideal*⁶⁷ usw.“ (ebd., 34f). Die Reaktion als solche wird hier nicht näher spezifiziert. Damit verbunden ist eine Bearbeitung der aus dem Verlust heraus frei gewordenen Gefühle. Das geliebte Objekt ist verloren, die Gefühle des/der Trauernden gehen ins Leere und diese Situation muss in einem Prozess aktiv verarbeitet werden, sodass die Emotionen in neue Beziehungen eingebracht werden können. Die auf das Objekt bezogenen Empfindungen werden bei FREUD in dem Begriff der Libido ausgedrückt: „*Die Realitätsprüfung hat gezeigt, dass das geliebte Objekt nicht mehr besteht, und erlässt nun die Aufforderung, alle Libido aus ihren Verknüpfungen mit diesem Objekt abzuziehen.*“ (ebd. 1982, 35). Somit lässt sich Trauerarbeit bei FREUD als ein Prozess lesen, bei dem die Gefühle von der verstorbenen Person gelöst und in eine andere Richtung gelenkt werden. Das heißt, es wird bewusst, dass das Objekt nicht mehr existiert (1), Emotionen, Erinnerungen und Erwartungen an das Objekt werden abgezogen (2), die Beziehung zu dem verlorenen Objekt wird durch Loslösung der Libido beendet (3), um anschließend auf ein neues Objekt gerichtet zu werden (4). Somit wäre Trauerarbeit beendet, freie Valenzen für neue Beziehungen wären wieder vorhanden. Die Verwendung des Terminus „Arbeit

⁶⁷ Das Verlorene wird im Weiteren als „Objekt“ bezeichnet (FREUD 1982, 35f).

der Trauer“ bzw. „Trauerarbeit“ (ebd., 35ff) prägte nachfolgende wissenschaftliche Auseinandersetzungen.⁶⁸

Weiterhin führte FREUDS Annahme, selbst Kinder im Alter von neun Jahren verstünden den Tod nicht, dazu, dass diese bei der Entwicklung psychologischer Theorien im Umgang mit dem Tod nicht berücksichtigt wurde. Für lange Zeit war in der Wissenschaft der Psychologie der kindliche Umgang mit Tod und Trauer nicht präsent. Diese Ansicht kann darin begründet sein, dass FREUDS beruflicher Fokus auf der Arbeit mit Erwachsenen lag, genauso wie in der erst beginnenden und sich weiter vollziehenden Ausdifferenzierung des Verständnisses von Kindern sowie Kindheit als eigenständige Lebensphase mit je eigenen Annahmen und Phänomenen (vgl. HONIG 2002, 325; KREUZER 2016, 77 sowie 142ff).

HUSEBØ & KLASCHIK verweisen auf FREUD, der Trauer als eine übliche Reaktion nach einem Verlusterlebnis bezeichnete. Diese ist begrenzt und verknüpft mit Eigenschaften wie dem Verlust der Liebesfähigkeit, einem intensiven Schmerz, der Abgrenzung, dem Rückzug vom sozialen Umfeld und dem Vermeiden von Handlungen, die nicht mit dem Verstorbenen in Verbindung stehen (vgl. HUSEBØ & KLASCHIK 2000, 280). Auf dieser grundlegenden Annahme des psychodynamischen Modells von FREUD bauen diverse Ansätze aus der Trauerforschung auf.

Lineares Phasenmodell nach Elisabeth KÜBLER-ROSS

KÜBLER-ROSS konstruierte anhand ihrer Feldforschung ein 5-Phasen-Modell der Trauer, das zugleich konkrete Praktiken zur Begleitung Sterbender enthält. Diese Phasen können aufgrund der menschlichen Individualität in variabler Ausprägung auftreten und werden in Abhängigkeit des sozialen Umfeldes bearbeitet. Die Reihenfolge der Phasen ist ebenfalls veränderlich, auch das Auslassen einer Phase ist mitgedacht (vgl. KÜBLER-ROSS 2001, 94). Spätere Kritiken beziehen sich auf die Starrheit eines Verlaufes in aufeinanderfolgenden Phasen. Bei vertiefender Lektüre des Werkes lässt sich jedoch feststellen, dass eine Abweichung der festgelegten Reihenfolge seitens der Autorin berücksichtigt wurde, sodass ein möglicherweise atypischer Verlauf nicht als atypisch im Sinne des Modells selbst zu denken wäre, sondern in einer anderen Lesart. Das entwickelte 5-Phasen-Modell von KÜBLER-ROSS bezieht sich ursächlich auf Sterbe- und nicht auf Trauerphasen, jedoch liegt beiden Situationen ein körper-leiblicher Ausnahmezustand zugrunde, der das menschliche Individuum in seiner gesamten Konstituiertheit erschüttert. Die Situation des eigenen Sterbens stellt den Verlust des gelebten Leibes in Aussicht. Die Trauer um einen nahestehenden Menschen setzt ein mit dem Tod des Menschen und dem damit einhergehenden Verlust einer gelebten Beziehung. Der Verlust, der in beiden Situationen prozessual bearbeitet wird, bildet im Sterbephasenmodell zumeist den End-, im

⁶⁸ So greift unter anderem auch BUCAY auf Trauerarbeit als schmerzhaften Prozess aktiver Anpassung zu (vgl. BUCAY 2019, 83). Arbeit im Sinne einer zweckgerichteten, produktiven (beruflichen) Tätigkeit scheint in diesem Kontext etwas irritierend, da weitere Forschungen inzwischen falsifizieren konnten, dass nicht eine Loslösung von der verstorbenen Person zugunsten der Zuwendung zu einer anderen erfolgt, sondern dass die nun gelebte Realität unter veränderten Bedingungen in Verbundenheit zur verstorbenen Person als solche wahrgenommen und akzeptiert wird. Dies wiederum bedeutet, dass Trauer sich in Suchbewegungen vollzieht, deren Zweckgerichtetheit sich nicht (immer) erkennen lässt, eine Auseinandersetzung nicht (immer) ein aktives Tun im Sinne einer auszuführenden Tätigkeit bedeutet, sondern gleichermaßen auch ein „bloßes“ Durchleben von Situationen, Begebenheiten.

Trauerphasenmodell den Anfangspunkt.⁶⁹ Nicht zuletzt bildete deshalb das Modell von KÜBLER-ROSS eine Grundlage für die Entwicklung vieler Modelle der Trauerforschung; es bietet eine Orientierung für die Sterbe- und Trauerbegleitung und soll aus diesem Grund kurz skizziert werden.

Die *erste Phase des Nichtwahrhabenwollens* hat eine Schutzfunktion inne, da mit dem Erhalt der Diagnose ein Schockzustand ausgelöst wird, dessen Intensität durch das Ablehnen der Realität gemindert wird, das mit dem Infragestellen der Diagnose einhergeht (vgl. KÜBLER-ROSS 1990, 16ff). Während *der zweiten Phase, der Phase des Zorns*, lehnen sich Betroffene vor allem gegen ihr soziales Umfeld auf, da sie mit ihm die ihnen verwehrte Möglichkeit des Weiterlebens verbinden. Das bedeutet auch, dass Betroffene ihre eigene Realität anerkennen und dennoch dagegen ankämpfen. Gefühle wie Wut, Neid, Zorn werden in vielfältigen Ausdrucksweisen nach außen gerichtet (vgl. ebd., 26ff). Daran schließt sich die *Phase des Verhandeln* an, die eine Phase beschreibt, in der um Aufschub oder auch um schmerzfreie bzw. beschwerdefreie Tage gebeten wird. Durch einen positiven Wandel des Lebensstils wird eine Verlängerung der Lebenszeit erbeten (vgl. ebd., 54ff). Die *Phase der Depression* als darauffolgende Phase unterscheidet zwei Formen. Einerseits bezieht sie sich auf die wahrgenommenen Verluste dessen, was nicht mehr gelebt werden kann und andererseits kann sie als Reaktion auf den bevorstehenden Tod verstanden werden. Bezogen auf Ersteres kann diese Phase mit einem starken Mitteilungsbedürfnis einhergehen, bezüglich der zweiten Form wird sie mit einem starken inneren Rückzug beschrieben (vgl. ebd., 57ff). Die fünfte und letzte Phase wird als *Phase der Zustimmung* bezeichnet, da Betroffene nach Durchlaufen der vorangegangenen Stufen mit ihrem Schicksal d'accord sind und eine sich ausbreitende innere Ruhe verspüren (vgl. ebd., 77ff).

Modell der Traueraufgaben nach William WORDEN

WORDEN kritisierte bisherige Trauermodelle aufgrund der Passivität, mit der Trauernde diese offensichtlich durchlaufen würden, und entwickelte ein Modell der Aufgabenbewältigung, worin das Lösen der Bindung zur verstorbenen Person aktiv gestaltet wird.

„In other words, the mourner may see the phases as something to be passed through, whereas the tasks approach can give the mourner some sense of leverage and hope that there is something that he or she can actively do to adapt to the death of a loved one.“ (WORDEN 2008, 38).

Gleichwohl stellt er somit einen Bezug zu FREUDS Gedanken des Abziehens der Energie von dem verlorenen Objekt wieder her. Sein 1982 erstmals veröffentlichtes Modell erkennt

⁶⁹ Bei tiefer gehender Betrachtung trifft diese Behauptung nicht gleichermaßen auf alle Sterbe- und Trauerfälle zu. Menschen verschiedener Kulturen oder Religionen betrachten den Tod lediglich als Endpunkt des irdischen Lebens, der je nach Kultur/Religion zugleich mit dem Beginn einer anderweitig gearteten Lebensform einhergeht. Gleiches ließe sich für Trauer von Angehörigen annehmen, bei denen bereits mit Beginn einer progredienten Diagnose Trauer einsetzen kann, obwohl der nahestehende Mensch noch am Leben ist.

Inhalte bisheriger Trauermodelle an, orientiert sich teilweise an ihnen und entwickelt daraus ein Aufgabenmodell, dessen Abschluss mit der Bearbeitung aller Traueraufgaben erreicht wird und eine Reifung der Persönlichkeit verspricht. In einem zweiten Teil seines Konzeptes wird das soziale Umfeld aktiv einbezogen, indem Einflussfaktoren aufgeführt werden, die sich auf die jeweils individuelle Ausdifferenzierung der Aufgabenbewältigung auswirken und Hinweise zur Begleitung trauernder Angehöriger gegeben werden.

Task I: To Accept the Reality of the Loss (WORDEN 2008, 39) (Aufgabe I: Die Realität des Verlustes akzeptieren) beinhaltet das intellektuelle sowie emotionale Anerkennen, dass ein nahestehender Mensch gestorben ist und diese Realität irreversibel ist. Die Akzeptanz des Verlustes kann durch Leugnung des Verlustes, durch Festhalten an Dingen oder Routinen in Verbindung zur verstorbenen Person, durch selektives Vergessen oder durch chronische Hoffnungen auf ein Wiedersehen erschwert oder verhindert werden (vgl. ebd., 39ff).

Task II: To Process the Pain of Grief (WORDEN 2008, 43) (Die Aufgabe II: Den Schmerz der Trauer verarbeiten) bezieht sich auf den mit dem Verlust einhergehenden körperlichen, emotionalen und verhaltensbedingten Schmerz. Dieser muss in all seinen Ausprägungen zugelassen und bearbeitet werden, da ein Auslassen dieser Aufgabe zu späteren Erschwernissen in der Trauerbewältigung führen kann (vgl. ebd., 43ff).

Task III: To Adjust to a World Without the Deceased (WORDEN 2008, 46) (Aufgabe III: Anpassung an eine Welt ohne die/den Verstorbene:n) ergibt sich aus der äußeren, der inneren und der spirituellen Anpassung an eine Welt ohne die verstorbene Person. Während die äußere Anpassung auf die Re-Organisation des Lebensalltages im Allgemeinen sowie die Umverteilung der Aufgaben und Rollen abzielt, die zuvor durch die verstorbene Person ausgefüllt worden sind, geht mit der Aufgabe der inneren Anpassung die Frage einher „Wer bin ich jetzt?“ (ebd., 48), welches neue Selbstverständnis ergibt sich aus dem Verlust? Die spirituelle Anpassung zielt auf die eigenen Normen, Werte, Weltanschauungen ab, die – zumeist in Abhängigkeit der Todesursache oder des Alters des verstorbenen Menschen – hinterfragt, verifiziert, modifiziert oder verworfen werden. Mit Bewältigung dieser dritten Aufgabe geht die Anerkennung der veränderten Lebensumstände einher.

Task IV: To Find an Enduring Connection With the Deceased in the Midst of Embarking on a New Life (WORDEN 2008, 50) (Aufgabe IV: Inmitten des Aufbruchs in ein neues Leben eine dauerhafte Verbindung mit dem Verstorbenen finden) ist erst ab der zweiten Auflage seines Buchs mit diesem Inhalt zu finden. Damit reagierte WORDEN auf die vielfach geäußerte Kritik, dass die ursprünglich enge Anlehnung an FREUDS Energieabzug dem eigentlichen Inhalt der Traueraufgabe nicht gerecht wird. Es gehe ursächlich nicht um „withdrawing emotional energy from the deceased and reinvesting it in another relationship“ (ebd., 50), sondern vielmehr darum, Wege zu finden, die einen Fortbestand der Beziehung als Teil der eigenen Biografie eröffnen, und zugleich „in ein neues Leben aufzubrechen“ (im Original: „from going on with life“, ebd., 50).

Synopse der Phasenmodelle der Trauer nach Worden & Kübler-Ross

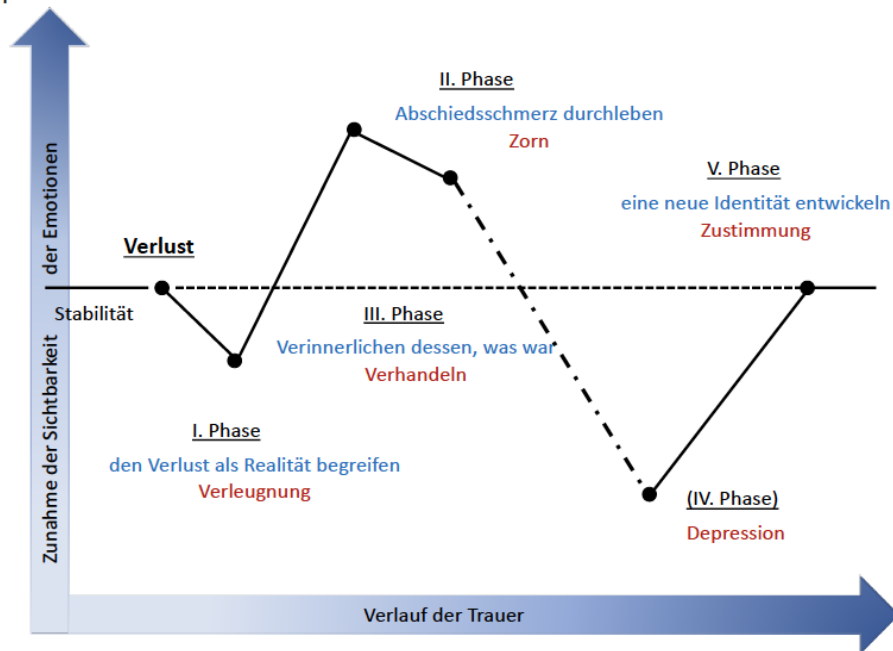


Abb. 35 Synopse der Trauerphasenmodelle nach WORDEN & KÜBLER-ROSS. Eigene Darstellung

Eine Synopse beider Modelle lässt sich der Abbildung 35 entnehmen, in der die Phasen, wie sie bei KÜBLER-ROSS beschrieben wurden, rot gekennzeichnet sind, und die Phasen nach WORDEN in blauer Farbe. KÜBLER-ROSS systematisierte als Erste ihre Beobachtungen über Phänomene, die ein Mensch durchlebt, wenn er erfährt, dass er an einer unheilbaren Krankheit leidet. Diese Klassifizierung machte sie einer breiten Öffentlichkeit zugänglich. Auch dem von WORDEN entwickelten Traueraufgabenmodell, das den Grundgedanken des Abziehens der Lebensenergie vom Verlorenen bei FREUD aufgreift, ist sowohl die Abfolge in Stufen/Phasen als auch die inhaltliche Ausdifferenzierung der Abfolge gemein. Unterschiede liegen in der Fokussierung einzelner Aspekte: Während die Sterbeforscherin KÜBLER-ROSS das Sterben an sich in den Blick nimmt, rückt William WORDEN Aufgaben in den Mittelpunkt seines Forschungsinteresses, die zur Bearbeitung von Trauer notwendig erscheinen.

Duales Prozessmodell nach STROEBE & SHUT

STROEBE und SHUT sind in ihrer Forschung der Frage nachgegangen, inwieweit es für den Prozess der Trauerbewältigung günstiger ist, die Bindung zur verstorbenen Person aufrechtzuerhalten oder diese zu lösen (vgl. STROEBE & MÜLLER 2014) und stellen somit FREUDS Theorie der notwendigen Ablösung der Bindungsenergie infrage. Als Ergebnis ihrer Arbeit stellen sie ein Duales Prozessmodell vor – in der Literatur auch als Coping-Modell zu finden – das an die Arbeiten von LAZARUS & FOLKMAN von 1984 anknüpft. Das Grundbedürfnis nach sicheren Bindungen wird durch den Tod und die damit einhergehende Abwesenheit des verstorbenen Menschen destabilisiert. Die veränderte Realität ohne diesen Menschen löst Stress aus. Ihre Kritik am FREUD'schen Modell begründen STROEBE

& SHUT deshalb in der Tatsache, dass trauernde Menschen nicht nur mit der bloßen Durcharbeitung von Trauer befasst sind, sondern gleichermaßen mit Anforderungen eines veränderten Alltags. Diese beiden Aspekte werden als Stressoren bezeichnet, denen sich in einem wechselseitigen Verhältnis zugewendet wird – im Sinne eines Oszillierens zwischen Verlust-Orientierung und Wiederherstellungs-Orientierung. Verlust-Orientierung meint dabei Trauerarbeit (um im FREUD'schen Sprachgebrauch zu bleiben) im eigentlichen Sinne, also die Auseinandersetzung damit, dass ein geliebter Mensch fehlt und dass diese Beziehung zu diesem Menschen als solche nicht mehr besteht, obwohl der hinterbliebene Mensch daran festhalten möchte. Gedanken an die verstorbene Person oder der Wunsch nach der Zeit, als der/die Verstorbene noch im Leben mit dem/der Trauernden verbunden gewesen ist, werden in diesem Modell nicht als negative Aspekte, sondern als notwendig für die Bearbeitung von Trauer gewertet. Dabei muss der Fokus nicht auf eine (bewusste) Loslösung von der verstorbenen Person gerichtet sein, da er sich im Verlauf der Zeit nach dem Verlust natürlicherweise verschiebt. Anfänglich sind Gedanken an den verstorbenen Menschen und Wünsche nach gemeinsam gelebter Zeit vordergründig, später nehmen Themen des gegenüberstehenden Pols größeren Raum ein. Wiederherstellungs-Orientierung beinhaltet alle Aspekte, die dadurch Stress erzeugen, dass sie Veränderungen im Leben der trauernden Person aufgrund des Verlustes bewirken. Diese wiederherstellungs-orientierten Stressoren bewirken Anpassungsprozesse an diese veränderten Lebensbedingungen. So werden beispielsweise nun Aufgaben anders aufgeteilt, die zuvor die verstorbene Person erledigt hat, oder der Alltag im Allgemeinen strukturiert sich neu aufgrund der Abwesenheit des/der Verstorbenen. Unter Umständen muss sich in veränderte Rollenverteilungen eingefunden werden bzw. bestehende Beziehungen verändern sich aufgrund der neuen Rollenaufteilung. STROEBE & SHUT erachten beide Pole als notwendig für die Trauerarbeit und postulieren „eine gelungene Balance zwischen Trauerarbeit und aktiven Zuwendungsaufgaben“ (STROEBE & MÜLLER 2014, 29). Neben dem bisherigen klassischen Verständnis von Trauerarbeit im Sinne eines Durchlebens und Bearbeitens von Trauer wird dem Vermeiden von belastenden Situationen in diesem Modell eine positive Funktion zugeschrieben. Einerseits gilt es, sich mit dem Verlust auseinanderzusetzen, und andererseits bestehen konkrete Anforderungen im alltäglichen gegenwärtigen Leben, wodurch jeweilige Pausen von Verlust- oder Wiederherstellungsorientierung notwendig werden. Eine erfolgreiche Adaption an veränderte Bedingungen hängt demnach von der Balance zwischen beiden Positionen ab: „At times the bereavement will be confronted by their loss, at other times they will avoid memories, be distracted, or seek relief by concentration on other things. [...] Our formulation is a dynamic, back-and-forth process.“ (STROEBE & SHUT 1999, 216). Die Autor:innen berücksichtigen somit in ihrem Dualen Prozessmodell nicht nur körperliche Ausdrucksweisen, sondern gleichermaßen Einflussfaktoren auf alltagspraktischer Handlungsebene. Sie betonen mit ihrem Modell die Dynamik des Pendelns zwischen

beiden Polen – also die Bearbeitung aller Aspekte im Leben trauernder Menschen – als notwendig für die Bearbeitung von Trauer.

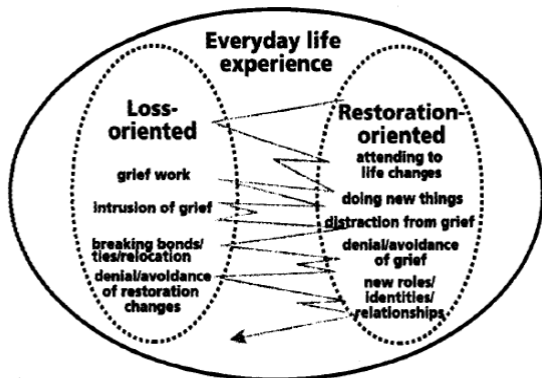


Abb. 36 Das Duale Prozess Modell der Trauerbewältigung nach STROEBE & SHUT 1999. In: STROEBE & SHUT, 1999, S. 213.

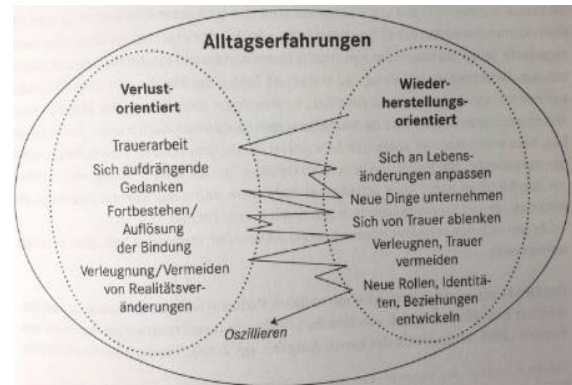


Abb. 37 Das Duale Prozess Modell der Trauerbewältigung nach STROEBE & SHUT 1999. In: MÜLLER & RÖSEBERG 2014, S. 29.

Oszillierendes Modell nach BONANNO

Lineare Modelle entfalten Trauer als eine statische Abfolge von Phasen. BONANNO stellt dies aufgrund eigener Forschungen infrage, da sie dem „Wechselbad der Gefühle“ (ebd. 2009, 52) nicht entsprechen. Seine Arbeiten beziehen sich ebenso wie die Arbeiten von Stroebe/Shut auf einen stresstheoretischen Hintergrund, der von Trauer als Stressreaktion auf die wahrgenommene Bedrohung durch den Verlust ausgeht und die Form eines Hin- und Herpendelns zwischen verlustorientierten und wiederherstellungsorientierten Trauerprozessen annimmt. BONANNO zufolge genügt dieses im Dualen Prozessmodell der Trauer beschriebene Pendeln nicht, um den Schwankungen der Wellenbewegungen gerecht zu werden. Er geht davon aus, dass alle menschlichen Funktionen in Wellenbewegungen arbeiten: ein- und ausatmen, einschlafen und aufwachen, ausruhen und sich konzentrieren. Diese protagonistischen und antagonistischen Zyklen sind auf Trauer übertragbar. Trauer wird als ein oszillierender Prozess zwischen schmerzhaften Trauerzuständen und positiven Gefühlen gesehen. Dieser verläuft wellenartig, wobei das Ausschlagen der Amplituden zu Beginn erlebter Trauer deutlich höher ist und Frequenzen ihrer Umlenkung signifikant dichter sind als im späteren Verlauf.

„Unmittelbar nach einem Verlust empfinden die meisten Hinterbliebenen einen tiefen Kummer, verbunden mit periodischen Ausbrüchen positiver Gefühle. Diese kurzfristigen Stimmungsumschwünge sorgen für eine vorübergehende Linderung unseres Schmerzes, sodass wir den Kontakt zu unseren Mitmenschen aufrechterhalten können. Auf diese Weise sind sie uns behilflich, uns allmählich an den Verlust zu gewöhnen.“ (BONANNO 2009, 86).

Mit dem weiteren Fortschreiten der Trauerzeit nimmt das Wellenmuster ab, sodass Hinterbliebene aktiv beeinflussen können, wann sie sich ihrer Trauer zuwenden. Darüber hinaus verweist BONANNO auf Resilienz als gewinnbringende Fähigkeit für die Bearbeitung von Trauer. Resiliente Trauernde verfügen über Formen von Optimismus und Selbstvertrauen sowie über eine Ausdrucksflexibilität, die es ihnen – je nach Situation – ermöglicht, Gefühle zu äußern oder zu unterdrücken. Selbstwertdienliche Verzerrungen sind dabei ebenso hilfreich, vor allem für „extrem schmerzhaft“ oder „schwierige Ereignisse“ (ebd., 93). Neben Resilienz als förderliche Form der Trauerbearbeitung wird die anhaltende Trauer als die den Prozess behindernde Störung aufgeführt, die von einer anhaltenden Sehnsucht und von der Suche nach dem verstorbenen Menschen beherrscht wird. Menschen, die unter einer ATS (anhaltenden Trauerstörung) leiden, ziehen sich zurück, sind von Kummer als überwiegendem Gefühl beherrscht, ohne auf positive Erinnerungen als Trostquelle zugreifen zu können. Das Oszillieren zwischen positiv und negativ erlebten Gefühlszuständen fehlt. Davon abgrenzend wird darauf verwiesen, dass die in der Literatur als *continuing bonds* bezeichnete anhaltende Bindung nicht per se zu einer ATS führen muss, sondern vielmehr von verschiedenen Faktoren abhängig sei (kulturelle Faktoren, rituelle Praktiken, Art der Beziehung und Bindung an materielle Erbstücke).

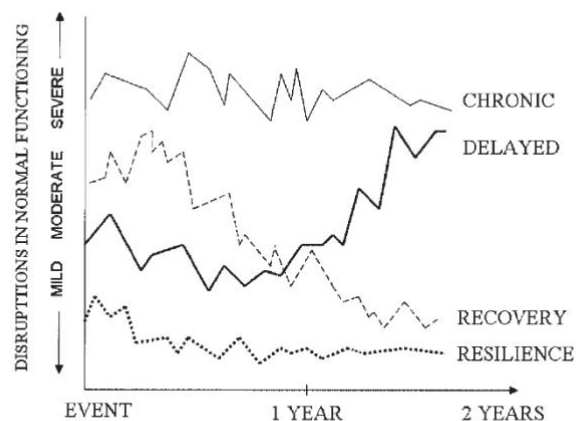


Abb. 38 Prototypische Muster der Störung normaler Funktionen im Zeitverlauf nach zwischenmenschlichem Verlust oder potenziell traumatischen Ereignissen. In: BONANNO 2008, S. 102.

Biologisches Trauermodell

In Anlehnung an Modelle der Stresstheorie (z. B. nach LAZARUS & FOLKMAN 1984) und Modelle kritischer Lebensereignisse (z. B. nach FILIPP 2018) gehen Forscher:innen biologischer Trauermodelle davon aus, dass Trauer Veränderungen neurobiologischer Prozesse bewirken kann. Während die bisher aufgeführten Modelle ihre Aufmerksamkeit auf kognitive, emotionale und Verhaltensäußerungen Trauernder richten, befassen sich biologische Perspektiven mit Veränderungen des physischen Gesundheitszustandes eines Menschen in Trauer. Sie grenzen sich von linearen und stresstheoretischen Trauermodellen ab, indem Trauerdispositionen evolutionsbiologisch begründet werden. Ausgehend von Beobachtungen bei sozialen Tieren, die Trauerverhalten zeigen, wird – neben kulturellen Überformungen – von einer biologischen Anlage ausgegangen (vgl. ZNOJ 2016, 29f). Die Frage, warum sich Trauern in der sozialen Tierwelt durchgesetzt hat, obwohl es

evolutionsbiologisch wenig sinnvoll erscheint, da es unter Umständen das eigene Überleben gefährdet, findet ihre Antwort im Bindungsverhalten. Das Bindungsverhalten ist in der sozialen Tierwelt wiederum für den Fortbestand der Herde/des Rudels überlebenswichtig. „... Trauer wird unter der biologischen Perspektive folgerichtig als Nebenwirkung der höchst adaptiven Eigenschaft gesehen, soziale Verbände aufrechtzuerhalten, selbst wenn der Verband zeitlich und räumlich getrennt wird ...“ (ebd., 30). Mit diesem Zugang ließe sich Trauer als evolutionsbiologisches Phänomen auf Menschen übertragen. Eine erste Studie von YOUNG et al. im Jahr 1963 legte eine erhöhte Mortalitätsrate von 40 % bei Witwern im Vergleich zu verheirateten Männern offen (vgl. YOUNG, BENJAMIN & WALLIS 1963, 455). Das Alter der Proband:innen umfasste 55 bis 85+ Jahre bei insgesamt 4486 Proband:innen in England und Wales (vgl. ebd., 455). Diese und weitere Studien⁷⁰ führten zu der Annahme, dass weniger die Umstände des Todes als vielmehr evolutionsbiologische Gründe für die Intensität von Trauerreaktionen entscheidend sind. Der Tod des/der Partner:in und des eigenen Kindes lösen also höhere Stressreaktionen aus als andere Verluste.

Weitere Studien wiesen Trauer als akuten Stressor und Auslöser für 1) erhöhte Herzraten und erhöhte Blutdruckwerte, 2) erhöhte Freisetzung des Stresshormons Kortisol, 3) Reaktionen durch die Dopamin-, Opioid- und Oxytocin-Systeme. Diese biologischen Veränderungen beziehen sich vor allem auf die ersten sechs Monate nach einem Verlust. Das bekannteste Syndrom stellt dabei das *Broken Heart Syndrom* (in der medizinischen Fachsprache als *Stress-Kardio-Myopathie* oder *Takotsubo-Syndrom* bezeichnet). Hierbei reagiert das kardiovaskuläre System auf den akut stressauslösenden Verlust mit veränderten Pumpbewegungen des Herzmuskels, sodass sich ein verändertes klinisches Bild für die Diagnostik ergibt. Es zeigt sich in einer ballonartigen Aufweitung der linken Herzkammer ähnlich der japanischen Tintenfischfalle *Takotsubo* (vgl. CARL GUSTAV CARUS UNIVERSITÄTSKLINIKUM DRESDEN 2016, o. S.). Symptome des Broken Heart Syndroms können unmittelbar nach einem schmerzhaften Verlust auftreten. Sie ähneln denen eines Herzinfarktes, ohne das klinische Bild dessen aufzuweisen, und normalisieren sich zumeist nach vier bis sechs Wochen wieder. Unbehandelt besteht jedoch ein erhöhtes Risiko für Komplikationen, die mit denen eines Herzinfarktes vergleichbar sind (vgl. UNIVERSITÄTSKLINIKUM FREIBERG 2021, o. S.). Eine detaillierte Übersicht verschiedener Studien findet sich bei WAGNER 2013.

Zirkuläres Modell nach SMEDING

Ruthmarijke SMEDING präsentiert kein linear verlaufendes Trauermodell vor, sondern beschreibt stattdessen eine Tafel der Gezeiten®, die im deutschsprachigen Raum 1988 erstmals vorgestellt wurde. Diese Gezeiten sind zirkulär, spiralförmig um eine offene Mitte angeordnet, der die Januszeit® (mit integrierter Schleusenzeit®), die Labyrinthzeit®, die Januszeit® sowie die Regenbogenzeit® folgen. Die offene Mitte symbolisiert als ein „... ,Loch‘[, das] zugleich als Bedrohung bzw. als Verlust der existentiellen ‚Mitte‘ erlebt

⁷⁰ ZNOJ (2016, 30) verweist auf eine Studie von CLEIREN, M. P.; DIEKSTRA, R. F.; KERHOF, A. J. & VAN DER WAL, J. von 1994 mit dem Titel *Mode of death and kinship in bereavement: Focusing on „Who“ rather than „How“*.

[wird] (SMEDING 2014b, 248). Dieses Loch wird assoziiert mit der Krise, die durch den Verlust eines nahestehenden Menschen entsteht, sowie mit den bisherigen Handlungsstrategien und spirituellen Haltungen, mit denen Trauernde der Situation des Verlustes begegnen, sodass diese offene Mitte als Ursprung von Trauer, zugleich aber auch als Ressource zur Bearbeitung des Trauerweges gesehen werden kann. „Das Loch, in das ich fiel, wurde zur Quelle, aus der ich lebe.“ (ebd., 246). Diese Quelle zeigt Trauernden damit eine Perspektive, die oft mit dem Hintergrund spirituellen Ursprungs einem stetigen Wandel unterzogen ist. Die Gezeiten können als Metapher gelesen werden für den mit ihnen verbundenen wechselhaften Rhythmus sowie für den stetigen dynamischen Wechsel. Mit Ausnahme der Schleusenzeit® durchleben Trauernde die Gezeiten in wiederholter, jedoch veränderter Weise und mit unterschiedlicher Dauer. Allerdings ist das nicht im Sinne einer chronologischen Reihenfolge zu verstehen, sondern als flexible Aneinanderreihung der spezifischen Trauersituationen. Die Gefühle aus den Gezeiten können also mehrmals oder in unregelmäßigen Wiederholungen durchlebt werden, wobei es sich keinesfalls um einen Rückschritt im Trauerprozess handelt, sondern um einen Fortschritt im spiralförmigen Verlauf. Jedoch sollte dabei berücksichtigt werden, dass Annahmen über die Phasen bzw. Gezeiten der Trauer® stets Hypothesen bleiben.

In Anlehnung an die von Worden beschriebenen Traueraufgaben formuliert SMEDING *Trittsteine*® (vgl. SMEDING 2014c, 157f) auf dem Weg durch die Trauer, die förderlich oder hinderlich im Trauerprozess wirken können. Diese Trittsteine® sind vergleichbar mit den Einflussfaktoren auf kindliche Trauer, auf die ich im weiteren Verlauf des Kapitels noch eingehen werde. Das Modell basiert auf dem Gedanken, die Beziehung und die Trauer um den Verstorbenen neu gestaltet in das Leben zu integrieren. Aus Hinterbliebenen werden Hierbleibende, die als aktiv Beteiligte lernen, ihre bisherigen und dazu gewonnenen Fähigkeiten einzusetzen und die Veränderungen der Verlusterfahrung in ihr Leben einzubeziehen.

Dem Beginn der Januszeit® ist die Schleusenzeit® vorangestellt. Sie bezieht sich auf die Zeit zwischen dem Versterben und der Beerdigung. Diese Zeit markiert den Übergang in eine neue Realität und den damit verbundenen Eintritt in neue Rollen und Aufgaben – von Angehörigen zu Hinterbliebenen. Die Symbolik der Schleuse verdichtet dabei die Einmaligkeit, mit der diese abgegrenzte Phase durchlebt wird. Während dieser Phase ist es möglich, Abschied zu nehmen. Das Abschiednehmen fungiert als Initiation für die kommende Zeit, in der der/die Verstorbene nicht mehr gegenwärtig sein wird und Hinterbliebene in ein Leben ohne den verstorbenen Menschen eintreten.

SMEDING (vgl. 2014b, 148ff) schreibt der Gestaltung der Schleusenzeit® eine nachhaltige Einflussnahme für den weiteren Trauerweg zu und sieht in sogenannten Schleusenwächtern Bindeglieder zwischen Verstorbenen und Angehörigen, die ihre innere Haltung zur Situation kontinuierlich reflektieren, wodurch ein Lernprozess für alle Beteiligten entsteht. Diese Schleusenwächter® setzen sich im günstigsten Fall aus interdisziplinär zusammenarbeitenden Begleiter:innen zusammen (Seelsorger:innen, medizinisches Personal, Sozialarbeiter:innen, Bestatter:innen usw.) (vgl. ebd., 148f), die durch das Anbieten von Trittsteinen® (z. B. Waschen des/der Verstorbenen, Bemalen des Sarges, Mitgestaltung des Abschiedsrituals) die Anerkennung der Realität und den Übergang in die Januszeit® erleichtern (vgl. SMEDING 2014c, 153, 155 sowie 157f).

Ähnlich dem Bild des römischen Gottes Janus, der mit seinen zwei voneinander abgewandten Gesichtern in verschiedene Richtungen schaut, ist die Januszeit® assoziiert mit dem Konflikt zwischen gewünschter und gelebter Realität. Trauernde wechseln zwischen dem Blick in die gemeinsam gelebte Vergangenheit und dem Blick in eine noch unbekanntere Zukunft ohne die verstorbene Person, also Janus als Metapher für die Zerrissenheit zwischen beiden Realitäten. SMEDING unterteilt diese Zeit in Kalender- und Trauerzeit: Kalenderzeit als jene, die mit all ihren Terminen und Verpflichtungen im Alltag weiter voranschreitet, und Trauerzeit als jene, die anachronistisch verläuft und Trauernde in ein eigenes Tempo jenseits des Alltags eintauchen lässt. „Der Verstorbene ist unberührbar geworden, er trägt nichts mehr zur gemeinsamen Beziehung bei.“ (SMEDING 2014d, 205). Die sich während dieser Zeit vollziehende Veränderung ist das zuweilen schmerzhaft Verstehen, dass der körperliche Leib nicht mehr verfügbar ist, Zwischenleiblichkeit nicht mehr hergestellt und aufgrund der Nicht-Anwesenheit des körperlich Anderen bleiben neue gemeinsame Begegnungen, Situationen und gemeinsam geteiltes Leben aus. SMEDING führt an dieser Stelle die Zeit als einen unterstützenden Faktor auf, der sich in Form von wiederholten Handlungen und Sätzen Trauernder ausdrücken kann, sodass mit Fortschreiten der Zeit Spannungen der Januszeit® leichter auszuhalten sein werden. Gleichzeitig ermöglichen Zeiten, in denen getrauert wird, auch die Verbindung zum/zur Verstorbenen. Feste Strukturen bzw. ein strukturierter Alltag werden für die Januszeit, in der sich Trauernde orientierungslos zwischen Vergangenen und Neuem bewegen, als hilfreiche Trittsteine® charakterisiert.

Aus dieser oszillierenden Suchbewegung heraus treten Trauernde laut SMEDING in die Labyrinthzeit® ein. Diese nimmt innerhalb der Gezeiten den größten Umfang ein, da Trauernde sich auf dem Weg durch das Labyrinth immer wieder ‚verirren‘ können und bereits beschrittene Wege unter Umständen auch mehrfach gegangen werden. Die Metapher des Labyrinths verweist – im Gegensatz zu einem Irrgarten – auf eine zu erreichende Mitte, die als (um in der Metapher zu bleiben) das Finden einer eigenen Mitte, des inneren Gleichgewichtes gelesen werden kann. Während dieser Zeit wird der Verlust in seiner ganzen Tragweite deutlich, als dessen Folge wechselhafte Gefühle wie Ängste, Verzweiflung, Dankbarkeit und Zuneigung verstärkt zum Tragen kommen. Eine reflexive Auseinandersetzung damit ermöglicht ein Neuordnen des Vergangenen, das Beibehalten unterstützender Strukturen und das Aufgeben anderer, sodass eine Zuwendung zu weiteren Lebensinhalten möglich erscheint und wird. Das bedeutet, Erlebnisse aus der Beziehung in das veränderte Leben einzubeziehen und das Leben immer wieder in die eigene Hand zu nehmen. Der Trauernde versucht, die gemeinsame Beziehung zu rekapitulieren und die Besonderheit des Verhältnisses nach dem Verlust anzunehmen.

In der Regenbogenzeit® finden Trauernde eigene Strategien des Umgangs mit Trauer, wiewohl das Anwenden noch nicht immer gelingt. Dies kann zur Konsequenz haben, dass bereits durchlebte Trauererfahrungen noch einmal erlebt werden, allerdings mit veränderter, gereifterer Perspektive. Gefühle und Momente überwältigender Trauer können eingeordnet und das Wissen um eigene Kompetenzen und Handlungsmöglichkeiten ins Bewusstsein gerückt werden. Trauernde leben in Verbundenheit mit der verstorbenen Person weiter und haben dem/der Verstorbenen einen Platz in ihrem Leben zugewiesen. Dabei symbolisiert der Regenbogen die Verbindung zwischen Vergangenheit und

Hoffnung. Laut SMEDING gibt es vier Möglichkeiten, den aktiven Trauerprozess zu beenden: Trauernde ritualisieren die Verbindung zum Verstorbenen (1), Trauernde beenden den Trauerweg beispielsweise mit einem Abschiedsritual (2), Trauernde integrieren die verstorbene Person in ihr neu orientiertes Leben (3) oder sie kombinieren verschiedene Möglichkeiten miteinander (4). Gleichzeitig verweist die Autorin darauf, dass Erlebnisse oder Ereignisse, die im Zusammenhang mit dem/der Verstorbenen stehen (Geburtstage, Feiertage o. Ä.), die Gezeiten der Trauer® erneut erlebbar machen können, allerdings meistens nicht in der früheren zeitlichen oder emotionalen Breite. In den meisten Fällen gelingt es Hinterbliebenen, die Folge-Gezeiten ohne Begleitung zu durchleben.

Synopse

Die hier angeführten Modelle sind als theoretische Konzeptionen zu verstehen, die sich mit psychologischen, physiologischen und soziologischen Phänomenen von Trauer auseinandersetzen. Sie strukturieren Trauer in ihrer Komplexität und skizzieren den Prozess der Trauer-Be-Arbeitung, um ihn so für methodische Analysen fruchtbar zu machen, insofern sie nicht als starre Gerüste verstanden werden, die streng nach Vorgabe durchlaufen werden müssen. Das Phasenmodell von KÜBLER-ROSS fokussiert auf spezifische Merkmale der einzelnen Phasen und stellt diese schematisch dar, während das Aufgabenmodell von WORDEN eigenaktive Anteile des Trauerprozesses in den Mittelpunkt der Überlegungen rückt, wodurch eine lineare und zeitlich begrenzte Abfolge einzelner Phasen entkräftet wird und Trauer erst dann als bearbeitet gilt, wenn alle Aufgaben erfüllt worden sind (im Original: „In my view, mourning is finished when the tasks of mourning have been accomplished.“ (WORDEN 2008, 76). Dies sei jedoch – im Gegensatz zu den Phasenmodellen – nicht an zeitliche Angaben gekoppelt, sondern hängt von verschiedenen Einflussfaktoren ab, die unter Umständen auch dazu führen können, dass Aufgaben mehrfach bearbeitet werden.

Was durchgängig in dem Werk von KÜBLER-ROSS zum Ausdruck kommt, ist das Gewahrwerden des/der Anderen als Fremdes, das nur vermittelt und in Form von Hypothesen seinen Ausdruck findet. In der Phase des Nicht-Wahrhaben-Wollens ist es wichtig, dass Überbringer:innen der Todesbotschaft die Grenze des Annehmenkönnens seitens der Hinterbliebenen nicht überschreiten, sondern stattdessen in der gemeinsam geteilten Zwischenleiblichkeit spüren, inwieweit Empfänger:innen sich auf Inhalt und Tiefe der überbrachten Nachricht einlassen können. Indem Überbringer:innen spüren, welche Inhalte Empfänger:innen mit welcher Detailtiefe aufnehmen können, wird Hinterbliebenen ermöglicht, trotz der Situation des Verlustes ihre Agency im Sinne ihrer Rolle als sozial handelnde Akteur:innen zu wahren. Auf diese Agency verweisen die Traueraufgaben von WORDEN, die für die erste Phase auf die Akzeptanz des Verlustes verweisen.

Biologische Modelle rücken die hier als erste Phase beschriebenen körper-leiblichen Veränderungen in das Zentrum ihres Interesses, indem sie Auswirkungen des Verlustes auf die menschliche Gesundheit untersuchen. Diese dezidierte Auseinandersetzung mit körper-leiblichen Trauerzuständen kann als hilfreich für die Behandlung akuter Notsituationen angesehen werden, allerdings wären Langzeitstudien sowie Betrachtungen zu Veränderungen biologischer Prozesse aufgrund verschiedener personaler sowie umfeld-

bezogener Einflussfaktoren für die Begleitung trauernder Menschen von weiterem Interesse.

Das von SMEDING erarbeitete zirkuläre Modell nimmt körper-leibliche Empfindungen und Ausdrucksweisen ernst und wendet von dort aus den Blick hin zu Gelingensbedingungen für die Bearbeitung von Trauer, womit Hinterbliebene im Sinne von Hiergebliebenen als sozial handelnde Akteur:innen adressiert werden, dabei jedoch das Unverfügbare des fremden Anderen in den Hintergrund gerät. Das entstehende *Zwischen* zwischen Trauernden und Begleiter:innen wird als beeinflussbar angenommen, um eine Anpassung an eine veränderte Realität für die Hinterbliebenen zu fördern. Das Modell grenzt sich von bisherigen Phasenmodellen ab, indem es auf einen zirkulären Prozess von Trauer verweist, der zwar mit bestimmten Bewältigungsmustern einhergeht, jedoch im Verlauf unter veränderten Vorzeichen vollzogen wird. Jemand, der bereits ein Jahr ohne einen nahestehenden, verstorbenen Menschen durchlebt hat, bewältigt das kommende zweite Jahr unter Rückgriff auf die im ersten Jahr genutzten Strategien mit dem Wissen, über die Fähigkeit des Weiterleben-Könnens bis dato zu verfügen.

Auch die beiden stressorientierten Modelle nach STROEBE & SHUT sowie nach BONANNO distanzieren sich von starr aufeinanderfolgenden Phasen von Trauer. Sie verweisen auf ein Pendeln – mit unterschiedlichen Ausprägungsgraden – zwischen einer Vergangenheit mit dem/der Verstorbenen und einer Gegenwart/Zukunft ohne den verstorbenen Menschen; sie berücksichtigen somit neben körper-leiblichen Zuständen und Ausdrucksweisen ebenso soziale Zusammenhänge, in denen sich Hinterbliebene befinden. Sie verweisen auf verlustorientierte Zustände, die für das Außen als körper-leibliche Zustände nicht unmittelbar verfügbar sind, sowie auf die Möglichkeit, als sozial handelnde Akteur:innen das Leben aktiv mitzugestalten.

Die vorhandenen Trauermodelle beziehen sich hauptsächlich auf die Trauer von Erwachsenen und sind für Kinder noch nicht evaluiert, wobei BONANNO in seiner Forschung zur Resilienz durchaus resiliente Kinder in schwierigen Milieus betrachtet, um ihre Fähigkeiten für Trauer nutzbar zu machen. Jedoch werden diese Erkenntnisse nicht auf die Trauer von Kindern bezogen. Auch SMEDING nutzt einen Ansatz, der sich durchaus auf die Arbeit mit Kindern übertragen ließe – jedoch findet sich dies in ihren Beschreibungen (noch) nicht wieder. Für Kinder lassen sich bisher nur Aufzählungen und alltagspraktische Beobachtungen von Trauerreaktionen finden, Modelle in den hier dargestellten Formen existieren bisher nicht. Allerdings enthalten die zuvor beschriebenen Trauermodelle einige Aspekte, die für die Begegnung mit trauernden Kindern insofern interessant sein könnten, da sie Facetten von Trauer zugänglich machen, vorausgesetzt, sie werden nicht als starr abzuarbeitende Schemata verstanden, die von allen Trauernden gleichermaßen durchlebt werden müssen. Aus den Modellen von KÜBLER-ROSS und WORDEN sowie aus den biologischen Modellen lässt sich entnehmen, dass es körper-leibliche Reaktionen auf einen bedeutsamen Verlust gibt. Das Ernst-Nehmen und Akzeptieren aller körper-leiblichen Äußerungen stellt eine entscheidende Rahmung in der Begleitung trauernder Kinder und Jugendlicher dar. Das Oszillieren zwischen zwei Welten, wie es bei STROEBE und BONANNO beschrieben wird, gibt Hinweise auf die in handlungs- und alltagspraktischer Literatur zu findende Angabe, dass sich Kindertrauer mit einem Springen in Pfützen vergleichen ließe (vgl. ENNULAT 2003, 59). Aus der Arbeit von SMEDING lassen sich

sowohl Trittsteine® als hilfreiche Einflussfaktoren auf Trauer als auch die Berücksichtigung von Umfeldfaktoren für die Trauerbegleitung extrahieren.

4. Differenzkonstruktion Kind

Es trägt ein hellblaues, langes Kleid, das unterhalb des Brustkorbes mit einer grünen Bordüre abgesetzt ist. Das zarte, kleine Gesicht wird von kurzen, rostbraunen Haaren umrahmt. Die großen, dunklen Augen blicken ernst in die Ferne, das kleine Näschen ist leicht angedeutet. Es hält eine Taube schützend in beiden Händen. Das Gesicht ist der Taube zugewandt. Davor liegt ein Ball. Es scheint auf einer Wiese zu stehen – das satte Grün des Bodens wird durch eine schwarze Linie unterbrochen, die gleichzeitig die Trennung zum Blau des Himmels markiert.

Diese Beschreibung widmet sich dem berühmten Werk Pablo Picassos *Kind mit Taube*. Woran aber wird erkennbar, dass es sich bei der gemalten Person um ein Kind und nicht etwa um eine erwachsene Person handelt? Was charakterisiert Kinder in Alterität zu anderen Entwicklungs- und Altersverläufen, sozialen Kategorien und Zuschreibungen? Diesen Fragen widmet sich das folgende Kapitel, indem es zunächst den aktuellen Common Sense beschreibt, wie Kinder sind und was der damit verbundene Status des *Kind-Seins* bedeutet. Dafür werden zunächst rechtliche und entwicklungs(psycho)logische Zuschreibungen sowie das Kind in seiner körper-leiblichen Konstituiertheit erörtert; Ziel ist, im nächsten Schritt von drei Grundannahmen (a. das Kind als Fremdes, b. das Kind als sozialer Akteur und c. das Konzept der generationalen Ordnung) ausgehend in den weiterführenden Kapiteln mögliche Anchlüsse an Ausdrucksweisen trauernder Kinder sowie für ihre Begleitung im pädagogischen Kontext zu erhalten.

Sich mit der Frage auseinanderzusetzen, was ein Kind ist, was es ausmacht und von anderen Kategorien oder sozialen Rollen unterscheidet, ist – je nach Perspektive – verbunden mit Setzungen und Schließungen. Auf der Basis der Rechtsgrundlage ist jeder Mensch ein Kind, der das 18. Lebensjahr noch nicht vollendet hat (vgl. Bürgerliches Gesetzbuch – BGB vom 18.08.1896 mit Änderung vom 25.10.2023a), wobei laut § 1 des BGB (18.08.1896 mit Änderung vom 25.10.2023b) die Rechtsfähigkeit erst mit der Geburt beginnt, was bedeutet, dass ungeborenes Leben noch nicht als Kind im rechtlichen Sinne verhandelt wird.⁷¹ An

⁷¹ Das Bestattungsgesetz Sachsen-Anhalt – BestattG LSA (vgl. BestattG LSA vom 05.02.2002) regelt die Bestattungspflicht für fehlgeborene, tot geborene Kinder und Leibesfrüchte in den §§ 2(1), 2(4), 2(5), 14(1), 14(4) sowie 15(1), 15(2). Diese Anmerkung ist insofern für Kinder, bei denen ein nahestehender Mensch verstorben ist, von Bedeutung als für tot bzw. fehlgeborene (Geschwister-)Kinder unter 500 g keine Bestattungspflicht – aber die Möglichkeit von Sammelbeerdigungen – besteht. Das Ritual der Bestattung als Übergangs- und Trennungsritual nimmt eine zentrale Rolle für den anschließenden Trauerprozess ein. Eine persönliche Beobachtung der Verfasserin der vorliegenden Arbeit während einer Begleitung von drei Geschwisterkindern in einer nicht innerhalb dieser Studie beobachteten Kindertrauergruppe, bei denen das angekündigte Geschwisterkind fehlgeboren wurde, illustriert diese These beispielhaft. Auf die Frage, was sich die drei Kinder in der Kindertrauergruppe wünschen, antworteten sie alle unabhängig voneinander, dass sie sich eine Beerdigung für ihr fehlgeborenes Geschwisterkind wünschten, da diese nicht stattgefunden hatte. Eine anschließend symbolisch abgehaltene Beerdigung, bei der eine kleine Puppe mit dem realen Gewicht des Fötus in einen selbst gebastelten Sarg gelegt, ein Lied von den Kindern gesungen wurde und auch einige Worte gesprochen wurden und dieser Sarg anschließend im Garten begraben wurde, führten die Kinder mit ganz auf das Ritual gerichteter Aufmerksamkeit durch und ließen sich dabei auch nicht von anderen Kindern der Kindertrauergruppe ablenken. Der ausdrückliche Wunsch nach der Durchführung dieses Rituals sowie

diesen im deutschen Zivilrecht festgeschriebenen Setzungen orientieren sich auch die UN-Kinderrechtskonventionen (UN-KRK): „Im Sinne dieses Übereinkommens ist ein Kind jeder Mensch, der das achtzehnte Lebensjahr noch nicht vollendet hat, soweit die Volljährigkeit nach dem auf das Kind anzuwendenden Recht nicht früher eintritt.“ (DEUTSCHES KOMITEE FÜR UNICEF e.V. vom 20.11.1989, 9). Diese Definition trifft somit weder für Menschen nach dem achtzehnten Lebensjahr zu noch differenziert dieser Artikel 1 der UN-KRK die Gruppe der als Kinder geltenden Menschen weiter aus. Mit Blick in das Achte Sozialgesetzbuch (vgl. SGB VIII vom 26.10.1990 mit Änderungen vom 21.12.2022, o. S.) lassen sich dort unter § 7 Absatz 1–4 solche Nuancierungen finden. Im Absatz 1, Abschnitt 1 wird der Status Kind bis zum 14. Lebensjahr definiert, im Absatz 1, Abschnitt 2 wird der Status Jugendliche:r zwischen dem 14. und dem 18. Lebensjahr festgesetzt, im Absatz 1, Abschnitt 3 gelten Menschen zwischen dem 18. und 27. Lebensjahr als junge Volljährige und laut Absatz 1, Abschnitt 4 werden als junge Menschen diejenigen bezeichnet, die noch nicht 27 Jahre alt sind (vgl. ebd., o. S.). Diese weiteren Untergliederungen orientieren sich im Wesentlichen an den menschlichen Entwicklungsphasen. Die Kassenärztliche Bundesvereinigung (KBV) fasst hierunter Vier- bis einschließlich Zwölfjährige als Kinder⁷² (vgl. ebd. 2023, o. S.). Die vorgenommene Unterteilung des kalendarischen Alters orientiert sich an der biologischen Entwicklung von Heranwachsenden. Diese Annahme der biologischen Reifung geht – ähnlich der entwicklungspsychologischen Perspektive – davon aus (vgl. MONTADA, LINDENBERGER & SCHNEIDER 2018, 28), dass:

- Entwicklung sich in Phasen/Stufen vollzieht,
- Entwicklung in eine Richtung hin zu einem sogenannten Endstand verläuft,
- Entwicklungsphasen/-stufen dem vorherigen Entwicklungsstand gegenüber als höherwertig angesehen werden können und
- es sich aufgrund dieser Annahme bei regelrechter Entwicklung um einen als irreversibel angenommenen Prozess handelt,
- aufgrund dieser Annahme die vorherige Phase/Stufe Voraussetzung zum Erreichen der nächsten Stufe ist,
- dieser Reifeprozess als universell für alle Menschen unabhängig von ihrer Kultur gilt.

Nimmt man diese zugleich relationale Setzung des Begriffes *Kind* an, so gehören Kinder noch nicht der Gruppe der Jugendlichen, Erwachsenen oder Alten an und zugleich werden sie zukünftig Teil dieser Entwicklungsstufen sein (vgl. BOCK 2010, 18). Während des Reifeprozesses sind Kinder von ihren engsten Beziehungspersonen abhängig, da diese sie versorgen, schützen und für die Befriedigung ihrer Bedürfnisse verantwortlich sind. Entlang dieser spezifischen Entwicklungs- und Reifegrade (und damit auch

seine konzentrierte Durchführung verweisen auf die zentrale Bedeutung des Übergangsrituals für diese Kinder.

⁷² Insgesamt werden von der KBV folgende Einteilungen vorgenommen: Neugeborenes bis zum vollendeten 28. Lebenstag, Säugling ab Beginn des 29. Lebensstages bis zum vollendeten 12. Lebensmonat, Kleinkind ab Beginn des 2. bis zum vollendeten 3. Lebensjahr, Kind ab Beginn des 4. bis zum vollendeten 12. Lebensjahr, Jugendlicher, ab Beginn des 13. bis zum vollendeten 18. Lebensjahr, Erwachsener ab Beginn des 19. Lebensjahres (vgl. KBV 2023, o. S.)

Abhängigkeitsgrade) wird nach SCHNEIDER und LINDENBERGER (2018) die Kindheit entwicklungs(psycho)logisch auf die Zeit zwischen dem 0. und dem 11. Lebensjahr und die Jugend zwischen dem 10. und dem 20. Lebensjahr festgelegt, wobei die Kindheit weiterhin differenziert wird in die vorgeburtliche Entwicklung und früheste Kindheit (0–2 Jahre), die frühe Kindheit (3–6 Jahre), sowie die mittlere und späte Kindheit (6–11 Jahre). Von diesen altersspezifischen Klassifizierungen ausgehend, ließe sich annehmen, dass Kindertrauergruppen – Trauergruppen für die Kategorie Kind – von einer Alterskohorte zwischen null und elf Jahren ausgehen. Mit Blick in die praxisorientierte Literatur zum Thema Kindertrauergruppen wird das Alter für die Teilnahme jedoch mit frühestens fünf Jahren angegeben und auf maximal dreizehn bzw. fünfzehn Jahre begrenzt, wobei individuelle Vereinbarungen bei gleichzeitiger Teilnahme von Geschwisterkindern möglich sind (vgl. HENSELER, LAMMERTZ & RÖSEBERG 2014, 356f sowie SCHROETER-RUPIEPER 2019, 33). Diese Eingrenzungen begründen sich in der Annahme, dass es ein Grundminimum an entwicklungs(psycho)logischen Voraussetzungen braucht, um einen Mehrwert aus den Teilnahmen an den Treffen für sich zu ziehen. Somit begründet sich eine ausschließlich nach dem Alter vorgenommene Eingrenzung der in Bezug auf die handlungsleitende Fragestellung bezeichneten Gruppe der Kinder in einer Altersspanne zwischen drei und fünfzehn Jahren.

4.1 Mit Leib und Körper Kind sein

Diese entwicklungs(psycho)logische Perspektive ist insofern interessant, da sie Kinder als sich in Entwicklung befindende Wesen voraussetzt; das legt die These nahe, dass kindliche Leiber anders empfinden und kindliche Körper über andere Ausdrucksweisen verfügen als Erwachsene⁷³, da ihre körper-leiblichen Voraussetzungen (noch) anders konstituiert zu sein scheinen.

Der leibliche Eigensinn ist dahin gehend stark ausgeprägt, dass zu Beginn des Lebens eigene leibliche Regungen und Empfindungen vordergründig vor dem körperlichen Ausdruck erscheinen und unvermittelt nach außen artikuliert werden. Beispielsweise werden Hunger, Müdigkeit oder Angst als leibliche Regungen in der Gegend des Bauches und/oder Kopfes gespürt und als Antwort auf diese Regungen weint das Baby, ohne jedoch das Weinen zunächst als auslösendes Moment zur Erreichung der Bedürfnisbefriedigung durch andere einzusetzen. Das Zueigenmachen des Körpers als Medium sozialen Handelns (vgl. GUGUTZER 2010, 155) kommt erst im Laufe des Zusammenspiels zwischen menschlicher Entwicklung und Sozialisierungsprozessen zum Tragen. Für das angegebene Beispiel könnte das Schreien ein Ausdruck des leiblichen Spürens sein, das sich im weiteren Verlauf gelebten Lebens ausdifferenziert, beispielsweise in Zeigen auf Nahrung bei Hunger, Augenreiben und Gähnen bei Müdigkeit oder in Luftanhalten und Bewegungslosigkeit bei Angst. Da der gegebene Leib sich vor allem in der Lebensphase

⁷³ Wenngleich sich Kinder noch in Entwicklung/Reifung befinden, soll ihre körper-leibliche Konstituiertheit nicht als unfertig angenommen werden – diese Setzung, Kinder als kompetente Akteur:innen anzuerkennen ist zugleich verbunden mit Zuschreibungen von Kompetenzen und die Anerkennung ihres sich in stetiger Entwicklung befindenden Seins. Dieser Aspekt wird im weiteren Verlauf mit den Zugängen der agency sowie der generationalen Ordnung begründet werden.

der Kindheit – und später wieder in der Phase des Alterns – (noch) sehr schnell verändert, wächst und entwickelt, beeinflussen leibliches Spüren und das Erlernen des Gebrauchs des Körpers sich zunächst in gleicher Weise wechselseitig, wodurch aus einer unmittelbaren leiblichen Kommunikation eine körperlich vermittelte Kommunikation zwischen dem Selbst und anderen erwächst. Ein Baby, das Müdigkeit leiblich spürt und neu gelernt hat, die Faust/den Daumen zum Mund zu führen, kann sich mit dieser Geste zugleich selbst beruhigen. Diese neu erlernte Fähigkeit will ausprobiert werden und wird demnach in diesem Prozess häufiger geübt. Antworten der Beziehungspersonen auf die nach außen artikulierten leiblichen Regungen verstärken, modulieren oder reduzieren diese ersten körperlichen Ausformungen. Ein Kleinkind, das die Augenbrauen zusammenzieht und äußert, dass es traurig ist, wird im günstigsten Fall von seinen Beziehungspersonen getröstet. Empfindet es diese Antwort auf seine körperliche Ausdrucksweise als angenehm, beruhigend, befriedigend, so wird es diese häufiger und in verschiedenen Situationen zeigen und unter Rückkoppelung des Feedbacks anderer weiter zu einer eigenen, individuellen Weise leib-körperlichen Ausdrucks ausdifferenzieren. Daran wird deutlich, dass Kinder in besonderer Weise auf Zwischenleiblichkeit angewiesen sind: in zwischenleiblich hergestellter Nähe, im Getragenwerden, im Gefüttert- oder Gewindeltwerden, im gemeinsamen Ansehen eines Buches oder beim Spielen werden zwischenleibliche Räume eröffnet, die als Schutz-, Schon-, Lern-, Trost-, Explorations- und Ausdrucksräume fungieren können. Indem Kindern eine Handlung gezeigt, ein Gespräch eröffnet oder auf ihr Bedürfnisse reagiert wird, lernen sie, ihren Körper als Medium sozialen Handelns einzusetzen und eine eigene Balance zwischen leiblichen Empfindungen und körperlichem Ausdruck zu finden. Somit erhöhen sich Möglichkeiten der Exploration, der Auseinandersetzung mit der dinglichen Umwelt sowie Möglichkeiten der Zuwendung zu anderen, zur sozialen Umwelt. Das Erleben des eigenen Leibes, der als wirkmächtiges körperliches Instrument eingesetzt werden kann, um etwas oder andere zu beeinflussen, zu verändern, eine Re-Aktion bei anderen auszulösen, ist weiterhin abhängig von der Zuwendung anderer, zumeist erwachsener Menschen im sozialen Umfeld. Erst in einer körper-leiblich responsiven Aufeinanderbezogenheit erleben Kinder ihren Körper als Medium sozialen Ausdrucks und differenzieren diese Ausdrucksweisen weiter aus hin zu einer individuellen Konstituiertheit vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Konventionen. In ihrer Schutzfunktion gesetzte Grenzen gelten gleichermaßen als Erfahrungsräume, wie das Ausfüllen des Innenraumes innerhalb dieser Markierungen, da sich darin autonome kindliche Handlungsmöglichkeiten hervorbringen lassen und Kinder sich in diesem Innen als sozial handelnde Akteur:innen erleben (vgl. BREITENBACH & KÖBEL 2012, 20:00-21:06). Im weiteren Verlauf der Entwicklung, weiterer körper-leiblichen Begegnungen und Auseinandersetzungen mit anderen entsteht ein Bewusstsein für das eigene Innen, „... dass es einen Innenraum gibt, der nur mir gehört ...“ (ebd., 21:01-21:22) und der dem/der Anderen unzugänglich bleibt. Sie lernen wahrzunehmen, dass dieses Innen – das leibliche Selbst –sofern es als notwendig erachtet wird, nach außen körperlich vermittelt werden muss.⁷⁴

⁷⁴ Entwicklungspsychologisch wird die hier vorgenommene Ausdifferenzierung beispielsweise nach Erikson als Umgang mit Krisen/Konflikten in Lebensstadien beschrieben. Eine Tabelle der Phasen inklusive der

Neben der zuvor angeführten wissenschaftstheoretischen Ausrichtung, die konkret Kinder in den Blick nimmt und erforscht, *wie* sich Kinder entwickeln, welche (körper-leiblichen) Veränderungen sich vollziehen, dominieren die *Kindheitsforschung* Diskurse um gesellschaftliche Konstruktionen von Kindern und Kindheit. Sie gehen davon aus, dass Kindheit und Erwachsensein als zentrale Kategorien unserer heutigen Gesellschaft kulturellen Konstruktionsprozesse unterliegen, die sich gegenseitig bedingen (vgl. WINKLER 2017, 10 sowie ANDRESEN & HURRELMANN 2010, 56). Kinder als sich in Entwicklung befindende Menschen anzunehmen, die in einer Lebensphase zwischen Geburt und Pubertät zu verorten sind, legt – sofern man die Gruppe der Kinder zusammenfasst – nahe, „Kinder als Repräsentanten von Kindheit“ (HONIG, 1999, 41) beobacht- und erforschbar zu machen, ohne dabei Kinder als Kinder aus dem Blick zu verlieren. Bei der Betrachtung des Phänomens der Kindheit wird auf die Sammlung von Daten, Beobachtungen und Erfahrungen von Kindern als Teil einer allgemeinen Gruppe abgezielt, durch die Kindheit repräsentiert wird und somit Aspekte von Kindheit analysiert und verglichen werden können. Zugleich wird darauf verwiesen, dass jedes Kind als individuelles Wesen mit einzigartigen Erfahrungen und in seiner Individualität anzuerkennen und die Vielfalt von Kindern mit ihren Eigenheiten sowie zahlreichen, spezifischen Kindheitserfahrungen zu berücksichtigen sei. Entlang der Grenze zwischen *Kinderforschung* und *Kindheitsforschung* beziehungsweise in ihrer letztlich nicht möglichen Abgrenzung voneinander und somit an ihren jeweiligen Rändern zueinander, stellt sich die Frage nach Ausdrucksweisen trauernder Kinder. Daher erscheint es unmöglich und nicht erforderlich, alle diskursiven Stränge der Kinder- und Kindheitsforschung im Rahmen dieser Arbeit offenzulegen.⁷⁵ Vielmehr sollen jene Perspektiven in den Fokus der Recherche gerückt werden, die einem Verstehen der Ausdrucksweisen trauernder Kinder zuträglich sind und für pädagogische Begleitungen vordergründig relevant erscheinen. Dies geschieht in einer doppelten Stellvertreter:innenposition, die in den nachfolgenden Konzepten der kindlichen Fremdheit und der generationalen Ordnung entfaltet wird. Beiden Theoriepositionen liegt ein soziologisches Verständnis von Kindern zugrunde, das diese als sozial handelnde Akteur:innen versteht, weshalb dies zunächst in seinen Grundzügen abgebildet werden soll. Alle drei Perspektiven werden darüber hinaus auf Verbindungen von Ausdrucksweisen, Kindern und Trauer geprüft.

4.2 Kinder als soziale Akteur:innen (agency)

Kinder als soziale Akteur:innen im Sinne einer *agency* zu betrachten, ist keine neue Annahme (vgl. HEINZEL, KRÄNZL-NAGL & MIERENDORFF 2012, 13 sowie HONIG 1999, 157ff), da beispielsweise erst die aktive Auseinandersetzung mit der dinglichen und sozialen Umwelt eine kindliche Bildsamkeit möglich werden lässt (vgl. SCHÄFER 2017, 165ff). Relativ neu an diesem Konzept sind die dadurch möglichen Perspektiven jenseits

jeweiligen Spannungsverhältnisse zwischen Können und Entwicklungsaufgabe findet sich im Anhang A Tabelle 3.1.

⁷⁵ Hierfür sei exemplarisch auf Veröffentlichungen von KRÜGER, GRUNERT und LUDWIG (2022), HONIG (1999), MIERENDORFF (2010) sowie HEINZEL (2012) verwiesen.

der entwicklungs(psycho)logischen und auf kindliche Entwicklung fokussierten Zugänge, die „... die permanente Teilhabe von Kindern in Interaktionen, sozialen Prozessen und kulturellen Kontexten unter den Bedingungen von Kindheit betrachtet und analysiert.“ (HEINZEL, KRÄNZL-NAGL & MIERENDORFF 2012, 15). Kinder als aktiv handelnde, kompetente Menschen in ihrem historisch gewachsenen sozio-kulturellen Umfeld anzuerkennen und ihren Status nicht als Übergang, sondern als gegenwärtig Seiendes zu respektieren, ist dabei eine wesentliche Setzung (vgl. BETZ & EBER 2016, 303f). So sind bereits Grundschulkinder fähig, soziale Beziehungen herzustellen und je nach Situation differenziert argumentieren zu können (vgl. HONIG 1999, 59). Die naheliegende Annahme, dass Kinder *agency* als prosoziale Eigenschaft einfach besitzen, scheint dabei wenig zielführend, da Kinder nicht ausschließlich soziale Akteur:innen sind, sondern in der Zuwendung zum sozialen Umfeld als solche erst hervorgebracht werden und sich gleichermaßen im Feld als solche konstituieren (vgl. ebd.). Des Weiteren kann ebenso wenig von einer universellen Handlungsfähigkeit, die für alle Kinder gleichermaßen Gültigkeit hat, ausgegangen werden, da ihre Hervorbringung im Wesentlichen abhängig ist von ihrer Ermöglichung. In einer Gesellschaft, die Kinder nicht als handlungsfähige Subjekte erachtet, werden wenig Räume kindlicher *agency* sichtbar werden. Erst durch die Vertretung ihrer Interessen und Bedürfnisse auf politischer und wirtschaftlicher Ebene, wie sie beispielsweise in den UN-Kinderrechtskonventionen determiniert ist, kann sie sich in sozialen Beziehungen entfalten.

Kinder im Kontext von Trauer anzunehmen, bedeutet somit, ihnen Kompetenzen im Umgang mit dem erlebten Verlust des nahestehenden Menschen zuzusprechen und zugleich zu berücksichtigen, dass sie ihre Weisen von Trauer in der Begegnung mit anderen und in ihrem Ermöglichen von Trauerräumen sowie unter sich ständig wandelnden sozio-kulturellhistorischen Einflüssen und Bedingungen zum Ausdruck bringen. Heidi⁷⁶, Ronja Räubertochter⁷⁷, Bastian Balthasar Bux⁷⁸ und Seit⁷⁹ – sie alle sind als fiktive Figuren erschaffene Held:innen für Kinder. So differieren die Geschichten, die über sie erzählt wurden, auch sein mögen, sie verweisen auf Zusammenhänge zwischen Kindern als kompetenten Akteur:innen im Umgang mit Sterben, Tod und Trauer und die Verflechtung ihrer kindlichen Ausdrucksweisen in ihrem sozio-kulturell von Historizitäten beeinflussten Umfeld. Alle genannten Figuren haben einen nahestehenden Menschen verloren, dessen Tod in unterschiedlichen Facetten thematisiert wird; ihr Umgang mit Trauer wird in individuell verschiedenen Weisen offengelegt. *Ronja Räubertochter*, die miterlebt, wie ein alter Räuber im Kreis der Räuber:innengemeinschaft stirbt und ihr Vater seiner Trauer um den Glatzen-Peer sicht- und hörbaren Ausdruck verleiht, während ihre Mutter ihm ein Angebot des Getröstetwerdens unterbreitet, erlebt Trauer als körper-leiblichen Ausdruck in Verbindung mit Handlungsfähigkeit, die sie in ihre eigene *agency* integrieren kann. Der kindliche Protagonist des Animefilms *Die letzten Glühwürmchen* kontrastiert den Entwurf einer kindlichen *agency*. Seit⁷⁹ erlebt den Tod seiner Mutter während eines

⁷⁶ Vgl. Michael Rhodes 1993.

⁷⁷ Vgl. Astrid Lindgren 1982.

⁷⁸ Vgl. Michael Ende 2014.

⁷⁹ Vgl. Takahata 1988.

Bombenangriffes und fühlt sich fortan verantwortlich für den Schutz und die Versorgung seiner kleinen Schwester. Die Tante, bei der sie für eine Weile leben, bietet zwar Wohnraum und ein Mindestmaß an Ernährung, zugleich erlebt sich Seita nicht als kompetent handelnder Akteur. Die von ihm eröffneten Räume, um seine kleine Schwester abzulenken und zu trösten, werden von der Tante mit Verweis auf sein Nützlichmachen verschlossen. Das Spannungsfeld zwischen gewünschter *agency* und erlebter Unfähigkeit eskaliert in dem von Seita nicht verhinderbaren Tod der Schwester sowie schließlich in seinem eigenen. In *Die unendliche Geschichte* wird Bastian als Halbweise vorgestellt, dessen Vater sich seit dem Tod seiner Frau/Bastians Mutter in sich selbst zurückgezogen hat und seiner Trauer im Desinteresse an der Außenwelt und somit auch an seinem Sohn Ausdruck verleiht, wodurch Bastian ein Gegenüber fehlt, das seine körper-leiblichen Ausdrucksweisen von Trauer wahrnimmt und auf diese re-agierte. Erst das Eintauchen in eine fantastische Geschichte ermöglicht es ihm, sich als aktiv und kompetent Handelnder zu konstituieren. Sich per se als sozial handelnde Akteurin zu erleben, wird der Hauptfigur in dem Film *Heidi* längere Zeit verwehrt. In verschiedenen Situationen widerfährt ihr ein gut gemeintes, aber wenig förderliches Stellvertreter:innen-tum der Erwachsenen, die für Heidi existenzielle Entscheidungen treffen, ohne sie selbst einzubeziehen. Jedoch verhindern diese Schließungen Heidis *agency* nicht, die im weiteren Verlauf sogar ein Heraustreten aus dem inneren Rückzug ihres Großvaters bewirkt. Ihre kindliche *agency* zeigt sie nicht nur in Bezug auf ihre Vorstellungen zu Lebensorten und -gemeinschaften, sondern auch bezüglich des Umgangs mit Trauer. Als Waisenkind, das Vater und Mutter verloren hat, ermöglicht Heidi dem Großvater, sich aus der Starre der Trauer um den Tod seines Sohnes (Heidis Vater) und sich aus der damit verbundenen nicht existierenden Vergangenheit/Gegenwart/Zukunft zu lösen und der aktuellen Realität mit allen neuen Herausforderungen zuzuwenden.

Die hier vorgestellten kindlichen Akteur:innen wurden stellvertretend ausgewählt, da sie in besonderer Weise Hervorbringungen kindlicher *agency* in dem vielschichtigen Spannungsfeld zwischen Ermöglichung und Verhinderung, zwischen Selbstermächtigung und Lenkung verdeutlichen und zugleich die Notwendigkeit der Anerkennung von Kindern als sozial kompetent handelnden Akteur:innen offenlegen sowie die Herausforderungen erkennen lassen, denen sie sich gegenüber sehen.

4.3 Kindliche Eigenheit – kindliche Fremdheit

Die Erforschung kindlicher Reife- und Entwicklungsprozesse suggeriert, dass Kinder lediglich die Regeln der Erwachsenenwelt erlernen und zwischen der Befriedigung eigener Bedürfnisse und der Einhaltung der an sie gestellten gesellschaftlich normierten Rollenerwartungen abwägen lernen. Sprachentwicklungskonzeptionen tragen dazu bei, dass über diesen Prozess eine gemeinsame Verständigung zwischen Erwachsenen und Kindern als möglich angenommen werden kann (vgl. MEYER-DRAWE & WALDENFELS 1988, 277f). Die Definitionshoheit dessen, was als richtig/falsch, wahr/unwahr, normal/unnormal angenommen würde, würde folgerichtig den Erwachsenen obliegen. Diese verengte Lesart würde ein Verschwinden des Kindlichen bedeuten, was dem „Extrem der Aneignung“ gleichen würde im Sinne einer Überformung von Kindern durch

Erwachsene, die kindliche Unvollkommenheiten und Mängel zu beseitigen versuchen (vgl. ebd., 278). Diese Weise der Aneignung würde weder der Handlungsfähigkeit von Kindern Rechnung tragen noch dem sich ereignendem *Zwischen* zwischen Kindern und Erwachsenen und ebenso wenig einer kindlichen Auseinandersetzung mit Objekten in einer sozialen Umwelt (vgl. ebd., 279ff). Wird jedoch davon ausgegangen, dass jeder Mensch leibliche Empfindungen spürt, die im Innen stattfinden und die nach außen körperlich vermittelt zum Tragen kommen, bleibt Begegnungen mit anderen etwas Hypothesenhaftes immanent. Dies ergibt sich aus dem von den Autor:innen beschriebenen Phänomen des grundsätzlich Fremden und Fremdartigen. Als Fremdes bezeichnen die beiden Autor:innen das, was außerhalb des Eigenen liegt (vgl. ebd., 272). Fremd erscheint der Leib der Anderen allein dadurch, dass er den Anderen gegeben ist und nicht dem Selbst. Der fremde Leib liegt außerhalb des eigenen Erfahrungsbereiches, auf diesen kann das Selbst nicht zugreifen. Als fremdartig erscheinen „Erfahrungsstrukturen und Erfahrungsordnungen“ (ebd., 272) und somit Bereiche, die als solche nicht grundsätzlich fremd, aber dennoch nicht zugänglich sind. Fremdartigkeit wird dabei in drei Kategorien untergliedert, wodurch die Positionierungen von Eigenartigem und Fremdartigem zueinander verdichtet werden: 1. auf gleicher Stufe (in der Betrachtung ähnlich weit entwickelter Lebensformen oder Kulturen), 2. auf früherer Stufe (individualgeschichtlich: Kind/Erwachsene, kollektivgeschichtlich: primitive Völker/zivilisierte Völker und stammesgeschichtlich: Mensch/Tier) sowie 3. auf der Stufe abartiger Zustände (Anomalien, Heterologien und Pathologien in Form von Ekstase, Wahnsinn oder Krankheit gegenüber Normalität und Gesundheit) (vgl. ebd., 272).

Aus diesen Setzungen ergibt sich eine doppelte Fremdheit, die sich zunächst auf die körperliche Ebene und weiterhin auf die Alterität Kind/Erwachsene:r bezieht. Der ersten Fremdheit als grundsätzliche Unverfügbarkeit des anderen Leibes und in seiner Verflochtenheit auch mit dem anderen Körper-Leiblichen fügt sich die Fremdheit des Kindes⁸⁰ hinzu. Erwachsene sind selbst einmal Kinder gewesen, wodurch ihnen die Lebensphase Kindheit prinzipiell vertraut erscheint – allerdings sind sie dieser Phase (seit geraumer Zeit) entwachsen und sie bleibt ihnen somit lediglich in der Retrospektive zugänglich. Aus dem eigenen aktuellen Status als Erwachsene:r ergibt sich eine Unverfügbarkeit des Status als Kind per se. Wer ein:e Erwachsene:r ist, kann nicht zugleich ein Kind sein (Damit ist nicht das Verhalten gemeint, das in jedem Alter kindlich sein kann und auch nicht die Rolle des Kindes seiner Eltern, die selbstredend auch als Erwachsene:r eingenommen werden kann – hiermit sind explizit Kinder als ‚Repräsentanten von Kindheit‘ adressiert.). Aus dieser Positionierung Kinder als Fremde anzunehmen, ergibt sich eine „zweifache Hypothesenhaftigkeit“ (KINNE & WINTER 2017, 225), nach welcher Kinder sich gleichermaßen Annahmen über Erwachsene und ihr In-der-Welt-Sein konstruieren, wie dies auch in umgekehrter Richtung zu denken ist (vgl. ebd., 225). Die

⁸⁰ Kindliche Fremdheit erscheint in pädagogischen Texten nicht als neuer Topos. Bereits in Rousseaus erstmals 1762 veröffentlichter Abhandlung *Émile oder über die Erziehung* sowie in ARIÈS *Geschichte der Kindheit* von 1960 wird kindliche Fremdheit als Differenz aufgerufen und seitdem immer wieder in den pädagogischen Blick genommen (vgl. HONIG 2002). SCHÄFER (2007) und in weiterer Ausdifferenzierung diesbezüglicher pädagogischer Fragestellungen SCHÄFER (2012) widmet sich grundlegend der kindlichen Fremdheit aus erziehungswissenschaftlich-philosophischer Perspektive.

Vergewisserung des Nicht-Wissens und Nicht-Wissen-Könnens aufgrund der Fremdheit der Anderen bedeutet jedoch nicht Beliebigkeit und Willkür (vgl. WIMMER 2007, 172), sie verweist vielmehr in einem ersten Schritt auf eine prinzipielle Offenheit für Andere und die damit verbundenen Nicht-Vorhersehbarkeiten, Nicht-Sagbarkeiten, Nicht-Annehmbarkeiten.

Dieser doppelten Fremdheit lässt sich in Bezug auf trauernde Kinder eine weitere hinzufügen: die Fremdheit von Trauer, die wiederum in dreifache Richtung gedacht werden kann. Jemandem, dem die Erfahrung des Versterbens eines nahestehenden Menschen unverfügbar ist, weil sie sich noch nicht als lebensgeschichtliche Situation ereignet hat, dem bleiben Trauerempfinden und Trauerausdruck aufgrund des erlebten Todesfalles anderer Menschen grundsätzlich fremd. Die mit dem Verlust einhergehenden leiblichen Empfindungen und körperlich vermittelten Ausdrucksweisen sowie der Prozess der Anpassung an den geschehenen Verlust liegen jenseits der eigenen Erfahrungsgrenzen. Auch unter Hinzufügen der Annahme der Verfügbarkeit des Ereignisses als Verlusterfahrung kann dies nicht als gleichbedeutend mit einer Zugänglichkeit der Trauer des/der Anderen angenommen werden: Der Tod eines Freundes/einer Freundin bedeutet eine andere lebensgeschichtliche Situation für das Selbst als der Verlust von Mutter oder Vater genauso wie der Tod zu einem bestimmten Zeitpunkt und in einer bestimmten Situiertheit nicht als dem eigenen Erleben, der eigenen Erfahrung gleichgesetzt werden kann: eine:n Freund:in im Alter von fünf Jahren zu verlieren, betrifft andere Erfahrungsbereiche und -gehalte als der Tod eines Freundes/einer Freundin für Sechzehnjährige. Ginge man nun davon aus, dass sich zur exakt gleichen Zeit und lebensgeschichtlichen Situation ein identischer Verlust für zwei Menschen ereignete, so kann zwar eine Ähnlichkeit des Verlusterlebens unterstellt werden (vgl. TOMAN 2017, 46), dennoch ließe sich zugleich eine Fremdheit annehmen, die sich aus der Trauer als Status in einer sozialen Umwelt sowie aus dem individuellen Trauerprozess ergibt. Leibliches Empfinden von Trauer kann aufgrund des zuvor beschriebenen Selbst- und Welt-Verhältnisses als grundsätzlich fremd vorausgesetzt werden. Hinzukommen jeweils unterschiedliche Erfahrungen, die mit der sozialen Umwelt bezüglich der Trauer als zugeschriebenes Moment gemacht werden, auf die der Leib eigensinnig – also anders als andere Leiber – reagiert. Die erlebten Erfahrungen mit Anderen im Zusammenhang mit der eigenen Trauer bleiben als solche auch dann unverfügbar, wenn sie situativ geteilt oder erzählt werden, da sie zwar auf ein gemeinsames Ereignis verweisen, auf das sich jedoch nur als individuelles, nicht aber als objektives referieren lässt.

4.4 Kinder in generationalen Ordnungen

„Ich will niemals groß werden“, sagte Thomas entschieden.

„Nein, darum muss man sich wirklich nicht reißen“, sagte Pippi. „Große Menschen haben niemals etwas Lustiges. Sie haben nur einen Haufen langweilige Arbeit und komische Kleider und Hühneraugen und Kumminalsteuern.“ (LINDGREN 2000, 19).

Wie die vorherigen Ausführungen gezeigt haben, kann das Konzept der *agency* nur im sozialen Miteinander gedacht und entfaltet werden. Unter anderem ALANEN (2005) und QVORTRUP (2005) schlagen vor, soziologische Perspektiven von Kindern und Kindheit nicht allein aus ihrer sozialen Struktur einzunehmen. Sie schließt zwar eine Generationenperspektive ein, billigt ihr jedoch nicht ausreichend Aufmerksamkeit zu. Stattdessen sollte den wechselseitigen Beeinflussungen, die sich aus den Strukturen des Generationalen ergeben, wissenschaftliche Aufmerksamkeit gewidmet werden (vgl. QVORTRUP 2005, 35f). Aus dieser Lesart extrahiert ALANEN (vgl. ebd. 2005, 76ff) Relationierungen auf interner und externer Beziehungsebene, die erst aus den jeweiligen Positionierungen zueinander wirken. Die externe Relationierung ist eine gängige Praxis und bezieht sich auf den strukturellen Zugang Kinder in einem Verhältnis zu anderen – zu Nicht-Kindern – zu definieren: Kinder/Erwachsene, Kinder/Jugendliche, Kinder/Babys, Kinder/Alte. Auf diese Weise lassen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede innerhalb der Gruppen sowie der Gruppen zueinander aufzeigen. Alanen empfiehlt des Weiteren, über diese „kategoriale Trennlinie“ (ebd., 79) hinauszudenken, um „... die Art und Weise zu untersuchen, in der Kinder in internen Beziehungen zur sozialen Welt stehen“ (ebd., 79), wodurch einerseits eine Offenlegung des Handlungsvermögens (*agency*) der Kinder innerhalb ihrer strukturellen Positionierungen möglich wäre, und andererseits Strukturen aufzuzeigen, die Kinder als machtvoll definieren oder als eben gerade nicht machtvoll (vgl. ebd., 80). Diese interne Relationierung einer generationalen Ordnung kann sowohl auf Mikroebene, beispielsweise der Familie, als auch auf Makroebene, beispielsweise der Schule, gedacht werden: 1) Ein Sohn/eine Tochter kann nur in Relation zu Vater/Mutter als solche:r aufgerufen werden, da sich erst aus der Position der Mutter/des Vaters die Position des Sohnes/der Tochter entfalten kann. 2) Aus diesen strukturellen Positionierungen heraus handeln Sohn/Tochter gegenüber dem Vater bzw. der Mutter und werden 3) wiederum von Vater/Mutter in ihren Handlungen beeinflusst (vgl. ebd., 76ff). Die auf diese Weise „generationsbildenden, ‚generationing‘ Praxen“ (ebd., 79) werden im gegenseitigen Aufeinander-bezogen-Sein hervorgebracht. Auf der Makroebene ruft Alanen hier das Beispiel der Institution Schule auf, in der Schüler:innen als Schüler:innen agieren (können), da sich Lehrer:innen in Relation zu ihnen in gleicher Weise auch als Lehrer:innen positionieren (können). Innerhalb des Systems Schule nehmen Lehrpersonen in einer größeren Ordnung (Makroebene) weitere Positionen ein, während das System Schule innerhalb der Bildungslandschaft verortet werden kann. Die Interdependenz der Positionierungen zueinander bleibt ein kontingentes Geschehen, Relationierungen werden als kategoriale Zuschreibungen von außen adressiert und können dementsprechend angenommen oder abgelehnt werden. Dieser Aushandlungsprozess ereignet sich im Wechselspiel zwischen Selbst- und Weltbezug.

Aus dieser Verknüpfung generationaler Ordnungen ergeben sich je nach Familienform verschiedene Relationierungen. Mit Veränderungen der familiären Strukturen⁸¹ änderten

⁸¹ Die lange Zeit in der Literatur vorherrschende Annahme eines Wandels von Mehrgenerationenfamilien hin zu Kernfamilien im Zuge der Industrialisierung gilt inzwischen als widerlegt. Alle heute zu findenden Familienformen existierten bereits vor und zur Zeit der Industrialisierung (vgl. hierzu unter anderem EGGEN & RUPP 2007, 8f sowie PEUCKERT 2004, 21). Heute eher unüblich ist die damalige soziale Form des „ganzen

sich auch die Ebenen der Familienzugehörigkeit. Wurden früher mehrere Kinder in eine Familie hineingeboren, ergaben sich innerhalb dieser eine größere Zahl an internen Relationierungen, die sich wiederum mit den Nachkommen der Kinder potenzierte. Diese horizontale Ebene hat bis dato abgenommen, da weniger Kinder einem Familiensystem angehören. Die vertikale Ebene der Familienzugehörigkeit hat hingegen zugenommen, da Angehörige einer Kernfamilie mit weniger Menschen länger zusammenleben. Dies sind zumeist Eltern/teile und ihr/e Kind/er. Allein die geringe Anzahl der Mitglieder der Kernfamilie beeinflusst die Gewichtung der Beziehung. Das Erleben des Generationenverhältnisses zwischen Ur-/Großeltern und Ur-/Enkelkindern überschneidet sich aufgrund der höheren Lebenserwartungen für längere Zeitspannen, allerdings wandelte sich die soziale Form des Zusammenlebens innerhalb eines Hauses oder eines Wohnortes mit zunehmender Urbanisierung und Mobilität hin zu sozialen Formen des Beziehungserhalts. Stirbt nun ein Familienmitglied, so ist die Lücke, die durch den Tod innerhalb des Systems Familie entsteht, umso markanter, da weniger Menschen die damit einhergehenden Veränderungen tragen müssen. Stirbt ein nahestehender Zugehöriger, beschränken sich Unterstützungsmöglichkeiten im Trauererleben gerade für jüngere Kinder auf die (wenigen) Mitglieder der Kernfamilie – andere Familienangehörige müssen zumeist aufgrund der räumlich-wohnlichen Trennung aktiv aufgesucht werden. Bezogen auf die Mikroebene interner Relationierungen wird mit dem Versterben eines nahestehenden Angehörigen die Verknüpfung der generationalen Positionen zwar nicht aufgehoben, dennoch kann auf sie nur noch unter Rückbezug auf eine in der Vergangenheit existente generationale Ordnung verweisen. Ein Handeln als Kind (childing) kann sich nunmehr nur vor dem Hintergrund gemeinsam geteilter Vergangenheit vollziehen und wird in gleicher Weise beeinflusst durch die nicht mehr stattfindenden Handlungen als Elternteil (parenting) in der aktuellen lebensgeschichtlichen Situation des hinterbliebenen Kindes eines verstorbenen Familienmitgliedes. Diese dauerhafte Abwesenheit eines/einer Angehörigen ereignet sich zu jeweils individuell verschiedenen Entwicklungszeitpunkten der Kinder, was bedeutet, dass der Tod einer/eines Angehörigen für Fünfjährige mit anderen entwicklungsbedingten lebensgeschichtlichen Situationen verbunden ist als für Zwölfjährige (vgl. TOMAN 2017, 45f).

Auf der Ebene der externen Relationierungen werden Teilnehmende einer Kindertrauergruppe als trauernde Kinder in Relation zu nicht-trauernden Kindern allein durch ihre Teilnahme adressiert, wozu sie sich wiederum in verschiedenen Weisen verhalten und positionieren. Dieser Aspekt erscheint interessant, da sich – aufgrund der kontingenten Konstituierung dieser strukturellen Positionierungen zueinander – nicht nur

Hauses“ (PEUCKERT 2004, 21), deren An- und Zugehörige einem Hausherrn untergeordnet waren und die neben Familienmitgliedern auch Knechte, Dienstmägde, Lehrlinge etc. einschloss. Ein vergleichbare und heute in ähnlicher Weise funktionierende Wohnform kann in Wohngemeinschaften/Wohnprojekten angenommen werden, in denen verschiedene Menschen unabhängig von ihrem Verwandtschaftsgrad sich für ein gemeinsames Zusammenleben vor dem Hintergrund bestimmter Ideale/Ziele/Prinzipien entscheiden – jedoch zumeist ohne patriarchale Strukturen. Die moderne Kernfamilie als vorherrschende – aber nicht ausschließliche Form – familiären Zusammenlebens der heutigen Zeit wird vielmehr als „Ergebnis eines *funktionalen Differenzierungsprozesses* von Gesellschaft“ (ebd., S. 25, Hervorhebung im Original.) angenommen, der die Einheit von Familie und Produktion segmentiert.

die Kinder als Trauernde, Töchter/Söhne, Teilnehmer:in der Trauergruppe etc. positionieren können, sondern sich in gleicher Weise auch Begleiter:innen in Kindertrauergruppen als Erwachsene, als Nicht-Trauernde, als professionelle Leiter:innen der Trauergruppe und darüber hinaus aber auch als Kind eines verstorbenen Elternteils, Mutter/Vater als Teilnehmer:in der Trauergruppe bekennen könn(t)en.

Es ist also davon auszugehen, dass das (Nicht)Wissen über Kinder als Trauernde den Begegnungen mit ihnen immanent ist, sodass 1) Annahmen darüber bestehen, was sich mit entwicklungsbezogenen Aspekten des kindlichen körperlichen Leibes verbindet, 2) Annahmen darüber bestehen, welche kindlichen Ausdrucksweisen trauernder Kinder möglich und erwartbar sind und 3) sich diese Hypothesen während der Kindertrauergruppen in kontingenter Weise konstituieren, fortschreiben, verformen.

4.5 Einschreibungen in das Körper-Leibliche – biographische⁸²

Perspektive

Ausgehend von der in Kapitel 2 vorgestellten Dualität von Leib sein und Körper haben schreiben sich frühere Situationen, zwischenleibliche Begegnungen, Handlungen in das leibliche Gedächtnis ein und konstituieren sich in Interaktionen als aktuelles Körperwissen. Indem sich Kinder ihrer sozialen, dinglichen und materiellen Welt zuwenden und sich ein gemeinsames Zwischen entfaltet, sammeln sie Erfahrungen in und aus diesen Situationen. Sie wenden sich körper-leiblich zu, entwickeln Kompetenzen im Gebrauch ihres Körpers und in den (Un)Möglichkeiten, diesen in bestimmten Weisen und Situationen einsetzen zu können. Diese sich ereignenden Situationen sind mehr oder minder bedeutsam für die je eigene Lebensgeschichte, sodass die Erfahrungen entsprechend substanziell sind – oder eben nicht – und sich als eigenleiblich Gespürtes, als wahrgenommene Empfindung sowie als diese lebensgeschichtlichen Situationen in das Körper-Leibliche einschreiben. Diese Einschreibungen bilden wiederum Ausgangspunkte für weitere lebensgeschichtliche Situationen und Entwicklungen. Die dazu bei ABRAHAM (2002, 159) beschriebenen Prämissen „der Verbindung von sozialem und individuellem Wissen und der sinnkonstituierenden Leistungen des Subjektes“ ermöglichen eine Aufsichtung des Wissens und der Erfahrungen zu einem Ort der Erfahrung, den die Autorin als Biographie bezeichnet. In Differenzierung zum Lebenslauf, der zeitlich-räumlich erfassbare Daten und Statuspassagen enthält, ist Biografie als „der selbstreflexive Blick auf das eigene Leben (im Sinne einer Binnensicht) gemeint [...] oder der reflexive Blick auf das Leben eines anderen.“ (ABRAHAM 2017, 133).

Im Zusammenhang mit der hier angestrebten Perspektive auf Ausdrucksweisen trauernder Kinder erscheint das Konzept der Biographie jedoch als zu weitreichend, da zwar davon ausgegangen werden kann, dass der Tod eines nahestehenden Menschen Auswirkungen auf den weiteren biographischen Verlauf hat, die durchgeführte Erhebung jedoch Ausdrucksweisen trauernder Kinder fokussiert und nicht ihre Veränderungen im Verlauf des Trauerprozesses. Dennoch lässt sich Abrahams Grundverständnis von Biographie

⁸² Biographie und biographisch werden weiterhin mit „ph“ geschrieben, um auf das Einschreiben von lebensgeschichtlichen Ereignissen in das Leben zu verweisen.

gleichermaßen auf biographische Sequenzen im Sinne lebensgeschichtlicher Situationen übertragen, sofern diese als Ort angenommen werden, an dem individuelle Erfahrungen mit sozialem Wissen abgeglichen sowie in das Eigene integriert werden und sich erst in ihrer Versammlung zur je eigenen Biographie aufschichten lassen. „Damit wird deutlich, dass Biographien [– und somit die hier angenommenen lebensgeschichtlichen Situationen –] in enger Verwobenheit *beides* beinhalten: das Eigene im Spiegel des Sozialen und das Soziale im Spiegel des Eigenen.“ (ABRAHAM 2002, 158, Einfügung S.W.-B, Hervorhebung im Original).

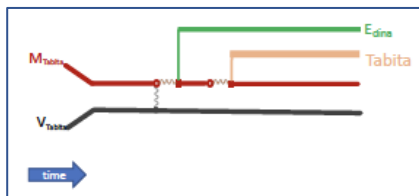


Abb. 39 Reference Person Timeline – Chart: Tabitas Familie, Grafik © by Steffen Bartusch

Ausgehend von einer Kernfamilie, die aus zwei Elternteilen und zwei Kindern besteht, ergibt sich eine lebensgeschichtliche Situation für diese Familie, die mit entsprechenden Zuschreibungen, Positionierungen und Annahmen/Ablehnungen einhergehen. Die Menschen innerhalb dieses Gefüges gehen Beziehungen miteinander ein, die sie je nach Qualität und Nähe zueinander mit verschiedenen Bedeutsamkeiten attribuieren. Gemeinsam geteilte Zeiten, Zwischenleiblichkeiten, Erlebnisse und Situationen können⁸³ als verbindende Momente das Zugehörigkeitsgefühl zueinander verstärken. In Abbildung 39 sind Vater (symbolisiert durch eine schwarze Linie), Mutter (symbolisiert durch eine rote Linie), die ältere Tochter EDINA (symbolisiert durch eine grüne Linie) und die jüngere Tochter TABITA (symbolisiert durch eine hellorangene Linie) so zueinander angeordnet, dass die gemeinsam geteilten Zeiten innerhalb ihrer Lebensverläufe dargestellt werden. Die Punkte mit Wellenlinien stellen dabei die Schwangerschaften der Mutter dar. Für Menschen, die sich einander zugehörig fühlen, ergeben sich in Abhängigkeit von der räumlich-örtlichen Nähe/Distanz zueinander andere lebensgeschichtliche Situationen, die jedoch gleichfalls mit Zuschreibungen und ihren Positionierungen einhergehen. Zugehörige teilen nicht per se alltägliches Leben miteinander, ihre Beziehungen gestalten sich jedoch gleichermaßen mittels gemeinsam geteilter Zeiten, Zwischenleiblichkeiten, Erlebnissen und Situationen. Insofern ergibt sich das nahestehende Moment nicht durch das gemeinsame Wohnen und damit einhergehend durch gemeinsam geteilten Alltag, wie es in Kernfamilien häufig üblich ist, sondern aufgrund der Qualität und Häufigkeit erlebter gemeinsamer Situationen.

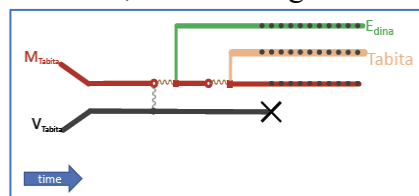


Abb. 40 Reference Person Timeline – Chart: Tabita lebt in Verbundenheit zu ihrem Vater weiter, Grafik © by Steffen Bartusch

Stirbt nun ein nahestehender Mensch, so verändert sein Tod die lebensgeschichtliche Situation des gesamten sozialen Gefüges, in dem der/die Verstorbene eingebunden war. Nach dem Tod eines Elternteils in einer Kernfamilie leben die Kinder ab dem Zeitpunkt des Versterbens nur noch mit einem Elternteil zusammen und ihre Positionierungen ändern sich dahin

⁸³ Dies gilt, insofern diese Momente als angenehm, positiv wahrgenommen und empfunden werden. Negative, unangenehme Wahrnehmungen und Empfindungen können Verbundenheiten je nach erlebter Intensität und Häufigkeit schwächen und zu Ambivalenzen oder Brüchen in Beziehungen führen. Da der Fokus jedoch auf einander nahestehenden Menschen liegt, werden ambivalent gestaltete oder abgebrochene Beziehungen an dieser Stelle vernachlässigt und nicht weiter erläutert.

gehend, dass sie zwar als Kind des verstorbenen Elternteils weiterleben, aber sich nicht mehr in gemeinsamen Aushandlungsprozessen verhalten können. Abbildung 40 verdeutlicht dies dadurch, dass die schwarze Linie des Vaters mit seinem Versterben (hier als Kreuz symbolisiert) endet, während die Linien von EDINA, TABITA und ihrer Mutter weitergeführt werden. Positionierungen finden gegenwärtig und zukünftig in Referenz auf vergangene Zuschreibungen hinsichtlich des verstorbenen Menschen statt. Besondere Gedenk- und Feiertage illustrieren dies: Während des jährlichen Vater-/Mutter-/Kindertages herrscht in unserem kulturellen Raum die gängige Praxis vor, die Eltern und Kinder in besonderer Weise zu ehren. Es finden sich in den sozialen Medien Hinweise auf diesen Tag mit gleichzeitigen Verweisen auf den Kauf besonderer Geschenke oder das Verbringen gemeinsamer Zeit an besonderen Orten. Kinder eines verstorbenen Elternteils erleben sich mindestens aufgrund ihres eigenen Seins in der Welt als Sohn/Tochter eines Vaters/einer Mutter, können den Vater-/Mutter-/Kindertag gegenwärtig nur noch in Verbindung zu dem/der Verstorbenen erleben, indem sie sich beispielsweise auf ein Referenzobjekt beziehen und Blumen zum Grab bringen oder eine Kerze neben einem Foto des Vaters/der Mutter anzünden. Die körper-leinlich gewesene An- und die aktuelle Abwesenheit der/des Verstorbenen schreiben sich in das körper-leibliche Selbst jeder/jedes Hinterbliebenen als lebensgeschichtliche Situation ein und beeinflussen gegenwärtige sowie nachfolgende lebensgeschichtliche Situationen sowie zwischenleibliche Begegnungen. Dies ist in der Abbildung 40 mittels der gepunkteten schwarzen Lilien auf der grünen Linie von EDINA, der hellorangenen Linie von TABITA sowie der roten Linie der Mutter dargestellt.

3.6 Ausdrucksweisen kindlicher Trauer – trauern Kinder anders als Erwachsene?

Der in der theoriebasierten und praxisorientierten Literatur zu findende Common Sense geht davon aus, dass Trauer individuell verschieden ist (vgl. u. a. BUCAY 2019, 34; SMEDING 2014a, 142; SCHROETER-RUPIEPER 2019, 15 und WITT-LOERS 2016, 65). Ebenso ist die Annahme widerlegt, dass Kinder nicht um den Verlust eines/einer nahestehenden Verstorbenen trauern würden. Die in der Literatur enthaltene Aussage, dass Kinder anders trauern würden als Erwachsene, zweifelt also weder die Individualität von Trauer an noch die Fähigkeit, dass Kinder trauern können. Vielmehr wird die Frage gestellt nach gemeinsamen und verschiedenen Bedingungen, unterstützenden oder hemmenden Faktoren im Trauerprozess. Ob Kinder *anders* trauern *als Erwachsene*, wirft zugleich die Frage auf, inwiefern Kinder *anders* trauern *als gesellschaftlich erwartbar* und, damit einhergehend, inwiefern zeigen sich Ausdrucksweisen trauernder Kinder als Fremdartigkeit, da sie „... die Grenzen bestimmter Ordnungen überschreite[n] ...“ (MEYER-DRAWE & WALDENFELS 1988, 272).

Zur Verdeutlichung wird an dieser Stelle erneut Bezug genommen auf den in Kapitel ,2.5.3 TABITA – Thematisierung körper-leiblichen Vergessens als Ausdruck kindlicher Trauer‘ vorgestellten Auszug aus dem Trauer-Spiel in einer Kindertrauergruppe in der mittelgroßen



Abb. 41 TABITAS Zeichnung,
Filzstift auf Hand, eigenes Foto

Kreisstadt I zum zweiten Erhebungszeitpunkt⁸⁴. Er stellt TABITA bereits als Kind mit ganz eigenen Ausdrucksweisen von Trauer vor. Dabei wird nicht nur die individuelle Besonderheit ihres Trauerausdrucks deutlich, sondern zugleich die Andersartigkeit des kindlichen Ausdrucks. Das Malen einer Figur auf den Arm eines anderen Menschen lässt sich auf den ersten Blick nicht als kindliche Ausdrucksweise von Trauer einordnen. Erst in Verbindung mit TABITAS sprachlichen Äußerungen und der Wahl der Stiftfarbe ergibt sich eine Lesart, die aufgrund des Kontextes als TABITAS individueller Trauerausdruck gelesen werden kann. Sie berichtet zunächst davon, keine Erinnerung an das Aussehen ihres Vaters zu haben mit Ausnahme der Augenfarbe. Diese erinnert sie als das gleiche Blau wie der von ihr gehaltene Stift. Eine Verbindung zwischen sich, ihrem Vater und der Forscherin schafft TABITA, indem sie ein Porträt ihrer

Selbst auf den Arm der Forscherin malt, um nicht selbst vergessen zu werden. Das Selbstporträt erscheint als Einschreibung in den Körper der Forscherin mittels der einzigen Erinnerung an TABITAS Vater, der blauen Farbe. Ein gemaltes Porträt verblasst im Gegensatz zu einer Erinnerung nicht und kann als körperliche Einschreibung auch nicht verlegt werden, da das leibliche Selbst an diese materialisierte Ausformung gebunden ist. Ein Vergessen scheint somit verhindert.

TABITAS besondere Weise, ihre Trauer zu zeigen, verweist auf das Andere kindlicher Trauer. Um sich Fragen der Andersartigkeit kindlicher Trauer zuwenden zu können, erfolgen aufgrund der bisherigen Ausarbeitungen folgende Setzung a) Kinder werden als kompetente soziale Akteur:innen (agency) erkannt, b) Kinder werden als grundsätzlich fremd und somit unverfügbar in ihren Selbst- und Weltansichten angenommen, c) Kind-Sein vollzieht sich in generationalen Ordnungen insbesondere in internen Relationierungen und d) es wird von einem stark ausgeprägten Eigensinn des Leibes sowie vom Angewiesensein auf zwischenleiblich hergestellte Nähe durch Beziehungspersonen ausgegangen.

Somit ergibt sich ein *Anders* im Trauerempfinden sowie im Trauerausdruck in einer ersten Lesart aus zahlreichen Abhängigkeiten, durch die trauernde Kinder beeinflusst sind – so zum Beispiel eine sozio-ökonomische Abhängigkeit von anderen Bezugspersonen. Solche Einflussfaktoren lassen sich in drei weitgefasste Kategorien teilen (vgl. u. a. FINGER 2008 oder TAUSCH-FLAMMER & BICKEL 2012):

- individuelle Faktoren
- umfeldbezogene Faktoren
- situative Faktoren

Vor allem in den *individuellen Variablen* lassen sich prägnante Unterschiede im Vergleich zur Trauer anderer Alters- und Entwicklungskohorten feststellen. Sie ergeben sich aus dem Entwicklungsstand des Kindes zum Zeitpunkt des Versterbens des nahestehenden

⁸⁴ Erhebung B1, Zeilen 671–751.

Menschen und den damit verbundenen Fragestellungen, inwieweit die vier Dimensionen des Todes Irreversibilität, Universalität, Nonfunktionalität und Kausalität bis dato reifen konnten, über welche individuellen Entwicklungsbedingungen das Kind verfügt (Alter, kognitive Reife sowie die Entwicklung der Sprachproduktion und Sprachrezeption als Voraussetzung zur Thematisierung körper-leiblichen Empfindens), welche Persönlichkeitsmerkmale das Kind charakterisieren und welche Abwehrmechanismen zum Tragen kommen (vgl. u. a. FINGER 2008 oder TAUSCH-FLAMMER & BICKEL 2012).

Umfeldbezogene Faktoren umfassen die Beziehungsgestaltung zu wichtigen Bezugspersonen, (Inwieweit wird offen über den Tod und den damit einhergehenden Empfindungen gesprochen? Inwieweit wird die Beziehung als vertrauensvoll und unterstützend wahrgenommen?), weitere soziale Netzwerke und unterstützende Systeme, in denen Bedürfnisse der Kinder wahrgenommen sowie erfüllt werden und in denen Kinder ihrer Trauer Ausdruck verleihen bzw. sich anderen Themen widmen können. Sich mit dem Verlust im Sinne einer kindlichen *agency* auseinander zu setzen und dem kindlichen Trauerempfinden sichtbaren Ausdruck zu verleihen zeigt sich in Abhängigkeit von wichtigen Beziehungspersonen sowie deren Auseinandersetzungen mit thanatologischen Themen; hierzu zählt insbesondere der Umgang mit Trauer nach dem Tod eines nahestehenden Menschen, der wiederum vor familiären, kulturellen und religiösen Hintergründen des engsten Bezugssystems erkennbar ist (Wie wird allgemein mit Krisen umgegangen? Gibt es Vorstellungen von einem Leben nach dem Tod? Verfügt die Familie/das engste Bezugssystem über Rituale/Praktiken bezüglich Trauer?) (vgl. TAUSCH-FLAMMER & BICKEL 2012).

Situative Faktoren beziehen sich auf die Umstände des Todes: Bestand die Möglichkeit eines vorherigen/längeren Abschiednehmens oder war dies beispielsweise aufgrund eines plötzlichen Unfalltodes nicht möglich? Worin liegt der Grund des Versterbens und was ist über die genauen Umstände bekannt (vgl. FINGER 2008)?

In gleicher Weise, wie die Komponenten des reifenden Todeskonzeptes wie Puzzleteile miteinander verwoben sind, trifft dies auch für die Einflussgrößen auf kindliches Trauerempfinden und den kindlichen Ausdruck von Trauer zu. Sie greifen ineinander und evozieren in ihrer Vernetzung einen förderlichen oder hemmenden Umgang mit dem erlebten Verlust. Die in Kapitel ‚3.2.1 Den Tod totschweigen? – Trauer als kulturhistorisches Phänomen‘ beschriebene Veröffentlichung der Mutter Dorrit Fredriksson „Lennart starb jung“ (1987) verweist in eindrucklicher Weise umfeldbezogene Faktoren als Risiko- und Schutzfaktor zugleich. Indem weder die Ärzt:innen noch die Eltern die Progredienz der Diagnose mit ihrem Sohn Lennart besprochen haben und auch auf seine Gesprächsimpulse nicht eingehen, ist eine Barriere entstanden, die er wahrgenommen und akzeptiert hatte. Diese damals gängige Praxis wird ebenfalls von NIETHAMMER (2010, 3f) beschrieben. In gleicher Weise scheint die tägliche Teilnahme am Unterricht und das Verhandeln alltäglicher Themen durch das Nicht-Wissen der Mitschüler:innen trotz der invasiven medizinischen Behandlungsmaßnahmen eine verlässliche Struktur für Lennart dargestellt zu haben, sodass er dieses tragfähige soziale Netz nicht aufgeben wollte.

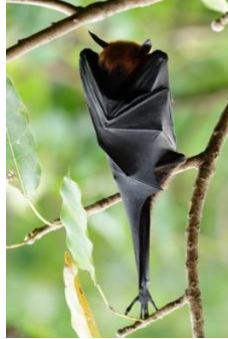
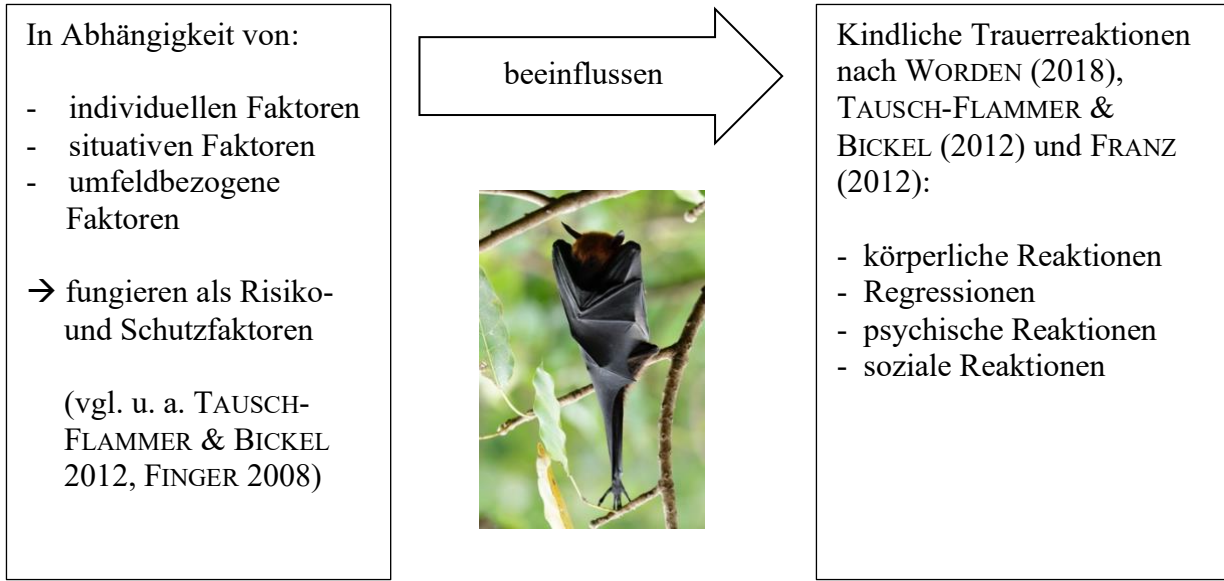


Abb. 42 kindliche Trauerreaktionen, eigene Darstellung

In Abhängigkeit der genannten Einflussfaktoren manifestieren sich die Reaktionen von Kindern auf den Verlust eines nahestehenden Menschen – im Gegensatz zu Erwachsenen, die (zumindest theoretisch) fähig sind, ihre emotionalen Reaktionen zu benennen – nach FRANZ (2012), TAUSCH-FLAMMER & BICKEL (2012) sowie WORDEN (2018) in unterschiedlichen Verhaltensformen. Die von den aufgeführten Autor:innen genannten Ausdrucksweisen lassen sich zusammenfassend in vier weitgefaste Kategorien clustern, wonach sie sich entsprechend auf körperlicher, psychischer, sozialer und auf der Ebene der Regressionen zeigen. Als *körperliche Reaktionen* subsumieren die Autor:innen beispielsweise Einnässen, Schock, Schlafstörungen, Magenschmerzen, Kopfschmerzen, Erbrechen, Müdigkeit, Weinen, Schreien, Konzentrationsstörungen, Durchfall, Erbrechen, Herzrasen, Kurzatmigkeit (vgl. FRANZ 2012, 102 sowie TAUSCH-FLAMMER & BICKEL 2012, 64). Unter *Regressionen* fassen sie Verhaltensweisen aus einer vorangegangenen Entwicklungsstufe zusammen, die das trauernde Kind wieder zeigt. Dazu zählen zum Beispiel Daumenlutschen, Bettnässen oder wenn ein Kind sich plötzlich nicht mehr allein an- und ausziehen kann, obwohl es das bereits erlernt hat. Diese Reaktionen werden als Schutz in einer unsicher gewordenen Welt interpretiert, die demnach wichtige Reaktionen auf die Verunsicherung seien, sofern sie vorübergehend sind (vgl. FRANZ 2012, 98 sowie TAUSCH-FLAMMER & BICKEL 2012, 50). Als *psychische Reaktionen* werden Depressionen, Veränderungen im Bindungsverhalten, Veränderungen im Essverhalten, Veränderungen im Schlafverhalten, Ängste, Verlust des Urvertrauens, Wut und Zerstörungswut, Verzweiflung, Schuldgefühle, motorische Unruhe, intensiver Wunsch nach der Rückkehr des Verstorbenen, Verlust des Selbstvertrauens/Minderwertigkeitsgefühle, unverständliche Träume, Trauerverweigerung/Leugnung des Todes aufgeführt. Ihre Ursachen werden dahin gehend gedeutet, dass es Kinder gibt, die sich für den Tod verantwortlich fühlen oder denken, dass sie die Erwachsenen ohne den Verstorbenen nicht mehr glücklich machen können (vgl. FRANZ 2012, 90ff sowie TAUSCH-FLAMMER & BICKEL 2012, 50 und 108). *Soziale Reaktionen* beinhalten nach Angaben der Autor:innen Veränderungen der schulischen Leistungen, Rückzug aus dem sozialen Umfeld, Aufsuchen der Freunde des

Verstorbenen, Veränderungen der Hobbys, Kontaktverweigerung oder selbst auferlegter Mutismus (vgl. FRANZ 2012, 98 sowie TAUSCH-FLAMMER & BICKEL 2012, 47 und 52ff). Weber und Wirtz beschreiben ähnliche Trauerreaktion – allerdings beziehen sie sich auf die Trauer eines progredient erkrankten Kindes/Jugendlichen (vgl. ebd. 2019, 26). Aufgrund dieses Sachverhalts unterscheiden sie sich in einer differentiellen Kategorisierung, die die lebensverkürzende Erkrankung berücksichtigt; darüber hinaus sind die aufgeführten kindlichen Ausdrucksweisen von Trauer vergleichbar:

- *kognitiv*: Fragen nach der Bedeutung der Krankheit, Überlegungen zum Lebenssinn, Beschäftigung mit dem Jenseits, Gedanken über die Zukunft der Eltern und Geschwister, Suizidgedanken (vgl. ebd., 26)
- *emotional*: Wut, Hoffnungslosigkeit, Schuldgefühle gegenüber z. B. den Eltern, denen man so viel Kummer macht, Sehnsucht nach einem anderen Leben, Neid auf gesunde junge Menschen, Ängste (vgl. ebd., 26)
- *im Verhalten*: Tätlichkeiten, soziale Isolation, Rückzug, Leistungsverweigerung (vgl. ebd., 26)
- *psychosomatisch*: Kopfschmerzen, Bauchschmerzen, Schlafstörungen (vgl. ebd., 26)

Während kognitive Trauerreaktionen sich bei TAUSCH-FLAMMER und BICKEL (vgl. ebd. 2012, 46) sowie FRANZ (vgl. ebd. 2012, 84) auf den Verlust des nahestehenden Menschen beziehen, fokussieren WEBER und WIRTZ (vgl. ebd. 2019, 26) kognitive Reaktionen aufgrund des eigenen bevorstehenden Todes. Ein weiterer Unterschied zeigt sich in den emotionalen Reaktionen, die nach WEBER und WIRTZ (vgl. ebd. 2019, 26) mit negativen Gefühlen aufgrund der Umstände, die mit der eigenen Erkrankung einhergehen. Emotionale Reaktionen nach WORDEN (vgl. ebd. 2018, 45ff), TAUSCH-FLAMMER und BICKEL (vgl. ebd. 2012, 63) sowie nach FRANZ (vgl. ebd. 2012, 92 und 96) ergeben sich aus dem Wunsch nach Rückkehr der vergangenen Zeit, als der/die Verstorbene noch gelebt hat, und der neuen Realität, die nun ohne den Toten gestaltet werden muss. Sie sind allen aufgeführten Kategorien immanent. Ausgehend von den in Kapitel ‚2 Der körperliche Leib als Ort des Ein- und Ausdrucks‘ vorgenommenen Differenzierungen menschlichen Seins in Leib sein und Körper haben und in ihrer Verwobenheit zum körperlichen Leib lassen sich den bisherigen Annahmen über Ausdrucksweisen trauernder Kinder andere Ebenen einfügen, die den Blick nicht auf Interpretationen kindlicher Ausdrucksweisen, sondern auf ein feinfühleres Wahrnehmen sichtbarer Ausdrucksweisen von Trauer richten. Unter der Annahme, dass Trauer als leibliche Antwort auf den Verlust eines nahestehenden Menschen und als Bearbeitung der lebensgeschichtlichen Situation als veränderte Realität verstanden wird, ergeben sich vier Ebenen der Betrachtung für kindliche Ausdrucksweisen von Trauer: Die erste Ebene bezieht sich auf den leiblichen Eigensinn, auf der zweiten Ebene findet sich Zwischenleiblichkeit im Zusammenhang mit kindlicher Trauer. ‚Grief‘ als leibliches Spüren von Trauer (Trauerempfinden) wird auf der dritten Ebene abgebildet und ‚mourning‘ als körperlich vermittelter Ausdruck leiblichen Spürens (Trauerausdruck) zeigt sich im Verhältnis zum erlebten Trauerverhalten des Bezugssystems und zu sozio-kulturellen Einflüssen.

Der hinterbliebene Leib reagiert eigensinnig und spürbar auf eine solche existenzverändernde Botschaft und nicht in jedem Fall sind diese eigensinnigen leiblichen

Regungen nach außen körperlich vermittelt für andere sicht- und wahrnehmbar. Sie vollziehen sich als Anpassung an den erlebten Verlust auf drei Ebenen. Ein Rückbezug auf die zuvor weiter ausdifferenzierten Bezeichnungen „grief“ und „mourning“ (LOFLAND 1985, 173 sowie STROEBE, M.; STROEBE, W. & HANSSON 1993, 5) ermöglicht es, kindliche Trauer als individuell leibliches Phänomen zu betrachten, ohne dabei seine kulturhistorischen Einflüsse zu vernachlässigen. Auf der ersten, konkret leiblichen Ebene sind Regungen spürbar, die sich der Wahrnehmung der Sinne(sorgane) entziehen und nicht auf einzelne Organe und Körperteile begrenzt oder durch Sinneswahrnehmungen konturiert sind (vgl. JÄGER 2014, 56f). Davon ausgehend, dass ‚grief‘ als leibliches Spüren von Trauer bezeichnet werden kann (vgl. STROEBE, M., STROEBE, W. & HANSSON 1993, 5), ist es möglich, ‚grief‘ als Schmerz im gesamten Leib, als Kloß im Hals, als weiche Knie, als Herzrasen oder innere Unruhe zu spüren. Da der Leib unmittelbar mit dem Selbst verbunden ist, treffen leibliche Regungen unmittelbar auf das Selbst, es besteht weder eine Möglichkeit sich ihnen zu entziehen noch sie manipulieren (vgl. JÄGER 2014, 61). Auf der zweiten Ebene treffen leibliche Regungen als Antworten auf den Verlust eines nahestehenden Menschen auf das Selbst, ohne dass es sich diesen entziehen kann. Kinder (und auch Erwachsene) erleben den Tod eines nahestehenden Menschen vor allem in unmittelbarer Betroffenheit des Selbst als passiv ohne aktive Möglichkeiten der Kontrolle bzw. Einflussnahme, was sich bei Kindern möglicherweise unter anderem in Einnässen oder Erbrechen als leibliche Reaktion auf den Kontrollverlust zeigen kann. Die Eigensinnigkeit des Leibes zeigt sich auf der dritten Ebene darin, dass sich ihr – obwohl Körper und Leib ein und dasselbe Ding sind – vom Körper unterschieden und als Fremdartiges im Eigenen in besonderer Weise zugewendet wird. Die Besonderheit der Zuwendung besteht darin, dass eigensinnige Empfindungen dem Bewusstsein zunächst nicht zugänglich sind. Sie werden erst in der eigenen Auseinandersetzung mit den leiblichen Empfindungen in das Bewusstsein gerückt.

Mittels des Körpers ist es möglich, leibliche Regungen zu transformieren und als nach außen vermittelt sichtbar werden zu lassen. Dieser als ‚mourning‘ bezeichnete körperliche Ausdruck zeigt sich bei Kindern beispielsweise im Daumenlutschen, in der Zerstörung von etwas oder in der Verletzung von jemandem, in motorischer Unruhe oder im Nichtvorhandensein von für andere sichtbaren Trauerzeichen. Inwieweit körperliche Zeichen als Ausdrucksweisen kindlicher Trauer gedeutet werden können oder als andere Äußerungen lesbar sind, lässt sich ebenso wie Interpretationen kindlicher Ausdrucksweisen von Trauer ausschließlich in den jeweils individuellen Situationen im gemeinsamen Sprechen mit den Kindern herausstellen. Das heißt, ob ein Daumenlutschen als Beruhigung gegen leiblich gespürte Verlustängste, als Kompensation fehlender Verhaltensstrategien auf den Verlust oder als etwas anderes interpretiert werden kann, ist abhängig von dem Bewusstsein der (un)zugänglichen Intentionen des jeweiligen Kindes.

In sozialen Situationen suchen trauernde Kinder körper-leibliche Nähe, indem sie zwischenleibliche Räume herstellen: sich in jemandes Arme kuscheln, getragen werden wollen oder Nähe herstellen zwischen sich und Referenzobjekt(en) (Kuscheltier, Kleidungsstück des/der Verstorbenen tragen usw.), Referenzsubjekt(en) (Freundschaften zu Menschen aus dem sozialen Nahraum des/der Verstorbenen knüpfen) oder Referenzhandlung(en) (Rituale durchführen, Hobbys des/der Toten übernehmen). Auch die

Verweigerung der Annahme körper-leiblicher Nähe im sozialen Rückzug ist möglich. ‚Mourning‘ gestaltet sich dabei als ein Prozess des Anpassens zwischen vergangener Realität mit dem nahestehenden Menschen und der gegenwärtigen Situation, ohne die/den Verstorbenen zu leben. Dieses Oszillieren zwischen dem Leben mit und dem Leben ohne den nun toten Menschen ist geprägt von Ambivalenzen und vollzieht sich in Abhängigkeit der individuellen Variablen, der umfeld-bezogenen sowie der situativen Faktoren und in besonderer Weise aufgrund bereits erlebter Verlusterfahrungen. Es wird davon ausgegangen, dass Erfahrungen mit Trauer, die im Kindesalter gemacht werden, die Entwicklung von emotionalen Fähigkeiten fördern und den Umgang mit Krisen und Verlusten im Erwachsenenalter prägen (vgl. UNVERZAGT 2004, 43). Widersprüchlichkeiten ergeben sich zum einen aus dem Stand des reifenden Todeskonzeptes des Kindes zum Zeitpunkt des Versterbens – erst wenn alle vier Dimensionen⁸⁵ vollständig verstanden sind, kann ein Kind nachvollziehen, dass jemand für immer tot und somit unverfügbar ist und dass Tote tot bleiben – und zum andern aus sichtbaren Zeichen im Umfeld des Kindes. Persönliche Dinge und Objekte suggerieren durch die Art ihres Zurücklassens, dass der verstorbene Mensch wieder zurückkommt: Ein Parfümduft, den der/die Tote getragen hat, imaginiert, dass er/sie noch anwesend ist, und die Weise, in der andere (Erwachsene) mit Kindern über den nahestehenden Menschen reden, beeinflusst den Konflikt des Wunsches nach Wiederherstellung der Vergangenheit mit dem Menschen und seinem Nichtmehrdasein maßgeblich. Erzählt man Kindern, jemand sei weggegangen, so impliziert diese Metapher, dass dieser Mensch irgendwann wiederkommt, nicht aber die Beendigung der zwischenleiblichen Beziehung. Die Verwendung der Metapher, jemand sei eingeschlafen, bedeutet in der Übersetzung, dass diese Person wieder aufwacht. Die Metapher hat nichts mit der Realität des Zerfalls der körperlichen Hülle bei gleichzeitiger Abwesenheit des körperlichen Leibes gemein.

⁸⁵ Siehe hierzu 3.3.2 Das reifende Todeskonzept – die Entwicklung einer Vorstellung vom Tod‘ dieser Arbeit.

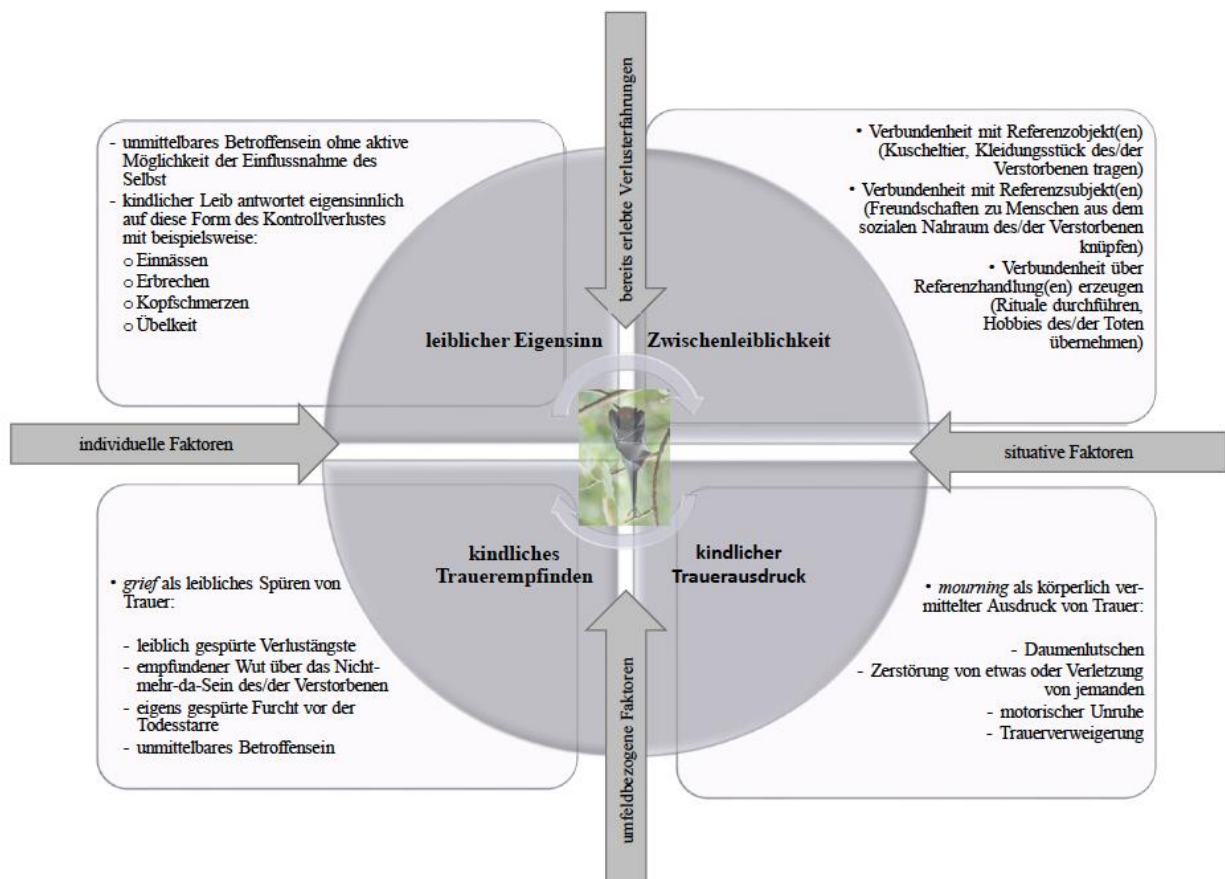


Abb. 43 Ebenen kindlichen Trauerausdrucks. Eigene Darstellung

Zusammenfassend ist anzunehmen, dass das Empfinden kindlicher Trauer dem Trauerempfinden von Erwachsenen in ähnlicher Weise entspricht, die Möglichkeiten des Ausdruckes und der Verarbeitung jedoch deutlich differieren. Unterschiede zeigen sich bereits in zwei der vier aufgezeigten Einflussfaktoren auf Möglichkeiten des Ausdrucks von Trauer: Während die situativen Faktoren sowie bereits erlebte Verlusterfahrungen als gleichermaßen bedeutsam für Kinder und Erwachsene in ihrem Einfluss auf Trauerempfinden und Trauerausdruck anzunehmen sind, wirken sich umfeldbezogene und individuelle Faktoren in unterschiedlicher Weise auf Trauer aus.

Verschiedene Autor:innen (vgl. u. a. FINGER 2001, 61f sowie 118, KERN, RINDER & RAUCH 2017, 53 und 142, WITT-LOERS 2014, 124f) verweisen darauf, dass situative Faktoren sowohl als hemmende als auch als unterstützende Elemente für die weitere Bearbeitung von Trauer wirksam werden können. SMEDING beschreibt diese als „Trittsteine“ (ebd. 2014c, 153ff) und nennt die Umstände des Versterbens und damit einhergehende Möglichkeiten der Verabschiedung prä-, peri- und postthanatal als wesentlich für den weiteren Trauerverlauf (vgl. ebd., 155ff). In ihrem Einfluss auf Trauer lassen sich für diese Kategorie keine deutlichen Unterschiede in ihrer Wirkung zwischen Kindern und Erwachsenen in der Literatur finden, da die Umstände des Todes für beide soziale Status gleichermaßen bedeutsam erscheinen.

Inwieweit trauernde Menschen bereits über Verlusterfahrungen verfügen, ist weder von ihrem Alter noch von ihrem Entwicklungsstand abhängig, sondern von ihrer jeweiligen individuellen Biografie im Sinne einer Aufschichtung von Wissen und Erfahrungen, die in

verschiedenen lebensgeschichtlichen Situationen erworben wurden. Es kann sein, dass ein Kind bereits in sehr jungen Jahren prägende Verlusterfahrungen gesammelt hat oder eine erwachsene Person erst im mittleren Erwachsenenalter mit einem Verlust konfrontiert wird. Da umfeldbezogene Faktoren Beziehungsgestaltungen innerhalb eines Familiensystems, sozialer Netzwerke und anderen Unterstützungssystemen beinhalten, lassen sich hierfür Differenzlinien in Bezug auf Kinder nachzeichnen. Als Einflussgröße auf Trauererleben und Trauerausdruck unterscheidet sich diese Variable insofern von der der Erwachsenen, als dass sich der Alltag von Kindern mehr oder weniger in Abhängigkeit von ihren Beziehungspersonen und somit in generationalen Ordnungen – in Relation zu ihrem Entwicklungsstand und Reifegrad – vollzieht; sie sind so wesentlich stärker von der Gestaltung des alltäglichen Lebens und der Wahrnehmung ihrer kindlichen Bedürfnisse sowie Wünsche durch ihre erwachsenen Beziehungspersonen abhängig und werden durch das Oszillieren zwischen Bewältigung des Alltags und Auseinandersetzungen mit der Trauer der Erwachsenen, der anderen Generation(en) beeinflusst. Stirbt beispielsweise eine Großmutter eines Kindes, so trauert ein Elternteil dieses Kindes um seine Mutter. Wirkte die verstorbene Großmutter unterstützend im Alltag mit, so müssen die von ihr übernommenen Aufgaben umstrukturiert werden. Die Art, wie das Elternteil um die eigene Mutter trauert, beeinflusst das Trauerempfinden und den Trauerausdruck des Kindes, indem das Elternteil als Vorbild für den Trauerausdruck des Kindes fungiert: Anhand der Ausdrucksweisen des Elternteils lernt das Kind ein mögliches Repertoire kennen und integriert es in das eigene (vgl. FINGER 2001, 33ff).

„Ein Kind kann jedoch nur zu Ausdrucksformen seiner Trauer finden, wenn es mit Erwachsenen zusammenlebt, die ihre Gefühle über einen eigenen Verlust nicht verdrängen oder zurückhalten. Die Erfahrungen, die das Kind mit dem Tod macht, sind abhängig von den Einstellungen der Personen, die das Kind in seiner Trauer begleiten. Von diesen Personen lernt das Kind, wie es Trauer leben und Abschied nehmen kann.“ (LEYENDECKER & LAMMERS, 2001, 180)

Ein *Anders* bezüglich kindlicher Trauer kann neben den umfeldbezogenen Faktoren auch für die individuellen Faktoren angenommen werden. Dies begründet sich im allgemeinen Entwicklungsstatus des Kindes, in der Reifung des Todeskonzeptes sowie in der Entwicklung von Sprachproduktion und Sprachverständnis. Je weiter Sprache sich entwickelt, desto differenzierter ist es möglich, Trauer verbal-kognitiv auszudrücken, während dies in der frühkindlichen Entwicklung vor allem auf der körper-leiblichen Ebene zum Sprechen kommt. Des Weiteren ist eine verbalsprachliche Entwicklung vor allem für die Bearbeitung der individuellen Trauer bedeutsam, da Trauerempfinden und Trauerausdruck in einer verbalsprachlichen Auseinandersetzung ins Zentrum des Bewusstseins gerückt, geordnet und reflektiert werden können, um eine Wiederherstellung einer neuen Ordnung in der Bearbeitung von Trauer zu ermöglichen. Um eine Vorstellung imaginieren zu können, was es bedeutet, wenn jemand „für immer“ verstorben ist, bedarf es das Herstellen eines Zusammenhangs zwischen dem Versterben und der zeitlichen

Komponente.⁸⁶ Neuere Studien gehen davon aus, dass ein Zeitbewusstsein mit all seinen Teilkomponenten erst im höheren Schulalter vollständig erworben wird. Das Reifen des Todeskonzeptes umfasst den Erwerb der vier Komponenten (biologische, soziale, kognitive und emotionale Komponente – siehe Kapitel ,3.3.2. Das reife Todeskonzept – die Entwicklung einer Vorstellung vom Tod‘). Somit ergeben sich wesentliche Differenzen für kindliche Trauer aus dem Stand der Entwicklung der Zeit- und Todesvorstellungen zum Zeitpunkt des Versterbens des nahestehenden Menschen. Während Kleinstkinder und Kinder im Kindergartenalter sich selbst und ihre Handlungsplanungen in der Gegenwart, im Hier und Jetzt, verorten, sind Schulkinder dazu fähig, über Alltagsroutinen und Rhythmisierungen hinaus Zeit in ihren verschiedenen Dimensionen jenseits eines linearen Denkens zu erfassen (vgl. KÜBLER 2022, 350), sodass diese beiden Konzepte Einfluss auf kindliche Trauer haben. Der Tod stellt für Kinder zunächst ein Ereignis dar, das – im Gegensatz zu anderen Trennungen – nicht zeitlich begrenzt ist. Diese Einsicht in die dauerhafte Abwesenheit eines nahestehenden Menschen nimmt insofern Einfluss auf Trauerempfinden und Trauerausdruck, da sie bei Überbringen der Todesnachricht unterschiedliche körper-leibliche Empfindungen auslösen kann – abhängig von Imaginationen des Ausmaßes bezüglich des Verlustes. Damit einhergehend werden auch Wahrnehmungen des eigenen Selbst sowie der eigenen Selbstwirksamkeit beeinflusst (vgl. SCHROETER-RUPIEPER 2019, 27f). Wahrnehmungen des Selbst beziehen sich auf individuelle Annahmen zum eigenen Wert innerhalb des engsten Bezugssystems. Diese Annahmen generieren sich bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in gleicher Weise,⁸⁷ allerdings kann dem engsten Bezugssystem im Hinblick auf kindliche Trauer ein größerer Einfluss zugeschrieben werden, da sich für Kinder aus Relationen zu Menschen anderer Alters- und Entwicklungsstadien neben vielfach verschiedenen auch entwicklungs(psycho)logische Abhängigkeiten ergeben: Bin ich als Kind immer noch etwas wert, auch wenn mein Großelternanteil, Elternteil oder Geschwister und somit ein Elternteil, der/die Partner:in oder ein Kind meiner engsten Bezugsperson verstorben ist? Kann ich als Kind es alleine schaffen, meine engste Bezugsperson wieder glücklich zu machen bzw. meine Rolle als Kind in diesem System so weit verändern, dass der Tod des nahestehenden Menschen kompensiert werden kann? Die eigene Selbstwirksamkeit in Bezug auf Trauer ergibt sich aus bereits gemachten Verlusterfahrungen und aus dem umfeldbezogenen Umgang mit dem Verlust. Erhält das Kind Hilfe, Trost oder Unterstützung für sich, wenn es diese einfordert, oder werden seine Signale nicht wahrgenommen? Erleben sich Kinder als kompetente Akteur:innen im Umgang mit eigener und anderer Trauer?

⁸⁶ KÜBLER differenziert in: „Zeitwissen (Uhr, Kalender, Jahreszeiten); Zeitkonzepte (lineare und zyklische Zeitverläufe); Zeitgefühl und Zeitschätzung (Fähigkeit, angenommene und tatsächliche Zeitdauern in Deckung zu bringen); Zeithorizont (Perspektive in die Zukunft und Vergangenheit); Zeitnutzungsstile (Grad der Effizienz und Strukturiertheit).“ (KÜBLER 2022 zitiert nach KÜBLER 2020, S. 350).

⁸⁷ In der Entwicklungspsychologie wird dies als Selbstkonzept beschrieben, das sich in ein „objektives Wissen über sich selbst und die sozialen Bezüge (wie Familienzugehörigkeit) und subjektive Überzeugungen (z. B. über Fähigkeiten oder Eigenschaften) [...] [gliedert]. Letztere können objektiv zutreffen oder falsch sein.“ (SCHNEIDER & LINDENBERGER 2018, 811).

Mit Blick auf das Trauerempfinden lässt sich festhalten, dass der Tod eines nahestehenden Menschen Empfindungen hervorruft, die nicht vergleichbar sind mit alltäglichen Empfindungen und die insbesondere von Kindern zum ersten Mal leiblich gespürt sowie wahrgenommen werden. Ein trauerndes Kind lernt leibliche Empfindungen in sich selbst kennen und wahrnehmen, die es bisher noch nicht kannte. Diese Empfindungen können so intensiv sein, dass der kindliche Leib eigensinnlich antwortet (beispielsweise mit Einnässen, Erbrechen). In Abhängigkeit zum Spracherwerb wird es möglich, diesen Empfindungen Ausdruck zu verleihen und sie als Trauer einzuordnen. Ein Anders ergibt sich somit zu einen aus dem Umstand, die eigenleiblichen Empfindungen als Trauer einordnen zu können, und zum anderen aus dem Repertoire an Bearbeitungsmöglichkeiten eigenleiblicher Empfindungen.

Da sich eine kulturelle Aneignung gesellschaftlicher Praktiken im Laufe des Lebens formt, liegt die Annahme nahe, dass sich sowohl auf der Ebene des Trauerausdrucks als auch auf der Ebene der Zwischenleiblichkeit Unterschiede zwischen Kindern und Erwachsenen feststellen lassen. Auf der Ebene des Trauerausdrucks können diese Vermutungen mittels der sozialen Erwünschtheit bekräftigt werden, was dazu führen kann, dass eigenleibliche Regungen Erwachsener eher nicht oder anders zum Ausdruck gebracht werden als die eigentliche Intensität, Dauer oder Qualität ihrer Empfindung, um innerhalb einer sozialen Gemeinschaft bzw. Gruppe den bestehenden und angenommenen Normen entsprechend zu trauern. Im Unterschied dazu ist es möglich, für Kinder, die soziale Praktiken erst im Laufe ihrer Entwicklung erlernen und soziale Erwünschtheit von Trauerausdrucksweisen erleben, anzunehmen, dass sie ihrer Trauer entsprechend ihren Empfindungen Ausdruck verleihen, solange sie sich sozialen Erwartungen und Normen noch nicht angepasst haben. Darüber hinaus ist das Oszillieren zwischen Verlustorientierung und Alltagsorientierung für die kindliche Trauer durch höhere Frequenz gekennzeichnet als bei anderen Entwicklungs- oder Altersstufen, da Kinder schneller und unvermittelter zwischen alltäglichen Handlungen (wie bspw. spielen) und Ausdrucksweisen von Trauer (wie bspw. lautes Weinen) wechseln (vgl. HINDERER & KROTH 2005, 32).

Zwischenleiblich hergestellte Räume, die als Schutz-, Schon-, Lern-, Trost-, Explorations- und Ausdrucksräume fungieren, können in ihren verschiedenen Funktionen ebenfalls für Kinder in Trauer wirksam werden. Eine Differenzkonstruktion im Sinne des *Anderen* ergibt sich aus dem Angewiesensein auf andere Menschen und aus dem Wahrnehmen zwischenleiblich hergestellter Räume durch andere Menschen. Zwischenleiblich hergestellte Räume können nur dann als Trauerheterotopien wirksam werden, wenn sie als solche von Erwachsenen für Kinder eröffnet werden und wenn sie gleichermaßen von Erwachsenen erkannt werden als Räume, in denen Kinder ihrer Trauer Ausdruck verleihen. „Kinder *müssen* nicht trauern. Sie sollen trauern *dürfen*.“ (Wilkening 1998, 92, Hervorhebung im Original).

5 Trauerbegleitung

Trauernde werden seit jeher in dieser lebensgeschichtlichen Situation begleitet (vgl. SÖRRIES 2012, 87ff). Seit der Zeit der Tätigkeiten der Beginen (Frauen in religiösen Frauengemeinschaften ohne klösterliche Gelübde, die Kranken- und Totenfürsorge praktizierten) (vgl. SÖRRIES 2012, 92f), Lichtmütter (zündeten die Kerzen im Gottesdienst an und übernahmen Bestattungs-Tätigkeiten) (vgl. ebd., 93) und Seelnonnen (professionelle Bestatterin, die zugleich seelsorgerisch tätig war) (vgl. ebd., 93). Im Hochmittelalter haben sich die kulturellen Praktiken der Trauerbegleitung bis heute kontinuierlich gewandelt. Infolge der hohen Zahl an Verstorbenen in beiden Weltkriegen befanden sich Überlebende in einem Modus, der zunächst den Blick auf das Überleben richtete und die damit einhergehenden (Nicht)Thematisierungen von Trauer an die nachfolgende Generation weitergab, wie in Kapitel ,3.2.1. Den Tod totschweigen? – Trauer als kulturhistorisches Phänomen‘ dargestellt wurde. Die mit Beginn der modernen Hospizbewegung in den 1960er Jahren entstandenen kulturellen Praktiken ermöglichten, vermittelt über die Care-Arbeit an und mit sterbenden Menschen, wieder Auseinandersetzungen mit Trauer, Tod und Sterben, die zu heutigen (vermittelten) sichtbaren Verhandlung thanatospezifischer Themen und zur Entstehung von (Kinder)Trauergruppen hinführten. Aus diesem Grund wird zunächst ein stark verkürzter historischer Abriss von Trauerbegleitungen gegeben, um daran anschließend Angebote der Trauerbegleitung zu systematisieren, wobei insbesondere der Fokus auf Kinder- und Jugendtrauergruppen liegt.

5.1 Historie der Trauerbegleitung

Um das Wesen heutiger Trauerbegleitungen verstehen zu können, erscheint es zunächst notwendig, diese in einen historischen Kontext einzuordnen und chronologisch nachzuzeichnen. Anhand literaturbasierter Recherchen über die Ursprünge der Trauerbegleitung lassen sich zwei Disziplinen rekonstruieren, aus denen sich heutige Angebote für Trauernde in Deutschland entwickelten. Dies sind zum einen die kirchliche Seelsorge und zum anderen die moderne Hospizbewegung. Wenngleich der Ursprung von Hospizen in religiöser oder zumindest paritätischer Fürsorge gelesen werden kann, so entwickelte sich die moderne Hospizbewegung der 1960er Jahre aus dem Bedürfnis heraus, allen Menschen ein würdevolles und selbstbestimmtes Sterben zu ermöglichen. Sie verfolgte ähnliche Ziele wie die kirchliche Seelsorge, die jedoch nicht zwangsläufig vor religiösem Hintergrund umgesetzt wurden. Inzwischen werden in vielen institutionell verankerten Trauerbegleitungen weltliche und christliche (oder je nach Bedarf andere religiöse/kulturelle) Angebote vorgehalten.

Seelsorgerische Tätigkeiten lassen sich mit einem weiten Zugang bereits in biblischen Wurzeln finden; in einem engeren Verständnis beginnt kirchliche Seelsorge erst mit der Entstehung von Gemeinden und ihrer charakteristischen Gemeindefunktionen (vgl. WINKLER 2000, 79ff). Für beide Zugänge kann Seelsorge als die Sorge um die Gesundheit der Seele vor dem Hintergrund des christlichen Glaubens gefasst werden. Daraus ergeben

sich gleichermaßen Verpflichtung und Fürsorge nach christlicher Maxime. Einerseits bietet aufsuchende Seelsorge den Ratsuchenden einen Schutz und die Garantie der Verschwiegenheit aufgrund des Seelsorgegeheimnisgesetzes (vgl. BURBACH 2016) und andererseits ist für Seelsorger:innen mit der kirchlichen Ausrichtung ein Handeln im Sinne Gottes vorgezeichnet. *„Seelsorge ist ein Angebot der Kirche. Sie ist lebensbegleitende menschliche Begegnung zwischen Einzelnen im Horizont der Zuwendung Gottes. Sie findet ihren Ausdruck im Gespräch und in der Begleitung. Sie wird gestaltet in theologischer, humanwissenschaftlicher und methodischer Verantwortung.“* (ebd., 27, Kursivschreibung im Original). Aus diesem Verständnis ergeben sich als Gegenstände seelsorgerischer Tätigkeit *„lebensgeschichtliche Situationen, in denen es nicht (mehr) möglich ist, sich auf vorgegebene Sinnhorizonte in Gestalt eingespielter Konventionen zu beziehen“* (GRÖTZINGER 2016, 239, Kursivschreibung im Original). Die hier aufgerufenen lebensgeschichtlichen Situationen lassen sich als Ereignisse im Leben eines Menschen lesen, die so belastend sind, dass sie mit den zur Verfügung stehenden Mechanismen nicht allein bewältigt werden können. Sterben und Trauer können solche lebensgeschichtlichen Situationen darstellen und als solche seelsorgerisch begleitet werden (vgl. PLIETH 2016, 552f), wobei das Gespräch die dabei in erster Linie eingesetzte Methode seelsorgerischer Tätigkeiten ist (vgl. WINKLER 2000, 49f). Seelsorge wird in allen Bereichen menschlichen Seins angeboten, insbesondere im Gemeindedienst, aber auch in pädagogischen, sozialen oder pflegerischen Disziplinen. Seelsorgerische Begleitung kranker Menschen gehörte seit jeher zum Aufgabenfeld der Seelsorge und wurde durch die Weimarer Reichsverfassung 1919 gesetzlich verankert (vgl. KLESSMANN 2019, 34 und 39). Mit der sich ausbreitenden Säkularisierung im 20. Jahrhundert veränderte sich die Krankenseelsorge hin zu einer KrankenHAUSseelsorge, die nicht nur die Kranken, sondern das Krankenhaus als institutionelles System ganzheitlich in den Blick nimmt, sodass in den 1970er Jahren seitens der evangelischen und katholischen Kirche Krankenhausseelsorge in den Kliniken installiert wurde (vgl. ebd., 39). Interessanterweise verweist die maßgebliche Beteiligung der Klinikseelsorge an der modernen Hospizbewegung bereits darauf, dass eine Vernetzung von Seelsorge und hospizlicher Arbeit einer ganzheitlichen Versorgung von Patient:innen zuträglich ist. Beispielhaft sei hier Heinrich Pera aufgeführt, der als Krankenhausseelsorger am Sankt-Elisabeth-Krankenhaus in Halle/Saale tätig war und dort 1985 das erste Tageshospiz initiiert hat, nachdem er sich zuvor das Londoner St. Christophers Hospice angesehen und dort die Leiterin des Hospizes sowie Wegbereiterin der modernen Hospizbewegung Cicely Saunders kennengelernt hatte. Er gilt als Wegbereiter der Hospizbewegung in der ehemaligen DDR (vgl. POHL 2011, o. S.).

Es wäre anzunehmen, dass Ursprünge der modernen Hospizbewegung in historischen Hospizen für Pilger:innen zu finden sind. Diese vor allem im Mittelalter verbreiteten Hospize als Herbergen für Reisende entlang der Pilgerwege wurden zumeist von (Pflege-)Orden verschiedener Glaubensgemeinschaften geführt. Sie waren geleitet von caritativen Zielen, die die Versorgung reisender, die Pflege kranker und die Fürsorge sterbender Menschen umfasste. Die *„selbstverständliche Aufnahme von Hilfebedürftigen“* (HELLER et al. 2012, 27), eine *„absichtslose Gastfreundschaft für die ‚Reisenden‘ – unabhängig von Herkunft, Geschlecht, Religion oder finanziellen Ressourcen“* (ebd. 27, Hervorhebung im Original) –, die Sterben als natürlichen Teil der individuellen Lebensreise versteht, bediente

eine breite Klientel an Menschen, die sich auf Pilgerreise befanden. Gemeinsamkeiten zu derzeitigen modernen Hospizen finden sich in caritativen und gastfreundschaftlichen Intentionen, die sich bis heute in den Grundgedanken hospizlicher Versorgung widerspiegeln. Dies lässt sich beispielsweise in der Bezeichnung der dort Beherbergten als Gäste⁸⁸ (und nicht als Patient:innen) oder in dem Anspruch der „total care“ (STUDENT 1999, 114) lesen. In Anschluss an den Total Pain⁸⁹ umfasst sie eine „Gesamtfürsorge oder ganzheitliche Fürsorge“ auf körperlicher, psychischer, sozialer und spiritueller Ebene (ebd., 114f). Die moderne Hospizbewegung stellt jedoch ein menschenwürdiges, schmerzfreies Sterben in den Vordergrund und beschränkt sich somit im Wesentlichen auf eine ganzheitliche⁹⁰ Versorgung von Menschen mit einer progredienten⁹¹ Diagnose. Der Beginn der Hospizbewegung setzt somit mit der modernen Klinik der 1960er Jahre ein, welche sich die Herstellung und Erhaltung von Gesundheit als oberstes Ziel gesetzt hat. Diese medizinethischen Grundprinzipien sind unter anderem im *Genfer Gelöbnis* und in der *Deklaration von Helsinki* festgeschrieben. Das mehrfach revidierte Genfer Ärzte-Gelöbnis von 1948 als moderne Weiterentwicklung des Hippokratischen Eides transportiert diese Grundhaltung mit folgendem Wortlaut „... Die Gesundheit und das Wohlergehen meiner Patientin oder meines Patienten werden mein oberstes Anliegen sein.“ (World Medical Association, o. J., o. S.). Die Deklaration von Helsinki aus dem Jahr 1964 formuliert dieses Grundprinzip in ihrem 3. Punkt „The Declaration of Geneva of the WMA binds the physician with the words, ‘The health of my patient will be my first consideration,’ and the International Code of Medical Ethics declares that. ‘A physician shall act in the patient’s best interest when providing medical care.’“ (World Medical Association 2022, o. S.). Diese Formulierung impliziert machtvolle Mechanismen, da die Gesunderhaltung zwar nicht per Gesetz definiert wird, zumindest aber als Leitlinie fungiert, an die Mediziner:innen ethisch-moralisch gebunden werden. Das Postulat der Gesundheit verschiebt den Blick der medizinischen Versorgung, der sich bisher thanatospezifischen Themen gleichermaßen zuwendete, auf den Erhalt von Leben par excellence (Paradigmenwechsel zum salutogenetischen Ansatz). Eine Aufarbeitung der nationalsozialistischen Vernichtungspolitik verschiebt sich bis in die 1970er Jahre zugunsten veränderter medizinischer Maxime. (Nicht)Thematisierungen von Sterben, Tod und Trauer zeigten sich unter anderem in der Verlagerung kranker, alter und sterbender Menschen aus ihrer häuslichen Umgebung in Institutionen wie Krankenhäuser und Pflegeheime. Der bisher private Ort des Kranken- und Sterbebettes in der Häuslichkeit wich einem institutionellen Ort, der zwar öffentlich zugänglich war, jedoch vom Lebensalltag ausgegrenzt wurde und aufgrund seiner Institutionalisierung Wissens- und

⁸⁸ Vgl. bspw. Heinrich Pera Hospiz gGmbH (o. J., o. S.), mission:lebenshaus gGmbH (o. J., o. S.) oder Hospiz Esslingen (2023, o. S.).

⁸⁹ Das Konzept des Total Pain als Schmerzwahrnehmung und -behandlung (vgl. SAUNDERS & BAINES 1991, 14ff.) wird nachfolgend im Zusammenhang mit Dame Cicely SAUNDERS erläutert.

⁹⁰ Das Prinzip der Ganzheitlichkeit in der Palliativmedizin umfasst medizinische, psychische, soziale und spirituelle Dimensionen der Versorgung von Patient:innen und ihren Angehörigen (vgl. KREUTZER et al. 2019, 50f.).

⁹¹ Der Begriff der *Progredienz* bezeichnet einen Krankheitsverlauf, der sich fortschreitend verschlimmert und ein Leben frühzeitig und unausweichlich beendet (vgl. LEYENDECKER & LAMMERS 2001, 17f.).

Machtverhältnissen unterlag. Sterbebegleitungen auf Normalstationen⁹² im Krankenhaus als Teil menschlich-biologischer Prozesse wurden nicht im Sinne des Sterbens an sich verhandelt, lebensrettende und -erhaltende Maßnahmen fokussieren den Erhalt des Lebens um jeden Preis. Angehörige wurden zwar über den bevorstehenden Tod aufgeklärt, die progredient Erkrankten selbst jedoch nicht. Als Angehörige progredient Erkrankter waren Kinder im Krankenhaus nicht erwünscht. Kinder, die selbst progredient erkrankt waren, übernahmen die Tabuisierung (vgl. NIETHAMMER 2008, 3f) und verstummten.

Mit Beginn der modernen Hospizbewegung der 1960er Jahre zeigt sich zunächst eine bürgerliche Zuwendung zu dieser thanatospezifischen Thematik durch die Verschiebung von individueller und kollektiver Kriegstrauer auf einen Ort der Sterbebegleitung, aus dem sich die Trauer von Hinterbliebenen sowie die Aufarbeitung und Reflexion eigener Trauerprozesse als Voraussetzung für Professionalisierung und Professionalität als logische Konsequenz ergeben. Im Gegensatz zu der gesamt-gesellschaftspolitischen Haltung der Sprachlosigkeit und Verdrängung der Kriegstraumata findet der Wunsch nach einem gemeinsamen Diskurs bezüglich Trauer, Tod und Sterben im öffentlichen Raum mit der/durch die Entstehung der Hospizbewegung seinen Ausdruck. Diese moderne Hospizbewegung in Deutschland hat ihren Ursprung – anders als in England – nicht an einem einzelnen Ort und zu einer bestimmten Zeit. An verschiedenen Orten und zu verschiedenen Zeitpunkten innerhalb mehrerer Dekaden wenden sich Menschen dem begleiteten Sterben und der ganzheitlichen Fürsorge sterbender Menschen zu. Hierin äußert sich das Bedürfnis nach einer zumindest halböffentlichen Auseinandersetzung mit der Thematik. „Die Metaphern vieler Pionierinnen: ‚es lag in der Luft‘, ‚die Zeit war reif‘ ...“ (HELLER et al., 50) unterstützen diese Lesart.

Bevor die Entstehung von Kindertrauergruppen in Deutschland aus der Hospizbewegung heraus dargestellt wird und Angebote systematisiert werden, soll zunächst der Blick auf zwei für die Verbreitung und Weiterentwicklung der Hospizidee sowie – eng damit verknüpft – der Begleitung trauernder Menschen in Deutschland maßgeblich bedeutsame Frauen gerichtet werden. Aus diesem Grund werden zunächst Cicely SAUNDERS und Elisabeth KÜBLER-ROSS sowie ihre Perspektiven der professionellen Begleitung Sterbender vorgestellt, um daran anschließend den Blick kurz auf Schwester Frances DOMINICA zu lenken, die das weltweit erste Kinderhospiz eröffnete.

Der Name der Dame⁹³ Cicely SAUNDERS (1918–2005) ist eng verknüpft mit der Verbreitung der modernen Hospizbewegung in England sowie mit der Ausweitung moderner Hospizideen über die Landesgrenzen hinaus, u. a. bis nach Deutschland (vgl. KLINKHAMMER 2007, A1792). Dame Cicely SAUNDERS arbeitete zunächst als Krankenschwester, dann als medizinische Sozialarbeiterin und später als Ärztin im St. Thomas Hospital in London (vgl. DU BOULAY 1987, 44ff). Während dieser Zeit entwickelte sie ihre eigene Schmerztherapie weiter, indem sie eine umfassende und wissenschaftlich kontrollierte Schmerzwahrnehmung und -behandlung, das Konzept des *Total Pain*, einführt (vgl. SAUNDERS & BAINES 1991, 14ff). Eine kontinuierliche Versorgung der Patient:innen mit (opioiden) Schmerzmitteln war aufgrund möglicher Abhängigkeiten und/oder

⁹² Palliativstationen sind explizit nicht gemeint.

⁹³ Dame ist in diesem Fall ein britischer Adelstitel, weshalb er mitgeführt wird.

Toleranzentwicklung zur damaligen Zeit nicht indiziert (vgl. HELLER et al., 32). SAUNDERS bot somit als Erste eine wissenschaftliche Grundlage an für das ganzheitliche Konzept der palliativmedizinischen Versorgung und Betreuung progredient erkrankter und/oder sterbender Patient:innen, das in dem von ihr 1967 gegründeten *St. Christophers Hospice* in London entsprechend umgesetzt wurde und heute unter dem Namen der (pädiatrischen) Palliative Care verbreitet ist (vgl. ebd., 34). Sterben wird dabei sichtbar durch den medizinischen Umgang mit Schmerz, durch ein ganzheitliches Pflegekonzept, das das psychische und physische Wohlbefinden der Patient:innen einschließt sowie eine religiöse bzw. spirituelle Haltung umfasst, die zugleich offenbleibt für religiös-spirituelle Lebensweisen der Patient:innen (vgl. SAUNDERS 1993, 12). Der Tod als Thema wird in ihrer Begegnung mit sterbenden Menschen nunmehr offen thematisiert: „... Und doch wird die Strategie, die Wahrheit zumindest vorsichtig mitzuteilen, es sowohl für den Patienten als auch für den Arzt leichter machen, sich den neuen Bedingungen anzupassen. Der Patient ist dann eher bereit, Vertrauen zu fassen, wenn ihm gesagt wird, daß die Symptome kontrolliert werden können und die Behandlung trotz negativer Prognose nicht zu Ende ist: ...“ (SAUNDERS 1991, 10).

KÜBLER-ROSS (1926–2004) hat als Schweizer Sterbeforscherin Themen von Sterben, Tod und Trauer (wieder) zur Sprache gebracht, indem sie zunächst begonnen hatte, ihre eigenen Erfahrungen zu bündeln, Interviews mit Sterbenden durchzuführen und aufbereitet einem breiten Publikum zugänglich zu machen. Ihr ist ein sukzessives Aufbrechen der Tabuisierung zu verdanken, das mit der Veröffentlichung ihrer Arbeiten einsetzte (vgl. HELLER et al., 2012, 37ff). Das Buch „Interviews mit Sterbenden“ (im Original: „On death and dying“) wurde 1969 in den USA und 1971 in Deutschland erstmals publiziert. Darin befragte sie über 2000 Menschen mit progredienten Erkrankungen, mit welchen Gefühlen sie sich selbst angesichts ihres bevorstehenden Todes konfrontiert sehen. Diese Gefühle klassifizierte Kübler-Ross (2001) in fünf Phasen und entwickelte ein Modell, das im Kapitel ‚3.4. Modelle der Trauerverarbeitung – Transformation als Schema?‘ dargestellt wurde. Mit ihren Veröffentlichungen wird der bis dato vorrangigen Praktik des Schweigens eine Hinwendung zu thanatospezifischen Themen entgegengesetzt, was wiederum Reflexionen über eigene und auch kollektive Trauer bewirken konnte und kann. Mit Johann Christoph Student, der als Schüler der Sterbeforscherin Elisabeth Kübler-Ross deren Ideen in Deutschland etablierte, wurden die Impulse der modernen Hospizbewegung sowohl auf handlungspraktischer als auch auf wissenschaftstheoretischer Ebene sichtbar (vgl. STUDENT 1994, 20).

Dame SAUNDERS und KÜBLER-ROSS vereinen die Betreuung Schwerstkranker/Sterbender auf medizinischer, sozialer und spiritueller Ebene, was zu einer Durchsetzung ganzheitlicher Palliative Care führte. Beide Autorinnen verstehen die Trauerbegleitung als selbstverständlichen Teil der Hospizbewegung. Die Ursprünge der Hospizbewegung liegen in regionalen Erfahrungen zahlreicher Wegbereiter:innen, die zunächst aufgearbeitet werden mit dem Ziel, eine professionelle Begleitung Trauernder zu gewährleisten, sodass Trauer und Reflexionen der eigenen Trauerprozesse Voraussetzungen für eine professionelle Sterbebegleitung sind.

Als Wegbereiterin der Kinderhospiz-Idee gilt die Nonne Schwester Frances DOMINICA (*1942). Sie pflegte bereits als Kind ihren fünf Jahre jüngeren Bruder David, der mit nur

einer Lunge geboren wurde. Nach ihrer Ausbildung zur Kinderkrankenschwester trat sie 1966 einer anglikanischen Religionsgemeinschaft bei. Während ihrer Arbeit im Krankenhaus lernte sie die zweijährige Helen kennen. Das Kind wurde dort wegen eines Hirntumors operiert und galt als schwerstbehindert. Zwischen Schwester Frances DOMINICA und Helens Familie entstand eine enge Freundschaft, sodass Helen mehrfach zur Entlastung der Eltern in das Kloster geholt wurde. Dieser Umstand inspirierte die Nonne zur Gründung des Helen House in Oxford im Jahr 1982 – des weltweit ersten Kinderhospizes (vgl. SMITH 2018, o. S.). Sie veränderte damit nachhaltig Palliativkliniken und -stationen und richtete somit den Blick auf die Gruppe der Kinder und Jugendlichen sowie deren Angehörige. Helen House galt beispielsweise als Vorbild für das erste 1998 in Deutschland errichtete Kinderhospiz Balthasar in Olpe (vgl. GFO OLPE, 2023, o. S.). Neben diesen drei Vertreterinnen gab es weitere Personen im Feld der modernen Hospizbewegung, die hospizliche Ideen verbreiteten sowie den Auf- und Ausbau von Hospizen in Deutschland voranbrachten. Dies waren einerseits engagierte Eltern, die selbst ein Kind verloren hatten. Barbara und Jürgen Schulz seien stellvertretend genannt, deren Sohn Björn 1982 an Leukämie verstarb und die Gründungsmitglieder des ersten ambulanten Kinderhospizdienstes in Deutschland im Jahre 1997 waren. Andererseits sind es im klinischen Bereich professionell Tätige, die im Klinikalltag Limitationen der Begleitung progredient kranker Menschen und ihrer Angehörigen sehen und sich darüber hinaus ehrenamtlich engagieren. Heinrich Pera, Ute Nerge (pensionierte Leiterin des Kinderhospizes Sternenbrücke in Hamburg) und Sabine Kraft (Geschäftsführerin des Bundesverbandes Kinderhospiz) seien stellvertretend für viele engagierte Tätige in diesem Feld aufgeführt. Aktuell verzeichnet der Bundesverband Kinderhospiz e. V. (2022) 26 stationäre und 96 ambulante Kinderhospizdienste als Mitglieder.

Die Hospizbewegung erhielt zunächst keine staatliche Förderung bzw. Finanzierung, da sie aus einer Bürger:innenbewegung hervorging. Dies änderte sich erst im Verlauf der deutschlandweiten Ausbreitung ambulanter und stationärer Hospizdienste, die sich bis dahin ausschließlich aus Spendengeldern finanzierten. Mit Änderung des § 37 des SGB V zur Häuslichen Krankenpflege im Jahr 1990 konnte erstmals ein finanzieller Anspruch auf häusliche Behandlungssicherungspflege (vgl. JACOBS et al. 2020, 41ff) geltend gemacht werden. Der 1992 in Halle/Saale durch den Krankenhausseelsorger Heinrich Pera gegründete Deutsche Hospiz- und Palliativverband (DHPV⁹⁴) erreichte schließlich nach mehreren Verhandlungen eine gesetzliche Verankerung zur finanziellen Unterstützung durch die Verabschiedung des § 39a des SGB V im Jahr 1996. Dieser regelte damals noch die finanzielle Unterstützung der Sterbebegleitungen in ambulanten und stationären (Kinder-)Hospizdiensten zu einem deutlich geringeren Anteil als heute. Aktuell können somit 95 % der anfallenden Kosten abgedeckt werden⁹⁵, dennoch müssen die fehlenden 5 % der Kosten von ambulanten (Kinder-)Hospizen eigenständig getragen werden.

⁹⁴ Der Verband wurde damals unter dem Namen Bundesarbeitsgemeinschaft Hospiz (BAG) gegründet und im Jahr 2007 umbenannt zu der bis heute bestehenden Bezeichnung Deutscher Hospiz- und Palliativverband (DHPV) (vgl. Heinrich Pera Hospiz gGmbH (o. J.b, o. S.) und DHPV (o. J.a, o. S.).

⁹⁵ Interessanterweise sind diese Rahmenvereinbarungen zwischen dem GKV-Spitzenverband, Berlin (Spitzenverband Bund der Krankenkassen gemäß § 217a SGB V) mit diesem Satz von 95 % der Kostenübernahme erst seit dem 01.05.2017 in Kraft getreten (vgl. DHPVb o. J., o. S.).

Stationäre Einrichtungen können die fehlenden 5 % der Kosten über die Pflegestufen der Patient:innen bei der Pflegekasse beantragen. Da Hospizdienste keine Umsätze/Gewinne erzielen, müssen fehlende Gelder per Spenden akquiriert werden. Aus diesen Spenden werden auch Angebote der Trauerbegleitung finanziert. Für Trauernde, die diese Einladungen wahrnehmen, sind jene Angebote kostenfrei und niedrigschwellig gestaltet, was sich zum einen in der historischen Gewordenheit⁹⁶ und zum anderen in der Zugänglichkeit für trauernde Menschen unabhängig von ihrem sozialen Status begründet. Die Nichtfinanzierung von Trauerangeboten seitens des Staates hingegen lässt sich zum einen lesen als eine Zuweisung von Trauer als lebensgeschichtliches Ereignis, welches keiner Pathologisierung, Therapie oder Klassifizierung als Krankenkassenleistung bedarf. Zugleich kann diese Ablehnung der Kostenübernahme als ein politisches Statement verstanden werden, das keinen öffentlichen Ort für Angebote der Begleitung trauernder Menschen zulässt.

Die Suche nach weiteren Finanzierungsmöglichkeiten mündete in verschiedenen gesetzlich geregelten Möglichkeiten, welche Trauerangebote nur indirekt finanzieren. Im SGB XIII verzeichnet der vierte Abschnitt in den §§27 bis 35 *Hilfen zur Erziehung*, welche Angebote für Kinder, Jugendliche und Familien subsumiert, die „... bei der Klärung und Bewältigung individueller und familienbezogener Probleme und der zugrunde liegenden Faktoren, bei der Lösung von Erziehungsfragen sowie bei Trennung und Scheidung unterstützen.“ (§ 28 des SGB VIII vom 26.10.1990) und explizit Gruppenangebote (vgl. § 29 des SGB VIII vom 26.10.1990) einschließen. Zudem bietet der achte Abschnitt des SGB XII in den §§ 67 und 68 Möglichkeiten der Einzelfallhilfe für „... Personen, bei denen besondere Lebensverhältnisse mit sozialen Schwierigkeiten verbunden sind...“ (§ 67 des SGB XII vom 27.12.2003) an. Die Offenheit der dort verwendeten Formulierungen ermöglichte eine institutionelle Erweiterung von Trauerangeboten außerhalb von Hospizen und kirchlichen Einrichtungen auf Institutionen in Trägerschaft der (freien) Kinder- und Jugendhilfe, auf Einrichtungen der mobilen/aufsuchenden Familienhilfe und auf Einrichtungen, die sich ausschließlich der Trauerarbeit widmen. Diese Erweiterung institutioneller Verankerungen der Trauerbegleitungen verweist auf den Wunsch nach Orten öffentlicher Begegnungen. Insofern spiegelt sich hier die Ambivalenz wider, mit der der Thematik begegnet wird, indem in den vergangenen Jahren eine (vermittelte) „Halböffentlichkeit“ geschaffen wurde, die bis heute Bestand hat. Die durch verschiedene Institutionen vorgehaltenen Angebote der Trauerbegleitung werden im Folgenden zusammengefasst, die dort zum Tragen kommenden Praktiken werden beschrieben und auf förderliche bzw. hinderliche Faktoren geprüft.

5.2 Angebote der Trauerbegleitung

„Das Wesen der Zeit ähnelt unserem Bild von Gott. Sie ist unendlich und hat keinen Anfang. Sie ist allmächtig, denn nichts hat Bestand vor ihr,

⁹⁶ Personen, die als einzelne Professionelle ohne institutionelle Anbindung Trauerbegleitungen anbieten, werden von ihren Angebotnehmer:innen in den meisten Fällen nach individuellen Preisvereinbarungen bezahlt und verstehen sich als freie Wirtschaftsunternehmen im weitesten Sinne, weshalb sie in dieser Arbeit nur am Rande Erwähnung finden.

weder Berge, noch Armeen. Die Zeit führt alles und jeden zu einem Ende. Sie umschließt jeden Schmerz, lindert jede Not, wiegt jeden Verlust auf. Asche zu Asche, Staub zu Staub. Bedenke: Aus der Erde sind wir genommen, zur Erde sollen wir wieder werden.“ (aus: *Outlander*).⁹⁷

Zeit wird in diesem Zitat als niemals endend aufgeführt. Zeit verunmöglicht Endlichkeit ins Un-Endliche. Sie überdauert alles und wird hier in ihrer Ambivalenz charakterisiert: Wenn man sich Zeit gibt, dann enden Schmerz und Leid, Trauer und Verlust. Jedoch vergrößert sich mit jedem Augenblick auch die Distanz zum Verlorenen. Die Zeit lässt sich nicht zurückdrehen, ein verlorenes Leben bleibt verloren. Es lässt sich nicht wieder einholen. Das eigene Leben schreitet voran, während sich die körperlichen Hüllen der Verstorbenen mit jedem Vorrücken der Zeit weiter auflösen. In Zeiten der Trauer, die sowohl das eigene (endliche) Weiterleben ohne die verstorbene Person als auch die Akzeptanz des Verlustes und der damit einhergehenden Transformationen einschließen, scheint Zeit anachronistisch zu verlaufen. Sie scheint das eigene Leben stillstehen zu lassen und das gesellschaftliche Leben im Schnelldurchlauf fortzuführen. Manchen Menschen gelingt es, diese von Ambivalenz durchdrungenen Zeiten zu durchleben, sich selbst wieder zu syn-chronisieren und vom trauernden Hinterbliebenen zu einem Menschen hin zu transformieren, der mit Erinnerungen an eine:n Verstorbene:n weiterlebt. Für andere Menschen gelingt dieser Prozess mit Unterstützung durch Andere. Diese Unterstützung – unabhängig davon, ob es sich um professionelle oder private Unterstützung handelt – kann als Angebot der Trauerbegleitung gelesen werden: als ein Begleiten in Zeiten der Trauer. *Begleiten* setzt sich aus den beiden althochdeutschen Verben für *führen* und *geleiten* zusammen und bedeutet so viel wie „mit jemandem gehen, verbunden sein, hinbringen“ (Digitales Wörterbuch der Deutschen Sprache o. J.a, o. S.). Der Begriff des Trauerns lässt sich etymologisch zurückführen auf das Althochdeutsche *trūrēn* und kann gleichgesetzt werden mit „seelischen Schmerz empfinden, betrübt, ernst sein, Trauerkleidung tragen“ (Digitales Wörterbuch der Deutschen Sprache o. J.b, o. S.). Die Nähe zum altsächsischen Wort *drēosan* lässt auf „fallen, sinken“ schließen (ebd.). In seiner ursächlichen Bedeutung ließe sich Trauerbegleitung also lesen als: mit einer Trauerkleidung tragenden Person mitgehend, als Verbundenheit mit jemandem, der seelischen Schmerz empfindet, als Hinbringen von jemandem, der/die fällt. Fasst man dabei Trauerkleidung, betrübt/ernst sein und fallen/sinken als Zeichen für äußerlich sichtbares Trauern auf, so gehen Trauerbegleiter:innen mit Menschen mit, die ihrer leiblichen Verfasstheit körperlichen Ausdruck verleihen, d. h. Trauerbegleitung als ein Raum der Ermöglichung, um körperliche Ausdrucksweisen (mourning) leiblicher Verfasstheit (grief)hervorbringen zu können. Mit diesem Zugang wird also nachfolgend Trauerbegleitung – insbesondere die Begleitung trauernder Kinder in Kindertrauergruppen – in den Blick genommen.

⁹⁷ Dieses Zitat ist dem Beginn der Serie *Outlander* entnommen (USA 2020, R: Stephen Woolfenden; Mairzee Almas & David Moore), Staffel 5, Folge 5, Min. 00:04:27–00:04:56, Original mit deutschem Untertitel, Zugriff: 20.12.2023.

Angebote der Trauerbegleitung lassen sich regional und überregional vielfältig und in verschiedenen Ausgestaltungen finden. Trauercafés, Trauerschreibgruppen, offene Familientreffs, Gedenkfeiern, Trauergruppen für Männer, für verwaiste Eltern, für Kinder oder für Geschwister sowie Einzelbegleitungen u. v. m. bieten einen gemeinsamen Raum zum Austausch in einer Gruppe oder individuell mit einem/einer Trauerbegleiter:in. Auch Psychotherapien seien an dieser Stelle der Vollständigkeit halber genannt – insofern während der Therapiesitzungen Thematisierungen von Trauer zum Erscheinen kommen und so in den Fokus der Therapie rücken – können sie als eine spezialisierte Form der Trauerbegleitung betrachtet werden. Da approbierte Psychotherapeut:innen einer gesetzlich geregelten Ausbildung (§ 1, Abschn. 1 des Psychotherapeutengesetzes – PsychThG 2019) unterliegen und somit üblicherweise anders qualifiziert sind als Trauerbegleiter:innen, verfolgen psychotherapeutische Angebote andere Ziele, umfassen unterschiedliche Inhalte und verwenden spezifische Methoden.

Während Seelsorger:innen aufgrund ihrer Ausbildung mindestens über Basisqualifikationen für eine professionelle Trauerbegleitung verfügen, weisen ehrenamtlich Tätige nicht per se eine professionelle Qualifizierung vor. Auch hauptamtliche Mitarbeiter:innen müssen nicht zwangsläufig über eine entsprechende Professionalisierung verfügen, da der Begriff der Trauerbegleitung nicht urheberrechtlich geschützt ist. Weiterhin ist zu bedenken, dass es sich um Qualifikationen im Sinne von Fort- oder Weiterbildungen handelt und nicht um eine originäre Berufsausbildung. In der Qualifizierungsordnung des Bundesverbandes Trauerbegleitung e. V. (BVT) sowie in der Handreichung Trauer und Trauerbegleitung des Deutschen Hospiz- und Palliativverbandes e. V. (DHPV) wird jedoch auf die Notwendigkeit einer Trauerbegleitungs-Qualifizierung hingewiesen, um eine kompetente, selbstreflektierte und sensible Unterstützung für Trauernde anbieten zu können (vgl. BVT 2021, 1 und DHPV 2017, 6 sowie 9). Diese Standards der Qualifikation für Trauerbegleitende erscheinen anspruchsvoll und umfangreich, sodass sie zwar eine kompetente Begleitung zusichern, zugleich aufgrund der prekären Finanzierungssituation qualifizierter Trauerangebote dichotom erscheinen.

Je nach Angebot variieren die Zeiträume der Begleitungen nach Inhalten, Methoden, Zielvorstellungen und individuellen Bedarfen der Trauernden. Alle Angebote können kurz-, mittel- oder langfristig stattfinden, Dauer und Umfang werden zwischen Trauernden und Trauerbegleiter:innen individuell festgelegt. Eine kurzfristige Begleitung umfasst einen bis drei Termine, mittelfristige Angebote der Trauerbegleitung beinhalten üblicherweise drei bis zehn Termine und langfristige Angebote werden über weit mehr als zehn Termine vorgehalten. Einzelbegleitungen in Akutsituationen – beispielsweise nach Unfall, Mord oder Suizid – werden in der Regel direkt vor Ort durch ein Kriseninterventionsteam einmalig angeboten und anschließend, je nach Bedarf, an ein weiterführendes Angebot vermittelt. Kurzfristige Angebote für Trauernde umfassen zumeist einen bis drei Termine, in denen konkrete Fragen oder Anliegen bearbeitet werden. Sie können aber auch dazu dienen, mit den Trauernden gemeinsam ihre individuellen Bedarfe zu klären und dementsprechend passende Angebote wie beispielsweise Psychotherapie, Systemische Therapie oder Seelsorge als Möglichkeiten mittel- und langfristiger Einzelbegleitung weiterzuvermitteln, insofern dies gewünscht ist. Einzelbegleitungen über einen längeren Zeitraum mit einem/einer Trauerbegleiter:in sind ebenso möglich. Gruppenangebote

werden regelmäßig über einen längeren Zeitraum offeriert und variieren je nach Art des Angebotes. Offene Gruppenangebote ermöglichen jederzeit einen Einstieg oder Austritt. Sie finden regelmäßig in einem bestimmten Rhythmus statt, eine vorherige Anmeldung ist selten notwendig. Geschlossene Gruppenangebote beginnen und enden zu einem fixen Zeitpunkt und werden in einem regelmäßigen Rhythmus an zuvor festgelegten Terminen vorgehalten. Eine Teilnahme ist nur nach vorheriger Anmeldung möglich.

Ein primäres (Fern-)Ziel von Angeboten der Trauerbegleitung lässt sich in der Integration des Verlustes und des Weiterlebens trauernder Menschen mit dieser veränderten Realität finden, eine Ausdifferenzierung erfolgt entsprechend den individuellen Bedürfnissen der Trauernden.

Da alle hier aufgeführten Angebote als Einzel- oder Gruppenbegleitungen mit offenem oder festgelegtem Ende möglich sind, orientiert sich die hier vorgenommene Systematisierung an der Art der vorrangig angewendeten Praktiken. Diese sind nach jetzigem Stand vielfältig; in Abbildung 44 wird daher angestrebt, die Fülle der aktuellen Angebote für Trauernde zu systematisieren, ohne jedoch den Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben (dargestellt durch die Punkte, die Platzhalter für weitere Ergänzungen symbolisieren).

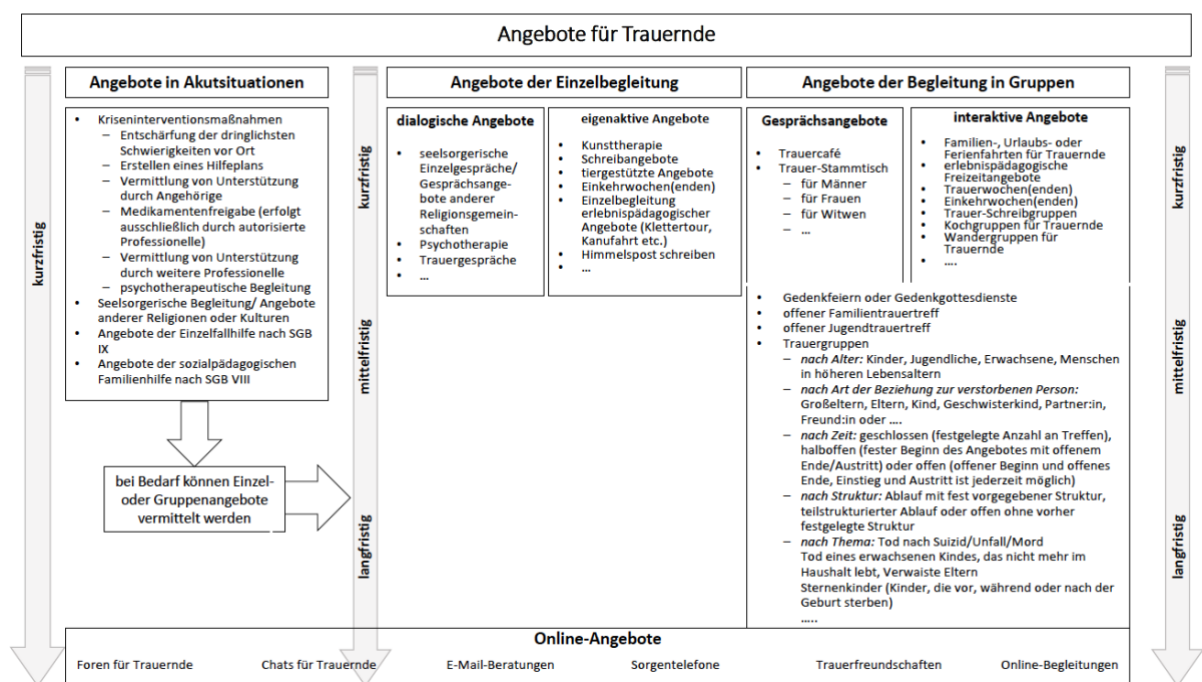


Abb. 44 Angebote für Trauernde – Eigene Darstellung

Dabei ist dieses Arrangement so zu verstehen, dass die unter einer Praktik aufgeführten Angebote diese zwar vordergründig bedienen, andere Praktiken jedoch ebenfalls zum Tragen kommen können. Welche Angebote zu welcher Zeit bzw. für welchen Zustand der Trauer passend sind, ist individuell so verschieden wie leib-körperliches Erleben im Allgemeinen differiert.

Unter Dialogischen Angeboten sind all jene aufgeführt, die sich der Methode des reflektierten Gespräches zwischen zwei Menschen bedienen, um leib-körperliche Trauerzustände zur Sprache zu bringen. Gesprächsangebote subsumieren all jene

Angebote, die das reflektierte Gespräch in einer Gruppe – d. h. mit mehr als zwei Menschen – als Praktik vermitteln.

Während eigenaktive Angebote der Trauerbegleitung handlungsorientierte Auseinandersetzungen eines/einer Trauernden mit sich selbst beinhalten, beziehen sich interaktive Angebote auf handlungsorientierte Methoden in einem Gruppengeschehen. Das heißt, eigenaktive Angebote bieten eine begleitete Auseinandersetzung mit dem eigenen Trauererleben an, vermittelt über eine Praktik in einem individuellen, geschützten Rahmen. Interaktive Angebote ermöglichen Trauerbegleitung in Gruppensettings, wodurch neben der handlungsorientierten Methode der begleitete Austausch mit anderen Teilnehmer:innen das eigene Trauererleben hervorbringen kann.

Online-Angebote subsumieren all jene, die eine Begleitung per Internet oder Social Media offerieren. Es handelt sich um ein breites Spektrum dort vorgehaltener Möglichkeiten, die sich konsequenterweise entsprechend der hier vorgeschlagenen Systematisierung einordnen ließen. Da sie jedoch vermittelt über das Medium digitaler Medien stattfinden, somit Anonymität zusichern können und sich in dieser Weise als Angebot nur all jenen eröffnen, die mit der Nutzung solcher Medien vertraut sind, werden Online-Angebote in dieser Übersicht separat angeführt.

5.2.1 Angebote in Akutsituationen

Manchmal tritt der Verlust eines nahestehenden Menschen plötzlich, unerwartet, unter gewaltsamen Umständen ein oder er bringt Angehörige in prekäre Lebenssituationen⁹⁸. Dann kann es notwendig sein, dass Hinterbliebene unmittelbar mit/nach Erhalt der Todesnachricht (vorübergehend) nicht (mehr) handlungsfähig sind und/oder ihr eigenes Leben bedroht bzw. in Gefahr ist. In solchen akuten Situationen können erste Angebote am Ort des Geschehens dabei helfen, dass Angehörige nicht selbst in eine Notlage geraten. Professionelle Helfer:innen vor Ort verständigen je nach Bedarfslage ein Kriseninterventionsteam. Zu diesem zählen besonders geschulte ehrenamtliche Mitarbeiter:innen verschiedener Professionen. Die entsprechende Vorbereitung beginnt bereits im Vorfeld, da grundlegende Informationen eingeholt werden, die für eine kompetente Begleitung in der akuten Situation notwendig sind. Vor Ort wird versucht, den Betroffenen Sicherheit zu vermitteln, sie in ihrer emotionalen Verfasstheit zu begleiten und die dringlichsten Schwierigkeiten zu mildern. Dies bedeutet je nach individueller Verfasstheit eventuell das Schaffen einer Distanz zur direkten Umgebung des Geschehens, wie beispielsweise das unmittelbare Entfernen von einem Unfallort/Ort des Versterbens oder die Sicherung jüngerer Kinder nach dem Versterben ihrer engsten Bezugspersonen. In Ausnahmefällen kann eine Einmalgabe von beruhigenden Medikamenten hilfreich sein, diese dürfen allerdings ausschließlich von autorisiertem Personal verabreicht werden.

⁹⁸ Die Anzahl der Mordopfer lag laut Statista (Vgl. 2022a, o. S.) im Jahr 2021 bei 257 Personen in Deutschland. Die Anzahl der Verkehrstoten im Jahr 2021 wird mit 2562 Personen beziffert (Vgl. Statista 2022b, o. S.), die Zahl der Flutopfer variiert je nach Quelle und wird von der Bundeszentrale für politische Bildung (2021) mit > 180 Toten für Deutschland angegeben. Die Suizidrate für das Jahr 2020 lag bei 9206 Selbstmorden in Deutschland (Vgl. Statista 2022c, o. S.). Die Müttersterblichkeit lag in Deutschland bei 2,9 je 100 000 Lebendgeburten (Vgl. Statista 2022d, o. S.).

Insofern es Situation und Ort des Geschehens zulassen, kann auch eine gemeinsame Verabschiedung von dem verstorbenen Menschen für den weiteren Trauerprozess wertvoll sein. In einem nächsten Schritt werden Strukturen geschaffen, die es den Hinterbliebenen ermöglichen, ihre Handlungsfähigkeit zu aktivieren und vorhandene Bewältigungsstrategien anzuwenden. Ein Plan, der notwendige nächste Schritte und zu erwartende Abläufe beinhaltet, kann Teil dieser Strukturen sein, ebenso wie die Vermittlung von Unterstützung durch Angehörige. Beim Versterben von engen Bindungs- oder Bezugspersonen von Kindern/Jugendlichen kann beispielsweise eine vorübergehende Betreuung durch nahestehende Verwandte Sicherheit in der Akutsituation vermitteln. Gegebenenfalls kann angeregt werden, Angebote der Familienhilfe nach SGB IX oder Angebote der sozialpädagogischen Familienhilfe nach SGB VIII in Anspruch zu nehmen. Die Vermittlung von Kontakten zu Menschen, die eine Weiterbegleitung gewährleisten können, stellt den letzten Schritt der Begleitung in akuten Situationen dar. Dies können Verwandte, Freund:innen oder Nachbar:innen übernehmen, jedoch auch Jugendämter, insofern die Vormundschaft für hinterbliebene Kinder nicht unmittelbar geklärt werden kann.

Notfallseelsorger:innen, die als Begleiter:innen in akuten Situationen angefragt werden, haben ebenso wie Mitarbeiter:innen von Kriseninterventionsteams das Ziel, Gefahren zu verhindern, psycho-sozialen Unterstützung zu bieten und Betroffene in Krisensituationen zu stabilisieren. Sie agieren dabei im Auftrag der Kirche und vertreten zudem christliche Werte in der Begleitung. Entsprechende Angebote anderer Religionsgemeinschaften können ebenfalls angefordert werden. Eine psychotherapeutische Betreuung kann allerdings nur durch entsprechend ausgebildetes Personal umgesetzt werden. Für Menschen mit psychotischen Zuständen werden zusätzlich Psychotherapeut:innen angefordert, da die Betreuung und Begleitung dieser Menschen außerhalb der Zuständigkeiten von Kriseninterventionsteams liegen.

Angebote in Akutsituationen sind kurzfristig und dienen nicht dem Ziel einer mittel- oder langfristigen Betreuung. Professionelle Helfer:innen in Akutsituationen können jedoch weiterführende Angebote der Begleitung vermitteln.

5.2.2 Online-Angebote

Als Online-Angebote sind all jene zu verstehen, die sich digitaler Medien bedienen und via Internet oder Social-Media-Plattformen offeriert werden. Sie variieren in ihrer Dauer, Zielstellung und Praktik. Ein Zugang erfolgt mittels eines Endgerätes, das an ein (privates oder öffentliches) Datennetz angeschlossen wird. Sowohl Präsenz- als auch Online-Angebote lassen sich neben dem Internet auch in Printmedien, via Flyer/Aushängen oder durch Mundpropaganda eruieren. Eingaben wie „Trauerangebote online“ oder „Online Trauerbegleitung“ in gängigen Suchmaschinen führen zu einer Vielzahl an Online-Offerten. Seiten, die Angebote bündeln, je nach inhaltlichem Schwerpunkt clustern und direkt verlinken, erleichtern die Suche nach der passenden Hilfe (vgl. <https://www.doch-etwas-bleibt.de/hilfe-bei-tod-und-trauer/linktipps/>). Nachfolgend wird eine Auswahl an Möglichkeiten präsentiert, die keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt, jedoch häufig erscheinende bzw. ähnliche Angebote abbildet. Potentiale dieser Art von Angeboten liegen

in den Möglichkeiten anonymer Zugänge von Trauernden, in ihrer Niedrigschwelligkeit (mit wenigen Klicks besteht die Chance, mit anderen in Verbindung zu treten), in der zeitlich unbegrenzten Verfügbarkeit und in der potenziellen Option, in direkten (Präsenz)Kontakt mit anderen treten zu können.

Möglich ist, dass Barrieren im Hinblick auf die Zugänglichkeit solcher Online-Angebote bestehen, da Nutzer:innen mit dem Medium sowie mit entsprechenden digitalen Oberflächen vertraut sein müssen, um diese Möglichkeiten verwenden zu können. Des Weiteren ist es seitens der Anbieter:innen notwendig, sowohl Angebote als auch die Webseiten als solche aktuell zu halten. Andernfalls zeigen Suchmaschinen entsprechende Seiten an, deren Link defekt ist oder zu Online-Angeboten führt, die nicht mehr bestehen. Inwieweit Online-Angebote unterstützend oder hinderlich im Trauerprozess wirken, ist aktuell noch nicht empirisch erforscht, sodass Trauernde letztlich nur selbst einschätzen können, inwieweit sie die Begleitung trotz der direkten leib-körperlichen Abwesenheit der begleitenden Person als hilfreich empfinden.

Foren für Trauernde

Ein Forum ist eine Plattform im Internet, innerhalb dessen Möglichkeiten zum (thematischen) Austausch bestehen. Diese können inhaltlich nach Subkategorien geclustert sein, sie können jedoch auch unter einem allgemeinen Thema veröffentlicht werden. Foren bieten somit einerseits einen (anonymen) Austausch zwischen Trauernden, die die räumlich-zeitliche Gebundenheit des gelebten Leibes für den Moment des Lesens/Schreibens an das digitale Medium als notwendig erscheinen lässt, nicht aber für den Moment des Aufeinander-bezogen-Seins. Zwischenleiblichkeit im Sinne des geteilten *Zwischen* zwischen den Leibern wird mittels des Forums substituiert. Andererseits stellen sie thanatospezifische Informationen, Erfahrungen und Umgang mit Praktiken zur Verfügung. Wichtig erscheint dabei das Einhalten sozialer Regeln, die sich auf einen achtsamen Umgang mit den dort sichtbaren Themen beziehen. Formulierungen diesbezüglich lassen sich beispielsweise wie folgt lesen: „Die Gefühle der anderen Forumnutzer sollen von allen akzeptiert und geachtet werden. Im Forum sollte nichts, was geschrieben wurde, negativ beurteilt werden. Jeder hat ein Recht auf seine eigene Meinung und seine eigenen Gefühle. Im Forum sollten nur Einträge zum Thema Sterben, Tod und Trauer gepostet werden. Das klartext! Team behält sich vor, alle unsachgemäßen Aussagen zu löschen.“ (Das klartext! Team o. J., o. S.). Aktuell sind Foren, die sich Bedürfnissen nach Austausch trauernder Menschen widmen, unterteilt nach Altersgruppen potenzieller Nutzer:innen – so gibt es zum Beispiel Foren für trauernde Kinder und Jugendliche (vgl. <https://youngwings.de>), für Jugendliche und für Erwachsene (vgl. <https://www.klartext-trauer.de/startseite.html>) und für Erwachsene (vgl. <https://forum.aspetos.com/forum/>) – oder auch für Subthemen (vgl. <https://www.verwitwet.de/foren/> und <https://forum.leben-ohne-dich.de>). Limitationen von Foren können lassen sich im digitalen Zugang, in der zum Teil ungefilterten Bereitstellung von Informationen/Wissen/Erfahrungen sowie im indirekten Austausch lesen. Um sich in Foren austauschen zu können, werden ein entsprechendes Endgerät, Zugang zum Internet sowie der Einsatz einer Suchmaschine bzw. die entsprechende Internetadresse benötigt. Inhalte der meisten Foren sind zwar frei zugänglich, um jedoch antworten zu können, muss ein Nutzerkonto angelegt werden. Dies

kann ebenso eine Hürde darstellen wie der in Foren zur Verfügung gestellte Zugang zu Wissen, Informationen, Erfahrungen und Praktiken, da diese nicht zwangsläufig entsprechend dem Entwicklungsstand bzw. der Aufnahme- und Verarbeitungsstrategien emotional belastender Themen aufbereitet sind. Entstehen beispielsweise Fragen zum Gelesenen oder Missverständnisse, dann kann zwar im Forum hierzu gefragt werden, jedoch kann es unter Umständen einige Zeit dauern, bis eine Antwort gegeben wird. Das Fehlen der Zwischenleiblichkeit stellt somit Chance und Grenze zugleich dar.

E-Mail-Beratungsangebote

Diese Angebote zeichnen sich durch einen nicht-direktiven Charakter aus. Trauernde können eine Mail schreiben mit Fragen, Gedanken, Sorgen, die sie bezüglich ihrer Trauer bewegen, und erhalten eine Antwortmail von einem/einer Trauerbegleiter:in (vgl. beispielsweise <https://www.katharinen-hospiz.de/leistungenangebote/onlineberatung-fuer-jugendliche>). Diese so entstandene zeitlich versetzte Interaktion beinhaltet die Chance, leib-körperliche Empfindungen sprachlich zu vermitteln, zu reflektieren und über die Reaktion der antwortenden Person eine weitere Perspektive einzunehmen. Der zeitliche Faktor stellt hierbei Chance und Grenze zugleich dar. Einerseits ermöglicht das Verfassen einer Mail das Sortieren von Gedanken und Gefühlen allein durch die Äußerung leiblicher Zustände in Wort und Schrift, wie sich in gleicher Weise überlegte Antworten formulieren lassen. Das Medium des Schreibens an eine unbekannte Person und die Zusicherung der eigenen Anonymität können sich zudem erleichternd darauf auswirken, belastende Aspekte von Trauer zum Ausdruck zu bringen, die Trauernde vielleicht als sozial unerwünscht einschätzen würden (damit sind beispielsweise Schuldfragen, belastende letzte Begegnungen mit der/dem Verstorbenen oder als negativ konnotierte Gedanken gemeint). Andererseits verhindert E-Mail-Beratungsangebote direkte Reaktionen und Interaktionen. Im Falle einer emotionalen Akutsituation können Trauernde weder eine unmittelbare Reaktion ihrer Begleiter:innen erwarten noch haben Begleiter:innen die Möglichkeit, in anderer Weise auf eine Mail zu re-agieren.

Chats für Trauernde

Dieses Angebot basiert auf der Funktionsweise von Online-Chats als digitale Kommunikation via Internet in Echtzeit (vgl. beispielsweise: <https://www.doch-etwas-bleibt.de/chatroom/chat-alt/>). Die speziell für Trauerchats entwickelte Software schützt die dort eingestellten Informationen der Nutzer:innen und bedient sich, je nach Software der Chat-Angebote, der Schriftsprache als Modus der Kommunikation, zusätzlich kann eine Vorlese- und Diktierfunktion integriert sein. Die im Internet angebotenen Chats für Trauernde bieten fest vorgegebene Uhrzeiten an, zu denen ein direkter Austausch mit einem/einer Trauerbegleiter:in möglich ist. Chats für Trauernde stellen also ein Zwischenglied zwischen direkten (Sorgentelefon) und indirekten Angeboten (E-Mail-Beratungsangebote, Trauerforen) der Trauerbegleitung dar. Einerseits wahren sie die Anonymität der Trauernden und ermöglichen eine ortsunabhängige Beratung; andererseits sind sie an Tätigkeiten des Lesens/Hörens und Schreibens/Sprechens gebunden, die zwar zeitlich versetzt, jedoch in einem festgelegten Zeitraum stattfinden.

Sorgentelefone

Ein weiteres Angebot der Trauerbegleitung stellen Sorgentelefone dar. Dort werden allgemeine Themen in Krisensituationen behandelt, es existieren auch wenige speziell für trauernde Menschen eingerichtete Sorgentelefone (vgl. beispielsweise: <https://www.trauerland.org/unsere-angebote/fuer-jugendliche/> und <https://kontaktstelle-trauerbegleitung.de/trauertelesfon-kurzinfo/>). Unter den jeweils angegebenen Telefonnummern sind Trauerbegleiter:innen, Seelsorger:innen oder geschulte Mitarbeiter:innen der Krisenintervention erreichbar. Diese Anrufe sind deutschlandweit kostenfrei und können als Kriseninterventionsangebote jederzeit in Anspruch genommen werden. Das Telefon fungiert dabei als Medium der Vermittlung, das sowohl die Anonymität der Anrufenden wahrt als auch eine ortsunabhängige, aber zeitlich gleiche Verbindung zwischen trauernden und beratenden Personen herstellt.

Trauerfreundschaften

Ähnlich wie ein Dating-Portal ist dies ein spezielles Online-Angebot von *trosthelden.de*, das einen gegenseitigen Austausch zwischen Trauernden vermittelt. Als Idee hinter diesem Angebot wird die Vielfalt von Trauer und Verschiedenheit unter Trauernden angegeben (vgl. Trost-Helden GmbH 2022, o. S.), die ein Verstehen der eigenen Situation selbst unter Trauernden nicht voraussetzt. Mittels eines Fragebogens werden Art des Verlustes, aktuelle Lebensumstände sowie Bewältigungsstrategien erfasst und anderen Nutzer:innen anonymisiert zugänglich gemacht. Auch ein Foto und der regionale Lebensort werden im Forum veröffentlicht, um einen Austausch zu ermöglichen, der sich auf relativ ähnliche Lebenssituationen trauernder Menschen bezieht. Anonymität wird dadurch gewahrt, dass weder Klarnamen noch Kontaktdaten veröffentlicht werden. Ob und inwieweit sich Trauernde in ihrer Freundschaft aufeinander einlassen, handeln beide Partner:innen miteinander aus. Aufgrund des monatlichen Mitgliedsbeitrages wird verhindert, dass sich neugierige Menschen anmelden, die kein ernsthaftes Interesse an Trauerfreundschaften haben. Gleichzeitig stellt dies aber auch eine Barriere für Trauernde dar, die zwar das Angebot ausprobieren möchten, jedoch nicht zwangsläufig über finanzielle Mittel dafür verfügen.

Online-Begleitungen

Trauerbegleitungen für einzelne Personen werden seit dem Verlauf der Corona-Pandemie auch als Online-Angebote aufgeführt. Trauernde können – vermittelt über digitale Medien – an Videokonferenzen mit einem/einer Trauerbegleiter:in teilnehmen. Als Methode der Begleitung kommt – ähnlich der Begleitung in Präsenz – der gemeinsame Dialog zum Einsatz. Der entscheidende Unterschied zwischen digitalen und Präsenzangeboten liegt darin, dass letztere an eine direkte Zwischenleiblichkeit geknüpft sind, während bei digitalen Angeboten leib-körperliche Ausdrucksweisen über ein Medium vermittelt werden. So können leib-körperliche Regungen nur ausschnittsweise visuell wahrgenommen werden, indem die Kamera beispielsweise nur den Oberkörper einfängt, nicht aber ein Zittern der Beine. Genauso wenig ist es möglich, in direkten leib-körperlichen Kontakt zu treten und Trauernden beispielsweise ein Taschentuch zu reichen, wenn sie weinen. Diesen Barrieren steht jedoch die Chance gegenüber, dass Trauernde ihre

häusliche Umgebung für eine Online-Begleitung nicht verlassen müssen, sofern sie über die entsprechenden technischen Voraussetzungen verfügen. Online-Begleitung werden aktuell sowohl kostenfrei von verschiedenen Institutionen als auch gegen Gebühr von Einzelbegleiter:innen angeboten.

5.2.3 Angebote der Einzelbegleitung

Dialogische Angebote

Hierunter lassen sich Dialoge zwischen einer trauernden Person und dem/der Trauerbegleiter:in, Seelsorger:in, Vertreter:in einer anderen Religionsgemeinschaft oder Psychotherapeut:in subsumieren. Im methodischen Zentrum der Begleitung steht der gemeinsame Dialog zwischen dem/der Trauernden und seiner/ihrer Trauerbegleitung, wobei Dialog hier als Sprechen über und als Vermitteln des zum Ausdruck Gebrachten zwischen beiden Teilnehmenden zu verstehen ist. Dazu zählen seelsorgerische Einzelgespräche ebenso wie Gespräche mit professionellen Vertreter:innen anderer Religionen, die mögliche Inhalte der Trauerbegleitung vor dem Hintergrund ihrer religiösen Werte ausrichten. Dabei ist primäres Ziel, die aufsuchende Person im Umgang mit dem Verlust wieder kompetent werden zu lassen und eigene Bewältigungsstrategien zu mobilisieren. Je nach Bedarf der Trauernden und strukturell-organisatorischen Möglichkeiten der Begleiter:innen können Einzelbegleitungen auch im häuslichen Umfeld stattfinden, falls das Aufsuchen einer Institution im Rahmen der Trauer (noch) nicht möglich erscheint. Ein weiterer Vorteil ist darin zu sehen, dass eine Person die Begleitung übernimmt und somit als feste:r Ansprechpartner:in zur Verfügung steht. Insgesamt sind einem dialogischen Angebot Vor- und Nachteile gleichermaßen inhärent. Einerseits bietet die Zweiersonnenituation einen geschützten Rahmen und vermittelt eine sichere Konstante während unsicher erscheinender Zeiten der Trauer. Andererseits wird das Gefühl, dass es weitere Betroffene in ähnlichen Situationen gibt, über eine einzige andere Person vermittelt, wodurch Perspektivübernahmen sowie das Erleben eines Gemeinschaftsgefühls begrenzt bleiben könnten. Nachteilig kann sich auch die Praktik des gemeinsamen Sprechens über etwas auswirken, da Trauernden die Vermittlung des inneren leiblichen Erlebens über das Verbalisieren nach außen nicht in dem Maß gelingen kann, wie der gespürte Leib Trauergefühle und -zustände wahrnimmt.

Eigenaktive Angebote

Eigenaktive Angebote der Trauerbegleitung beinhalten eine handlungsorientierte Auseinandersetzung eines/einer Trauernden mit sich selbst. Das bedeutet, dass eigenaktive Angebote eine begleitete Auseinandersetzung mit dem eigenen Trauererleben vermitteln und eine Praktik in einem individuellen, geschützten Rahmen anbieten.

Innerhalb der Kunsttherapie als Einzelangebot der Trauerbegleitung bietet das Malen als eigenaktive Handlung die Möglichkeit, Facetten von Trauer gestalterisch zum Ausdruck zu bringen und anschließend über das Hervorgebrachte in einen dialogischen Austausch zu treten. Wenngleich der Begriff der Kunsttherapie kein geschützter Begriff ist, setzt eine professionelle und kompetente Begleitung eine qualifizierte Ausbildung von

Kunsttherapeut:innen⁹⁹ voraus. Vorteile der Kunsttherapie liegen darin, dass auch Unsagbares zum Sprechen gebracht werden kann und dieses Angebot weitestgehend an keine Voraussetzungen gebunden ist. Trauernde müssen lediglich einen Pinsel halten und führen können, weitere Kulturtechniken sind nicht erforderlich. Allerdings birgt dieses kreative Angebot eine Hürde für all jene, die nicht um die Niedrigschwelligkeit des Angebotes wissen und sich das Malen nicht zutrauen.

Schreibangebote setzen voraus, dass Trauernde die Kulturtechnik des Schreibens beherrschen, sodass eine Auseinandersetzung mit der eigenen Trauer mittels des Schreibens stattfinden kann. Dies kann in verschiedenen Weisen geschehen. Es ist möglich, dass ein Trauertagebuch geschrieben wird, das nicht durch Begleiter:innen kommentiert wird, sondern lediglich Impulse zum regelmäßigen Schreiben gegeben werden. Es ist auch möglich, in einen Schreib-Dialog einzutreten und mittels des schriftlichen Aufeinander-Bezug-Nehmens seiner eigenen Trauer zu begegnen. Weiterhin kann ein Schreibangebot wahrgenommen werden, indem auf einen Impuls hin die eigenen Gedanken verschriftlicht werden und mit dem/der Trauerbegleiter:in anschließend über das Geschriebene ein Dialog begonnen wird.

Tiergestützte Angebote nutzen beispielsweise Hunde oder Pferde als vermittelndes Medium. Über den Kontakt zu speziell ausgebildeten Tieren und ihren Trainer:innen werden leibliche Zustände zum Ausdruck gebracht; auf diese Weise wird über dieses Medium eine aktive Auseinandersetzung mit eigenen Trauerzuständen ermöglicht.

Einkehrwochen(enden) sind Wochen(enden), die zumeist in einem Kloster bzw. an Orten christlicher Gemeinschaft verbracht werden und sich auf christliche Strategien der Begegnung von Trauer konzentrieren. Der durch das Kloster bzw. den christlichen Ort vorstrukturierte Tagesablauf, zu dem das gemeinsame Beten und Singen ebenso gehören wie gemeinsames Arbeiten, beispielsweise im Klostergarten oder in der Klosterküche, bietet Klarheit sowie Orientierung; dadurch besteht die Gelegenheit, sich mit Unsicherheiten verbundenen Themen zu befassen, die in der Zuwendung zur eigenen Trauer entstehen können. Auch Praktiken des gemeinsamen Schweigens, Schreibens oder Zitierens von Bibeltexten können Teil dieser Angebote sein. Einkehrwochen(enden) lassen sich insofern als Einzelangebot rechtfertigen, als dass sich eine trauernde Person auf ein solches Angebot einlässt und allein in eine Gemeinschaft einkehrt, die einen strukturierenden Rahmen anbietet, jedoch keine Gruppe von Personen versammelt, die sich aktuell in ähnlichen Trauersituationen befinden.

Erlebnispädagogische Einzelangebote, die sich inhaltlich mit Trauer auseinandersetzen, bereiten gemeinsam mit dem/der Trauernden ein Aktivangebot (zum Beispiel eine Klettertour oder eine Kanufahrt) vor, begleiten dieses bei Bedarf und reflektieren es im Anschluss gemeinsam. Dabei ist es von Vorteil, dass Begleiter:innen über ausreichend Erfahrungen bezüglich der Durchführung verfügen und so markante Höhen- und Tiefpunkte des Erlebnisses thematisieren, begleiten und in Bezug zum Trauern setzen

⁹⁹ Beispielsweise der Studiengang MA Kunsttherapie der Weißensee Kunsthochschule Berlin und der Studiengang BA Kunsttherapie am Institut für Kunst und Therapie München (vgl. Weißensee Kunsthochschule Berlin o. J., o. S. sowie Institut für Kunst und Therapie München o. J., o. S.).

können. Die Eigenaktivität der Trauernden kann nützlich sein, wenn ein Sprechen über den Verlust und die damit verbundene Trauer noch nicht möglich ist.

Wenn Hinterbliebene bedauern, dass sie nicht alles zur Sprache gebracht haben und dem/der Verstorbenen noch etwas mitteilen wollten, was durch das Versterben ungesagt bleiben muss, dann gibt es die Möglichkeit, einen Brief an die verstorbene Person zu schreiben. Dies ist per se jederzeit individuell möglich. Besteht jedoch der Wunsch, diesen Brief abzusenden und nicht auf das Grab der verstorbenen Person zu legen, dann bieten verschiedene Institutionen einen Briefkasten/eine Sammelstelle/eine Postadresse an. Dorthin kann die Himmelspost geschickt werden, die gesammelt und zu einem festen Termin verbrannt – also symbolisch in den Himmel geschickt – wird.¹⁰⁰

5.2.4 Angebote der Begleitung in Gruppen

Gruppensettings ermöglichen Trauerbegleitung in Gemeinschaft, die dadurch charakterisiert sind, dass alle Teilnehmer:innen einen nahestehenden Menschen verloren haben. Mittels einer handlungsorientierten Methode und/oder des begleiteten Austauschs mit anderen kann Sag- und Unsagbares zum Sprechen kommen. Je nachdem, worauf sich der methodische Fokus der Begleitung richtet, kommen Gespräche, handlungsorientierte Interaktionen oder ein Kompositum beider als Methode der Begegnung mit Trauer zur Anwendung.

Gesprächsangebote

Gesprächsangebote subsumieren all jene Angebote, die das reflektierte Gespräch in einer Gruppe – d. h. mit mehr als zwei Menschen – als Praktik vermitteln. Hierunter lassen sich Angebote in Form von Trauercafés oder Trauerstammtischen (z. B. für Männer, für Frauen, für Witwen) versammeln, wobei die Grenzen zwischen beiden Angeboten fließend sind. Sowohl Trauercafés als auch Trauerstammtische zielen auf einen Austausch der Trauernden untereinander ab, beide Angebote finden in einem wiederkehrenden Rhythmus in institutionellen Räumlichkeiten oder in öffentlichen Cafés statt. Der Name des Stammtisches könnte darauf verweisen, dass Trauernde sich zu einem nicht-angeleiteten Austausch treffen, während das Trauercafé einen angeleiteten Austausch vermuten ließe. Recherchen bei einzelnen Anbieter:innen ergaben allerdings, dass beide Angebote begleitet oder eben auch nicht angeleitet sein können, sodass von einer aktuell synonymen Verwendung beider Begriffe ausgegangen werden kann.

Ein Vorteil dieser Art der Gruppengespräche ist in der Möglichkeit der Perspektivübernahme zu sehen. Trauernde erleben andere Menschen in ähnlichen Situationen und können durch das Teilen des individuellen Erlebens und Umgangs mit diesen lebensgeschichtlichen Ereignissen voneinander partizipieren. Ein weiterer Vorteil liegt in der Niedrigschwelligkeit des Angebotes, das meist kostenfrei und ein Einstieg/Ausstieg zu jedem Zeitpunkt möglich ist. Auch die direkte leib-körperliche

¹⁰⁰ Beispielhaft genannt seien hier der Himmelspostkasten in Lübeck (Friedhofsallee 83, 23554 Lübeck) (vgl. Vorwerker Friedhof 2018, o. S.) sowie der Himmelspostkasten, der sich direkt in der Jugendkirche Jona in Frankfurt am Main befindet (Holbeinstraße 70, 60596 Frankfurt am Main) (vgl. Jugendkirche Jona o. J., o. S.).

Bezogenheit aufeinander kann als positiv bewertet werden. Gefühle, die noch nicht zur Sprache gebracht werden (können), werden unter Umständen von anderen Teilnehmer:innen gespürt und thematisiert; dadurch wird ein Zugang möglich zum eigenen leiblichen Spüren und zum leib-körperlichen Ausdruck. Zugleich kann die direkte Begegnung mit anderen aber auch ein Hemmnis darstellen, weil Trauernde (noch) nicht bereit sind, die eigene Häuslichkeit zu verlassen, oder sich innerhalb der Gruppe eine Eigendynamik bildet, die nicht für alle Teilnehmenden passend erscheint.

Interaktive Angebote

Interaktive Angebote der Trauerbegleitung beinhalten handlungsorientierte Auseinandersetzungen von Trauernden mit sich selbst und mit anderen Teilnehmer:innen. Dies bedeutet, dass interaktive Angebote ebenso wie eigenaktive Angebote eine begleitete Bearbeitung des eigenen Trauererlebens – vermittelt über eine Praktik – umfassen und darüber hinaus alle von den Auseinandersetzungen mit anderen Teilnehmer:innen profitieren sowie an gruppendynamischen Prozessen partizipieren können.

Familien-, Urlaubs- oder Ferienfahrten für Trauernde sind Angebote für Angehörige oder Familien, die aufgrund der äußeren Umstände einen Urlaub nicht (mehr) finanzieren können. Im Ermöglichen der Erholung durch veränderte Häuslichkeit und Örtlichkeit liegen Vor- und Nachteile, wie sie für Familien-, Urlaubs- oder Ferienfahrten im Allgemeinen anzunehmen sind. Sie bieten das Beisammensein der Familie ohne die Belastungen eines veränderten Alltags aufgrund des Todesfalls; ebenso machen sie Auszeiten von Trauer möglich. In gleicher Weise bergen sie auch Auseinandersetzungen aufgrund der örtlich-räumlichen Gebundenheit der reisenden Familienmitglieder in sich. Allerdings kann das vorgegebene Reiseziel als Nachteil gesehen werden, der jedoch durch die Kostenübernahme aufgewogen wird.

Erlebnispädagogische Angebote bereiten eine Aktivität (beispielsweise eine Klettertour, Hochseilgarten) mit einer Gruppe vor, führen sie gemeinsam durch und reflektieren sie im Anschluss. Höhe- und Tiefpunkte werden gemeinsam erlebt und von der Gruppe getragen, sodass Gefühle des Alleinseins oder der Verlassenheit positiv geankert werden können und Erlebnisse der Bewältigung schwieriger Situationen als potenziell bewältigbar durchlebt werden sowie ins Verhältnis zum aktuellen Trauerprozess gesetzt werden können.

Einkehrwochen(enden) und/oder Trauerwochen(enden) werden entweder in Klöstern, an Orten christlicher Gemeinschaft oder an Orten ohne kirchliche Anbindung in einer Gruppe Trauernder miteinander verlebt. Dabei bieten vorstrukturierte Tagesabläufe und interaktive Angebote Abwechslung und Auszeiten vom alltäglichen Leben sowie darüber hinaus Optionen zur Auseinandersetzung mit eigenen Trauerprozessen. Die als Gruppenangebote konzipierten Wochen(enden) vermitteln darüber hinaus das Gefühl der Gemeinschaft unter Gleichen. Allerdings scheinen Auszeiten von der eigenen Trauer weniger selbstbestimmt aufgrund der gemeinsamen räumlich-zeitlichen Verbundenheit und damit möglicher Thematisierungen im Kontext von Trauer durch andere.

Trauerschreibgruppen setzen die Beherrschung der Kulturtechnik des Schreibens voraus. Das Schreiben in Trauergruppen findet zu einer fest vorgegebenen Anzahl an Terminen statt oder ist als offenes Angebot konzipiert, zu dem der Ein- und Ausstieg jederzeit

möglich sind. Zumeist werden Impulse gegeben, die als Schreibanlass aufgegriffen werden und zu denen innerhalb einer vorgegebenen Zeit ein Text verfasst wird. Über die entstandenen Texte kann anschließend gegenseitig Bezug genommen und in ein gemeinsames Gespräch übergeleitet werden. Aufgrund der Möglichkeit, die entstandenen Werke nicht der Gruppenöffentlichkeit preiszugeben, liegt die Chance in einer Auseinandersetzung mit eigenen Trauerprozessen bei gleichzeitiger Selbstbestimmung der Öffnung nach außen. Wie viel die Teilnehmer:innen von sich preisgeben, ist demnach unabhängig von der Bearbeitung von Trauer.

Kochgruppen für Trauernde stellen ein Angebot für Trauernde dar, sich im regelmäßigen oder unregelmäßigen Rhythmus zum gemeinsamen Kochen zu treffen. Trauernde können Rezepte lesen, Zutaten schneiden, ein Gericht zubereiten und anschließend gemeinsam essen. Insbesondere in der lebensgeschichtlichen Situation der Trauer kann das Essen von Mahlzeiten mühsam sein oder aufgrund anderer leib-körperlicher Empfindungen in den Hintergrund rücken. Die gemeinsame Tätigkeit des Kochens ermöglicht Begegnungen mit Menschen in ähnlichen Situationen, ohne sich auf den Zustand von Trauer konzentrieren zu müssen. Über Praktiken des Kochens entstehen Zwischenleiblichkeiten, aus denen heraus thanatospezifische Themen hervorgebracht werden können, aber nicht müssen.

Wandergruppen für Trauernde sind als Angebote für Gruppen zu verstehen, bei der Teilnehmende entweder in regelmäßigem oder unregelmäßigem Turnus miteinander wandern. Solche Aktivitäten werden ein- bis zweimal im Jahr oder mit monatlicher Wiederkehr angeboten. Während des gemeinsamen Wanderns wird von den Teilnehmer:innen eine Wegstrecke zurückgelegt, wobei während des gemeinsamen Miteinander-Gehens Räume eröffnet werden, eigene Gedanken zu äußern und Zuhörenden einen Blick aus anderer Perspektive zu gewähren. Schritte passen einander an oder wählen einen anderen Rhythmus – es entsteht eine Zwischenleiblichkeit zwischen zwei oder mehreren Wandernden, die neben Sagbarem auch Unsagbares hervorbringen kann.

Gesprächs-Interaktions-Angebote

Gleichwohl sich alle aufgeführten Angebote beider Methoden (Dialog und sich vollziehende Praktik einer Tätigkeit) mit je differenter Gewichtung bedienen, lassen sie sich aufgrund ihrer methodischen Fokusse entsprechend clustern. Es werden jedoch auch Angebote vorgehalten, die sich nicht eindeutig einer Methode zuordnen lassen und sich beider gleichermaßen bedienen. Dies gilt beispielsweise für den offenen Familientreff und für Trauergruppen, weshalb sie hier unter Gesprächs-Interaktions-Angeboten als eine Mischform aufgeführt sind.

Da Kindertrauergruppen für die Bearbeitung des Themas und der eingangsgewählten Fragestellung einen besonderen Stellenwert einnehmen, werden sie im nachfolgenden Unterpunkt gesondert erläutert.

Der offene Familientreff ist als ein Angebot für Familien konzipiert, um sich zu einem gemeinsamen Austausch, zum Spielen, Basteln o. Ä. zusammenfinden zu können. Über die gemeinsame Begegnung der Familien und/oder über gemeinsame Interaktionen kann ein Sprechen über Themen von Sterben, Tod und Trauer genauso angeregt werden, wie Auszeiten bzw. trauerfreie Räume entstehen können, die sich bewusst auf andere Themen fokussieren. Aufgrund der unverbindlichen Teilnahme, des kostenfreien Angebotes und der

Möglichkeit, eigene Kinder mitzubringen, bietet der offene Familientreff eine niedrigschwellige Chance, mit anderen Familien in ähnlichen Situationen in Kontakt zu treten und voneinander zu partizipieren. Nachteilig kann sich die Aufmerksamkeitsteilung auf zeitgleiche Geschehen auswirken, auch Dynamiken innerhalb des Gruppengeschehens verhindern möglicherweise zwischenleibliche Wahrnehmungen und leib-körperliche Ausdrucksweisen von Trauer.

5.2.5 Trauergruppen

Trauergruppen, die sich verschiedener handlungsorientierter Methoden und Gesprächsangebote gleichermaßen bedienen, lassen sich auf verschiedenen Ebenen bündeln. In Altersgruppen zusammengefasst, richten sich Angebote an Kinder, Jugendliche, Erwachsene oder an Menschen in höheren Lebensaltern. Nach Art der Beziehung zur verstorbenen Person lassen sich Angebote beispielsweise für Großeltern nach dem Tod eines Enkelkindes, für Eltern nach dem Versterben eines Kindes, für Kinder nach dem Verlust eines Elternteils oder nach dem Tod eines Geschwisterkindes, für Partner:innen nach dem Versterben des/der Partner:in finden. Nach Themen geclustert, ergeben sich beispielhaft Trauergruppenangebote nach dem Tod eines erwachsenen Kindes, für Eltern, die ein Kind vor, während oder nach der Geburt verloren haben (diese Kinder werden auch als *still geboren* oder *Sternenkinder* in der Literatur bezeichnet (vgl. INGRISCH & BERTH 2022, 158 sowie NIJS 2003, 47) oder nach Suizid, Mord oder Unfall einer nahestehenden Person. Nach Zeitspanne gebündelt, lassen sich derartige Angebote als geschlossen, halb offen oder offen einteilen. Geschlossene Trauergruppen haben einen festgelegten Zeitpunkt des Beginns und enden nach einer zuvor festgesetzten Anzahl an gemeinsamen Treffen. Halb offene Trauergruppen starten zu einem definierten Zeitpunkt, jedoch bleibt das Ende offen. Ein Austritt ist frei wählbar. Offene Gruppen bieten die Möglichkeit des Ein- und Austritts zu jeder Zeit, da sie fortlaufend angeboten werden. Eng an diese zeitliche Bündelung gekoppelt ist eine Gliederung möglich nach Struktur, die entweder fest vorgegeben sein kann, einem teilstrukturierten Ablauf folgt oder offener, ohne feste Vorgaben gestaltet ist.

Der nachfolgende Auszug aus einem Geschehen in einer Kindertrauergruppe mit offenem Setting in der mittelgroßen Kreisstadt I. zum dritten Erhebungszeitpunkt vier Wochen nach dem ersten Tag¹⁰¹ zeigt eine Interaktion zwischen TABITA, der Forscherin *Tessa* und *Cordula*. Im Anschluss an einen ritualisierten Beginn mit allen Teilnehmer:innen der Kindertrauergruppe und einem strukturierten Angebot können die Kinder selbst wählen, welchen Themen und Inhalten sie sich mittels welcher Handlungen und Praktiken widmen möchten. Während des vorherigen Erhebungszeitpunktes malten TABITA und die Forscherin *Tessa* gemeinsam, bei dem sich ein Raum eröffnete, in dem TABITA ihre Trauer in ganz eigener Weise äußerte.

„[...]“

<<TABITA kommt direkt auf mich zu. Es scheint, als erinnere sie sich an unser gemeinsames Malen vom letzten Treffen. „Ich will mit dir malen“, sagt sie mir und zieht mich zum

¹⁰¹ Erhebung B1, Zeilen 450–499

Maltisch.>> *Ich freue mich über ihre Kontaktaufnahme zu mir und über ihren Wunsch, unsere Begegnung vom letzten Mal fortzuführen. <<Am Tisch angekommen setzt sich TABITA hin und weist mir meinen Platz über Eck zu.>>*

TABITA: Du sitzt da. <<zeigt auf den freien Platz, der sich im rechten Winkel zu ihrem befindet>>

Tessa: <<setzt sich>>

TABITA: <<ungeduldig>> Kannst du das so machen? <<zeigt auf einen Stift und ein Blatt.

Sie sieht mich nicht an und rutscht unruhig auf dem Stuhl hin und her. Ich bin mir nicht sicher, ob sie sich unwohl fühlt in der Situation mit mir oder ob sie erwartet, dass ich ihre Gedanken nachvollziehen kann. Da ich nicht verstehe, was sie meint, frage ich nach und bitte sie, mir das noch einmal zu erklären.

TABITA: Mach das so.

Ich bin verwirrt und frage mich, was ich tun soll. Deshalb frage ich erneut nach, was TABITA damit meint und was ich machen sollte.

TABITA: <<weint>>

Ich bin überrascht, wieso diese Situation so plötzlich gekippt ist, und frage mich, wie ich mich jetzt „richtig“ verhalten kann. Ich versuche, TABITA zu beruhigen, indem ich leise auf sie einrede und versuche, ihr über den Rücken zu streichen. Aber TABITA schlägt meine Hand weg und weint noch lauter. Ihr laufen Tränen über das Gesicht und ich fühle mich nicht nur sehr unwohl, sondern auch ziemlich hilflos in dieser Situation. Was ich in diesem Moment aus dem Blick verloren habe, ist die räumliche Gegebenheit: Der Tisch, an dem wir gemalt hatten, befindet sich unmittelbar neben dem Einwegspiegel, von welchem aus die Eltern dem Geschehen zusehen können. Er verbindet den Raum der Elterngruppe mit dem Raum der Kindertrauergruppe in der Weise, dass nur die Eltern – nicht aber die Kinder – dem Geschehen zusehen können. Als Cordula hereinkommt und auf TABITA zugeht, fühle ich mich erleichtert.

Cordula: <<nimmt TABITA auf den Arm und wendet sich Tessa zu>> Ich nehme sie kurz mit rüber.

TABITA: <<hört zu weinen auf>>

Tessa: <<blickt sie besorgt und fragend an>>

Cordula: Mach dir keine Gedanken. Das hatten wir schon öfter, dass sie plötzlich weint und keiner weiß, warum. Dann hilft nur ein kurzes Mama-Kuscheln. <<sieht TABITA an>> Stimmt's, Mäuschen?

TABITA: <<schluchzt und nickt>>

Cordula: <<verlässt mit TABITA auf dem Arm den Raum>>

Ich bin traurig und ratlos und frage mich, ob es gut gewesen ist, dass TABITA aus der Situation genommen wurde, oder ob es nicht besser gewesen wäre, sie gemeinsam mit Cordula oder ihrer Mama zu klären. Eine Antwort auf diese Frage finde ich nicht. Als wir später in der Abschlussrunde über diese Situation sprechen, berichtet Cordula, dass es schon mehrfach dazu gekommen wäre, dass TABITA sich jemanden aussucht, mit dem/der sie spielen möchte und dann ganz plötzlich zu Weinen beginnt. Ihrer Erfahrung nach scheint die aufsuchende Nähe zur Mutter die einzig hilfreiche unter vielen ausprobierten Möglichkeiten zu sein. Sie berichtet auch, dass die Mutter sich diesen Umgang mit solchen Situationen so gewünscht hat. Diese Antwort beruhigt mich ein wenig, wenngleich sie weitere Fragen in mir aufwerfen. Ich bedauere sehr, dass wir keine weiteren Begegnungen haben werden, da dies mein letzter Erhebungszeitpunkt in diesem Gruppengeschehen ist. [...]“

Im Rahmen dieses Geschehens zeigt TABITA als Kind, dessen Vater gestorben ist, einen Ausdruck, der im Kontext kindlicher Trauer in der Literatur beschrieben wird: Sie weint. Die anwesende Forscherin *Tessa* zeigt ein Nicht-Verstehen dessen, was TABITA zum bildlichen Ausdruck gebracht haben möchte. Dieses Nicht-Verstehen der gestellten Handlungsanweisung geht TABITAS Weinen unmittelbar voraus. *Tessa* bringt das Weinen jedoch nicht unmittelbar mit Trauer in Zusammenhang und bietet TABITA körperliche Nähe als Antwort auf ihr Weinen an. Das Streichen über den Rücken wird von dem weinenden Kind jedoch nicht angenommen, sondern abgelehnt, was bei *Tessa* zu größerer Irritation führt. Cordula als erfahrene Leiterin der Kindertrauergruppe begleitet TABITA zeitlich länger und verfügt über ein Wissen, das TABITA aus ihrer Not heraushilft, indem Cordula ihr körperliche Nähe anbietet, TABITA aus der Situation herausnimmt und zu ihrer Mama als engste Bezugsperson bringt. Dieses Wissen ist der Forscherin in dem Moment des Geschehens nicht zugänglich und wird erst in der Nachbesprechung mit ihr geteilt. Dieser Auszug verweist einerseits auf die mit dem Nicht-Verstehen einhergehenden Nöte des Kindes und andererseits auf die Wichtigkeit einer kompetenten Begleitung. Aus diesem Grund wird im Folgenden der Fokus auf Kindertrauergruppen gerichtet, um Spezifika für die Arbeit mit Kindern, die einen nahestehenden Menschen verloren haben, bezüglich ihrer Trauer (Grief) und ihren Möglichkeiten des Trauerausdrucks (mourning) herauszuarbeiten.

5.3 Kinder- und Jugendtrauergruppen

Kindertrauergruppen stellen eine spezialisierte Form von Trauergruppen dar, weil sie für Kinder und/oder Jugendliche konzipiert sind und in der Regel mit einer Altersbeschränkung einhergehen. Diese Altersgrenze bezieht sich sowohl auf das Mindest- als auch auf das Maximalalter. Aktuelle Gruppenangebote, die sich an trauernde Kinder richten, legen eine Altersspanne zwischen fünf/sechs und zwölf Jahren fest – in Abhängigkeit von der individuellen Entwicklung des Kindes kann eine Teilnahme im jüngeren Alter erfolgen. Entsprechende Angebote für Jugendliche variieren in ihren Altersangaben zwischen zwölf/fünfzehn und siebzehn/einundzwanzig Jahren. Unterschiede zu Angeboten trauernder Erwachsener begründen sich durch individuelle Lebensphasen und Entwicklungen des gelebten Leibes, die sich wiederum auswirken auf

die Entwicklung der Todesvorstellungen, auf das Verstehen der Todesnachricht, auf Strategien der Bewältigung sowie auf mit dem Tod eines nahestehenden Menschen einhergehende Abläufe und Routinen im Lebensalltag von Kindern. Ein erwachsener Mensch, der über ein gereiftes Todeskonzept verfügt, versteht den Inhalt einer überbrachten Nachricht vom Tod eines nahestehenden Menschen nicht unbedingt in seiner gesamten Bedeutung und (emotionalen) Tragweite, aber er hat zumindest eine Idee davon, dass damit ein irreversibler Abbruch der bisher gelebten Zwischenleiblichkeit einhergeht. Dagegen ist bei Kindern unter Umständen diese Komponente noch nicht (aus-)gereift. Ebenso haben Erwachsene in Bezug auf Verluste im Verlauf verschiedener Lebensphasen Möglichkeiten der Aneignung von Bewältigungsstrategien, auf die sie im Trauerfall zugreifen und die sie anwenden könn(t)en. Zwar werden Kinder ebenso mit unterschiedlichen Verlusten bereits in jüngeren Lebensaltern konfrontiert (ein Kuscheltier geht verloren, Freunde können wegziehen, Übergang Mutter-Kind-Dyade¹⁰² in den Kindergarten usw.), allerdings entwickeln und differenzieren sich ihre Bewältigungsstrategien im Laufe ihrer Entwicklung in Abhängigkeit erlebter Verluste und erlernter Mechanismen des Umgangs damit erst aus. Abläufe und Routinen im Lebensalltag gestalten sich für Kinder in Abhängigkeit von ihren Bindungs- bzw. engsten Bezugspersonen. So bereitet beispielsweise immer Mutter/Vater das Frühstück vor und Oma/Opa begleitet das Enkelkind auf dem Weg zu einem Hobby. Stirbt dann eine dieser Personen, fällt vielleicht eine dieser Alltagsroutinen weg oder wird plötzlich von jemand anderem übernommen, der/die den bisher vertrauten Ablauf allein aufgrund seiner Individualität anders ausfüllt, als die verstorbene Person dies tat. Anhand dieser Begründungen liegen differente Zielstellungen und Methodenauswahl im Gegensatz zu Trauergruppen für Erwachsene nahe. Ausgehend vom Primärziel der Integration des Verlustes und des Weiterlebens in veränderter Realität für Teilnehmer:innen an Trauergruppen im Allgemeinen lassen sich daraus für Kindertrauergruppen Teilziele entsprechend ihren Entwicklungsbesonderheiten formulieren:

- Strukturierung des Trauergeschehens
- Wissensvermittlung und Informationsbereitstellung
- Partizipieren von der Gemeinschaft
- Überwindung des Einsamkeitsgefühls und des Unverständnisses des sozialen Umfeldes
- Zeit geben und nehmen (veränderter Alltag der Kinder und Jugendlichen)

Dementsprechend wird die Methodenauswahl möglichst an die jeweilige Entwicklung der teilnehmenden Kinder und Jugendlichen angepasst und bedient sich weniger gesprächszentrierter als vielmehr handlungsorientierter Methoden der Trauerbegleitung. Mögliche Abläufe differieren je nach theoretischem Ansatz der Begleitung. Ein zumeist ritualisierter Beginn und ein gemeinsamer Abschluss lassen sich nahezu für alle

¹⁰² Mutter-Kind-Dyade meint an dieser Stelle die Bindung zwischen dem Säugling/Baby/Kleinkind und einer engen Bindungsperson im Sinne der Bindungstheorie nach AINSWORTH 1978 und BOWLBY 1973. Diese Bindungsperson kann die Mutter, aber auch eine andere stellvertretende Person sein (vgl. Elsner & Pauen, 2018, 184ff.).

Kindertrauergruppen feststellen. Die Gestaltung des Hauptteils variiert zwischen freiem Spiel/freier Exploration und fest vorgegebener Struktur, die in sich logisch ist und in ihrem terminlichen Verlauf aufeinander aufbauen kann. Zumeist ist ein Einstieg aufgrund der Offenheit des Angebotes jederzeit möglich, während strukturierte Angebote eher eine logische Abfolge der Treffen haben, sodass es einen festen Anfangs- und Endpunkt des Angebotes gibt. Diese umfassen durchschnittlich zehn Termine. Offene Angebote orientieren sich an den Bedürfnissen der Teilnehmer:innen in Bezug auf die inhaltliche Abfolge, während strukturierte Angebote mit fixen Terminen sich bezüglich der inhaltlichen Ausrichtung an Modellen der Trauerverarbeitung orientieren.

Chancen eines offenen Angebotes ohne feste Vorgaben liegen im Einbringen eigener Inhalte durch die Kinder und Jugendlichen sowie im Zulassen trauerfreier Zeiten, in denen sie sich anderen Themen zuwenden können. Potenziale strukturierter Angebote lassen sich in der gebotenen Strukturierung der Bearbeitung lesen sowie darin, sich Trauerthemen anzunähern, die ohne ein Angebot vielleicht nicht bearbeitet werden würden.

Kindertrauergruppen sind zumeist an Institutionen angegliedert. Dies können Vereine, Kinderhospize oder Träger von Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen sein, wodurch die Räumlichkeiten dieser Institutionen für die Treffen genutzt werden. Größe, Ausstattung und Mobiliar variieren je nach Institution, nach vorhandenen finanziellen Mitteln und nach Art des Trauergruppenangebotes. Einige Institutionen bieten parallel zu den Treffen der Kindertrauergruppe Elterncafés an, um einen begleiteten Austausch zwischen Eltern, Angehörigen und Bezugspersonen zu ermöglichen, thematische Inhalte aus den Treffen¹⁰³ zu besprechen und nachvollziehen zu können.

Valide Aussagen über erste Treffen von Kindertrauergruppen können noch nicht gemacht werden, da diesbezüglich keine Forschungsdaten vorhanden sind und die aktuelle Literatur zum Thema (Kinder-)Trauergruppen eher praxisorientiert ausgerichtet ist. Ebenso fehlt eine deutschlandweite Übersicht über Angebote für trauernde Kinder und Jugendliche, was sich mit stetigen Veränderungen der Angebote und einem fehlenden Dachverband für trauernde Kinder und Jugendliche in Deutschland begründen ließe. Möglicherweise liegen die Gründe für den zeitlich späteren Beginn von Angeboten für trauernde Kinder in dem veränderten Status von Kindern im Allgemeinen, dem damit modifizierten Blick auf Trauer von Kindern und/oder in der unklaren Finanzierungssituation für derartige Angebote. Diese Vermutungen müssen jedoch an dieser Stelle spekulativ bleiben und bedürfen weiterer empirischer Forschungen. Im Rahmen dieser Arbeit durchgeführte Internetrecherchen verweisen darauf, dass die überwiegende Zahl der Kindertrauergruppen je nach Standort Anfang der 2000er- bis 2010er-Jahre erstmals stattfand. Dafür wurden zunächst alle gängige Suchmaschinen (von Firefox, Safari und Ecosia) im Internet eruierten Angebote der Begleitung in Kindertrauergruppen gesichtet und nach dem Datum des Beginns kategorisiert. Dies erfolgte entweder über die Webseiten der Institutionen, die Angebote von Kindertrauergruppen vorhalten, direkt oder via Pressemitteilungen aus dem Archiv

¹⁰³ Hiermit sind ausdrücklich nicht die Äußerungen der Kinder/Jugendlichen gemeint, die weitergegeben werden. Vielmehr geht es darum, den Bezugspersonen geplante Inhalte offenzulegen und sie auf mögliche kommende Fragen und Themen der Bearbeitung vorzubereiten, die sich aufgrund der Bearbeitung in den Kindertrauergruppen ergeben könn(t)en.

regionaler Tageszeitungen. Anschließend wurden jeweils die beiden Angebote ausgewählt, deren Beginn zeitlich am weitesten zurücklag. Dieses Vorgehen kann kritisch gesehen werden, da das Internet erst seit den 1990er Jahren der breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht wurde, wodurch Angebote aus der Zeit davor nicht berücksichtigt werden. In der Literatur wird der Anfang der Trauerbegleitung für Erwachsene mit Beginn der modernen Hospizbewegung auf die 1980er Jahre datiert (HELLER et al., 2012, 116ff); der Zeitpunkt der Entstehung der Trauerbegleitung für Kinder wird mit den 2000er Jahren angegeben (vgl. RÖSEBERG, MÜLLER & SENF 2014, 489). Da Tageszeitungen archiviert werden, ist es somit auch möglich, weiter zurückliegende Pressemitteilungen zu erfassen. Aufgrund dieses Sachverhaltes liegt die Schlussfolgerung nahe, dass sich die Ursprünge trotz dieses kritischen Einwands weitestgehend nachvollziehen lassen.

6 Pädagogische Perspektive

Trauernden Kindern Räume zu eröffnen, in denen sie ihrer und der Trauer anderer Kinder begegnen und diese bearbeiten können, ist ebenso mit theoretischen Einsätzen und Ansprüchen verbunden wie eine empirische Beobachtung, Analyse und Auswertung von kindlichen Trauerausdrucksweisen in Kindertrauergruppen. Einerseits erheben diese Geschehen den Anspruch pädagogischer Einsätze und sind von psychologischen Ansätzen, wie sie beispielsweise Psychotherapien bieten, klar abzugrenzen. Andererseits sind mit einer pädagogischen Begleitung trauernder Kinder Erwartungen an die Professionalität verbunden; es bleibt zu prüfen, inwieweit dieser Professionalität im Kontext differenter Ermöglichungsbedingungen entsprochen werden kann. Somit wird zunächst ein theoretisches Verständnis von Thanatopädagogik als Grundlage der Begleitung trauernder Kinder im Kontext dieser Arbeit entwickelt, um daran anschließend Ansprüche an eine thanatopädagogische Begleitung trauernder Kinder auf der Basis der bisherigen Erarbeitungen abzuleiten und diese darüber hinaus auf ihre (Nicht)Erfüllbarkeit zu prüfen.

6.1 Thanatopädagogik als Raum pädagogisch intendierter Begegnungen mit den Themen Trauer, Tod und Sterben

In Abgrenzung zur Psychologie und Psychotherapie lässt sich die Subdisziplin der Thanatopädagogik, der die pädagogische Begleitung von Kindern in Kindertrauergruppen zugeordnet wird, in Verbindung von Pädagogik, Thanatologie und Soziologie verorten. Sie umfasst pädagogische Anlässe und Einsätze der Auseinandersetzungen mit Themen von Trauer, Tod und Sterben.

Thanatos als Namensgeber der Thanatologie war in der griechischen Mythologie der Götter den Dämonen zugeordnet (vgl. AT SMA 2000–2017, o. S.) Seine Mutter, die Nacht (Nyx), gebar viele Kinder: unter anderem Thanatos' Zwillingsbruder, den Schlaf (Hypnos), die beiden Schwestern der gewaltsamen Tode Krankheit und Schlachten (Keres) und das Alter (Geras) (vgl. ebd., o. S.) Die sich ähnelnden und doch sehr verschiedenen Personifikationen von Tod lassen Thanatos neben seinen Geschwistern als gewaltlos und sanft erscheinen.¹⁰⁴ Die Thanatologie setzt sich

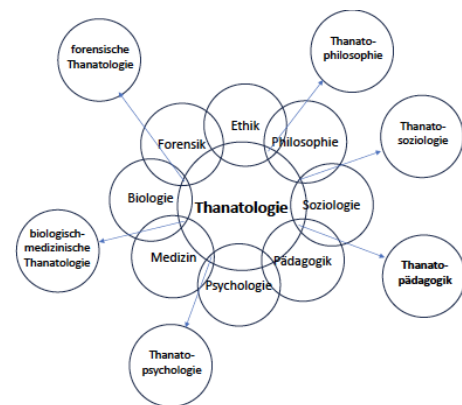


Abb. 45 Disziplin Thanatopädagogik, Eigene Darstellung

¹⁰⁴ Verdeutlicht wird dies beispielsweise an zwei Stellen in Homers Ilias. An einer Stelle spricht Hera, die Götterkönigin, zu Zeus, dem Göttervater, über das nahende Ende seines Sohnes Sarpedon: „... Aber sobald ihm [Sarpedon] die Seele nachher und das Leben entflohen ist, Heiß [sic] ihn den Tod forttragen von hier mit dem lieblichen Schlafe, bis sie zu Lykias Volk in die ebenen Fluren gelangen, Wo [sic] mit den leiblichen Brüdern die Freund' ihn bestattend, das Grabmal Dann [sic] mit der Säul' ihm erhöh'n: das ist ja die Ehre der Todten...[sic]“ (HOMER 1846/2019, 328, Z. 453-457, Einfügung S.W.-B.). An der anderen Stelle übergibt Apollon, u. a. Gott der Prophezeiung, der Heilung, der Krankheit sowie des Schutzes der Jugend, Sarpedon an die beiden Zwillingsbrüder Thanatos und Hypnos, um ihn nach Lykia zu bringen: „Und den Geleitern vertraut' er [Apollon] ihn [Sarpedon], schnell ihn zusammen zu tragen, Beiden, dem Schlaf und dem Tode,

dementsprechend und beispielsweise im Gegensatz zur Forensik, die systematische Analysen und Rekonstruktionen krimineller Handlungen beinhaltet (vgl. SILLER o. J., o. S.), mit Sterben und Tod im Allgemeinen und mit den damit im Zusammenhang stehenden Theorien, Konzepten und Forschungsmethoden auseinander. Thanatologie bezeichnet in diesem Sinne eine „interdisziplinäre Wissenschaft des Todes“ (FELDMANN 2010, 7). Neben vielfältigen anderen Subdisziplinen – wie beispielsweise die Thanatopsychologie, Thanatosozologie oder die Thanatophilosophie und -ethik – stellt die Thanatopädagogik eine „Schnittstelle von Pädagogik und Thanatologie“ (JENNESSEN 2006, 19) dar. Sie wurde erstmals von Jennessen 2006 umschrieben und beinhaltet sowohl die Dimension der Begleitung von Menschen, die sich im privaten und/oder professionellen Kontext mit thanatospezifischen Themen auseinandersetzen, als auch die Dimension des pädagogischen Umgangs mit progredient erkrankten, sterbenden oder trauernden Menschen (vgl. ebd.). Der in der Thanatologie selbst angelegte interdisziplinäre Charakter spiegelt die

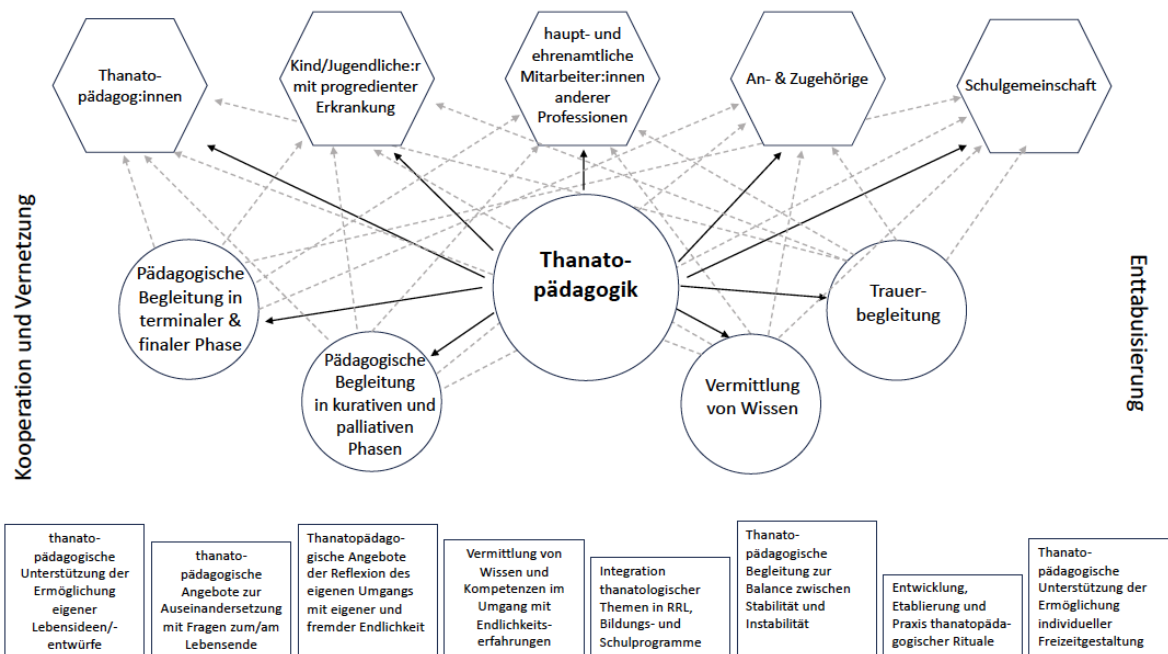


Abb. 46 Ziele und Aufgaben der Thanatopädagogik – Eigene Darstellung in Anlehnung an Jennessen 2006, 349–366

Komplexität der Auseinandersetzung mit der Thematik wider und betont zudem die Notwendigkeit einer umfassenden Betrachtung von Sterben, Tod und Trauer in modernen Gesellschaften. Ein erstes übergeordnetes Ziel, das allen Gebieten der Thanatologie inhärent ist, stellt die Enttabuisierung von Sterben und Tod in unserer heutigen Gesellschaft dar, das sich infolge von Säkularisierungsprozessen, Prozessen der Institutionalisierung und Veränderungen der familiären Strukturen (vgl. JENNESSEN 2006, 9ff sowie Kapitel ,3.2.1. Den Tod totsichweigen? Trauer als kulturhistorisches Phänomen‘ und ,4.4 Kinder in generationalen Ordnungen‘ dieser Arbeit.) als logische Schlussfolgerung ableitet. Daraus ergibt sich wiederum ein übergeordnetes Ziel für die Thanatopädagogik, da eine Enttabuisierung sich nur dann vollziehen kann, wenn Fachdisziplinen übergreifend

den Zwillingen, daß sie ihn eilig in die gesegneten Fluren der ebenen Lykia führten...“ (HOMER 1846/2019, 328, Z. 681-683, Einfügung S.W.-B.).

miteinander arbeiten, weshalb eine Kooperation und Vernetzung aller Beteiligten in der Thanatopädagogik nicht nur als hinreichende, sondern als notwendige Voraussetzung gilt. Dies schließt neben den Haupt- und Ehrenamtlichen, Palliativmediziner:innen, Pflegepersonal, Erzieher:innen, (Kinder)Hospizpersonal, Therapeut:innen usw. ebenso ein wie die Kinder und Jugendlichen selbst sowie ihre An- und Zugehörigen.

Aus diesen beiden übergeordneten Themen der Thanatopädagogik ergeben sich vier Aufgabenfelder: 1) Vermittlung von Wissen, 2) pädagogische Begleitung in kurativen und palliativen Phasen des Lebens, 3) pädagogische Begleitung in terminaler und finaler Phase des Lebens sowie 4) Trauerbegleitung. Das erste Aufgabenfeld beinhaltet die Vermittlung von Wissen bezüglich thanatologischer Themenfelder gleichermaßen wie eine Integration thanatologischer Themen in den pädagogischen Alltag. Durch ein altersentsprechendes Verstehen, offene Artikulationen in Bezug auf Trauer, Tod und Sterben sowie durch beständige Reflexionen von Thanatopädagog:innen bezüglich eigenen und fremden Handelns werden Diskurse ermöglicht, diese Themen als natürlichen und integralen Bestandteil des Lebens zu verhandeln. Dadurch wird auch angestrebt, Ängste und Unsicherheiten im Umgang mit dem Tod zu reduzieren und Menschen in ihren lebensgeschichtlichen Situationen des Abschiednehmens zu unterstützen und zu stärken. Das nächste Aufgabenfeld bezieht sich auf die pädagogische Begleitung im Leben und am Lebensende – also in kurativen Phasen, in denen (noch) von einer Aussicht auf Heilung ausgegangen wird (vgl. ZERNIKOW, MICHEL & GARSKE 2013, 40f) sowie in palliativen Phasen, in denen keine aus medizinischer Sicht hypothetische Hoffnung auf Heilung besteht (vgl. ebd., 4f). Das dritte Aufgabenfeld bezieht sich auf eine pädagogische Begleitung in terminalen und finalen Phasen. Terminale Phasen meint all jene, in denen Erkrankte noch leben, aber ihre Lebensaktivitäten schon limitiert sind. „Das Kind lebt, aber das Leben findet schon an der Grenze (lat. terminus) zum Tod statt.“ (ZERNIKOW & HASAN 2013, 307). Die finale Phase bezieht sich auf den direkten Sterbeprozess bis zum Tod (vgl. ebd., 311), weshalb pädagogische Angebote unter anderem auch in einer Sterbebegleitung münden können – zumeist wird diese jedoch durch medizinisches oder Pflegepersonal oder durch An-/ Zugehörige aufgrund von räumlicher und/oder zeitlicher Nähe/Verfügbarkeit vorgenommen. Das vierte Aufgabenfeld der Trauerbegleitung als außerschulische pädagogische Angebote für trauernde Kinder und Jugendliche sowie für Erwachsene wurde bereits im Kapitel ‚5 Trauerbegleitung‘ vergleichend systematisiert. Aus diesem Grund sei an dieser Stelle ergänzend auf (vor)schulische Angebote der Trauerbegleitung verwiesen, die in pädagogischen Impulsen münden können für einzelne oder mehrere Kinder, für eine Gruppe oder die Gemeinschaft und gleichermaßen für pädagogische Fachkräfte. Gemeinsam gestaltete Trauerrituale als wesentlicher Bestandteil (vor)schulischer Trauerbegleitung sind beispielsweise (vor)schulische Abschiedsfeiern oder Gottesdienste auf (vor)schulischer Ebene, die Gestaltung eines Erinnerungsortes oder die Gestaltung eines Erinnerungsbuches auf Klassen-/ Gruppenebene sowie themenbezogenen Teamsitzungen und eine Gedenkminute im Kollegium auf kollegialer Ebene (vgl. JENNESSEN 2006, 324f). Die hier formulierten Zielstellungen sind für alle an thanatologischen Themen Beteiligten gleichermaßen anzunehmen. Dies ist in der Abbildung 46 mittels der grauen Pfeile verdeutlicht. Die nachfolgend als Pädagog:innen

bezeichneten Begleiter:innen trauernder Kinder beziehen sich insbesondere auf hauptamtlich Tätige, aber auch auf alle ehrenamtlichen Mitarbeiter:innen, die sich in pädagogisch intendierte Interaktionen mit Kindern im Kontext von Kindertrauergruppen begeben.

Aus diesen für alle als wichtig erachteten Ziele ergeben sich weitere Themenfelder, die je nach Bedarf ausdifferenziert bzw. erweitert werden können. Da der Fokus dieser Arbeit auf der Begleitung trauernder Kinder liegt, werden nicht alle hier aufgeführten Themenfelder vertieft, sondern nur diese, die für Kindertrauergruppen explizit relevant sind. Das bedeutet nicht, dass die Trauerbegleitung in den anderen Themenfeldern nicht mitgedacht wird – im Gegenteil, sie ist beispielsweise der Unterstützung progredient erkrankter Kinder und Jugendlicher ebenso immanent. Allerdings besteht hier eine etwas andere Fokussierung, die eher auf eine Lebensgestaltung unter den mit der Lebensverkürzung einhergehenden Bedingungen gerichtet ist, während sich eine Trauerbegleitung *nach* dem Versterben von nahestehenden An-/ Zugehörigen auf das Leben mit dem Verlust dieser Person richtet.

Die thanatopädagogische Unterstützung zur Gestaltung eigener Lebensideen und -entwürfe sowie die Suche nach Möglichkeiten, individuelle Ziele mit der eigenen körper-leiblichen Verfasstheit und in der aktuellen Situation zu verwirklichen, stellt ein solches Themenfeld dar. Es bezieht sich darauf, trauernden Kindern Impulse anzubieten, die die bisherigen Ideen und Lebensentwürfe an die aktuelle lebensgeschichtliche Situation ohne den verstorbenen Menschen adaptierbar und somit möglich erscheinen lassen, ohne damit einhergehende Verluste/Veränderungen zu negieren.

Daran schließt ein zweites Aufgabenfeld an, das die Vermittlung von Wissen und Kompetenzen im Umgang mit Endlichkeitserfahrungen in Form von pädagogischen Angeboten beinhaltet. Im Kontext der Begleitung trauernder Kinder bedeutet es, ihnen Wissen zur Reifung ihres Todeskonzeptes kindgerecht aufbereitet zur Verfügung zu stellen und ihre Fragen bezüglich der Todesumstände, -ursachen oder damit einhergehender Zusammenhänge offen, ehrlich und entwicklungsangemessen zu beantworten, insofern sie darüber informiert werden wollen. Dies kann jedoch nur in Zusammenarbeit mit den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten erfolgen, da Unstimmigkeiten in der Vermittlung zu Verunsicherungen und Veränderungen des Vertrauens bei den Kindern führen können.

Die Reflexion des individuellen Umgangs mit eigener und fremder Endlichkeit ist Gegenstand eines weiteren Aufgabenfeldes. Sie bezieht sich sowohl auf die Pädagog:innen als auch auf die trauernden Kinder. Während die Pädagog:innen ihre eigene Disposition in der Begegnung mit trauernden Kindern immer wieder neu ausloten und aktualisieren, lernen Kinder einerseits von ihren erwachsenen Begleiter:innen, eine eigene Haltung einzunehmen, und andererseits lernen sie in der Bearbeitung ihrer Trauer Ängsten, Fantasien und Vorstellungen bezüglich der eigenen Sterblichkeit und/oder der von nahestehenden An- und Zugehörigen zu begegnen und ihren Umgang damit weiterzuentwickeln.

Die Entwicklung, Etablierung und Praxis thanatopädagogischer Rituale hat Jennessen bereits 2006 als eigenes Feld beschrieben und ausführliche Ideen und Perspektiven solcher Rituale im schulischen Kontext in seinem Buch „Schule, Tod und Rituale. Systemische Perspektiven im sonderpädagogischen Umgang mit Sterben, Tod und Trauer“ entwickelt und veröffentlicht. Thanatopädagogische Rituale in Kindertrauergruppen bieten durch

ihren strukturierten Ablauf Sicherheit und Verlässlichkeit für die Teilnehmer:innen, wenn nicht starr und rigide an ihnen festgehalten wird. Weiterhin markieren sie Übergänge und ermöglichen über die ritualisiert vollzogene Handlung einen Zugang und Umgang mit Trauerempfindungen. Solche Rituale können beispielsweise das Anzünden einer Kerze zu Beginn oder zum Ende eines jeden Treffens sein; das Bemalen von Steinen für die Verstorbenen, die dann in jedem Treffen an einem vorher festgelegten Platz in einer bestimmten Weise versammelt werden; hierzu gehört auch das ritualisierte Sammeln von Erinnerungen in einer Erinnerungsschatzkiste.

Auch die thanatopädagogische Unterstützung beim Ermöglichen, die Freizeit individueller zu gestalten, wird der Thanatopädagogik zugerechnet. Dabei ist es unerheblich, ob es sich um regelmäßige Hobbys wie Fußball spielen, tanzen etc. oder eine außergewöhnliche Freizeitaktivität wie (erlebnispädagogisches) Klettern handelt. Kindertrauergruppen können zwar keine regelmäßigen Hobbys ermöglichen, aber es lassen sich Freizeitaktivitäten und erlebnispädagogische Elemente integrieren. Dadurch lernen die Leiter:innen von Kindertrauergruppen ihre Teilnehmer:innen in anderen Situationen kennen und ermöglichen zudem die Erarbeitung von Bewältigungsstrategien auf anderen Ebenen, die wiederum auf den Umgang mit Trauer rückgebunden werden können.

Abschließend sei auf die enge Verknüpfung der Thanatopädagogik mit der Kinderhospizarbeit hingewiesen, da sich Verbindungslinien zwischen beiden auf dreifache Weise ziehen lassen. Zuerst ist Thanatopädagogik neben anderen Disziplinen ein integraler Bestandteil von Kinderhospizarbeit. Darüber hinaus schafft die Thanatopädagogik schulische und außerschulische Angebote für *alle* Trauernden – also nicht nur für Hinterbliebene progredient erkrankter Kinder, sondern auch für diejenigen, die ihre nahestehenden An-/Zugehörigen durch Unfall, Suizid, Mord oder eine akute Erkrankung verloren haben. Eine weitere Relationierung ergibt sich aus der Vermittlung von Wissen, das ebenfalls zum Aufgabenspektrum der Kinderhospizarbeit gehört; dies bezieht sich einerseits auf die Aufklärung der progredient erkrankten Kinder und ihres sozialen nahen Umfeldes und die damit zusammenhängende Wissensvermittlung sowie andererseits auf eine altersgerechte Aufbereitung der Auseinandersetzung mit thanatologischen Themen (wie z. B. das Bundesprojekt „Hospiz macht Schule“ der BUNDES-HOSPIZ-AKADEMIE GGMBH o. J., o. S.). Dieser Anspruch der Wissensvermittlung lässt sich gleichermaßen in schulischen und außerschulischen Lernräumen durch entsprechend ausgebildete Lehrkräfte und Pädagog:innen realisieren. Nicht zuletzt richten sich thanatopädagogische Angebote innerhalb der Kinderhospizarbeit an progredient erkrankte Kinder und Jugendliche und an ihr soziales Umfeld; außerhalb der Kinderhospizarbeit sind die Angebote weiterhin gerichtet an trauernde Kinder und Jugendliche, ihre An- und Zugehörigen sowie an alle an thanatologischen Themen interessierten Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen. Dementsprechend wird Thanatopädagogik über die Kinderhospizarbeit hinaus in verschiedenen anderen Tätigkeitsfeldern – unter anderem in der Seelsorge, in der Sozial- und Einzelfallhilfe, im Rahmen der Arbeit von Bestattungsunternehmen und nicht zuletzt in schulischen und außerschulischen pädagogischen Institutionen umgesetzt.

6.2 Ansprüche an eine thanatopädagogische Begleitung und ihre (Nicht)Erfüllbarkeit

Mit dem hier vorgestellten Einsatz der Thanatopädagogik gehen pädagogische Ansprüche einher, die aufgrund der bisherigen literaturbasierten Ausarbeitungen erhoben werden können und im Folgenden mit Blick auf die Begleitung trauernder Kinder geprüft und auf ihre Erfüllbarkeit hin diskutiert werden. Ein erster Blick wird dabei auf den körperlichen Leib als Ort des Aus- und Eindrucks gerichtet und es werden die damit verbundenen Schlussfolgerungen für eine pädagogische Begleitung in Kindertrauergruppen gezogen. Anschließend werden heutige Trauerpraktiken und -modelle hinsichtlich ihrer Rahmenbedingungen sowie damit einhergehenden Möglichkeiten der Übertragbarkeit auf den Kontext von Kindertrauergruppen hinterfragt. Als Drittes werden die mit dem Status Kind verbundenen Ansprüche an eine Kindertrauerbegleitung herausgearbeitet. Abschließend werden daraus Ermöglichungshorizonte einer pädagogischen Begleitung resümiert und auf ihre (Nicht)Erfüllbarkeit hin untersucht.

6.2.1 Ansprüche an eine thanatopädagogische Begleitung in Kindertrauergruppen auf körper-leiblicher Ebene

Ausgehend davon, dass Trauer als körper-leibliches Gefühl empfunden wird, zeigt sie sich in vielfältigen Ausdrucksformen und kann sowohl individuell als auch kollektiv erlebt werden. Sie kann als Gebärden, z. B. in Form von Gestik, Mimik, Körperhaltungen, oder verbal geäußert werden (vgl. SCHMITZ 2011, 95). Aufgrund ihrer vereinnahmenden Autorität kann Trauer soziale Räume dominieren. Sie ist weiterhin nicht auf spezifische Momente oder Orte beschränkt und kann im Zeitverlauf in Intensität und Ausdruck variieren. Die körper-leibliche Erfahrung der Trauer ist komplex und multidimensional, einschließlich der Transformationen, die in ihrer Bearbeitung durchlaufen werden. Trauer zeigt sich jedoch nicht nur als Erfahrung des körperlichen Leibes, sondern gleichermaßen in kulturhistorischen und sozialen Zusammenhängen. Ausdrucksweisen von Trauer korrelieren demnach eng mit machtvollen Praktiken und gesellschaftlichen Normen.

Ein wesentlicher, daraus resultierender Anspruch an die in Kindertrauergruppen arbeitenden Pädagog:innen ergibt sich demnach aus der Verflechtung körper-leiblicher Trauererfahrungen und sozio-kultureller Einflüsse. Darin begründet sich, dass eine normierte Erwartungshaltung an Ausdrucksweisen von kindlicher Trauer unhaltbar erscheint. Die Vielfalt der Möglichkeiten körper-leiblicher Formen des Ausdrucks sowie die Vielfalt der nicht (immer) offensichtlichen bzw. naheliegenden normativ-diskursiven Konstruktionen in ihrer performativen Hervorbringung verweisen stattdessen auf ein sensibles und einfühlsames Wahrnehmen und Lesen des Spektrums an kindlichen Trauerausdrucksweisen. Damit geht eine prinzipielle Offenheit einher für alle Formen kindlicher Trauerausdrucksformen. Insbesondere gilt es, sich die Eigensinnigkeit des Leibes bewusst werden zu lassen – sowohl im Hinblick auf die kindlichen Teilnehmer:innen von Kindertrauergruppen als auch in Bezug auf pädagogische Begleiter:innen. Dies bedeutet, alle körper-leiblicher Ausdrucksweisen offen anzuerkennen – auch wenn sie Pädagog:innen fremd, unpassend oder nicht zielführend erscheinen, und

die sich ergebenden Irritationen (beispielsweise aufgrund eigensinniger leiblicher Reaktionen) offen anzusprechen und zu reflektieren. Des Weiteren umfasst eine thanatopädagogische Begleitung das Wissen, die Bewusstwerdung und den reflektierten Umgang mit der mehrfachen Transformation leiblicher Empfindungen in körperliche Ausdrucksweisen und den daraus entstehenden Brüchen, die es unmöglich machen, Trauer in der Weise auszudrücken, wie sie empfunden wird. Impulse, die auf dieser Ebene in Kindertrauergruppen gegeben werden können, beziehen sich auf Auseinandersetzungen mit subjektiv empfundener körper-leiblicher Verfasstheit der Kinder sowie auf die sich daraus ergebenden, möglichen Diskrepanzen zwischen fantasierten oder realen Erwartungsansprüchen anderer und den eigenen, kindlichen Trauerempfindungen. Kindertrauergruppen beinhalten darüber hinaus Angebote zur Auslotung eines kindlichen Nähe-Distanz-Verhältnisses mit unterschiedlich bedeutsamen Menschen, da durch den Tod von nahestehenden Menschen unterschiedliche Beziehungsängste ausgelöst werden könnten (wie zum Beispiel die Angst, verlassen zu werden, oder die Angst, andere durch den eigenen Tod unglücklich zu machen). Darin einbezogen ist eine thanatopädagogische Begleitung zur „Balance zwischen Stabilität und Instabilität“ (BERGEEST 2002, 3ff), also das Austarieren von Situationen, in denen Kinder sich sicher fühlen und auf bereits erlernte Handlungsstrategien zurückgreifen, sowie von Situationen, in denen Kinder unsicher sind, die aber zugleich Lern- und Entwicklungsanlässe in sich bergen (vgl. ebd.).

Daraus resultierend ergibt sich ein Anspruch an eine Grundhaltung in der pädagogischen Begleitung trauernder Kinder, die auch eine Selbstreflexion der eigenen körper-leiblichen Verfasstheit beinhaltet und körper-leibliche Hinwendungen zu anderen reflektiert. Wenngleich kindliche Re-Aktionen auf diese Zuwendungen nicht bzw. nicht immer antizipierbar sind, so bieten sie dennoch nachträgliche Anlässe zum Reflektieren über kindliche Ausdrucksweisen und Umgänge von/mit ihrer Trauer. Der Zwischenleiblichkeit als eine Möglichkeit, heterotope Räume zu eröffnen, kommt dabei eine zentrale Bedeutung zu, da sie als *andere* Orte eine kreative Bearbeitung von Trauer ermöglichen. Dabei bezieht sich Zwischenleiblichkeit nicht zwangsläufig auf ein Herstellen körper-leiblicher Berührungspunkte, sondern auf Berührungen im Sinne von Berührtwerden. Diese anderen Räume können auf vielfältige Weise entstehen: durch Gesprächsanlässe und -impulse, durch kreative Angebote, durch räumliche Arrangements, durch Bereitstellung von Materialien, durch gestalterische Elemente und nicht zuletzt durch das Herstellen körper-leiblicher Nähe und zwischenleiblicher Räume. In beide Richtungen gedacht, bedeutet es zugleich, die durch die kindlichen Teilnehmer:innen eröffneten heterotopen Räume nicht zu ignorieren, zu übergehen oder zu verschließen, sondern sich auf diese anderen Orte einzulassen und als kindliche Weise des Trauerausdrucks anzuerkennen.

6.2.2 Ansprüche an eine thanatopädagogische Begleitung in Kindertrauergruppen auf der Ebene von Trauer

Mit Reifung des Todeskonzeptes entwickelt sich die Vorstellung, dass jeder Mensch sterblich ist – auch man selbst. Vorstellungen vom Tod werden beeinflusst von der Angst vor Schmerzen, von der Angst vor dem Verlust An- und Zugehöriger und von der Angst vor der eigenen Nicht-Existenz, zu der auch die Angst vor Kontrollverlust und vor dem

Verfall des Körpers gehören (vgl. BERK & SCHÖNPFLUG 2011, 871). Der Tod eines nahestehenden An- oder Zugehörigen verweist auf die Realität des Eintretens dieser angstbesetzten Zustände, nicht nur auf ihre möglichen Wahrscheinlichkeiten. Die Universalität des Todeskonzeptes zeigt sich nicht nur als Konstrukt, sie wird den Hinterbliebenen und in gleicherweise ihren pädagogischen Begleiter:innen in dreifacher Weise präsentiert: 1) Durch die Transformation des körperlichen Leibes in eine Körperhülle verweist sie auf die Begrenztheit und Vulnerabilität des eigenen Leibes, der man sich durch die Gebundenheit an diesen körperlichen Leib nicht entziehen kann; 2) im Beziehungsabbruch durch den Eintritt des Todes und dem damit verbundenen Verlust von nahen und fremden Menschen sowie 3) in der Wahrnehmung und im Spüren der Trauer von anderen Personen (vgl. DOTT 2018, 75). Alle drei Formen lassen die eigene Endlichkeit gewahr werden und legen zugleich das Hypothetische des Danach nach dem Sterben offen. Erlebbar ist der Tod nur aus der Sicht der Hinterbliebenen. Eine pädagogische Begleitung trauernder Kinder setzt voraus, sich mit diesen Aspekten der eigenen Endlichkeit und Vulnerabilität sowie mit dem Verlustschmerz bezüglich des eigenen und fremden Todes auseinanderzusetzen und eine eigene Disposition zu thanatologischen Themen zu finden. Dieses subjektive Verständnis und der eigene Umgang verändern sich je nach Begegnung und Erfahrung in lebensgeschichtlichen Situationen, bleiben kontingent und sind gleichermaßen von kulturellen Konventionen durchdrungen. Jedoch lässt erst dieses Finden einer eigenen Disposition Ressourcen für eine pädagogische Begleitung frei werden (vgl. LEYENDECKER 2008, 15).

Modelle der Trauerbearbeitung können bei der Bewusstwerdung eigener und fremder Auseinandersetzungen mit Abschieden und Verlusten unterstützen. Der Gefahr, sie als starre Schemata zu verstehen und auf jegliche Prozesse im Zusammenhang mit Trauer in gleicher Weise anzuwenden, steht der Anspruch gegenüber, Kinder mittels professionellen Wissens kompetent begleiten zu können. Trauermodelle und Beschreibungen zum Reifen des Todeskonzeptes umfassen eine Komponente des Wissens über Trauer, das für die Praxis und Praktiken in Kindertrauergruppen bedeutsam ist. Eine Aneignung dieser thanatologischen Kenntnisse bei gleichzeitigem Reflektieren der damit verbundenen normativen Erwartungshaltungen ist ein fachlich-inhaltlicher Anspruch, der sich – verallgemeinernd – für jegliche pädagogische Prozesse annehmen lässt.

Heutige Ausdrucksweisen von Trauer bewegen sich im Kontinuum zwischen dem Erhalt tradierter Praktiken (z. B. Beerdigung als Übergangsritual, Kerzen anzünden usw.), dem Verschwinden nicht mehr zeitgemäßer Praktiken (beispielsweise kirchlicher Trauerrituale aufgrund einer zunehmenden Atheisierung/eines zunehmenden Atheismus: Läuten der Totenglocke, Aussegnungsgottesdienst etc.), dem Erproben digitaler Praktiken (beispielsweise die Nutzung digitaler Medien, um seiner Trauer Ausdruck zu verleihen: Online-Traueranzeige, virtuelle Kerze anzünden, Erinnerungen an Gedenktagen auf Social Media teilen usw.); dazu gehören auch Suchbewegungen nach modernen Praktiken (wie zum Beispiel die Nutzung anderer Trauerorte: Kreuze am Straßenrand, Urnenbeisetzung im Friedwald, Trauer- und Gedenk-Graffitis an öffentlichen Plätzen etc.). Damit verbindet sich neben dem bereits zuvor formulierten Anspruch, die Vielfalt möglicher Ausdrucksweisen anzuerkennen, zugleich der Anspruch, eine Fülle an Möglichkeiten des Umgangs mit Trauerempfindungen und des Ausdrucks kindlicher Trauer aufzuzeigen und

anzubieten, die sowohl verbale, nonverbale, schriftsprachliche als auch kreative, gestalterische, spielerische Angebote enthalten.

6.2.3 Ansprüche an eine thanatopädagogische Begleitung in Kindertrauergruppen auf kindlicher Ebene

Kinder als aktiv handelnde und kompetente Individuen in ihrer jeweiligen sozio-kulturellen Umgebung anzuerkennen, bedeutet auch, ihren Status nicht als Übergangsphase zu betrachten, sondern als gegenwärtigen zu respektieren (vgl. BETZ & EBER 2016, 303f). Jedoch lässt sich nicht per se annehmen, dass Kinder *agency* einfach besitzen, da sie sich erst durch Interaktionen mit ihrem Umfeld als soziale Akteure konstituieren (vgl. HONIG 1999, 59). Die Handlungsfähigkeit von Kindern ist also nicht universell gültig, sondern abhängig von ihrer Ermöglichung. Der Anspruch, der sich damit an eine thanatopädagogische Begleitung in Kindertrauergruppen verbindet, besteht in einer Ermöglichung kindlicher *agency* in Bezug auf ihre Trauersituation. Davon ausgehend, dass der Verlust eines Menschen eine außer-gewöhnliche lebensgeschichtliche Situation ist, in der es anderer Antwortreaktionen als der alltäglichen bedarf, sind diese unter Umständen nicht abrufbar oder (noch) nicht vorhanden. Es ist also eine Aufgabe, dass sich Kinder (wieder) als kompetent handelnde Akteur:innen in ihrer lebensgeschichtlichen Situation erleben und eine Handlungsfähigkeit im Umgang mit eigener und anderer Trauer nicht nur (wieder)erlangen, sondern auch nutzen können.

Die dreifache und in beide Richtungen zu denkende Fremdheit (vgl. MEYER-DRAWE & WALDENFELS 1988, 272f), die sich aus der Alters- und Generationenrelationierung (vgl. ALANEN 2005, 76ff), aus der grundsätzlichen Unverfügbarkeit der anderen als Fremde und der Subjektivität von Trauer ergibt, beeinflusst Planungen entsprechender Angebote dahin gehend, dass sie nicht als starre Abfolgen/Abläufe konzipiert werden, sondern sich immer wieder neu und flexibel an Bedürfnissen, Bearbeitungsmodi und -tempi der Kinder orientieren, dabei jedoch nicht willkürlich ausgewählt, sondern entsprechend qualifiziert an die Fortschreibungen der Geschehen adaptiert werden.

6.2.4 Ansprüche an eine thanatopädagogische Begleitung in Kindertrauergruppen auf der Ebene personaler und organisatorischer Rahmenbedingungen

Die bisherigen Ausführungen verweisen zunächst auf zwei wesentliche Merkmale einer Grundhaltung der pädagogischen Begleiter:innen: Das ist eine prinzipielle Offenheit für das Hypothesenhafte der eigenen Annahmen über kindliche Ausdrucksweisen, für eigene und fremde Auseinandersetzungen mit Trauer und mit allen in diesem Zusammenhang stehenden Themen, für die kontingenten Weisen der Geschehen in Kindertrauergruppen und ihre Nicht-Einholbarkeit sowie für die gleichzeitige Performanz und Performativität von Artikulationen und Ausdrucksweisen kindlicher Trauer. Diese Offenheit bedingt zweitens zirkuläre Reflexionsprozesse, die eigenes und fremdes Handeln hinsichtlich seiner Zugänglichkeit und Aufgeschlossenheit hinterfragen. Dementsprechend ist eine Grundhaltung, mit der Thanatopädagog:innen trauernde Kinder begleiten, gekennzeichnet

erstens von einer personalen Verfügbarkeit (vgl. LEYENDECKER 2008, 17). Das heißt nicht nur, sich Zeit zu nehmen, Kinder empathisch zu begleiten, sondern auch die Fähigkeit und den Mut für eine solche Begleitung zu haben. Zudem bedeutet es, den Kindern aufrichtig und einfühlsam gegenüberzutreten, um so die Basis für eine vertrauensvolle und tragfähige Beziehung zu schaffen (vgl. ebd.). Sie legt zweitens ein Innehalten nahe als überlegtes Nachspüren in der Begleitung und aus Respekt vor anderen Wünschen/Bedürfnissen und Fähigkeiten/Kompetenzen sowie echtes und einführendes, nicht wertendes Verstehen (vgl. DAUT 2013, 131ff). Eine dritte Grundhaltung lässt sich anhand der von MÜLLER & PFISTER (2013, Buchtitel) gestellten Frage „Wieviel Tod verträgt das Team?“ erörtern, da sie auf Grenzen einer professionellen Begleitung verweist. Subjektiv und kollektiv empfundene Belastungsfaktoren in der pädagogischen Zusammenarbeit mit trauernden Kindern stehen individuelle und kollektive Ressourcen gegenüber, die sich als Energiequellen unterstützend auf die eigenen Anforderungssituationen im Kontext trauernder Kinder auswirken. Das Wissen um die eigenen Grenzen und ihr stetiges Ausloten sowie protektive Faktoren vereint diese Ebene der Grundhaltung professionell Tätiger in diesem Bereich. Interessanterweise führen MÜLLER, S., PFISTER & MÜLLER, M. die „Diskrepanz zwischen Ideal und Realität“ (der palliativen Begleitung Sterbender) als wahrgenommenen Belastungsfaktor in der Begleitung an (vgl. ebd. 2009, 4). Inwieweit sich dies auf den Kontext von Trauerbegleitungen übertragen ließe, bleibt offen. Die Beantwortung dieser Frage würde jedoch hinsichtlich der hier vorgenommenen Überlegungen aufschlussreich sein. Viertens beinhaltet die Grundhaltung von Pädagog:innen *Normalität* in der Auseinander-Setzung mit thanatopädagogischen Themen als Entgegenwirken der gesellschaftlichen Tabuisierung (vgl. JENNESSEN 2008, 34). Als letzten Punkt versteht sich diese Grundhaltung als eine inklusive in dem Sinne, dass sie thanatopädagogische Themen in das normale Leben einbezieht (vgl. HAUPT 2008, 49 und 501f) und genau wie andere Themen als zu Aspekten menschlichen Seins gehörend verhandelt.

Daraus ergeben sich qualitative und quantitative Ansprüche auf personaler Ebene. Naheliegend auf quantitativer Ebene ist nicht nur eine hinreichende, sondern eine ausreichende Anzahl an Pädagog:innen während der Treffen in Kindertrauergruppen. Dieser Anspruch lässt sich schließen aus: a) der Komplexität der Geschehen, die für eine zu geringe Anzahl an Begleiter:innen nicht genügend überschaubar ist; b) aus der Anzahl der Kinder, insofern man davon ausgeht, dass heterotope Trauerräume sich womöglich in Situationen zwischen einem Kind und einem/einer Pädagog:in eröffnen oder Kinder für sich ganz individuell zwischenleibliche Nähe herstellen und c) nicht zuletzt aus einer per se begrenzten Aufmerksamkeitskapazität aller Begleiter:innen. Qualitative Ansprüche legitimieren sich aufgrund der bisherigen Argumentationen, die für grundsätzliche Offenheit, (Selbst-)Reflexionsfähigkeit, fachliche und sozio-emotionale Kompetenzen plädieren. Während eine grundständige Qualifikation hauptamtlich Tätiger durch ihre berufliche pädagogische Ausbildung vorausgesetzt werden kann, ist dies bei ehrenamtlichen Begleiter:innen nicht selbstverständlich anzunehmen. Eine spezialisierte Qualifikation würde einerseits das Niveau professioneller Begleitungen der ehrenamtlichen Mitarbeiter:innen erhöhen und andererseits auch das der hauptamtlich Tätigen, da in pädagogischen Ausbildungen thanatopädagogische Themen nicht grundsätzlich, sondern lediglich in Abhängigkeit von der Spezialisierung curricular verankert sind.

Inhaltliche Ansprüche begründen sich darin, dass die gelebte Vergangenheit mit der verstorbenen Person in die gegenwärtige Situation ohne den/die Verstorbene:n integriert und eine weitere Zukunft in Verbindung zu diesem/dieser nun toten An-/Zugehörigen vorstellbar wird. Während ein Blick zurück an die gemeinsame Zeit erinnert und die Beziehung reflektierbar werden lässt, fokussiert die Vergegenwärtigung der aktuellen Situation einerseits auf Veränderungen und Anforderungen, die mit dem Tod des nahestehenden Menschen einhergehen, sowie andererseits auf das eigene Leben und Lebendigsein. Vorstellungen der Zukunft initiieren Verbindungslinien zwischen erinnerter Vergangenheit und aktueller lebensgeschichtlicher Situation und regen somit den Transformationsprozess an.

Um eine Vielfalt an Angeboten des Trauerausdrucks und der Trauerbearbeitung zu ermöglichen, bedarf es entsprechender materieller Ressourcen, die auf die jeweiligen Impulse und Anlässe abgestimmt sind. Über diese konkreten Materialien hinaus sind grundsätzliche Bedarfs- und Verbrauchsgüter erforderlich, deren Aufzählung unerheblich erscheint – so sind beispielsweise nicht nur kleine Zwischenmahlzeiten bereitzustellen, um kindliche Grundbedürfnisse während der Treffen in Kindertrauergruppen stillen zu können, sondern damit verbunden ist zugleich die passende Ausstattung. Mit dem Wissen um die Eigenfinanzierung und mit dem Anspruch an eine Niedrigschwelligkeit der Angebote müssen diese Aspekte jedoch in der konzeptionellen Erarbeitung berücksichtigt werden.

Damit Angebote zur Bearbeitung kindlicher Trauer multiperspektivisch, methoden- und materialienvielfältig und in verschiedenen Sozialformen eröffnet werden können, ergibt sich ein Anspruch an räumliche und zeitliche Ressourcen, die dies ermöglichen. Es braucht demnach unterschiedliche Räume mit verschiedenen Interieurs sowie zeitliche Planungen, die sowohl die zirkulären Prozesse der Bearbeitung kindlicher Trauer als auch zeitliche Redundanzen berücksichtigen.

Die bisherigen Ausführungen weisen auf eine grundlegende Offenheit pädagogischer Begleiter:innen für das Hypothesenhafte in Bezug auf kindliche Trauerausdrücke und die kontingenten Geschehnisse in Kindertrauergruppen hin. Diese Offenheit erfordert zirkuläre Reflexionsprozesse und eine prinzipielle Verfügbarkeit von Ressourcen für die Bedürfnisse der trauernden Kinder. Inwieweit diese Ansprüche grundsätzlich einlösbar sind, wird im Weiteren zur Diskussion gestellt.

6.2.5 (Nicht)Erfüllbarkeit thanatopädagogischer Ansprüche an eine Begleitung in Kindertrauergruppen

Trauernden Kindern Angebote zu bieten, mittels derer sie sich ihrer lebensgeschichtlichen Situation zuwenden und ihre Trauer bearbeiten können, kann als notwendige – jedoch nicht hinreichende – Bedingung angenommen werden. Das Schaffen solcher Angebote der Bearbeitung als Möglichkeit darf nicht mit dem Anspruch einer zwangsläufigen Annahme dieser Offerten einhergehen. Wie bereits herausgearbeitet wurde, vollzieht sich die Bearbeitung von Trauer in unterschiedlichen zeitlichen Verläufen, manchmal auch lebenslang. Deshalb kann es sein, dass die Impulse, die in Kindertrauergruppen gegeben werden, nicht zu dem Zeitpunkt gegeben werden, in dem Kinder ihrer Trauer begegnen möchten oder können. Manchmal erscheint ihnen der Verlust noch zu schmerzhaft und

Kinder können ihre lebensgeschichtliche Situation aus diesem Grund (noch) nicht bearbeiten. Ursachen dafür, warum sich der Anspruch an Auseinandersetzungen mit Trauer (nicht) erfüllen lässt, sind von vielfältigen Dimensionen beeinflusst. Auf der Ebene des kindlichen Umfeldes ergeben sich Rahmenbedingungen, die zu (Dis-)Kontinuitäten kindlicher Begegnungen mit eigener und fremder Trauer führen können. Soziale, kulturelle und familiäre Einstellungen/Haltungen/ Handlungen gemeinsam mit dem Umfeld insbesondere der Eltern zu evaluieren, zu reflektieren, setzt eine enge Zusammenarbeit voraus, die aus verschiedenen Gründen (Eltern befinden sich in eigenen Trauerprozessen, können es zeitlich-organisatorisch nicht einrichten etc.) nicht in jedem Fall möglich und leistbar erscheint. Wenn sie jedoch umgesetzt wird, dann kann diese Mehrperspektivität auf kindliche Ausdrucksweisen von Trauer dem Anspruch gerecht werden, Kindern solche Angebote zu eröffnen, die einen Transfer auf die verschiedenen Settings initiieren können, in denen sich ihr kindlicher Alltag vollzieht. Perspektiven auf kindliche Trauer lassen sich nicht nur hinsichtlich des Kindes erweitern, sondern gleichermaßen in Bezug auf Begleiter:innen. Ein interdisziplinärer Austausch zwischen haupt- und ehrenamtlich Arbeitenden ermöglicht zunächst verschiedene Sichtweisen auf die Geschehen in den Kindertrauergruppen innerhalb einer Profession. Wird dieser jedoch um interdisziplinäre Positionen erweitert, verbindet sich damit ein Anspruch an verschiedene Dimensionen der Begleitung in differenzierter Weise. So kann beispielsweise die Perspektive von Seelsorger:innen den Blick um eine spirituelle Dimension ergänzen, die Positionen von Mediziner:innen können eine Ebene der Wissensvermittlung hinzufügen und die Perspektive von Erlebnispädagog:innen erweitert die Arbeit in Kindertrauergruppen um eine kreative Komponente der Auseinandersetzung. Die (Nicht)Erfüllbarkeit einer interdisziplinären Perspektive ist vor allem von finanziellen Ressourcen abhängig, da diese Arbeit nicht als ehrenamtliche Bedingung vorausgesetzt werden sollte. Weiterhin ist sie von der Entscheidung für eine gemeinsame Zusammenarbeit, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit aller Beteiligten abhängig (vgl. NEUMANN 2019, 66f).

Anders als in schulischen Settings kann die Teilnahme an einer Kindertrauergruppe den selbst gewählten freizeitpädagogischen Begegnungen zugerechnet werden, die sich seitens der Kinder/Jugendlichen gegebenenfalls auch wieder beenden lassen. Diese Angebote sind freiwillig und unterliegen keiner gesetzlichen Pflicht zur Teilnahme. Darüber, inwieweit eine Teilnahme tatsächlich freiwillig und nicht durch Erziehungsberechtigte eingefordert wird, lässt sich nur mutmaßen. Wovon jedoch ausgegangen werden kann, ist, dass in den meisten Fällen zunächst keine selbst gewählte, persönliche Beziehung zwischen den Kindern und den Pädagog:innen besteht, sondern ein Arbeitsbündnis (vgl. PRENGEL 2013, 9), das jedoch relevant für die weitere Bearbeitung von Trauer zu sein scheint. PRENGEL (vgl. ebd., 10) verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass die Qualität der Arbeitsbeziehungen abhängig sei von den eher unterstützend wirkenden oder eher autoritär wirkenden Erwartungshaltungen der Pädagog:innen. Sie konkretisiert pädagogische Beziehungen als Arbeitsbeziehungen, in denen Erwachsene Kinder und Jugendliche in pädagogischen Institutionen „betreuen, unterrichten, erziehen, beraten“ (ebd., 19) und sich als sequenzielle Interaktionsfolgen zu einer Beziehung ausformen. Wie aus solchen Arbeitsbündnissen dennoch persönliche Beziehungen erwachsen können, ist davon abhängig, wie häufig beide Partner:innen miteinander interagieren, wie viel sie

voneinander wissen und wie wenig beliebig/austauschbar sie füreinander erscheinen (vgl. ebd.). Mit Blick auf eine pädagogische Begleitung trauernder Kinder sei deshalb unbedingt auf dieses Arbeitsbündnis verwiesen, das beidseitig nicht notwendigerweise als persönliche Beziehung definiert wird. Eine Öffnung und Preisgabe der eigenen körper-leiblichen Situiertheit setzen Vertrautheit und Vertrauen voraus, das sich in persönlichen Beziehungen zunächst etabliert und für Arbeitsbündnisse nicht selbstverständlich angenommen werden kann. Dennoch lässt sich schlussfolgern, dass Kindertrauergruppen Sicherheit und Verlässlichkeit bieten können durch fest vorgegebene und ritualisierte Strukturen sowie durch das Wissen, dass alle teilnehmenden Kinder vulnerabel sind aufgrund der Gemeinsamkeit der Verlusterfahrung eines nahestehenden Menschen. Eine verlässliche personale Verfügbarkeit und gemeinsam gestaltete Situationen der Begegnung von Trauer ermöglichen eine Begleitung trauernder Kinder, die nicht nur auf einem Arbeitsbündnis beruht, sondern „der eine Dimension persönlicher Bedeutsamkeit innewohnt“ (ebd.). Weiterhin verweist PRENGEL auf den Aspekt der „Relation“ (ebd.), der es erlaubt, die Komplexität von pädagogischen Beziehungen in einzelnen Schichten abzutragen. Darunter sind Wechselwirkungen und die sich eröffnenden Räume zwischen Menschen, Dingen oder Themen zu verstehen. Beziehungen zwischen Pädagog:innen und Kindern/Jugendlichen als relationale zu fassen, berücksichtigt Dimensionen der Alters- und Generationenverhältnisse zueinander, das Einnehmen verschiedener sozialer Rollen in gemeinsamen Interaktionen ebenso wie die damit im Zusammenhang stehenden Aushandlungen von Nähe-Distanz-Verhältnissen. Eine Begleitung trauernder Kinder versucht, pädagogisch Einfluss zu nehmen in dem Wissen, dass eben dieser Einfluss nicht berechenbar ist (vgl. HELSPER 2010, 18) und dieses „wissende Nicht-Wissen“ (WIMMER 1997, 431) vor dem Hintergrund der Institutionalisierung von Trauer an Bedeutung gewinnt. Die Bearbeitung von Trauer in Kindertrauergruppen erhebt den Anspruch, diesen Prozess in eine „raum-zeitliche Distanz“ (HELSPER 2010, 20) zum Leben zu setzen und somit außerhalb des Alltags als symbolischen Akt zu vollziehen, woraus sich zugleich die Begrenzung des pädagogischen Einflusses ergibt, da die Teilnehmer:innen der Kindertrauergruppen den Transfer in die Alltagspraxis selbstständig vornehmen. Eine zirkuläre Reflexion ob des Gelingens der Übertragung ist zwar durch eine wiederkehrende Teilnahme möglich, setzt jedoch eine weitere Ebene der Selbst- und Fremdrelexion seitens der pädagogischen Begleiter:innen voraus. Diese Ebene bezieht sich auf eine grundsätzliche Offenheit in der Begleitung. Offenheit für individuelle, familiäre und kulturelle Differenzen des Trauerausdruckes; Offenheit für alle Weisen des Trauerausdrucks und für den Weg der Bearbeitung von Trauer – auch wenn er scheinbar Umwege beinhaltet. Zudem bedeutet dies, die Kommunikation zwischen Begleiter:innen und Trauernden entsprechend zu gestalten und offen für ihre Fragen, Antworten und auch für ihr Schweigen zu sein. Ebenso ist die Offenheit für eine eigene Begleitung der Begleitung, wenn möglich und/oder nötig (in Form von Supervisionen) (vgl. DAUT 2013, 136) eingeschlossen. Denn diese prinzipielle Offenheit bedeutet ein Bewusstsein für das dreifach Hypothesenhafte trauernder Kinder (Generationenunterschied, Kind als Fremdes und dieser Trauerfall als zu jemand anderem gehörend).

Die Selbstreflexion des eigenen pädagogischen Handelns als Nachdenken über Praxis und Praktiken der Trauerbegleitung stellt demnach ein wesentliches Element im Anspruch an

thanatopädagogische Begleitung dar. Inwieweit er sich einlösen lässt, ist jedoch von individuell-persönlichen Faktoren des Sich-einlassen-Wollens und -Könnens der Begleiter:innen abhängig. Wenn diese sich auf die hier genannten Ebenen der Selbstreflexion einlassen, dann kann dies einem hohen qualitativen Anspruch einer pädagogischen Trauerbegleitung Rechnung tragen.

Die kontingenten Weisen ihrer Erfüllbarkeit gehen mit hohen Ansprüchen einher, die sehr unterschiedliche Ressourcen auf personaler, räumlicher, zeitlicher und materieller Ebene voraussetzen. All diese Ressourcen verbindet ein finanzieller Aspekt, da sowohl eine qualifizierte Aus- und Weiterbildung von haupt- und ehrenamtlichen Pädagog:innen als auch ihre personelle Verfügbarkeit sich nur vor dem Hintergrund einer finanziellen Absicherung gewährleisten lässt. Ebenso müssen Räumlichkeiten, ihre Ausstattung und in den Treffen der Kindertrauergruppen eingesetzte Materialien finanziert werden. Demgegenüber steht der Anspruch, eine Teilnahme an Kindertrauergruppen allen Kindern gleichermaßen zu gewähren und niemanden aufgrund sozio-ökonomischer Bedingungen auszuschließen. Die Niedrigschwelligkeit der Angebote lässt demnach die Erhebung einer Teilnahmegebühr zur Deckung der Kosten nicht zu, obwohl zugleich finanzielle Gewährleistungen von staatlicher Seite nicht eingelöst werden, da Kindertrauerarbeit als ehrenamtliche Arbeit nicht gefördert wird. Einzige Ausnahme bildet die sozialpädagogische Familienhilfe, die Familien in herausfordernden Lebenssituationen staatlich unterstützt. Aktuell werden notwendige Ressourcen über Spenden gedeckt, woraus sich ein weiterhin dringender Bedarf zur Beteiligung des Staates an der Finanzierung von Kindertrauergruppen ergibt. Der Aspekt qualitativer Aus- und Weiterbildungen bedarf insbesondere einer staatlichen Subventionierung aufgrund der Sensibilität der Thematik und der damit einhergehenden notwendigen umfangreichen Qualifizierungsvoraussetzungen, die es für eine professionelle Begleitung trauernder Kinder braucht. Die bisherige Eigenfinanzierungspraktik der kostenintensiven und umfangreichen Weiterbildungsangebote erscheint vor diesem Hintergrund importun.

7. Forschungsdesign der empirischen Studie

7.1 Forschungsethik – aus der Perspektive von Kindern?

Eine Perspektive von Kindern einholen zu wollen, ist damit verbunden, dass die Kinder Teil des Forschungsprozesses werden. Somit haben sie ein Recht auf die Berücksichtigung ethischer Aspekte im Forschungsprozess, wie sie auch Erwachsenen gewährleistet wird (vgl. JOOS & ALBERTH 2022, 8). Diese Aspekte durchdringen den gesamten Forschungsprozess. Beginnend mit dem Einverständnis zur Teilnahme an dieser Studie lässt sich zunächst festhalten, dass Artikel 8, Absatz 1 der DSGVO (vom 30.06.2017 mit Änderungen vom 22.12.2023) den Eltern die Einwilligungserklärung zur Verarbeitung personenbezogener Daten für ihre Kinder überträgt, insofern diese das 16. Lebensjahr noch nicht vollendet haben. Dies bedeutet, dass Kinder darauf angewiesen sind, dass Eltern/Erziehungsberechtigte die Entscheidung zur Zustimmung vorher transparent machen. Im Fall dieses Forschungsprojektes wurde die Zustimmung der Eltern schriftlich eingeholt und, um sicherzugehen, dass alle kindlichen Teilnehmer:innen damit auch einverstanden sind, wurde zu Beginn der jeweiligen Anfangsrunden der ersten Erhebungszeitpunkte das mündliche Einverständnis der Kinder zusätzlich zur schriftlichen Einverständniserklärung der Eltern eingeholt. Das Erbitten der expliziten Einwilligung der Kinder in die Datenerhebung begründet sich in der Sensitivität des Forschungsgegenstandes (vgl. WOLTER 2022, 359f). Des Weiteren wurden alle Namen, Orte, Institutionen und Bezeichnungen so anonymisiert, dass sie keine Rückschlüsse auf die Kinder zulassen können. Während der Phase der Feldforschung wird der Aspekt der generationalen Ordnung relevant, da sich die Forscherin als erwachsene Person Kindern zuwendet. Dies impliziert zum einen die Konstituierung asymmetrischer Beziehungen allein aufgrund der Altersrelationierungen und den damit verbundenen „... generational differenzierten leiblichen Erfahrungen...“ und zum anderen sind gesellschaftliche



Abb. 47 TABITAS Zeichnung,
Filzstift auf Hand

Konventionen mit einem intergenerationalen Körperkontakt verbunden (BUSER & EBER 2022, 39). Ethnographische¹⁰⁵ Feldforschung stellt die Beziehungen zwischen Forscher:innen und Akteur:innen über die Anwesenheit des Körper-Leiblichen im Feld und über körperliche Praktiken her, wobei der Körperkontakt insbesondere eine forschungsethische Sensibilität abverlangt (vgl. ebd., 44). Dies bedeutet jedoch nicht, dass Körperkontakt grundsätzlich Nähe zwischen Kindern und Forscher:innen schafft. Vielmehr bedeutet dies übertragen auf das hier vorgestellte Forschungsprojekt, dass durch das Initiieren von körper-leiblicher Nähe die Grenze vom Eigenen zum Anderen berührt wird. Der Moment, in dem TABITA meinen Arm nimmt und ein Bild von sich selbst in meine Haut einschreibt, wird durch diese berührende Einschreibung in meine Haut eine

¹⁰⁵ Ethnographie und ethnographisch werden mit „ph“ geschrieben, um auf die Tätigkeit des Schreibens als wichtiges Element der Feldforschung hinzuweisen.

Nähe hergestellt, die von beiden Seiten angenommen und aufrechterhalten wird. TABITA erlebt sich selbst als sozial kompetent handelnde Akteurin, in deren Lebenswelt sie mich in diese zwischenleiblich hergestellten Situation eintauchen lässt. Ihre Vulnerabilität im forschungsethischen Sinn habe ich anerkannt, sodass ich nicht augenblicklich auch ein Bild von mir in ihre Haut eingeschrieben und ihre körper-leibliche Grenze trotz des asymmetrischen Verhältnisses respektiert habe.

Der Anspruch, die Perspektive von Kindern rekonstruieren zu wollen, birgt eine letzte hier mit Argumenten zu begründende forschungsethische Ebene. Mit Bezug auf Kapitel ‚4 Differenzkonstruktion Kind‘ sei auf die dort erarbeitete dreifache Fremdheit hingewiesen: a) grundsätzliche Fremdheit von Anderen, b) körper-leibliche Fremdheit in Relation von Kindern und Erwachsenen sowie c) Trauererfahrung als lebensgeschichtliche Situation. Es kann der Versuch unternommen werden, sich empathisch in andere hineinzusetzen – gänzlich und vollständig lässt sich die Fremdheit der anderen/der Kinder/der trauernden Kinder nicht auflösen. Es ist aber möglich, sich ihren Trauerempfindungen und -erfahrungen anzunähern, indem sie selbst zum Sprechen kommen und das „Forschen als Differenzenerfahrung“ reflektierend offenzulegen (HEINZEL 2013, 714). Was sich also beobachten und in Form von Daten erheben lässt, ist nicht *die* Perspektive von Kindern. Vielmehr sind es ihre gezeigten körper-leiblichen Ausdrucksweisen und Tätigkeiten bzw. Handlungen, die sie im Zusammenhang mit Trauerempfindungen und -ausdrücken vollziehen. Eine Erhebung ihrer gezeigten Ausdrucksweisen ermöglicht es, trauernde Kinder vorzustellen und von ihnen zu erzählen, ohne dabei den Anspruch auf die Rekonstruktion ihrer Innensicht zu erheben.

7.2 Anliegen der Studie

Im Zentrum des vorliegenden Forschungsprojektes stehen körper-leibliche Ausdrucksweisen von kindlicher Trauer. Ausgehend von der von LOFLAND ausgearbeiteten sowie von STROEBE, M.; STROEBE, W. & HANSSON ausdifferenzierten Trias von Trauer, werden *grief* als Trauerempfindung, *mourning* als Handlungen und Praktiken von Trauer sowie *bereavement* als die mit dem Trauerfall verbundenen kulturellen Konstruktionen beschreibbar (vgl. LOFLAND 1985, 173ff und STROEBE, STROEBE & HANSSON 1993, 5). Versteht man die Trauer um einen bedeutsamen Menschen zudem als Anpassungsreaktion auf diesen Verlust, die sich auf körper-leiblicher, zeitlicher, räumlicher, individueller und sozio-kultureller Ebene zeigt (vgl. Kapitel ‚3.1 Annäherungen an das Phänomen Trauer‘), so erscheint es interessant, herauszufinden, *wie* Kinder ihre Trauer auf körper-leiblicher Ebene zum Ausdruck bringen – welche Ausdrucksweisen sie als Antworten auf diese Grenzsituation zeigen. Deshalb ist es das Anliegen dieser Arbeit, kindliche Ausdrucksweisen erfahrener Trauer zu erforschen. Daraus ergeben sich zwei Zielstellungen: zum einen sollen Artikulationsweisen und -formen von kindlicher Trauer analysiert werden. Damit verbindet sich nicht nur das Ziel, zu beschreiben, wie Kinder trauern bzw. ihrer Trauer Ausdruck verleihen, sondern auch die Frage, was Kinder unter Trauer verstehen. Zum anderen sollen aus den Analysen Schlussfolgerungen für die professionelle pädagogische Begleitung von Kindern gezogen werden, bei denen ein nahestehender Mensch gestorben ist. Zu diesem Zweck wird in Form einer ethnografischen

Studie beobachtet und erfragt, wie diese Kinder ihre Trauer in Gruppensettings (Kindertrauergruppen) zum Ausdruck bringen. Fehlende pädagogische Studien zum kindlichen Ausdruck und zur Verarbeitung von Trauer unterstreichen die Notwendigkeit des Promotionsvorhabens. So hat beispielsweise WITTKOWSKI 2013 einen internationalen Vergleich der Studien in diesem Forschungsbereich vorgelegt. Schwerpunkt ist Trauer aus psychologischer Sicht. Kinder werden in dieser Übersicht erwähnt, jedoch ohne einen Hinweis auf entsprechende Studien. Die Grundlage für viele weitere Forschungen und die Basis für theoretische Modelle bilden die umfangreichen Interviews sowie das daraus entwickelte Sterbephasenmodell von KÜBLER-ROSS. Darauf aufbauend lassen sich zahlreiche weiterführende Studien zu Prozessen der Trauerverarbeitung finden. So setzt sich z. B. LAMMER (2014) in ihrer literaturbasierten Arbeit mit den Möglichkeiten auseinander, Trauer zu verstehen. Aus ihrer Grundannahme heraus, dass Trauer dann auftritt, „wenn sie gebraucht wird, nämlich im Dienste der Verlustbewältigung“ (2014, 2), entwickelte Lammer ein allgemeines Theoriemodell zur Bewältigung von Trauer, in dem sechs Aufgaben bewältigt werden müssen. Die Spezifizierung eines solchen Verarbeitungsmodells für Kinder würde eine Langzeitstudie oder eine quantitative Studie mit sehr hohen Fallzahlen und unterschiedlichen Zeitpunkten der Verarbeitung erlebter Trauer erforderlich machen, da sich nur daraus der Prozess der Verarbeitung analysieren ließe. Das soll ausdrücklich nicht Gegenstand dieses Promotionsvorhabens sein. Vielmehr soll der Frage nachgegangen werden, wie Kinder ihre Trauer äußern. Diese Fragestellung dient dem Ziel, den Fokus der pädagogischen Begleitung von der Anleitung zur Trauerbewältigung auf die Begleitung kindlicher Ausdrucksweisen in ihrer Trauer als lebensgeschichtliche Situation zu lenken.

Vertiefende Studien der vergangenen Jahre in Deutschland stellen zum Beispiel die Trauerarbeit der Eltern in den Mittelpunkt ihres Forschungsinteresses. So wurden beispielsweise in der Arbeit von NITSCHKE (2006) die Sichtweisen von Eltern anhand von durchgeführten Elterninterviews in den Blick genommen. Die Belastungsfaktoren von Eltern extrem frühgeborener Kinder wurden in einer qualitativen Studie von JENNEWEIN, FAUCHÈRE, GLASER, MÖRGELI & BÜCHI (2005) analysiert. Sie arbeiteten anhand von 52 Elterninterviews die emotionalen Belastungsfaktoren dieser Personengruppe heraus.

Einige wenige Forschungen beschäftigen sich explizit mit kindlicher Trauer. So hat WINKEL 2008 „Trauer als Biografiegenerator“ erforscht und in diesem Rahmen Erwachsene rückblickend auf ihre Biografie in Zusammenhang mit Trauer in einem vier- bis siebenstündigen Interview befragt. „... Die zentrale These dieser Arbeit lautet, dass Trauer als Biografiegenerator fungiert, indem sie eine systematische und umfassende Rekonstruktion der Lebensgeschichte unter den Aspekten von Leid und Schmerz erlaubt ...“ (WINKEL 2008, 1). Das Hauptaugenmerk dieser Studie liegt auf der Selbstthematisierung im Kontext der Trauer und auf einer sozialen Einbindung, die durch den sogenannten Trauercode¹⁰⁶ erfolgt (ebd., 18).

¹⁰⁶ Winkel bezeichnet den Trauercode als ein Verhaltensmodell, dem eine Orientierungsfunktion zugrunde liegt, sodass das „... empfundene Leid selbst nicht thematisiert ...“ werden muss, da die Trauer für sich selbst spricht. (WINKEL 2008, 5f).

Daran schließt sich ein weiteres Forschungsprojekt an, das die Trauer von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen um den verstorbenen Vater untersucht hat. Für diese quantitative Studie hat WEIß (2006) 90 Kinder im Alter von 10–25 Jahren mittels Fragebogen befragt. Dafür wurden die *damalige Trauer* und die *gegenwärtige Trauer* der Befragten erhoben, wobei der Fokus auf der gegenwärtigen Trauer lag. Anhand dieser quantitativen Studie kam Weiß zu dem Ergebnis, dass „... alle Altersstufen [...] annähernd gleiche Trauerreaktionen auf[weisen], nur die Intensität der Depression steigt ab dem 14. Lebensjahr an...“ (Weiß 2006, 2). Ebenfalls konnte zum einen nachgewiesen werden, dass der Ausprägungsgrad der Trauer nicht in Abhängigkeit zum Alter steht (ebd., 154), und zum anderen, dass sie in den ersten beiden Jahren nach dem Tod am stärksten ist (ebd., 147f). Aufschlussreich an dieser Studie ist, dass die Autorin „... das Aufrechterhalten einer inneren Bindung an den Vater [beobachtet], die eine hilfreiche Unterstützung im Trauerprozess darzustellen scheint ...“ (ebd., 2). Wie sich diese *innere Bindung* der trauernden Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu dem verstorbenen Vater gestaltet, wird innerhalb der Studie nicht genauer beleuchtet. Das „Kursbuch systemische Trauerbegleitung“ von RECHENBERG-WINTER & FISCHINGER (2018) stellt keine eigenen Studien vor, sondern verknüpft Praxiserfahrungen mit vorhandenen Studien und zeigt systemische Zugänge zu Trauer und ihrer Begleitung aus verschiedenen Perspektiven auf. Dabei nehmen die Autor:innen alle Altersstufen in den Blick, so auch Kinder und Jugendliche, wobei die systemische Argumentation aus entwicklungspsychologischer und palliativpädiatrischer Sicht erfolgt. Die Verknüpfung zwischen psychologischen, medizinischen und systemischen Theorien mit erfahrungsbasiertem Wissen bietet im Umgang mit trauernden Kindern hilfreiche Hinweise und Orientierungspunkte.

In einem Beitrag von SILVERMAN, P. & SILVERMAN, S. im ersten Teil des „Handbuchs Kindertrauer“ von RÖSEBERG & MÜLLER (2014) wird eine interessante Studie vorgestellt, die sich mit der unterschiedlichen Verwendung von Namen auseinandersetzt und zu diesem Zweck aus dem 17. Jahrhundert stammende Materialien katholischer Jesuitenmissionare über ihren Kontakt mit Indianerstämmen aus Nordamerika in einem interkulturellen, historisch-übergreifendem Kontext analysiert. Sie kamen zu dem Schluss, dass Namen „... can play an important part in dealing with death...“ (SILVERMAN 2009, 192). Einerseits wird der Name der Toten zugunsten metaphorischer Umschreibungen verschwiegen und andererseits kann der Name der verstorbenen Menschen verewigt werden, indem er auf die nächstgeborenen Kinder übertragen und somit die Bindung fortgeführt wird (vgl. ebd., 193). Die Studie ist insofern aufschlussreich, da die Bedeutungszuschreibung des Namens eine andere Ebene von Trauer thematisiert, die bis dato noch nicht Gegenstand thanatologischer Forschung gewesen ist. Dieser erste Teil bildet die theoretische Grundlegung für die weiteren Teile des Herausgeberbandes von RÖSEBERG & MÜLLER (2014), der sich auch auf eine entwicklungspsychologische Perspektive konzentriert und u. a. das Duale Trauer-Prozess-Modell¹⁰⁷ vorstellt.

Das von SMEDING & HEITKÖNIG-WILP (2014a) erarbeitete Modell „Trauer erschließen. Eine Tafel der Gezeiten“ basiert auf einer Studie aus dem Jahr 1988, die fortwährend

¹⁰⁷ Vgl. Stroebe/Shut 1999.

aktualisiert wird (vgl. ebd., 13). Sie ist eine der wenigen Studien, die sich im pädagogischen Bereich ansiedeln lässt. Allerdings befasst sie sich inhaltlich auch nicht explizit mit kindlicher Trauer.

An dieser Stelle setzt das hier beschriebene Forschungsprojekt an. Dabei wird davon ausgegangen, dass Befragungen, die reflektierendes Erzählen und Interpretieren eigenen Erlebens anregen, nur eine der möglichen Ausdrucksformen kindlicher Trauer erfassen können. Aus diesem Grund beobachtet und erfragt die hier beschriebene ethnographische Studie vielfältige Ausdrucksformen (wie z. B. Gestik, Mimik, Interaktion mit anderen, bildnerischen Ausdrucksweisen), wodurch sich die Möglichkeit ergibt, die Vielfalt der Ausdrucksformen trauernder Kinder abzubilden und gleichzeitig Hinweise zur Gestaltung einer sensiblen Interaktionsgestaltung zu erarbeiten, die für körper-leibliche Empfindungen trauernder Kinder hilfreich sein können.

Das Interesse für lebensgeschichtliche Situationen von Trauer und die Möglichkeit der Bearbeitung in Trauergruppen kann z. B. an eine Studie von JENNESSEN & ORTMANN anschließen. Sie erforschten 2000–2003 den pädagogischen Umgang mit Tod, Sterben und Trauer in der Schule. Allerdings legten sie ihren Fokus auf 1) die Pädagog:innen in der Begleitung an Schulen für Körperbehinderte, 2) die Situation progredient erkrankter Kinder in der Schule und 3) die Fortbildung für Lehrkräfte.

Auch LEYENDECKER & LAMMERS (2001) führten Interviews mit Pädagog:innen, um herauszufinden, wie man Kindern mit einer lebensbedrohlichen Krankheit beistehen kann. Kindliche Trauerprozesse werden darin aus der Sicht der begleitenden Pädagog:innen und unter Zuhilfenahme bestehender Trauermodelle beschrieben. Das hier vorgestellte Promotionsprojekt fokussiert hingegen auf kindliche Ausdrucksweisen.

Mit den theoretischen Zugängen und den bisher erfolgten Feldaufenthalten begründet sich die Annahme, dass bestehende Trauermodelle dem Trauererleben von Erwachsenen gerecht werden, jedoch kindliche Vorstellungen von Trauer und entsprechende Trauerprozesse nur eingeschränkt abbilden können.

7.3 Zugang zum Feld und Sample

Das Trauern um einen nahestehenden Menschen geht insbesondere bei Kindern einher mit einer Vulnerabilität aufgrund der Intensität und des Spektrums der Empfindungen sowie der Auseinandersetzung mit eigener und fremder Endlichkeit, der es im Forschungsprozess sensibel zu begegnen gilt. Aus diesem Grund erscheint eine reine Datenerhebung mittels Interviews nicht zielführend, da dabei zum einen Nachfragen gestellt werden könnten, die unter Umständen als grenzüberschreitend oder -verletzend empfunden würden, und zum anderen fraglich bleibt, ob Kinder sich ihrer Trauerausdrucksweisen bewusst sind und diese zudem umfassend versprachlichen können. Die Suche nach geeigneten Möglichkeiten der Erhebung kindlicher Ausdrucksweisen von Trauer mündete schließlich in Anfragen an verschiedene Kindertrauergruppen. Der Zugang über die Trauergruppen begründet sich mit der Besonderheit des Forschungsthemas. Die Trauer um einen nahestehenden verstorbenen Menschen ist bei vielen Kindern mit einer starken Verunsicherung (vgl. PENNY, 2014, 12) verbunden. Je nach Alter, Entwicklungsstand und Vorerfahrungen müssen sie verstehen lernen, dass ihr Leben nun ohne diesen Menschen gelebt werden muss (vgl. HENSELER,

LAMMERTZ & RÖSENBERG, 2014, 354). In diesen Zeiten der Verunsicherung benötigen die Kinder Sicherheit und Vertrauen, um Bearbeitungsstrategien entwickeln zu können und mit der Trauer leben zu lernen. Aus diesem Grund konnte der Zugang zu den Kindern nur in einem Setting erfolgen, das ihnen Schutz und Sicherheit bietet, sich zu öffnen und ihre (Trauer-)Gefühle zu äußern. Ein solches Setting stellen pädagogisch intendierte Trauergruppen für Kinder dar. Dorthin kommen die Kinder regelmäßig und zu feststehenden Terminen mit möglichst gleichbleibendem Personal. Dass Forschende der ethnographischen Forschung sich als Teil des Forschungsfeldes verstehen und reflektieren sowie „... sich in einen unmittelbaren, persönlichen Kontakt zu sozialem Geschehen [begeben]“ (BREIDENSTEIN et al. 2020, 42), ist in dem angestrebten Forschungsprozess von Vorteil. Dadurch konnte ermöglicht werden, dass die Teilnehmer:innen der Kindertrauergruppen Vertrauen haben, weil die Beständigkeit der Gruppenmitglieder inklusive der Feldforscherin einen Schutzfaktor darstellte. In dort stattfindenden Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kindern sowie Kindern untereinander könnten Äußerungen jeglicher Art beobachtet sowie ihre Zusammenhänge erhoben werden (vgl. LAMNEK & KRELL 2016, 516), ohne die zwangsläufige Notwendigkeit der Artikulation. Dass es sich dabei nur bedingt um natürliche Situationen handelt, begründet sich zum einen in der körper-leiblichen Anwesenheit der Forscherin im Feld, deren Einfluss allein durch die bloße Anwesenheit und auch durch ihr Agieren im Feld nicht unterschätzt werden darf. Und zum anderen stellen Kindertrauergruppen einen pädagogisch-intendierten Raum zur Verfügung, den trauernde Kinder nutzen können (nicht müssen), der sich in dieser Weise jedoch nicht natürlich in deren Lebensalltag eröffnen würde.

Aus früheren Praxiserfahrungen in einem Kinderhospiz und mit Kindertrauergruppen bestanden Angebote des Austausches und der Unterstützung, die ich für mein dort entstandenes Forschungsinteresse an kindlichen Ausdrucksweisen von Trauer nutzen wollte. Allerdings wurden diese Einladungen mit meiner geäußerten Absicht eines wissenschaftlichen Forschungsinteresses und der damit einhergehenden Veröffentlichung der kindlichen Äußerungen von Trauer nicht aufrechterhalten. Die Suche nach Feldzugängen gestaltete sich zeitaufwendiger als zunächst erwartet. Es wurden 19 Leiter:innen von Kindertrauergruppen in ganz Deutschland per Mail (eine Mustermail befindet sich im Anhang D) angeschrieben und 2 persönlich angesprochen. Nachdem zunächst 18 Absagen erteilt wurden, schrieb ich auf eine persönliche Empfehlung hin noch eine weitere Leiter:in an. Von den insgesamt 22 Anfragen erhielt ich insgesamt 19 Absagen und 3 Zusagen, wovon eine aufgrund der persönlichen Empfehlung gegeben wurde. Begründet wurden die Absagen mit a) die Treffen der Kindertrauergruppen sollen als geschützter Raum nicht einer breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden (11), b) die Treffen haben bereits zu einem früheren Zeitpunkt begonnen, ein verspäteter Einstieg würde sich aus Sicht der Leiter:innen nicht lohnen (2) und c) die Treffen dieser Gruppe sind gerade abgeschlossen oder es wird gerade keine Gruppe angeboten. Die Leiter:innen wollten sich zu einem späteren Zeitpunkt per Mail melden, taten dies jedoch im weiteren Verlauf nicht (5). Eine Anfrage wurde damit abgelehnt, dass sie eine Selbsthilfegruppe mit anderer Ausrichtung wäre. Hypothesen über die Absagen und ihre Begründungen verblieben im spekulativen Modus, weshalb sie an dieser Stelle ausbleiben.

Mir war keine Gruppe der zugesagten Teilnahmen an den Kindertrauertreffen im Vorfeld aus meinem vorherigen Arbeitskontext bekannt, sodass ich zwar mit der Arbeit von Kindertrauergruppen im Allgemeinen, jedoch nicht im Speziellen der individuellen Geschehnisse vertraut war.

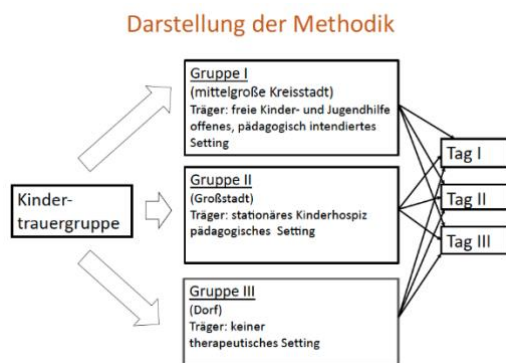


Abb. 48 Sampling, Eigene Darstellung

Die ethnografischen Erhebungen wurden in allen drei zugesagten Kindertrauergruppen durchgeführt. An allen drei Gruppen wurde zu drei aufeinanderfolgenden Zeitpunkten der Treffen teilgenommen. Gruppe I fand in einer mittelgroßen Kreisstadt mit offenem, pädagogisch intendiertem Setting statt. Die Einrichtung, von der die Kindertrauergruppe angeboten wurde, gehörte zu einem Träger der freien Kinder- und Jugendhilfe. Die Treffen der

Gruppe II wurden in einer Großstadt durchgeführt. Sie gehörten zu einem stationären Kinderhospiz als Träger und waren pädagogisch ausgerichtet. Das therapeutische Setting der III. Gruppe stellte im Kontext dieser Erhebungen eine Besonderheit dar, da sie mit Therapiepferden als Medium der Bearbeitung der kindlichen Trauer arbeitete. Abbildung 48 gibt einen grafischen Überblick über das Sampling. In der literaturbasierten Recherche sowie in der anschließenden Sichtung und Aufbereitung der erhobenen Daten wurde deutlich, dass ein therapeutisches Setting sich – vielleicht nicht augenscheinlich in der Zielstellung, aber in der Weise der Angebote der Bearbeitung aufgrund der handlungsleitenden theoretischen Annahmen – wesentlich von pädagogischen Settings unterscheidet. Da aus den Teilnahmen an den anderen beiden Kindertrauergruppen mehr als ausreichend Daten vieler verschiedener Kinder erhoben und zudem die Entscheidung für eine pädagogische Ausrichtung des Forschungsprojektes getroffen worden ist, legitimiert sich die Aussortierung der III. Gruppe aus diesem Forschungsprojekt aufgrund der therapeutischen Ausrichtung. Eine spätere Verwendung innerhalb eines kleineren Forschungssettings mit etwas anderem Fokus und unter Berücksichtigung der nicht verbalsprachlichen Äußerungen zwischen Pferd und Mensch ist jedoch nicht ausgeschlossen. Während der ethnografischen Feldforschung in allen drei Gruppen wurden Dokumente unterschiedlicher Natur erhoben und angefertigt: Daten in Form von Audio-, Videomitschnitten und Fotos von (Bild)Materialien sowie Beobachtungsprotokolle und Aufzeichnungen in einem Forschungstagebuch.

Da die Ausdrucksweisen der trauernden Kinder im Zentrum der Forschungsfragen stehen, lag es nahe, diese als Einzelfallstudien anzulegen. Wenngleich ein Fall neben Personen oder Personengruppen auch soziale Prozesse, Netzwerke oder Einzelsituationen umfassen kann (vgl. HERING & JUNGMANN 2022, 677), sollen hier klassisch die trauernden Kinder zum Einzelfall erhoben werden. Ihre Ausdrucksweisen können (und sollen) miteinander relationiert werden, allerdings zeigen sich diese Ausdrucksweisen von Trauer jeweils individuell körper-leiblich, worin sich eine Fokussierung auf das jeweils einzelne Kind als Gegenstand des Erkenntnisinteresses begründet. Das besondere Interesse von Einzelfallstudien gilt dabei ganzheitlichen und detaillierten Beobachtungen, Befragungen und Analysen von einzelnen interessanten Fällen, wobei die festgelegten

Forschungsgegenstände nicht auf wenige Variablen reduziert, sondern in ihrer Komplexität und Individualität erforscht werden. Dadurch werden unter Umständen wenige Einzelfälle vorgestellt – diese jedoch intensiver mittels zahlreicher Erhebungsmethoden erforscht (vgl. LAMNEK & KRELL 2016, 287). Eine Vorauswahl in Bezug auf die zu beobachtenden Kinder wurde dabei nicht getroffen, da von allen Eltern das schriftliche Einverständnis zur Teilnahme vorliegt und der Blick noch nicht eingeeengt werden sollte. Die Teilnahme an den Treffen der Kindertrauergruppen wird zumindest insofern als freiwillig eingeschätzt, als dass die Beendigung der Teilnahme eines Kindes befürwortet und ritualisiert vollzogen wurde und zudem keines der Kinder während der Erhebungen den Wunsch des Aufhörens geäußert bzw. abgelehnt bekam.

Die Altersspanne der teilnehmenden Kinder variiert je nach Gruppe zwischen vier und vierzehn Jahren. In den jeweiligen Aufbereitungen der Daten befinden sich zu Beginn detaillierte Informationen.

7.4 Der Prozess der Forschung

Vor diesem Hintergrund erscheint die Überführung eines solch komplexen Forschungsprozesses in ein vorgegebenes Ablaufschema schwer möglich. FRIEBERTSHÄUSER & PANAGIOTOPOULOU (2013, 306ff) nehmen dafür Bezug auf einen Ethnologen und stellen zehn Arbeitsschritte vor, denen jede ethnographische Feldforschung folgt – wenn auch mit Variationen im zeitlichen Umfang. Diese zehn Schritte werden deshalb wiedergegeben inklusive des Transfers auf das eigene Dissertationsprojekt:

1. Schritt: Ein Forschungsthema wird formuliert (ebd.)

In meiner vorherigen praktischen Tätigkeit in einem Kinderhospiz und in der Weiterbildung zur Fachkraft für pädiatrische Palliativ Care wurde mir durch meine damaligen Literaturrecherchen bewusst, dass Veröffentlichungen zur pädagogischen Begleitung trauernder Kinder entweder auf Erfahrungswissen erprobter Praktiken basieren oder auf Studien in anderen Disziplinen wie beispielsweise der Psychologie durchgeführt oder auf Grundlage der Begleitung Erwachsener erhoben worden sind (vgl. hierzu Kapitel 3.4 Modelle der Trauerverarbeitung – Transformation als Schema?). Die Frage danach, welche kindlichen Ausdrucksweisen sich mir als pädagogische Begleiterin zeigen, interessierte mich bereits längere Zeit. Sie wurde im Rahmen dieser Arbeit entsprechend konkretisiert in:

Wie kommunizieren Kinder, die einen nahestehenden Menschen verloren haben, ihre Trauer?

Diese handlungsleitende Fragestellung wurde durch folgende Teilfragen ergänzt:

- Welche Ausdrucksformen von Trauer sind bei Kindern erfahrbar?
- Welche Aspekte werden in der Interaktion mit Kindern beobachtbar?
- Welche Themen werden in Verbindung mit Trauer von den Kindern aufgerufen?
- Welche Faktoren, Bedingungen, Maßnahmen werden im Rahmen dieser Studie von trauernden Kindern als unterstützend interpretiert?

2. *Schritt: Theoretische Bezüge werden hergestellt* (ebd.)

Daraus ergeben sich 3 große Themenbereiche, in denen die mit der Fragestellung verbundenen Konzepte anzusiedeln sind: thanatologische Themen, Status Kind und die damit verbundenen Ansprüche sowie körper-leibliche Ausdrucksweisen. Mit dem thanatologischen Themengebiet war ich aufgrund der Arbeitsstelle und der Weiterbildung bereits vertraut und eingearbeitet, dieses Wissen erachtete ich als neu angeeignet und präsent. In den Themenkomplex des Status Kind arbeitete ich mich unmittelbar vor der ersten Feldphase orientierend ein und vertiefte dieses theoretische Wissen nach Abschluss der explorativen Phasen weiter. Körper-leibliche Ausdrucksweisen trauernder Kinder sind im Zusammenhang mit Praxisliteratur zur Begleitung zu finden und entsprechende Kenntnisse wurden deshalb bereits vor der Feldphase angeeignet. Eine theoretische Rahmung innerhalb der Phänomenologie und des Poststrukturalismus erfolgte erst nach Abschluss der explorativen Phasen.

3. *Schritt: Methoden werden ausgewählt* (ebd.)

Nachdem die Erhebung mittels Interviews ausgeschlossen wurde, erfolgte eine intensive Einarbeitungsphase und Abwägung der Pros und Kontras für die Ethnographie als Methode. Eine Entscheidung zugunsten dieser Wahl begründete sich in zuvor ausgesprochenen Einladungen anderer im Feld Tätiger für die Gewährung eines Zugangs und im Setting, das als sinnvoll und ertragreich an Datenmaterial angenommen wurde. Schnell wurde eine nicht teilnehmende Beobachtung zugunsten einer teilnehmenden Beobachtung ausgeschlossen, da die Forschungsethik hinsichtlich des kindlichen Wissens um eine solche Beobachtung in ihrer Vulnerabilität gegenüber der Beobachtung reiner Authentizität überwog. Weiterhin wurde in diesem Schritt entschieden, dass der jeweils erste Zeitpunkt der Feldphase unstrukturiert beobachtet wird, um einen Gesamteindruck zu gewinnen. Der zweite Zeitpunkt sollte genutzt werden, um sich auf einzelne Kinder konzentrieren zu können, und der dritte Zeitpunkt war der Möglichkeit vorbehalten, Antworten auf sich ergebende offene Fragen des Feldes zu finden.

4. *Schritt: Das Untersuchungsgebiet, die Untersuchungsgruppe wird ausgewählt* (ebd.)

Aufgrund der ausgesprochenen Einladungen, im Feld der Kindertrauergruppen sein zu können, waren die Feldphasen zunächst für diese Geschehen bereits parallel zum 3. Schritt geplant. Aufgrund der Absagen wurden andere Gruppen in ganz Deutschland angefragt. Die drei Zusagen zur Teilnahme wurden aus drei verschiedenen Bundesländern erteilt. Diese Anfragen wurden ebenfalls zeitlich synchron zu Schritt 3 gestellt und beantwortet.

5. *Schritt: Vorarbeiten werden geleistet* (ebd.)

Dieser hier an fünfter Stelle aufgeführte Schritt wurde bereits im Zusammenhang mit Schritt 1 und 2 durchgeführt, da das Schreiben eines Exposés zur Annahme einer Dissertation an der Universität unerlässlich ist und somit eine Auseinandersetzung mit bereits veröffentlichten Arbeiten bezüglich der gewählten Thematik voraussetzt.

6. *Schritt: Die Feldforschung wird organisiert* (ebd.)

Die eigene Forschungsabsicht wurde zunächst per Mail in der Bitte um Zugang zum Feld formuliert und mit den jeweiligen Zusagen in einem Telefongespräch mit den Leiterinnen verdeutlicht. Die Leiterin der Kindertrauergruppe II in einer Großstadt schickte mir wichtige Informationen zu den teilnehmenden Kindern und zum Ablauf bereits im Vorfeld per Mail. Die Leiterin der Kindertrauergruppe III auf einem Dorf gab mir diese Informationen am Telefon als Antworten auf meine Rückfragen und Gruppe I in einer mittelgroßen Kleinstadt verwies mich auf die im Vorfeld der Geschehen stattfindenden Zusammentreffen der Begleiter:innen und lud mich dazu herzlich ein, um dort meine Fragen zu beantworten.

7. Schritt: Kontaktaufnahme und erste Orientierung im Feld (ebd.)

Da meine Forschung mit der Erhebung von Kinderdaten einhergeht, benötigte ich das Einverständnis der Eltern. Dies wurde in Gruppe I zu Beginn des ersten Erhebungszeitpunktes eingeholt, indem die Eltern einige Minuten eher als gewöhnlich kamen und sich von mir mein Vorhaben einzeln erklären ließen, Nachfragen stellten und schließlich schriftlich einwilligten. Das Einverständnis der Eltern aus Gruppe II wurde im Vorfeld von der Leiterin schriftlich eingeholt und an mich weitergeleitet. Jedoch äußerten einige Eltern den Wunsch, mich persönlich kennenzulernen, weshalb ich zum dritten Erhebungszeitpunkt zunächst am Anfangsritual in der Kindertrauergruppe teilnahm und danach für circa 20 Minuten in die parallel stattfindende Elterngruppe in den Nachbarraum wechselte. Dort stellte ich mich vor und beantwortete alle Fragen der Eltern und auch der anwesenden ehrenamtlichen Mitarbeiter:innen. Die Leiterin von Gruppe III gab die Einverständniserklärung zum Abschluss des ersten Erhebungszeitpunktes an die Kinder aus, sodass ich diese zum zweiten und zum dritten Erhebungszeitpunkt von den Eltern unterschrieben zurückbekam.

Alle Kinder lernte ich zu Beginn der jeweiligen Treffen kennen. Ich stellte mich jeweils während des gemeinsamen Beginns vor und erklärte kurz mein Anliegen. Alle Kinder stimmten meiner Teilnahme zu.

8. Schritt: Die explorative Phase (ebd.)

Die Feldforschungsphase fand pro Gruppe zu jeweils drei aufeinanderfolgenden Zeitpunkten der Treffen statt. An den Treffen der Gruppe I in einer mittelgroßen Kleinstadt nahm ich am 05.04.2016, am 19.04.2016 und am 03.05.2016 von 17.00 Uhr für jeweils 90 Minuten teil. Ebenso besuchte ich die ab 16.00 Uhr stattfindenden 60-minütigen Teamsitzung sowie die sich unmittelbar an die Kindertrauergruppen anschließenden 60-minütigen Reflexionssitzungen. An den Treffen der Gruppe II in einer Großstadt nahm ich am 07.06.2016, am 21.06.2016, am 05.07.2016 und am 19.07.2016 teil. Das hier aufgeführte zusätzliche vierte Treffen stellt eine Ausnahme dar, da es zugleich den Abschluss vor der Sommerpause markierte und zudem in einer Kletterhalle stattfand. Da ein Kind den Wunsch geäußert hatte, während dieser Sitzung kein Audioaufnahmegerät zu benutzen, sind für diesen Erhebungszeitpunkt lediglich Beobachtungsprotokolle angefertigt. Die ersten drei Erhebungen wurden ebenfalls in der Zeit von 17.00 bis 18.30 Uhr durchgeführt. Ich durfte auch hier an den ab 16.00 Uhr stattfindenden Sitzungen teilnehmen, in denen die beiden Leiterinnen Sarah und Ulrike mit den ehrenamtlichen Mitarbeiter:innen über Organisation und Ablauf der Treffen sprachen. Die Termine für die

Exploration von Gruppe III auf einem Dorf waren auf den 12.04.2017, auf den 11.05.2017 sowie auf den 10.08.2017 festgelegt. Der große Abstand zwischen dem zweiten und dritten Treffen ergab sich aufgrund der Sommerpause. Alle Treffen fanden auf einer Anlage im Freien mit einer großen Anzahl an Pferden statt, aus der die Kinder sich jeweils ein Pferd aussuchen durften, mit dem sie für diese Zeit arbeiten wollten. Die Dauer der Geschehen betrug ab 16.30 Uhr jeweils 60 Minuten. Davor besprachen und danach reflektierten die Leiterin und ich in einem Zweiergespräch die jeweiligen Situationen.

9. Schritt: Ein spezielles Problem wird untersucht (ebd.)

Aus den Erhebungen in den Feldphasen ergab sich Datenmaterial unterschiedlicher Arten. Das Zusammenfügen dieser Daten zu einem Gesamtgeschehen stellte eine besondere Herausforderung dar, mit der ich im Vorfeld nicht in diesem Umfang gerechnet hatte. Dennoch erachtete ich es aus der Forschungsperspektive für sinnvoll und notwendig, alle Arten an Materialien in die Auswertung einzubinden und nicht nur auf die Audiotranskripte zurückzugreifen. Der Prozess der Aufbereitung ist unter dem Punkt 7.7 „Montage von Daten als Verfahren der Aufbereitung differenter Materialien“ genauer beschrieben.

10. Schritt: Auswertung und Veröffentlichung (ebd.)

Bereits während der Feldphasen (Schritt 8) fand eine Sichtung und analysierende Auseinandersetzung mit den erhobenen Daten statt, um Anhaltspunkte für weitere Beobachtungen in sich anschließenden Phasen zu erhalten. Die Suche nach einer Auswertungsmethode wurde schnell eingegrenzt auf eine beschreibende Interpretation, um dem zuvor erhobenen Anspruch an Möglichkeiten kontingenter Wirklichkeitskonstruktionen einholen zu können. Dafür wurden die für den theoretischen Teil erarbeiteten Analyseebenen berücksichtigt und ebenso an das Material als Analyseebenen der beschreibenden Interpretation angewendet. Die Datenauswertung ist unter dem Punkt ‚7.8 Datenauswertung: Analyseebenen der beschreibenden Interpretation‘ ausführlich beschrieben.

7.5 Lebensweltliche Ethnographie

Die Feldforschung als klassisches Gebiet qualitativer Sozialforschung untersucht ihren Gegenstand in seiner natürlichen Umgebung (vgl. MAYRING 2002, 54). Auf diese Weise soll Veränderungen durch lebensweltferne bzw. künstlich hervorgebrachte Erhebungssituationen entgegengewirkt werden. Ethnographische Feldforschung setzt sich aus den Begrifflichkeiten ethnisch & -graphie sowie Feld & Forschung zusammen. Das Adjektiv *ethnisch* verweist dabei auf die Zusammengehörigkeit einer Menschengruppe aufgrund kultureller und/oder historischer Gemeinsamkeiten (vgl. PFEIFER 1993a, o. S.). In der Komposition mit dem Suffix -graphie¹⁰⁸ ergibt sich für die Ethnografie eine *beschreibende Völkerkunde* (ebd.) als Bedeutungszusammenhang. Die weiteren Begriffe

¹⁰⁸ In seiner ursprünglichen Bedeutung geht -grafie auf „einritzen, zeichnen, schreiben“ (PFEIFER 1993b, o. S.) zurück.

Feld¹⁰⁹ und Forschung¹¹⁰ verweisen in diesem Kontext auf ein gründliches Suchen bzw. das Sammeln von Erkenntnissen auf einem bestimmten Gebiet oder in einem festgelegten Bereich. Demzufolge ergibt sich für die ethnografische Feldforschung eine Definition, nach der sie als eine „Erhebung empirischer Daten über Natur und Gesellschaft unter natürlichen Bedingungen“ (PFEIFER 2020, o. S.) bezeichnet werden kann. Im „Idealfall taucht man ein in eine fremde Kultur, lebt mit den ‚Einheimischen‘, lernt ihre Sitten und Gebräuche kennen, studiert und dokumentiert ihre Lebenswelt, ihre Praktiken, ihre Denk- und Handlungsformen.“ (FRIEBERTSHÄUSER & PANAGIOTOPOULOU 2013, 302). Außerhalb einer ethnologischen Kulturanalyse erweist sich die Verallgemeinerung des Begriffes als „Kulturbeschreibung“ als problematisch, da es in der Ethnographie nicht allein darum gehen kann, sich fremde Kulturen anzueignen, zu beschreiben und zu analysieren, sondern vielmehr einen „fremden Blick“ (ebd., 303) für scheinbar vertraute Praktiken der eigenen Kultur und (Alltags-)Praxen zu entwickeln. Ausgehend von einem grundsätzlichen Entdecken von Fremdem im Eigenen ergibt sich für die erziehungswissenschaftliche Ethnographie eine Akzentuierung hinsichtlich des entdeckenden Erforschens von Handlungs- und Deutungsmustern möglicher Akteur:innen in pädagogischen Kontexten (vgl. ebd.). Daraus geht eine erste Charakteristik hervor – soziale Praktiken als Gegenstand –, die nicht ausschließlich Individuen zum Gegenstand des Forschungsinteresses erhebt, sondern ihre Handlungsmuster als kontingente Geschehen in Auseinandersetzung mit dem sozialen, materiellen und/oder kulturellen Umfeld erforscht. Dies bedingt unmittelbar eine zweite Charakteristik ethnographischer Feldforschung: „das persönliche Aufsuchen von Lebensräumen“ (BREIDENSTEIN et al. 2020, 37), sodass der Forschungsgegenstand in seinen realen Kontexten untersucht und Verzerrungen aufgrund künstlich hergestellter Untersuchungsmethoden ausgeschlossen werden können, da dieses *going native* (THOMAS 2019, 20) erst die Gewinnung eines umfangreichen Kontext- und Hintergrundwissens ermöglicht. Der zeitliche Umfang dieser Feldphase ist von verschiedenen Faktoren des Forschungsdesigns abhängig. Während traditionelle ethnographische Forschungsvorhaben von einer explorativen Forschung zwischen Monaten und Jahren ausgehen (vgl. ebd.), visieren Vertreter:innen der „fokussierten Ethnographie“ deutlich kürzere Feldforschungsphasen an (FRIEBERTSHÄUSER & PANAGIOTOPOULOU 2013, 308). Diese Forschungsökonomie wendet den Blick von der Teilnahme als Teil eines ganzen Geschehens/Systems hin zur Beobachtung eines klar umrissenen Phänomens/einer konkret formulierten Fragestellung. Die Schärfung der Beobachtungen während der Teilnahmen am Geschehen impliziert neben einem zeitökonomischen Vorteil zugleich die Gefahr, den erkenntnistheoretischen Ansprüchen eines tieferen Verstehens des anvisierten Phänomens nicht hinreichend Rechnung tragen zu können. Dieser Gefahr kann jedoch mittels der letzten beiden Charakteristika ethnographischer Forschung entgegengewirkt werden:

¹⁰⁹ Aus dem Substantiv *Feld* gehen insgesamt sieben Wortbedeutungen hervor, die sich als Gebiet oder Bereich in diversen Zusammenhängen bündeln lassen (vgl. PFEIFER 1993c).

¹¹⁰ Dem Substantiv *Forschung* werden laut etymologischem Wörterbuch drei Bedeutungen zugeschrieben: 1. „das gründliche Suchen, Nachforschen nach etw[as] 2. auf den Gewinn neuer Erkenntnisse ausgerichtetes, systematisches Untersuchen eines Gegenstandes, in Verbindung mit der Dokumentation der erhobenen Daten (und Veröffentlichung der gewonnenen Ergebnisse) 3. Gesamtheit der (auf einem bestimmten Gebiet) betriebenen Forschung“ (PFEIFER 2022, o. S.).

Sowohl der methoden-integrierende Ansatz als auch das „Schreiben und die Versprachlichung des Sozialen“ (BREIDENSTEIN et al. 2020, 38f) tragen dazu bei, eine Verdichtung des Feldes mittels verschiedener Erhebungs-, Aufbereitungs- und Analysemethoden zu erreichen. Dabei versteht sich die Ethnographie nicht als reine Methode, die nach einem fest vorgegebenen Schema abläuft bzw. eingesetzt werden kann. Vielmehr bedeutet sie eine Erschließung des Feldes aus verschiedenen Perspektiven, um Fremdes zu Vertrautem transformieren zu können. Das Kernstück in der Erhebung bilden neben ethnographischen Gesprächen, Gruppendiskussionen, Sammeln von Dokumenten und Artefakten die konkreten Beobachtungen im Feld, worauf im Kapitel ‚7.6 Dokumentieren von Datenfragmenten‘ noch näher eingegangen werden wird (vgl. THOMAS 2019, 3).

Will eine so verstandene empirisch-wissenschaftliche Sozialforschung die Konstruktionen subjektiver Wirklichkeiten und daraus resultierend gesellschaftliches Handeln erheben und verstehen, sieht sie sich konfrontiert mit der Frage nach der Reliabilität und Validität der Daten. Wie lässt sich ein Forschungsgegenstand im Sinne von Lebenswelt(en) konsistent und systematisch erfassen, wenn er sich in einem komplexen Gefüge zwischenmenschlicher Interaktionen vollzieht, in dem weder eine Handlung als solche noch der damit subjektiv verbundene Sinn einer einzelnen Handlung beobachtbar oder in Interviews erfragbar ist? Und wie lassen sich diese gewonnenen Erkenntnisse intersubjektiv nachvollziehen, wenn doch zugleich Wirklichkeit konstruiert und vorinterpretiert ist (vgl. HONER 1989, 297)? Diese kritischen Fragen zu den Vorgehensweisen von Sozialforschung zielen in erster Linie darauf ab, dass gelebte Lebenswelten nicht als jene rekonstruiert wurden, sondern als eben solche, wie sie aus der Perspektive von Soziolog:innen aussehen sollte. Der Konflikt, dass das Wissen anderer einschließlich ihrer Subjektivität nicht ungebrochen verfügbar ist, aber zugleich das Kernstück ethnographischer Erhebungen ausmacht, lässt sich laut HONER (1989, 298) nicht durch eine Erhöhung der Anzahl der zu beobachtenden Personen im Feld lösen. Er lässt sich generell nicht gänzlich aufheben, aber zumindest minimieren. In dem Vertrautwerden und -sein im Feld und indem eine „temporäre Mitgliedschaft“ erworben wird, sei zumindest eine Kompensation möglich (vgl. HONER 2011, 29). Einen weiteren Kritikpunkt sieht die Autorin in einem zielgerichteten Interesse und der damit verbundenen pragmatischen Selektion von forschungsrelevanten Daten, die ein gänzlich Einlassen in andere Lebenswelten verhindern (vgl. HONER 1989, 300). Resultierend aus dieser Kritik entwickelte HONER (2011, 75ff) eine methodisch-methodologische Logik, die sie „lebensweltliche Ethnographie“ nannte. Die lebensweltliche Ethnographie ist der Versuch, die Subjektivität der Anderen einzufangen und der Wissenschaft zugänglich zu machen (REICHERTZ 2012, 2).

Lebenswelt als zentraler Begriff der lebensweltlichen Ethnographie definiert die Autorin in Anlehnung an SCHÜTZ als „aus pragmatischen Gründen ‚ausgezeichnete[n]‘ Wirklichkeitsbereich der Lebenswelt“ (vgl. HONER 2011, 12) und meint damit Erlebnisse, Erfahrungen und Begebenheiten, die an biographischen Vorerfahrungen orientiert und nach Relevanz räumlich, zeitlich und sozial strukturiert werden. Die Lebenswelt eines Subjektes zielt auf dessen Wahrnehmungs-, Orientierungs- und Handlungshorizont ab, wobei Subjekte in ihre jeweiligen Lebenswelten eingebunden, jedoch nicht in ihnen gefangen sind

(vgl. HITZLER & EISEWICHT 2020, 14), sondern sich stattdessen gegenseitig bedingen. HONER folgt der Annahme HUSSERLS und konkretisiert Lebenswelt als „egologisches Gebilde“, da jegliches In-der-Welt-Sein ebenso wie die darin gesammelten Eindrücke, darin Erlebtes und Erfahrenes als Sphäre gelebten Lebens nur dem erlebenden Subjekt selbst zugänglich seien (ebd. 1993, 14). Die Lebenswelt speist sich aus vergangenem, gegenwärtigem und zukünftig erwartetem Erleben. Dabei gehen Subjekte jedoch davon aus, dass andere ebenso körper-leiblich existieren, Leben leben und miteinander in Beziehung treten können. Modernes Leben setzt sich dabei aus verschiedenen kleinen sozialen Lebens-Welten zusammen. Sie zeichnen sich durch spezifische Interessen und Interessenbündel aus. Die so erlebten subjektiven Wirklichkeiten lassen sich als interaktives und kommunikatives Konstrukt mit einer kleinen Gruppe anderer teilen, wobei der subjektiv zugeschriebene Sinn auf vorangegangenen individuellen Erfahrungen basiert. „Der Andere wird als Mitglied bzw. als Teilnehmer ‚wie man selber‘ verlässlich, und ‚man selber‘ ist es ebenso für ihn.“ (ebd., 29). Eine kleine soziale Lebenswelt ist also nicht per se als klein anzusehen – es wird lediglich ein Ausschnitt aus dem Gesamt an Lebenswelt in Bezug auf eine von zahlreichen möglichen Relevanzen betrachtet. „Mit kleinen sozialen Lebens-Welten“ ist ein sozial vordefinierter, intersubjektiv gültiger, zweckbezogener Ausschnitt aus der alltäglichen Lebenswelt gemeint, der subjektiv als Zeit-Raum der Teilhabe an besonderen Handlungs-, Wissens- und Sinnsystem erfahren und im Tages- und Lebenslauf aufgesucht, durchschritten oder auch nur gestreift wird,“ (ebd. 30). Die Ethnographie scheint deshalb eine geeignete Methode zu sein, um diese Phänomene in den Blick zu nehmen, wenngleich ethnologische Arbeiten sich insofern von soziologischer Ethnographie unterscheiden, als dass sie als gänzlich Fremde in unbekannte Kulturen eintauchen, während sich soziologische Ethnograph:innen auf Wirklichkeiten einlassen, die bereits Teil ihrer Gesellschaft sind. In Bezug auf bekannte Phänomene wird Distanz aufgebaut, um diese im Feld wissenschaftlich erschließen zu können.

7.5.1 Teilnahme

Teilnehmende Beobachtung beinhaltet die beiden Begriffe der Teilnahme und der Beobachtung. Ehe sich der teilnehmenden Beobachtung und der beobachtenden Teilnahme zugewendet wird, sollen zunächst die beiden darin enthaltenen Termini Teilnahme und Beobachtung beschrieben werden.

Der Teilnahme werden laut etymologischem Wörterbuch drei Bedeutungen zugeschrieben: das Beteiligtsein/Mitmachen, das Mitfühlen und das Interesse/die geistige Beteiligung (vgl. DWDS, o. J.b, o. S.). Eine Teilnahme an ethnographischer Feldforschung ist auf allen drei hier aufgeführten Bedeutungsebenen anzusiedeln, da erst eine körper-leibliche Anwesenheit im Feld einen Vertrauensaufbau seitens der Akteur:innen ermöglicht. Erst das „get in the field“ und das „keep in the field“ (THOMAS 2019, 71) bieten Gelegenheiten, tiefer in das Feld einzusteigen, mit ihm vertraut zu werden und Vertrauen bei den Teilnehmer:innen aufzubauen. Diese wesentliche Aufgabe der Teilnahme bildet die Basis für weitere Erhebungsmethoden (vgl. ebd., 72). Dabei ist sie neben der Strategie des Feldzugangs und -verweilens eine wissenschaftliche Methode des Perspektivwechsels, die aus einer eigenzentrierten Sicht das Handeln der anderen im Feld aufschließt (vgl. ebd.).

Die so gesammelten Erfahrungen müssen im Anschluss offengelegt und protokolliert werden, sodass es sich um „...eine Perspektivübernahme [handelt], die zugleich um die Perspektivdistanz weiß.“ (ebd.). Die Frage „Wer beobachtet wie?“ (LÖTSCHER 2016, 195) gibt dabei einen ersten Hinweis auf den Status der Teilnahme. Dieser lässt sich nach WEISCHER & GEHRAU in drei Grade gliedern, wobei der erste sich auf eine raum-zeitliche Anwesenheit begrenzt, der zweite bezieht sich auf eine geringe oder umfassendere Beteiligung im Feld und der dritte Grad erhebt Forscher:innen zu Mitgliedern im Feld (vgl. ebd., 81). Die mit den verschiedenen Teilnahmequalitäten beidseitig verbundenen Rollenzuschreibungen können Irritationen und Unsicherheiten dadurch hervorrufen, dass sie unausgesprochen/unklar bleiben (vgl. ebd. 81f). THOMAS vertritt die Ansicht, dass die Begegnungen und Handlungen im Feld Aufforderungscharakter für Forscher:innen haben, die sich ihre Forschungsgegenstände erschließen wollen (vgl. ebd. 2019, 75). Mit dieser Setzung lässt sich ein körper-leibliches Affiziertsein argumentieren, aus dem heraus sich die Komplexität des Feldes erschließen lässt.

7.5.2 Beobachtende Teilnahme

Die Beobachtung „als die „ursprünglichste Datenerhebungstechnik“ (vgl. SCHNELL, HILL & ESSER 2013, 380) ermöglicht ein Sammeln von Informationen in lebensweltlichen Kontexten zur Erfassung sozialer Konstituierungen in Forschungsfeldern, die unter Umständen schwer zugänglich sind. In Abgrenzung zur alltäglichen *naiven* Beobachtung geht wissenschaftliche Beobachtung kontrolliert und systematisiert vor. Sie basiert vorrangig auf visueller und auditiver Datenerhebung im Feld, jedoch können ebenso gustatorische, olfaktorische und sensorische Wahrnehmungen einbezogen werden.

Es wird die Prämisse zugrunde gelegt, dass Interviews lediglich Darstellungen über Handlungen und Interaktionen sein können. Demzufolge können Interviewpartner:innen über Realitäten als solche sowie gleichwohl über Wunschvorstellungen von Realitäten erzählen (vgl. FLICK 2011, 281). Handlungsweisen können demnach nur in Beobachtung erhoben und anschließend methodisch systematisiert werden. Die in der Literatur zu findenden theoretischen Ausführungen zu dieser Datenerhebungstechnik beschränken sich

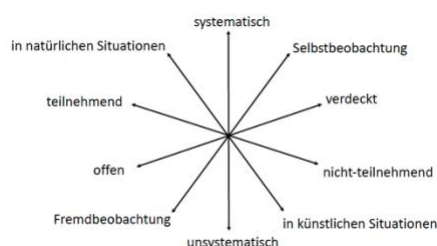


Abb. 49 Systematisierung Beobachtung in Anlehnung an FLICK 2011, 282

auf Systematisierungen (vgl. SCHNELL, HILL & ESSER 2013, 381). So lassen sich beispielsweise nach FLICK (vgl. 2011, 282) fünf Dimensionen der Beobachtung klassifizieren: verdeckte vs. offene Beobachtung, nicht-teilnehmende vs. teilnehmende Beobachtung, systematische vs. unsystematische Beobachtung, Beobachtung in natürlichen vs. Beobachtung in künstlichen Situationen sowie Selbst- vs.

Fremdbeobachtung. Diese Systematisierung eröffnet ein breites Spektrum – und damit auch ein breites Spannungsfeld – forschungsethischer und -methodologischer Fragen, das sich von räumlich distanzierten Zuschauenden bis hin zu involvierten Akteur:innen im Feld spannt. Jede dieser Rollen bietet bestimmte Vorzüge, birgt jedoch auch Risiken. Ein:e sich am Rande des Geschehens befindender/befindende Beobachter:in wird nicht zwangsläufig das Vertrauen der sich im Feld Befindenden gewinnen, weshalb angenommen werden

kann, dass dem/der Randspieler:in nicht alle Vorgänge (nachvollziehbar) zugänglich sind. Ein:e Forscher:in, der/die mit allen Akteur:innen im Feld aktiv interagiert, kann sich eventuell schwerer von der eingenommenen Rolle distanzieren. Eine ethische Fragwürdigkeit verdeckter Beobachtungen ergibt sich für solche Felder, die überschaubar und die den Zustimmungen der beobachteten Personen problemlos zugänglich wären. Verdeckte Beobachtungen lassen sich vor allen für solche Räume und Orte legitimieren, die öffentlich zugänglich, häufig und wechselnd frequentiert werden.

Der teilnehmenden Beobachtung liegen drei Prämissen zugrunde: Dass ein:e Feldforscher:in 1) für einen längeren Zeitraum 2) in einer klar abgegrenzten Gemeinde oder Gruppe lebt und 3) eine Rolle im Gefüge der Gemeinschaft einnimmt und sich dort entsprechend den ebenda bestehenden Regeln verhalten lernt (vgl. FRIEBERTSHÄUSER & PANAGIOTOPOULOU 2013, 309).

Diese Grundannahmen sind im Sinne der Nachvollziehbarkeit und Vergleichbarkeit eines Forschungsprozesses notwendig; um jedoch dem Konflikt der Nichtverfügbarkeit der Subjektivität der anderen zu begegnen und somit möglichst nah an Erfahrungen der im Feld zu Erforschenden zu gelangen, erachtet Honer eine Perspektivübernahme im Prozess der Feldforschung als erforderlich. Sie schlägt deshalb die beobachtende Teilnahme als Methode der Felderschließung vor und meint damit ein intensives Sich-Einlassen auf das zu erforschende Phänomen und seine Feldangehörigen in einem zirkulierenden Reflexionsprozess (vgl. ebd. 1993, 61). Vorteile der direkten Feldzuwendungen sind darin zu sehen, dass einerseits erst das Erleben und Handeln im Feld die Vielfalt an Wahrnehmungen und Gefühlen auslösen können, wie sie die beobachteten handelnden Subjekte tatsächlich erleben (*Vertrautheit*), sowie andererseits die nur so bestehenden Möglichkeit, teilhaben zu *können* an dem, was Teilnehmer:innen im Feld bewegt (*Vertrauen*), weil durch die Involviertheit in das Feld die Zugehörigkeit und somit die Zugangsmöglichkeit zu der Lebenswelt erst gegeben ist (vgl. REICHERTZ 2012, 5). Erst durch den Wechsel von teilnehmender Beobachtung zur beobachtenden Teilnahme und somit zur praktisch involvierten Beobachtung erscheint es möglich, die Perspektive der Anderen zu übernehmen und auf diese Weise nicht mehr nur über ein Phänomen aus der Außensicht als Forschender/Forschende zu schreiben, sondern Phänomene als solche *beschreiben* zu können. In Unterscheidung zur teilnehmenden Beobachtung ist es dafür unverzichtbar, dass der/die beobachtende Teilnehmer:in offen und neugierig bleibt für alles sich im Forschungsfeld Ereignende. Während der/die teilnehmende Beobachter:in also zweck- und zielgerichtet selektiert, nimmt der/die beobachtende Teilnehmer:in alles auf, was vor sich geht, um auf dieser Basis weiterführende Detailbeobachtungen vorzunehmen (vgl. HONER 1993, 60). Die eigene Subjektivität kann insofern als Chance für die Wissenschaft zu einem Vorteil gemacht werden, als dass sie sich ihrer bewusst wird. Wenn jemand in ein Phänomen lebensweltlicher Ethnographie eintaucht und zugleich der kleinen sozialen Lebenswelt eines/einer Wissenschaftler:in angehört, kann die Person von dieser „professionelle Schizophrenie“ (HONER 1993, 47) dadurch profitieren, dass diese Chance zur Klarheit dazu beiträgt, Erkenntnisse zu erlangen, die Feldteilnehmer:innen aufgrund fehlenden Wissens oder fehlender Möglichkeiten verschlossen bleiben. Diese Position bezeichnet Honer als „Doppelgängertum“ und meint damit eine Zweiteilung des Forschungsprozesses innerhalb der Forschenden (ebd., 46ff). Einerseits ist der/die

Forschende existenziell involviert und sich dieser Involviertheit ebenso bewusst, andererseits nimmt er/sie eine distanzierte, werturteilsfreie Haltung mit theoretischem Hintergrundwissen ein. Beide Positionierungen wechseln sich dabei nicht linear, sondern zirkulär ab, vergleichbar einem „Springen“ zwischen zwei Identitäten. Ziel dieser doppelten Involviertheit ist ein Verstehen von Alltagshandlungen und des Alltags, nicht ihre Erklärungen (vgl. ebd., 49). Aufgrund dieser beiden eingenommenen Rollen changiert der/die beobachtende Teilnehmer:in zwischen Unvoreingenommenheit gegenüber allen sich zeigenden Situationen und Begebenheiten sowie der persönlichen Beteiligung, die ihrerseits ein Einnehmen und Vertreten der im Feld vorherrschenden Einstellungen und Meinungen impliziert (vgl. LÜDERS 2000, 386). Forschende beeinflussen mit ihrer aktiven Teilnahme das Geschehen im Feld, obwohl das Feld die Forschenden prägt und verändert. Diese gegenseitige Einflussnahme sollte ebenso offengelegt und reflektiert werden. FRIEBERTSHÄUSER & PANAGIOTOPOULOU sehen in Forschungstagebüchern „eines der wichtigsten Instrumente zur Selbstreflexion“ (vgl. ebd., 314). Mithilfe eines solchen kann später der Forschungsprozess rekonstruiert und es können eigene Wahrnehmungen, Gefühle und Empfindungen im Verhältnis zum Geschehen reflektiert werden.

7.6 Dokumentieren von Datenfragmenten

Das Dokumentieren ermöglicht erst einen Zugang für andere Leser:innen bzw. Forscher:innen sowie eine Analyse der erhobenen Daten (vgl. BREIDENSTEIN et al. 2020, 99f). Diese können auf dreierlei Weise verschriftet und konserviert werden. Zum einen können Dokumente und Materialien des Feldes gesammelt werden, zum anderen lassen sich Gespräche/Situationen/Ereignisse mittels digitaler Medien aufzeichnen und des Weiteren können eigene Eindrücke, Beobachtungen und Abläufe notiert werden (vgl. ebd.). Für das hier präsentierte Forschungsprojekt ergeben sich pro Kind entsprechend verschiedene Erhebungsmöglichkeiten, die beispielsweise wie in Abbildung 50 dargestellt miteinander kombiniert worden sind.

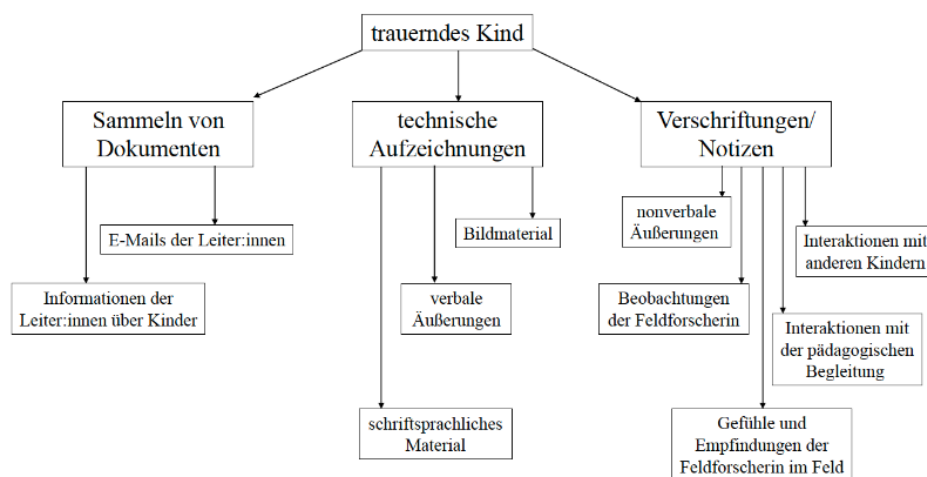


Abb. 50 Dokumentationspraktiken in Anlehnung an BREIDENSTEIN et al. 2020, 99.

Der Dokumentationstätigkeit der Forschenden kommt dabei eine besondere Bedeutung zu; wengleich auf diese Weise im Unterschied zu technischen Aufzeichnungen lediglich selektierte Beobachtungen festgehalten werden kann, so liegt darin zugleich ihre Stärke. Mithilfe von Feldnotizen lassen sich digitalisierte Geschehen kontextualisieren, indem beispielsweise nonverbale oder räumliche Bedingungen ergänzend hinzugefügt werden (vgl. ebd., 100). Darüber hinaus dienen diese Aufzeichnungen als Gedächtnisspeicher, um ein Vergessen vor späteren Schreibprozessen zu kompensieren (vgl. ebd., 101). Aus diesem Grund wurde während aller Treffen der Kindertrauergruppen ein Diktiergerät verwendet, das die verbalsprachlichen Äußerungen aller Teilnehmenden aufzeichnete. Für das therapeutische Setting auf einem Dorf wurden mit schriftlichem Einverständnis videografiert, um die Interaktionen zwischen den Therapiepferden und den Kindern auch im Nachhinein noch genau beobachten zu können. Schriftsprachliches und Bildmaterial wurde mit dem Einverständnis der Urheber:innen im Anschluss an die Treffen der Kindertrauergruppen fotografiert. Notizen zu Interaktionen zwischen Kindern und Kindern/Erwachsenen sowie kontextualisierende Beobachtungen wurden während der Feldphasen aufgeschrieben und im Anschluss nach Beendigung der Treffen ergänzt. Zudem wurden eigene Gefühle und Empfindungen zu einem späteren Zeitpunkt – zumeist bei Ankunft in der eigenen häuslichen Umgebung – und begleitend über den Verlauf des Dissertationsvorhabens in einem Forschungstagebuch nach den Vorgaben und Empfehlungen von FRIEBERTSHÄUSER (2013) und FISCHER (1997) aufgeschrieben.

7.7 Montage von Daten als Verfahren der Aufbereitung differenter Materialien

In seinem Artikel *Zum Analysieren als diskursive Praxis* stellt WRANA (2014) drei mögliche aufeinanderfolgende Praktiken zur Analyse vor: die Zusammenstellung von Material, die analytische Bearbeitung sowie die Modellkonstruktion. Beginnen mit der Datenerhebung ergeben sich hierfür drei Anlässe: 1) Das Material wird im Feld gesucht und zusammengestellt 2) das Material wird durch Fragetechniken provoziert und somit produziert und 3) das Material wird künstlich erzeugt (ebd., 635). Da das im Rahmen dieses Dissertationsprojektes erhobene Datenmaterial in Form von Beobachtungsprotokollen, von Verschriftungen eigener Auseinandersetzungen im Erhebungs- und Forschungsprozess, die als Forschungstagebuch sowie als konservierte Audioaufnahmen vorliegen, kann diese hier unter 1) verzeichnete Möglichkeit als erzeugtes Material zusammengestellt werden. Dabei ist jedoch davon auszugehen, dass die Geschehen nicht natürlicher Art sind, da – wie oben bereits erwähnt – Beobachtungssituationen den Verlauf einerseits beeinflussen und die Teilnahme an einer durch Institutionen initiierten Gruppe andererseits nicht als natürliche Situationen im eigentlichen Sinne anzusehen sind. Aus der sich ergebenden Verschiedenheit der erhobenen Materialien entstand die Schwierigkeit, diese zusammenfügend aufzubereiten und weiteren Analysen zugänglich zu machen. So gesehen stellt die Wahl der Darstellung die grundlegende Basis für den weiteren Verlauf im qualitativen Forschungsprozess dar (vgl. MAYRING 2023, 76). Die in der Aufbereitung der Daten vorgenommenen Übersetzungsleistungen können nicht als natürliche Repräsentationen gesehen werden, da sie durch ihre Transformationen mehrfach gebrochen

sind (vgl. WRANA 2014, 635). Dies bezieht sich sowohl auf die Beobachtungen und ihre Auswahl als auch auf schriftliche Konservierungen „stummer Praxis“ (ebd.). HONER versucht zwar, der Kritik der Unmöglichkeit der realitätsgetreuen Rekonstruktion von Wirklichkeit zu begegnen, indem sie ihre Daten als Teil des Feldes erhebt und mittels Methodenpluralität verdichtet (ebd. 1989, 299f). Allerdings lässt sich der Vorwurf des *Erzählens über* bzw. des *Beschreibens von* nicht gänzlich auflösen. Für einen auf zirkulärer Reflexion beruhenden Forschungsprozess werde ich deshalb auf die im Forschungsprozess entstandenen performativen Hervorbringungen nicht nur Bezug nehmen, sondern diese Kontingenz der Geschehen als Zwischenwelten (vgl. PUHR 2021) ausweisen. So entstand in einem längeren Prozess zahlreicher kleiner Suchbewegungen aus der Aufbereitung der erhobenen Daten ein erstes prägnantes Ergebnis dieser Arbeit, das die Erarbeitung der geschehensdarstellenden Texte bildet. Nachfolgend wird die Entstehung dieser Geschehensdarstellungen in die einzelnen Schritte der Aufbereitung segmentiert und somit transparent und nachvollziehbar präsentiert.

Aufbereitung und Transformation I

In einem ersten Schritt wurden die während der Geschehen konservierten Audiodateien transkribiert. Hierfür dienten zunächst die Codierregeln nach MAYRING (2016, 93) als Grundlage der Transkription, die minimal an den eigenen Forschungskontext adaptiert wurden. Alle Pausen sind im Transkript festgehalten, ebenso in Klammern eindeutige Gefühlsregungen, wie zum Beispiel ein Lachen oder ein Weinen, sowie unvollständige Sätze oder Satzteile. Ein Überblick über die zugrunde gelegten Transkriptionsregeln befindet sich im Anhang B. Die auf diese Weise entstandenen ersten Texte stellten einen Überblick über sprachliche Äußerungen her. Im Versuch, diese zu analysieren, kristallisierte sich in zirkulären eigenen und gemeinsamen Reflexionsschleifen mit anderen Forscher:innen heraus, dass die ausschließliche Form der Darstellung als Transkript der Komplexität der Geschehen der Kindertrauergruppe keinesfalls Rechnung trägt und zudem im Lesen keine verdichtete Abbildung des Geschehens erzeugen kann. Leser:innen stellten Nachfragen bezüglich des Ablaufs der nicht transkribierten, aber dennoch parallel vollzogenen Handlungen der Akteur:innen sowie zu den Rahmenbedingungen, die in einem Transkript nicht hinreichend abgebildet werden können. Auf der Suche nach einer Lösung, wie es möglich ist, einerseits dem Anspruch wissenschaftlicher Forschung gerecht zu werden und andererseits die erhobenen Daten und Materialien so aufzubereiten, dass sie sich zu einem Gesamtgeschehen zusammenfügen, dienten als Anregung zur weiteren Vorgehensweise die eingehende Beschäftigung von KORTHALS (2003) mit Dramen und Erzählungen als geschehensdarstellende Literatur sowie die Einsätze zur *theoretischen Empirie* von PUHR (2021), die „Montagen als Zwischenwelten empirischer Praxen“ versteht.

Aufbereitung und Transformation II

Da die bis dato erarbeiteten Transkripte der Komplexität der Kindertrauergruppen nicht annähernd Rechnung tragen und zudem keinen umfassenden Eindruck der

Geschehenszusammenhänge bei Leser:innen imaginieren¹¹¹ können, schienen weitere Einlassungen notwendig. Um zu einer „gegenstandsangemessen[en]“ und „vielfältig[en] Darstellung (MAYRING 2023, 76) zu gelangen, wurden zunächst all jene Beobachtungen eingefügt, die bedeutsam für das Verstehen des Gesagten erschienen. Exemplarisch hierfür seien „spricht leise“, „gibt die Klangschale an KARL weiter“ und „nimmt eine rote Schokolinse aus der Schale“ genannt. Weiterhin wurden die so erweiterten Transkriptionen hinsichtlich ihrer Verstehbarkeit geprüft und an jenen Stellen um eigene Beobachtungen ergänzt, die im mehrmaligen eigenen und fremden Lesen weitere Zusammenhangsfragen aufwarfen. Im Anschluss daran wurden Fotos von entstandenen Werken der Kinder und Fotos zum besseren Verständnis der Gegebenheiten an den entsprechenden Stellen eingefügt.

Aufbereitung und Transformation III

Der nächste Schritt der Aufbereitung vollzog sich in der Transformation vom Transkript zum geschehensdarstellenden Text. Bei WRANA lassen sich die hier aufgeführten ersten beiden Aufbereitungsschritte als erste Ebene der Analyse – als die *Menge der Texte* – lesen, „in denen sich die diskursive Praxis materialisiert“ (ebd., 2006, 122). Sie bilden, insofern sie zu einem Korpus verdichtet wurden, den Ausgangspunkt der Analysen. Um also eine solche Verdichtung zu erreichen und so mögliche Geschichten über trauernde Kinder entstehen zu lassen, wurden die Transkripte nun zu einem neuen Text aufbereitet. Durch die Entstehung einer anderen, neuen Textsorte ermöglicht dies zum einen die Distanzierung der Forscherin vom erlebten Geschehen während der beobachtenden Teilnahme. Dadurch steht zum anderen „nicht die Autorin [...] im Mittelpunkt, sondern ihre Arbeitsprodukte, ihre Texte.“ (WALDSCHMIDT 1996, 66). Das Besondere an der nun wirksam werdenden Aufbereitung des Datenmaterials ist einerseits das Sichtbarwerden von Gefühlen und Wahrnehmungen der Feldforscherin – zumindest die bewusst wahrgenommenen – die, weil sie fixiert sind, reflektiert sowie für die Analyse und Interpretation berücksichtigt werden können. Eine gewisse Nähe zum Text lässt sich nicht gänzlich negieren, allerdings kann so eine geringere Emotionalität unterstellt werden, weil diskursive Ereignisse bereits dokumentiert und verobjektiviert sind (ebd.). Und andererseits entsteht ein verdichtetes Bild vom Geschehen, das eine Analyse diskursiver Praktiken ermöglicht.

KORTHALS (2003, 27ff) geht davon aus, dass geschehensdarstellende Texte „beim Rezipienten die Vorstellung einer temporalen Abfolge von Ereignissen hervorrufen, welche von einem oder mehreren Akteuren an einem oder mehreren Schauplätzen bewirkt oder erlebt werden“ (ebd., 98). Sie lassen somit die Akteur:innen sprechen, stellen die Schauplätze dar und entfalten die Ereignisse so, dass ein inneres Bild bei dem/der Leser:in entsteht. Hierbei wird den Ereignissen die größte Relevanz zugesprochen, da sie nur in den geschehensdarstellenden Texten selbst vorkommen. Darüber hinaus bestehen diese Texte aus den Geschehensteilnehmer:innen einerseits und andererseits sind sie um des Verstehens

¹¹¹ Imaginieren wird hier im Anschluss an BALZER (2017, 225f) verwendet, die darunter die „produktive“ und „reproduktive Vorstellungsvermögen“ subsumiert, sich etwas/jemanden nicht Präsenzes zu „vergegenwärtigen“ oder zu „erschaffen“. Diese Fähigkeit verortet sie sowohl in Hinblick auf alltagspraktische als auch wissenschaftliche Bezüge.

willen auf eine Geschehensvermittlung angewiesen. Diese Vermittlung des Geschehens erfolgt anhand von in den Haupttext eingefügten Nebentexten, die zueinander relationiert werden und so eine „Finalorientierung des Geschehens“ bewirken (KORTHALS 2003, 43f). Dieses Aufbaukriterium wird um das Inhaltskriterium und das Wirkungskriterium ergänzt. Ersteres meint die Konflikthaftigkeit von Dramen (vgl. ebd., 37), das zweite Kriterium meint die mit dieser Darstellung einhergehende Emotionalität oder Empathie seitens der Leser:innen (vgl. ebd., 48).

Diesen Ansatz ausdifferenzierend bearbeitet PUHR ihre eigenen entwickelten erzähltheoretischen Einsätze so, dass sich anhand derer methodische Fragen beantworten und methodologische Ansprüche erheben lassen (PUHR 2021, 58). Von einem Einsatz ausgehend, der in Forschungen der (Erziehungs-)Wissenschaften erhobene Daten als kontingente, performative Hervorbringungen versteht (PUHR 2017, 38), ließe sich somit die in drei Schritten vollzogene Transformation der erhobenen Daten während der Teilnahme an den Treffen der Kindertrauergruppen legitimieren. Forschungen, die Daten aus Interviews, Beobachtungen, Gruppenteilnahmen etc. erheben, sind als Momentaufnahmen anzunehmen, die sich gängigen Gütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität entziehen (vgl. DIEKMANN 1998, 216ff), da beispielsweise allein zu einem anderen Zeitpunkt die beobachteten/interviewten Personen in gänzlich anderer Weise erscheinen. Sich ereignende (Forschungs-)Realitäten werden zudem aus eingenommenen Perspektiven erhoben und finden in Situationen statt, die von äußeren und inneren Rahmenbedingungen beeinflusst werden (vgl. SCHÄFER 2017, 17 sowie 23f). BALZER (2017, 233f) schließt daran an, indem sie den empirisch gewonnenen Daten einen Status von Imaginationen zuschreibt, mit denen sich anstelle tatsächlicher Realitäten „Zwischenwelten“ konstruieren lassen. Die so eingefangenen Wirklichkeitskonstruktionen lassen sich deshalb als diskursive Praktiken verstehen, die erst durch ihre diskursiven Hervorbringungen genau so entstehen. Folglich können weder der Wahrheitsgehalt noch die hervorgebrachte Realität als solche im Nachhinein überprüft werden. Auch der Anspruch an Objektivität erübrigt sich dadurch. Vielmehr müssen Kriterien gefunden werden, die verschiedene „Differenzen“ berücksichtigen (vgl. PUHR 2021, 60).

Eine mögliche Vorgehensweise, dem Anspruch von Performativität und Kontingenz der erhobenen qualitativen Daten vor dem Hintergrund empirischer Praxen gerecht zu werden, ohne dabei willkürlich vorzugehen, ist es, die Aufmerksamkeit auf die Texte und die in den Texten zur Sprache kommenden Selbst- und Weltansichten zu fokussieren und nicht auf mögliche Realitäten *hinter* den Texten. Ein solcher Einsatz erzählter Geschichten in Texten ermöglicht zugleich eine systematische und theoriegeleitete Berücksichtigung von „*Situativität und Fragilität von Selbst- und Weltvorstellungen, de[s] konstruierende[n] Charakter[s] des Erzählens und des Erzählten sowie dessen diskursive Kontextualität*“ (vgl. ebd., 1, Hervorhebung im Original). Um die einzeln entstandenen Texte und Materialien als Fragmente zu einer Geschichte zu transformieren, waren die hier vorgestellten drei Teilschritte erforderlich (Transformation der wörtlichen Reden als Transkripte, Transformation der wörtlichen Reden in Figurenreden, Einarbeitung der Nebentexte I sowie Einarbeitung der Nebentexte II), die im weiteren Verlauf noch näher ausgeführt werden. Weder die Interviewtranskripte noch die Beobachtungsprotokolle und

Tagebuchaufzeichnungen können das real stattgefundene Geschehen während der Treffen der Kindertrauergruppen in ihrer Komplexität rekonstruieren. Auch lassen sie sich nicht als „Übersetzungsleistungen‘ realer Praxen“ (ebd. 12, Hervorhebung im Original) verstehen. Sie bleiben Eigenprodukte der Forscherin, wodurch sich Verifikationen und Falsifikationen von Zitaten erübrigen. Mit Performanz und Performativität des Pädagogischen argumentierend verweist BALZER in einer Fußnote darauf, dass lediglich die Übersetzungsleistungen, nicht aber die vermeintliche Realität hinter den Praktiken analysiert werden können: „Wir untersuchen nicht den körperlich-leiblichen Vollzug von Praktiken, sondern schriftlich fixierte Aussagen, welche wir als eine spezifisch materialisierte, entkörperlichte sowie retardierte Form wissenschaftlicher Kommunikationspraktiken begreifen und auf Basis verschiedener Analyseperspektiven untersuchen.“ (ebd. 2017, 223). Empirische auf Text- und Bildmaterial basierende Forschung bedient sich solcher Gütekriterien, die von den genannten Anforderungen an das zu transformierende Material ausgehen und dadurch ebenso einen Anspruch auf theoriengeleitete Forschung erheben können. Das Merkmal der Differenz als theoretischer Einsatz ermöglicht dabei, der Performanz sowie Performativität von Geschehen argumentativ zu begegnen und die produzierten Texte als eigene empirische Hervorbringungen anzuerkennen (vgl. PUHR 2017, 36f). Eine erste Differenz unterscheidet Textproduzent:innen in ihrer Autor:innenfunktion von Ich-Erzähler:innen in ihrer Figurenfunktion in den geschehensdarstellenden Texten (vgl. PUHR 2021, 60). Eine weitere Differenz ergibt sich aufgrund der Struktur, die im erlebten Geschehen einer chronologischen Abfolge entspricht, während sie in geschehensdarstellenden Texten einer anderen Logik, z. B. der Logik der Geschichte, folgen kann (vgl. KORTHALS 2003, 91). Als Gütekriterium legitimiert sich die narrative Kohärenz dadurch, dass sie Textfragmente durch narrative Elemente wie beispielsweise Zwischentexte ergänzt und sie so zu sinnvollen Einheiten in Form von Erzählungen zusammenfügt (vgl. PUHR 2021, 60). Diese narrativen Elemente verweisen auf eine letzte Differenz. Während Beobachtungen mindestens mit flüchtigen visuellen Eindrücken verbunden sind, sind Geschehensdarstellungen einerseits so festgeschrieben, dass sie jederzeit aufgerufen werden können. Andererseits lassen sich diese Texte um visuelle Darstellungen als Kontextualisierungen ergänzen, die zugleich auf die Performativität von Geschehen verweisen, da Visualisierungen Realitäten nicht abbilden, sondern sich als andere Wirklichkeitsräume zeigen (vgl. ebd., 73).

In der (erziehungswissenschaftlichen) Literatur erscheint die *ethnographische Collage* als eine Möglichkeit des Zusammenfügens verschiedener Datenmaterialien. ‚Collage‘ aus dem Französischen kommend (coller) kann übersetzt werden mit ‚aufkleben‘. In ihrer Bedeutung zielt sie sowohl auf die Technik des Entstehens als auch auf das erschaffene (Kunst)Werk selbst ab. Mittels des Zusammenfügens verschiedener Teile – gerissen oder geschnitten – entsteht durch das Kleben auf einen Untergrund ein neues Ganzes (vgl. TREBEB 2006, 69). George Braque und Pablo Picasso führten diese Technik in die Moderne Kunst ein, die inzwischen ebenso in der Musik und in der Literatur Anwendung findet (vgl. ZEPTER 1981, o. A.).

Während für eine Collage gleiche Materialien verwendet werden, können für eine *Montage* Elemente verschiedener Ursprünge zusammengefügt werden (OLBRICH 2001, o. A.). Das

französische Wort der ‚Montage‘ kann dementsprechend mit ‚zusammensetzen‘ übersetzt werden. Auch wenn beide Begriffe ‚Collage‘ und ‚Montage‘ häufig synonym verwendet werden, verdeutlicht bereits die Übersetzung den Unterschied: Zusammenkleben lassen sich gleiche Materialien (beispielsweise: Papier auf Papier), verschiedene Materialien lassen sich zusammensetzen, nicht immer können sie dauerhaft zusammengeklebt, manchmal müssen sie zusammengeschweißt, -genagelt oder -geschmolzen werden (beispielsweise verschiedene Metalle). Übertragen auf texttheoretische, empirische Kontexte würde eine Collage das „Zusammenkleben“ gleicher Materialien zu einem neuen Ganzen bedeuten. So könnte man sich hier beispielhaft vorstellen, dass Zitate verschiedener Autor:innen zum Thema Kindertrauer in einer Sammlung gebündelt werden oder dass Beobachtungsprotokolle einzelner Tage in einem Forschungstagebuch zusammengefasst werden. Diese neu entstandenen Textsorten sind als eigenständige Werke zu lesen, da sie mit ihrem Ursprung wenig gemeinsam haben und in einem neuen Kontext erscheinen. FRIEBERTSHÄUSER, RICHTER und BOLLER bezeichnen die ethnographische Collage jedoch als „eine nach den Regeln der wissenschaftlichen Kontrollierbarkeit aus Primär- und Sekundärdaten erzeugte Materialzusammenstellung in Form eines ethnographischen Quellentextes, in dem die unterschiedlichen empirischen Materialien und Daten [...] in Form einer Datentriangulation auf der Basis theoretischer Interpretationen zusammengestellt werden.“ (ebd. 2013, 380). Somit soll zum einen der „Auswertungsprozess transparent, nachvollziehbar und kontrollierbar“ gemacht werden und zum anderen verspricht diese Form der Datenaufbereitung zugleich, Leser:innen einen „Zugang zur erforschten sozialen Welt“ zu bieten (FRIEBERTSHÄUSER, RICHTER & BOLLER 2013, 387f). PUHR kritisiert diese Weise der Legitimation und die damit verbundenen Geltungsansprüche aufgrund der mehrfach gebrochenen Übersetzungsleistungen (vgl. ebd. 2021, 66f). Des Weiteren heißt es, dass die ethnographische Collage neben Texten, ebenso „Skizzen, Collagen aus Fotografien etc. umfassen“ kann (ebd. 391). In meiner Lesart verstehe ich ein solches Vorgehen als *Montage* von Daten, die sich in der Auswahl verschiedener Materialien sowie der (An)Ordnung dieser begründen lässt. Darüber hinaus scheint ein einfaches Zusammenfügen der verschiedenen Materialsorten nicht ausreichend, um eine narrative Kohärenz bei Leser:innen zu erzeugen. Erst Ergänzungen und Beschreibungen der Forscher:innen montieren die Fragmente zu einem neuen Ganzen. Das so entstandene Korpus bildet weder die real erforschte Situation ab, in der die einzelnen Materialien entstanden sind, noch repräsentiert er Selbst- und Weltbilder von Akteur:innen im Feld. Vielmehr wird dem/der Leser:in eine Geschichte präsentiert, die „die erforschte Welt als hervorgebrachte ‚Zwischenwelt‘ erschein[en lässt]“ (PUHR 2019, 9).

Der Begriff der ‚Zwischenwelten‘ verweist dabei auf die Performativität und Kontingenz pädagogischer Praxen und ermöglicht es, diese in Form wissenschaftlich aufbereiteter Texte vorzustellen, ohne dabei einen rekonstruierenden Anspruch der Wirklichkeit an sich zu erheben (vgl. PUHR 2021, 59). Eine Möglichkeit, diese kontingenten Konstruktionen von Wirklichkeit als Zwischenwelten aufzubereiten und somit Ansprüche an Wissenschaftlichkeit einzulösen, sieht PUHR (ebd., 58) in der Montage von Daten in Abgrenzung zu ethnographischen Collagen. Sich ereignende Situationen des Sprechens entstehen aufgrund vorangegangener und/oder parallel stattfindender Ereignisse genau so

und nicht anders. Vorangegangene Ereignisse sind sich unmittelbar vorher ereignete Situationen in derselben sowie zudem zeitlich vorangegangene Ereignisse, die aus gänzlich anderen Kontexten stammen können. Auch der Vollzug des Sprechens als solcher kann nicht festgehalten werden, wohl aber die Übersetzungsleistung in Form konservierter Audiodateien. Sich ereignende Situationen des Sprechens können auf diese Weise als kontingente, performative Hervorbringungen (vgl. PUHR 2017, 37f) charakterisiert werden. Montagen als textliche Transformationen der ‚Zwischenwelten‘ müssen sich „zugleich als kontingente ‚Daten‘-Übersetzungen/Transformationen und als performative ‚Eigenkonstruktionen‘ der Forscher:innen ausweisen“ (vgl. PUHR 2019, 12).

Vor diesem Hintergrund wurden zunächst die Transkripte in eine lesbare wörtliche Rede mit Hinweis auf die jeweiligen Sprecher:innen transformiert. Diese Figurenreden wurden durch zwei Sorten von Nebentexten ergänzt, sodass all jene Beobachtungen eingefügt wurden, die wichtig für das Verstehen der Figurenreden sind. Die aus dem II. Aufbereitungsschritt eingefügten Beobachtungen wurden durch <<>> gekennzeichnet und als Nebentexte I in einem zweiten Schritt eingearbeitet. Hierbei kann es sich um nicht kommunizierte Handlungen, Erläuterungen zum Kontext, nähere Erklärungen zum Gesagten oder zeitliche Markierungen handeln. Als Drittes wurden die eigenen Gedanken, Gefühle und Empfindungen in den Text eingearbeitet (Nebentexte III), um eigene Befindlichkeiten als Einflüsse auf Beobachtungen, Wahrnehmungen sowohl sichtbar zu machen als auch mit dem Ziel, sie auch aufgrund ihrer Darstellung als diskursives Ereignis reflektieren zu können. Diese Empfindungen sind im Text *kursiv* geschrieben. Die so entstandenen geschehensdarstellenden Texte, die sich als Lesedramen zeigen, wurden noch einmal hinsichtlich ihrer Verstehbarkeit geprüft und an den Stellen überarbeitet, die einer Verdeutlichung von Zusammenhängen bedurften. Während dieses Schrittes entstand die Idee, den Begriff des *Trauer-Spiels* in dem Sinne weiterzuführen, als dass er einerseits auf die Trauer referiert und andererseits die notwendigen Auszeiten vom Trauern und der Zuwendung zu anderen körper-leiblichen Zuständen (wie beispielsweise das Spielen) herausstellt, sodass die der Analyse zugrunde liegenden Lesedramen als *Trauer-Spiele* aufgerufen werden.

7.8 Datenauswertung: beschreibende Interpretation

Die Montage der gewonnenen Daten zu Geschehensdarstellungen als eigene empirische Texte anzuerkennen (vgl. PUHR 2017, 36f) und somit diese kontingenten Konstruktionen als *mögliche* Lesart zu fassen, erfordert Suchbewegungen nach einer Methode der Datenauswertung, die eine dicht an den Daten orientierte systematische Auseinandersetzung mit dem Material ermöglicht und zugleich eine Vorstellung der Kinder mit ihren Ausdrucksweisen von Trauer zulässt.

Vor diesem Hintergrund legitimiert sich die beschreibende Interpretation als geeignete Methode der Datenauswertung. Sie erkennt an, dass Beschreibung und Interpretation nicht strikt trennbar sind, erfasst systematisch die Komplexität des empirischen Materials und erkennt ihre Kontingenz an. Eine strikte Trennung von Beschreibung und Interpretation scheint dabei schon deshalb nicht möglich, weil Sprache selbst kein neutrales Medium ist, sondern Bedeutungen konstruiert, sodass eine bloße Beschreibung bereits eine Form der

Deutung beinhaltet und weil Forscher:innen im Prozess der Beschreibung Selektionsentscheidungen treffen, die dadurch interpretative Momente enthalten.

Die beschreibende Interpretation steht in einer Tradition, die Interpretation und Analyse nicht als Gegensätze, sondern als untrennbare Verfahren begreift. DREYFUS und RABINOW bezeichnen FOUCAULTS Ansatz als „interpretative Analytik“ und verweisen somit auf dieses Zusammenspiel: Erkenntnis entsteht durch eine analytische Annäherung, die immer auch interpretierend ist (vgl. KELLER 2011b, 97). Selbst dort, wo sie formale Strukturen oder Praktiken untersuchen, bleibt die Auslegung zentral – denn sie erschließen ihre Gegenstände über Bedeutungszusammenhänge, wie sie durch Texte (im weiteren Sinne) vermittelt werden. Die beschreibende Interpretation knüpft hier an und ermöglicht es, die gewonnenen Ergebnisse der vorangegangenen literaturbasierten Analyse des Diskurses kindlicher Trauer mittels der Daten aus der ethnografischen Feldforschung empirisch zu fundieren (vgl. ebd., 94). Ihre methodische Stärke liegt in der Möglichkeit, dichte und komplexe Daten zu analysieren und zugleich auf diskursive Bedingungen hinweisen zu können, in denen sie gewonnen wurden. Die beschreibende Interpretation konzentriert sich auf die Aussagen als solche und den sie strukturierenden Regeln und Praktiken.

Nachdem der Korpus gebildet und die Daten zur Analyse ausgewählt wurden, schlägt KELLER eine Beschreibung vor (vgl. ebd., 99) die zunächst offen, hypothesenfrei und reflexiv erfolgt. Sie ist als methodischer Schutz gegen vorschnelle Theorieanwendung oder Überinterpretation zu verstehen. Gleichzeitig ist sie kein neutraler Akt – jede Beschreibung ist bereits eine Form von Interpretation, die unter bestimmten erkenntnisleitenden Interessen steht (vgl. BOHNSACK 2021, 143f). Die beschreibende Interpretation fordert daher ein hohes Maß an Reflexivität über ihre eigene Perspektive, Position im Feld sowie methodologische Grundannahmen.

In Anlehnung an die von KELLER (2011b, 88ff) vorgeschlagenen Analyseschritte wurden die Daten zunächst zu Geschehensdarstellungen transformiert. Dieser Schritt wurde bereits im Kapitel ‚7.7. Montage von Daten als Verfahren der Aufbereitung differenter Materialien‘ erläutert. Wenngleich sich Beschreibung und Interpretation nicht klar voneinander trennen lassen, legte der Entstehungsprozess der *Trauer-Spiele* den Fokus auf Beschreibungen. Während sich anschließende Schritte stärker auf Interpretationen, also auf mögliche Lesarten der *Trauer-Spiele*, abzielen.

Nachfolgend wurde das Material zunächst mit dem Fokus auf das Phänomen *kindliche Ausdrucksweisen von Trauer* zunächst sequenziell durchgearbeitet. In diesem Prozess wurden einzelne Szenen herausgefiltert, die in einem anschließenden Prozess einer vertieften beschreibenden Interpretation unterzogen wurden. Diese Auszüge wurden danach ausgewählt, dass sich in ihnen Ausdrucksweisen kindlicher Trauer zeigte. Sowohl die sequenzielle Durcharbeitung als auch die sich anschließenden, interpretierenden Beschreibungen in einem iterativen Prozess sowohl allein als auch mit einer Interpretationsgruppe „Forschen mit Kindern“, die aus insgesamt fünf Forscher:innen bestand, erarbeitet. Dafür wurden analytische Leitfragen an das ausgewählte Material angewendet, die sich an jenen Fragen orientierten, die für die vorangegangene theoriebasierte Analyse des Diskurses kindlicher Trauer zugrunde gelegt wurden (vgl. FOUCAULT 1981, 61-94 sowie KELLER 2011b, 99ff):

	Fragen an das Material als Grundlage der beschreibenden Interpretation	Begründung
1.	Wer spricht? Welche Subjektpositionierungen werden lesbar?	Die erlebten Erfahrungen bezüglich des Verlustes beeinflussen kindliche Ausdrucksweisen von Trauer und auch die Weisen, in denen Kinder sich und andere als Trauernde konstituieren.
2.	Welche Gegenstandskonstruktion findet sich im Material?	Das Phänomen Trauer zeigt sich in vielfältigen Gegenständen. Um einerseits all jene Gegenstände zu fassen, die Kinder mit Trauer verbinden und sie andererseits von anderen abzugrenzen, wird nach den Gegenständen gefragt.
3.	Welches Wissen über Trauer, lässt sich in den Äußerungen der kindlichen Teilnehmer:innen lesen?	Aufgrund ihrer Erfahrungen mit dem erlebten Todesfall erwerben Kinder ein Wissen über Trauer, das sie sich auf vielfältige Weise aneignen. Dieses Erfahrungswissen dient als Grundlage, um sich selbst als kompetent handelnd (im Sinne einer agency) erleben zu können und der eigenen Trauer Ausdruck verleihen zu können.
4.	Welche Regeln werden als mutmaßlich artikuliert und welche Praktiken sowie Widerstände gegen bestehende Regeln zeigen sich im Material?	Indem in den Geschehen der Kindertrauergruppen bestimmte Regeln vorausgesetzt, Rituale praktiziert, Handlungen durchgeführt und diese Regeln von den Kindern angenommen oder widerständig abgelehnt werden, nehmen diese machtvollen Einfluss auf Ausdrucksweisen kindlicher Trauer.

Tabelle 2 Ebenen der Analyse des Datenmaterials und ihre Begründung

Das während der Erhebungszeitpunkte entstandene Bildmaterial lässt sich mit Bezug auf die vorangegangenen Überlegungen ebenfalls in Anlehnung an eine beschreibende Interpretation auswerten, indem danach gefragt wird, was wird wie, von wem, wo und wann gezeigt (vgl. FEGTER 2011, 213). Auf diese Weise lassen sich methodisch transparent Begriffe generieren, die die dargestellte Sprache der Bilder in eine Wortsprache transformieren. PILARCZYK/MIETZNER (2005, 135) schlagen dafür folgende Analyseschritte vor: 1) Ebene der prä- oder vorikonografischen Beschreibung, 2) Ebene der ikonografischen Beschreibung 3) Ebene der ikonographischen Interpretation und 4) Ebene der ikonologischen Interpretation. Während auf der ersten Ebene alle bildlichen Details erfasst, gezählt und beschrieben werden (vgl. ebd., 137), wird auf der zweiten Ebene ein Verdichten dieser Analyseergebnisse zu Gegenständen, Systemen und Motiven vorgenommen, wobei die Übergänge zwischen erster und zweiter Ebene als fließend

beschrieben werden (vgl. ebd., 138). Die Ebene der ikonografischen Interpretation fügt die bisherigen Analysen zu einem Bildeindruck zusammen und legt eine „tiefere Bedeutung, die die Künstler/innen absichtsvoll in ihr Werk gelegt hatten“ offen (ebd., 139). Die vierte Ebene macht im Gegensatz zur dritten Ebene Unbeabsichtigtes deutlich und entfaltet somit den „eigentliche[n] Bildsinn [...]“ (ebd., 141). Für das Vorgehen der entstandenen Bildmaterialien wird die erste Ebene der Analyse, die vorikonografische Beschreibung, übernommen. Die dritte und vierte Ebene wird zusammengefasst zu einer Ebene der ikonografischen Beschreibung und Interpretation, da sich kulturelles Wissen und eine subjektive Bedeutungszuschreibung gegenseitig bedingen und im Rahmen dieser Arbeit nicht voneinander getrennt betrachtet werden können. Dazwischen wurde eine Ebene kompositorischer Aspekte (FEGTER 2011, 216) eingefügt, da sie zum einen an die Ebene der vorikonografischen Beschreibung anschließt und diese zum anderen mit der Ebene der ikonografischen Beschreibung und Interpretation verbindet. Diese eingeschobene Ebene fokussiert die Komposition einzelner Elemente zueinander und beschreibt zugleich auch den Gesamteindruck der Arrangements (vgl. ebd.). Dementsprechend wird das Bildmaterial analysiert auf:

- der Ebene der vorikonografischen Beschreibung,
- der Ebene der Beschreibung kompositorischer Aspekte,
- der Ebene der ikonografischen Beschreibung und Interpretation.

Mithilfe der Ergebnisse aus den beschreibenden Interpretationen wurden weiterhin vier Fallportraits trauernder Kinder entworfen, die sichtbar machen wie sie ihr Wissen über Trauer generieren und teilen, wie sie sich als Subjekte positionieren, wie diese Kinder auf diskursive Erwartungen reagieren, welche spezifischen Ausdrucksweisen von Trauer diese Kinder zeigen und wie all dies in einem Spannungsfeld normativer Regeln, Praktiken und Widerständen geschieht.

7.9 Methodische Reflexion des eigenen Vorgehens

Sich wissenschaftlich mit einem Thema zu beschäftigen, bedeutet zugleich eine inhaltliche Auseinandersetzung auf persönlicher Ebene. Jede:r Forscher:in bewegt sich im Spannungsfeld zwischen eigener emotionaler Berührtheit von/durch der/die jeweilige Thematik und professionstheoretischer Distanz. Wie solche Dissonanzen miteinander zu vereinbaren sind, dafür gibt es vielfältige Wege. FRIEBERTSHÄUSER % PANAGIOTOPOULOU (2013, 314) legen das Schreiben eines Forschungstagebuches nahe, BOHNSACK verweist auf gemeinsame Diskussionen in Forscher:innengruppen zur Vergegenwärtigung verschiedener Lesarten (vgl. ebd. 2021, 135), BREUER/MUCKEL & DIERIS empfehlen die Vorstellung und Diskussion der eigenen Projekte in Forschungswerkstätten (vgl. ebd. 2019, 320). Welche Methode zur Reflexion geeignet ist, hängt ab von verschiedenen Faktoren wie beispielsweise Forschungsdesign, Inhalt und Persönlichkeit.

Sich Ausdrucksweisen trauernder Kinder forschend zu nähern, erhebt nicht nur an die pädagogischen Begleiter:innen den Anspruch, sich mit eigener und fremder Trauer auseinanderzusetzen und eine eigene Disposition zu thanatologischen Themen und

Fragestellungen zu finden, sondern auch die Notwendigkeit an mich¹¹² als Forscherin, mich kritisch-reflexiv eigener und fremder Trauer zu nähern. Nach den Feldphasen, aber noch innerhalb der Bearbeitungszeit dieses Dissertationsprojektes, sind verschiedene bedeutsame An- und Zugehörige verstorben, wodurch der Prozess mehrfach unterbrochen wurde. Nicht, um nach einer gewissen zeitlichen Unterbrechung nahtlos anzuknüpfen, sondern um während dieser Zwischenzeit die individuelle Trauer zu bearbeiten sowie die eigene Disposition jedes Mal entsprechend dem eigenen Transformationsprozess zu verändern und um weiterhin den wissenschaftlichen Anspruch an ein ausgewogenes Nähe-Distanz-Verhältnis zum gewählten Themenbereich aufrechtzuerhalten. Aus diesem Grund habe ich für die in meinem Dissertationsprojekt bearbeitete Thematik der Trauer (und damit eng verbunden: Sterben und Tod) auf das Schreiben eines Forschungstagebuches und auf das Schreiben eines persönlichen Tagebuches ebenso zugegriffen wie auf das regelmäßige gemeinsame Interpretieren in einer festen Gruppe und auf das Vorstellen meiner Arbeit in verschiedenen Workshops/Kolloquien. Das intensive Schreiben eines persönlichen Tagebuches hat dabei auf einer subjektiv-selbstreflexiven Ebene die Auseinandersetzung mit eigenen Trauererfahrungen ermöglicht. Auf dieser ersten Ebene zeichnet diese Tätigkeit der Selbstreflexion sich durch die Merkmale aus: Niedrigschwelligkeit und Alltagspraxis; Offenheit der Form; Kontinuität des Schreibens über vorher nicht definierte, längere Zeiträume; Form der Erinnerungsbewahrung als Selbstklärungsinstanz und private Form der Auseinandersetzung (vgl. FISCHER & BOSSE 2013, 875f). Um mich nicht in der Offenheit dieser ersten Ebene zu verlieren, erfolgte eine grobe Orientierung an einigen der bei FISCHER/BOSSE (2013, 877) aufgeführten Leitfragen, wobei nicht immer auf alle eingegangen wurde: Was waren die konkreten Ereignisse? Wie habe ich empfunden? Was tat ich? Welcher Zusammenhang besteht zu meinem Forschungsprojekt? Welchen Einfluss hat dies auf mein Forschungsprojekt? Welche Handlungsalternativen gibt es? Die schreibenden Begegnungen mit eigenen lebensgeschichtlichen Situationen sind sehr persönlich und legen die Vulnerabilität des Prozesses offen, weshalb diese Texte nicht im Anhang zu finden sind. Um aber trotzdem einen Eindruck dieser Ebene zu vermitteln, wurde der nachfolgende Auszug so ausgewählt und anonymisiert, dass er die eigenen Persönlichkeitsrechte und Intimität der privat notierten Gedanken achtet.

18.02.2021

Nachdem ich diesen Gedanken schon eine Weile mit mir trage, bin ich an B.s [verstorbene Person, Einfügung S.W.-B.] Wohnung vorbeigefahren. Das Namensschild hing nicht mehr außen an dem Pfeiler der Einfahrt, dort bei allen anderen Klingelschildern. Obwohl mir im Vorfeld bewusst gewesen ist, dass mich ein neuer Name und ein neues Schild erwarten, traf mich dieser Anblick unvermittelt wie ein Schlag in die Magengrube. Ich hatte mir erhofft, wenn ich diesen Ort der gemeinsamen Begegnung aufsuchen würde, brächte mir das ein wenig meiner alltäglichen Routiniertheit zurück. Aber es ist, als hätte es B. nie gegeben, weil B.s Existenz für Vorübergehende damit nicht mehr sichtbar ist. In der Literatur steht geschrieben, dass das Aufsuchen gemeinsam geteilter

¹¹² Das hier aufgeführte Ich erzählt aus der Perspektive der Forscherin der empirischen Erhebung.

Räume hilfreich im Trauerprozess sein kann. Der Versuch, meiner motorischen Unruhe damit zu begegnen, hat nicht funktioniert. Mich hat es aus der Bahn geworfen und hemmt meinen Schreibprozess. Ich sollte mich weiterhin weniger emotional besetzten Kapiteln zuwenden.

Da vorherige eigene Trauerfälle in der Vergangenheit weiter zurücklagen und die aktuellen sich nach allen Erhebungszeitpunkten ereigneten, konnte eine einführend verstehende Annäherung an die Teilnehmer:innen der Kindertrauergruppen sichergestellt und zugleich eine reflektierte Distanz gewahrt werden. Sie lässt zwar ein leibliches Affiziertsein zu, jedoch mündet sie nicht in leiblich affektierter Betroffenheit.

Für die Erhebung kindlicher Ausdrucksweisen von Trauer musste ein Ansatz gewählt werden, der mehrere Methoden miteinander kombiniert. Die Ethnografie stellt einen solchen integrierten Forschungsansatz dar. Er eignete sich in diesem Fall besonders, weil er sich durch seine Offenheit für den Forschungsprozess auszeichnet (vgl. BREIDENSTEIN et al., 2020, 42), wobei die teilnehmende Beobachtung „das Zentrum der Ethnografie“ (ebd., 38) bildet. Es konnten sowohl die sprachlichen Äußerungen erhoben werden, die Kinder in Bezug auf den Tod einer ihnen nahestehenden Person artikulierten, als auch die Beobachtungen über die nonverbalen Äußerungen der trauernden Kinder protokolliert und ausgewertet werden. Ebenso konnten vorhandenes Bildmaterial und die Beobachtungen der Feldforscherin in die Datenerhebung einbezogen werden. Dieses Erhebungsverfahren im Sinne ethnografischer Feldforschung ermöglichte es, Kinder in ihrem Trauerprozess zu beobachten, mit ihnen ins Gespräch zu kommen und sie ein Stück darin zu begleiten. Es lassen sich somit Aussagen zur gewählten Fragestellung treffen.

Die ethnographische Feldforschung legt das Schreiben eines Forschungstagebuches nahe (vgl. FRIEBERTSHÄUSER & PANAGIOTOPOULOU 2013, 314), sodass den ersten persönlichen Schreibprozessen weitere, separate hinzugefügt wurden. Sie beinhalten Beobachtungen, Empfindungen, Auffälligkeiten eigener und fremder körper-leiblicher Situiertheiten, um diese auf einer forschungsreflexiven Ebene als Instrument im Forschungsprozess für weitere Verknüpfungen zu nutzen. Indem die subjektiven Empfindungen schreibend konserviert wurden, konnten Zustände leiblicher Situiertheit versprachlicht, somit zugänglich gemacht und als lebensgeschichtliche Ereignisse bearbeitet werden (vgl. FISCHER/BOSSE 2013, 871). Auf dieser zweiten Ebene in Form des Schreibens eines Forschungstagebuches wird „alles festgehalten, was sich während der Feldforschung ereignet“ (vgl. FRIEBERTSHÄUSER & PANAGIOTOPOULOU 2013, 314), um später das Geschehen sowie eigene und fremde Beeinflussungen rekonstruieren zu können (vgl. ebd.). Diese Feldnotizen orientierten sich anhand des von FISCHER & BOSSE vorgegebenen Dreischrittes:

1. „Beobachtungen und Ereignisse notieren: Was fällt mir auf? Was nehme ich wahr?
2. Kurzkomentare ergänzen: Was fällt mir dazu ein? Woran erinnert mich das?
3. Verknüpfungen herstellen: Was fange ich damit an? (z. B. Nachfragen, weitergehende Informationen einholen, rückkoppeln, mit anderen Forschern erörtern, neue Hypothesen aufstellen)“ (ebd. 2013, 878).

Eine beispielhafte Passage zur Illustration findet sich nachfolgend, ein ausführlicher Auszug aus dem Forschungstagebuch findet sich im Anhang C. Um die Anonymität der Teilnehmenden zu wahren, sind alle Namen im Nachhinein bearbeitet und anonymisiert worden.

07.06.2016

KILIAN arbeitet während der Bildgestaltung (stelle deine Familie als Tiere dar) für sich und möchte auch auf Nachfragen von ehrenamtlichen Anwesenden keine Hilfe von anderen. Als er fertig ist mit seinem Bild, legt er sich über sein Blatt drüber mit dem Oberkörper und verdeckt so sein Bild vollständig. Es bleibt meinem Blick verschlossen, obwohl die Forscherin in mir so sehr neugierig ist. Doris bemerkt dies und macht ihn darauf aufmerksam, dass er das Blatt auch umdrehen könne, wenn er nicht möchte, dass irgendjemand anderes sein Bild sieht. Diese Idee setzt er sofort um und dreht sein Blatt sehr schnell auf die andere Seite. Alle anderen Kinder habe ich gefragt, ob ich ihre Bilder fotografieren darf, und nun bin ich unsicher, ob ich ihn überhaupt fragen soll. Ich entscheide mich dafür, es trotzdem zu versuchen und wenigstens anzusprechen. Als KILIAN meine Anfrage ablehnt, ist es für mich trotzdem in Ordnung. Ich hoffe, dass er in der gemeinsamen Runde über sein Bild spricht, damit ich mir Notizen machen kann, und behalte diese Option im Kopf. Doch KILIAN spricht auch dann nicht über sein Werk.

Eine in der Theorie beschriebene Schwierigkeit zeigte sich mir im Feld zu Beginn der jeweils ersten Erhebungszeitpunkte: Alles erscheint neu und erhebenswert. Sich in der Komplexität der raum-zeitlich-organisatorischen Struktur innerhalb kurzer Zeit zurechtzufinden, erschwerte mir meine Beobachtungen in den ersten Minuten. Danach gelang es mir, mich ganz auf das Geschehen im Feld einzulassen, da das Wissen um zwei nachfolgende Erhebungszeitpunkte mir die Gewissheit gab, mich Offengebliebenem während der späteren Termine zuwenden zu können. Eine erhebliche Schwierigkeit stellte das Einprägen der Namen aller Teilnehmer:innen dar. Ich kompensierte dies, indem ich mir markante Merkmale der Kinder notierte (bspw. Kind, das viele Kuschtiere mit sich trägt, oder Kind, das besonders leise spricht) und befragte unmittelbar nach Ende der Treffen die jeweiligen Leiter:innen nach den Namen, um diese dann in meinen Aufzeichnungen zu ergänzen. Damit wollte ich verhindern, dass eine korrekte Zuordnung von Beobachtung zum Kind über den dazwischenliegenden Zeitraum nicht mehr möglich sein würde. Ebenso ergänzte ich meine Notizen direkt im Anschluss um Beobachtungen, die ich im Geschehen nicht direkt notieren konnte. Als kritisch muss dabei die Selektion des Beobachtungs- und Dokumentationsprozesses eingeschätzt werden, da sich nicht alle Begebenheiten im Feld zugleich beobachten lassen und zudem nur die als wichtig bewerteten Aspekte erinnernd verfügbar sind.

Nach Abwägung des verändernden Einflusses der Geschehen durch mich auf der einen Seite und andererseits der Möglichkeit, mit den Kindern über ihre Trauer zu sprechen,

Nachfragen zu stellen, entschied ich mich für eine aktive Teilnahme als temporäres Mitglied im Feld. Die verändernde Einwirkung aufgrund meiner Nachfragen oder gemeinsamer Interaktionen mit einzelnen Kindern löste kindliche Antworten und Handlungen aus, die es ohne mein Im-Feld-Sein in dieser Weise nicht gegeben hätte. Mit der erzähltheoretischen Setzung der Datenaufbereitung nach PUHR (2021) ist davon auszugehen, dass alle Geschehen performativ hervorgebracht werden. Dies bedeutet wiederum, dass sich der Ablauf der Kindertrauergruppen auch ohne mein Handeln in kontingenter Weise ereignet hätte und somit nicht exakt reproduzierbar wäre. Darüber hinaus wird durch die Verschriftung eine Distanz ermöglicht, die das eigene Handeln im Feld reflektierbar werden lässt.

Die Suchbewegungen im Verlauf des Forschungsprozesses hätten sich dadurch minimieren lassen, dass im Vorfeld bereits in kleineren Forschungsprojekten die Methode der ethnographischen Feldforschung erprobt worden wäre oder Praktiken diskursiven Analysierens bereits als Analyseinstrument angewendet worden wären. Es wurde versucht, diese Suchbewegungen auf mehrfache Weise zu beantworten. Zunächst konnten durch die Teilnahme an Forschungswerkstätten, Forschungskolloquien und Projektpräsentationen während verschiedener Tagungen Fragen zur Diskussion gestellt werden, die sich aus eigenen Erarbeitungen ergaben. Weiterhin konnte in einer gemeinsamen Interpretationsgruppe nicht nur die Analysemethode gemeinsam erprobt und diskutiert werden, sondern auch Interpretationsfehler minimiert und das Einnehmen einer einseitigen Perspektive verhindert werden. Die Teilnahme an einem Seminar für Studierende der Erziehungswissenschaften zur Erprobung einer Diskursebene reicherte die literaturbasierten Ausarbeitungen mit Praktiken und praktischen Erfahrungen des Analysierens an. Allerdings wird gerade in den Analysen des Materials deutlich, dass diese von kulturellen Konstruktionen und gesellschaftlichen Normen beeinflusst ist. So werden beispielsweise Menschen anhand äußerer Erscheinungsmerkmale einem Geschlecht zugeordnet, ohne dass ich diese (insbesondere die zu erforschenden Kinder) danach gefragt hätte. Auch die Beobachtungen bezüglich der Kleidung und Ausdrucksweisen unterliegt diesen kulturellen und gesellschaftlichen Einflüssen, da beispielsweise als Beobachtungskategorie für Trauerkleidung zunächst die Farbe Schwarz zugrunde gelegt wurde. Im Verlauf der Feldphasen wurde dies jedoch reflektiert und diese Kategorie geöffnet für jene Farbe oder Symbolik der Kleidung, die von den Kindern im Zusammenhang mit Trauer aufgerufen worden wäre.

Bei all diesen Versuchen, der Subjektivität der Forscher:innenperspektive zu begegnen, bleibt ein nicht einzuholender Rest, ein Bruch, der mit dieser subjektiven Beobachtung beginnt, sich in der Transformation der Verschriftung und der Transformation der Datenaufbereitung als mögliche Erzählungen der Geschehen fortsetzt und nicht zuletzt in der hier vorgestellten Lesart der entstandenen geschehensdarstellenden Texte mündet. Jedoch ergibt sich gerade aus dieser Subjektivität die Möglichkeit, Ausschnitte fremder Wirklichkeitsbereiche zu erforschen, das Fremde im Eigenen und das Eigene im Fremden offenzulegen.

8. zwei exemplarische Geschehensdarstellungen

8.1 Trauer-Spiel in der Großstadt C

Erhebungszeitpunkte¹¹³

ein Tag im Sommer 2016 (17.00–18.30 Uhr)

zwei Wochen nach dem ersten Tag (17.00–18.30 Uhr)

vier Wochen nach dem ersten Tag (17.00–18.30 Uhr)

sechs Wochen nach dem ersten Tag (17.00–19.00 Uhr) ohne Audio-Dokumentation, mit Beobachtungsprotokoll, in einer Kletterhalle

Beschreibung des Settings¹¹⁴

Die Kindertrauergruppe ist ein Angebot des stationären Kinderhospizes *Tannenwald* in der Großstadt C. Sarah, die Leiterin der Kindertrauergruppe bietet mir im Vorfeld ein gemeinsames Gespräch an, das ich wahrnehme. Im Verlauf unserer Unterhaltung erhalte ich nachfolgende Informationen von Sarah.

Dieses Angebot für trauernde Kinder findet alle 14 Tage statt und ist als ein offenes und kostenfreies Angebot konzipiert, Kinder können zu jedem Zeitpunkt eintreten oder die Gruppe verlassen. Im Moment kommen 13 Kinder im Alter von 6–13 Jahren.

Die Kindertrauergruppe ist so konzeptioniert, dass sie von zwei hauptamtlichen Mitarbeiterinnen (Sarah und Ulrike) geleitet wird und jedem einzelnen Kind der Gruppe eine zusätzliche Begleitung durch einen/eine Trauerpat:in zur Verfügung steht. Die Kinder entscheiden sich bei jedem Treffen für eine:n Trauerpat:innen, sodass sie immer die gleiche Person an ihrer Seite haben können oder jedes Mal eine andere.

Von den aktuell begleiteten 13 Kindern sind im Moment zwei Geschwisterpaare dabei, von denen jeweils ein Elternteil durch Suizid verstorben sind: ISABELLA und PAUL, SOPHIE und KONRAD. Bei DINA, KILIAN und FRIEDERIKE ist jeweils das Geschwister gestorben. NAYAS und KARLS Vater sind plötzlich an einer Krankheit bzw. an deren Folgen verstorben. OLIVIAS und LENAS Mutter und Fridas Vater sind nach langer Krankheit verstorben. ROBERTS Mutter ist aufgrund einer akuten Erkrankung sehr plötzlich gestorben.

Ab 16.00 Uhr findet die Teamsitzung statt, zu der sich die Pat:innen und die beiden Leiterinnen der Kindertrauergruppe Sarah und Ulrike treffen, um den festgelegten Ablauf der nachfolgend stattfindenden Kindertrauergruppe und Organisatorisches zu besprechen. Über den Ablauf werden alle Pat:innen bereits im Vorfeld per Mail von Sarah informiert. Um 17.00 Uhr werden die Kinder unten im Foyer abgeholt, dort suchen sie sich ihre Pat:innen aus. Die Kinder und die Pat:innen fahren gemeinsam in den 2. Stock in die beiden

¹¹³ Um Anonymität gewährleisten zu können, wurden die Erhebungszeitpunkte so geändert, dass sich keine Rückschlüsse auf spezifisch stattgefundenere Treffen von Kindertrauergruppen schließen lassen. Der hier aufbereitete Erhebungszeitpunkt ist **fett** markiert.

¹¹⁴ Alle Namen und Orte sind anonymisiert.

für die Gruppe vorbereiteten Akademieräume. Es gibt zu jedem Termin ein gemeinsames Anfangsritual, danach wird inhaltlich gearbeitet und zum Abschluss verabschieden sich alle Teilnehmer:innen gemeinsam voneinander. Im Anschluss daran findet eine 30-minütige Reflexion gemeinsam mit den Trauerpat:innen und den beiden Leiterinnen der Kindertrauergruppe Sarah und Ulrike statt.

Zeitgleich zur Kindertrauergruppe findet die Elterngruppe im Kaminzimmer statt, einem Nebenraum auf der gleichen Etage. Die Teilnahme an der Elterngruppe ist freiwillig. Die Annahme durch die Eltern liegt laut Sarah bei 50 : 50. Eine Ehrenamtliche, Nathalie, leitet diese Gruppe. Inhaltlich kann über die parallel laufenden Themen der Kindergruppe gesprochen werden oder über eigene Themen, die die Eltern einbringen.

1. Dramaturgie für den ersten Erhebungszeitpunkt

1.1. Verlaufsstruktur

- I. Szene: ritualisierter Beginn
- II. Szene: Erinnerungsfotos
- III. Szene: Buchvorstellung
- IV. Szene: Gute-Wünsche für DINA
- V. Szene: Deine Familie als Tiere

1.2. Anwesende¹¹⁵

Teilnehmende Kinder:

KARL, ROBERT, NAYA, KONRAD, KILIAN, SOPHIE, ISABELLA, FRIDA, DINA, LENA

Leiterinnen der Kindertrauergruppe:

Sarah und Ulrike

Ehrenamtliche Mitarbeiter:innen:

Doris, Fannie, Doreen, Yvonne, Beatrice, Xaver und Holger

Forscherin:

Tessa

Nichtteilnehmende Geschwisterkinder:

Mira

¹¹⁵ Durch die Fokussierung der trauernden Kinder in diesem Forschungsprozess und, um die Kinder von den erwachsenen Personen unterscheiden zu können, werden KINDER in Kapitälchen und die Erwachsenen wie gewohnt mit großem Anfangsbuchstaben und anschließend Kleinbuchstaben geschrieben. Kinder, die im Laufe der Gespräche erwähnt werden und ebenso in Trauer sind, aber nicht an der Trauergruppe teilnehmen (z. B. Geschwisterkinder) werden mit den ersten beiden Buchstaben in Kapitälchen großgeschrieben. Um die Leiterinnen in der Trauergruppe von den ehrenamtlichen Erwachsenen unterscheiden zu können, sind diese unterstrichen. Eltern, die sich während der Kindertrauergruppe aktiv einbringen werden, sind mit „Mama“ und dem ersten Buchstaben der Vornamen der Kinder abgebildet (Mama BB). Die teilnehmende *Forscherin* ist kursiv geschrieben. Um das Nähe-Distanz-Verhältnis zwischen aktiver Teilnahme und Aufbereitung und Analyse der gewonnenen Daten im Forschungsprozess zu verdeutlichen, wurde für die Forscherin ebenso ein anonymisierter Name verwendet. Zur besseren Orientierung erfolgt diese Schreibweise der Teilnehmer:innen textdurchgängig und in allen Darstellungen.

1.3. Kontextinformationen

Die Basisliste, die Sarah mir zur Verfügung stellt, enthält die wichtigsten Daten der Kinder in einer übersichtlichen Tabelle auf einen Blick. Darin enthalten sind wesentliche Grunddaten der an der Trauergruppe teilnehmenden Kinder, Informationen zu den Verstorbenen zum Zeitpunkt der ersten Teilnahme an der Kindertrauergruppe. Nachfolgende Informationen sind dieser Basisliste und den mündlichen Informationen von Sarah entnommen. Die genannten Daten beziehen sich auf den Zeitpunkt der Erhebung.

Name des Kindes	Alter des Kindes zum Erhebungszeitpunkt	Beziehung zum/zur Verstorbenen	verwandtschaftliche Beziehungen innerhalb der Kindertrauergruppe	Zusatzinformation
FRIDA	11	Vater, Opa		
ISABELLA	10	Mutter	Schwester von PAUL	
KARL	14	Vater	Patchwork-Bruder von ROBERT	
KILIAN	8	Schwester		
SOPHIE	11	Vater	Schwester von KONRAD	
LENA	8	Mutter		
KONRAD	6	Vater	Bruder von SOPHIE	
NAYA	8	Vater		
ROBERT	9	Mutter	Patchwork-Bruder von KARL	Hat seine Mutter tot aufgefunden.
DINA	8	Bruder		DINAS kleiner Bruder KAI ist mit 22 Monaten infolge massiver Geburtsschäden gestorben.

1.4. Beginn des Geschehens¹¹⁶

Die Trauergruppe startet zunächst im Foyer, wo alle Kinder von den Ehrenamtlichen und den beiden Leiterinnen in Empfang genommen und einzeln begrüßt werden.

¹¹⁶ Eigene Eindrücke, Gedanken und Stimmungen der Forscherin während der Feldforschung sind *kursiv* geschrieben. Eigene Beobachtungen der Forscherin und für den Kontext wichtige Hintergrundinformationen (aus den Erzählungen der Mitarbeiter:innen) während der Feldforschung sind mit <<>> gekennzeichnet.

Als wir im Foyer stehen, bin ich sehr aufgeregt und neugierig auf das, was nun folgen wird. Ich nehme wahr, dass einige Kinder mich neugierig ansehen, jedoch spricht mich keines der Kinder direkt an.

Danach begeben sich alle nach oben in die Räume der Akademie – dies sind Räumlichkeiten in der Etage über dem stationären Kinderhospiz. Dort ziehen sich alle auf dem Flur die Schuhe aus und betreten den vorbereiteten Raum barfuß bzw. auf Strümpfen.

1.5. Ort des Geschehens ist ein vorbereiteter Raum

In der Mitte des Raumes befindet sich ein orangefarbenes Tuch. Darauf sind Teelichter kreisförmig angeordnet. In der Mitte steht eine breite, runde Glasschale mit Sand. Ein Stabfeuerzeug, eine Klangschale und ein Kalender liegen ebenfalls bereit. In etwas größerem Abstand liegen im Kreis darum angeordnet Kissen.

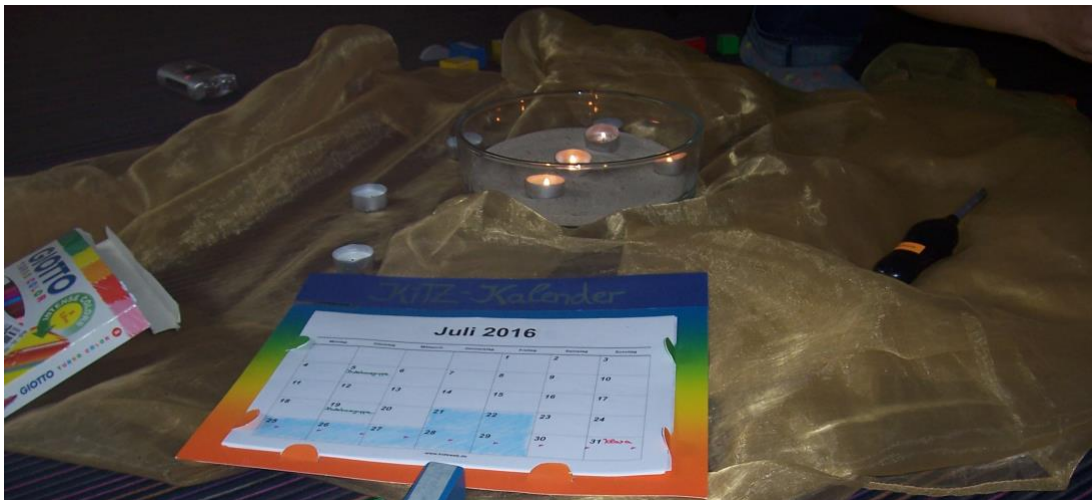


Abb. 51 Eigene Fotografie, Beispiel Kreismitte

1.6. Kindertrauergruppe ein Tag im Sommer von 17.00 bis 18.30 Uhr

I. Szene: ritualisierter Beginn

Ort des Geschehens ist ein Sitzkreis am Boden in der Mitte des großen Raumes.

<<Diese Ritualszene beschreibt den gemeinsamen Beginn der Kindertrauergruppe. Mit dem ritualisierten Ablauf beginnt jedes Treffen. Die Kinder sind mit diesem Ablauf vertraut, es gibt keine Erklärungen und alle Teilnehmenden kennen das Geschehen. Alle Kinder suchen sich einen Platz, die Pat:innen, die beiden Hauptamtlichen und die Forscherin setzen sich dorthin, wo noch Platz ist. FRIEDERIKE sitzt neben mir und fragt mich nach meinem Diktiergerät. Sie möchte wissen, was das ist und wozu ich es dabei habe. Ich erkläre es ihr ganz kurz. Danach eröffnet die Leiterin Sarah das Treffen.>>

Sarah: So, jetzt sind wir vollständig. Bevor wir mit der Anfangsrunde starten, möchte ich euch einmal ein neues Gesicht vorstellen. Wir haben *Tessa* heute da und die stellt sich jetzt einfach vorab euch mal vor, damit ihr wisst, warum sie heute da ist.

Tessa: Noch immer bin ich sehr aufgeregt und vor allem neugierig auf alle Kinder und den Ablauf der Kindertrauergruppe. Ich hatte mich vorher vorbereitet und mir im Kopf einige Worte zurechtgelegt, kann sie aber in der aktuellen Situation nicht abrufen.

Ja, hallo! Schön, dass ich hier sein darf, ich bin *Tessa* und Sarah und Ulrike haben bestimmt schon erzählt, dass ich komme.

<< Einige Kinder schütteln den Kopf. >>

Noch nicht? Okay. Ich möchte gerne für meine Arbeit eine Doktorarbeit schreiben und finde das ganz spannend, wie ihr hier miteinander umgeht, was ihr so erzählt, und das möchte ich gerne einfach mit anschauen. Und dafür, damit ich nicht die ganze Zeit mitschreiben muss und meine Finger nachher brennen, habe ich so ein lustiges Gerät mitgebracht. Das ist ein Aufnahmegerät. Da wird im Prinzip alles drauf aufgenommen, was erzählt wird, und dann kann ich das hinterher zu Hause ganz in Ruhe abschreiben.

Sarah: Okay.

<< Sarah nimmt die vor ihr stehende Klangschale und schlägt sie an. Nun beginnt das gemeinsame Einstiegsritual.>>

Ja, ich bin Sarah, ich freue mich, dass ihr da seid, und wir haben wieder ein ganz volles Programm für heute und ich bin gespannt, was wir so daraus machen. << Sarah gibt die Klangschale im Uhrzeigersinn an die links neben ihr sitzende Person, an ROBERT, weiter, was nachfolgend als Reihenfolge der Weitergabe beibehalten wird. Sie zündet ein Teelicht an und stellt es in die große mit Sand gefüllte Schale in der Mitte des Sitzkreises. >>

ROBERT: << ROBERT schlägt die Klangschale an>>

Ich bin ROBERT, bei mir ist die Mutter gestorben und das ist mein bester Freund KARL. << KARLS Mutter und ROBERTS Vater haben sich in der Trauergruppe kennengelernt und sind ein Paar geworden. KARL und ROBERT sind demnach Stiefbrüder.>>

<< ROBERT gibt die Klangschale an Doris weiter, zündet ein Teelicht an und stellt es in die große Schale. >>

Doris: << Doris schlägt die Klangschale an >>

Ich bin Doris und freu mich, dass ich den Nachmittag mit euch verbringen kann.

<< Doris gibt die Klangschale an NAYA weiter.>>

NAYA: << NAYA schlägt die Klangschale an. Sie spricht sehr leise. >>

Ich bin NAYA und bei mir ist der Vater gestorben.

<< NAYA gibt die Klangschale an Fannie weiter und versucht, eine Kerze anzuzünden. Weil ihr das nicht gelingt, sagt Holger, NAYA solle die Kappe von dem Teelichthalter entfernen, damit sie das Teelicht anzünden kann.

>>

Holger: Musste die Kappe vorher abnehmen

Doris: Lass sie ab.

<< Nun brennt NAYAS Teelicht. Sie stellt es in die große Schale >>

Fannie: << Fannie schlägt die Klangschale an >>
 Ich bin Fannie, konnte das letzte Mal nicht da sein und habe das Gefühl, ich habe euch so ewig lang nicht gesehen und freu mich, dass ihr heute da seid.
 << Fannie gibt die Klangschale an Doreen weiter. >>

Doreen: <<Doreen schlägt die Klangschale an.>>
 Ich bin Doreen und mir geht es genau wie Fannie. Ich freu mich auch sehr, dass ich hier wieder mit euch in der Trauergruppe bin.
 << Doreen gibt die Klangschale an Ulrike weiter. >>

Ulrike: <<Ulrike schlägt die Klangschale an.>>
 Ich bin Ulrike. Ich freu mich, dass die Sonne scheint.
 << Ulrike gibt die Klangschale an SOPHIE weiter. >>

SOPHIE: <<SOPHIE schlägt die Klangschale an.>>
 Ich bin SOPHIE und bei mir ist der Papa gestorben.
 SOPHIE gibt die Klangschale an KONRAD weiter und zündet ein Teelicht an.>>

KONRAD: <<KONRAD schlägt die Klangschale an.>>
 Ich bin KONRAD und bei mir ist der Papa gestorben.
 <<KONRAD gibt die Klangschale an LENA weiter und zündet ein Teelicht an.>>

LENA: <<LENA schlägt die Klangschale an.>>
 Ich bin LENA und bei mir ist die Mama
 <<Mir fällt auf, dass LENA den Satz nicht beendet. Sie sagt nicht „gestorben“.>>
 << LENA gibt die Klangschale an ISABELLA weiter und zündet ein Teelicht an. >>

ISABELLA: <<ISABELLA schlägt die Klangschale an. >>
 Ich bin ISABELLA und bei mir ist die Mutter gestorben.
 <<ISABELLA gibt die Klangschale an DINA weiter und zündet ein Teelicht an.>>

DINA: <<DINA schlägt die Klangschale an.>>
 Ich bin DINA und bei mir ist der kleine Bruder gestorben.
 DINA gibt die Klangschale an FRIDA weiter und zündet ein Teelicht an. >>

FRIDA: <<FRIDA schlägt die Klangschale an.>>
 Ich bin FRIDA und bei mir ist der Papa und der Opa gestorben.
 FRIDA gibt die Klangschale an *Tessa* weiter und zündet ein Teelicht an. >>

Während des gemeinsamen Beginns fällt mir auf, dass alle Kinder, die an der Trauergruppe teilnehmen, ihren Namen sagen und die verstorbene Person nennen, wegen der sie in die Gruppe kommen. Alle erwachsenen Personen in dieser Runde nennen auch ihren Namen, aber nicht eine verstorbene Person. Stattdessen benennen sie die Stimmung, mit der sie in die Gruppe kommen. Ich frage mich, welche Bedeutung mit diesem Unterschied verbunden ist. Da ich in diesem Moment nicht nachfragen kann, passe ich mich an und nenne auch meinen Namen und meine Stimmung, nicht eine für mich bedeutsame verstorbene Person.

Tessa: <<Tessa schlägt die Klangschale an.>>
Ja, ich bin *Tessa* und ich freu mich, heute bei euch zu sein.
<<Tessa gibt die Klangschale an Yvonne weiter.>>

Yvonne: <<Yvonne schlägt die Klangschale an.>>
Ich bin Yvonne und freue mich, dass ich heute wieder Zeit mit euch verbringen darf.
<<Yvonne gibt die Klangschale an KILIAN weiter.>>

KILIAN: <<KILIAN schlägt die Klangschale an. Er spricht sehr leise.>>
Ich bin KILIAN und bei mir ist die große Schwester gestorben.
<<KILIAN gibt die Klangschale an Xaver weiter und zündet ein Teelicht an.>>

Xaver: <<Xaver schlägt die Klangschale an.>>
Ich bin Xaver und freu mich auch über die Sonne und dass ich jetzt nicht schwitzen muss.
<<Xaver gibt die Klangschale an KARL weiter.>>

KARL: <<KARL schlägt die Klangschale an.>>
Ich bin KARL und bei mir ist der Vater gestorben.
<<KARL gibt die Klangschale an Beatrice weiter und zündet ein Teelicht an.>>

Beatrice: <<Beatrice schlägt die Klangschale an.>>
Ich bin Beatrice und freu mich auch, nach einer Weile wieder hier zu sein.
Ich finde ihr seid alle irgendwie gewachsen, seid alle größer geworden.

Holger: <<Holger, der neben Beatrice sitzt, fragt leise nach.>>
Alle?

Beatrice: <<antwortet ihm direkt>>
Ja du vielleicht nicht.
<<Daraufhin lachen alle Teilnehmenden. >>
<<Dann gibt Beatrice die Klangschale an Holger weiter. >>

Holger: <<Holger schlägt die Klangschale an.>>
Ich bin der Holger, ich freu mich, dass ich hier sein darf, und ich finde das viel zu warm heute.
<<Holger gibt die Klangschale an NAYA weiter. Sie hatte leise auf sich aufmerksam gemacht. Eine der ehrenamtlichen Frauen fragt im Flüsterton.>>

PatIn¹¹⁷: NAYA, hat noch was vergessen?

NAYA: <<NAYA schlägt die Klangschale erneut an.>>
Ich bin NAYA und bei mir ist der Papa und der Opa gestor.
<<NAYA spricht das letzte Wort „gestorben“ nur halb, nicht bis zum Ende aus.>>

Fannie: <<Da bisher für jeden genannten Verstorbenen ein Teelicht angezündet wurde, fragt Fannie nach, ob NAYA für den nachträglich aufgezählten Großvater ein zusätzliches anzünden möchte.>>

¹¹⁷ Nicht zuordenbar.

Willst du für den Opa noch eine Kerze anzünden?
 <<NAYA nickt und zündet ein weiteres Teelicht an.>>

ROBERT: <<ROBERT fällt auch noch eine Person ein, die verstorben ist und die er gern namentlich nennen möchte.>>
 Ähm, wenn das so ist, dann habe ich auch noch etwas vergessen.

Sarah: Brauchst du dafür noch mal den Gong?

ROBERT: Ja.
 << ROBERT schlägt die Klangschale erneut an und gibt sie an Sarah weiter, die die Schale in die Kreismitte stellt. >>

ROBERT: Ich bin ROBERT und bei mir ist die Mutter, die Uroma und der Opa gestorben.

KARL: <<flüstert so, dass alle ihn verstehen>>
 Willst du vielleicht noch alle anderen aufzählen: Uropa, Ururopa, Urururopa...
 <<Ein Kind lacht über diese Aussage.>>

Sarah: Möchtest du jetzt noch eine zusätzliche Kerze anzünden oder zwei oder reicht jetzt die eine?

ROBERT: Ja, noch eine.
 <<ROBERT probiert, das Teelicht anzuzünden, aber es brennt nicht, weil sich zu viel Sand auf dem Teelicht angesammelt hat. Einige Kinder lachen, während ROBERT es mehrmals versucht.>>

Yvonne: Nimm eine Neue, ROBERT, das liegt am Sand, nimm sie raus.

ROBERT: <<probiert es weiter und grummelt dabei vor sich hin, weil er es nicht schafft, das Teelicht zu entzünden.>>

Sarah: Brauchst du Hilfe, dann such dir jemanden.

ROBERT: <<hält Yvonne Kerze und Stabfeuerzeug entgegen. Sie zündet das Teelicht für ROBERT an und er stellt es in die große Schale. >>

II. Szene: Erinnerungsfotos

Ort des Geschehens ist ein Sitzkreis am Boden in der Mitte des großen Raumes.

<< Der Todestag von KARLS Papa jährte sich am Tag vor dem Treffen zur Trauergruppe zum zweiten Mal. KARL hatte eine Musik-CD von dem Rapper Eminem und insgesamt vier Lieblingsfotos mitgebracht. Eines zeigt KARL mit seiner Schwester Mira und seinen Eltern vor dem Lieblingsrestaurant des Vaters, auf einem ist KARL mit seinem Vater zu sehen, auf einem ist KARL mit beiden Eltern abgebildet und auf dem vierten Foto ist eine Gefängniszene nachgestellt. KARL erzählt, was er mit seiner Mutter und seiner Schwester an diesem Tag gemacht hat. Er sieht beim Erzählen niemanden an, kleine Schweißperlen sind über das ganze Gesicht verteilt. Seine Stimme ist leise und stockt beim Erzählen. >>
Ich bin bewegt von der Offenheit, mit der KARL von diesem Tag berichtet und wie er die ihm gestellten Fragen beantwortet. Gern hätte ich auch einige Fragen gestellt, allerdings habe ich das Gefühl, dann den Verlauf des Gespräches zu sehr zu unterbrechen bzw. zu sehr einzugreifen.

Sarah: Wir haben ja vor Kurzem erst ein neues Ritual entwickelt und die letzten Male war immer schon mal ein Kind da, was etwas mitgebracht hat für uns. Und heute hat KARL etwas mitgebracht. Du hast das auch gleich in die Mitte gelegt, nicht wahr. Na, dann erzähl mal, was du mitgebracht hast und warum du uns das heute mitgebracht hast.

KARL: Also am Donnerstag, am letzten Donnerstag, war der Todestag von meinem Papa. Ich habe ein paar Sachen mitgenommen. Also ich meine natürlich die Bilder, das sind so meine vier Lieblingsbilder von ihm und eine CD, die er gerne gehört hat. Soll ich die Bilder einfach mal rumgeben?
 <<KARL gibt zwei seiner Fotos in Uhrzeigerrichtung im Kreis herum.>>

Sarah: Wenn du das möchtest. Vielleicht kannst du auch noch mal erzählen, ob du noch weißt, wo das war, was auf den Bildern zu sehen ist.

Holger: <<Holger hält eines der von KARL mitgebrachten Fotos hoch. Es zeigt KARL mit seinen Eltern.>>
 Das bist du neben deinem Papa, deine Mama.

KARL: <<zustimmendes>> Hmm. Ich hatte sehr junge Eltern. Das kann man auf dem Bild von Xaver sehen, finde ich.

Xaver: Da warst du auch noch etwas jünger. Ja.

KARL: Ja.

Sarah: Und wo seid ihr hier auf dem Platz?

KARL: Ach, gute Frage. Weiß ich jetzt nicht mehr. <<KARL zeigt auf ein anderes Foto, auf dem er mit seinen Eltern vor einem chinesischen Restaurant zu sehen ist.>> Also da, auf diesem Bild, das weiß ich noch, wo wir da waren. Das war das, waren wir beim Restaurant, also was jetzt „Blauer Chinese“ heißt. Dieser Chinesische, der war ja früher woanders und da waren wir.

Holger: Woran ist dein Papa gestorben?

KARL: Äh an dieser Krankheit, ich weiß jetzt nicht, wie die heißt richtig.

Doris: Diabetes

Xaver: | Diabetes

Yvonne: | Diabetes

KARL: Ja Diabetes.

Holger: Ach so, ja das war das.

KARL: Soll ich die zwei auch noch mal rumgeben?
 <<KARL hält die beiden anderen Fotos hoch. Ein Foto zeigt ihn gemeinsam mit seinem Vater. Die beiden stehen nebeneinander. Der Himmel ist strahlend blau. Auf dem anderen Foto ist KARL mit seiner Familie zu sehen, wie sie in einer nachgebauten Gefängniszelle sitzen.>>

Holger: Ja

Doris: | Ja

Yvonne: | Ja

KARL: Ich glaube, da waren wir gerade bei meinem Geburtstag bei dem Eminem.

Sarah: Genau, KARL wollte eigentlich auch, hätte auch noch mal was davon gespielt.

KARL: Ein Lied davon gespielt.

Sarah: Hast du dir ein bestimmtes davon ausgesucht gehabt?

KARL: Ja.

Sarah: Okay.

Ulrike: Na, das können wir ja dann noch mal noch mal anmachen.

Xaver: Das ist ein Rapper, nicht? Der Eminem?

KARL: Ja. Der Rapper konnte eigentlich alles rappen: Doubletime, Triplettime.

Sarah: Und die Bilder? Haben die einen bestimmten Platz bei dir?

KARL: Ich habe mal in der Schule einen Bilderhalter gebaut und da stecke ich die dann rein und dann ändere ich die jeden Monat und dann habe ich in vier Monaten auch mal alle Bilder durch und dann fange ich wieder von vorne an.

Sarah: Und der Bilderhalter steht wo?

KARL: <<nachfragendes>> Hä?

Sarah: Und wo steht der Bilder-

KARL: | Auf mein' Schreibtisch. Das heißt, eigentlich immer, wenn ich Hausaufgaben mache, dann sehe ich den. Und Papa hat fast die gleiche Frisur wie der Rapper Eminem. Ihr könnt auch gerne die CD aufmachen, wenn ihr wollt.

Sarah: Und die CD?

KARL: <<nachfragendes>> Mhh?

Sarah: Und die CD ist das jetzt deine oder?

KARL: J a

Sarah: Oder habt ihr gehört die-

KARL: | Also noch steht sie in Papas Schrank, aber ich habe sie auch schon mal angemacht und gehört und so.

Sarah: Das heißt, ihr habt noch ein Schrank im Wohnzimmer, wo die CDs von Papa auch mit alle noch dabei sind.

KARL: Ich habe mir auch mal eine CD angehört, aber der rappt so schnell, dass ich kein einziges Wort verstehe.

Doris: <<spricht leise>>
englisch

KARL: Also ja, ich kann ja sagen, was er rappt und was es bedeutet. Also wir haben ja doubleturn. Und doubleturn bedeutet, dass er rappt das zweite Wort sozusagen, er singt das zweite Wort, man hört aber erst das erste. Das heißt, wenn ich ein Satz sagen würde und das ist ein doubleturn, würdet ihr erst mal das erste Wort hören, obwohl ich schon beim zweiten Wort bin.

Beatrice: Das kann auch nicht jeder, nee.

Yvonne: | Das hört sich kompliziert an.

KARL: Wenn man es versteht, ist das einfach.

Zwischen ROBERT und KARL entwickelt sich eine kurze kommunikative Interaktion, die ich gespannt verfolge. Ich hätte gern auch einige Fragen gestellt, befürchte jedoch, dass dadurch der Gesprächsverlauf wesentlich beeinflusst wird, deshalb frage ich nicht nach.

- KARL: << NAYA meldet sich. >>
Ja. Was ist denn?
NAYA: Wann ist dein Papa gestorben, also vor wie vielen Jahren?
KARL: Zwei müssten das jetzt sein. Zwei Jahre. Also um genau zu sein, zwei Jahre und jetzt muss ich zurückrechnen. Montag, Samstag, Sonntag. Zwei Jahre und fünf Tage und ein bisschen Stunden. Keine Ahnung, die will ich jetzt aber nicht ausrechnen.
ROBERT: Wo ist er gestorben? Ist er bei dir zu Hause gestorben?
KARL: Nein, der ist zu einem Freund gegangen und dort ist er irgendwie verstorben.
ROBERT: | Also wie
KARL: | das hat Mama denn gesagt.
ROBERT: | Also wie genau also warum?
KARL: | Ich war nicht dabei. Keine Ahnung.
ROBERT: | Okay
KARL: Also ich weiß nur so viel, dass er seine Spritzen nicht mithatte. Und dann hat er wohl irgendwie zu viel Zucker eigentlich genommen und das konnte er nicht transportieren, denn Diabetiker können das nicht, brauchen da viel Spritzen. Und dann ist er wohl gestorben. Ja.
Ulrike: Mit dem Taxi, nee? Was du uns mal erklärt hattest. Ja das war ganz toll.

Ich bin etwas irritiert, weil ich den Zusammenhang zwischen dem gerade von KARL erwähnten Tod, dem Taxi, das nun von Ulrike aufgerufen wird, nicht verstehe und mich frage, was daran „ganz toll“ gewesen ist. Meine Irritation wird direkt aufgelöst durch die Erklärung, dass KARL bei einem der vorherigen Treffen schon einmal mit einer eigenen Metapher berichtet hat, wie er sich die Krankheit Diabetes und die Wirkung von Insulin erklärt.

- KARL: Ja, genau.
OLIVIA: Was für ein Taxi?
Ulrike: KARL hat, weil ja nicht jeder weiß oder man kennt ja nicht alle Krankheiten und nicht jeder weiß, was Diabetes ist, und dann hat KARL ganz klasse erklärt anhand von einem Bild, das kann man sich dann besser vorstellen, und das Bild war das mit dem Taxi. Dass das, wenn man sich reinsetzt und losfährt, nee ... oder magst du es vielleicht noch mal?
KARL: Ja, also der Zucker sammelt sich, Zucker verteilt sich normalerweise im ganzen Körper. Und Diabetiker können das nicht und deswegen brauchen die so ein Taxi. Also diese Spritzen und die Spritzen sind das Taxi und das Taxi fährt dann den Zucker dahin, wo er gerade gebraucht wird. Und wenn man das nicht abbaut mit dem Taxi, werden das natürlich immer mehr und dann häufen die sich und dann ... Ja. So kann man sich das vorstellen.

Doris: Dass das rechtzeitig überall ist, das Taxi.

<<KARL tippt auf ein Foto, das ROBERT gerade in der Hand hält und ansieht. Es zeigt die Gefängnissituation.>>

KARL: Ja. Da haben wir gerade eine Bank ausgeraubt.

<<Die Erwachsenen lachen.>>

ROBERT: Das bedeutet, es sind Verbrecher. Sehen Sie! Ein Handy, ich muss die Polizei anrufen.

<<Doris hält das Foto hoch, auf dem KARL mit seinem Vater zu sehen ist.>>

Doris: Das auch sehr schön. Das ist sehr schön.

Aber du kannst dich recht gut erinnern.

KARL: Nein, an ... also das ist echt schön, die Wolken, hat Mama sehr gut fotografiert.

Doris: Ja das ist ein wunderschönes Foto. Ja. Sehr schön.

KARL: Ist auch eines meiner Lieblingsbilder mit. Das hier, das ist auch mein Lieblingsbild.

Doris: <<zustimmendes>> Hmm, das glaub ich.

Sarah: Und jetzt am Donnerstag? Der war? Also der vergangene Donnerstag, habt ihr den Tag besonders gestaltet?

KARL: Na wie gesagt, am Todestag gehen wir zu diesem Restaurant, wo er gerne gegessen hat, und denn essen wir sein Lieblingsessen.

Sarah: Genau.

KARL: Erinnern uns ein bisschen an ihn, haben Spaß und vorher fahren wir dann meistens noch zum Grab.

Sarah: Habt ihr am Donnerstag jetzt auch wieder gemacht?

KARL: Ja.

<<Allgemeines zustimmendes Hmmm>>

KARL: Dieses Mal alleine. Ich glaube, am letzten Todestag waren wir noch mit meinem Onkel, mit dem Papa von meiner Mama und mit der Oma von meinem Papa, also die Mama von Papa. Aber dieses Mal waren wir nur alleine. Ich, Mira und Mama.

Xaver: Du und wer noch?

Doris: Mira, die kleine Schwester

KARL: Meine Schwester

ROBERT: Ja, ja seine kleine Schwester

Sarah: Ab dem Nachmittag, also wart ihr dann und am Abend dann essen wahrscheinlich, oder?

KARL: Ja. Ja.

Sarah: Und der Vormittag lief so wie immer. Schule, deine Schwester beim Kindergarten.

KARL: | Also Schule, dann haben wir Mira abgeholt, dann sind wir zum Grab gefahren, nach dem Grab bin ich zum Klavier gegangen ja und danach waren wir essen.

Yvonne: Wo ist dein Vater beerdigt?

KARL: <<nachfragendes>> Mhh?

Yvonne: Wo ist dein Vater beerdigt?

KARL: Hier gleich im Friedenspark. Da ist ja ein Friedhof. Und da ist auch meine Oma beerdigt. Nur der Unterschied: Meine Oma wurde verbrannt und mein Papa ist im Sarg gelegt.

ROBERT Wodran ist denn deine Oma gestorben?

KARL: Krebs

<<Es entsteht eine Pause von 9 Sekunden.>>

KARL: <<leise>> Noch Fragen?

<<Eine weitere kurze Pause von 10 Sekunden entsteht>>

Sarah: Vielen Dank, KARL, dass du die Fotos noch mal gezeigt hast und die CD mitgebracht hast. Wie gesagt Ulrike guckt nachher noch mal, ob wir noch einen CD-Spieler irgendwo

Ulrike: | Nun, der steht neben dir.

Sarah: Nein, der funktioniert nicht.

Ulrike: Also vor zwei Monaten habe ich da eine CD abgespielt, also eigentlich funktioniert das. Eigentlich musste der gehen.

III. Szene: Buchvorstellung

Ort des Geschehens ist ein Sitzkreis am Boden in der Mitte des großen Raumes.

<<Sarah erzählte während unserer Vorbesprechung, dass die Kinder beim letzten Mal ein Buch mitgebracht hatten, das ihnen am meisten geholfen hat nach dem Tod ihres Angehörigen. NAYA hatte dies vergessen und stellt nun nachträglich kurz ein Buch vor. Sie hat sich für „Für immer“ (Kai Lüftner & Katja Gehrman, 2013) entschieden.>>

NAYA berichtet, dass sie es extra aus der Bibliothek ausgeliehen hätte, um es vorstellen zu können. Die Buchvorstellung ist sehr kurz. NAYA spricht sehr leise und sieht niemanden dabei an. Als KARL Fragen stellt zum Umgang mit dem Tod und der Trauer von NAYA in der Schule, entwickelt sich ein Gespräch zwischen den beiden. Ich hätte gern auch noch mehr nachgefragt, traue mich aber nicht so recht, weil ich die Interaktion nicht beeinflussen möchte.

Ulrike: S o, dann hat NAYA noch was mitgebracht, was du letzte Woche vergessen hattest. Magst du uns das mal zeigen und vielleicht kurz erzählen, worum es geht?

NAYA: <<zustimmendes>> Hmm. Also ich habe das Buch „Für immer“ mitgebracht. <<NAYA hält das Buch hoch.>>

Doris: Das habe ich auch.

- NAYA: Und ... ich kann ja einfach mal das vorlesen, was hier steht. <<NAYA liest leise vor.>>
Es wird nie wieder so sein, wie es mal war, hat Mama gesagt, aber es wird weitergehen, auch wenn es schwer wird. Papa ist immer bei mir.¹¹⁸
- NAYA: Also bei einem Jungen ist der Vater gestorben und er lebt jetzt alleine mit seiner Mama <<NAYA atmet hörbar aus und ein.>> und ja.
- Holger: Und das Buch hat dir gefallen, weil es auch irgendwie ein bisschen tröstlich ist, wenn man es liest, ja?
- NAYA: Ja. Also, ich habe es nur ausgeliehen von Mamas Therapeutin, aber ich finde es sehr schön.
- Sarah: Und spielt das für dich noch mal eine besondere Rolle, dass der Junge auch seinen Papa verloren hat? Oder wäre das Buch auch für dich nett, wenn da von einer anderen Person die Rede wäre? Oder könntest du so besser vergleichen?
- NAYA: Ja. Es wäre auch okay, wenn von einem anderen Mädchen oder so der Vater oder die Mutter gestorben ist, denn ich kann es jetzt halt gut verstehen, wenn jemand jemand anderen verloren hat.
- Doreen: Und gibt es einen Teil in der Geschichte, der dir besonders gut gefällt?
- NAYA: Also ich find eigentlich das ganze Buch schön.
- Ulrike: Noch ein weiteres Buch auf der Liste.

<<Sarah legt für jedes Kind, das an der Kindertrauergruppe teilnimmt, einen eigenen Ordner/Hefter an. Darin sammelt sie die entstandenen Bilder, Texte und Fotos der Kinder. Aber auch Arbeitsblätter mit Fragen, die die Kinder zu Hause bearbeiten können, wichtige Informationen und Literaturtipps sind darin enthalten.>>

- Sarah: Genau, wir hatten ja beim letzten Mal schon die Bücher, die ihr vorgestellt habt, mitgeschrieben und ich habe jetzt allen einen Zettel fertig gemacht und jeder bekommt den dann irgendwann einmal. Also die, die schon länger da sind, die haben schon hier ihren festen Ordner. Da habe ich die schon eingehftet und die, die noch nicht so lange da sind, für die sammle ich die Blätter momentan in Heftern.
- NAYA: Es gibt noch eine Stelle, die ich sehr mag. Das ist die, wo der Junge, also wo sehr viele Leute anders zu ihm sind. Und wahrscheinlich deswegen, weil sein Vater halt verstorben ist. Wollen sie ihn gut behandeln und ihm gefällt das irgendwie nicht. Ihm ist das peinlich und er sagt so, es gibt die Grinser, die einen andauernd anlächeln und immer Spaß mit einem machen und ganz laut lachen.
- Doris: Kennst du das auch?
- NAYA: Ja, so ein bisschen habe ich das gemerkt. Vor allem jetzt in der Schule habe ich gemerkt, dass manche Kinder können damit umgehen, dass mein

¹¹⁸ Kai Lüftner & Katja Gehrman (2013): Für Immer. Weinheim, Basel: Beltz & Gelberg, ohne Seitenangabe.

Papa oder mein Opa jetzt gestorben ist, manche gehen einfach weg, manche behandeln mich nicht so nett, was ich denen dann aber auch sage.

Beatrice: Und woran erkennst du, dass die Kinder damit umgehen können?

NAYA: Also ich habe es ja selber jetzt so ein bisschen so erlebt und ja eine Freundin von mir ist zum Beispiel immer ganz nett zu mir und redet dann mit mir oder tröstet mich ein bisschen, wenn ich traurig bin.

Doris: <<leise>> sehr schön

Beatrice: Es ist toll, so eine Freundin zu haben.

NAYA: Ja.

KARL: Darf ich, also kannst du mir vielleicht sagen, warum die dann weggehen?

NAYA: Eine ist weggegangen. Also ich weiß es nicht, aber ich könnte mir vorstellen, dass sie das irgendwie einfach jetzt nicht wissen wollte oder dass es sie zu traurig gemacht hat oder so. Aber mir tut es ja inzwischen eigentlich gut, wenn ich jetzt so darüber rede.

KARL: Und wie gehen die Lehrer mit dir um?

NAYA: Also, ich habe jetzt eine sehr nette Lehrerin. Aber da spielt das jetzt auch nicht so eine große Rolle jetzt.

<<Es entsteht eine Pause über 13 Sekunden.>>

Sarah: <<leise>> Sonst noch Fragen zu dem Buch oder zu NAYA?

<<Eine weitere Pause von 5 Sekunden entsteht.>>

SARAH: Na vielen Dank, dass du uns das noch mal vorgestellt hast. Das werde ich dann auch noch mit in die Liste aufnehmen.

NAYA: Okay.

Sarah: Habt ihr alle noch mal für euch auf einen Blick. Vielleicht könnt ihr euch ja irgendwann das ein oder andere dann vielleicht noch mal schenken lassen oder kaufen oder wie auch immer. <<Pause>> Gut.

IV. Szene: Gute-Wünsche für DINA

Ort des Geschehens ist ein Sitzkreis am Boden in der Mitte des großen Raumes.

Anschließend erzählt Sarah allen, dass DINA zum letzten Mal dabei ist und auf eigenen Wunsch nicht mehr kommen möchte. Das vorbereitete Bändchen mit ihrem Namen drauf und einer Schale mit Perlen wird im Kreis herum gereicht und jedes Kind gibt DINA mit einer Perle, die auf das Bändchen gefädelt wird, einen Wunsch mit auf den Weg. Als die Paten dran sind, werden alle vorher gesammelten Wünsche vorgetragen und eine Perle für alle aufgefädelt. Sarah und ULRIKE geben ihr mit jeweils einer eigenen Perle auch einen Wunsch mit. Zusätzlich bekommt DINA einen Hefter überreicht, in dem alle von ihr in der Trauergruppe entstandenen Arbeiten gesammelt sind.

<<Obwohl es sehr heiß ist und mittlerweile schon fast 18.00 Uhr, sind alle Kinder ruhig und hören dem zu, was erzählt wird.>>

Sarah: DINA hat's beim letzten Mal schon angekündigt, hatte letztes Mal uns noch mal ihren Bruder KAI vorgestellt, weil sie nicht mehr warten wollte bis Oktober, sondern für sich einfach entscheiden hat, dass heute ein guter

Moment ist, um sich aus der Kindertrauergruppe zu verabschieden. Das wollen wir jetzt auf diesem Wege auch machen. <<Dina lächelt hörbar.>> Wir haben dir wieder ein Bändchen vorbereitet, kommt drauf an, wie lang es wird, eher eine Kette oder ein Armbändchen, schauen wir mal. Und da dürft ihr dann gleich für DINA einen guten Wunsch noch auffädeln, den ihr ihr mitgebt.

<<Vor Ulrike steht eine Schale mit vielen verschiedenen, großen und kleinen Perlen zum Auffädeln. Ein Lederband mit einer bereits befestigten Perle liegt oben auf. Auf dieses Band wird nun von jedem Kind jeweils eine Perle aufgefädelt, verbunden mit einem laut ausgesprochenen Wunsch, den sie DINA mit auf den Weg geben möchten. Auch dieses Ritual ist den Kindern vertraut. Sie kennen den Ablauf und KARL fragt an einer abgeänderten Stelle nach dem Grund für die Veränderung des Rituals. Die Leiterin Sarah hatte aufgrund des vollen Programmes in der Vorbesprechung darum gebeten, dass die ehrenamtlichen Pat:innen ihre Wünsche schon zusammentragen und sich für eine gemeinsame Perle entscheiden, damit das Ritual nicht so viel Zeit beansprucht. Fannie wird diese Wünsche stellvertretend für alle aussprechen.>>

Ulrike: Ich fang jetzt einfach mal an, weil das bei mir hier so steht. Ja DINA ich wünsch dir, dass du immer ganz viel zu lachen hast. Das ist so süß, wie du immer lachst.

<<sucht sich eine Perle aus der Schale aus, fädelt sie auf das Lederband und gibt Schale und Band weiter an SOPHIE, die neben ihr sitzt.>>

SOPHIE: Ich wünsche dir Gesundheit, Glück und viel Spaß.

<<sucht sich eine Perle aus der Schale aus, fädelt sie auf das Lederband und gibt Schale und Band weiter an KONRAD.>>

Ulrike: <<leise zu Konrad>> Na, was wünsch du der DINA?

KONRAD: Ich wünsch ihr Fröhlichkeit.

Xaver: KONRAD, was hast du der DINA gewünscht?

KONRAD: Fröhlichkeit.

Xaver: Ja.

Doris: <<leise>> Fröhlichkeit. Hmm, schön.

KONRAD: <<sucht sich eine Perle aus der Schale aus, fädelt sie auf das Lederband und gibt Schale und Band weiter an LENA.>>

LENA: Ich wünsch dir v i e l Glück.

<<sucht sich eine Perle aus der Schale aus, fädelt sie auf das Lederband und gibt Schale und Band weiter an ISABELLA.>>

ISABELLA: Ich wünsche dir Glück.

<<sucht sich eine Perle aus der Schale aus, fädelt sie auf das Lederband und gibt Schale und Band weiter an FRIDA.>>

FRIDA: Ich wünsch dir viel Freude <<FRIDA und DINA lachen>> Spaß.

<< sucht sich eine Perle aus der Schale aus, fädelt sie auf das Lederband und gibt Schale und Band weiter an Doris.>>

Doris: Ich gebe das mal weiter. Wir haben nämlich schon alle Wünsche zusammengetragen. Und die wirst du nachher von der Fannie hören. Wir

haben uns auch auf eine schöne Perle geeinigt, damit es noch schneller geht.

<<gibt die Schale an KILIAN weiter.>>

KILIAN: Ich wünsch' dir viel Glück.

ROBERT: |Glück. Glück. Glück.

KILIAN: <<sucht sich eine Perle aus der Schale aus, fädelt sie auf das Lederband und gibt Schale und Band weiter an KARL.>>

KARL: Warum die Erwachsenen nicht?

Xaver: Nein, die Erwachsenen, die haben sozusagen eine Sammel-

Fannie: |Wunschliste

Xaver: Eine Sammelperle für ihre Wünsche.

KARL: <<nimmt die Schale und das Band entgegen und sucht nach einer passenden Perle.>>

Schwer <<5 Sekunden Pause>> Ich wünsch dir noch viel Erfolg in deinem Leben.

Ulrike: KARL, kannst du es bitte noch mal wiederholen?

KARL: Viel Erfolg.

Ulrike: Viel Erfolg <<zustimmendes>> Hmm.

KARL: <<fädelt seine ausgesuchte Perle auf das Lederband und gibt Schale und Band weiter an Sarah.>>

Sarah: DINA, wir kennen dich ja schon eine ganze Weile, schon weit über die Trauergruppe hinaus und ich fand es immer ganz beeindruckend, dass du für dich immer ganz genau wusstest, was du wolltest. Und da auch immer ganz klar warst und schon ganz bald nach Kais Tod bei mir angerufen hast und gesagt hast: Ich möchte unbedingt in die Kindertrauergruppe. Und genauso sicher warst du dir jetzt auch, dass jetzt an dieser Stelle hier genug ist und ganz viel Neues auf dich wartet. Ich hoffe, dass du dir das bewahrst und weiterhin für dich einfach deinen Weg gehst und weißt, was richtig für dich ist und was gut für dich ist.

<< sucht eine Perle aus der Schale aus, fädelt sie auf das Lederband und gibt Schale und Band weiter an ROBERT.>>

ROBERT: Ich wünsche dir mit dieser Perle viel Fröhlichkeit, viel Glück und noch viele schöne Erlebnisse in deinem Leben.

<<sucht sich eine Perle aus der Schale aus, fädelt sie auf das Lederband und gibt Schale und Band weiter an NAYA.>>

NAYA: Ich wünsch' dir viel Spaß und viel Glück.

<< sucht sich eine Perle aus der Schale aus, fädelt sie auf das Lederband und gibt Schale und Band weiter an Fannie.>>

Fannie: Liebe DINA, wir haben vorhin zusammengesessen und darüber gesprochen, dass du dich heute verabschiedest. Dann haben wir unsere Wünsche zusammengetragen und die Doreen hat – also wir haben auch alle mit ausgesucht – die hat eine ganz besondere Sache, die sie da dranhängt: so ein Glöckchen. Das kann dich immer erinnern. Und unsere Wünsche sind, dass du viel Freude in der Zukunft hast, dass du gute Freunde hast und findest, denen du alles anvertrauen kannst, dass du, wenn du traurig bist, jemanden hast, der dich tröstet. Und dass du dich gerne hier an unsere Gruppe erinnerst und auch weißt, wenn sich irgendwas ändert und du wieder Lust hast, darfst du auch zurückkommen. Und das ist die Glocke, die Erinnerungsglocke.

Doreen: Genau, immer wenn sie klingelt, sollst du dich an uns erinnern.

Doreen: Möchtest du 's als Kette oder als Armband tragen?

DINA: Als Armband.

Doreen: Ich mach erstmal ein Knoten rein und dann kannst du entscheiden.

<<übergibt das Band mit allen aufgefädelten Perlen an DINA.>>



Abb. 52 Beispiel Namensband der Forscherin zur Verabschiedung, eigenes Foto

Sarah: So, und damit das Erinnern noch ein bisschen leichter fällt, bekommst natürlich auch du ein paar Bilder <<DINA lacht>> aus deiner Zeit hier bei uns. Ich hatte es vorhin schon erwähnt, einige, die seit Längerem da sind, haben bei uns einen Erinnerungsordner. <<DINA schlägt den Ordner gleich auf und sieht ihn sich an>> Kannst gerade gar nicht zuhören, was ich sage, nicht wahr? Und ich habe dir die Seiten, die wir damals mit den anderen gemacht haben, einfach mal hier in dieses Heft geheftet und eben auch die Sachen, die wir in der Zeit, wo du da warst, erarbeitet haben, sind dabei. Also sowohl eure Geschichten, alle seine Entlein, die ihr selber geschrieben habt, als eben auch die Buchempfehlung, die ihr uns gegeben habt, und die Rituale, die wir gemeinsam besprochen haben, sind in dem Hefter. Und vorne sind eben noch jeden Menge Seiten, die du gerne, wenn dir danach ist, mal ausfüllen kannst, damit du dich lange Zeit an Kai erinnerst.

<<In den nächsten 20 Sekunden sehen die direkten neben DINA Sitzenden mit ihr gemeinsam in den Hefter.>>

Sarah: Dann würden wir jetzt gleich in den anderen Raum wechseln. Wir haben nämlich heute zwei Räume aus dem einen großen gemacht, weil wir drüben noch etwas vorbereitet haben. Dafür pusten wir aber hier erstmal die Kerzen aus. Also Luft anhalten, alle zusammen in die Mitte.

Doreen: Pustest du von hinten, KARL?

Xaver: KARL pustet von da.

Sarah: KILIAN?
Sarah: Okay! Bei drei: eins, zwei, drei. <<Alle pusten gleichzeitig ihr Teelicht aus.>> Na super, prima. So und dann würden wir jetzt rüber gehen, aber ihr geht in den Raum rein und bleibt aber erst mal da stehen.
Ulrike: |Genau.
Sarah: Alles andere erklären wir dann.
Ulrike: |Es gibt nämlich eine kleine Erklärung dazu.

<<Die KINDER wechseln gemeinsam mit Sarah in den Nebenraum, der durch eine Schiebetür abgetrennt ist. Ulrike, alle Pat:innen und *Tessa* folgen.>>

V. Szene: Deine Familie als Tiere

Ort des Geschehens ist ein kleinerer, benachbarter Raum.

<< Der Raum, in dem wir uns befinden, kann je nach Bedarf als ein großer Raum genutzt werden oder in zwei kleine, durch eine Falttür abgetrennte Räume aufgeteilt werden. Die bis jetzt noch geschlossene Tür wird von Sarah geöffnet und die Teilnehmer:innen können somit in den anderen Raum eintreten. Dort sind die Tische zu einer langen Tafel zusammengeschoben. Darauf liegen bereits ausgeschnittene Bilder von unterschiedlichsten Tieren, weißes Papier, Stifte, Scheren und Kleber.>> *Ich bin beeindruckt von der offensichtlichen Mühe, mit der diese sehr vielen Tiere ausgesucht und ausgeschnitten worden sind.*

<<Die Kinder verteilen sich um die zu einer langen Tafel zusammengestellten Tische. Sie schauen sich die Tiere an, die in der Mitte liegen, während die Leiterin die Aufgabe „Stelle deine Familie als Tiere dar“ erklärt.>>

Ulrike: Wir bleiben erst einmal so kurz stehen, verteilen uns mal so rings um den Tisch. Rings um den Tisch verteilen wir uns und gucken was wir da mal so vorbereitet haben. Wir waren also... <<Satz wird nicht zuende gesprochen, weil die Tür nochmal aufgeht und noch einige der Kinder und Erwachsenen eintreten.>>

FRIDA: Hinsetzen!

Sarah: |Gleich, gleich, gleich, gleich.

FRIDA: Hinsetzen!

OLIVIA: Ich setze mich hin.

Ulrike: Gleich, ihr müsst hier ohnehin gleich nochmal rumlaufen.

ROBERT: Wo ist denn Holger? Holger hier. Holger, Ho. Holger hier.

Ulrike: S o, was seht ihr denn auf dem Tisch?

KARL: Tiere.

Ulrike: Tiere!

ROBERT: Scheren.

Ulrike: Scheren!

ROBERT: Kleber.

DINA: |Kleber.

Ulrike: Kleber!

DINA: Anspitzer.

Robert: └ Anspitzer.
FRIDA: └ Stifte
Ulrike: Anspitzer. Sehr gut. Anspitzer.
mehrere
Kinder: └ Stifte
Ulrike: Stifte. Richtig!
ROBERT: └ Tesafilm.
Ulrike: Richtig. Ja dann haben wir noch
ROBERT: └ Bundstifte.
Ulrike: └ Und noch irgendwas? Was in der Mitte
liegt?
mehrere
Kinder: Papier!
Ulrike: Papier! Ach Mensch. Genau!
FRIDA: Äh und äh komisches Klebeband.
Ulrike: Okay, okay. Also bevor ich sage, was wir machen, möchte ich euch so ein
bisschen die Tiere vorstellen. Ich habe die ein kleines bisschen geordnet.
Es gibt a l l e möglichen Tiere, die es so gibt. Sarah hat ganz viel
gesammelt und ganz viel ausgeschnitten. Ich stehe hier so. <<zeigt auf die
vor sich liegenden ausgeschnittenen Tiere auf dem Tisch>> hier sind so ein
bisschen k l e i n e r e Tiere und Haustiere. Also hier sind so Hasen und
Meerschweine und Katzen. Dann geht es weiter mit Schafen und Ziegen
und Pferden, Zebras. Sind ja auch sowas Ähnliches wie Pferde. Dann gibt
es hier so Affen und Eisbären, Pinguin, dann kommen wir so zu Sachen,
die so im Wasser leben. Robben und Delfine, Haie, Wale. Dann wird es
immer kleiner. Dann haben wir so Fische und so Sachen, die so auch im
Wasser leben, so Seepferdchen, Seesterne, Frösche. Dann so Sachen, die
so halb am Land, halb im Wasser. Schildkröten und Schlangen. Hier sind
so Schnecken, Krokodile.
Sarah: <<sieht zu NAYA>> Hast du eine Frage?
NAYA: Ich wollte, ich wollte was sagen, ich glaube, die Schnecke ist eine
Weinbergschnecke. Weil ich hatte in der Schule einen Vortrag über die.
Ulrike: Ich glaube auch, dass das eine Weinbergschnecke ist. Dann gibt es so
Schmetterlinge und Käfer und alle möglichen Insekten. Spinnen, Libellen,
alles was so rumfliegt. Hier geht es nämlich auch weiter mit den fliegenden
Tieren. Da sind dann Vögel verschiedenster Art und Hühner und ä h m
Papagei und Eule und auch ein Pfau.
KARL: Dürfen wir uns die Lieblingstiere nehmen.
Ulrike: Ja kommt gleich.
KARL: Yeay!
Ulrike: Fledermäuse und dann geht es weiter mit so größeren Tieren. Bisschen,
auch teilweise gefährlicheren Tieren.
KARL: Das ist das Tier meines Lieb, äh Papas das Lieblingstier.

Ulrike: Ja, es gibt so Panda und
 ROBERT: | Panda ungefährlich.
Ulrike: | und Elefanten und Puma und Löwen
 Panter Wölfe
 ROBERT: | Ungefährlich. Ungefährlich.
Ulrike: | Hunde. Und dann sind wir
 wieder bei den Haustieren und Katzen und den Hasen und Meerschweinern
 KARL: | Hä? Wölfe sind doch nicht
 gefährlich!
 Frida: Doch!
 KARL: Hä, nein. Wölfe haben mehr Angst vor dir, als du vor ihnen.
Ulrike: | Jetzt wisst ihr was es ungefähr alles so für Tiere gibt
 KARL: | Lieblingstiere aussuchen.
Ulrike: und jetzt gibt's hier ein großes Blatt
 KARL: Lieblingstiere
Ulrike: Ja, es geht gleich los. N e i n. Und auf diesem Blatt – ihr könnt das ganze
 Blatt nutzen, wie ihr möchtet – sollt ihr mal eure Familie darstellen.
 KARL: Mit den Tieren?
Ulrike: Mit den Tieren.
 KARL: Geil.
 Ulrike: Ihr dürft euch dann Tiere aussuchen, überlegt, wer alles so dazu gehört. Es
 gibt
 FRIDA: | Wie also?
 Lieblingstiere oder Haustiere?
Ulrike: Nicht Haustiere, sondern eure Familie.
 FRIDA: Wie Familie?
Ulrike: Mit den Tieren. Das heißt, welches Familienmitglied könnte welches Tier
 sein, welches Tier seid ihr vielleicht selber?
 KARL: Mit Verstorbenen?
Ulrike: Könnt ihr, müsst ihr nicht. Alle, die für dich zur Familie gehören.
 KARL: Okay.
Ulrike: Und die auf das Blatt drauf sollen.
 KARL: Okay.
Ulrike: Wer möchte, kann auch noch was dazu malen oder schreiben <<3
 Sekunden Pause>> Verstanden? Fragen?
 KARL: Nein.
Ulrike: Gut. Dann dürft ihr euch <<Satz wird nicht zuende gesprochen, weil alle
 Kinder versuchen, an die Blätter zu kommen und dabei die Tiere
 durcheinander geraten.>> Ich versuche mal, die Blätter ein bisschen zu
 verteilen, weil die jetzt genau in der Mitte liegen und die Tiere sonst kaputt
 gehen.
 FRIDA: Können wir auch ein Haustier machen

Ulrike: | Du kannst auch ein Haustier, das gehört ja irgendwie auch zur Familie.

<<Die Kinder kommen schnell ins Arbeiten und sind intensiv in ihre Bildentstehung verwickelt. Es dauert sehr lange, ehe KONRAD sichtbar zu arbeiten beginnt. Während zwischen KARL und ROBERT folgendes Gespräch stattfand.>>

ROBERT: Gibt's auch Affen?

KARL: Jaha, da vorne.

Sarah: Eigentlich müsste so gut wie jedes Tier dabei sein. <<lacht>>

ROBERT: Äh, ich brauch einen Affen. Mein Vater muss ein Affe sein.

KARL: Wenn ich ein Tier wäre, welches wäre ich gerne? <<Karl überlegt still. Es entsteht eine Pause von 9 Sekunden, ehe er sich selbst eine Antwort gibt>>

KARL: Irgendwie bin ich so ein kleiner Adler.

<<Zwischendurch entsteht Gelächter, weil verschiedene Kinder ganz bestimmte Tiere suchten und Sarah genau wusste, ob sie vorhanden waren und wo sie auf dem Tisch lagen. Die ehrenamtliche Doris kommentiert dies.>>

Doris: Sarah kennt ihre Tiere.

KARL: Sarah?

Sarah: <<zustimmendes>> Hmm

KARL: << hält das Bild von einer Robbe hoch>> Ist das hier nicht süß?

Sarah: <<zustimmendes>> Hmm

KARL: Wussten Sie aber, dass das hier gleichzeitig das gefährlichste Tier im ganzen Meer ist?

ROBERT: Welches Tier ist das?

KARL: Eine Robbe. Robben können mega gefährlich und mega tödlich sein.

FRIDA: N e i n?

KARL: Robben sind mega schnell. Robben sind mega gefährlich. Ohne Witz.

ROBERT: Soll ich dir sagen, was mega gefährlich ist: die Seewespe!

KARL: Nein. Eine Wespe kann man mit einem Schlag töten.

ROBERT: <<spricht laut und nachdrücklich>> Seewespe! Das ist eine Qualle!

KARL: Na und? Kann man

Robert: | Gefährlich! Total!

KARL: Kann man trotzdem mit einem Schlag töten.

ROBERT: Aber! Dann wirst du vergiftet! Absolutum! Tötliches Gift!

Ulrike: Seewespe – das wusste ich auch nicht, dass das eine Qualle ist. Nee, aber stimmt. Jaja, bestimmt! Klar, gibt es die. ROBERT hat ja bestimmt etwas darüber gelesen oder einen Film geguckt. ROBERT weiß du warum die Seewespen heißt?

ROBERT: Ä h m, also See auf jeden Fall mal, weil sie auf hoher See ist.

Ulrike: <<zustimmendes>> Hmm

ROBERT: Wes p e weiß ich nicht. Ich weiß nur, dass sie das giftigste Tier der Welt ist. Mit einem Tropfen kann sie dreißig Menschen nur im Meer töten.

<<Es entsteht eine Pause von 11 Sekunden, ehe KARL darauf antwortet>>

KARL: Ja, okay. Vielleicht ist Robbe nicht das gefährlichste, also nicht das **ganz** gefährlichste Tier, aber sie können gefährlich werden.
 <<Es entsteht eine Pause von 12 Sekunden. Dann bringt KARL ein weiteres Argument>>

KARL: Aber trotzdem, wenn ein Honigbär und eine Seewespe kämpfen würden, würde der Honigbär gewinnen. Soll ich dir sagen, warum. Weil ein Honigbär ist gegen alle Gifte immun. Ohne Witz. Gegen alle Gifte ist er einfach mal immun. Keine Ahnung warum, aber das ist wirklich so. Das ist voll krass!

<<Es entsteht eine Pause von genau zwei Minuten, in der alle an ihren Bildern arbeiten.>>

KILIAN: Gibt kein Schwarz.
 KARL: Okay und welches Tier bist du?
 Beatrice: Was suchst du? Konrad?
 ROBERT: P a n d a. Ich bin ein Panda.
 KARL: <<überlegendes>> hmhm, nein, eigentlich nicht.
 KILIAN: Ich habe nur einen schwarzen Stift gesucht.
 Sarah: Da hinten ist auch noch eine Packung. Vielleicht ist da einer drinnen.
 Beatrice: <<hält einen Buntstift hoch>> So einen? In schwarz? Hier ist so ein dickerer.
 Kilian: <<nickt und nimmt den Stift entgegen>>
 KARL: Pandas sind zwar schöne Tiere, aber irgendwie bist du kein Panda. Der ist nicht so wild. Also nicht ganz so wild, aber du bist eher laut und hibbelig.
 ROBERT: <<legt den Panda beiseite und nimmt das Bild von einer Löwin>> Guck doch mal, dann nehme ich vielleicht doch besser einen Löwen.
 KARL: Das ist eine Löwin.
 Robert: <<sucht nach einem Löwen>>
 KARL: Warte, ich brauch einen Wolf. Ich brauche einen Wolf. Mein Opa ist so wie ein Wolf. Man sagt ja auch stiller Wolf und stiller Wolf. Mein Opa ist nämlich still. Ja, der ist sehr still. Aber wenn man ihn dann etwas fragt, dann antwortet er auch. Nein, er sagt nie was von selbst.
 Fannie: Ach ja. Solche Menschen gibt es.
 KARL: Zwar ist seine Frau gestorben, also meine Oma, die ist an Krebs gestorben. Aber der war schon vorher still. Das heißt, davon kann das jetzt nicht abhängen. Das ist einfach seine Art.
 Fannie: Es gibt so Menschen, ja.
 Holger: Und das ist der Vater von deinem Vater, dieser Opa.
 KARL: Nein. Der Vater von meiner Mama. Den Vater von meinem Papa kenne ich kaum. Zwar habe ich den schon Mal getroffen, aber ich kenne ihn kaum.

<<49 Sekunden Pause, in der alle arbeiten>>

KARL: Also, meine Mama ist...keine Ahnung, ich mach erst mal Papa.
 ROBERT: KARL, was hast du für dich eigentlich für ein Tier genommen?
 KARL: Adler

ROBERT: A h a, habe ich mir schon überlegt.

KARL: Ja, ein Adler hat sein Ziel immer im Blick sozusagen. So sagt man das, wenn ein Adler ein Ziel hat, äh verfolgt er das ungefähr und manchmal bin so. Nicht immer, aber manchmal. Welches Tier würdest du für Mama nehmen?

ROBERT: Für deine Mutter. Ä hm. Da muss ich überlegen.

KARL: Das Problem ist, das Problem bei ihr ist. Sie hat schon viel Humor, aber sie kann auch sehr böse und streng sein. Das kennst du von ihr noch nicht.

ROBERT: Ich, also ich würde Löwen nehmen. Weil die sind faul sozusagen, äh, das ist nicht so lustig, faul sozusagen. Aber zugleich können sie dann auch sehr schnell sehr angriffslustig werden. Ich würde Löwe nehmen.

KARL: Ein Bär würde auch ein bisschen passen.

ROBERT: Ein Bär?

KARL: Ja, ein Bär.

ROBERT: A h da hast du Recht, ja Bär. Bär. Bär. Bär. Bär.

KARL: Ein Bär kann auch sehr doll aggressiv sein. Meistens ist sie aber eher passiv. Löwen, die schlafen so viel, die entspannen so, aber Bär würde wenigstens noch so ein bisschen passen.
Welches Tier bist du?

ROBERT: <<zeigt auf sein Tier, einen Löwen>>

KARL: <<lacht>> ja, das passt.

<<69 Sekunden Pause, in der alle arbeiten>>

KARL: Was könnte Norbert sein?

ROBERT: Papa machst du auch mit?

KARL: Ja, natürlich.

ROBERT: D a hast du Recht.

KARL: Also warte, welches Tier warst du?

ROBERT: Äh ich, ein Löwe. Und für Papa habe ich einen Affen genommen.

KARL: Warum?

ROBERT: Papa ähm, das ist eben so: Papa probiert, der probiert halt eben, Sachen herauszufinden, der recherchiert gerne. Der hat gelernt, etwas herausfinden, findet gerne Sachen heraus.

KARL: Ja, okay.

ROBERT: Was hast du für dich genommen?

KARL: Einen Adler.

ROBERT: Ach ja, Adler. Ich brauche einen Adler! Los, wo ist ein Adler? M a nn, ich muss Adler finden. Das gibt es doch nicht. Ein Adler. Ist das hier auch ein Adler?

KARL: Für Mira habe ich jetzt einfach mal eine Katze genommen.

ROBERT: Adler für dich.

KARL: Darf ich einen richtigen Stift haben? Kann man mir einen Stift geben?

Kilian: Welchen?

Fannie: [Was ist ein richtiger?

KARL: |Ä h
Sarah: |Guck mal, so einen hier?
KARL: Ja, weil ich mit dem hier schreiben kann und mit dem hier nur malen.
ROBERT: Was hat du für Mira genommen?
KARL: Katze.
ROBERT: Musst du die Katze dann noch aufkleben?
KARL: Ja, mache ich noch. Gibt es hier irgendetwas Nettes? Ich brauche so etwas Ähnliches wie einen Krebs, aber ein Skorpion ist mir zu brutal und eine Spinne ist mir zu ekelig. Eine Schildkröte. Eine Schildkröte ist auch gut.
ROBERT: Wieso brauchst du eine Schildkröte?
KARL: Äh, die benutze ich für meine Oma.
KARL: Ich mache einfach sowas wie einen Stammbaum. Alles hat eine Verbindung.
ROBERT: Bei mir nicht.
KARL: Du machst mir n a c h.
ROBERT: Mache ich gar nicht! Nein, ich mache dir nicht nach. Ich habe auch gleiche, aber ich habe nicht denselben Aufbau wie du.
KARL: Das ist mir schon klar. <<12 Sekunden Pause>> Tante muss ich noch aufkleben.
Na da, wo ich nicht mehr weiterweiß, mache ich auch nicht mehr weiter. Zum Beispiel die Eltern von meiner Oma kenn ich nicht. Die gestorben ist, kenn ich auch nicht, die von meiner anderen Oma kenn ich auch nicht. Meine, die äh den Opa und die Mama von ihr.

<<142 Sekunden Gespräche über Stifte, vorhandene Tiere, Radiergummi>>

KARL: Aber jetzt habe ich schon eine Schildkröte.
Fannie: Ach so, da hast du schon eine Schildkröte.
KARL: Zwei Tiere für eine Person.
KARL: Ja, eigentlich wollte ich einen Krebs haben. Es sah so aus, als gäbe es keinen Krebs, aber jetzt haben wir einen Krebs gefunden.
KARL: Das ist mein Opa. Das ist, also den du siehst, das ist der Papa von meiner Mama. Und die Herzchen bedeuten, dass die beiden zusammen sind.
Ulrike: Also praktisch wie ein Genogramm.
KARL: Also, ich mache einen richtigen Stammbaum.
SOPHIE: Super, ich auch. Allerdings sieht meiner nicht so ganz aus.
KARL: Sieht sehr komplex aus, aber wenn man erst mal durchsieht, ist alles toll. Ich kenne zum Beispiel nicht den Papa, Tante Nadines Papa. Also, ich habe den zwar getroffen, aber ich kann mich nicht mehr an ihn erinnern. Und die Eltern von meiner Oma kenne ich überhaupt nicht. Genauso wie von meiner anderen Oma. Schon komisch.
NAYA: Und das Kreuz bedeutet, dass die schon verstorben sind.
KARL: Genau. Ich muss dann hier oben noch weitermachen. Und die Tiere haben alle eine Bedeutung. Ich habe jetzt nicht einfach so genommen, weil ich die cool finde. Alle Tiere haben eine Bedeutung. Ich kann ein paar

erklären. Jetzt nicht alle, weil das zu viel wird. Aber zum Beispiel: Wolf habe ich ja schon erklärt. Stiller Wolf. Mein Opa ist sehr still. Er redet nicht viel und deswegen. Meine Oma hatte Krebs, deswegen hier dieser Krebs. Und die Schildkröte ist da, weil ich den Krebs einfach nicht vorher gefunden habe. aber jetzt hat Frida den Krebs gesehen. So meine Mama kann also, Bären sind ja normalerweise lieb, aber wenn sie aggressiv sind, dann sind sie aggressiv. Und das ist meine Mama, wenn sie wütend ist, dann ist sie halt wütend und denn muss erstmal warten. Papa: das ist hier sein Lieblingstier, der schwarze Panther. Das war sein Lieblingstier. Mira mag Katzen. Man sagt ein Adler hat immer ein Ziel vor Augen und das verfolgt er. Das bin ich. Nämlich, wenn ich ein Ziel vor Augen habe, will ich das auch machen. Meine Tante hat jetzt keine Bedeutung. Und meine Oma, die ist eben, wenn die grad nix zu tun hat, denn entspannt sie meistens. ROBERT und Norbert. Norbert ist ja der Papa von ROBERT.

ROBERT: Papa!

KARL: Und Norbert will ja auch immer was ausprobieren wie die Affen. Und Robert ist einfach so. Was, wie haben wir das bei dir genannt?

ROBERT: Wenn ich, also wenn ich, wenn jetzt irgendetwas schief geht, probiere ich es immer gleich mit Gewalt zu regeln. Das ist leider ein Problem bei mir. Ä h, dann regle ich immer alles mit Gewalt. Und wenn und wenn mal alles in Ordnung ist, probiere ich ruhig zu bleiben und bin ganz witzig. Das meint er so.

Sarah: So, wir haben jetzt noch fünf Minuten.

ROBERT: KARL? KARL, wie wird Mira geschrieben?

Sarah: Habt ihr gehört? ISABELLA? Fünf Minuten haben wir noch.

ROBERT: KARL, ich möchte nur mal sehen, wie Mira geschrieben wird.

Sarah: Was magst du wissen?

ROBERT: Wie Mira geschrieben wird.

KARL: Oh, ich habe zwei wichtige Personen vergessen.

ROBERT: Wen?

KARL: Onkel Nathan und Onkel Ingolf.

ROBERT: Ah ja. Onkel Ingolf. Der ist sehr wichtig. <<lacht leise>>

KARL: Weißt du welchen? Woher kennst du eigentlich Ingolf.

ROBERT: Der war zu deinem Geburtstag d a.

KARL: Ja, ich weiß. Ich weiß. Nur du, ob der Name dir jetzt auch ein Begriff ist.

ROBERT: J a a.

KARL: Gut. Der, der so ein bisschen grob, der immer so ein bisschen kitzelt.

ROBERT: Ja. Ich weiß, der ist richtig gut. Ich finde den gut. Ich finde den gut.

KARL: Ich mag ihn eigentlich auch. Der ist reich. Sehr reich.

ROBERT: Wirklich?

KARL: Zwar ist er kein Millionär und so. Aber er ist, er kann sich schon einiges gönnen. Der hat so einen, noch also größer als dieser Arm hier ist. So einen großen Fernseher in seiner Wohnung stehen.

Robert: <<kreischt>> dann müssen wir nochmal zu ihm fahren.

Karl: Ä h. Der hat ein Tablet. Der hat einen PC, der ungefähr, der hat einen PC, der so groß ist, in seinem Zimmer zu stehen.

ROBERT: Geil! Geil!

KARL: Was würdest du Oma Dillich einschätzen?

ROBERT: Oma Dillich. <<7 Sekunden Pause>> Mal überlegen. <<4 Sekunden Pause>> W i e wäre es mit <<4 Sekunden Pause>> Welches Tier gibt es da? Weiß nicht, kennst du irgendein Gruppentier, wo die sehr stark zusammenhalten?

KARL: Mhh, Wölfe.

ROBERT: J a a a

KARL: Wölfe, die haben immer ein Rudel. Aber das Problem ist, ich habe schon einen Wolf.

Robert: Dann hast du zweimal dasselbe Tier. Ich habe ein, zweimal. Nein, ich habe drei Katzen. Aber ich mach dir nicht allzu stark nach. Guck mal, das hier habe ich gemacht und das hier.

KARL: Okay.

ROBERT: KARL, hast du Diana und Papa verbunden?

KARL: Ja, habe ich.

<<78 Sekunden Pause, in denen allgemeine Gespräche stattfinden>>

KARL: Kann ein Pfau sehr reizbar werden? Also.

Fannie: Ein was?

KARL: Ein Pfau. Wenn man den so reizt, dass er dann ganz schnell aggressiv wird so oder so ein bisschen aufdringlicher so.

Fannie: Ich glaube, wenn der ein Mädchen hat dann macht sich s o groß und läuft immer hinterher und macht immer seine <<2 Sekunden Pause>> seinen Federkranz groß.

<<Am Ende der Zeit – mittlerweile ist es 18.30 Uhr und die Kinder haben 1 ½ Stunden durchgearbeitet – beendet Sarah die Arbeitsphase und bitte die Kinder etwas über ihre entstandenen Werke zu berichten.>>

Sarah: So kommt ihr zum Ende.

FRIEDERIKE: N e i n noch ganz kurz.

<< 54 Sekunden, in denen alle Kinder weiter arbeiten.>>

Sarah: So, d a n n legt mal alle eure Stifte weg.

KONRAD: Ich bin noch nicht fertig, Sarah. Ich brauche gerade nur zwei Tiere.

KARL: Welches Tier ist sehr schlau?

ROBERT: Welches Tier ist sehr schlau. Affe!

Sarah: So, dann stehen mal alle auf.

KARL: Nein, ich muss noch etwas machen.

Sarah: KARL!

ROBERT: Ich bin fertig!

Sarah: So, die Bilder lasst ihr einfach auf dem Tisch liegen.

KARL: Ich bin aber fertig.
Ulrike: Ja, lass aber auf dem Tisch liegen.
FRIEDERIKE: Ich möchte meins aber mitnehmen.
Ulrike: Lass mal bitte hier die Bilder auf dem Tisch l i e g e n.
FRIEDERIKE: Ich möchte meins aber Papa zeigen.
Sarah: Habt ihr alle ganz fleißig geklebt und gemalt und geschrieben? Ich glaube, auch für jeden ein Tier gefunden, mhh?
LENA: Ja
ROBERT: Ja

Ich frage alle Kinder, ob ich ihr Bild fotografieren darf, nachdem sie ihre Bilder in der Gruppe vorgestellt hatten.

KILIAN arbeitet für sich und möchte auch keine Hilfe von anderen. Er spricht während des Arbeitens nicht. Als er fertig ist mit seiner Bildgestaltung legt er sich mit dem Oberkörper über sein Blatt drüber und verdeckt so sein Bild. Eine der älteren Ehrenamtlichen bemerkt dies und macht ihn darauf aufmerksam, dass er das Blatt auch umdrehen könne, wenn er nicht möchte, dass irgendjemand anderes sein Bild sieht. Diese Idee setzt er sofort um. Meine Frage, ob ich sein Bild fotografieren darf, verneint er. Auch in der abschließenden Gesprächsrunde spricht er nicht über sein Bild.

Sarah: Soweit ich das mitbekomm habe sehr schön. Mag denn jemand sein Bild vorstellen?

KARL: Ja, ich gleich, wenn es fertig ist.

ROBERT: Ich!

Ulrike: NAYA habe ich zuerst gesehen.

Sarah: Genau NAYA hat sich zuerst gemeldet.

Ulrike: <<spricht zu NAYA>> Soll ich das mal halten?

NAYA: Hmm.

Ulrike: Und du zeigst uns das?

<<NAYA spricht leise, sodass sie kaum zu verstehen ist.>>

NAYA: Also ich habe meine Mama als Pfau gemacht oder ähm als Pfau genommen, weil sie den Pfau auch sehr mag und ich auch. Und der kleine Marienkäfer habe ich für mich genommen, weil mein Vater mich früher immer uğur böceği genannt hat. Das ist auf türkisch Marienkäfer. Und die Eulen habe ich für meinen Papa genommen, weil ich fand sie sehr schön. Ich glaube, er mochte auch Eulen.

Nayas Äußerung berührt mich sehr. In meiner Vorstellung erinnert sich Naya bei jedem Marienkäfer, den sie sieht, an ihren Vater.



Abb. 53 anonymisierte Collage von NAYA, eigenes Foto, bearbeitet



Abb. 54 anonymisierte Collage von ROBERT, eigenes Foto, bearbeitet

ROBERT: Das hier bin ich. Das ist meine Mama. Das ist mein Vater. Ä h, das ist Mira, das ist Karl, das ist

Ulrike: | Wer wer is KARL?

ROBERT: Der hier. <<zeigt drauf>> Das ist Mamas Kaninchen, das ist Oma, das ist Uwe, das ist Tante Tamara und in dem hier ist ein Hund.

Xaver: Der Hund existiert aber, ja?

ROBERT: Ja, er existiert.

Sarah: Und Mamas Kaninchen?

ROBERT: Äh, ich wusste keinen Namen mehr. Wir hatten ganz viele Kaninchen. Mir ist kein Name mehr eingefallen.

Sarah: A h, okay.

Ulrike: Und das hier oben, das sind so die die dicht sind.

ROBERT: Ja, das sind so die wichtigsten.

Ulrike: Das sind so die wichtigsten und die andern sind bisschen kleiner.

ROBERT: Und Uli ist mein Cousin, falls ihr das wissen wollt.

Sarah: Hmm. Und DINA?

DINA: Also, das ist mein Papa, weil der immer, also etwas faul ist.

Sarah: Hmmhmm.

DINA: Ä h m, das ist meine Mama. Das bin ich. Das ist mein Bruder. Und das ist meine Katze.

KARL: Die heißt Lulu?

DINA: Hmm.

KARL: Das ist ein komischer Name. Aber okay. Dina, die Löwin, das bist du?

Dina: Ja.

KARL: Warum?

DINA: Äh.

KARL: Hat das eine Bedeutung oder hat das keine? Oder magst du die Tiere oder so etwas?

DINA: Eigentlich schon. Also erstens weil ich auch Sternzeichen Löwe bin.

ROBERT: Warum habe ich keinen Fisch genommen?

Sarah: So, wollte noch jemand?
KARL: Meins ist ein bisschen zu lang.
ROBERT: Ich!
KARL: Du hast doch gerade.
ROBERT: Ich weiß.
NAYA: <<NAYA hat für alle Süßigkeiten mitgebracht>> Kann ich dann das verteilen, was ich mitgebracht habe?
Sarah: <<DINA hat zum Abschluss Muffins und Süßigkeiten mitgebracht>> DINA hat auch noch was zum Verteilen. Das versuchen wir auch gleich noch zu machen. Aber ich wollte jetzt erst einmal noch warten, ob vielleicht doch noch jemand sein Bild vorstellen möchte.
ROBERT: Haribo! Lecker!
Sarah: KARL, hast du dich nicht erst gemeldet?
KARL: Nein.
Sarah: Nein? Okay.
KARL: Okay. Kurz mache ich jetzt mal. Ich erklär aber nicht
Ulrike: | Okay. Kurzform.
KARL: Also ich habe jetzt nicht so gemacht, wie du <<Dina>> wie sie zumindest. Denn ich habe einen Stammbaum gemacht. Was man kompliziert erkennt, aber ja. Hier unten bin ich. Dann geht es hier oben zu meiner Mama. Opa. Uropa. Und dann zurück. Zum Beispiel von meinem Uropa hier zur Mama von meinem Opa. Und Mama hat ja einmal Papa gehabt. Der ist jetzt aber tot, deswegen ist hier das Kreuz. Und deswegen gibt es hier noch eine Verbindung zu Norbert.
ROBERT: | Mein Papa!
KARL: Und hier ist ROBERT.
ROBERT: <<juchzt>>
KARL: Und die Fragezeichen bedeutet, dass ich da die Eltern nicht kenne oder beziehungsweise die Person einfach nicht kenne und ja nicht weitermachen kann. Zum Beispiel ich kenne die Eltern von meiner Oma noch nicht. Oder die, oder den Papa von meinem Papa kenne ich noch nicht. Und die Eltern von meiner Oma. Ah ja, und so geht es immer weiter.
Sarah: Ja, Dankeschön. Sonst keiner? Sophie? Lena? <<Sarah lacht>>
ROBERT: Haribo! Haribo! <<klatscht>> Haribo! <<klatscht>>
Sarah: Okay. Also, ihr könnt euch überlegen. Entweder ihr nehmt das Blatt mit nach Hause oder ihr schreibt – nein, euer Name ist, glaube ich, fast überall drauf. Dann würde ich es hier dann wieder in euren Ordner packen. Also die, die es mitnehmen wollen, die nehmen es mit. Und die anderen lassen



Abb. 55 anonymisierte Collage von KARL, eigenes Foto, bearbeitet

es einfach liegen. Und dann hefte ich es, hefte ich die, die noch liegen, in die Ordner ein.

KONRAD: Ich lasse meins einheften.

Sarah: S o. << zu Ulrike>> Musik hat nicht geklappt?

Ulrike: Also. Die Musik hat so gewisse Schwierigkeiten. Ich kann es euch höchstens ganz unprofessionell – ich habe schon versucht es hierrüber <<CD-Player>> laufen zu lassen. Ich weiß nicht, wieso das nicht geht. Ich kann es euch höchstens auf dem Handy vorspielen. Wenn ihr es unbedingt hören wollt.

Xaver: Oder vorsingen.

Ulrike: <<lacht> Nein. Vorsingen kann ich nicht.

Sarah: Also? KARL?

KARL: Ja, okay.

Ulrike: Ja? Wenn ihr die Gummibärchenrunde macht, dann kann ich es euch vorspielen.

Sarah: Genau. DINA hatte ja auch noch etwas dabei. DINA, dann gehst du vielleicht einmal mit deinem rum und NAYA darf einmal mit ihren Erdbeeren <<Süßigkeiten>> rumgehen.

<<NAYA und DINA teilen Süßigkeiten aus, während das Lied von Eminem läuft, das KARL sich gewünscht hatte.>>

Zum Abschluss stehen alle im Kreis, legen die Hände aufeinander und rufen „Auf Wiedersehen“, während die Hände nach oben gehen. Damit ist das Angebot beendet und die ersten Eltern kommen in den Raum, um ihre Kinder abzuholen. KONRAD arbeitet immer noch weiter und möchte sein Bild noch zu Ende gestalten. Leider bleibt keine Zeit mehr dafür, denn sein Stiefvater kommt, um ihn abzuholen. Er zeigt ihm das Bild und erklärt die Personenzuordnung auf dem Bild und sagt dann „Für dich hatte ich keine Zeit mehr.“



Abb. 56 anonymisierte Collage von KONRAD, eigenes Foto, bearbeitet

8.2 Trauer-Spiel in der mittelgroßen Kreisstadt I.

Erhebungszeitpunkte¹¹⁹

ein Tag im Frühjahr 2016 (17.00–18.30 Uhr)

zwei Wochen nach dem ersten Tag (17.00–18.30 Uhr)

vier Wochen nach dem ersten Tag (17.00–18.30 Uhr)

Beschreibung des Settings¹²⁰

Die Kindertrauergruppe ist ein Angebot des freien Kinder- und Jugendhilfeträgers *ABCD* in der mittelgroßen Kreisstadt I. Im Vorfeld gab es einen kurzen Mailkontakt mit der Leiterin, in dem ich die Zeiten für die Kindertrauergruppe erhielt. Alle weiteren Informationen bekomme ich auf konkrete Nachfragen hin während der Team- und Reflexionssitzungen und von den Kindern selbst.

Die Gruppe für trauernde Kinder findet alle 14 Tage statt und wird als ein offenes und kostenfreies Angebot vorgehalten, Kinder können zu jedem Zeitpunkt eintreten oder die Gruppe verlassen. Im Moment nehmen 10 Kinder im Alter von 4–11 Jahren regelmäßig an den Treffen teil.

Die Kindertrauergruppe ist so konzeptioniert, dass sich die hauptamtlichen Mitarbeiter:innen die Leitung in den einzelnen Phasen aufteilen und zusätzlich durch haupt- und ehrenamtliche Mitarbeiter:innen unterstützend begleitet werden.

Von den aktuell begleiteten 9 Kindern sind im Moment drei Geschwisterpaare dabei: EDINA und TABITA, NORA und BENNO, BELLA und BENITO. Von diesen sechs Kindern ist der Vater gestorben. NORA hat ihren Vater tot aufgefunden und leidet seitdem unter extremen Ängsten, was sie persönlich einer ehrenamtlichen Mitarbeiterin berichtet hat. Sie ist in psychotherapeutischer Behandlung. Bei KARIM ist ebenfalls der Vater verstorben. LASSES Mutter ist verstorben. TAHIRAS Opa und Onkel sind gestorben.

Ab 16.00 Uhr findet die Teamsitzung statt, zu der sich die haupt- und ehrenamtlichen Mitarbeiter:innen treffen, um den Ablauf der nachfolgend stattfindenden Kindertrauergruppe zu besprechen. Zu Beginn der Teamtreffen werden alle Anwesenden nach ihren persönlichen Befindlichkeiten gefragt. Dies sei nach Aussagen des Teams sehr wichtig, weil nur so die jeweiligen Verhaltensweisen für alle transparent sind (wenn sich beispielsweise ein:e Mitarbeiter:in während einer Kindertrauergruppe zurückzieht). Anschließend wird gemeinsam festgelegt, wer die Leitung der Anfangsrunde übernimmt, und es wird das konkrete Vorgehen seitens der Erwachsenen besprochen, wenn ein Kind in besonderer Weise (re-)agiert.

Gegen 17.00 Uhr treffen die Kinder und Erwachsenen in den Räumen der Kinder- und Jugendhilfe *ABCD* ein. Es gibt zu jedem Termin ein gemeinsames Anfangsritual, danach finden verschiedene Angebote im freien Spiel statt und zum Ausklang gibt es eine gemeinsame Runde mit allen Kindern und Erwachsenen. Im Anschluss daran findet eine sechzigminütige Reflexion gemeinsam mit den haupt- und ehrenamtlichen

¹¹⁹ Um Anonymität gewährleisten zu können, wurden die Erhebungszeitpunkte so geändert, dass sich keine Rückschlüsse auf spezifisch stattgefundene Treffen von Kindertrauergruppen schließen lassen. Der hier aufbereitete Erhebungszeitpunkt ist **fett** markiert.

¹²⁰ Alle Namen und Orte sind anonymisiert.

Mitarbeiter:innen statt.

Zeitgleich zur Kindertrauergruppe findet die Elterngruppe in einem gemütlich eingerichteten kleinen Raum statt. Dieser Raum grenzt direkt an den großen Raum, in dem die Kindertrauergruppe stattfindet. Durch einen Einwegspiegel können die Eltern ihre Kinder sehen, aber die Kinder ihre Eltern nicht. Die Teilnahme an der Elterngruppe ist freiwillig. Die Leiterin des Kindertrauerzentrums, Cordula, und eine ehrenamtliche Mitarbeiterin, Lorena, begleiten diese Gruppe. Inhaltlich findet ein Austausch über eigene Themen, die die Eltern einbringen, statt. Lorena hat selbst eine schwere Krebserkrankung überstanden und bringt dieses Thema in jede der Sitzungen mit ein.

3. Dramaturgie für den ersten Erhebungszeitpunkt

1.7. Verlaufsstruktur

- I. Szene: ritualisierter Beginn
- II. Szene: Spiel: „Das kann ich gut“
- III. Szene: freies Spiel
 - a. freies Spiel (indoor)
 - b. freies Spiel (indoor)
 - c. Szene: freies Spiel (outdoor)
- IV. Szene: gemeinsamer Abschluss mit den Eltern: Waschanlage-Spiel

1.2. Anwesende¹²¹

Teilnehmende Kinder:

TAHIRA, BENNO, BELLA, NORA, LASSE, KARIM, BENITO, EDINA, TABITA

Leiterin des Trauerzentrums: Cordula

Leiter der Anfangsrunde: Lars

Leiter der Runde zum Ausklang: Rene

Mitarbeiter:innen:

Luisa (ehrenamtlich), Rene (hauptamtlich), Beatrice (ehrenamtlich) und Vera (ehrenamtlich)

¹²¹ Durch die Fokussierung der trauernden Kinder in diesem Forschungsprozess und, um die Kinder von den erwachsenen Personen unterscheiden zu können, werden KINDER in Kapitälchen und die Erwachsenen wie gewohnt mit großem Anfangsbuchstaben und anschließend Kleinbuchstaben geschrieben. Kinder, die im Laufe der Gespräche erwähnt werden und ebenso in Trauer sind, aber nicht an der Trauergruppe teilnehmen (z. B. Geschwisterkinder) werden mit den ersten beiden Buchstaben in Kapitälchen großgeschrieben. Um den/die jeweiligen Leiter:innen in der Trauergruppe von den ehrenamtlichen Erwachsenen unterscheiden zu können, sind diese unterstrichen. Eltern, die sich während der Kindertrauergruppe aktiv einbringen werden, sind mit „Mama“ und dem ersten Buchstaben des Vornamen der Kinder abgebildet (Mama BB). Die teilnehmende *Forscherin* ist kursiv geschrieben. Um das Nähe-Distanz-Verhältnis zwischen aktiver Teilnahme und Aufbereitung und Analyse der gewonnenen Daten im Forschungsprozess zu verdeutlichen, wurde für die Forscherin ebenso ein anonymisierter Name verwendet. Zur besseren Orientierung erfolgt diese Schreibweise der Teilnehmer:innen textdurchgängig und in allen Darstellungen.

Forscherin:

Tessa

Teilnehmende Eltern:

Mama BB (Mama von BELLA und BENITO)

1.3. Kontextinformationen

Die Informationen über die wichtigsten Daten erhalte ich auf Nachfrage von der Leiterin des Trauerzentrums, Cordula, von den haupt- und ehrenamtlichen Mitarbeiter:innen und direkt von den Kindern, die an der Trauergruppe teilnehmen. Nachfolgende Informationen sind diesen mündlichen Informationen entnommen. Die genannten Daten beziehen sich auf den Zeitpunkt der Erhebung.

Bis auf TAHIRA haben alle zu diesem Zeitpunkt teilnehmenden Kinder entweder Vater oder Mutter verloren. NORA hat ihren Vater tot aufgefunden und wird seitdem psychotherapeutisch begleitet.

Name des Kindes	Alter des Kindes zum Zeitpunkt der Erhebung	Beziehung zum Verstorbenen	verwandtschaftliche Beziehungen innerhalb der Kindertrauergruppe
NORA	11	Vater	Schwester von BENNO
BENNO	9	Vater	Bruder von NORA
KARIM	8	Vater	
BELLA	4	Vater	Schwester von BENITO
BENITO	7	Vater	Bruder von BELLA
LASSE	8	Mutter	
TAHIRA	9	Opa, Onkel	
TABITA	6	Vater	Schwester von EDINA
EDINA	9	Vater	Schwester von TABITA

1.4. Beginn des Geschehens¹²²

<<Um in die Räumlichkeiten des Trauerzentrums zu gelangen, müssen die teilnehmenden Kinder und ihre Eltern klingeln und darauf warten, dass die Mitarbeiter:innen den Türöffner

¹²² Eigene Eindrücke, Gedanken und Stimmungen der Forscherin während der Feldforschung sind *kursiv* geschrieben. Eigene Beobachtungen der Forscherin und für den Kontext wichtige Hintergrundinformationen (aus den Erzählungen der Mitarbeiter:innen) während der Feldforschung sind mit << >> gekennzeichnet.

bedienen. Im Flur ziehen sich die Kinder ihre Jacken und Schuhe aus. Anschließend begrüßen sich alle.>>

Als die ersten Eltern mit ihren Kindern eintreffen, strahlt das Mitarbeiter:innen-Team eine Wärme und Herzlichkeit aus, die sich auf mich überträgt. Ich freue mich auf die nun folgenden 90 Minuten, auch wenn mich zunächst kein Kind anspricht.

Die Eltern wurden zwar im Vorfeld von Cordula alle informiert über mein Forschungsvorhaben und dass ich während der Kindertrauergruppe dabei sein werde, aber die Einverständniserklärungen müssen noch von allen Eltern unterschrieben werden. Deshalb gehe ich auf jedes Elternteil einzeln zu und erkläre noch einmal kurz mein Vorhaben und bitte um die Unterschrift. Alle Eltern hören mir aufmerksam zu und unterschreiben dann ohne längere Nachfragen. Meine Befürchtungen, dass vielleicht einige Eltern nicht unterschreiben wollen und mir dadurch meine Beobachtungen erschwert sein würden, haben sich damit nicht bewahrheitet. Alle wirken sehr entspannt und scheinen der Leiterin des Kindertrauerzentrums Cordula und ihrer Einschätzung zu vertrauen.

<< Zu Beginn der Kindertrauergruppe gehen die Kinder in den größeren Raum, die Erwachsenen in den kleineren.

BELLA möchte sich nicht von ihrer Mama (Mama BB) trennen, sodass diese erst einmal in den großen Raum mitkommt.>>

1.5. Ort des Geschehens ist ein vorbereiteter Raum

<<Bevor die Kinder mit ihren Eltern eintreffen und noch vor der gemeinsamen Teamsitzung, werden die Räumlichkeiten vom gesamten Team umgeräumt und für die Kindertrauergruppe entsprechend vorbereitet.

Vom Flur aus kann man in verschiedene Räume gelangen. Ein kleinerer Raum am hinteren Ende des Flures wird als Zimmer für die Elterngruppe genutzt. Diesen Raum hat Cordula, die Leiterin des Teams, bereits im Vorfeld gemütlich eingerichtet. Eine Kerze steht in der Mitte eines kleinen Tisches auf einem Tuch mit einer Feder und einem Stein daneben liegend. Um den Tisch herum gibt es verschiedene Sitzgelegenheiten: Stühle und zwei Sofaeinheiten, ein CD-Player spielt leise meditative Musik im Hintergrund, Kaffee und Wasser stehen bereit.

Direkt daneben befindet sich ein sehr großer Raum, der durch eine Fensterscheibe mit dem kleineren Raum verbunden ist. Die Sicht durch die Scheibe wird durch blickdichte Vorhänge versperrt. So sehen die Eltern ihre Kinder zwar nicht, hören sie jedoch, wenn sie sehr laut weinen oder schreien.

Der große Raum, der als Konferenz- und Teamsitzungsraum genutzt wird, wird für die Kinder vorbereitet. Dafür räumen wir Tische und Stühle an eine lange Seite des Raumes. Je dreimal zwei Tische bleiben im vorderen Bereich des Raumes – nahe der Tür – stehen. Blätter, Kopiervorlagen für Ausmalbilder und Stifte werden auf zwei Tischen verteilt, auf den anderen zwei Tischen wird ein Spiel namens Choco-Hopper bereitgestellt und es werden Gefühlsmonsterkarten® ausgebreitet. Am hinteren Ende des Raumes wird ein Kreis aus Sitzkissen gebildet. An der langen Seite gegenüber den aufgereihten Tischen stehen ein großes und ein etwas kleineres Holzpferd mit Sattel und Trense.>>

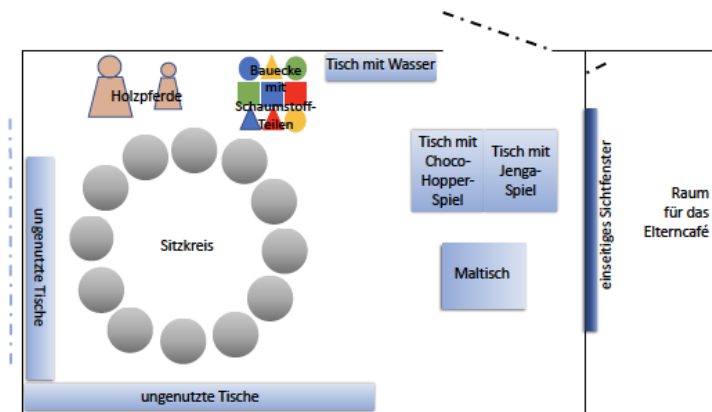


Abb. 57 Raumplan, Eigene, nicht maßstabsgetreue Darstellung

1.6. Kindertrauergruppe ein Tag im Frühjahr 2016 von 17.00 bis 18.30 Uhr

I. Szene: ritualisierter Beginn

Ort des Geschehens ist ein Sitzkreis am Boden im hinteren Teil des großen Raumes.

<<Diese Ritualszene beschreibt den gemeinsamen Beginn der Kindertrauergruppe. Mit dem ritualisierten Ablauf beginnt jedes Treffen. Die Kinder sind mit diesem Ablauf vertraut, es gibt keine Erklärungen und alle Teilnehmenden kennen den Ablauf. Zu Beginn, als die Kinder den Raum betreten, suchen sie sich am vorderen Tisch eine Gefühlsmonsterkarte®¹²³ aus, die der Stimmung entspricht, mit der sie in die Kindertrauergruppe kommen. Danach suchen sich alle Kinder einen Platz im Sitzkreis. Der Sitzkreis besteht aus großen runden Kissen, die zu einem Kreis angeordnet auf dem Boden liegen. Die ehrenamtlichen Mitarbeiterinnen, die hauptamtlichen



Abb. 58 Gefühlsmonsterkarten®-Set, Abgerufen unter: <http://www.gefuehlsmonster-shop.de/Gefuehlsmonster-Karten>.

Lars und Rene setzen sich dorthin, wo Platz ist oder wo die Kinder sie bitten, Platz zu nehmen.>>

Ich bin aufgeregt und auch unsicher und weiß nicht so recht, wo ich Platz nehmen darf. Deshalb warte ich zunächst ein wenig und setze mich dann auf einen beliebigen Platz.

Vera: <<spricht leise in die Runde>> So, p s c h t, leise jetzt!

Lars: So, hat denn jeder ein Gefühlsmonster?

¹²³ Die Gefühlsmonsterkarten® sind in verschiedenen Formen online käuflich zu erwerben und für sowohl für die Gruppen- als auch für Einzelarbeit konzipiert. Die Karten sind lose in einem festen Umschlag aufbewahrt und von 1 bis 25 am unteren rechten Bildrand nummeriert. Den einzelnen Bildkarten ist keine Wortkarte zugeordnet, sodass Raum für freie Assoziationen eröffnet wird. In dieser Trauergruppe wurde mit 25 Gefühlskarten gearbeitet, die in dreifacher Ausführung (einmal im A5-Format und zweimal im A4-Format) vorhanden waren.

NORA: Ja.

KARIM: | Nein.

BENITO: | Ich habe ganz schön viele.

BENNO: | BELLA hat keins.

Lars: <<wendet sich an BENITO, der mehrere Gefühlsmonsterkarten vor sich liegen hat>> Entscheid dich für eins.

Mama BB: Eine nur, BENITO.

BENITO: <<sagt mit fester Stimme>> Nein, ich nehme die alle, weil so bin ich heute.

Lars: Na, mal gucken.

LASSE: Verschiedene.

Lars: Gut. Hallo ihr Lieben erst mal. Schön, dass ihr heute **da** seid. Ich freue mich. Ich mache heute mal die Anfangsrunde mit euch. Und ich hoffe, ihr hattet schöne Ferien?

KARIM: Na ja.

Lars: Na ja? Durchwachsen?

Mama BB: Von allem etwas.

Lars: Wie bitte?

Mama BB: Von allem etwas. Damit es nicht langweilig ist.

Lars: | Von allem etwas dabei. Ging mir genauso. So wie das Wetter im Moment ist, ist es auch mit der Stimmung für mich. Wir haben heute einen Gast dabei, das habt ihr sicherlich schon bemerkt. Das ist die *Tessa*. Hallo *Tessa*.

BENNO: <<Als *Tessa*s Name genannt wird, fällt BENNO Lars ins Wort>> Wie meine Mama.

Lars: <<verstehend>> Ah okay. Und *Tessa* ist heut einfach mal dabei und beobachtet ein bisschen. Wir können auch *Tessa* fragen, so wie ihr uns manchmal Sachen fragt. Ihr könnt auch mit ihr etwas spielen oder wie auch immer. Ganz normal, ja.

Rene: *Tessa* möchte bestimmt auch die Spiele kennenlernen und die könnt ihr gut erklären.

Vera: Ja.

Lars: Ja. Genau. Und wir fangen jetzt ganz normal an. Die TAHIRA hatte mich, hatte mich gefragt, hatte mich gefragt, ob sie anfangen kann heute.

<<Unter den Kindern entsteht leises Gemurmel, sodass Lars schlecht zu verstehen ist. Deshalb
bittet er um die Aufmerksamkeit der Kinder.>>

Lars: Noch mal ganz kurz zuhören und danach, wenn wir dann das mit der Klangschale gemacht haben und mit den Gefühlsmonstern, habe ich mir noch ein kleines Spiel überlegt. Da bleiben wir auch zusammen in der Runde noch mal, bevor wir dann ins freie Spiel übergehen. Okay? Dann spielen wir noch ein kleines Spiel. Einverstanden?

<<reicht TAHIRA die Klangschale und eröffnet damit das gemeinsame Anfangsritual >>

Gut, okay. Ja, TAHIRA dann fang du mal an, bitte.

TAHIRA: <<TAHIRA schlägt die Klangschale an.>>
Ich bin TAHIRA.

<<Nun wiederholen alle anderen Anwesenden gemeinsam ihren Namen.>>

Dieses gemeinsame Wiederholen des Namens löst in mir ein starkes Gruppengemeinschaftsgefühl aus. Ich erlebe alle Teilnehmenden ganz bei der jeweilig sprechenden bzw. angesprochenen Person und empfinde das als wertschätzend.

Alle: Du bist TAHIRA.

TAHIRA: <<TAHIRA gibt die Klangschale an Luisa weiter, die links neben ihr sitzt. Diese Reihenfolge der Weitergabe wird nachfolgend beibehalten.>>

Mein Opa und mein Onkel ist gestorben und ich habe mir dieses Monster ausgesucht, weil ich im Schwimmbad war, und da habe ich LASSE und Ron¹²⁴ gesehen.

Vera: <<staunendes>>Aha!

BENNO: Wow, genauso wie ich. Ich habe aber nicht LASSE gesehen.

Lars: Gut.

Luisa: <<Luisa schlägt die Klangschale an und gibt sie an BENNO weiter.>>

Ich bin Luisa.

Alle: Du bist Luisa.

Luisa: Und meine Großeltern sind gestorben. Und ich habe mir diese Karte ausgesucht, weil ich ganz frisch zurück aus dem Urlaub bin und noch ganz erholt bin und mich freue, was heute so auf uns wartet.

BENNO: <<BENNO schlägt die Klangschale an und gibt sie an BELLA weiter.>>

Ich bin BENNO.

Alle: Du bist BENNO.

Lars: <<fragendes>> Und?

BENNO: Und mein Vater ist gestorben. Und ich habe mir diese Karte ausgesucht.

Vera: <<staunendes>>Aha!

BENNO: Weil ich auch in den Sommer-, in den Osterferien im Urlaub war. Und weil ich Donnerstag und Freitag wieder schulfrei habe.

Einige

Anwesende: <<lachen>>



Abb. 59 TAHIRAS
Gefühlsmonster-karte®,
eigenes Foto



Abb. 60 Luisas
Gefühlsmonster-
karte®, eigenes
Foto



Abb. 61 BENNOS
Gefühlsmonster-
karte®, eigenes Foto

¹²⁴ Ein Kind, das nicht in die Trauergruppe kommt. Vermutlich kennen die beiden Ron durch die Schwimm-AG, an der beide teilnehmen.

Lars: Das ist natürlich toll.

<<BELLA hat eine Barbie mit, die aussieht wie Elsa aus dem Film „Die Eiskönigin“. Diese Barbie fängt plötzlich an das Titellied des Filmes „Ich lass los“ zu spielen.>>

Rene: <<leise zu BELLA>> Kannst du das nicht ausmachen?

BELLA: Das geht nicht.

Rene: <<leise zu BELLA>> Steck sie unter dein Kissen.

BENITO: Geht.

Rene: | Steck sie unter dein Kissen.

BELLA: Aber dann geht die kaputt.

Lars: Das geht gleich wieder aus, geht gleich aus.

<<BELLA schlägt die Klangschale an und gibt sie an Rene weiter.>>

BELLA: Ich bin <<kaum hörbar>> BELLA

Alle: Du bist BELLA.

Mama BB: <<zeigt auf die Karten und will zum Sprechen ansetzen. Bella dreht sich kurz zu ihr um und schüttelt den Kopf.>>

BELLA: Mein Papa ist gestorben. <<Mama BB schluchzt kurz auf und hat Tränen in den Augen. BELLA streichelt mit beiden Händen über das Gesicht ihrer Mutter>> Habe ich diese Karte ausgesucht.

Lars: <<fragend>> Ja?

Vera: | Ja.

Mama BB: <<antwortet, bevor ihre Tochter etwas sagen kann>> Ja, und warum? Weil du geschlafen hast im Auto, nicht? Und schlechte Laune hast.

Vera: Jetzt hat sie aber gute Laune. Jetzt geht es wieder.

Mama BB: <<leicht lachend>> Ja, das war die Erstbewertung.

Rene: <<Rene schlägt die Klangschale an und gibt sie an Tessa weiter.>>

Ich bin Rene.

Alle: Du bist Rene.

Rene: Und ich habe mir diese Karte ausgesucht, weil es mir gestern gar nicht gut ging. Da war ich schon auf Arbeit, musste schnell nach Hause und habe einfach mal den ganzen Tag auf dem Sofa gelegen und heute geht's mir wieder gut.

BENITO: Ist eigentlich gut, dann kann man den ganzen Tag auf dem Sofa liegen.

Lars: <<flüsternd>> Jaa.

Tessa: <<Tessa schlägt die Klangschale an und gibt sie an NORA weiter.>>

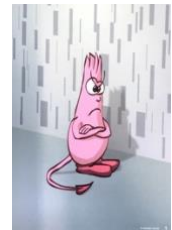


Abb. 62 BELLAS
Gefühlsmonster-
karte®, eigenes Foto



Abb. 63 Renes
Gefühlsmonster-
karte®, eigenes
Foto

Alle: Ich bin *Tessa*.
 Tessa: Du bist *Tessa*.
 Tessa: Und mein Freund der Nathan ist gestorben. Und ich habe mir diese Karte ausgesucht, weil ich ganz neugierig auf euch bin und weil ich mich freue, mit euch zu spielen und heute mit euch zusammen zu sein.

NORA: <<NORA schlägt die Klangschale an und gibt sie an Beatrice weiter.>>
 Ich bin NORA.
 Alle: Du bist NORA.
 NORA: Und mein Vater ist gestorben und ich habe mir diese Karte ausgesucht, weil die Ferien gut waren und ich mich jetzt auch wieder auf die Schule freue.

Beatrice: <<zustimmend>> Hmm.
Lars: Ja.
 Beatrice: <<Beatrice schlägt die Klangschale an und gibt sie an Vera weiter.>>
 Ich bin Beatrice.
 Alle: Du bist Beatrice.
 Beatrice: Meine Oma ist gestorben.



Abb. 64 Tessas
Gefühlsmonster-
karte®, eigenes Foto

Es scheint, als ob sie diese Aussage bekräftigen möchte durch die nachfolgende Zustimmung.

Beatrice: <<zustimmend>> Hmm. Und ich habe mir die Karte ausgesucht, aber ich hatte die schon vor NORA. Ja, ich freu mich, dass ich wieder hier bin. Irgendwie war ich die Woche vor den Ferien auch schon nicht da und hatte so eine lange Trauerzentrumspause.

Lars: <<zustimmend>> Hmm. Okay.
 Vera: <<Vera schlägt die Klangschale an und gibt sie an LASSE weiter.>>
 Ich bin Vera.
 Alle: Du bist Vera.
 Vera: Und ich habe mir diese Karte ausgesucht, weil ich mich einfach freue, dass es wieder so warm ist und die Sonne schon mal scheint.

LASSE: <<schlägt die Klangschale an>>
 Vera: Ach so, ich habe noch gar nicht gesagt, wer gestorben ist. Bei mir ist gestorben: der Sohn von meinem Bruder.

Lars: <<zustimmend>> Hmm.



Abb. 65 NORAS
Gefühlsmonster-
karte®, eigenes Foto



Abb. 66 Beatrices
Gefühlsmonster-
karte®, eigenes Foto



Abb. 67 Veras
Gefühlsmonster-
karte®, eigenes Foto

<<LASSE schlägt die Klangschale nochmal an und gibt sie an KARIM weiter. Er hat sehr viele Kuschartiere vor sich im Halbkreis um sein Sitzkissen herum aufgestellt. Sobald ein Kuschartier umfällt, wird es unverzüglich wieder aufgestellt.>> *Es wirkt auf mich, wie eine Festung, die er schützend um sich herum aufgebaut hat.*

LASSE: Ich bin LASSE.

Alle: Du bist LASSE.

LASSE: Meine Mutter ist gestorben und ich habe mir diese Karte ausgesucht. <<hält die Karte hoch>>

Lars: <<zustimmend>> Hmmm.

Vera: Weil du bist?

LASSE: <<schüttelt den Kopf und sieht auf seine Kuschartiere>>

Lars: Weil du ein Champion bist. Wunderbar!

KARIM: <<KARIM schlägt die Klangschale an und gibt sie an Lars weiter.>>

Ich bin KARIM.

Alle: Du bist KARIM.

KARIM: Und mein Vater ist gestorben und ich habe mir diese Karte ausgesucht, weil ich es doof finde, dass die Schule wieder anfängt.

Vera: Hmm.

Lars: |<<verstehend>> Ah, okay.

<<Lars schlägt die Klangschale an und gibt sie an BENITO weiter.>>

Ich bin Lars.

Alle: Du bist Lars.

Lars: Und mein Vater, mein Schwiegervater und mein Freund Stefan ist gestorben.

KARIM: **Sind** gestorben.

Lars: **Sind** gestorben.

Vera: | <<lacht laut>> Da hast du gut aufgepasst.

Lars: Ja! Und ich habe mir diese Karte hier ausgesucht, weil ich jetzt nach Ferien schon wieder das Gefühl habe, dass ich in Arbeit ertrinke.

Vera: <<lacht>>

Lars: So ungefähr, ja. Gut, aber das macht nichts, ich kann trotzdem noch lachen.

Ja, okay, weiter geht es.

BENITO: <<BENITO schlägt die Klangschale an und gibt sie an EDINA weiter.>>

Ich bin BENITO.

Alle: Du bist BENITO.

BENITO: Und mein Vater ist gestorben und ich habe mir diese <<zeigt auf mehrere Karten>> diese, diese und diese hier ausgesucht, weil ich fröhlich bin, dass ich jetzt wieder hier bin. Ich war heute bei den Seepferdchen. Ich bin traurig, weil ich hierhin sollte. Weil ich eigentlich noch zu meinem Freund Theo wollte. Dann habe ich mich voll beeilt und jetzt bin ich stinksau-, nur noch ein bisschen stinksauer.



Abb. 68 LASSES
Gefühlsmonster-
karte®, eigenes Foto

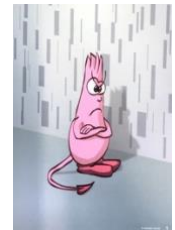


Abb. 69 KARIMS
Gefühlsmonster-
karte®, eigenes Foto

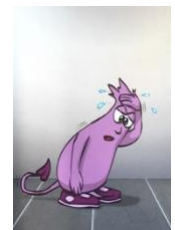


Abb. 70 Lars
Gefühlsmonster-
karte®, eigenes Foto



Abb. 71 BENITOS Gefühlsmonsterkarten®, eigenes Foto

<<lautes Lachen mehrerer Teilnehmer:innen>>

Vera: Eine ganze Geschichte.

Lars: Da reicht eine Karte nicht aus, das stimmt. Kann man auch mal so machen.

KARIM: Dann nehme ich nächstes Mal alle auf einmal.

Beatrice: <<zu KARIM sehend>> Meinst du?

EDINA: <<EDINA schlägt die Klangschale an und gibt sie an TABITA weiter.>>

Ich bin EDINA.

Alle: Du bist EDINA.

EDINA: Und mein Vater ist gestorben und hab mir diese Karte ausgesucht, weil wir gestern unseren Englischtest wiederbekommen haben.

Lars: Und?

EDINA: Eine eins.

Lars: <<aner kennendes>> Oh.

Beatrice: Super!

Vera: Da freust du dich aber.

LASSE: Eins? <<aner kennendes>> Oh.

TABITA: <<TABITA schlägt die Klangschale an und gibt sie an Lars weiter.>>

<<spricht sehr leise>> Ich bin TABITA.

Alle: Du bist TABITA.

TABITA: <<spricht sehr leise>> Mein Vater ist gestorben und ich habe mir diese Karte ausgesucht, weil ich mit meinen Freunden spielen will.

Mama BB: <<flüstert BELLA zu>> Mama geht jetzt raus.

BELLA: Ich komme mit.

Mama BB: Du kommst nachher rüber.

BELLA: Nein, Mama. Ich möchte mit.

Mama BB: BENITO ist auch hier. Ich komme gleich wieder. Okay?



Abb. 72 EDINAS Gefühlsmonsterkarte®, eigenes Foto



Abb. 73 TABITAS Gefühlsmonsterkarte®, eigenes Foto

<<Mama BB verlässt den Raum noch nicht gleich, sondern bleibt noch kurz bei ihrer Tochter.>>

II. Szene: Spiel: „Das kann ich gut“

Ort des Geschehens ist weiterhin der Sitzkreis am Boden im hinteren Teil des großen Raumes

<<Alle Teilnehmenden sitzen weiterhin im Kreis. Das Anfangsritual ist abgeschlossen und nun wird von Lars ein Spiel erklärt, das in dieser Sitz(an)ordnung gespielt wird. Das Spiel basiert auf dem bekannten Spiel „Mein rechter, rechter Platz ist frei“. Es gibt einen Sitzplatz mehr als Teilnehmende und die Person, die links neben dem freien Kissen sitzt, klopft mit der flachen Hand auf das Kissen, sagt dabei hörbar für alle „Mein rechter, rechter Platz ist frei, ich wünsche mir jemanden herbei, der XX gut kann“. Wobei XX ersetzt wird durch eine Eigenschaft/ein Hobby/eine Tätigkeit, die eine anwesende Person besonders gut kann oder besonders gerne macht. Diese Person setzt sich dann auf den freien Platz. Somit wird ein anderer Platz frei und die dort links daneben sitzende Person führt das Spiel fort.

Lars: Ja, okay. Gut, so Leute, wir machen ein ganz kurzes Spiel. Okay? Und das Spiel heißt-

BENNO: | Ich spiel nicht
mit.

Lars: Das Spiel heißt „Das kann ich gut“. Also, das geht so: Jeder von euch sagt jetzt mal, was er gut kann oder gerne macht. Kann sich auch gerne trauen, wenn man jetzt meint, das ist nicht ganz so gut, andere können es besser. Egal. Irgendwas, was man meint, gut zu können. Was man gerne macht und der BENNO fängt mal an.

Mama BB: <<steht auf und ruft BELLA zu>> Bis gleich.
<<geht aus dem Raum>>

Lars: Und wir gehen einmal rum.

BENNO: Okay.

Lars: Bei dem Spiel ist es wichtig, dass wir alle gut zuhören. Dass wir gut zuhören und uns das merken. Denn im zweiten Teil des Spiels ist es so, dass wir ein <<Lars lässt ein weiteres Sitzkissen rechts neben seinem Platz fallen>> Sitzkissen dazulegen und dann spielen wir „Mein rechter, rechter Platz ist frei“ und dann muss man sich das gut gemerkt haben. Denn dann sagt man zum Beispiel „Ich wünsch mir jemanden herbei, der gut backen kann“ oder so. Wenn das jetzt einer gesagt hat. So, und dann kommt derjenige vor. Das heißt, ihr müsst wirklich gut aufpassen, damit ihr nachher auch wisst, wer was gut kann und der darf dann neben euch sitzen. Den könnt ihr euch dann herbeiwünschen, okay.

BENITO: Wer das am besten kann, der darf dann hier sitzen, oder?

Lars: Ja, das darfst du dann aussuchen. Also, wenn dann dein rechter Platz frei ist, nicht wahr? Okay.

Rene: Ich habe noch ein Anliegen.

Lars: Ja.

Rene: Lass uns bitte die Gefühlsmonster einmal bitte zu mir durchgeben, damit

denen nichts passiert.

Lars: Ja! Gute Idee! Weil wir dann ja auch ein bisschen langgehen hier.

<<Alle geben ihre Gefühlsmonster im Kreis durch zu Rene. Währenddessen steht BENITO auf und verkündet, dass er lieber zusieht. Keiner der anwesenden Erwachsenen versucht, ihn zum Mitmachen zu überreden. Erst als Rene alle Karten eingesammelt hat, überredet Lars BENITO doch.>> *Ich bin erstaunt darüber, dass die Rollen unter den Erwachsenen so klar verteilt zu sein scheinen. Schließlich hätte ja auch jemand anderes versuchen können, BENITO zu überreden.*

Rene: Danke! Danke!

Lars: | Hier langgeben.

<<gibt die Richtung vor, in welche die Karten gegeben werden sollen.>>

BENITO: Ich gucke lieber zu. Ich guck lieber zu.

Rene: <<schaut in die Runde, ob alle Gefühlsmonsterkarten bei ihm angekommen sind>> Okay.

Lars: Also, BENITO, kommst du nochmal zu mir.

BENITO: <<verneinend>> Hmh!

Lars: Klar, du bist dabei, komm. <<klopft mehrmals auf das Kissen neben sich>> Ich wünsche mir den BENITO herbei.

BENITO: Aber ich kann das nicht.

Lars: Ja, wir helfen dir.

TAHIRA: Wir helfen dir.

BENITO: Was?

<<setzt sich neben Lars>>

Lars: Es ist ganz einfach und da geht es ja auch nicht darum, dass man das nicht kann. Du musst einfach nur gut zuhören. BENNO fang mal an, dass wir hier loslegen.

BENNO: Ich kann gut Fußball spielen.

Lars: BENNO kann gut Fußball spielen.

Beatrice: BELLA, was kannst du gut?

BENITO: <<flüstert>> schreien

Beatrice: <<flüstert>> Was kann BELLA gut?

BENITO: <<flüstert>> BELLA kann gut schreien.

Lars: BELLA, was kannst du denn gut?

BELLA: Purzelbaum.

Lars: Purzelbaum. BELLA kann gut Purzelbaum.

Rene: Ich kann gut mit dem Auto einparken.

<<allgemeines Gelächter und Staunen unter den Erwachsenen>>

Tessa: Ich kann gut tanzen.

NORA: Ich kann gut Einrad fahren.

Beatrice: Ich kann gut töpfern.

Vera: Ich kann g u t zuhören.

LASSE: Ich kann gut <<überlegt >>Fußball spielen.
Lars: <<leise>> Das haben wir doppelt jetzt. Macht aber nichts.
 KARIM: Ich kann gut klettern.
 Vera: Hmm.
Lars: Ich kann-, ich spiele gern Gitarre.
 KARIM: Gitarre spielen könntest du auch sagen.
Lars: Ja, Gitarre spielen.
 Vera: BENITO?
Lars: <<leise>> BENITO?
 TAHIRA: **BENITO**
 BENITO: Ich kann-
 TAHIRA: TINA fehlt.
 Beatrice: | Soll ich dir ein Vorschlag machen?
Lars: Er hat schon was.
 Beatrice: <<fragt nochmal nach>> Er hat schon was?
Lars: Ja.
 Beatrice: Ach so.
 TAHIRA: TINA <<betont das nächste Wort>> fehlt.
 Vera: Was du gut kannst. Was dir einfällt bei dir.
 BENITO: Fast alles, aber Fernsehen gucken kann ich gut.
 Alle: <<lachen>>
Lars: Kannst du am besten Fernsehen gucken, sehr schön.
 LASSE: Das kann ich ebenfalls.
Lars: <<fragend>> Mhh? Entscheide dich für eins. Fernsehen gucken.
 BENITO: Und nicht zuhören.
Lars: Und nicht zuhören, abschalten?
 BENITO: Das kann ich am besten.
Lars: Also abschalten beim Fernsehen gucken.
 BENITO: Das kann ich am besten: nicht zuhören.
Lars: Okay. Wir merken uns Fernsehen gucken.
 EDINA: Ich kann gut Waveboard fahren.
Lars: Waveboard.
 KARIM: Sind das diese Wackelboards?
 EDINA: Ja.
 Rene: Wir haben noch nicht alles gehört, wir müssen noch aufpassen.
 Beatrice: TABITA.
 TABITA: Ich kann gut klettern.
Lars: Auch cool.
 TAHIRA: Ich kann gut Ballett.
 Luisa: Ich kann gut kochen.
Lars: Okay.
 BENNO: <<fragt nach.>> Was?
 Luisa: Kochen.
Lars: Okay. Okay. Gut, dann darf ich mal als Erster wählen. Also mein rechter,

rechter Platz ist frei, ich wünsche mir jemanden herbei, der gut, gut, gut Purzelbaum schlagen kann. Der einen Purzelbaum gut kann, den wünsche ich mir herbei.

Rene: <<sieht BELLA an>> Das bist du, du darfst jetzt den Platz wechseln.

BENITO: | BELLA.

Lars: Hast du doch gesagt, nicht wahr.

BELLA: Ich glaube, das kann ich gut.

Lars: Ich wünsche mir jemanden herbei, der gut Purzelbaum kann.
<<BELLA steht auf und möchte in der Mitte des Sitzkreises einen Purzelbaum machen.>>

Lars: Musst du jetzt nicht machen. Komm her.

<<BELLA setzt sich neben Lars.>>

Lars: So, jetzt ist BENNO dran.

Tessa: <<zeigt auf den leeren Platz neben BENNO und erklärt ihm, dass immer der rechte Platz leer sein muss.>> Immer rechts ist frei.

BENNO: Mein rechter, rechter Platz ist frei, ich wünsche mir herbei, die gut Einrad fahren kann.

<<NORA steht auf und setzt sich neben BENNO.>>

Tessa: Mein rechter, rechter Platz ist frei, ich wünsche mir den zweiten guten Fußballspieler herbei.

<<LASSE steht auf, nimmt seine ganzen Kuscheltiere mit und setzt sich neben Tessa. Auf diesem Platz stellt er alle Kuscheltiere wieder im Halbkreis vor sich auf.>>

Vera: Mein rechter, rechter Platz ist frei, ich wünsche mir die Waveboardfahrerin herbei.

<<EDINA steht auf und setzt sich neben Vera.>>

Vera: BENITO, jetzt bist du dran: Dein rechter Platz ist.

BENITO: Mein <<klopft laut auf das Kissen neben sich>> rechter, rechter Platz ist frei, ich wünsche mir-

BELLA: | Der Drache!

KARIM: | Hör auf, BELLA.

BENITO: | Ich kann mich nicht entscheiden, ich weiß es nicht.

Lars: Kannst dich nicht entscheiden? Nein?

<<Während BENITO überlegt, unterhalten sich einige Kinder leise.>>

BENITO: <<sieht fragend zu Luisa>>

Luisa: <<flüstert>> Weißt du noch, was ich hatte?

BENITO: <<schüttelt den Kopf.>>

Luisa: Kochen.

BENITO: <<sagt freudig>> Kochen!

<<Luisa steht auf und setzt sich neben BENITO.>>

Lars: Jemanden, der gut kochen kann. <<betont das nächste Wort>> Jawohl. Das ist immer gut. Hast du gut ausgewählt.

TAHIRA: Mein rechter, rechter Platz ist frei, ich wünsche mir, die gut Einrad fahren kann, herbei.
 <<NORA steht auf und setzt sich neben TAHIRA.>>

BENNO: Mein rechter, rechter Platz ist frei, ich wünsch mir den **ersten** Kletterer herbei.
 <<KARIM steht auf und setzt sich neben BENNO.>>

NORA: Mein rechter, rechter Platz ist frei, ich wünsche mir die zweite Kletterin herbei.
 <<TABITA steht auf und setzt sich neben NORA.>>

Luisa: Mein rechter, rechter Platz ist frei und ich wünsche mir den, der gut Fußball spielen kann herbei. Den ersten.
 <<BENNO steht auf und setzt sich neben Luisa.>>

EDINA: Mein rechter, rechter Platz ist frei und ich wünsche mir, die gut kochen kann, herbei.
 <<Die Erwachsenen lachen und Luisa steht auf und setzt sich neben EDINA.>>

BENITO: Oh jetzt bin ich wieder dran. Mein <<schlägt hörbar laut auf das Sitzkissen rechts neben sich>> rechter, rechter Platz ist frei, ich wünsche mir-
 <<überlegt eine Weile und sieht dann fragend zu Rene.>>

Lars: <<flüstert>> einparken

BENITO: <<sieht fragend zu Lars>>

Lars: <<flüstert>> einparken kann

BENITO: Einparken.
 <<Rene steht auf und setzt sich neben BENITO.>>

Vera: <<flüstert>> Du hast vorgesagt.

Lars: Gar nicht vorgesagt.

KARIM: Mein rechter, rechter Platz ist frei, ich wünsche mir die gute Zuhörerin herbei.
 <<Vera steht auf und setzt sich neben KARIM.>>

NORA: Du bist dran.

KARIM: Nein, ich nicht.

Beatrice: Mein rechter, rechter Platz ist frei, ich wünsche mir die, die gut Ballett kann, herbei.
 <<TAHIRA steht auf und setzt sich neben Beatrice.>>

Lars: Fällt dir noch etwas ein?

Vera: Irgendwer, der noch nicht dran war, vielleicht.

BENITO: Kommt bitte jetzt zu Ende. Ich mag nicht mehr.

Lars: Ja, wir hören gleich auf.

Rene: Wer sitzt denn noch alles auf dem alten Platz?

BENNO: Ich war schon.

TAHIRA: Mein rechter, rechter Platz ist frei, ich wünsche mir den, der gut Gitarre spielen kann.
 <<Lars steht auf und setzt sich neben TAHIRA.>>

TABITA: Mein rechter, rechter Platz ist frei, ich wünsche, die gut Purzelbaum machen

kann, herbei.

<<BELLA steht auf und setzt sich neben TABITA.>>

BENITO: Ich rutsche ein Stück nach da. Oh, jetzt ist BELLA dran.

Rene: BELLA darf klopfen. Mein rechter-

BELLA: Mein rechter, rechter Platz ist frei.

KARIM: Wen wünschst du dir herbei?

BELLA: Weiß ich nicht.

Erwachsene: <<lachen>>

BENITO: Also, weißt du jemanden, was du auch gerne mal machen möchtest und so? Und da kannst du den ja mal herbeiwünschen. Was möchtest du denn überhaupt?

BELLA: Nix.

Luisa: Nix?

BELLA: Luisa herbei.

<<Luisa steht auf und setzt sich neben BELLA.>>

Rene: Ich wünsche mir diejenige herbei, die gut kochen kann, stimmt das?

Lars: Ja, genau.

Rene: So meldet euch bitte noch mal, wer sitzt noch auf seinem alten Platz?

<<Tessa und Beatrice melden sich.>>

Lars: <<sieht nur zu Tessa>> Einmal noch, wir machen noch ein-

Rene: <<sieht Tessa und Beatrice und korrigiert deshalb>> Zweimal noch.

Lars: Zweimal noch.

BENNO: <<spricht sehr schnell>> Mein rechter, rechter Platz ist frei, ich wünsche mir, dass Schluss ist, herbei.

Mehrere

Erwachsene: <<fordern zur Ruhe auf>> Pscht.

TAHIRA: Mein rechter, rechter Platz ist frei und ich wünsche mir die Tänzerin.

<<Tessa steht auf und setzt sich neben TAHIRA.>>

Vera: Mein rechter, rechter Platz ist frei, ich wünsche m i r, Beatrice was machst du denn noch?

Lars: <<lacht>> Wer weiß es noch?

Vera: Töpferin! Die Töpferin herbei.

Lars: <<verstehend>> A h ja! Super! Jetzt haben wir es. Oder willst du noch einmal machen, LASSE? Als Letzter?

<<LASSE nickt.>>

Ja, dann mach du noch mal und danach ist dann Ende.

LASSE: Mein rechter, rechter Platz ist frei, ich wünsche mir den ersten Fußballer herbei.

<<BENNO steht auf und setzt sich neben LASSE.>>

Lars: Okay.

Rene: Toll, jetzt könnte ich klopfen und das Spiel ist vorbei.

Lars: Ooohh!
 Vera: | Ooohh!
 BENITO: Aber ich bin auch nicht einmal irgendwo anders hingekommen.
Lars: Bist du gar nicht, nein? Was hast du denn noch mal gesagt, überhaupt?
 Rene: Du pass auf-
 BENITO: | Fernsehen gucken und gar nicht mal zuhören.
Lars: Ach ja.
 Rene: Ja komm: Mein rechter, rechter Platz ist frei, ich wünsche mir den guten Fernsehgucker herbei.
 <<BENITO steht auf und setzt sich neben Rene.>>
 LASSE: Kann ich?
 TABITA: Jetzt bin ich dran.
 Rene: Jetzt sind wir alle mal dran gewesen, also ist das Spiel vorbei.
Lars: O. k., vielen Dank, dass ihr so toll mitgemacht habt. Ich hoffe, es hat euch Spaß gemacht.
 KARIM: Ja.
Lars: Ich fand es toll, dass ihr alle was Schönes sagen konntet von euch, was ihr gut könnt und dass die anderen sich das gemerkt haben. Und wenn man dann aufgerufen wird, dann ist das doch ein schönes Gefühl, wenn man sagt, ich wünsche mir denjenigen herbei, der gut tanzen kann. Ja, dann ist das doch ein schönes Gefühl.

<<BENITO ist inzwischen auf das große Holzpferd geklettert und fällt nun herunter. Er weint laut. Rene hebt BENITO auf und tröstet ihn.>>

Lars: Oje, bist du auf den Popo gefallen? Oh ja.

<<BENITO weint weiter. Mama BB kommt herein.>>

Lars: Ja, er ist runtergefallen.
 Mama BB: Ich habe es gehört.
 <<fragt den weinenden BENITO>> Was ist denn passiert?
 BELLA: Mama. Mama.
 Mama BB: BELLA! Pscht!
 BENITO: <<hält sich am Po>> Ich bin da drauf gefallen. Ich bin dort runtergefallen.
 Mama BB: Und da tut es jetzt weh?
 BENITO: <<weinend>> Ja.
 Mama BB: <<zieht BENITOS Hose am Po ein Stück nach unten>>
 Warte erst mal, wo denn genau. Zeig mal.
 BENITO: << zeigt auf seinen Po.>>
 Mama BB: Hier am Steißbein? Hier?
 BENITO: Ja, ich habe mir hier weh getan. Ich bin hier runtergefallen.
 Mama BB: Ziehen wir die Hose wieder hoch. Guck mich mal an und atme mal tief durch.

BENITO: <<atmet tief ein und aus>>
Mama BB: Kannst du laufen?
BENITO: <<läuft>> Ja.
Mama BB: Dann ist alles gut.
BENITO: <<schluchzt>> Aber der Popo tut weh.
Mama BB: Klar, tut das weh, wenn man auf den Hintern fällt. Alles gut?
BENITO: Ja.

<<Während BENITO auf und ab läuft, klammert sich BELLA bei ihrer Mama fest.>>

Mama BB: Nein, BELLA, nein. Lass mich mal bitte los. BELLA, nein! Nein!
BELLA: <<weint>> Du sollst hierbleiben. <<weint>> Mama. Mami.
Mama BB: <<geht wieder aus dem Raum.>>
Vera: <<zu BELLA>> Willst du mit NORA ein Spiel spielen?
BELLA: <<weint>> Mama.
LASSE: <<zu Tessa auf die Bauecke zeigend>> Kann ich mit dir das spielen?
Lars: Nein. LASSE, LASSE, du wolltest mit mir dieses Holzspiel hier spielen. Aber
<<überlegt >> du kannst auch mit Tessa in der Bauecke spielen.

<<Während BENITO vom Pferd gefallen ist und seine Mama zum Trösten hereinkam, löste sich der Sitzkreis auf. Alle Erwachsenen sind aufgestanden und haben angefangen sich aufzuteilen. Die Kinder orientieren sich an den Erwachsenen.>> BELLA *weint noch einen Augenblick weiter. Sie tut mir leid und ich überlege, ob ich zu ihr hingehen und sie trösten soll, aber ich warte erst einmal ab, da ich davon ausgehe, dass alle anderen sie gut kennen und wissen, was ihr in dieser Situation am besten hilft, den Kummer zu überwinden. Tatsächlich beruhigt sie sich allein sehr schnell wieder und geht zum Spieltisch dazu.*

III. Szene: freies Spiel

<<Im Anschluss an den gemeinsamen Beginn gehen die Kinder ins freie Spiel über. Das heißt, dass es verschiedene Angebote gibt. In den Räumlichkeiten der Kindertrauergruppe gibt es einen Maltisch, zwei zusammengeschobene Spieltische mit verschiedenen Brettspielen, eine Bauecke mit sehr großen Schaumstoffbausteinen, ein Holzpferd und die Möglichkeit, im Freien auf dem Hof Feder- und Fußball zu spielen oder mit Bobbycars zu fahren. Die Kinder entscheiden sich im Verlauf für verschiedene Aktivitäten.>>

IIIa. Szene: freies Spiel (indoor)

Ort des Geschehens ist die Bauecke neben dem Sitzkreis.

<<LASSE und Tessa gehen in die Bauecke, um eine Burg für seine Kuschtiere zu bauen, die er alle von daheim mitgebracht hat. Sie sind von unterschiedlicher Größe und stellen verschiedene Tiere dar.>>

Ich bin hin -und hergerissen, weil ich einerseits gern mit ihm spielen möchte, andererseits Angst habe, in dem gesamten Geschehen der Gruppe zu viel zu verpassen. Nach einigen Minuten kann ich mich ganz auf LASSE und sein Spiel einlassen, weil mir einfällt, dass das

Audioaufnahmegerät auf dem Tisch mit dem Choco-Hopper-Spiel liegt und ich auf diese Weise trotzdem genügend Datenmaterial erhalte.

Also bauen wir eine Burg, wobei wir eher einen Grundriss einer Burg mit den vorhandenen Schaumstoffteilen entstehen lassen. Dabei bekommt jedes Tier einen eigenen Raum. LASSE ist sehr in unser Spiel vertieft. Es ist ihm wichtig, dass alle Tiere einen Raum und nicht zwei Tiere einen gemeinsamen Platz zugewiesen bekommen. Auch einen Eingang mit hohem Turm möchte er unbedingt haben. Als wir nach etwa 15 Minuten fertig sind, möchte er zu den anderen Jungen nach draußen zum Spielen gehen. Ich begleite ihn kurz nach draußen, um mir einen Überblick zu verschaffen und hebe mir das Fotografieren kurz auf. Leider kommt es nicht dazu, weil sie sofort von jemandem aufgeräumt wurde, während ich LASSE nach unten begleitet habe. Die hier abgebildete Darstellung fertige ich anhand meiner Gedächtniszeichnung direkt im Anschluss an das Treffen an. Leider erinnere ich nicht alle Tierarten und entscheide deshalb diese nichterinnerten als „Tiere“ allgemein zu bezeichnen.

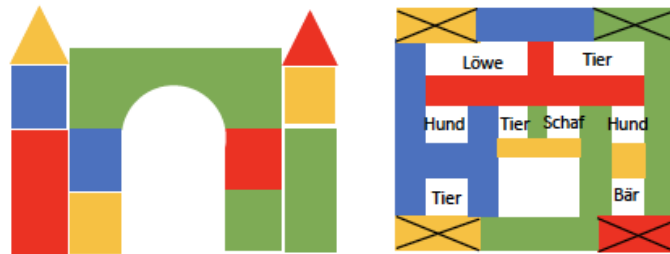


Abb. 74 LASSES Burg, Eigene, nicht maßstabsgetreue Darstellung

IIIb. Szene: freies Spiel (indoor)

Ort des Geschehens sind drei Tische im vorderen Bereich des großen Raumes.

<<Es herrscht Unruhe im Raum. Die Kinder sind zum Teil auf der Suche nach für sie ansprechenden spielerischen Aktivitäten, zum Teil bereiten sie sich auf solche vor. Kinder und Erwachsene sprechen durcheinander. Luisa, Rene, TAHIRA, EDINA und NORA sitzen an einer Seite von zwei zusammengeschobenen Tischen, auf denen verschiedene Spiele stehen und beginnen das Choco-Hopper-Spiel. Am gleichen Tisch auf der gegenüberliegenden Seite nehmen Lars, BENITO und KARIM Platz und bauen sich das Jenga-Spiel auf. Am Maltisch sitzen Vera, BENNO, TABITA und BELLA. Da diese Geschehen gleichzeitig stattfinden und sich zum Teil aufeinander beziehen, sind sie im Folgenden chronologisch abgebildet. Die Einrückungen markieren jeweils einen anderen Tisch. Zum besseren Verständnis sind vor die jeweiligen Namen T1 (Jenga-Tisch), T2 (Choco-Hopper-Tisch) und T3 (Maltisch) gesetzt. Auf dem Maltisch befinden sich Buntstifte, Filzstifte, Scheren, Kleber, weiße Blätter im A4-Format und vorgedruckte Ausmalbilder ebenfalls im A4-Format.

Auf den beiden zusammengeschobenen Spieletischen stehen verschiedene Spiele zur Verfügung. Die Kinder entscheiden sich für die Spiele *Jenga* oder *Choco-Hopper*. Das *Choco-Hopper-Spiel* wurde von dem Verein „Trauernde Kinder Schleswig-Holstein“ speziell für die Arbeit mit trauernden Kindern entwickelt. Das Spiel enthält verschiedenfarbige Spielkarten, die Fragen zu verschiedenen Themenkomplexen enthalten (Wünsche, Tod, Gefühle und Erinnerung). Weiterhin werden bunte Schokolinsen – beispielsweise M&Ms – benötigt, die nicht im Spiel enthalten sind. Es gibt mehrere Spielvarianten. Zum einfacheren Verständnis sei an dieser Stelle lediglich die Version erklärt, die nachfolgend gespielt wird. Ein Kind nimmt mit geschlossenen Augen eine Schokolinse aus einer Schale, zieht eine Karte entsprechend der Schokolinsenfarbe und liest die darauf stehende Frage vor, um sie anschließend zu beantworten. Dann kann das Kind die gezogene Schokolinse essen. Wer eine braune Schokolinse zieht, sucht sich die Farbe



Abb. 75 Choco-Hopper-Spiel, Foto des Herstellers. Online verfügbar unter: <https://www.trauernde-kinder-sh.de/Choco-Hopper-Spiel.html>.

der Karte aus. Die anderen Kinder können danach entscheiden, ob sie diese Frage auch beantworten möchten oder nicht. Danach ist die nächste Person an der Reihe, eine farbige Schokolinse zu ziehen. Wichtig ist laut Spielanleitung, dass die Beantwortung jeder Frage freiwillig ist, sodass die Kinder immer wieder selbst entscheiden, ob sie antworten möchten oder eben nicht. Das Spiel intendiert somit die Möglichkeit, über Fragen und Themen zu reden, für die unter Umständen kein Raum vorhanden ist. Die Farben der Karten haben keine zugeschriebene Bedeutung und sind bei jedem Spieleset jeweils unterschiedlich zugeordnet. Allen Farben sind Fragen zum Leben, zum Sterben oder zur Erinnerung zugeordnet. Das Spiel ist beendet, wenn die Spieler:innen es beenden oder die Schokolinsen aufgegessen sind.

Jenga ist ein Spiel, bei dem ein Turm aus Bauklötzen aufgebaut wird. Dieser Turm besteht aus drei Bauklötzen in jeweils einer Ebene, wobei die Klötze der darüber liegenden Ebene um 90° gedreht liegen, sodass ein Bauklotz über allen drei darunterliegenden Bausteinen liegt. Das gibt dem Turm mehr Stabilität. Nun zieht jede:r Spieler:in reihum je einen Baustein mit einer Hand aus dem Turm heraus und legt diesen ganz oben wieder auf. Stürzt der Turm ein, verliert diejenige Person.

T2 Luisa: Wollen wir erst einmal anfangen?

T2 TAHIRA: <<trinkt>> Das schmeckt nach Zitrone. <<nimmt sich zwei Schokolinsen aus der Schale und steckt sich beide in den Mund>>

T1 Lars: Wow, Mensch sind das viele Steine.
<<als alle Steine zu einem Turm gestapelt sind und Lars die Anleitung gelesen hat>>
Oh, das sieht sehr kopflastig aus.

T2 Rene: Jetzt ist es zu spät. Jetzt musst du zwei machen.
<<nimmt eine Karte vom Stapel und liest vor.>>
„Welcher Gegenstand erinnert dich besonders an den Verstorbenen?“

T2 TAHIRA: <<kaut die beiden Schokolinsen und antwortet etwas Unverständliches>>

T3 Vera: Habt ihr Ostereier gesammelt?

T3 EDINA: Ja. Bin ich jetzt? Und wir kriegen noch ein kleines Osterhäschen. Der ist erst drei Wochen alt.

T3 Vera: Ja? Und habt ihr schon Namen?

T3 EDINA: Ich weiß nicht. Ich habe ganz viele Namen.

T3 Vera: << sieht zu Tabita und bemerkt, dass sie auf der Suche nach etwas zu sein scheint>> Was suchst du?

T3 TABITA: Gelb.

T3 Vera: Gelb? <<nimmt einen Stift in die Hand und hält ihn hoch>> Das sieht aus wie Gold. <<singt>> Alles, was glänzt, ist Gold.

T3 TABITA: Gelb.

T3 EDINA: Das sieht aus wie gelb, weil das nicht glänzt, und das ist nicht Gold.

T3 Vera: <<lacht>>
<<nimmt sich einen blauen Stift>> Blau, blau, blau sind alle meine Kleider. Blau, blau, blau ist alles, was ich hab. Darum lieb ich alles, was so blau ist, weil mein Schatz ein Seemann ist.
<<nimmt sich einen roten Stift>> Rot, rot, rot sind alle meine Kleider, rot, rot, rot ist alles, was ich hab. Darum lieb ich alles, was so rot ist, weil mein Schatz ein Feuerwehrmann ist. <<lacht>>

T2 TAHIRA: <<nimmt eine Schokolinse>>
Grün>>

T2 Rene: <<zieht eine Karte vom Stapel und liest vor>> „Wann vermisst du den Verstorbenen besonders?“

T3 BENNO: <<zu Luisa, die am Tisch 2 sitzt>> Kannst du mir helfen, das aufzumachen und versuchen, da einzukleben?
<<hält Luisa den Kleber entgegen und etwas, das aussieht, wie kleine Glitzersteinchen.>>

T2 Luisa: <<antwortet nicht auf die Frage, sondern nimmt stattdessen den Kleber und öffnet ihn>> Die sind zu klein also. Die kann man nicht aufkleben.

T1 Rene: <<steht auf und wechselt an die Seite des Tisches, an der Jenga gespielt wird>>
<<zu BENITO>> Jetzt ist es zu spät. Jetzt hast du diesen Stein schon genommen. Merk dir das für das nächste Mal.
<<setzt sich neben BENITO>>

T1 BENITO: <<nimmt den Baustein, zieht ihn aus dem Turm und legt ihn oben auf>>

T1 KARIM: <<zeigt auf einen Baustein im Jengaturm.>>
Was ist mit dem Stein? Kann ich den nehmen?

T1 Lars: <<nickt>>

T3 Vera: <<zu EDINA gewandt>> Du? Weißt du was? Du könntest, wenn du Ideen hast für Namen hast, schreib alle mal auf ein Blatt. So extra. Ja genau, alle Namen, die dir einfallen. So und dann alle-

T3 EDINA: | Toffee!

T3 Vera: Toffee! Toffee ist auch witzig.
T1 Rene: <<sieht den Jengaturm wackeln>> Oh, oh!
T1 Lars: Jetzt gleich nicht erschrecken.
T1 BENITO: So ein Spiel habe ich zu Hause.
T1 Lars: Ja, schön!

T3 BELLA: Ich hatte orange.
T3 Vera: Lila, orange.
T1 BENITO: <<niest zweimal hintereinander.>>

T3 Vera: Gesundheit!
T1 BENNO: Oh Gott, der kippt gleich, der kippt gleich. Der
kippt jetzt bestimmt.

T2 TAHIRA: Ich kenne einen Witz
T2 Luisa: Ja, was denn?
T2 TAHIRA: Alle Kinder gehen auf die Toilette außer Hilde, die lugt durch die Brille.

<<Luisa und Vera lachen gleichzeitig.>>

T2 TAHIRA: Und ich habe noch einen. Jeder ist mit Essen fertig außer Charlotte, die isst
noch eine Karotte.

<<Luisa und Vera lachen gleichzeitig.>>

T2 TAHIRA: Und. Ja. Alle Kinder helfen mit außer Paul, der ist zu faul.
T2 Luisa: <<lacht>>
T2 TAHIRA: Und alle Kinder leben in einer Bude – äh, nein. Alle Kinder sind draußen,
außer Trude, die geht in die Bude.
T3 Vera: <<lacht>>
Es brennt das Haus, alle rennen raus, nur nicht der Klaus.

T2 TAHIRA: Der guckt raus.
T3 Vera: Der guckt raus.
T3 BENNO: Das ist, ich habe hier noch Punkte gemalt.
T3 EDINA: Sag mal Omis Messer.
T3 Vera: Omis Messer.
T3 EDINA: Popelfresser!
T3 Vera: Ooh, ich bin ein Popelfresser.
T3 BENNO: Guck mal, ich habe hier Punkte dazu gemalt.
T1 Rene: <<zeigt auf einen lockeren Baustein>> Schau
mal, hier links ist noch einer.
T1 BENITO: <<zieht den von Rene gezeigten Baustein raus
und legt ihn oben auf>>

T2 TAHIRA: Ja, ich habe noch einen. Alle Kinder pinkeln außer Jundai, die trinkt noch
einen Schluck.
T3 Vera: <<angeekelt>> Äh!
T2 Luisa: <<angeekelt>> Äh!
T3 EDINA: Oh Gott.

T2 TAHIRA: Den habe ich mir ausgedacht.

T2 Luisa: Und die anderen doch auch?

T2 TAHIRA: Äh, manche.

T1 Lars: <<versucht, einen Baustein aus dem Jengaturm zu entfernen>>

Den hier hinten muss man fast rausprügeln,
nicht?

T3 Vera: Na, das gibt es bei uns auch. Die fallen mir bloß nicht mehr ein.
Also hinten, da ist das so richtig, so einfach zack, zack, zack, zack,
zack.

T1 KARIM: <<versucht, einen Baustein aus dem Jengaturm zu entfernen, aber alle angefassten Bausteine lassen den Turm wackeln.>>

Oh, nein!

T1 Rene: Es kann ja nicht mehr passieren, als dass dir der Turm umkippt.

T1 KARIM: Wirklich nicht?

T1 Rene: Nein. Mehr kann nicht passieren.

T2 NORA: S a g mal Wolle.

T2 TAHIRA: Wolle.

T2 NORA: Zehn Sekunden Arschkontrolle.

<<einige Anwesende lachen>>

T2 Luisa: Wollest du nochmal nachgucken oder was?

T2 NORA: <<zeigt auf den Jengaturm>> Gleich kippt das da um.

T3 Vera: Mensch, was machst du denn hier?

T3 Edina: He, wieso drehst du den Turm?

<<Der Jengaturm kippt mit lautem Krachen auf den Tisch. Alle rufen gleichzeitig laut Ooah!>>

T3 TABITA: Sag mal: Klettergerüst.

T3 Vera: Klettergerüst.

T3 TABITA: Du hast einen nackten Mann geküsst.

T3 Vera: <<lacht>> A h.

T3 BENNO: Klettergerüst, Klettergerüst, du hast eine nackte Frau geküsst.

T3 TABITA: Sag mal: Autobahn.

T3 BENNO: Autobahn.

T3 TABITA: Du hast einen nackten Mann überfahren.

T3 Vera: <<lacht laut auf>> Ohohoho!

<<Während Lars, Rene, KARIM und BENITO eine weitere Runde Jenga spielen, hat Vera ein kleines Säckchen aus samtenem Stoff mitgebracht. Dort packt sie verschiedene Gegenstände hinein, die die Kinder ertasten müssen. TABITA, EDINA und NORA gehen sofort auf diesen

Spielvorschlag ein und spielen mit.>>

- T3 Vera: Ich habe hier so ein Tastbeutel, da kannst du was reinton. Pass auf, wir tun hier was rein.
<<sucht einen passenden Gegenstand aus ihrer Tasche, den sie in das Säckchen legt>> Das ist zu leicht, das ist zu leicht. Das ist auch zu leicht.
<<hält TABITA das Säckchen entgegen>> Hier kannst du fühlen.
- T3 TABITA: Ein Filzstift.
- T3 Vera: Woho! Warte! Jetzt muss ich erst mal wieder was reinton. Mach die Augen zu. Ich lege da was rein. Du musst fühlen.
- T3 BENNO: Und dann?
- T3 Vera: Ja BENNO, kannst du mal fühlen.
<<gibt BENNO das Fühlsäckchen>>
- T3 BENNO: <<fühlt den Gegenstand>>
- T3 EDINA: Nicht verraten, ich muss auch noch sagen. Oder?
- T3 BENNO: <<fühlt den Gegenstand>>
- T3 EDINA: Nicht verraten. Ich bin auch noch dran.
- T3 BENNO: <<fühlt den Gegenstand>>
- T3 EDINA: Ich will auch noch raten.
- T3 BENNO: <<holt den Gegenstand aus dem Säckchen heraus, ohne eine Antwort zu geben.>>
- T3 EDINA: Och, nö! Jetzt pack ich was rein, Vera.
- T3 Vera: Okay. Augen zu. Ach so.
<<schließt die Augen und trällert vor sich hin>> Lalalala.
- T3 EDINA: <<legt einen Anspitzer und eine kleine Schale in das Säckchen>>
- T3 Vera: <<ertastet einen Gegenstand>> Eine kleine Schale. <<sieht im Fühlsäckchen nach>> Ach, hier ein Anspitzer. Ich habe nur das gefühlt. Pass auf, jetzt du wieder. Augen zu.
- T3 EDINA: <<schließt die Augen>>
- T3 Vera: <<legt die gelbe Hülle eines Überraschungseies hinein>>
So, fühl mal.
- T3 EDINA: <<öffnet die Augen und versucht zu ertasten, was im Säckchen ist. Sie fängt an zu lachen.>>
Überraschung!
<<holt den Gegenstand aus dem Säckchen>>
- T3 Vera: Ja, Überraschung.
- T3 NORA: Noch mal.
- T3 TABITA: Ich bin dran.
- T3 Vera: Warte mal! Ich muss mal etwas holen. Ich muss mal etwas holen, was ein bisschen schwieriger ist. Warte mal. Ich habe immer ganz viel in meiner Tasche drin, hier.
- T3 BENNO: Keine Schere. Keine Schere.
- T3 Vera: Wer ist jetzt? Wer ist jetzt dran?

<<Alle drei Mädchen melden sich.>>
 T3 Vera: Gut, pass auf, erst TABITA noch mal und dann EDINA und dann du.
 TABITA nicht gucken.
 <<Vera versteckt etwas in einem Beutel.>>
 T3 TABITA: <<TABITA greift mit verbundenen Augen in den Beutel und ertastet
 den Gegenstand mit den Händen.>> Schal?
 T3 Vera: Ja richtig. Okay, jetzt bist du dran, okay? Pass auf, ich habe hier noch
 ganz viele in meiner Tasche hier.
 T3 TAHIRA: Ich möchte danach noch mal.
 T3 EDINA: Ich auch.
 T3 Vera: Augen zu.
 T3 Vera: Pscht! Noch nicht, noch nicht, noch nicht.

<<KARIM und BENITO haben keine Lust mehr, Jenga weiterzuspielen, und fragen, ob sie
 nach draußen in den Hof gehen dürfen.>>

T1 Rene: So, ihr Jungs wollt jetzt alle raus, nicht wahr?
 T1 BENNO: Ja.
 T1 KARIM: Ja.
 T3 Vera: Kannst du es fühlen?
 T3 TABITA: Ein Handy?
 T3 Vera: Ja.
 T3 BENITO: Also ich will nicht raus.

<<Lars und Rene sprechen sich untereinander ab, wer von beiden mit nach draußen geht. Sie
 entscheiden sich dafür, beide mit nach unten zu gehen.>>

T3 TABITA: Hast du noch was?
 T3 Vera: Ne. Willst du noch mal?
 T3 NORA: Jetzt möchte ich.
 T3 Vera: legt einen kleinen Gegenstand in das Fühlsäckchen>>
 T3 NORA: <<tastet den Gegenstand ab>>
 Ein Schuh.
 T3 Vera: Ein Schuh?
 T3 NORA: <<lacht>> Ja.
 T3 BELLA: Kann ich jetzt?
 T3 TABITA: <<sucht Veras Tasche, um dort einen Gegenstand für das
 Fühlesäckchen zu entnehmen>> Wo ist deine Tasche?
 T3 Vera: Für deine Schwester?
 Hier ist noch ein Kinderbuch dabei. Ach, das muss ich, das muss-
 T3 EDINA: | Macht ihr mal das weg,
 was ihr mir geben wollt.
 T3 Vera: Ja, deine Schwester sucht gerade was aus der Tasche aus.
 T3 BENITO: <<versucht, TABITA die Tasche von Vera aus der Hand zu ziehen.>>
 Warte, warte, warte ich hab-

T3 TABITA: └ Nein, nein, nein.
 <<hält die Tasche fest>>

T3 Vera: <<nimmt beiden die Tasche aus der Hand und hält sie TABITA hin>>
 Stopp, stopp, stopp.

T3 TABITA: <<legt einen Gegenstand in das Fühlsäckchen>>

T3 BENITO: <<zieht ein Buch aus Veras Tasche>>
 Was ist das?

T3 TABITA: <<zu EDINA>> Augen zu.

T3 Vera: << zu EDINA>> Augen zu.
 <<zu BENITO>> Das les ich dir gleich vor.

T3 Vera: Was ist da drin?

T3 EDINA: <<versucht, den Gegenstand im Fühlsäckchen zu ertasten>>

T3 Vera: TAHIRA, möchtest du auch mal? Ach so ihr spielt noch.

T3 EDINA: <<tastet den Gegenstand ab>> Was ist das? Warte, ich mach das mal
auf.

T3 Vera: Was drinnen ist? Was ist das?

T3 EDINA: <<holt den Gegenstand aus dem Säckchen>> **Kleber**. <<besieht sich
den Gegenstand>> Doch Kleber. <<sieht sich den Gegenstand genauer
an>> Creme.

T3 Vera: Creme.

T3 TAHIRA: Äh, ich hab schon gemalt.

T3 Vera: Ok.

T3 TAHIRA: <<zeigt Vera ihr Bild>> Ähm guck mal.

T3 Vera: Nein, das hat damit nix zu tun. Soll ich euch das mal vorlesen?

T3 NORA: Ich les vor.

T3 Vera: <<gibt Nora das Buch>>
 Bitte. Ja genau lies du mal vor.

T3 NORA: Ostergedicht für Kinder
 Ein kleines Häschen hoppelt munter
 den Weg ins Tal hinunter.
 Den Schnauzbart hat es keck gestriegelt
 und auf die Ohren aufgebügelt.
 Die Augen leuchten voller Wonne

T3 LASSE: └ Häh, was ist das denn für ein Ding?
 <<zeigt auf das Aufnahmegerät von Tessa>>

T3 NORA: └ Das Hasenfell glänzt in der Sonne.

T3 BENITO: Aufnahmegerät? <<klopft auf das Mikrofon>>

T3 NORA: Fröhlich grüßt es seinen Vetter:
 Na, ist das ein Frühlingswetter?

T3 BELLA: <<hat ihr Bild fertig gemalt>>
 Ich bin fertig.

T3 NORA: und lachend meint es zu der Maus:
 Komm doch aus deiner Höhle raus!

Die Weidenkätzchen blicken dumm
sich nach dem munter`n Häschen um,
wie`s über Stock und Stein da fegt
und hundert Purzelbäume schlägt.
He! Staunt der Maulwurf. Was ist los?
Warum strahlst du denn heute bloß?
Und auch das erste Osterglöckchen
winkt ihm mit dem gelben Rökkchen:
Ach Häschen, halt doch einmal an,
Damit ich dich was fragen kann!
Da bleibt der Hase endlich stehen.
Ja, Freunde, könnt ihr es denn nicht sehen?
Das Eis ist weg, der Schnee ist fort,
die Vögel zwitschern hier und dort
Ostern ist es, Ostern, Leute!
Das Osterfest beginnt doch heute!

T3 Vera: Ja, das ist gut, nicht?

T3 BENITO: <<nimmt sich den Autoschlüssel aus Veras Tasche und drückt auf die
Fernbedienung>>
Hab dein Auto aufgemacht.

T3 Vera: <<fragend>> Mhh?

T3 BENITO: <<etwas lauter>> Ich hab, ich hab dein Auto aufgemacht.

T3 Vera: Ja?

T3 BENITO: Ja. Kann ich mit raus?
<<zieht sich an und geht mit in den Hof>>

T3 LASSE: <<nimmt das Aufnahmegerät der Forscherin *Tessa* und zeigt es Vera>>
 Guck mal, das habe ich gefunden. Das kann man aber nicht anstecken. Das ist doch ein Aufnahmegerät.
 <<spricht laut und deutlich in das Aufnahmegerät hinein.>>
He, das ist wirklich ein Aufnahmegerät! **Alter!** Das ist ein Aufnahmegerät!

T3 Vera: Ach ja richtig. Das ist hier. Die *Tessa* hatte das, damit wir- Die wollte das hier aufnehmen, damit sie nachher noch mal gucken kann, was wir hier so geredet haben.

T3 LASSE: <<spricht laut und deutlich in das Aufnahmegerät hinein>>
 Das ist cool, *Tessa*, echt jetzt.
 <<fragend>> Hast du das eigentlich mitgenommen aus

T3 Vera: | Leg das mal hier bei <<zeigt auf den Platz vor Luisa auf dem Tisch>> Luisa hin.

T3 LASSE: Nein, das kann man überall hintun.

T1 Luisa: Hier kannst du es hintun.

T3 Vera: <<trägt das Aufnahmegerät zu Luisa an den Tisch daneben. Luisa spielt mit TAHIRA das Choco-Hopper-Spiel.>>
 Hier guck mal, bei euch ist das interessant hier.

T1 TAHIRA: Was ist das?

T3 Vera: Ein Aufnahmegerät von *Tessa*.

T1 LASSE: Die Jungs sind draußen.

T1 Luisa: Was bist du?

T1 LASSE: Die Jungs sind draußen.

T1 Luisa: Die Jun- Aber du bist doch auch ein Junge.

T1 TAHIRA: | Hä, bist du nicht dran?

T1 Luisa: Du?

T1 TAHIRA: Ich bin- Ich nicht! <<mit Nachdruck>>

T1 Luisa: Okay, du nicht. Ja, jetzt bin ich schon wieder dran.

T1 TAHIRA: Ja.

T1 Luisa: <<überlegt 2 Sekunden lang>>
 Ja, du hast gesagt, du bist gerne alleine oder wenn deine Oma da ist, tut sie dir gut.

T1 TAHIRA: Ja.

T1 Luisa: <<zustimmend>> Hmm.

T1 TAHIRA: Du bist dran.

T1 Luisa: <<nimmt eine Schokolinse aus der Schale>>
 Okay, grün.
 <<steckt sich die Schokolinse in den Mund, nimmt eine grüne Karte vom Stapel und liest die Frage darauf vor>>
 „Was interessiert dich besonders?“ <<drei Sekunden Pause>> Oh, das ist eine schwere Frage. Besonders interessieren mich andere Länder und andere

Kulturen und Menschen.

T1 TAHIRA: Ja.

T1 Luisa: | Aus der ganzen Welt.

T1 TAHIRA: Wollen wir die nicht hierhin tun?
 <<nimmt den Haufen mit schon beantworteten Fragen, macht einen Stapel daraus und legt sie auf die andere Seite des Tisches.>>

T1 Luisa: Ja, können wir auch.

T1 TAHIRA: | Wenn wir die schon gemacht haben.

T1 Luisa: Ja, stimmt.

T1 TAHIRA: <<nimmt sich eine Schokolinse aus der Schale>>
 Gelb.

T1 Luisa: <<zustimmend>> Hmm.

T1 TAHIRA: <<steckt sich die Schokolinse in den Mund, nimmt eine gelbe Karte vom Stapel und liest vor>>
 „Wen magst du überhaupt nicht leiden?“ Von meinem Onkel die Frau.

T1 Luisa: Ja?

T1 TAHIRA: Das ist von meiner Gro- Also von meiner Oma die Schwester die Tochter.

T1 Luisa: Hmm. Und die magst du nicht so gerne?

T1 TAHIRA: | Ja. Nein. Mag ich nicht.

T1 Luisa: Okay. Ich schon wieder.
 <<greift in die Schale mit den Schokolinsen und nimmt eine heraus>>
 Rot.
 <<steckt sich die Schokolinse in den Mund, zieht eine rote Karte vom Stapel und liest laut vor>>
 „Welche Geräusche vermisst du, seitdem die Verstorbene nicht mehr da ist.“ Also, ich war- Meine Großeltern sind schon gestorben, als ich sieben war. Aber davor war ich immer bei ihnen und habe am Wochenende bei denen übernachtet. Und meine Oma hat mir immer vorgelesen. Märchen aus einem ganz, ganz alten Märchenbuch und das vermisse ich. Das ist ein Geräusch, was ich vermisse.

T1 TAHIRA: <<zustimmend>> Hmm.
 <<greift in die Schale mit den Schokolinsen>>
 Ich nehm die ganzen.

T1 Luisa: <<lacht>> Nur eins.

T1 TAHIRA: <<greift eine blaue Schokolinse>>
 Blau.
 <<steckt sich die Schokolinse in den Mund, nimmt eine blaue Karte vom Stapel und liest die Frage vor>>
 „Wann stehst du am liebsten auf?“ Also ich stehe immer um sechs Uhr drei-, sechs Uhr fünfundzwanzig auf. Dann gehe ich zu Mama, dann schlaf ich bei ihr und dann stehen wir um sechs Uhr fünfundvierzig auf. Und danach bereite ich mich für die Schule vor.

T1 Luisa: <<lacht>> Und stehst du da auch gerne auf oder steht ihr-

T1 TAHIRA: | Ja, ich stell' mir immer
'n Wecker.

T1 Luisa: Am liebsten. Ja. Also bist du-

T1 TAHIRA: | Wochenende steh ich immer früher auf.

T1 Luisa: Noch früher?

T1 TAHIRA: Ja.

T1 Luisa: Ojojoj.

T1 TAHIRA: Einmal bin ich um zehn oder elf aufgestanden.

T1 Luisa: Da bist du aber später aufgestanden, ja.

T1 TAHIRA: Hmm.

T1 Luisa: Ich mag das auch lieber, später aufstehen.
<<greift in die Schale mit den Schokolinsen>>

T1 TAHIRA: Darum habe ich mir auch den Wecker gestellt.

T1 Luisa: Hmm. Nochmal braun. Dann nehme ich rot.
<<steckt sich die Schokolinse in den Mund, nimmt eine rote Karte und liest vor>> „Woran erinnert dich die Farbe Gelb?“ Die erinnert mich an Sommer, Sonne, Strand

T1 TAHIRA: | <<lacht>>

T1 Luisa: | also was Schönes, Warmes.

T1 TAHIRA: << greift in die Schale mit den Schokolinsen>>
Grün.
<<steckt sich die Schokolinse in den Mund, nimmt eine grüne Karte vom Stapel und liest vor>>
„Was war die Lieblingspeise des Verstorbenen?“ Also mein Opa hat immer am Frühstück Käsebrod gegessen und danach am Mittagessen so die Erbsen, diese Suppe, Erbsensuppe.

T1 Luisa: <<zustimmend>> Hmm.

T1 TAHIRA: Ja und am Abend weiß ich nicht, weil ich manchmal bei meiner Mutter war.

T1 Luisa: <<greift in die Schale mit Schokolinsen>>
Orange. Was ist denn orange?

T1 TAHIRA: Aussuchen.

T1 Luisa: Aha. Dann nehme ich jetzt grün.
<<steckt sich die Schokolinse in den Mund, nimmt eine grüne Karte vom Stapel und liest vor>>
Okay. „Was freut dich?“ <<überlegt>> Mhh, mich freut, wenn ich mit lieben Menschen zusammen bin. Mit Leuten, die ich mag.

T1 TAHIRA: <<greift in die Schale mit Schokolinsen>>
Gelb.
<<steckt sich die Schokolinse in den Mund, nimmt eine gelbe Karte vom Stapel und liest vor>>
„Mit wem möchtest du einmal tauschen?“ Also was tauschen?

T1 Luisa: <<überlegt>> Mhh. Dein Leben, einen Tag.

T1 TAHIRA: Tauschen. <<3 Sekunden Pause>> Sind so Sachen, die mir gefallen oder

ausleihen?

T1 Luisa: Mhh. Oder wenn du, wenn du einmal mit deiner Mama tauschen würdest gerne und würdest gucken, wie das ist, wenn du deine Mama bist. Oder so was vielleicht.

T1 TAHIRA: Oder ich tausche <<2 Sekunden Pause>> die Gruppe?

T1 Luisa: Hmm, ja.

T1 TAHIRA: Also bei meinem Ballett.

T1 Luisa: Beim Ballett, ja.

T1 TAHIRA: Ja!

T1 Luisa: Würdest du das auch gerne mal machen?

T1 TAHIRA: Nö.

T1 Luisa: Nö?

T1 TAHIRA: Ne.

T1 Luisa: Bist du froh in deiner Gruppe?

T1 TAHIRA: Ja, manchmal. Weil eine, die heißt Maja und die hat mich fast von der Treppe geschubst und da bin ich fast hinten-, Ich war auf der obersten Stufe und da bin ich fast hinten runtergefallen.

T1 Luisa: Oh je, oh je. Mit Absicht aber nicht, oder?

T1 TAHIRA: Doch. Weil die andre, die Eva, die hat sie vorgelassen und da hat sie mich fast so geschubst.

T1 Luisa: Ah.

T1 TAHIRA: Zum Glück bin ich nicht hingefallen.

T1 Luisa: Das stimmt.

T1 TAHIRA: Ja.

T1 Luisa: <<greift in die Schale mit den Schokolinsen>>
Gelb.
<<steckt sich die Schokolinse in den Mund>>

T1 TAHIRA: Am meisten ist gelb.

T1 Luisa: Hmm.
<<nimmt eine gelbe Karte vom Stapel und liest vor>>
„Wer ist dein bester Freund, deine beste Freundin?“ Meine beste Freundin die heißt Olga, hmm. Und die wohnt auch in I. Sie ist immer da, wenn ich sie brauche, ich kann sie immer anrufen. Und obwohl wir beide in I. wohnen, übernachten wir manchmal auch beieinander. <<schmunzelt>>

T1 TAHIRA: Ja.

T1 Luisa: <<schmunzelt>> Hmm.

T1 TAHIRA: Warum ist hier eigentlich ein Gehörgerät?

T1 Luisa: Das hat die *Tessa* mitgebracht.

T1 TAHIRA: Damit sie uns hört?

T1 Luisa: Damit sie sich das noch mal anhören kann. Sie schreibt da eine Arbeit darüber.

T1 TAHIRA: Ach so.
<<greift in die Schale mit den Schokolinsen>>
Und dann nehme ich mal gelb.

<<kichert und steckt sich die Schokolinse in den Mund>>

T1 Luisa: Ja.

T1 TAHIRA: <<nimmt eine gelbe Karte vom Stapel und liest vor>>
 „Welchen Duft atmest du gerne ein?“ Von meiner Mutter und von meinem Onkel.

T1 Luisa: Ja?

T1 TAHIRA: Ja.

T1 Luisa: Riechst du die gerne? Wenn man die in den Arm nimmt, dann riecht man das noch mehr, nicht?

T1 TAHIRA: Und bei meinen zwei Onkels, wenn ich noch null war, dann sind die gestorben.

T1 Luisa: Ach so? Beide?

T1 TAHIRA: Ich habe fünf Onkels, nein, vier Onkels.

T1 Luisa: Hmm.

T1 TAHIRA: Einer ist schon bei der Geburt gestorben.

T1 Luisa: Seiner Geburt oder deiner? Seiner?

T1 TAHIRA: Seiner. Ja.

T1 Luisa: Und die anderen hast du auch nicht kennengelernt?

T1 TAHIRA: Nein. Also ich habe drei nicht kennengelernt. Nur einen.

T1 Luisa: Hmm.

T1 TAHIRA: Ja.

T1 Luisa: Und das ist der, der jetzt auch erst gestorben ist? Letztes Jahr?

T1 TAHIRA: Ja. Das fand ich voll doof! Mein Opa ist gestorben. Meine Mutter, ich meinte, meine Oma hat am 1.1. Geburtstag und mein Opa ist am 2.1. gestorben.

T1 Luisa: <<mitleidig>> Ooh, ein Tag später?

T1 TAHIRA: Ja.

T1 Luisa: Ja? Das ist ja wirklich-

T1 TAHIRA: Und ich fand es auch gut, weil meine Mutter- nein, weil meine Oma Geburtstag hatte und da gleichzeitig ein Kind bekommen hat.

T1 Luisa: **Sie?**

T1 TAHIRA: Ja.

T1 Luisa: Ein kleiner Onkel? Oder deine Mama?

T1 TAHIRA: Nein, nicht meine Mama. Ein Onkel von mir, gleich bei ihrem Geburtstag. War das ein Geschenk!

T1 Luisa: Ja, das ist ein tolles Geburtstagsgeschenk. Und dann hat euer Opa ja auch noch einmal den Geburtstag mit deiner Oma gefeiert.

T1 TAHIRA: <<zustimmend>> Hmm, ja.

T1 Luisa: <<zustimmend>> Hmm.

Ich bin sehr beeindruckt davon, wie offen die Kinder die Fragen freiwillig beantworten, und frage mich, ob das eventuell an ihrem Bedürfnis liegt, über den Tod und ihre Gefühle zu reden und sich mit anderen auszutauschen, oder ob sie einfach nur naschen möchten und deshalb das Spiel mitspielen? Da Kinder in der Literatur als offen und interessiert an allen Themen menschlichen Lebens beschrieben werden, entscheide ich mich für meine erste Vermutung.

T1 TAHIRA: Du bist dran.

T1 Luisa: Okay.
 <<greift in die Schale mit Schokolinsen, zieht eine braune Linse>>
 Braun, dann nehme ich rot.
 <<steckt sich die Schokolinse in den Mund, zieht eine rote Karte vom Stapel und liest vor>>
 „Was liebst du an deiner Mama?“ Mhh, an meiner Mama liebe ich, dass sie immer für mich da ist. Auch wenn ich sie nachts anrufen würde, sie würde alles machen, um mir zu helfen.

T1 TAHIRA: <<greift in die Schale mit Schokolinsen und zieht eine braune Linse>>
 Braun. Dann nehme ich blau.
 <<steckt sich die Schokolinse in den Mund, nimmt eine blaue Karte vom Stapel und liest vor>>
 „Über welchen Menschen hast du dir schon Sorgen gemacht?“ Über meine Oma.

T1 Luisa: Warum?

T1 TAHIRA: Weil sie ist schon 72 oder 73 Jahre alt und sie kann nicht so viel laufen. Und außerdem macht sie immer zu Hause viele Sachen, also sie bereitet gerne Essen vor.

T1 Luisa: Ah ja.

T1 TAHIRA: Wir haben ja so ein Haus. Da sind aber zwei Häuser auf unserem Grundstück, die gehören beide uns.

T1 Luisa: <<zustimmend>> Hmm.

T1 TAHIRA: Ja.

T1 Luisa: Und ihr wohnt in dem einen Haus und deine Oma in dem andern?

T1 TAHIRA: Nein. Mein Onkel hat da mal gewohnt, der ist jetzt gestorben, da benutzt Oma die beiden Häuser. Wir haben ein eigenes.

T1 Luisa: Ah ja. Okay.

T1 TAHIRA: Ja.

T1 Luisa: Ok.

T1 TAHIRA: Wir wohnen in E.

T1 Luisa: Ah, in E. Ich wohne in I.
 <<greift in die Schale mit den Schokolinsen>>
 Gelb.
 <<nimmt eine gelbe Karte vom Stapel und liest vor>>
 „Wen vermisst du?“ <<überlegt>> Mhh
 <<steckt sich die Schokolinse in den Mund, es entstehen 4 Sekunden Pause>>
 Ich glaube, am meisten vermisse ich meine Patentante. Die ist nämlich auch gestorben und ich, ich weiß nicht so richtig, wie die war. Weil ich die nicht, nicht so, nicht so gut kennengelernt habe. Und manchmal frag ich mich, wie die war und ob ich ihr vielleicht ähnlich bin oder so. Und das vermisse ich.

T1 TAHIRA: <<greift in die Schale mit den Schokolinsen>>
 Orange.
 <<steckt sich die Schokolinse in den Mund, nimmt eine orangefarbene Karte

vom Stapel und liest vor>>
 „Was machst du gerne?“
 <<überlegt eine Sekunde lang>>
 Ach so! Was **naschst** du gerne?

T1 Luisa: Ah. <<schmunzelt>>
 T1 TAHIRA: Gummibärchen und Schokolade und manchmal auch die hier
 <<sieht zu den Schokolinsen>>

T1 Luisa: Ja.
 <<greift in die Schale mit den Schokolinsen und nimmt sich eine Karte vom Stapel>>
 „Was ist dein Lieblingstier?“ Mhh, mhh, ich glaube ein Elefant.

T1 TAHIRA: Meine sind eine Katze, ein Kaninchen und ein Hund.
 T1 Luisa: Okay.
 T1 TAHIRA: Also so ein süßer, nicht so die großen.
 T1 Luisa: So eher so ein kleiner Hund?
 T1 TAHIRA: | <<greift in die Schale mit den Schokolinsen, nimmt eine Karte vom Stapel und liest vor>>
 „Was kannst du besser als dein Bruder?“ Nix und ich habe gar k-
 T1 Luisa: | Weil du kein Bruder hast.

T1 TAHIRA: Ja, ich hab gar keinen.
 T1 Luisa: Aber du hast ja eben aufgeschrieben, dass du dir ganz doll eine Schwester wünschst.
 T1 TAHIRA: Ja.
 <<steckt sich die Schokolinse in den Mund>>

T1 Luisa: <<nimmt eine Schokolinse aus der Schale>>
 Schon wieder braun.
 <<nimmt eine Karte vom Stapel und liest vor>>
 „Wie hast du erfahren, dass die Person gestorben ist und wer war bei dir?“

T1 EDINA: Darf ich mitspielen?
 T1 Luisa: Ja darfst du, setz dich dahin. Also meine Frage wa-
 T1 EDINA: | Was ist das?
 T1 TAHIRA: Ein Hörgerät.
 T1 Luisa: <<lacht>>
 T1 EDINA: Ein Hörgerät?
 T1 Luisa: Nein.
 T1 Edina: <<pustet in das Aufnahmegerät hinein>> Hallo.
 T1 Luisa: <<lacht>>
 T1 TAHIRA: Das ist- das hört uns.
 T1 EDINA: Ach sooo. Wo muss man reinsprechen?
 T1 Luisa: Gar nicht.
 T1 TAHIRA: | Gar nicht.
 T1 Luisa: Das können wir einfach hier an die Seite legen.
 T1 EDINA: Okay.

T1 Luisa: So, also meine Frage war: „Wie hast du erfahren, dass die Person gestorben ist und wer war bei dir?“ Also ich habe erfahren, dass meine Oma gestorben ist von meiner Mama. Und meine Oma in der Nacht gestorben ist-

T1 EDINA: | mein Papa auch

T1 Luisa: | Hmm, und dann ist meine Mama morgens zu mir in mein Bett gekommen und hat gesagt, dass meine Oma in der Nacht gestorben ist.

T1 EDINA: Bei mir war das so ähnlich. Bei mir war das so: Ich habe im Bett gelegen und Mama hat – wir haben ja bei Oma geschlafen <<EDINA hält die Luft für zwei Sekunden an, dann lacht sie kurz auf>> und dann bin ich aufgewacht und dann hat Mama mir gesagt, Papa ist in der Nacht gestorben.

T1 Luisa: <<zustimmend>> Hmm, hmm.

T1 EDINA: Und dann waren Oma und TABITA schon wach und dann habe ich geweint und da hat TABITA sich gewundert, warum? Weil die das nicht wusste.

T1 Luisa: Aber TABITA habt ihr das erst später erzählt? <<zustimmend>> Hmm.

T1 TAHIRA: War sie auch traurig?

T1 EDINA: Ja. Du bist dran.

T1 TAHIRA: Oh.

T1 Luisa: Ich mache mal meine anderen Schokolinsen hierhin.

T1 TAHIRA: <<nimmt eine Schokolinse aus der Schale>>
Gelb

T1 EDINA: Warum?

T1 Luisa: Ich habe grad keine Lust mehr, die zu essen.

T1 TAHIRA: <<nimmt eine gelbe Karte vom Stapel und liest vor>>
„Was tust du, wenn deine Mutter oder dein Vater weint?“ Dann bin ich auch traurig.

T1 Luisa: Ja.

T1 TAHIRA: Dann muss ich mitweinen manchmal.
<<steckt die Schokolinse in den Mund>>

T1 EDINA: Ja, ich muss auch immer mitweinen.

T1 TAHIRA: <<greift in die Schale mit den Schokolinsen und zieht eine Karte>>
„Was fällt dir ein, wenn du das Wort Stärke hörst?“ Äh, ich weiß nicht. <<Es entstehen 4 Sekunden Pause.>> Weil jemand stark ist oder so?

T1 Luisa: Gibt es auch etwas, wo du stark drin bist? Oder was eine **Stärke** von dir ist?

T1 TAHIRA: Ja ich mach‘ gerne Ballett.

T1 Luisa: <<zustimmend>> Hmm.

T1 TAHIRA: Ja. Da bin ich schon die Beste.

T1 Luisa: Ja?

T1 TAHIRA: Ja, nur in meiner Gruppe.

T1 Luisa: Ja? Das ist ja toll! Da kann man stolz drauf sein.
<<greift in die Schale mit den Schokolinsen>>
Gelb
<<nimmt eine gelbe Karte vom Stapel und liest vor>>

„Mit wem hast du-

<<Der Jengaturm am Nachbartisch fällt mit lautem Krachen um.>>

T1 Luisa: <<etwas lauter>> Ooihh! „Mit wem hast du dich zuletzt gestritten?“

T1 EDINA: Mit wem denn wohl?

T1 Luisa: Mhh, zuletzt habe ich mich mit meinem Freund gestritten.

T1 TAHIRA: <<atmet erschrocken ein>> Was ist denn passiert?

T1 Luisa: Ja. Ach, das das war eigentlich im Urlaub nur eine Kleinigkeit.

T1 TAHIRA: | Sag mal.

T1 Luisa: Er wollte in ein anderes Hotel, als ich wollte, und da konnten wir uns nicht einig werden und da haben wir uns gestritten.

T1 TAHIRA: Und da seid ihr einfach einzeln gegangen.

T1 Luisa: Nein, dann sind wir in ein ganz anderes gegangen.

<<TAHIRA und Luisa lachen gemeinsam>>

T1 EDINA: <<greift in die Schale mit den Schokolinsen>>
Braun.

T1 Luisa: Jetzt darfst du dir eine aussuchen.

T1 EDINA: <<nimmt eine grüne Karte vom Stapel und liest vor>>

Grün. „Was machst du, wenn du wütend bist?“ Ähhhhhm, <<spricht leise weiter>> dann stampf ich auf dem Boden, gehe in mein Zimmer. Manchmal gehe ich in mein Bett und lasse die Wut da raus.

T1 Luisa: Ja? Schreist du dann?

T1 EDINA: Manchmal. Also nein, schreien tue ich nicht, aber bin halt wütend.

T1 TAHIRA: <<greift in die Schale mit den Schokolinsen>>

| Braun.

| Ich nehme mal

rot. <<nimmt eine rote Karte vom Stapel und liest vor>>

„Was nervt dich an deinem Vater?“ Oah! Ja, mich nervt etwas! Dass er **immer** nein sagt. Er sagt, er möchte mir alles kaufen, was ich will, aber er hält es nicht.

T1 Luisa: Okay und das ärgert dich.

T1 TAHIRA: Ja!

T1 Luisa: Hmm. Das kann ich verstehen. <<Es entstehen 2 Sekunden Pause.>> Ach, ich schon wieder?

<<greift in die Schale mit den Schokolinsen>>

Grün.

<<nimmt eine grüne Karte vom Stapel>>

„Woran erinnert dich die Farbe Rot?“

T1 EDINA: Feuer!

T1 TAHIRA: An Liebe!

T1 Luisa: Mich erinnert sie auch an Liebe.

T1 Edina: <<greift in die Schale mit den Schokolinsen und zieht eine braune Schokolinse>>

T1 Luisa: Auch aussuchen?

T1 EDINA: <<nimmt eine rote Karte vom Stapel>>
 Rot. „Wohin möchtest du verreisen?“ <<ruft aufgeregt>> Nach Paris!

T1 Luisa: Nach Paris? Zum Eiffelturm? <<schmunzelt>>

T1 TAHIRA: Oah, da möchte ich auch hin.

T1 EDINA: <<steckt sich die Schokolinse in den Mund>>
 Da wollte ich schon als kleines Kind hin.

T1 Tahira: <<greift in die Schale mit den Schokolinsen und zieht eine Karte>>

T1 Luisa: Ja?

T1 TAHIRA: <<nimmt eine Karte vom Stapel und liest vor>>
 „Hast du große Geschwister?“ Nö.

T1 EDINA: | Genau.

T1 Luisa: Mhh, du kriegst immer die Geschwisterfragen, heute.

T1 EDINA: Jaha.

T1 TAHIRA: Und wir fahren diesen Sommer nach Spanien. <<kaut dabei>>

T1 Luisa: Ehrlich? Wow.

T1 EDINA: Ja, nein.

T1 TAHIRA: | Fahrt ihr auch nach New York?

T1 EDINA: Weiß ich auch nicht, aber meine Cousinen, meine Cousins wohnen in
 England und Amerika.

T1 Luisa: Wow. Und Mama und TABITA und du fahren dorthin?

T1 TAHIRA: | Meine Großcousine-

T1 EDINA: | Und Ingolf.

T1 TAHIRA: Meine Großcousine und mein Großcousin wohnen in – wie heißt das noch
 mal? – Irland.

T1 Luisa: Oh.

T1 EDINA: Oah cool!

T3 Vera: <<fragt vom Nachbartisch aus>> In Irland. Warst du schon mal da?>>

T1 Luisa: <<zustimmend>> Hmm.

T1 TAHIRA: Ja.

T1 EDINA: Du bist dran.

T1 TAHIRA: Nö.

T1 Luisa: Ich bin dran?
 <<greift in die Schale mit den Schokolinsen>>

T1 TAHIRA: Die beiden Kleinen hatten gestern Geburtstag. Da waren wir. Aber nicht in
 Irland.

T3 Vera: <<fragt vom Nachbartisch aus>> Ach, die waren hier?

T1 TAHIRA: Ja die waren in Q.

T3 Vera: Ach so.

T1 TAHIRA: Die waren gestern drei Jahre alt.

T1 Luisa: Oh, waren das Zwillinge, sind das Zwillinge?

T1 TAHIRA: | Ja.

T1 Luisa: Oh.

T1 EDINA: Meine Cousins sind auch Zwillinge, meine einen.

T1 Luisa: Ehrlich? <<liest von der Karte vor, die sie schon in der Hand hält>>
Ähm „Hast du dir schon mal ein Spielzeug gebastelt?“
T1 EDINA: Ich mir schon mal.
TAHIRA: Ich mir nicht.
T1 Luisa: Ich habe mir schon mal eine Trompete gebastelt aus einem Trichter und einem Gartenschlauch.

<<EDINA und TAHIRA lachen.>>

T1 Luisa: Ehrlich.
T1 EDINA: Ich habe mir schon mal so eine Trommel gebastelt, die konnte man drehen.
T1 TAHIRA: | Hat das auch funktioniert?
T1 Luisa: <<überlegt>> Mhh, es hat sich nicht angehört wie Musik, aber es ist ein Ton rausgekommen. <<lacht>>
T1 EDINA: <<greift in die Schale mit den Schokolinsen und zieht eine braune>>
B r a u n.
<<nimmt eine Karte vom Stapel und liest vor>>
„Was kannst du besser als dein Vater?“ Ich kann besser als mein Vater Spagat.
T1 Luisa: <<lacht>> Hat er das mal versucht?
T1 EDINA: Ich glaube nicht, aber ich glaube, er konnte das auch gar nicht.
T1 Luisa: Hmm.
T1 TAHIRA: <<greift in die Schale mit den Schokolinsen und zieht eine braune>>
Braun.
<<zieht eine Karte vom Stapel und liest vor>>
„Was ziehst du an, wenn du cool aussehen willst?“ Ich ziehe mir mein Kleid an, manchmal auch eine Strumpfhose und schicke Schuhe und mache meine Haare so wie jetzt.
T1 Luisa: Ah. <<schmunzelt>>
T1 TAHIRA: Ja. <<schmunzelt mit Luisa gemeinsam und steckt sich anschließend die Schokolinse in den Mund>>
T1 Luisa: <<greift in die Schale mit den Schokolinsen, zieht eine Schokolinse und nimmt eine Karte vom Stapel, die sie vorliest>>
„Erzähl uns etwas, das du an einem anderen Menschen sehr schätzt.“
<<überlegt>> Mhh, ich mag es an anderen Menschen, wenn sie **ehrlich** sind.
Das ist mir ganz **wichtig**.
T1 Edina: Hmm.
T1 TAHIRA: | Hmm.
T1 EDINA: <<kauend> Bin ich dran?
T1 Luisa: Ja.
T1 EDINA: <<greift in die Schale mit den Schokolinsen und zieht eine gelbe>>
Gelb.
<<nimmt eine gelbe Karte vom Stapel und liest vor>>
„Wem möchtest du mal so richtig deine Meinung sagen?“

T1 TAHIRA: <<kaut>> Wem denn?
T1 EDINA: <<ist verlegen und lacht beschämt>> Ähm.
T1 TAHIRA: Was ist denn?
T1 EDINA: So einem Jungen aus der Schule, der doof ist.
T1 Luisa: Echt?
T1 EDINA: Der macht immer so <<fährt sich dabei durch die Haare>> mit seinen Haaren,
so.
T1 Luisa: Und das nervt dich?
T1 EDINA: <<regt sich auf>> Das ist so dumm! Der tut voll auf cool, ist aber so dumm.
T1 TAHIRA: <<greift in die Schale mit den Schokolinsen, zieht eine Karte und liest sich
durch, welche Frage auf der entsprechenden Karte steht>>
| „Was mach ich denn jeden Tag?“
T1 Luisa: | Und das
würdest du ihm gerne sagen?
T1 EDINA: Ja.
T1 Luisa: Aber hast du bis jetzt noch nicht gemacht?
T1 EDINA: Doch.
T1 Luisa: Doch?
T1 EDINA: <<kauend>> Schon 50 Mal!
T1 TAHIRA: <<wiederholt die Frage von der Karte>>
„Was machst du jeden Tag?“
T1 Luisa: Mhh. <<überlegt 3 Sekunden lang>> Mir fällt auch was ein.
T1 EDINA: Mir auch.
T1 TAHIRA: Jeden Tag. Ich schlafe in meinem Bett. Ja.
T1 EDINA: Ich putz mir jeden Tag die Zähne.
T1 Luisa: Genau. Daran habe ich auch gedacht.
<<greift in die Schale mit den Schokolinsen und zieht eine gelbe>>
Gelb.
T1 TAHIRA: Ich trinke mal was. <<steht auf und geht zum Tisch mit dem Wasser>>
T1 Luisa: <<zieht eine gelbe Karte vom Stapel und liest vor>>
„Du machst ein großes Fest. Welche Band soll für dich spielen? Welche
Musik wünschst du dir?“
T1 EDINA: <<kichert und gluckst vor sich hin>>
T1 Luisa: Na, das ist eine Frage für dich! <<lacht>>
T1 BENITO: Kann ich das mal sehen die Karte?
T1 Luisa: Ihr dürft es auch beantworten. Ich muss nur mal auch etwas trinken.
T1 EDINA: Culcha Candela¹²⁵.
T1 Luisa: Culcha Candela?
T1 EDINA: „Mein Sommer im Kiez“
T1 Luisa: Das kenn ich gar nicht.
T1 EDINA: Ähm-
T1 Luisa: Sing mal.

¹²⁵ Ist eine Band aus Berlin, die Reggae-, HipHop- und Dance-Musik macht.

T1 EDINA: <<kauend>> Oh Gott! Ich weiß gerade nicht, wie das geht. „Mein Sommer im Kiez“ oder so. Also ich weiß aber nicht, wie das g e h t. Ich habe das nur einmal geh ö r t.
T1 Luisa: Und ist jetzt schon dein Lieblingslied.
T1 EDINA: Von Culcha Candela-

<<Der Jengaturm am Nachbartisch fällt erneut mit lautem Krachen um.>>

T1 Luisa: Huch. <<lacht laut>>
T1 EDINA: Fast mein Lied, ganzes Lieblingslied. Mein ganzes Lieblingslied von Culcha Candela ist eigentlich „Wildes Ding“, aber das habe ich schon so oft gehört.
T1 Luisa: Oh, schon wieder langweilig. Und du?
T1 TAHIRA: <<überlegt>> Ähm, ähm, wie heißt das noch mal? Ähm, ähm „Wie ein Astronaut“ aber anders.
T1 Luisa: Anders?
T1 TAHIRA: Ja. Anders.
T1 Luisa: <<überlegt>> Mhh, das kenn ich nicht. Ich kenn nur wie ei-
T3 Vera: <<rufft vom Nachbartisch>> | „Wie ein Astronaut“ das ist doch von dem ‚Bourani¹²⁶‘.
T1 Luisa: Genau.
T1 EDINA: ‚Andreas Bourani‘ und ‚Sido¹²⁷‘.
T1 TAHIRA: | Aber anders.
T3 Vera: <<fragt vom Nachbartisch>> Da gibt es noch ein anderes?
T1 TAHIRA: Ja.
T3 Vera: <<vom Nachbartisch>> Ach so.
T1 TAHIRA: Also, wie ging das nochmal? <<versucht, die Melodie zu summen und zu singen>> Argh, ich kann es nicht mehr! Gestern konnte ich das noch!
T1 Luisa: Oh nein! Vielleicht fällst dir nochmal ein. Okay. Mhh?
T1 EDINA: <<greift in die Schale mit den Schokolinsen und zieht eine besonders dicke, grüne Schokolinse>>
Grün! Das ist aber richtig dick, guck mal.
T1 TAHIRA: Oh ja.
T1 EDINA: <<nimmt eine grüne Karte vom Stapel und liest vor>>
„Was machst du, wenn keine Zeit hat“- Hä? „Was machst du, wenn keiner Zeit hat, mit dir zu spielen?“ Oah, dann langweile ich mich.
T1 Luisa: Ja?
T1 EDINA: Das hatte ich schon ganz oft. Ich habe alle angerufen, die ich kenne und der meine Freundin ist. Aber es hatte k e i n e r Zeit.
T1 Luisa: Oah.
T1 EDINA: Oah, dann muss ich mit meiner Schwester spielen. Und ich mag das nicht, mit meiner Schwester zu spielen.

¹²⁶ Andreas Bourani ist ein deutscher Popstar.

¹²⁷ Sido ist ein deutscher Rapper, Schauspieler und Musikproduzent.

T1 Luisa: Nicht?
EDINA: Filly und Barbie und irgendwas spielen!
T1 Luisa: Oah.
T1 EDINA: Was ich nicht mag.

<<BENNO, KARIM, Lars und Rene kommen von draußen herein und versammeln sich an den Tischen, sodass eine gemeinsame Situation entsteht. >>

BENNO: <<läuft zu den beiden zusammengeschobenen Tischen>>
└ Unten war ein Furchtbarer!
Luisa: Was war da?
BENNO: Ein Furchtbarer.
Luisa: Ein Furchtbarer?
Rene: Haben sie euch auch den Strom abgedreht?
Vera: <<lacht laut>>
KARIM: <<zeigt auf das Audioaufnahmegerät>>
Was ist das da hinten noch mal?
<<2 Sekunden Pause, in denen ihm niemand antwortet>>
Was ist das da hinten noch mal? Was ist das?
BENNO: Der wollte rein und der wurde auf den Boden gedrückt.
Lars: Ja, der wurde auf den Boden gedrückt, nicht.
Luisa: Wer?
BENNO: Der eine Junge da.
Lars: Ach, dieser eine Jugendliche, der hat Probleme.
LASSE: Ja. Der hat ein paar Probleme.
Lars: Der hat sich mit unserem Chef angelegt.
TAHIRA: <<hatte inzwischen eine Karte entsprechend der gezogenen Schokolinse gezogen und liest vor>>
„Worüber hast du dich mit der Verstorbenen gestritten?“ Nichts.
Luisa: Nichts?
TAHIRA: └ N e e.
Luisa: Kannst du dich an keinen Streit erinnern?
TAHIRA: Nö. Habe ich auch gar nicht.
Luisa: Nein? Ich habe mich schon auch mal mit meiner Oma gestritten.
TAHIRA: Außer mit meinem Opa, da habe ich einmal.
Luisa: Da hast du dich einmal gestritten?
TAHIRA: Ja, weil ich wollte Fernsehen gucken, er auch und da haben wir uns gestritten.
Luisa: Weil ihr nicht das gleiche Programm schauen wolltet?
TAHIRA: <<zustimmend>> Hmm.
Luisa: Gut.
LASSE: Darf ich eine?
Luisa: Du, wenn du eine klaust, musst du auch eine Frage beantworten.
KARIM: Okay, ich klaue eins.
<<nimmt sich eine Schokolinse aus der Schale>>

Hellblau.

Luisa: Warte, erst ist LASSE dran und dann du.

LASSE: <<kauend>> Kannst du mir die Frage vorlesen?

Luisa: Ja.
<<nimmt eine blaue Karte vom Stapel und liest vor>>
„Was wünschst du dir, was nie passieren kann?“

LASSE: <<traurig>> Dass Mama gestorben ist.

Luisa: Aber das **ist** ja passiert.

LASSE: Das wollte ich aber gar nicht, also!

Luisa: Ja. Wünschst du dir, du könntest das wieder rückgängig machen?

EDINA: Oh, ich auch.

Vera: Ja?

EDINA: Dann wäre Papa noch Hausmeister an der Schule.

LASSE: <<nimmt sich noch eine Schokolinse>>
Und noch eine Frage ziehen.

KARIM: Hellblau.

TAHIRA: Ich nehme noch ein einzige.

Luisa: Hellblau?

EDINA: Ich auch.

Luisa: <<nimmt eine blaue Karte vom Stapel>>
Ich lese einmal für KARIM die Frage vor. „Was kannst du besser als deine Mutter?“

KARIM: Klettern.

Luisa: Klettern?

KARIM: Ja.

EDINA: | <<liest eine Karte vor>> „Wie alt war die verstorbene Person, als er gestorben ist“ oder-

TAHIRA: | Was konnte?

Luisa: Warte, warte, stopp! Einer nach dem anderen. <<zu EDINA gewandt>> Mach du mal zuerst.

EDINA: Wie alt war die Verstorbene/der Verstorbene als er gestorben ist?

Luisa: Ja.

EDINA: Ä h m, 41 oder 42 glaube ich.

Luisa: Okay.

TAHIRA: <<liest eine Karte vor>> „Was konnte der Verstorbene/die Verstorbene besonders gut?“ Mhh, mein Opa konnte **sehr** gut Fernsehen gucken.

Luisa: Fernsehen gucken?

TAHIRA: Ja.

LASSE: Darf ich noch eine?

Luisa: Wenn du noch eine Frage beantwortest.

LASSE: <<nimmt eine Schokolinse aus der Schale.

Luisa: Gelb.

EDINA: Ich baue ein Iglu. Das habe ich letztes Jahr versucht, ein Iglu zu bauen.

Luisa: | So, wie spät is- Echt? War so viel Schnee da, dass
sich das gelohnt hat?

EDINA: Also ich habe es nicht geschafft. Wir haben immer nur-

LASSE: <<hat sich inzwischen eine weitere Schokolinse genommen>>
|Grün.

Luisa: <<nimmt eine grüne Karte vom Stapel und liest für LASSE vor>>
„Denk dir einen Reim aus.“

KARIM: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 in der Schule wird geschrieben. In der Schule wird radiert,
bis der Lehrer explodiert. Kommt er dann ins Krankenhaus, fliegt er gleich
zum Fenster raus und (...) ¹²⁸ kommt die Krankenschwester rein und sagt: Wie
geht's dir heut du Schwein?

Luisa: O a h <<lacht>> Ist auch <<eine Sekunde Pause>> richtig lang.

BENNO: Jetzt gibt es die Abschlussrunde.

Rene: Bildet mal bitte einen Kreis.

LASSE: <<spricht in das Aufnahmegerät hinein>> Hallo, hier spricht LASSE.

IIIc. Szene: freies Spiel (outdoor)

<<Wie Rene und Lars in der späteren Reflexionsrunde berichten, kommt es während der Zeit draußen zu einem Zwischenfall. Kevin, ein Jugendlicher, der in dem Haus untergebracht ist, in dem auch die Kindertrauergruppe stattfindet, kommt nach draußen und wird aggressiv und wendet Gewalt gegenüber anderen Erwachsenen an, die vermutlich seine Betreuer sind. Was zuvor im Inneren des Hauses vorgefallen ist, bringen Rene und Cordula erst im Anschluss an die Kindertrauergruppe in Erfahrung. Die draußen spielenden Kinder betrachten die Situation zunächst unbeteiligt, als das Geschehen jedoch deutlich an Aggressivität zunimmt und die Erwachsenen versuchen, Kevin festzuhalten, wogegen er sich zur Wehr setzt, bekommen vor allem die jüngeren Kinder Angst und wollen hineingehen. Alle Erwachsenen schirmen die Kinder vor Kevin ab. Einige Erwachsene geleiten die Kinder sicher nach drinnen in die Räumlichkeiten der Kindertrauergruppe, andere Erwachsene bilden einen Halbkreis um Kevin, um ihn von den Kindern fernzuhalten.>>

Zufällig bin ich gerade mit LASSE unten, als diese Situation passiert. Ich bin erschrocken und gleichzeitig beeindruckt, mit wieviel Gelassenheit und Professionalität die Erwachsenen in dieser Situation agieren. Die Vorgehensweise wirkt auf mich professionell und auch so, als wäre es nicht der erste Vorfall. Erst als es sich nicht mehr vermeiden lässt, versuchen sie, Kevin davon abzuhalten, andere zu verletzen, indem sie ihn wegschieben und kurz festhalten. Ich habe den Eindruck, dass die ruhige Ausstrahlung sich auf die Kinder überträgt und sie ihre Angst dadurch schnell überwinden. Es wirkt auf mich, als wären sie weniger betroffen als vielmehr sensationshungrig, davon zu berichten.

I. Szene: gemeinsamer Abschluss mit den Eltern: Waschanlage-Spiel

Ort des Geschehens ist eine freie Fläche zwischen Sitzkissen und Tischen.

<<Kurz vor Ende des Treffens kommen alle Eltern, Kinder und Mitarbeiter:innen zu einem

¹²⁸ Nicht verstehbar

Kreis zusammen, um gemeinsam ein kurzes Abschlusspiel zu spielen. Lars fragt Rene, ob er eine Idee für ein gemeinsames Abschlusspiel hat. Rene bejaht dies und übernimmt ab nun die Leitung. Bevor er das Spiel erklärt, kommt er nochmal auf eine Situation mit einem Kind, das nicht zur Kindertrauergruppe kommt, aber im gleichen Haus untergebracht ist, zu sprechen. Danach erklärt Rene für alle das gemeinsame Abschlusspiel. Bei diesem Vertrauensspiel stehen sich die Teilnehmer:innen in zwei Reihen gegenüber, während jeweils eine Person an einem Ende des Spaliers steht und im eigenen Tempo durch die Waschstraße geht oder läuft. Dabei wird es von den Teilnehmer:innen, die links und rechts in einer Reihe aufgestellt sind, gewaschen. Das bedeutet, dass sie die durchgehende Person sanft kitzeln, massieren, streicheln, aber nicht grob berühren oder ihr weh tun. Am Ende der Waschstraße angekommen, stellt sich das Kind hinten auf einer Seite des Spaliers an und vom anderen Ende kann eine Person nun durch die Waschanlage durchgehen, sodass am Ende jede:r einmal gewaschen werden kann.>>

Lars: Rene, hast du eine Idee?

Rene: <<nickt>>

<<Es entsteht eine Pause, während Rene überlegt, wie er das Spiel am besten erklären kann. Die Teilnehmer:innen der Gruppe – also alle Kinder mit ihren Elternteilen unterhalten sich untereinander. Sie stehen zu zweit oder zu mehreren zusammen.>>

Rene: <<spricht etwas lauter>> Kommt mal bitte alle im Kreis zusammen.

BELLA: <<will zu ihrer Mama auf den Arm und streckt ihr ihre Hände entgegen.>>

Mama!

Rene: So, ich leite heute den-

Mama BB: <<fällt Rene ins Wort.>>

Es wirkt, als wäre sie verärgert über die Anhänglichkeit ihrer Tochter.

└ BELLA, es ist gut!

Rene: Abschlusskreis.

Vera: <<versucht, alle zur Ruhe zu bringen>> Scht!

Mama BB: <<spricht sehr energisch in die Runde>> **Mensch**, haltet doch jetzt mal die **Gusche!**

Vera: Scht.

BELLA: <<fällt kurz hin und steht schnell wieder auf>>

Rene: So, ich würde jetzt gerne reden und ich würde mich freuen, wenn mir alle zuhören.

<<Während Rene spricht, fragt TABITA die Mama von ANNA und BENITO, ob diese ihren Sohn lieb hat.>>

TABITA: Hast du BENITO lieb? Hast du BENITO lieb?

Rene: Zuhören.

Mama BB: Ich habe BENITO immer lieb.

Rene: Heute war ein Popoplumser dabei, wie jetzt gerade. Und unten hatten wir ein bisschen Scherereien mit einem unserer Jugendlichen, der hier lebt und mit dem

wir von ABCD aus arbeiten. Ja, einige Kinder können sehr gut mit Kevin umgehen. Er hat es nicht ganz einfach in seinem Leben gehabt und der ist da ziemlich am Kämpfen. Ich habe gehört, einige von euch haben gesagt, oh, das ist mir nicht ganz sicher, stimmt das? Darüber mache ich mir Gedanken. Deswegen ist das wichtig, das jetzt nochmal anzusprechen. Ich hoffe, ihr habt alle gemerkt, dass wir Erwachsenen uns dazwischen gestellt haben, nicht wahr? Und er hätte bestimmt auch nichts gemacht, aber das ist einfach schwierig. Er hat noch nicht gut gelernt, wie er mit sich selber umgehen kann, und dann ist das noch schwieriger, mit andern umzugehen. Deswegen hat sich da der Chef darum gekümmert. Die Erwachsenen haben sich darum gekümmert, damit ihr hier sicher seid, dass es euch gut gehen kann. Und ich hoffe, dass beim nächsten Mal so etwas nicht stattfindet. Okay?

LASSE: Die Polizei ist da.

Rene: Und damit wir das **wirklich** nicht mit nach Hause nehmen das Thema, schütteln wir uns alle einmal aus.

<<Alle schütteln ihren ganzen Körper kräftig und laut aus.>>

Rene: <<sagt rhythmisch>> Schüttel, schüttel, schüttel. Und weil Schütteln so viel Spaß macht: Jetzt habe ich eine große Säge und ich säge einmal da durch. <<stellt mit seinem Arm eine Säge pantomimisch dar und teilt den Kreis in zwei Hälften>>

BENNO: <<ruft gespielt verzweifelt>> Mama, Mama, Mama.

<<alle lachen über BENNOS Witz.>>

Rene: Ihr bildet mal bitte eine lange Kette und ihr bildet bitte auch eine lange Kette. Ihr dürft jetzt dichter kommen. Ihr dürft jetzt dichter kommen, sodass eine Person hier noch grade so durch passt. <<geht selbst du die Gasse, die sich gebildet hat durch die beiden sich gegenüberstehenden Reihen>> Test, Test, Test, Test, Test. Passt. <<BELLA läuft laut stapfend vor Rene her zwischen den beiden Reihen durch.>>

BELLA, bis zum Ende durchgehen. Test, Test, Test, Test, Test, Test, Test. So wer von euch ist mutig?

<<an KARIM gewandt>> Bist du mutig?

KARIM: Nein.

BENITO: Ich bin der mutigste.

LASSE: <<meldet sich>>

BENNO: Oh nein, machen wir das mit ihm?

Rene: LASSE, du bist ein Auto und das da <<zeigt auf die beiden Reihen>> ist deine Waschanlage.

Erwachsene: <<lachen>>

Rene: <<während Rene erklärt, geht LASSE schon durch die Gasse zwischen den beiden Reihen und lässt sich von den Händen aller Teilnehmenden

nacheinander abrubbeln.>>

Und die Waschanlage, die lässt jetzt mal die Hände schön in die Mitte baumeln. Du bist ein dreckiges Auto. Du musst richtig schön sauber werden, es geht um das Abrubbeln. Warte, einmal die Schlange wieder in die Reihe gehen.

Mama BB: Mit Spucke?

<<Alle lachen und haben augenscheinlich Spaß dabei. Inzwischen ist LASSE am anderen Ende angekommen. Dort steht Rene und spricht zu ihm.>> >>

Rene: Warte, ich muss untersuchen. Sauber? Jaa, sieht gut aus.
Wer ist jetzt der Nächste?

LASSE: BENITO.

Rene: BENITO? LASSE, du wechselst mal den Platz mit BENITO und BENITO ist ein dreckiges Auto und muss geputzt werden.

<<BENITO geht durch die Gasse zwischen den beiden Reihen und lässt sich von den Händen der Teilnehmenden nacheinander abrubbeln.>>

Rene: Ordentlich putzen.

<<BENITO lacht, während er geputzt wird. Alle lachen, sind fröhlich und haben ganz offensichtlich Spaß an diesem Spiel.>>

Rene: Wer ist das nächste Kind dahinten? KARIM, du wechselst mal bitte mit BENITO den Platz.

<<allgemeines Lachen>>

Luisa: So, wer ist besonders dreckig?

<<allgemeines Lachen>>

BENITO: I c h.

<<allgemeines Lachen während KARIM durch die Waschanlage durchgeht und sich abputzen lässt>>

Rene: <<als KARIM am Ende der Waschstraße angekommen ist>> Dann wechsle mal bitte mit dem nächsten Kind in der Reihenfolge.

Luisa.: TABITA.

Rene: TABITA, komm.

Lars: Sie will nicht. TABITA ist wasserscheu.

Beatrice: Ganz sanft.

Mama BB: BELLA.

Rene: Autos dürfen auch dreckig bleiben, wenn sie wollen.

Mama BB: BELLA, willst du mit TABITA zusammen gehen? Traut ihr euch zusammen?

BENITO: Ich will noch einmal. Ich will noch einmal.
Mama BB: Lass die Mädchen kurz noch.
BENITO: Komm schon.
Rene: Wer nicht möchte, möchte nicht.
Mama BB: BELLA. BELLA, willst du? Die Sanfte?
LASSE: Darf ich dann?
Luisa: Wer noch nicht war. LASSE, lass erst einmal die, die noch nicht dran waren, ja?
TAHIRA: Ich möchte nochmal.
Cordula: Oh ja!

<<allgemeines Gelächter>>

BENITO: Du schaffst das.
TAHIRA: <<geht durch die Waschanlage und lässt sich putzen>>
Cordula: <<als TAHIRA auf der Höhe von Cordula ist, schrubbt diese besonders gründlich und sagt>> Oh, wen nehme ich denn? Wen nehme ich denn?
Rene: Eine sanfte Automassage. Der Anhänger muss noch ein bisschen geputzt werden.

<< Mama BB versucht leise, BELLA zu überreden, dass sie auch durch die Waschanlage geht. Aber BELLA wehrt sich dagegen und fängt an zu nینگeln.>>

Mama BB: Das ist eine alte Ziege.
Rene: So, wer ist als Nächster dran?
Vera: EDINA.
LASSE: Darf ich jetzt?
Vera: Nein, EDINA war noch nicht. EDINA kommt dran. Sanft oder doll?
EDINA: Doll.

<<EDINA geht durch die Waschanlage und lässt sich putzen. Alle Teilnehmenden lachen.>>

EDINA: Noch mal! Noch mal!

<<Während des Putzens herrscht eine fröhliche Stimmung.>>

TABITA: Ich! Ich!
Rene: Jetzt du? Noch mal? Dann los. Oh, jetzt traut sie sich. Ich schalte die Autowaschanlage jetzt mal kurz aus. Bis alle Autos raus sind, denn das nächste wartet schon.
Vera: Ja genau.
Rene: Genau.
LASSE: Ding aus.
TABITA: <<geht durch die Waschanlage und lässt sich putzen. Alle Teilnehmenden lachen und machen Putzgeräusche.>>
Rene: P u t z e n.

TABITA: <<ist am anderen Ende der Gasse angekommen>>
 BENITO: Jetzt ich.
 Vera: Nein, du warst schon zweimal.
Rene: So, NORA. NORA komm her.
 BENITO: Ich möchte auch noch mal.
 NORA: <<geht an das eine Ende der Gasse.>>
Rene: Bereit?
 BENNO: Gründlich? Gründlich?
 KARIM: Oder sanft?
 Lars: Und los.
 NORA: <<geht durch die Waschanlage und lässt sich putzen. Alle lachen dabei.>>
Rene: Super.
 BENITO: Jetzt ich. Jetzt bin ich.
Rene: BENITO. BENITO. Komm.
 Lars: BENITO kriegt mit Unterbodenschutz.
 BENITO: <<geht durch die Waschanlage und lässt sich putzen. Alle lachen dabei.>>
 TABITA: Jetzt i c h.
 RENE: Wer von den Eltern fühlt sich denn wie ein schmutziges Auto?
 Erwachsene: <<lachen>>
 BENITO: <<zieht an seiner Mama.>> Dudududu.
Rene: Freiwillige vor.
 Eltern: <<niemand meldet sich freiwillig>>
Rene: Dann dürfen sich die Autos jetzt nochmal zusammenschließen für einen großen Autocorso. Alle KINDER nach drüben.

<<Die Kinder gehen an den Anfang der Waschanlage und die Eltern und Mitarbeiter:innen bilden die Gasse, durch die die Kinder durchgehen.>>

Mama BB: BELLA. Komm, du kannst auch mit allen mitgehen.
Cordula: Alle Kinder nach drüben.
Rene: So das ist jetzt der maximale Waschgang. Ihr geht jetzt gemeinsam da durch.

<<Alle Kinder gehen gemeinsam durch die Waschanlage und die Erwachsenen putzen besonders gründlich, bis alle Kinder am anderen Ende angekommen sind. Dabei lachen alle.>>

Rene: Wir kommen nochmal in den Kreis zusammen.
 Lars: Kreis. Kreis.
 Cordula: So stellt euch nochmal zu einem Kreis zusammen. Haltet euch an den Händen.
 Mama BB: BELLA, komm her.
 BELLA: Nein.
 Mama BB: Komm.
Cordula: Los geht's. Also schön, dass ihr da wart. Bis in 14 Tagen, da sehen wir uns wieder und wir hörn mit einer Rakete auf.

Einige

KINDER: J a!

Alle: <<Alle halten ihre Arme in die Kreismitte nach unten, die Hände sind weit ausgebreitet.>>

1, 2, 3 wuuuuuh! <<Dabei gehen alle Arme nach oben, die Hände wedeln schnell hin und her.>>

Mama BB: T s c h ü s s.

BELLA: Tschüss.

Cordula: T s c h ü s s.

9. Vorstellung der Fallporträts

9.1 Fallporträt NAYA – „weil mein Vater mich früher immer Uğur böceği genannt hat“

NAYA nahm zum ersten Erhebungszeitpunkt an einem Tag im Sommer 2016 an dem Treffen der Kindertrauergruppe in der Großstadt C. teil. Die nachfolgende Vorstellung ihres Fallporträts basiert auf der Erhebung A1 sowie auf den Informationen der Leiterin Sarah.

NAYAS Kernfamilie umfasst nach ihren eigenen Aussagen ihre Mutter, ihren Vater und sie selbst. In

der Abbildung 76 ist die Mutter symbolisiert durch eine rote und der Vater durch eine schwarze Linie, während NAYA durch eine hellrosa Linie symbolisiert wird. Die Wellenlinie zwischen Vater und Mutter stellt die Verbindung von Vater und Mutter als biologische Eltern von NAYA dar, der rote Kreis mit anschließender Wellenlinie verdeutlicht die Schwangerschaft der Mutter und die Geburt NAYAS (rotes Kästchen). Zunächst verlaufen alle drei Lebenslinien nebeneinander bis zum Zeitpunkt des Versterbens des Vaters, was durch ein Kreuz symbolisiert wird. Er stirbt 4 ½ Jahre¹²⁹ vor diesem Erhebungszeitpunkt an einer Sepsis. Seitdem lebt NAYA mit ihrer Mutter allein. Sie ist zum Zeitpunkt der ersten Erhebung 9;5 Jahre alt.

Das Mädchen wird von einem Sozialarbeiter von zu Hause abgeholt und zu den Treffen der Kindertrauergruppe gebracht. Anschließend bringt er das Kind wieder heim. NAYA nimmt diese Termine seit einem Jahr unregelmäßig wahr. Wenn sie kommt, dann auf eigenen Wunsch hin, da die Familie laut Aussagen der Leiterin NAYAS Teilnahme an der Kindertrauergruppe ablehnt. Das Setting der Kindertrauergruppe in der Großstadt C. lässt sich als pädagogisch strukturiertes beschreiben. Die Geschehen beginnen während der Erhebungszeitpunkte mit einem ritualisierten Beginn nach fest vorgegebenem schematischem Ablauf, der auch dann eingehalten wird, als sich der Ort des Geschehens ändert: Zunächst wird eine Klangschale angeschlagen, danach wird der eigene Name genannt und dann das verwandtschaftliche Verhältnis zur verstorbenen Person (Ich bin XY und bei mir ist mein:e Mutter/Vater/Bruder/Schwester etc. gestorben), anschließend wird ein Teelicht angezündet und das nächste Kind schlägt die Klangschale an, nennt seinen Namen und den/die Verstorbene:n. Die Erwachsenen nennen allerdings nicht eine verstorbene Person, sondern beschreiben stattdessen ihre aktuelle Befindlichkeit. Anschließend werden inhaltliche Angebote vorgehalten, die didaktisch-methodisch aufbereitet sind und auf verschiedene Aspekte von Trauer fokussieren. Ein gemeinsam gestalteter Abschluss beendet die Treffen dieser Kindertrauergruppe. Sarah übernimmt

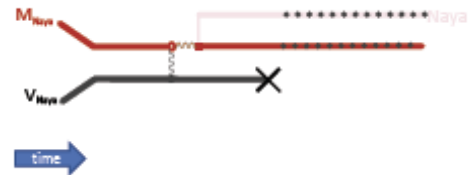


Abb. 76: NAYAS Reference Person Timeline – Chart, © Idee und Design by Steffen Bartusch

¹²⁹ Die Erhebungszeitpunkte werden der Errechnung der Angaben für dieses und alle weiteren Fallporträts zugrunde gelegt.

dabei gemeinsam mit Ulrike die Leitung. Unterstützung erhalten beide durch ehrenamtliche Pat:innen.

Zu diesem ersten Erhebungszeitpunkt erscheint NAYA in hellem T-Shirt und langer, farbiger Hose. Ihr langes Haar liegt offen über ihren Schultern. Sie ist von zarter Statur und spricht während der gesamten Zeit mit leiser, aber klarer Stimme.

9.1.1 NAYAS Ausdrucksweisen von Trauer

NAYA verleiht ihrer Trauer auf leise Weise Ausdruck. Expressive Ausdrucksweisen waren während des einen Erhebungszeitpunktes nicht beobachtbar: NAYA zeigte weder Tränen, Schluchzen oder lautstarke Äußerungen noch war zu beobachten, dass sie lacht. Mit leiser Stimme artikuliert sie ihre Empfindungen und Erfahrungen. Zum Zeitpunkt der Erhebung wertet NAYA den Trauerausdruck in verbaler Form für sich als positiv: *„Aber mir tut es ja inzwischen eigentlich gut, wenn ich jetzt so darüber rede.“* (Erhebung A1 Trauer-Spiel in einer Großstadt C. ein Tag im Sommer 2016, Zeile 533f). Dabei vollzieht sich das Sprechen über ihre Trauer in verschiedenen sozialen Situationen (in der Schule mit einer Freundin, vgl. ebd., Zeile 524–526; in der Schule mit mehreren Kindern, vgl. ebd., Zeile 519–522; in der Kindertrauergruppe während der Buchpräsentation, vgl. ebd., 479–537 sowie während der Bildvorstellung, vgl. ebd., Zeile 1094–1099), während das Zeigen ihrer leiblich-affizierten Betroffenheit einer Freundin vorbehalten zu sein scheint (vgl. ebd., Zeile 524–526). Im Reden über ihre Trauer nutzt NAYA eine Buchpräsentation sowie die Vorstellung eines Bildes, das sie gestaltet hat, als Unterstützung. Dabei kennt und nutzt NAYA Symboliken in differenten Bezügen. So ist ihr für Tod und Trauer beispielsweise das Kreuz als Symbol für den Tod bekannt: *„Und das Kreuz bedeutet, dass die schon verstorben sind.“* (ebd., Zeile 977). Das Aufrufen des väterlichen Kosenamens für sie mit der Formulierung *„...weil mein Vater mich früher immer uğur böceği genannt hat. Das ist auf Türkisch Marienkäfer...“* (ebd., Zeile 1096f), verweist auf die Zuneigung zwischen ihnen und kann zudem als Symbol einer bestehenden Verbindung zwischen NAYA und ihrem verstorbenen Vater gelesen werden. Da der Vater in ihrer jetzigen lebensgeschichtlichen Situation nicht mehr gegenwärtig ist, eröffnet diese Erinnerung eine Möglichkeit, das vergangene gemeinsame Leben *mit ihm* in das aktuelle Leben *ohne ihn* zu integrieren und diese Form der Verbundenheit durch das Aufrufen des gegebenen Kosenamens für andere sichtbar werden zu lassen.

Das Anzünden einer Kerze symbolisiert für NAYA ebenfalls die Erinnerung an einen verstorbenen Menschen. Es ist zudem eingebunden in einen ritualisierten Beginn, dessen Symbolik NAYA nutzt, um nicht nur den Verlust ihres Vaters, sondern auch den Verlust ihres Großvaters zum Ausdruck zu bringen: *„Ich bin NAYA und bei mir ist der Papa und der Opa gestor-.“* (ebd., Zeile 230).

9.1.2 „Ich bin NAYA und bei mir ist der Vater gestorben.“ – NAYAS Wissen über Trauer

Das Wissen von NAYA über Trauer umfasst verschiedene Aspekte. Sie versteht, dass es einen Anlass für Trauer gibt und dass der Grund für ihre Trauer das Versterben ihres Vaters

ist, indem sie sagt: „*Ich bin NAYA und bei mir ist der Vater gestorben.*“ (Erhebung A1 Trauer-Spiel in einer Großstadt C. ein Tag im Sommer 2016, Zeile 145).

In diesem Anlasswissen ist sie sich weiterhin bewusst, dass man nicht nur wegen eines verstorbenen Menschen trauern kann, sondern dass Trauer wegen mehrerer Verluste von nahestehenden Angehörigen eintreten kann. So unterbricht NAYA den vorgegebenen ritualisierten Beginn, um darauf zu verweisen, dass zusätzlich zu ihrem Vater ihr Opa gestorben ist: „*Ich bin NAYA und bei mir ist der Papa und der Opa gestor-*.“ (ebd., Zeile 230). Während das Wort ‚gestorben‘ bei der Nennung des Vaters vollständig verbalisiert wird, wird es bei der Nennung des Opas als verstorbenem Angehörigen nur teilweise ausgesprochen. Das unvollständig ausgesprochene Wort ‚gestor-‘ verweist in diesem Zusammenhang auf eine Leerstelle, die in differenter Weise von Leser:innen ersetzbar wäre. Ausgehend von verschiedenen Lesarten könnten die beiden folgenden möglich sein: Einerseits scheint dieses Wissen im Kontext des Rituals bereits mittels des gleichbleibenden formelhaften Satzbaus artikuliert, in dem alle teilnehmenden Kinder ihren Namen und die verstorbene Person in ihrem Verwandtschaftsverhältnis nennen. Da sich aus dem begonnenen Fragment ‚gestor-‘ weder einzeln noch im Satzzusammenhang ein anderes Wort als ‚gestorben‘ bilden lässt, verfügt NAYA über das Wissen, dass andere Ritualteilnehmer:innen in der Lage sind, das Wort aufgrund der fest vorgegebenen Satz- und Wortstruktur sinnvoll zu vervollständigen. Andererseits lässt sich festhalten, dass sich erst mit der gesamten Artikulation „gestorben“ eine intersubjektive Erkenntnis konstituieren würde, dass NAYAS Opa, nicht mehr lebendig, sondern tot ist. Mit dem inkomplett ausgesprochenen Wort lässt NAYA den Inhalt andere zwar erahnen, sie gibt ihn jedoch nicht vollständig preis. Um in dieser Situation die Option des Sprechens über den toten Opa anzubieten, ließe sich konkret und zugleich offen nachfragen, was innerhalb der fest vorgegebenen Struktur des Rituals jedoch nicht vorgesehen ist.

Nachdem NAYA den Titel des ausgewählten Buches „Für immer“ nennt und das Buch allen Anwesenden zeigt, liest sie daraus eine Passage laut vor, in der Veränderungen thematisiert werden, die eintreten, weil der Vater der kindlichen Hauptfigur verstorben ist: „*Es wird nie wieder so sein, wie es mal war, hat Mama gesagt, aber es wird weitergehen, auch wenn es schwer wird.*“ (Lüftner & Gehrman 2013, o. S.). In dieser Textstelle zeigt sich, dass die Veränderungen, die aufgrund des Todes eintreten, nicht wieder rückgängig gemacht werden können und dass die alte Ordnung nicht wieder herstellbar ist. Sie erläutert: „*Also bei einem Jungen ist der Vater gestorben und er lebt jetzt alleine mit seiner Mama.*“ (Erhebung A1 Trauer-Spiel in einer Großstadt C. ein Tag im Sommer 2016, Zeile 486f). Das Leben *mit* der verstorbenen Person ist ein anderes als das Leben *ohne* die verstorbene Person.

Spätestens mit Eintritt in die Kindertrauergruppe hat NAYA gelernt, dass nicht nur sie selbst als Tochter eines verstorbenen Vaters Trauer erfahren hat, sondern dass andere ebenfalls trauern, wenn jemand stirbt „*...denn ich kann es jetzt halt gut verstehen, wenn jemand jemanden verloren hat.*“ (ebd., Zeile 497f). Die darin zugleich lesbare Empathie für andere Trauernde verweist auf das damit verbundene Erfahrungswissen für diese besondere lebensgeschichtliche Situation, das mit dem Trauerfall einhergeht.

NAYA hat ein Wissen darüber erworben, dass Menschen im schulischen Kontext anders mit ihr umgehen, als mit jemand, die ihren Vater und Opa verloren hat. „*Vor allem jetzt in der*

Schule habe ich gemerkt, dass manche Kinder können damit umgehen, dass mein Papa oder mein Opa jetzt gestorben ist, manche gehen einfach weg, manche behandeln mich nicht so nett.“ (ebd., Zeile 519–522); sie hat weiter wahrgenommen, dass ihre eigene Trauer eine leiblich-affizierte Betroffenheit bei anderen auslösen könnte, indem sie sagt, *„dass es sie zu traurig gemacht hat oder so“* (ebd., Zeile 532f). NAYA hat erfahren, dass es für sie hilfreich ist, wenn sie getröstet wird *„...ja eine Freundin von mir ist zum Beispiel immer ganz nett zu mir und redet dann mit mir oder tröstet mich ein bisschen, wenn ich traurig bin.“* (ebd., Zeile 524–526) und wenn sie über ihre Trauer reden kann. *„Aber mir tut es ja inzwischen eigentlich gut, wenn ich jetzt so darüber rede.“* (ebd., Zeile 533f). Allerdings gibt die Modalpartikel ‚eigentlich‘ einen Hinweis auf eine subjektive Relationierung. Die Aussage des Satzes würde sich zwar nicht ändern, wenn die Modalpartikel weggelassen würde, jedoch verweist die Verbindung von ‚eigentlich‘ mit dem Adverb ‚inzwischen‘ auf einen aktuell anhaltenden Zustand, der in der Vergangenheit auch anders gewesen sein könnte.

NAYA hat erfahren, dass Menschen in ihrem sozialen Umfeld verschieden mit NAYAs Trauer umgehen. Dies zeigt sich in besonderer Weise in der Vorstellung des Buches. Nachdem sie einen kurzen Auszug aus dem Buch vorgelesen und Fragen beantwortet hat, widmet sich die Leiterin Sarah der strukturierenden Organisation von Materialien zu. NAYA erscheint der Aspekt des sozialen Umgangs, Trauernden anders zu begegnen als Nicht-Trauernden, so wichtig, dass dieser von ihr trotz des organisatorischen Moments aufgerufen wird: *„Es gibt noch eine Stelle, die ich sehr mag.“* (ebd., Zeile 512). Die Verwendung des Verbes ‚mögen‘ verweist dabei auf einen positiv empfundenen Bezug. Er lässt sich im Kontext des weiteren Verlaufes lesen als eine Szene, die NAYA in ähnlicher Weise erfahren hat. Das wird anhand einer Frage deutlich: *„Doris: Kennst du das auch? NAYA: Ja, so ein bisschen habe ich das gemerkt.“* (ebd., Zeile 518f).

Indem NAYA die Kindertrauergruppe aufsucht, verfügt sie über ein Wissen darüber, dass institutionalisierte Orte für Trauer vorhanden sind. Diesen institutionalisierten Ort der Kindertrauergruppe empfindet NAYA als unterstützend, was sich in ihrer Teilnahme begründet, die sie entgegen der Ablehnung ihrer Familie in unregelmäßigen Abständen erwirkt. NAYA nutzt die Kindertrauergruppe, um von ihrer Trauererfahrung, ihrem eigenen und von fremdem Umgang mit ihrer Trauer sowie von einem verbindenden Element zwischen ihr und ihrem Vater zu berichten. Sie nutzt die dort eröffneten Räume *„Also ich habe das Buch ‚Für immer‘ mitgebracht...“* (ebd., Zeile 479f). *„Und [...] ich kann ja einfach mal das vorlesen, was hier steht“* (ebd., Zeile 482). Denn sie weiß, dass es hilfreich sein kann, mit anderen zu sprechen, sich auszutauschen und Gefühle zu teilen: *„Aber mir tut es ja inzwischen eigentlich gut, wenn ich jetzt so darüber rede“* (ebd., Zeile 533f).

9.1.3 Trauerregeln und Trauerpraktiken sowie Widerstände – *„manche gehen einfach weg“*

Während des Anfangsrituals hält sich NAYA an die vorgegebene Reihenfolge: Zuerst wird die Klangschale angeschlagen, dann wird der eigene Name genannt, danach wird das verwandtschaftliche Verhältnis zu der/dem Verstorbenen aufgerufen und abschließend wird eine Kerze angezündet: *„NAYA schlägt die Klangschale an.“* (ebd., Zeile 144). *„Ich*

bin NAYA und bei mir ist der Vater gestorben.“ (ebd., Zeile 145) und zündet danach eine Kerze an (ebd., Zeile 147–151). Allerdings durchbricht sie dieses feste Schema, indem sie am Ende auf sich aufmerksam macht, um sich als jemand zu positionieren, die zwei männliche Familienmitglieder verloren hat: *„Ich bin NAYA und bei mir ist der Papa und der Opa gestor.“* (ebd., Zeile 230). Damit, dass sie einen zweiten Namen nennt und eine zweite Kerze anzündet, wird das vorgegebene Muster durch NAYA um einen weiteren Verlust ergänzt. Das Anzünden der Kerze als symbolisch-rituelle Trauerpraktik übernimmt NAYA nicht nur für ihren Vater, sondern auch für ihren Opa.

Eine Erfahrung, die NAYA im Kontext ihrer eigenen lebensgeschichtlichen Situation erlebt hat, ist, dass sich soziale Situationen mit Eintritt eines Trauerfalls ändern und Nicht-Trauernde den trauernden Menschen anders begegnen als vor dem Verlust. Diese soziale Praktik beschreibt NAYA mithilfe einer Textpassage aus dem Buch „Für Immer“ von LÜFTNER & GEHRMANN (2013), das sie in der Kindertrauergruppe vorstellt: *„Es gibt noch eine Stelle, die ich sehr mag. Das ist die, wo der Junge, also wo sehr viele Leute anders zu ihm sind. Und wahrscheinlich deswegen, weil sein Vater halt verstorben ist. Wollen sie ihn gut behandeln und ihm gefällt das irgendwie nicht.“* (Erhebung A1 Trauer-Spiel in einer Großstadt C. ein Tag im Sommer 2016, 512–515). Die „Grinser“ (LÜFTNER & GEHRMANN 2013, o. S.), wie sie in dem Buch genannt werden, hebt NAYA heraus und erzählt den Teilnehmenden von ihnen. Die ‚Grinser‘ stellt sie als solche vor, die sich seit dem Tod des Vaters der Hauptfigur gegenüber anders verhalten. Sie äußern Freude, indem sie der Hauptfigur eine heitere Mimik zeigen: *„[E]s gibt die Grinser, die einen andauernd anlächeln und immer Spaß mit einem machen und ganz laut lachen.“* (ebd., Zeile 515f). In ihrer Bestätigung auf die Nachfrage, ob sie das auch kenne, verstärkt sich die Annahme der Erfahrung des veränderten sozialen Verhaltens NAYA gegenüber. *„Doris: Kennst du das auch? NAYA: Ja, so ein bisschen habe ich das gemerkt.“* (ebd., Zeile 519). Davon ausgehend nennt NAYA drei Formen des Umgangs ihrer schulischen Peergroup mit dem Tod ihres Vaters und Opas: angemessener Umgang, Distanzierung und negativ empfundener Umgang *„Vor allem jetzt in der Schule habe ich gemerkt, dass manche Kinder können damit umgehen, dass mein Papa oder mein Opa jetzt gestorben ist, manche gehen einfach weg, manche behandeln mich nicht so nett.“* (ebd., Zeile 519–522). Gründe für die Veränderung in sozialen Situationen aufgrund eines Trauerfalls kann NAYA nur vermuten *„Also ich weiß es nicht, aber ich könnte mir vorstellen“* (ebd., Zeile 531f). Sie begründet die Vermeidung des Umgangs mit Trauernden als soziale Praktik der Nicht-Begegnung mit dem Nicht-in-Kennntnis-gesetzt-werden-Wollen und aufgrund von emotionaler Involviertheit der anderen. *„Also ich weiß es nicht, aber ich könnte mir vorstellen, dass sie das irgendwie einfach jetzt nicht wissen wollte oder dass es sie zu traurig gemacht hat oder so.“* (ebd., Zeile 531–533). NAYAS Widerstand gegen die Praktik der Ungleichbehandlung zeigt sie, indem sie sich dagegen zur Wehr setzt und die als negativ empfundene Andersbehandlung offen anspricht: *„[...] manche gehen einfach weg, manche behandeln mich nicht so nett, was ich denen dann aber auch sage.“* (ebd., Zeile 519–522).

Somit akzeptiert NAYA innerhalb der Kindertrauergruppe sowohl allgemeine Regeln und Praktiken als auch solche, die sich auf ihren Trauerkontext beziehen (z. B. Kindern, die aus der Kindertrauergruppe aussteigen, gute Wünsche mitgeben in Form eines

Perlenarmbandes, vgl. ebd., Zeile 637–641, sowie Kerze anzünden für einen verstorbenen Menschen während des ritualisierten Beginns, vgl. ebd., Zeile 146–151) und wendet sie für sich entsprechend den von ihr als wichtig erachteten Inhalten (z. B. Nennung von zwei verstorbenen Personen anstatt einer einzigen, vgl. ebd., Zeile 230). Außerhalb der Kindertrauergruppe berichtet NAYA darüber, dass sie Trauerpraktiken und -regeln annimmt, wenn sie diese als unterstützend empfindet: *„eine Freundin von mir ist zum Beispiel immer ganz nett zu mir und redet dann mit mir oder tröstet mich ein bisschen, wenn ich traurig bin.“* (ebd., Zeile 524–526) und aktiv ablehnt, wenn sie diese als ungünstig empfindet *„[...] manche gehen einfach weg, manche behandeln mich nicht so nett, was ich denen dann aber auch sage.“* (ebd., Zeile 521f).

9.1.4 NAYAS Subjektpositionierungen

Während des ritualisierten Beginns positioniert sich NAYA zunächst als eine Ritualteilnehmerin unter anderen. Wenngleich sie nicht regelmäßig an den Treffen der Kindertrauergruppe teilnimmt, weiß NAYA um den Ablauf des Anfangsrituals und hält diesen ein, indem sie die Klangschale anschlägt, ihren Namen sowie ihren Vater als Verstorbenen nennt und anschließend ein Teelicht anzündet (Erhebung A1 Trauer-Spiel in einer Großstadt C. ein Tag im Sommer 2016, Zeile 144–151).

NAYAS eigeninitiierte Durchbrechung der vorgegebenen Ritualstruktur zu Beginn gibt ihr die Möglichkeit, sich zunächst nicht nur als Kind eines verstorbenen Vaters zu positionieren, sondern zugleich auch als Enkelkind eines verstorbenen Großvaters. Obwohl ihr die zweifache Positionierung so wichtig erscheint, dass sie dafür den ritualisierten Beginn verändert, bleibt der Großvater im weiteren Verlauf unerwähnt. Folgende Textstellen markieren diese Differenz: *„[...] wenn von einem anderen Mädchen oder so der Vater oder die Mutter gestorben ist“* (ebd., Zeile 496f) und *„ich habe meine Mama als Pfau gemacht [...] Und der kleine Marienkäfer habe ich für mich genommen [...] Und die Eulen habe ich für meinen Papa genommen* (ebd., Zeile 1094–1099).

Während des letzten Treffens wurden von den anwesenden Kindern Bücher präsentiert, die sie in ihrer Trauer als unterstützend empfunden haben. NAYA hatte die Vorbereitung versäumt und kein Buch mitgebracht, weshalb sie es während dieses Treffens nachholen möchte. Um ihr Buch nun präsentieren zu können, bereitet sie sich in besonderer Weise vor und leiht sich das von ihr gewählte Buch zu diesem Zweck aus. Nachdem NAYA aus dem Buch vorgelesen und den Inhalt verkürzt erzählt hat, positioniert sie sich als Kind mit Trauererfahrung. *„Es wäre auch okay, wenn von einem anderen Mädchen oder so der Vater oder die Mutter gestorben ist, denn ich kann es jetzt halt gut verstehen, wenn jemand jemand anderen verloren hat.“* (ebd., Zeile 496–498). Diese Verlusterfahrung teilt NAYA mit ihrer Freundin, die sich ihr empathisch zuwendet und NAYA tröstet, wenn sie traurig ist. *„eine Freundin ist zum Beispiel immer ganz nett zu mir und redet dann mit mir oder tröstet mich ein bisschen, wenn ich traurig bin.“* (ebd., Zeile 524–526). NAYA behauptet sich Menschen gegenüber, die sich ihrer Meinung nach nicht adäquat zu ihr verhalten, indem sie dies offen anspricht: *„[...] was ich denen dann aber auch sage“* (ebd., Zeile 522). Interessanterweise schreibt NAYA dem Umgang mit ihrer Trauer seitens der Lehrerin keine besondere Bedeutung zu und positioniert sich als eine Schülerin, deren

Verlusterfahrung im schulischen Kontext keinen erheblichen Raum einnimmt. „Also, ich habe jetzt eine sehr nette Lehrerin. Aber das spielt jetzt auch nicht so eine große Rolle jetzt.“ (ebd., 536f).

In der Vorstellung ihrer entstandenen Bildcollage präsentiert sich NAYA als Bildgestalterin, die emotional berührt ist und ihre subjektive Perspektive auf ein verbindendes Element zwischen ihr und ihrem Vater mit allen Teilnehmer:innen der Kindertrauergruppe erzählend teilt. „Und der kleine Marienkäfer habe ich für mich genommen, weil mein Vater mich früher immer *uğur böceği* genannt hat. Das ist auf türkisch Marienkäfer. Und die Eulen habe ich für meinen Papa genommen, weil ich fand sie sehr schön. Ich glaube, er mochte auch Eulen.“ (ebd., 1095–1099).

9.1.5 NAYAS Heterotopien als andere zwischenleibliche Räume

Während dieses Erhebungszeitpunktes suchte NAYA keinen körper-leiblichen Kontakt zu anderen Teilnehmer:innen. Sie bittet niemanden, sich neben sie zu setzen. Während ihrer Vorstellung des Buches, das ihr in ihrer Trauer hilft, bleibt sie auf ihrem Kissen sitzen und bewahrt darüber den Abstand zu anderen. Auch während der Arbeit an ihrer Collage „Stelle deine Familie als Tiere dar“ arbeitet sie für sich und fordert keine Unterstützung oder die räumliche Nähe einer/eines Pat:in für sich ein. Mit Blick auf die von NAYA erstellte Collage werden jedoch zwischenleibliche Räume lesbar. Auf der vorikonographischen Ebene lässt sich das Bild wie folgt beschreiben: Die weiße Fläche des Papiers füllt NAYA am unteren und rechten Bildrand mit zeichnerischen Elementen, die als Wiese und Baum erscheinen. Auf der Wiese sind vier Tiere in einer Reihe zueinander angeordnet: ein Pfau, ein Marienkäfer und zwei Eulen – davon ist eine braun und eine weiß. In die Bildmitte wurden zusätzlich drei Schmetterlinge gezeichnet. Auf die obere linke Ecke wurde mit Handschrift der Name der Urheberin geschrieben, der aus Datenschutzgründen mit einem blauen Balken und dem anonymisierten Namen NAYA überdeckt wurde. Der Pfau hat seinen blaugrünen Schwanz zu einem Rad aufgestellt, sodass seine Schwanzfedern das irisierende Augenmuster zeigen. In der Mitte des Bildes befinden sich drei Schmetterlinge: ein roter mit blauer Umrandung ein grüner mit gelber Umrandung und ein grüner mit blauer Umrandung. Insgesamt weichen alle Tiere nur minimal in ihren Größenverhältnissen voneinander ab. An der rechten Bildseite befindet sich ein Baum, der auf den unteren Bildrand aufsetzt. Er trägt keine Blätter, dafür aber rote Früchte oder Blüten. Seine Äste sind verzweigt. Unter Berücksichtigung kompositorischer Aspekte wirken die Größenverhältnisse der Tiere harmonisch ausgewogen, wenngleich der Pfau etwas größer und der Marienkäfer etwas kleiner ist als die beiden Eulen. Während der rot-blaue Schmetterling der kleinste der drei Schmetterlinge ist, erscheint der blau-grüne als größter der drei Schmetterlinge. Der Blick der betrachtenden Personen wird in drei Richtungen gelenkt. Während unten stehend Pfau, Marienkäfer und braune Eule nach rechts gen Osten blicken, schaut die weiße Eule nach links Richtung Westen. In die gleiche Richtung sind auch die Schmetterlinge ausgerichtet, die scheinbar nach links fliegen. Dagegen ziehen sowohl der sich an der rechten Bildseite befindende Baum als auch die auf dem unteren Bildrand stehenden Gräser bzw. Wiese den Blick frontal auf sich. Während das Gras eine Verbindung schafft zwischen Pfau, Marienkäfer, den beiden Eulen und dem Baum und so

die montierten Elemente zu einem Bildeindruck komponiert, verbleiben die Schmetterlinge unabhängig von allen anderen Bildelementen, wodurch der Eindruck verstärkt wird, sie würden durch die Luft fliegen. Die Verortung des eigenen Namens in der oberen linken Ecke des Bildes verstärkt den Eindruck der Signatur, da er nicht einem Bildelement zugeordnet wurde. Die Abwesenheit weiterer Textelemente und anderer Symboliken verweist in diesem Zusammenhang auf eine Kontinuität der Darstellung von Natur und auf die Abwesenheit von Menschen bzw. Menschlichem.

Die nun vorgestellte Interpretation des montierten Bildes erfolgt im Rekurs auf 1) die Aufgabenstellung: „*Stelle deine Familie mit Tieren dar*“ (Erhebung A1 Trauer-Spiel in einer Großstadt C. ein Tag im Sommer 2016, Zeile 762–777) und 2) NAYAS Vorstellung sowie Erklärung ihres Bildes (ebd., Zeile 1061–1066). Aus der Formulierung der Aufgabe ergibt sich zunächst die Anforderung, den Begriff der Familie auf die Angehörigen zu übertragen und einzugrenzen. Während ihrer Bildvorstellung benennt NAYA ihre Mutter, ihren Vater und sich selbst als diejenigen, die sie als Tiere abgebildet hat, und grenzt den Terminus der Familie für sich selbst als moderne Kernfamilie (vgl. PEUKERT 2004, 25 sowie RUPP 2007, 8f) ein. Der Mutter weist sie dabei den Pfau als Tier zu. Der Zusammenhang zwischen der Mutter, dem gewählten Tier und NAYA erschließt sich durch NAYAS Begründung, dass beide das Tier sehr mögen würden. Sich selbst weist NAYA den Marienkäfer als kleinstes abgebildetes Tier zu: „*Und der kleine Marienkäfer habe ich für mich genommen*“ (Erhebung A1 Trauer-Spiel in einer Großstadt C. ein Tag im Sommer 2016, Zeile 1095f). Dabei wird eine Verbindung über den Kosenamen des Vaters für seine Tochter „*uğur böceği*“, dem türkischen Wort für Marienkäfer, hergestellt, indem sie sagt, „*weil mein Vater mich früher immer uğur böceği genannt hat*“ (ebd., Zeile 1096f). In dieser Assoziation verbleibend blicken Mutter und Tochter in Richtung des Vaters. Dieser, symbolisiert durch zwei Eulen, blickt einmal zurück (weiße Eule) und einmal wendet er den Blick von ihnen ab, schaut jedoch in die gleiche Richtung wie seine Frau und sein Kind (braune Eule). Neben der gegensätzlichen Blickrichtung sind fünf weitere Besonderheiten der Eule hervorzuheben. Die Eule als Darstellung des Vaters führt durch ihr zweimaliges Vorhandensein zu einer Verdoppelung seiner Anwesenheit, während NAYA sich selbst und ihrer Mutter jeweils nur einem Tier zugeordnet hat (1). Während Pfau, Marienkäfer und braune Eule fast in einer Linie abgebildet sind, wurde die weiße Eule leicht nach oben versetzt platziert (2). Trotz dieser minimalen vertikalen Verschiebung erscheinen diese vier Tiere genau wie die drei Schmetterlinge in der Luft als eine Einheit. Durch ihre räumliche Anordnung wirken sie als zusammengehörend. Alle Tiere sind so gewählt, dass sie sowohl in der Luft als auch an Land/auf der Erde leben. Dabei ist die Eule jedoch das einzige Tier, dem eine Nachtaktivität zugeschrieben wird, wodurch es sich von den anderen unterscheidet (3). Eine weitere Differenzierung ergibt sich aufgrund der Farbverhältnisse. Pfau, Marienkäfer und Schmetterlinge erscheinen in verschiedenen bunten Farben. Eine der beiden Eulen hingegen erscheint in Weiß als unbunte Farbe (vgl. u. a. BACH 1995, 63 sowie MONMONIER 1996, 229 sowie) und die andere in dunklem Braun (4). Während Braun an die Farbe der Erde erinnert, wird in unserem Kulturkreis mit Weiß Reinheit assoziiert (z. B. Hochzeitskleid, Kittel von Ärzt:innen). In anderen Kulturkreisen ist Weiß die Farbe der Trauerkleidung (vgl. BACH 1995, 63). Der Aspekt der Veränderung ist diesen Symboliken über alle Kulturkreise hinweg inhärent. Dagegen erscheinen die blaue Farbe

des Pfau und die rote Farbe des Marienkäfers als bunt. Diese beiden Farben kehren in den Farben zweier Schmetterlinge wieder, braun und weiß hingegen ist kein Schmetterling gemalt (5). Die Farbe Rot lässt sich ebenso in den insgesamt 99 Blüten/Früchten wiederfinden. Das Braun der Eule kehrt im Verhältnis zu den anderen Farben in großer Fläche im Baumstamm und in den Ästen wieder. Die blau-grüne Farbe des Pfau wird durch das Gras nochmals aufgegriffen.

Durch das Platzieren des eigenen Namens gibt sich NAYA als Urheberin des Bildes zu erkennen. In Verbindung mit ihren verbal artikulierten Erklärungen positioniert sie sich dabei als kindliches Familienmitglied, das mit Vorlieben und Empfindungen der Mitglieder seiner Familie vertraut ist. Trotz der Tatsache, dass ihr Vater vor 4 ½ Jahren verstorben ist, zählt sie ihn als Familienmitglied sowie ihre lebende Mutter in Form von Tieren zu ihrer kleinen Kernfamilie. Dabei schreibt sie beiden Elternteilen diese elterlichen Rollen zu, indem sie diese als Vater und Mutter benennt (ebd., Zeile 1094–1099). Auf diese Weise schafft NAYA eine Heterotopie für sich, die nicht nur den verstorbenen mit den noch lebenden Menschen vereint, sondern im Zusammenhang mit NAYAS Aufrufen der familiären Rollenverhältnisse eine Verbindung zwischen vergangenem und gegenwärtigem Leben herstellt. Die Fokussierung auf die räumliche Nähe der beiden Tiergruppen kann als Präsenz von Gemeinschaft oder Zusammengehörigkeit gelesen werden, sodass NAYA als Urheberin des Bildes die Nähe und Zusammengehörigkeit ihrer Familie wichtig zu sein scheint. Der Gegenstand der Familie als Tiere erscheint jedoch nicht als verschiedene Tiere innerhalb einer gleichen Tierart, sondern als verschiedene Tierarten, mit denen jeweils unterschiedliche Eigenschaften assoziiert werden. Diese Form der Darstellung lässt jedes Mitglied als eigenständiges erscheinen, das zu einer Gemeinschaft gehört, in ihr jedoch nicht gänzlich aufgeht. Die Verdoppelung des Vaters kann in verschiedenen Weisen gelesen werden. Mit Fokussierung auf den Verlust des Vaters und NAYAS damit verbundener Trauer ließe sich diese doppelte Präsenz beispielsweise als besondere Vergegenwärtigung des Verstorbenen lesen, als besondere Form der Anwesenheit oder als jeweils verschiedene Weise der Zugänglichkeit zu seiner Person. Die Abwesenheit weiterer Symboliken (wie beispielsweise ein Kreuz) verstärkt diese Lesart, da die beiden Eulen, die den Vater symbolisieren, sich in ihrem Lebensraum sowie ihrer Größe nicht von den anderen Tieren unterscheiden und sich somit als ebenso anwesend wahrnehmen lassen wie alle anderen Tiere auch. Der Wunsch, Nähe herzustellen bzw. Verbindungen zu schaffen und zu halten, zeigt sich sowohl in der räumlichen Anordnung als auch in den durch NAYA ihren Eltern positiv zugeschriebenen Sympathien. Der Mutter wird der Pfau zugeordnet, weil *„sie den Pfau auch sehr mag und ich auch“* (ebd., Zeile 1095). Dem Vater werden die Eulen symbolisch zugeordnet, weil *„[...] er mochte auch Eulen“* und *„[...] ich fand sie sehr schön“* (ebd., Zeilen 1098f). Die Auswahl der Tiere der drei Familienmitglieder wird mit einer positiven emotionalen Verbundenheit begründet. Der Kosename des Vaters für NAYA ist im Moment der Bilderarbeitung präsent und wird zum verbindenden Element zwischen NAYA, die seit



Abb. 77 NAYAS Familie als Tiere, Eigenes Foto

mehr als vier Jahren ohne ihren Vater weiterlebt, und ihrem verstorbenen Vater, dessen Kosename ihrer Darstellung als Tier entspricht und auf diese Weise das Leben mit und ohne ihren Vater in sich vereint. In der Abbildung 76, der Lebenslinie von NAYA, wird dies mittels der schwarz gepunkteten Linie in der hellrosa Linie symbolisch dargestellt.

9.1.6 Zusammenfassende Betrachtung des Fallporträts NAYA

Da NAYA lediglich zu dem ersten Erhebungszeitpunkt am Geschehen teilnimmt, ließen sich ihre Ausdrucksweisen von Trauer nicht in dem Maße beobachten wie die der anderen Kinder. Aus diesem Grund versteht sich dieses einführend vorgestellte Fallporträt NAYAS als Fragment, das Leerstellen aufweist. Trotz des geringen zeitlichen Umfangs der Beobachtungen brachte NAYA ihre Trauer auf drei verschiedene Weisen zum Ausdruck. Sie sprach über ihren Verlust in drei Gruppensituationen, in denen verschiedene Aspekte von Trauer zentral waren.

Während des ritualisierten Beginns benannte NAYA den Verlust ihres Vaters, wie alle anderen teilnehmenden Kinder einen nahestehenden Menschen nannten „*Ich bin NAYA und bei mir ist der Vater gestorben.*“ (ebd., Zeile 145). Somit spricht NAYA im Sitzkreis vor der Gruppe allein, jedoch als Nachfolgerin (von Doris vgl. ebd., Zeile 143) und Vorgängerin (von Fannie vgl. ebd., Zeile 152) sowie anderer Gruppenteilnehmer:innen. Regelmäßig unterbrochen wurden die kindlichen Aufrufungen der Verstorbenen durch die anwesenden Erwachsenen, die stattdessen ihre aktuellen Befindlichkeiten äußerten: „*Ich bin Doris und freu mich, dass ich den Nachmittag mit euch verbringen kann.*“ (ebd., Zeile 141f). Diese wiederkehrende Diskontinuität teilte die Teilnehmer:innen in trauernde Kinder und nichttrauernde Erwachsene. Mit Übernahme und Artikulation der vorgegebenen Formel für die Kinder bzw. für die Erwachsenen reproduzierten alle Anwesenden die vollzogene Zweiteilung.

Die nächste Situation, in der NAYA über ihre Trauer spricht, findet im Sitzkreis statt. Alle Erwachsenen und alle Kinder hören NAYA zu, die als Einzige erzählt, sodass die Aufmerksamkeit der Gruppe auf NAYA gerichtet ist. Sie erzählt über ihr Traurigkeit in Verbindung mit dem Verlust ihres Vaters (ebd., Zeile 524–526) und über das Getröstetwerden durch eine Freundin (ebd., Zeile 526). Dieser Freundin zeigt sie ihre Traurigkeit. Während des Geschehens spricht sie darüber, lässt allerdings keine körperlichen Empfindungen sicht- bzw. beobachtbar werden.

In der letzten Situation erinnert sich NAYA an einen positiv erlebten Moment mit ihrem Vater. Obwohl sie hier ebenfalls als alleinige Sprecherin angerufen wird und diese Anrufung auch annimmt, unterscheidet sich diese insofern von der vorangegangenen Gruppensituation, als dass nach NAYA noch ROBERT und KARL zum Sprechen kommen. Die Reihe anderer Äußerungen zu einem inhaltlich vorgegebenen Aspekt hebt NAYAS Trauer nun nicht mehr in besonderer Weise hervor, sondern relationiert sie zur Trauer der beiden anderen Kinder.

Während der Teilnahme von NAYA an dem Treffen der Kindertrauergruppe ruft sie neben dem Verständnis für andere trauernde Kinder und dem Getröstetwerden in ihrer Traurigkeit vordergründig zwei Themen auf: die Erinnerung eines positiv erlebten Momentes mit ihrem verstorbenen Vater „[...] weil mein Vater mich früher immer *uğur böceği* genannt

hat“ (ebd., Zeile 1096f). Das zweite Thema ist ihre Selbstbehauptung bezüglich der Veränderungen im sozialen Verhalten anderer seit ihre beiden männlichen Familienmitglieder gestorben sind, was in der Formulierung *„dass mein Papa oder mein Opa jetzt gestorben ist, manche gehen einfach weg, manche behandeln mich nicht so nett, was ich denen dann aber auch sage“* deutlich wird (ebd., Zeile 520–522).

NAYA wird von dem ehrenamtlichen Xaver von daheim abgeholt, zu den Treffen der Kindertrauergruppe hingefahren und anschließend wieder nach Hause gebracht. Ohne das Engagement Xavers wäre ihr eine Teilnahme nicht möglich, weshalb das Abholen und Hinbringen als unterstützende Rahmenbedingung gewertet werden kann.

Weiterhin empfindet es NAYA als hilfreich, über ihre Trauer zu reden, und nutzt während des Treffens der Kindertrauergruppe die initiierten Gesprächsanlässe. Den Impuls, ein hilfreiches und tröstliches Buch mitzubringen, greift NAYA nachträglich auf, indem sie die Buchvorstellung nachholt. Das Vorlesen einer ausgewählten Passage eröffnet ihr einen Raum, um über Erfahrungen bezüglich ihrer eigenen Trauer sprechen zu können. Dass der Vater der kindlichen Hauptfigur (ein Junge) ebenfalls verstorben ist, thematisiert sie selbst nicht als Grund für die Auswahl zur Präsentation. Auf Nachfrage von Sarah: *„Und spielt das für dich noch mal eine besondere Rolle, dass der Junge auch seinen Papa verloren hat? Oder wäre das Buch auch für dich nett, wenn da von einer anderen Person die Rede wäre? Oder konntest du so besser vergleichen?“* (ebd., Zeile 492–495), antwortet NAYA mit einer Differenzierung im sozialen Geschlecht *„Es wäre auch okay, wenn von einem anderen Mädchen oder so der Vater oder die Mutter gestorben ist“* (ebd., 496f), und damit auf den Unterschied des Geschlechts zwischen sich und der Hauptfigur verweist. Vermutlich würde sich die Identifikation mit der Hauptfigur erhöhen, wenn diese ein Mädchen wäre – da NAYA selbst keine Begründung dafür gibt, bleibt diese Vermutung, wenngleich naheliegend, spekulativ. Auch den kreativen Impuls zur Gestaltung ihrer Familie als Tiere setzt NAYA um und nimmt diesen als Anlass, um über ihre Erinnerung an ihren verstorbenen Vater zu sprechen. Über das entstandene Bild kann NAYA aus ihrer subjektiven Perspektive des Berührtseins erzählen, wodurch das Ergebnis der Collage als erzählgenerierend auf NAYA wirkt. Für alle Situationen, in denen NAYA in Erscheinung tritt, spricht sie immer dann, wenn sie dafür autorisiert wird. Bevor das Mädchen zu erzählen beginnt, meldet sie sich und wartet darauf, sprechen zu dürfen (vgl. ebd., Zeile 225–229, 364–366, 476–479, 755f, 1088–1099). Einzige Ausnahme stellt der Moment dar, in dem Sarah bereits über struktur-organisatorische Inhalte spricht und NAYA noch in der Präsentation ihres Buches verbleibt. *„Sarah: [...] Also die, die schon länger da sind, die haben schon hier ihren festen Ordner. Da habe ich die schon eingeheftet und die, die noch nicht so lange da sind, für die sammle ich die Blätter momentan in Heftern. NAYA: Es gibt noch eine Stelle, die ich sehr mag.“* (ebd., Zeile 508–512). Demzufolge hindert der inhaltliche Wechsel von Sarah NAYA nicht an ihrem Bedürfnis, weiterhin über ihre Trauererfahrung zu sprechen.

In ihrer körper-leiblichen Konstituiertheit wirkt NAYA zerbrechlich, was durch den Modus ihres Sprechens – NAYA spricht sehr leise (ebd., Zeile 144, Zeile 482f sowie Zeile 1093) unterstrichen wird. Dennoch fühlt sie sich in dem geschützten Rahmen der Kindertrauergruppe genügend sicher, um sich in Gruppensituationen als alleinige Sprecherin zu positionieren und von ihren Trauererfahrungen zu berichten. Demgegenüber

waren während des gesamten Erhebungszeitpunktes keinerlei Trauergesten oder -mimik beobachtbar. In dieser Abwesenheit nicht sprachlich artikulierter Ausdrucksweisen von Trauer zeigt sich ein deutlicher Bruch im Vergleich zur Offenheit des Erzählens über ihre Trauererfahrung.

9.2 Fallporträt KARL

KARL nahm gemeinsam mit ROBERT und NAYA an den Treffen der Kindertrauergruppe in der Großstadt C. zu allen vier Erhebungszeitpunkten teil. Die nachfolgende Vorstellung seines Fallporträts basiert auf den Erhebungen A1–A4 sowie auf den Informationen der Leiterin Sarah. Er ist zu dieser Zeit 14;1/14;2 Jahre alt. KARLS Vater ist 2 Jahre zuvor an den Folgen einer

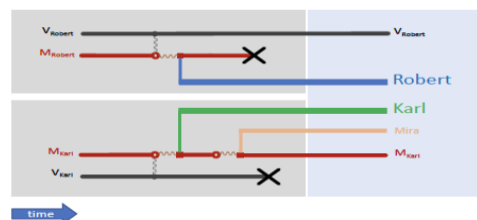


Abb. 78 KARLS Reference Person Timeline – Chart, © Idee und Design by Steffen Bartusch

Hyperglykämie gestorben. Mit dem Tod des Vaters ändert sich die Kernfamilie, die bisher aus KARL, Mira, Vater und Mutter bestand, zunächst aufgrund der Abwesenheit des Vaters. Seit dem Versterben des Vaters lebt KARL allein mit seiner jüngeren Schwester Mira und seiner Mutter zusammen. An der Wohnsituation ändert sich auch dann nichts, als KARLS Mutter den Vater von ROBERT in der parallel stattfindenden Elterngruppe kennenlernt, woraus eine gemeinsame (Liebes)Beziehung zwischen den beiden Elternteilen erwächst. Für KARL und ROBERT stellt diese gemeinsame Verbindung ein zentrales Thema dar, das innerhalb der Geschehen aufgerufen wird.

Zu den Treffen erscheint KARL zu allen vier Zeitpunkten in verschiedenen, dezent farbigen T-Shirts mit Aufdruck und in kurzer, in dunklen Farben gehaltener Hose. Seine kurzen schwarzen Haare sind durch einen seitlichen Scheitel aus der Mitte der Stirnpartie gekämmt.

Während des dritten Erhebungszeitpunktes erhalten die teilnehmenden Kinder die Aufgabe, eine Stärkenburg mit ihren eigenen Stärken zu bauen. Für diesen Zweck ordnen die Kinder sich zunächst Eigenschaften zu, die sie selbst als ihre Stärken einschätzen. KARL beschreibt sich in diesem Zusammenhang als „[...] sehr kreativ, klug, meistens ruhig, dann steht hier beschützend. Also ich will sehr oft meine Schwester beschützen. Ich bin abenteuerlustig, obwohl es für mich kein richtiges Abenteuer gibt, weil ich mir mein Abenteuer anders vorgestellt habe. Ich bin fantasievoll [...]“ (Erhebung A3 Trauerspiel in einer Großstadt C vier Wochen nach dem ersten Tag, Zeile 605–608). Neben diesen positiven Selbstzuschreibungen ist es KARL wichtig, eine Eigenschaft hervorzuheben, die er zunächst als negativ bewertet: „[...] jetzt kommt eine negative Eigenschaft: dämonisch. Denn manchmal, wenn ich wütend bin, habe ich das Gefühl, dass ein Dämon irgendwie in mir wohnt.“ (ebd., Zeile 608–610). Diese Empfindung scheint in KARL so wirksam zu werden, dass sie ihn verändert. Seinen Umgang mit dieser körper-leiblichen Empfindung bringt KARL zum Ausdruck, indem er den Zustand nach außen sichtbar werden lässt und somit den Ort des Dämonischen verlagert „und dann lasse ich den raus“ (ebd., Zeile 610f). Ein anwesender Erwachsener bietet KARL eine Alternative an, die mit einem niedrigeren körper-leiblichen Erregungszustand verbunden wird. „Kann man das umschreiben mit ausrasten?“ (ebd., Zeile 654). Dies lehnt KARL ab mit der Begründung einer im Vergleich

höher bewerteten Präferenz, was sich in folgendem Dialog zeigt: „*Holger: Kann man das umschreiben mit ausrasten? KARL: Dämonisch hat mir aber besser gefallen.*“ (ebd., 654f). Obwohl ‚dämonisch‘ als Adjektiv bereits beschreibt, wie jemand oder etwas ist, wird KARL nach der Weise des Seins gefragt: „*Wie bist du denn, wenn du dämonisch bist?*“ (ebd., Zeile 626). Andere Erwachsene fragen nach dem dazugehörigen Gefühl: „*Gibt es da auch ein Gefühl bei dir dazu, wenn du dämonisch bist?*“ (ebd., Zeile 630). KARLS Antwort „*So etwas wie Wut*“ (ebd., Zeile 631) markiert zwar die Ähnlichkeit und Nähe zum eigentlich ausgewählten Begriff, macht aber auch deutlich, dass ‚Wut‘ das Merkmal nicht ersetzen kann. Der damit verbundene kritisch zu betrachtende Aspekt, die Vielschichtigkeit menschlicher Eigenschaften nicht in einer reduzierten Facette der körper-leiblichen Empfindung darzustellen, wird von KARL abgelehnt. Er bleibt bei seinem selbst gewählten superlativen Ausdruck und legt ihn als zugleich negativ und positiv assoziiert offen: „*eine negative Eigenschaft: dämonisch*“ (ebd., Zeile 608f) und „*Ich habe die Stärkeeigenschaft*“ (ebd., Zeile 645).

Der Selbstzuschreibung als ersten Teilschritt der Aufgabenstellung „*Genau, ihr sollt euch dann nämlich aus euren Bauklötzen eure eigene Stärkenburg bauen.*“ (ebd., Zeile 195f) folgte in einem zweiten Teilschritt das lesende Heraussuchen aus den mit Wörtern beschrifteten Bauklötzen oder gegebenenfalls das eigenhändige Beschreiben eines Bauklotzes ohne Aufschrift. Da das Wort ‚dämonisch‘ als einzige Eigenschaft nicht auf einem der farbigen Bausteine zu finden ist, schreibt KARL es per Hand auf einen Bauklotz. *Die handschriftliche Darstellung des Wortes ‚dämonisch‘ erscheint in anderer Weise als alle anderen Eigenschaften, was die Lesart unterstreicht, dass KARL diese selbst gewählte Zuschreibung mit einer besonderen Bedeutung innerhalb des Arrangements versieht.* Erst danach kann die eigene gedankliche Vorstellung einer Burg an die eigene Stärkenburg adaptiert und konstruiert werden. Ausgehend von einer vereinfachten Definition, die eine Burg beschreibt als „befestigter Bau auf Bergen, Felsen oder in der Ebene mit Wassergraben umgeben“ (*Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache 2024, o. S.*), *ließe die Aufgabenstellung ein Gebäude erwarten, das zusammenhängend aus mehreren Bausteinen errichtet und nach oben erhöht konstruiert wird. Aufgrund der gewählten Anordnung der Steine in einer Reihe übereinander erscheint KARLS fertige Konstruktion nicht als eine Burg, sondern eher als eine Art Mauer oder Schutzwall. Die auf den Bausteinen aufgedruckten Worte fungieren in dieser Komposition als schützend vor jemandem oder etwas.* Die Anordnung der Bausteine in der oberen Reihe ‚Vorbild sein‘ und ‚dämonisch‘ lässt die beiden gegensätzlichen menschlichen Merkmale als unmittelbare Gegenspieler wirken. *Als komplexes Gesamtgebilde erscheint ‚dämonisch‘ oben aufliegend und überlagert in dieser Position alle anderen Merkmale, während ‚abenteuerlustig‘ und ‚fantasievoll‘ als diejenigen Adjektive erscheinen, die ganz unten positioniert wurden und dadurch von allen anderen dominiert werden.* KARLS Aussage, dass es für ihn kein richtiges Abenteuer gäbe (ebd., Zeile 607), und die Nennung von ‚fantasievoll‘ als letztes Wort vor dem Superlativ ‚dämonisch‘ bekräftigt diese Lesart. Das Adjektiv ‚dämonisch‘ wirkt nicht nur als Gegenteil „und jetzt kommt eine negative Eigenschaft: dämonisch“ (ebd., Zeile 608f), sondern zugleich als Gegensatz zu allen anderen Wörtern, die mit prosozialen Eigenschaften verbunden werden: „Also ich will sehr oft meine kleine Schwester beschützen.“ (ebd., Zeile 605f). Der Eindruck eines Gegensatzes verstärkt sich mit KARLS

Erläuterung: „Denn manchmal, wenn ich wütend bin, habe ich das Gefühl, dass ein Dämon irgendwie in mir wohnt, und dann lasse ich den raus.“ (ebd., Zeile 609–6011). Jedoch ist eine Begegnung mit einem Dämon als furchterregend lesbar, sodass dieses Merkmal den Schutz des gebauten Walls bzw. der Mauer verstärkt. Mit der Positionierung der Bausteine wirkt dieser höchste Grad körper-leiblicher Empfindungen zugleich schützend und verteidigend gegen jemanden oder etwas.

Im Umgang mit seinen Empfindungen äußert KARL destruktive Tendenzen. In einem körper-leiblichen Zustand hoher Erregung hat er das Bedürfnis, etwas zu beschädigen *„Dann muss ich einfach etwas zerstören. Keine Ahnung, ich will dann etwas zerstören.“ (ebd., 673f). Dabei ist er sich sowohl der räumlichen Grenzen der Zerstörungsmöglichkeiten „Kommt darauf an, an welchem Ort das ist“ (ebd., Zeile 667) als auch der materiellen Einschränkungen, die mit Beschädigungen einhergehen, bewusst „Das heißt, erst mal will ich die Klausuren schützen“ (ebd., Zeile 668). In der Institution Schule verfügt KARL nicht über das Vermögen, abweichend zu agieren „Zum Beispiel in der Schule kann ich ja nicht anders“ (ebd., Zeile 667f). In der häuslichen Umgebung bietet sein Zimmer KARL einen Zufluchtsort, in dem er etwas zerstören kann „aber wenn ich gerade zu Hause bin, dann gehe ich meistens in mein Zimmer, mache die Tür zu, nehme ein Blatt Papier und zerreiße es“ (ebd., Zeile 668–670). Bis dato hat KARL dafür ein Objekt eingesetzt, das in der Kindertrauergruppe entstanden ist. Dieses ist für diesen Zweck nicht mehr nutzbar „Leider ist der eine Knautschbär kaputtgegangen, den wir hier mal gemacht haben. Diesen Samtbär.“ (ebd., Zeile 676f). Der Transfer, anstelle des selbst angefertigten Bären ein Blatt Papier zu nehmen und zu zerreißen, verweist auf das hohe Maß der Konstruktionsleistung, die Karl dabei vollzieht. Er ist in der Lage, Handlungsstrategien auf sein häusliches Umfeld zu übertragen und dort anzuwenden, die in der Trauergruppe als Anregung gegeben werden und diese entsprechend der materiellen Gegebenheiten zu adaptieren.*

9.2.1 *„das ist hier sein Lieblingstier, der schwarze Panther“ – KARLS* Ausdrucksweisen von Trauer

KARLS Ausdrucksweisen seiner Trauer sind beobachtbar in Form sachlich-nüchterner Erzählweisen, in seiner kreativen und assoziierenden Umsetzung vorgegebener Aufgabenstellungen, in seinen symbolisch-rituellen Handlungen, im wiederkehrenden Totengedenken, im Herstellen einer emotionalen Verbindung zwischen sich und seinem Vater, aber auch darin, dass KARL die mit dem Tod einhergehenden Änderungen akzeptiert. Seine Empfindungen im Kontext des Versterbens von KARLS Vater teilt KARL mit den Teilnehmer:innen der Kindertrauergruppe, wobei er selbst entscheidet, welche körper-leiblichen Empfindungen er in diesem Rahmen öffentlich preisgibt und welche er nicht mit anderen Anwesenden teilen möchte. So bereitet KARL sich auf das Erzählen über den zweiten Todestag des Vaters vor und spricht in einer gemeinsamen Runde mit allen Anwesenden darüber: *„Also am Donnerstag, am letzten Donnerstag, war der Todestag von meinem Papa. Ich habe ein paar Sachen mitgenommen.“ (Erhebung A1, Zeile 283f). Die Dynamik seiner Vortragsweise ist gering <<Seine Stimme ist leise und stockt beim Erzählen. >> (Zeile 273). Blickkontakt sucht er während des Sprechens nicht und auf*

seiner Hautoberfläche werden Tropfen sichtbar, die sich als nonverbale Ausdrucksweisen auf körper-leiblicher Ebene lesen lassen *„Er sieht beim Erzählen niemanden an, kleine Schweißperlen sind über das ganze Gesicht verteilt.“* (ebd., Zeile 272f).



Abb. 79: KARLS Familie als Tiere, Eigenes Foto

Interessanterweise präsentiert KARL seine kreative Umsetzung der gestellten Aufgabe, die eigene Familie als Tiere darzustellen, während des ersten Erhebungszeitpunktes nicht nur öffentlich vor den Teilnehmer:innen der Kindertrauergruppe, sondern er spricht während der Erarbeitung bereits über verschiedene Aspekte im Zusammenhang mit seiner Trauererfahrung: *„Zwar ist seine Frau gestorben, also meine Oma, die ist an Krebs gestorben.“* (Erhebung A1, Zeile 884). Die Auswahl und Zuordnung der Tiere zu den Menschen trifft KARL auf verschiedene Weisen. So wählt er für seinen Vater einen Panther aus und begründet dies in der Zuschreibung einer emotionalen Verbundenheit des Vaters zu diesem Tier: *„Papa: das ist hier sein Lieblingstier, der schwarze Panther. Das war sein Lieblingstier.“* (ebd., Zeile 988f). Die mit dieser Begründung verbundene Erinnerung an den Vater stellt Nähe zwischen KARL und seinem Vater her, indem KARL eine Symbolik von besonderer emotionaler Bedeutung für den Vater ausgesucht hat. Das Tier der Mutter wird nicht nach dem Lieblingstier der Mutter ausgesucht, sondern nach den Eigenschaften des Tieres in ihrer Übertragbarkeit auf die Mutter: *„Sie hat schon viel Humor, aber sie kann auch sehr böse und streng sein.“* (ebd., Zeile 901f). *„Ein Bär würde auch ein bisschen passen.“* (ebd., Zeile 906) sowie *„Ein Bär kann auch sehr doll aggressiv sein. Meistens ist sie aber eher passiv. Löwen, die schlafen so viel, die entspannen so, aber Bär würde wenigstens noch so ein bisschen passen.“* (ebd., Zeile 910–912). Mittels der aufgerufenen mütterlichen Eigenschaften können zwar ebenfalls körper-leibliche Empfindungen bei anderen hervorgerufen werden, allerdings stellt KARL keinen solchen Zusammenhang her – dieser bleibt allein dem Vater vorbehalten.

Die Auswahl des schwarzen Panthers als einziges Tier mit einer unbunten Farbe und der in direkter Nähe gezeichneten Symbolik eines schwarzen Kreuzes ließe sich als Trauerzeichen lesen, da in unserem Kulturkreis Schwarz als die Farbe der Trauer gilt (vgl. LOSCHEK 1987, 456 sowie SÖRRIES 2012, 37ff) und KARL zudem die Symbolik als Zeichen für Verstorbene bestätigt. *„NAYA: Und das Kreuz bedeutet, dass die schon verstorben sind. KARL: Genau.“* (ebd., Zeile 977f). Neben den Kreuzen als Symbole für Verstorbene sind vier rote Herzen gezeichnet, die die Liebesbeziehungen zwischen zwei Menschen darstellen: *„Und die Herzchen bedeuten, dass die beiden zusammen sind.“* (ebd., Zeile 968). Sie sind markiert zwischen Oma und Opa (Wolf und Schildkröte sowie Panda und das Fragezeichen) sowie zwischen Mutter und Vater (Bär und Panther) und Mutter und dem neuen Partner Norbert (Bär und Affe).

Über die bildlichen Assoziationen, die er während des zweiten Erhebungszeitpunktes mit Bildmotiven verbindet, spricht KARL nicht. Diese an KARL gestellte Aufgabe, seine körper-leiblichen Empfindungen mittels Bildkarten zum Ausdruck zu bringen, setzt er zwar um, indem er zu den jeweils vorgegebenen Fragen Motive aussucht, die er damit assoziiert. Allerdings verweigert er sich wiederholt, seine ins Bildliche übertragenen Empfindungen

zu artikulieren „*Sarah: Du musst ja auch nicht vorstellen oder vielleicht später. KARL, magst du uns deine Bilder vorstellen. KARL: <<KARL sieht zu Boden und schüttelt den Kopf>> Nein, ich möchte nicht.*“ (Erhebung A2, Zeile 399-401). Die Frage wird später noch mal wiederholt: „*Sarah: KARL möchtest du uns jetzt etwas über deine Bilder sagen? KARL: <<schüttelt den Kopf>> Nein.*“ (ebd., Zeile 491f). Seine verbale (Nein) und nonverbale Ablehnung (schüttelt den Kopf) begründet KARL damit, dass die Bilder für sich sprechen würden: „*Ich finde, ich muss nichts sagen. Das kann man alles auf den Bildern erkennen.*“ (ebd., Zeile 492f). Ein Erzählen über seine vergangene und seine gegenwärtige Trauer sowie über seine Vorstellungen einer Zukunft ohne seinen verstorbenen Vater wird somit umgangen. Deshalb lassen sich KARLS Ausdrucksweisen von Trauer in dieser Situation nur aus der ikonografischen Beschreibung seiner ausgewählten Bildmotive und ihrer Formation lesen.

Die Frage „*Wie ging es mir vor dem Versterben meines Angehörigen?*“ beantwortet KARL mit dem Bild eines Tieres, das ich als Vogel identifiziere. Damit greift er seine Zuordnung zu einem Tier aus der Aufgabenstellung der zuvor stattgefundenen Kindertrauergruppe auf (Stelle deine Familie als Tiere dar), in der KARL sich selbst als Adler abgebildet hat. Auf dem aktuell gewählten Bild sind die Flügel des Vogels weit ausgebreitet und durch die Komposition des Bildes macht der Vogel den Eindruck, als würde er fliegen, die Erde so weit unter sich lassend, dass sie nicht zu sehen ist. Fliegend lassen sich innerhalb kurzer Zeit große Distanzen und unwegsame Landschaften überwinden. Da KARL die Auswahl seines Bildmotives entsprechend der Fragestellung nicht kommentiert hat, kann über verbindende Assoziationen nur spekulierend fabuliert werden.

Das Tier auf der zweiten Abbildung kann aufgrund des braunen Fells, der spitzen Schnauze, den hängenden Ohren und seiner Größe als Hund angenommen werden. Die unregelmäßig geformten weißen Objekte identifiziere ich als Steine. Als unbewegliche Objekte sind sie zu einem Wall aufgereiht, der an einer kleinen Stelle von einer Öffnung durchdrungen ist. Auf diese Weise entsteht der Eindruck, dass ein Hund, vermutlich ein Hundebaby, durch eine Steinmauer hindurchsieht. In welche Richtung oder wohin der Hund blickt, gibt das Bild nicht preis. Dieses Motiv hat sich KARL als Antwort auf die Frage „*Wie ging es mir, als mein Angehöriger verstorben ist?*“ ausgesucht. Auch für dieses Bild lässt KARL seine eigenen Gedanken zwischen Bildmotiv und Fragestellung offen. Er teilt sie nicht öffentlich mit den Teilnehmer:innen der Kindertrauergruppe, sodass sich der Eindruck eines kleinen Lebewesens hinter einer Mauer nicht assoziierend lesen lässt. Was oder wer sich hinter der Mauer verbirgt und wie der körper-leibliche Zustand des Hundes ist, erfahren Betrachter:innen nicht durch das Bild.

„*Wie ging es mir, als ich in die Kindertrauergruppe gekommen bin?*“ ist die Ausgangsfrage für die Wahl des dritten Bildmotivs. KARL sucht dafür eine Karte aus, deren Arrangement ich interpretiere als einen Menschen über Häusern der in der Luft auf einem Seil balanciert. Es ist die Assoziation eines Balanceaktes, der höchste Konzentration erfordert, um nicht abzustürzen. Schon ein abweichender Schritt reicht aus, um neben das Seil zu treten und das Gleichgewicht zu verlieren. Die Lesart, dass KARL besondere Aufmerksamkeit benötigt, um im Gleichgewicht zu bleiben, dass es dabei kein unterstützendes Element, keine Hilfestellung zu geben scheint und er diese Aufgabe für sich allein bewältigen muss, scheint naheliegend. Inwieweit sie zutrifft, beantwortet KARL nicht.

Das vierte Bildmotiv interpretiere ich als einen Menschen, der auf einer Klippe sitzend über eine Stadt schaut. Die schräg von hinten aufgenommene Perspektive richtet die Aufmerksamkeit der Betrachter:innen auf den Blick des Menschen auf der Klippe und folgt diesem in die Ferne. Die Frage „*Wie geht es mir heute?*“ beantwortet KARL mit diesem Bild, auf dem ein fester Boden unter den Füßen nicht sichtbar erscheint. Ein so hoher Bergvorsprung, der die Erde verschwinden lässt, birgt ein potenzielles Risiko, abzustürzen. Dem darauf sitzenden Menschen bietet er in dieser Positionierung festen Untergrund. Variationen von Positionierungen bewirken Veränderungen des Risikos. Eine andere mögliche Lesart lässt die auf den Klippen sitzende Person über den Dingen und mit Abstand zum Geschehen erscheinen. Der Blick aus der Ferne weist Ähnlichkeiten zur Perspektive des ersten gewählten Bildmotivs auf. Der Verlauf des Geschehens kann mit Abstand betrachtet werden.

Die aneinandergereihten räumlichen Objekte, die sich in zwei Reihen gegenüberliegen, lese ich als Gebäudereihen, deren Mitte eine Straße durchzieht. Die zweirädrigen Mobile erscheinen in diesem Zusammenhang als Mopeds. Die Abwesenheit von menschlichen und/oder tierischen Lebewesen auf der fotografischen Abbildung wirft differente Fragen auf: Wo sind die Menschen? Wohin führt die Straße? Dienen die Regenschirme als Schutz vor Sonne oder Regen oder verzieren sie den Weg? Der Himmel ist strahlend blau. Die Sonne ist ebenso wenig sichtbar wie Regen, weshalb sich die Frage nach dem Zweck der Regenschirme nicht beantworten lässt. Die Mopeds vermitteln aufgrund der Komposition verschiedener Objektmotive, in denen Menschen abwesend sind, den Eindruck von Stillstand. Nichts bewegt sich, alle Krafträder stehen an beiden Straßenseiten aufgereiht. Zugleich verleihen sie dem betrachtenden Blick den Eindruck von Mobilität, die Möglichkeit, jederzeit den Ort wechseln zu können, sobald jemand in Erscheinung tritt. Die links und rechts stehenden Häuserreihen können als Schutz- und Wohnhäuser wahrgenommen werden, sie können durch die Darstellung in der Zentralperspektive aber auch bedrohlich wirken. Unter Berücksichtigung der gestellten Frage „*Wie geht es mir, wenn ich mal **groß** bin?*“ erscheinen die Beantwortung der Fragen sowie die Deutung des Bildmotivs offen. Vielleicht hat KARL keine aktuelle Vorstellung davon, welche Menschen ihn auf seinem zukünftigen Weg begleiten werden. Vielleicht kann KARL zukünftige Orte seines Lebens nicht imaginieren, möglicherweise tut er es nicht. Eventuell beantwortet KARL diese Fragen für sich. All diesen und anderen möglichen Lesarten steht KARLS Ablehnung gegenüber, seine Gedanken mit den Teilnehmer:innen der Kindertrauergruppe zu teilen. Seine Assoziationen des Bildmotivs mit der gestellten Frage bleiben unausgesprochen.

Die Reihenfolge der Auswahl der Bildmotive entsprechend den Fragen lassen sehr differente Lesarten zu und, da KARL sich nicht zu seinen Auswahlgründen äußert, bleiben die Lesarten *mögliche* Konstruktionsleistungen der Bildbetrachter:innen. Daneben fällt jedoch auf, dass auf keinem Motiv mehr als ein Lebewesen zu sehen ist. Auf vier der fünf ausgewählten Karten ist ein Mensch oder ein Tier jeweils einzeln abgebildet, woraus sich der Aspekt des Alleinseins als etwas ergibt, das für KARL als bedeutsam erscheint. Weiterhin fehlen verzierende, unterstützende oder hinderliche Elemente auf den ersten vier Bildern. Lediglich auf dem letzten Bild sind Regenschirme und Mopeds vorhanden. Die ersten drei Karten stehen aufgrund der vorgegebenen Fragestellungen mit der

Vergangenheit in Verbindung, die vierte Karte mit der Gegenwart und die fünfte mit der Zukunft. Für das vergangene Leben *mit* seinem Vater wählt KARL ein Motiv eines Vogels, der durch die Luft fliegt (Postkarte zur Frage „*Wie ging es mir vor dem Versterben meines Angehörigen?*“). Rekurriert man auf die Aussage des Vogelmotivs, die KARL bezüglich der Erstellung seiner Familie als Tiere trifft, so verbindet er mit diesem Motiv für sich ein angestrebtes Ziel, das er erreichen möchte. Den körper-leiblichen Zustand zum Zeitpunkt des Versterbens „*Wie ging es mir, als mein Angehöriger verstorben ist?*“ assoziiert KARL mit einer Mauer aus Steinen, aus der ein kleiner Hund hervorsieht. Bildbetrachtende sehen sich der Mauer gegenüber, einzig der kleine Hundekopf erscheint zwischen den Steinen. Weitere Details sowie der Zustand des Lebewesens bleiben dem/der Betrachtenden verborgen. Die Mauer müsste überwunden oder zerstört werden, um mehr zu erfahren. Körper-leibliche Empfindungen bei Eintritt in die Kindertrauergruppe stellt KARL als einen Balanceakt dar (Postkarte zur Frage „*Wie ging es mir, als ich in die Kindertrauergruppe gekommen bin?*“). Ein Ausweichen aus der Situation erscheint dem/der Bildbetrachter:in nur dann möglich, wenn das Seil auf festen Boden trifft. Dieser ist jedoch nicht sichtbar. Aus diesem Hochseilakt scheint in der aktuellen Situation (Frage: „*Wie geht es mir heute?*“) zumindest die Sicherheit einer Klippe zu erwachsen, die weiterhin den Eindruck einer gefährlichen Situation erweckt, aber zumindest die Möglichkeit von festem Boden unter den Füßen gewährt. Der Ausblick in die Zukunft („*Wie geht es mir, wenn ich mal groß bin?*“) zeigt einen befestigten Weg, eine Straße mit unbestimmtem Ziel. Mobilität und Zufluchtsorte sind vorhanden, die fliegenden Regenschirme ermöglichen vom Boden aus einen Blick in die Luft.

Die Bedeutsamkeit von symbolisch-rituellen Handlungen für KARL zeigt sich zum einen in der Nutzung von Symbolen im bildnerischen Gestalten und zum anderen im Vollziehen ritueller Handlungen. Das Anzünden einer Kerze symbolisiert für KARL ebenfalls die Erinnerung an einen verstorbenen Menschen. Während der vier beobachteten Teilnahmen wird diese symbolisch-rituelle Handlung zu drei Zeitpunkten angeboten und von KARL angenommen. Diese Symbolik als Teil des ritualisierten Beginns nutzt KARL auch, um den Verlust des Vaters zu thematisieren: „*Ich bin KARL und bei mir ist der Vater gestorben.*“ (Erhebung A1, Zeile 210). Der Umgang mit Erinnerungsobjekten stellt eine weitere rituelle Praktik dar, mit der KARL seiner Trauer Ausdruck verleiht. Indem er die vier in die Trauergruppe mitgebrachten Fotografien in einer bestimmten Weise anordnet und in einem bestimmten Rhythmus diese Anordnung ändert, werden die in einem Bildhalter platzierten Fotos als KARLS privater Erinnerungsort sichtbar und fungieren als Referenzobjekt für ihn: „*Ich habe mal in der Schule einen Bilderhalter gebaut und da stecke ich die dann rein und dann ändere ich die jeden Monat und dann habe ich in vier Monaten auch mal alle Bilder durch und dann fange ich wieder von vorne an.*“ (ebd., Zeile 329–332). Im Betrachten der vergangenen Situationen, die auf den Fotos abgebildet sind, und in der Bearbeitung der Hausaufgaben in der aktuellen Situation zeigt sich KARLS Oszillieren zwischen dem früheren Leben *mit* seinem Vater und dem jetzigen Leben *ohne* ihn.

Auch in dem wiederkehrenden Totengedenken lässt sich eine rituelle Praktik lesen. Der Tag, an dem der Vater gestorben ist, „*Also am Donnerstag, am letzten Donnerstag, war der Todestag von meinem Papa*“ (ebd., Zeile 283f), wird mit der Familie in besonderer Weise verbracht „*Ich, Mira und Mama.*“ (ebd., Zeile 432). Dabei fällt auf, dass Norbert

und Robert nicht aufgerufen werden. Als Teil der aktuellen Familiensituation sind sie nicht in eine rituelle Praktik involviert, Verbindungslinien zur vergangenen Familiensituation herstellt. Für diesen besonderen Tag scheint es eine feste Reihenfolge des Ablaufs zu geben. Nachdem der Vormittag dieses besonderen Tages in einem alltäglich routinierten Ablauf stattfindet „*Also Schule*“ (ebd., Zeile 442), trifft sich die Familie nachmittags am Beerdigungsort des Verstorbenen: „[...] *dann sind wir zum Grab gefahren*“ (ebd., Zeile 442f) und sucht anschließend einen gemeinsam geteilten Ort auf, durch den sie mit dem Toten verbunden sind: „*Na wie gesagt, am Todestag gehen wir zu diesem Restaurant, wo er gerne gegessen hat, und denn essen wir sein Lieblingsessen.*“ (ebd., Zeile 421f). KARL betont dabei, dass der Todestag als Anlass der Trauer mit positiven Erlebnissen in sozialen Situationen verbunden ist „*Erinnern uns ein bisschen an ihn, haben Spaß*“ (ebd., Zeile 424). Dieser Tag ereignet sich zum zweiten Mal und KARL macht in diesem Zusammenhang auf eine Veränderung in der Zusammensetzung der Teilnehmenden der Praktik aufmerksam. Während am ersten Todestag die erweiterte Familie versammelt war, vollzieht an diesem zweiten Tag die Kernfamilie das ritualisierte Totengedenken: „*Dieses Mal alleine. Ich glaube, am letzten Todestag waren wir noch mit meinem Onkel, mit dem Papa von meiner Mama und mit der Oma von meinem Papa, also die Mama von Papa. Aber dieses Mal waren wir nur alleine. Ich, Mira und Mama.*“ (ebd., Zeile 429–432). KARLS Erzählweisen über Todesursachen, Sterbeort, Todeszeitpunkt und Beerdigungspraktiken sind in sachlich-nüchternem Modus hervorgebracht. Er benennt Fakten, ohne Metaphern, Euphemismen oder Umschreibungen zu nutzen („*also meine Oma, die ist an Krebs gestorben*“ [ebd., Zeile 884], „*Da ist ja ein Friedhof. Und da ist auch meine Oma beerdigt. Nur der Unterschied: Meine Oma wurde verbrannt und mein Papa ist im Sarg gelegt.*“ [ebd., Zeile 448–450], „*NAYA: Wann ist dein Papa gestorben, also vor wie vielen Jahren? KARL: Zwei müssten das jetzt sein. Zwei Jahre.*“ [ebd., Zeile 366f] sowie „*Der ist jetzt aber tot.*“ [ebd., Zeile 1158]).

Es fällt allerdings auf, dass KARL nicht im Modus, wie er sich äußert, aber über die Inhalte seines Erzählens eine emotionale Verbindung zwischen sich und seinem Vater herstellt. So wird in dem Mitbringen und Herumgeben der Erinnerungsobjekte (vier Fotos und eine CD) KARLS Wunsch beobachtbar, seine Erinnerungen an seinen Vater und das gemeinsame Familienleben mit anderen zu teilen und es visuell sowie auditiv wahrnehmbar zu machen (Erhebung A1, Zeile 287, Zeile 328f, Zeile 310 sowie Zeile 319–323). Der Musik kommt dabei eine besondere Bedeutung zu, da KARL anhand von Gemeinsamkeiten zwischen dem Rapper Eminem und seinem Vater emotionale Nähe herstellen kann: „*Und Papa hat fast die gleiche Frisur wie der Rapper Eminem.*“ (ebd., Zeile 337f). Durch sein Wissen über Rapmusik wird eine Verbindung zu dem geschaffen, was sein verstorbener Vater gern gehört hat: „*Ja. Der Rapper konnte eigentlich alles rappen: Doubletime, Triplettime.*“ (ebd., Zeile 327). Anhand des auf einem Foto abgebildeten Konzertbesuchs kann er sich an ein gemeinsames Erlebnis mit dem Vater erinnern: „*Ich glaube, da waren wir gerade bei meinem Geburtstag bei dem Eminem.*“ (ebd., Zeile 318). In der Umsetzung der späteren Aufgabe, die auch während des ersten Erhebungszeitpunktes gestellt wird, die eigene Familie als Tiere darzustellen, zeigt sich KARLS Zuneigung zu seinem Vater. Die emotionale Verbundenheit stellt KARL über den persönlichen Favoriten des Vaters her, als

er ihm ein Tier zuweist: „*Papa: das ist hier sein Lieblingstier, der schwarze Panther. Das war sein Lieblingstier.*“ (ebd., Zeile 987f).

In der Akzeptanz der mit dem Tod einhergehenden Veränderungen wird KARLS Umgang mit seiner Trauer ebenfalls beobachtbar. Er akzeptiert Norbert als den neuen Partner der Mutter „*KARL: Was könnte Norbert sein? Robert: Papa machst du auch mit? KARL: Ja, natürlich.*“ (ebd., Zeile 917–919). Und er akzeptiert auch, dass sich durch Norbert und seinen Sohn ROBERT die familiäre Konstellation ändert: „*Und deswegen gibt es hier noch eine Verbindung zu Norbert.*“ (ebd., Zeile 1159f) und „*ROBERT und Norbert. Norbert ist ja der Papa von ROBERT.*“ (ebd., Zeile 992f). Aber in die Praktik des Trauerns um KARLS Vater sind die beiden nicht eingeschlossen.

Seine Trauer äußert KARL gegenüber den Anwesenden der Kindertrauergruppe, einschließlich der Forscherin Tessa. Er beantwortet Fragen anderer Kinder „*Robert: Wo ist er gestorben? Ist er bei dir zu Hause gestorben? KARL: Nein, der ist zu einem Freund gegangen und dort ist er irgendwie verstorben.*“ (Erhebung A1, Zeile 371–373) und auch die Fragen, die ihm die Erwachsenen stellen: „*Yvonne: Wo ist dein Vater beerdigt? KARL: Hier gleich im Friedenspark. Da ist ja ein Friedhof.*“ (ebd., Zeile 447f). Mit den Eltern der teilnehmenden Kinder teilt KARL seine Empfindungen nicht, wodurch seine Äußerungen einer ausgewählten Gruppe vorbehalten bleiben, „*weshalb es in Ordnung wäre, wenn die Eltern mit dabei sein würden. KARL entscheidet sich weiterhin dagegen.*“ (Erhebung A4, Zeile 101f).

Während des letzten Erhebungszeitpunktes, der durch räumliche Änderungen eine Adaption der strukturellen Organisation bedingt, wird die Bedeutsamkeit der Treffen in der Kindertrauergruppe für KARL sichtbar. Nachdem er zuvor seinen Austritt erklärt hatte, nimmt er diese Entscheidung nun zurück und äußert seine weitere Teilnahme als für ihn von wesentlicher Bedeutung: „*<<Nun entscheidet er sich anders und äußert, dass es ihm doch noch wichtig sei, weiterhin zur Kindertrauergruppe zu kommen.>>*“ (Erhebung A4 Trauerspiel in einer Großstadt C. sechs Wochen nach dem ersten Tag, Zeile 149–151). Diese Bedeutsamkeit lässt er ohne weitere Begründung stehen „*<<KARL weicht aus und spricht nicht weiter über mögliche Gründe für seinen Beschluss.>>*“ (ebd., Zeile 152f).

9.2.2 „*mein Papa ist im Sarg gelegt*“ – KARLS Wissen über Trauer

KARLS umfangreiches Wissen über Trauer wird anhand seiner aktiven Teilnahme am Geschehen sichtbar. Es zeigt sich in seinen Aussagen, (Nach)Fragen, Überlegungen und Präsentationen.

KARL weiß, dass es einen Anlass für Trauer gibt und der Anlass für seine Trauer das Versterben seines Vaters ist: „*Ich bin KARL und bei mir ist der Vater gestorben.*“ (Erhebung A1, Zeile 210) sowie „*Ich bin KARL und bei mir ist <<spricht leise weiter>> der Vater gestorben.*“ (Erhebung A2, Zeile 177).

Dabei ist er sich der Dimension der Universalität des Todes bewusst. KARL weiß, dass alle Menschen irgendwann sterben „*Willst du vielleicht noch alle anderen aufzählen: Uropa, Ururopa, Urururopa ...*“ (Erhebung A1, Zeile 248f).

Ursachen für das Versterben von Menschen können verschieden sein. Die Kausalität als Wissen um den Zusammenhang zwischen dem Auslöser für das Sterben eines Menschen

und den Eintritt des Todes thematisiert KARL, indem er auf die Nachfrage: „*Woran ist dein Papa gestorben?*“ (ebd., Zeile 303) die Krankheit seines Vaters aufruft „*Äh an dieser Krankheit, ich weiß jetzt nicht, wie die heißt richtig.*“ (ebd., Zeile 304) und den medizinischen Fachbegriff des Krankheitsbildes mit Unterstützung nennt „*Doris: Diabetes. Xaver: [Diabetes Yvonne: [Diabetes. KARL: Ja Diabetes.*“ (ebd., Zeile 305–308). Das medizinische Fachwissen des Kausalzusammenhangs hat sich KARL angeeignet und kann die Entstehung einer Hyperglykämie als Todesursache in einem altersentsprechenden Wortschatz herleiten: „*Also ich weiß nur so viel, dass er seine Spritzen nicht mithatte. Und dann hat er wohl irgendwie zu viel Zucker eigentlich genommen und das konnte er nicht transportieren, denn Diabetiker können das nicht, brauchen da viel Spritzen. Und dann ist er wohl gestorben. Ja.*“ (ebd., 379–382). Dafür nutzt er die Metapher eines Taxis als Transportmittel des aufspaltenden Stoffes von Zucker im Körper. „*Ja, also der Zucker sammelt sich, Zucker verteilt sich normalerweise im ganzen Körper. Und Diabetiker können das nicht und deswegen brauchen die so ein Taxi.*“ (ebd., Zeile 397–399). Das Taxi symbolisiert dabei die Insulingabe als regulierendes Medikament des Insulinspiegels: „*Also diese Spritzen und die Spritzen sind das Taxi und das Taxi fährt dann den Zucker dahin, wo er gerade gebraucht wird. Und wenn man das nicht abbaut mit dem Taxi, werden das natürlich immer mehr und dann häufen die sich und dann ... Ja. So kann man sich das vorstellen.*“ (ebd., Zeile 399–402). Den Wahrheitsgehalt der Hyperglykämie als Todesursache stellt KARL infrage mit der Formulierung „*ist er irgendwie verstorben*“ (ebd., Zeile 372f), was zum einen durch das Wort ‚irgendwie‘ markiert wird und zum anderen durch den Verweis darauf, dass jemand anderes als er selbst diese Aussage getroffen hat: „*das hat Mama denn gesagt*“ (ebd., Zeile 375) und begründet dies damit, dass er über dieses Wissen aufgrund seiner eigenen Abwesenheit nicht verfügt: „*Ich war nicht dabei. Keine Ahnung.*“ (ebd., Zeile 377). Diabetes als Krankheit, an deren Folgen sein Vater verstorben ist, kann KARL nicht nur als eine Todesursache nennen. Auf Krebs als eine Krankheit, an der man versterben kann, weist KARL im Sprechen über seine Großmutter hin: „*also meine Oma, die ist an Krebs gestorben*“ (ebd., Zeile 884). KARL weiß auch, dass es neben Krankheiten noch andere äußere Auslöser für Sterben gibt: „*Robben können mega gefährlich und mega tödlich sein.*“ (ebd., Zeile 834). Jedoch wirken sich äußere Einflüsse nicht auf jedes Lebewesen gleichermaßen aus: „*Weil ein Honigbär ist gegen alle Gifte immun. Ohne Witz. Gegen alle Gifte ist er einfach mal immun.*“ (ebd., Zeile 858–860).

Der Vater stirbt bei einem näheren Bekannten und KARL ist in der Lage, diesen Ort des Sterbens zu benennen: „*der ist zu einem Freund gegangen und dort ist er irgendwie verstorben*“ (ebd., Zeile 372f). Die Verwendung des Perfekts als Zeitform zeigt eine sich in der Vergangenheit vollziehende Handlung und verweist somit darauf, dass KARL Sterben als einen Prozess andeutet. Zudem kennt KARL den genauen Zeitpunkt des Todes und kann diesen in Relation zur gegenwärtigen Zeit setzen: „*Zwei müssten das jetzt sein. Zwei Jahre. Also um genau zu sein, zwei Jahre*“ (ebd., Zeile 367). Wenngleich KARL die präzise Zeitangabe nicht präsent hat, kann er sie sich so konkret vergegenwärtigen, dass er den väterlichen Tod auf den Tag genau angibt: „*u n d jetzt muss ich zurückrechnen. Montag, Samstag, Sonntag. Zwei Jahre und fünf Tage*“ (ebd., Zeile 368f). Eine Präzisierung bis in eine noch kleinere zeitliche Maßeinheit bleibt unbestimmt „*und ein bisschen Stunden*“

(ebd., Zeile 369) mit der Begründung einer nicht vorhandenen rechnerischen Absicht „*und ein bisschen Stunden. Keine Ahnung, die will ich jetzt aber nicht ausrechnen*“ (ebd., Zeile 369f).

Im Gespräch mit seinem Patchworkbruder ROBERT berichtet KARL von verschiedenen Begräbnispraktiken. Er kennt die Form der Feuerbestattung von Leichen und nutzt dafür ‚verbrennen‘ als umgangssprachlich gebräuchlichen Begriff: „*Meine Oma wurde verbrannt*“ (ebd., Zeile 449f). KARL weiß darüber hinaus, dass Verstorbene einer Erdbestattung als weitere Form von Begräbnispraktiken in einem eigens dafür vorgesehenen Behältnis liegen „*mein Papa ist im Sarg gelegt*“ (ebd., Zeile 450). Den Friedhof ruft KARL zum einen als Ort auf, an dem die Toten beigesetzt werden: „*Da ist ja ein Friedhof. Und da ist auch meine Oma beerdigt.*“ (ebd., Zeile 448f). Zum anderen wird der Friedhof als ein Ort markiert, den Hinterbliebene aufsuchen, was er mit den Formulierungen „*vorher fahren wir dann meistens noch zum Grab*“ (ebd., Zeile 424f) sowie „*dann sind wir zum Grab gefahren*“ (ebd., Zeile 442f) artikuliert.

Das Wissen darüber, dass Verbindungen zu verstorbenen Menschen nicht nur durch das Aufsuchen von Friedhöfen hergestellt werden, präsentiert KARL in Verbindung mit Erinnerungsobjekten und erinnerten gemeinsamen Situationen. Anlässlich des zweiten Todestages des Vaters bringt KARL verschiedene Fotografien mit in die Treffen der Kindertrauergruppe und erzählt über die abgebildeten Situationen und den Ort, an dem er die Bilder aufbewahrt. Die Besonderheit des Ortes, an dem die Erinnerungsobjekte aufbewahrt werden, begründet sich in der eigenhändigen Anfertigung „*Ich habe mal in der Schule einen Bilderhalter gebaut*“ (ebd., Zeile 329) und ihrer Platzierung „*und da stecke ich die dann rein*“ (ebd., Zeile 329f). Mit dieser Platzierung in einem selbst hergestellten Bildhalter positioniert KARL die Bilder räumlich an einem persönlich zugehörigen Ort „*Auf mein' Schreibtisch*“ (ebd., Zeile 336). In der Konsequenz des Verbleibs der Erinnerungsobjekte ergibt sich für KARL eine Bedingung der Sichtbarkeit: „*Das heißt, eigentlich immer, wenn ich Hausaufgaben mache, dann sehe ich den*“ (ebd., Zeile 336f). Inwieweit KARL mit ‚den‘ den Bildhalter oder den auf den Fotos abgebildeten Vater adressiert, bleibt offen – beides sind mögliche Lesarten. Neben den Fotografien als Erinnerungsobjekte, die an einem konkreten Ort positioniert sind, hat KARL eine Musik-CD mitgebracht. Sie wird – genau wie die Fotos – an einem besonderen Ort aufbewahrt: „*Also noch steht sie in Papas Schrank*“ (ebd., Zeile 345). ‚Papas Schrank‘ stellt ein Besitztum des Vaters dar, das den väterlichen Tod überdauert und im häuslichen Umfeld verbleibt. Dabei hat KARL die Erfahrung gesammelt, dass das Erinnerungsobjekt (Musik-CD) nicht als statisches Objekt im Schrank verbleibt, sondern dass sie als Gebrauchsgegenstand weiterhin genutzt werden kann: „*Also noch steht sie in Papas Schrank, aber ich habe sie auch schon mal angemacht und gehört und so*“ (ebd., Zeile 345f).

KARL weiß um die Möglichkeit a), mithilfe von Erinnerungsobjekten von seinem verstorbenen Vater zu erzählen, und um die Möglichkeit b), dies mit anderen zu teilen. Indem er sich auf das Geschehen in der Kindertrauergruppe zum ersten Erhebungszeitpunkt vorbereitet und eine CD und vier Bilder mitbringt „*Ich habe ein paar Sachen mitgenommen*“ (ebd., Zeile 284), weiß KARL um ein gemeinsames Leben mit dem verstorbenen Vater, das sich mithilfe von Erinnerungen rekonstruieren lässt „*das sind so*

meine vier Lieblingsbilder von ihm“ (ebd., Zeile 285) und auf diese Weise Erzählanlässe bietet, um vergangene lebensgeschichtliche Situationen mit anderen zu teilen *„und eine CD, die er gerne gehört hat“* (ebd., Zeile 285f). KARL weiß also auch, dass es eine gemeinsam geteilte Vergangenheit gab *„<<KARL tippt auf ein Foto, das ROBERT gerade in der Hand hält und ansieht. Es zeigt die Gefängnissituation.>> KARL: Ja. Da haben wir gerade eine Bank ausgeraubt.“* (ebd., Zeile 404–406).

Dabei ist sich KARL bewusst, dass nicht jede:r lebende Verwandte Zeit mit jeder/jedem Verstorbenen geteilt hat *„Den Vater von meinem Papa kenne ich kaum. Zwar habe ich den schon Mal getroffen, aber ich kenne ihn kaum“* (ebd., Zeile 889f) sowie *„Zum Beispiel die Eltern von meiner Oma kenn ich nicht. Die gestorben ist, kenn ich auch nicht, die von meiner anderen Oma kenn ich auch nicht“* (ebd., Zeile 957–959). In diesem Sprechen über seine Verwandten zeigt sich zudem das Wissen darüber, dass die generationale Ordnung Teil von Lebensprozessen ist: *„Den Vater von meinem Papa“* (ebd., Zeile 889), *„die Eltern von meiner Oma“* (ebd., 957), in denen sich Familie als ein fortlaufendes Ereignis über Generationen erstreckt *„Denn ich habe einen Stammbaum gemacht. [...] Hier unten bin ich. Dann geht es hier oben zu meiner Mama. Opa. Uropa. Und dann zurück. Zum Beispiel von meinem Uropa hier zur Mama von meinem Opa.“* (ebd., 1152–1158). Üblicherweise sterben die Älteren vor den Jüngeren: *„Zum Beispiel die Eltern von meiner Oma kenn ich nicht. Die gestorben ist“* (ebd., Zeile 857) sowie *„Und Mama hat ja einmal Papa gehabt. Der ist jetzt aber tot.“* (ebd., Zeile 1158f).

Im Erzählen gemeinsam geteilter lebensgeschichtlicher Situationen artikuliert KARL sein Wissen um die verschiedenen verwandtschaftlichen Verhältnisse, die sein verstorbener Vater innehatte, und das Wissen darüber, dass es mehrere Menschen gibt, die um seinen Vater trauern: *„Ich glaube, am letzten Todestag waren wir noch mit meinem Onkel, mit dem Papa von meiner Mama und mit der Oma von meinem Papa, also die Mama von Papa.“* (ebd., Zeile 429–431).

KARL weiß auch, dass mit dem Tod die körper-leibliche Beziehung zwischen seiner Mutter und seinem Vater aufgelöst wurde: *„Und Mama hat ja einmal Papa gehabt. Der ist jetzt aber tot.“* (ebd., Zeile 1158f). Das Auflösen ist die Ursache dafür, dass die Mutter eine neue Verbindung eingeht: *„Und deswegen gibt es hier noch eine Verbindung zu Norbert“* (ebd., 1160f). Der Tod verändert KARLS familiäre Konstellation, anstelle des Vaters ist die Mutter nun mit Norbert in einer Liebesbeziehung *„KARL: Was könnte Norbert sein? ROBERT: Papa machst du auch mit? KARL: Ja, natürlich.“* (ebd., Zeile 917–919) sowie *„ROBERT: KARL, hast du Diana und Papa verbunden? KARL: Ja, habe ich.“* (Zeile 1041f). Die bisherige Familienkonstellation wird zudem dadurch verändert, dass der neue Partner von KARLS Mutter einen Sohn mitbringt und sich die Familie dadurch um ein Mitglied erweitert *„ROBERT und Norbert. Norbert ist ja der Papa von ROBERT.“* (ebd., Zeile 993f). In der von KARL angefertigten Montage zur Aufgabenstellung ‚Stelle deine Familie mit Tieren dar‘ (vgl. Zeile 785–790), verbunden mit KARLS Vorstellung und Erklärung seines Bildes (vgl. Zeile 1151–1170), wird das Wissen um diese familiären Veränderungen lesbar.



Abb. 80 KARLS „Bild Stelle deine Familie als Tiere dar“, Eigenes Foto.

Die Lesart der Darstellung eines Stammbaumes, symbolisiert durch den gezeichneten Baum und die nach oben verlaufende horizontale Anordnung verschiedener Generationen, legitimiert sich durch KARLS Aussage „Denn ich habe einen Stammbaum gemacht“ (Zeile 1152f). Die räumlich hergestellte Nähe zwischen dargestellten Tieren und handschriftlicher Fixierung von Namen und/oder Verwandtschaftsverhältnissen verweist auf die symbolische Zuordnung zwischen Menschen und Tieren im Sinne der Umsetzung der Aufgabenstellung. Aus der Formulierung der Aufgabe ergibt sich zunächst die Anforderung, den Begriff der Familie auf die Angehörigen zu übertragen und einzugrenzen. Während der Bildvorstellung zählt KARL sich selbst, seine Eltern

und seine Großeltern väter- und mütterlicherseits sowie seine Urgroßeltern väter- und mütterlicherseits als zu seiner Familie zugehörig: „Hier unten bin ich. Dann geht es hier oben zu meiner Mama. Opa. Uropa. Und dann zurück. Zum Beispiel von meinem Uropa hier zur Mama von meinem Opa.“ (ebd., Zeile 1153–1157). Auf dem Bild dargestellt sind des Weiteren seine Schwester Mira sowie die Geschwister seines Vaters und seiner Mutter. Robert und Norbert als nicht-verwandte Mitglieder wurden ebenfalls hinzugefügt: „Und deswegen gibt es hier noch eine Verbindung zu Norbert.“ (ebd., Zeile 1159f) sowie „Und hier ist ROBERT.“ (ebd., Zeile 1163). Eine mögliche Begründung dafür, dass einige auf der Montage abgebildeten Verwandten nicht erwähnt werden während der öffentlichen Vorstellung vor der Gruppe der Teilnehmenden, ließe sich in dem der Vorstellung vorausgegangenem Dialog zwischen KARL und ROBERT lesen. Darin verhandelt KARL bereits die Anwesenheit und Zuordnung von Menschen und Tieren in der halböffentlichen Zweier-Situation mit seinem Patchworkbruder ROBERT „Für Mira habe ich jetzt einfach mal eine Katze genommen.“ (Zeile 933), „Onkel Nathan und Onkel Ingolf“ (Zeile 1011). Über dem unteren Rand des Bildes befinden sich in der ersten und zweiten Reihe alle diejenigen Menschen angeordnet, die in einem Verwandtschaftsverhältnis ersten Grades zueinander stehen: KARL und seine Schwester, seine beiden Eltern sowie seine Tante – etwas versetzt darüber platziert – ein Onkel. KARLS Kernfamilie ist in einem Viereck zueinander abgebildet, wobei KARL mit seinen Eltern zu einem Dreieck durch Linien miteinander verbunden ist und seine Schwester Mira durch eine Linie an die Verbindung angefügt wurde. Während von dem Vater als schwarzem Panther Linien zu KARL und zu seiner Schwester gezogen sind, ist nur eine Verbindung zwischen KARL und seiner Mutter in Form einer braunen Linie gezogen – die Verbindung zwischen Mira und der Mutter fehlt. Der Vater stellt weiterhin das Bindeglied zu seinen Geschwistern, KARLS Onkel und Tante, sowie zur zweiten Generation, KARLS Oma, dar. Die Mutter ist so platziert, dass ihr drei Felder verwandtschaftlicher Verhältnisse zugeordnet werden können. Sie stellt das Bindeglied zur zweiten Generation, KARLS Großeltern, dar. Weiterhin gehört KARLS Mutter dem von KARL gezeichneten Viereck an, das seine vergangene Kernfamilie,

bestehend aus Vater, Mutter, Schwester und KARL, symbolisiert. Zudem ist sie den gegenwärtigen familiären Verhältnissen von KARL zugeordnet, die den neuen Partner Norbert und dessen Sohn ROBERT einschließen. Unter Berücksichtigung der Aufgabenstellung ‚Stelle deine Familie mit Tieren dar‘ können der neue Partner der Mutter (Norbert) und sein Kind (ROBERT) als zu KARLS Familie zugehörig angenommen werden. Dieser Eindruck wird unterstützt durch die Aussagen von KARL während der Bildgestaltung: *„KARL: Was könnte Norbert sein? ROBERT: Papa machst du auch mit? KARL: Ja, natürlich.“* (ebd., Zeile 917–919) sowie *„Und Mama hat ja einmal Papa gehabt. Der ist jetzt aber tot, deswegen ist hier das Kreuz. Und deswegen gibt es hier noch eine Verbindung zu Norbert.“* (ebd., Zeile 1158–1161). Eine Linie zwischen KARL und ROBERT oder KARL und Norbert ist nicht gezeichnet, was die Zugehörigkeit des neuen Partners zur Mutter verstärkt. Da KARL seine Schwester rechts neben sich auf der einen und links neben sich auf der anderen Seite ROBERT abgebildet hat, wird auf diese Weise eine räumliche Nähe geschaffen, die ROBERT zudem auf der Linie der Geschwister platziert.

Die gleichzeitige Anwesenheit von Lebenden und Toten wird sichtbar gemacht, indem bereits Verstorbene mit einem Kreuz versehen werden. Damit kann der Mutter eine doppelte Liebesbeziehung zugewiesen werden: eine vergangene mit dem verstorbenen Vater und zugleich eine gegenwärtige mit dem neuen Partner Norbert. Ihm wurde als Tier ein Affe zugeordnet, womit er als Primat und überwiegender Pflanzenfresser in der Reihe der Raubtiere als Zuordnung der Mitglieder der Kernfamilie eine Ausnahme darstellt. KARLS Patchworkbruder ROBERT ist als Löwe (eine große Raubkatze) dargestellt, KARLS Schwester Mira ist als Katze – und somit als kleinere Art der Raubkatzen abgebildet. KARLS Mutter ist als ein Bär (Raubtier) und KARL selbst ist als Adler (Greif- und Raubvogel) symbolisiert. Der gemeinsame Lebensraum stellt ein verbindendes Element zwischen den Raubtieren und dem Primaten her, wobei sich der Lebensraum zwischen Affen und Adlern nur zeitweise begrenzt überschneidet und somit zwischen diesen beiden Tieren eine größere Differenz besteht.

In der Veränderung der familiären Konstellation artikuliert KARL ein Wissen über Eigenschaften seiner Mutter, über das ROBERT als neues Familienmitglied nicht verfügen kann, da er mit KARL noch keine gemeinsame Vergangenheit teilt: *„Das Problem ist, das Problem bei ihr ist. Sie hat schon viel Humor, aber sie kann auch sehr böse und streng sein. Das kennst du von ihr noch nicht.“* (ebd., Zeile 901f).

Während der Arbeit an der Montage gibt KARL ebenfalls das Wissen preis, dass der Tod eines Menschen mögliche Veränderungen von Eigenschaften der Hinterbliebenen bewirken kann, jedoch muss dies nicht notwendigerweise eintreten *„Zwar ist seine Frau gestorben, also meine Oma, die ist an Krebs gestorben. Aber der war schon vorher still. Das heißt, davon kann das jetzt nicht abhängen. Das ist einfach seine Art.“* (ebd., Zeile 884–886).

Aufgrund seiner regelmäßigen Teilnahme an den Treffen der Kindertrauergruppe weiß KARL, dass es einen institutionalisierten Ort für Trauer gibt. Er weiß auch, dass es einen anderen institutionalisierten Ort für die Bearbeitung der Trauer der Erwachsenen gibt, und besteht darauf, diese beiden Orte nicht zu verbinden: *„Als alle Kinder und alle Erwachsenen sich auf den Decken zu einem Sitzkreis versammelt haben, fragt Sarah, ob die Eltern in der Anfangsrunde dabei sein dürfen, da es sich um ein besonderes*

Kindertrauergruppentreffen handele. KARL äußert sich mit einem klaren ‚Nein!‘.“ (Erhebung A4, Zeile 97–99). Die Entscheidung der klaren Trennung legitimiert KARL in dem Wissen, dass sich das Sprechen der Kinder über ihre Trauer mit Modifikation der sozialen Situation verändert: *„KARL entscheidet sich weiterhin dagegen und begründet dies damit, dass die Treffen der Kindertrauergruppe immer getrennt wären und dass die Kinder Inhalte anders erzählen würden, wenn ihre Eltern anwesend seien.“* (ebd., Zeile 102–104). Die Kindertrauergruppe ist für KARL von subjektiv empfundener Bedeutung *„KARL hatte zur Verabschiedung des letzten Treffens der Kindertrauergruppe Sarah gegenüber geäußert, dass er nicht länger teilnehmen wolle, sodass Sarah auch für ihn ein Armband vorbereitet hat. Nun entscheidet er sich anders und äußert, dass es ihm doch noch wichtig sei, weiterhin zur Kindertrauergruppe zu kommen.“* (ebd., Zeile 147–151). Im Umgang mit seiner Trauer hat KARL gelernt, dass es unterstützende Strategien gibt. Seine Wut kanalisiert er beispielsweise, indem er etwas beschädigt, das er selbst genau für diesen Zweck angefertigt hatte: *„Leider ist der eine Knautschbär kaputtgegangen, den wir hier mal gemacht haben. Diesen Samtbär.“* (Erhebung A3, Zeile 676f).

Mit diesem Wissen um mögliche Unterstützung wendet sich KARL an die Leiterin der Kindertrauergruppe und bittet sie um die Möglichkeit der Teilnahme für seine kleine Schwester: *„Sarah, wollen wir nach der Sommerzeit vielleicht probieren, ob Mira hier mit in die Gruppe kommen kann?“* (ebd., Zeile 390f). Er geht davon aus, dass Mira als eine nahe Verwandte ersten Grades Unterstützung in ihrer Trauer benötigt.

Körper-leibliche Empfindungen in Bezug auf Trauer können sich zu verschiedenen Zeitpunkten unterscheiden. KARLS Wissen darüber lässt er in Form von Postkarten, die verschiedene Bildmotive zeigen, sichtbar werden. Fünf Fragestellungen (*„Wie ging es mir vor dem Versterben meines Angehörigen?“*, *„Wie ging es mir, als mein Angehöriger verstorben ist?“*, *„Wie ging es mir, als ich in die Kindertrauergruppe gekommen bin?“*, *„Wie geht es mir heute?“*, *„Wie geht es mir, wenn ich mal groß bin?“*, die auf differente Zeitpunkte referieren, assoziiert KARL mit unterschiedlichen Motiven .

Um die Möglichkeit des Mit-Teilens der eigenen Trauer in der Kindertrauergruppe weiß KARL und auch um die damit verbundene Entscheidung, inwieweit und in welcher Form er seine Trauer mit anderen teilt: *„Sarah: [...] KARL, magst du uns deine Bilder vorstellen? KARL: <<KARL sieht zu Boden und schüttelt den Kopf.>> Nein, ich möchte nicht.“* (Erhebung A2, Zeile 400f) des Weiteren *„fragt Sarah, ob die Eltern in der Anfangsrunde dabei sein dürfen [...] KARL äußert sich mit einem klaren ‚Nein!‘.“* (Erhebung A4, Zeile 98f).

Mit dem Status als Trauernde:r ändern Nicht-Trauernde ihr soziales Verhalten ihnen gegenüber. KARL weiß, dass es dafür Gründe gibt und auch, dass es Ursachen für die Vermeidung der Begegnung mit trauernden Menschen gibt: *„Darf ich, also kannst du mir vielleicht sagen, warum die dann weggehen?“* (Erhebung A1, Zeile 530). KARL weiß darüber hinaus, dass Pädagog:innen in einer bestimmten Weise mit trauernden Kindern umgehen: *„Und wie gehen die Lehrer mit dir um?“* (ebd., 535).

KARL weiß, dass es vereinbarte Regeln und Rituale im Kontext von Trauer gibt, wie beispielsweise den ritualisierten Beginn jeden Treffens und die gemeinsame Herstellung eines Wünschearmbandes bei Austritt eines Kindes. Er kennt Symbole als Zeichen für

Trauer: „*Und das Kreuz bedeutet, dass die schon verstorben sind. KARL: Genau.*“ (Erhebung A1, Zeile 977f).

KARL ist sich bewusst, dass seine verbalen Ausdrucksweisen beobachtet werden, was sich in seiner Bitte um das Ausschalten des Audioaufnahmeegerätes zeigt: „*KARL ist es auch, der mich bittet, während dieses Treffens kein Audioaufnahmegerät einzuschalten.*“ (Erhebung A4, Zeile 116f).

9.2.3 „*Dieses Mal alleine*“ – Trauerregeln und Trauerpraktiken sowie Widerstände

Trauerpraktiken vollzieht KARL innerhalb der Gruppe als solche, die ihm vorgegeben werden, und darüber hinaus werden eigene Praktiken innerhalb der Geschehen beobachtbar. So wird beispielsweise der Todestag seines Vaters in besonderer Weise verbracht. Ab der zweiten Hälfte des Tages kommt die Familie zusammen und besucht erst das Grab, anschließend gehen alle gemeinsam in eine Lokalität, über die sich emotionalen Nähe zum Verstorbenen herstellen lässt, um dort das Lieblingsessen des Vaters zu essen und die empfundene Verbundenheit zu intensivieren. Der gleich strukturierte Ablauf ist als Sicherheit lesbar an einem Tag, der mit körper-leiblich empfundenen Verunsicherungen einhergeht. Widerständig zeigt sich KARL gegen eine Veränderung derjenigen, die diese Praktik vollziehen. Die Wiederholung und Erweiterung der Ellipse ‚*dieses Mal alleine*‘ verweisen auf KARLS Widerstand gegen die Verkleinerung der Gruppe der Anwesenden. „*Dieses Mal alleine. Ich glaube, am letzten Todestag waren wir noch mit meinem Onkel, mit dem Papa von meiner Mama und mit der Oma von meinem Papa, also die Mama von Papa. Aber dieses Mal waren wir nur alleine. Ich, Mira und Mama.*“ (Erhebung A1, Zeile 429–432). Eine beständige Einheit bietet insofern Sicherheit, dass anwesende Personen vorhersehbar sind. Das Nicht-Wissen um die Größe des Kreises der anwesenden Familienmitglieder stellt einen Unsicherheitsfaktor dar, der sich zudem in Bezug auf die von KARL subjektiv zugeschriebene Bedeutsamkeit des Ereignisses lesen lässt. Mit Vollzug dieser Praktik am Tag des väterlichen Versterbens wird die Aufmerksamkeit auf KARLS Vater gerichtet. Das Aufsuchen des Beerdigungsortes und die an diesem Tag geteilten Erinnerungen stellen eine Verbindung her zwischen vergangenen lebensgeschichtlichen Situationen mit dem Vater in der aktuell gegenwärtigen Situation ohne ihn. Sind Familienmitgliedern nicht anwesend, können sie diese Art von Verbindung an dem besonderen Tag nicht herstellen.

Eine Praktik, die KARL in das Geschehen der Kindertrauergruppe einbringt und an der er alle Anwesenden partizipieren lässt, ist das Teilen seiner Erinnerungen mittels mitgebrachter fotografischer Abbildungen und einer CD. Diese dienen ihm als Referenzobjekte im Erzählen über den Vater, da die Musik auf der CD während eines gemeinsamen Konzertbesuches live gehört wurde und die Bildmotive gemeinsam erlebte Situationen zeigen. Diese Erinnerungsobjekte werden den anderen nicht nur visuell präsentiert, sondern KARL veranlasst auch ihr Weiterreichen zwischen den Teilnehmer:innen, wodurch die Gegenstände auch spürbar werden. Diese Praktik des Teilens erweitert KARL um das Teilen der Zusammenhänge, die er zwischen sich und diesen Objekten herstellt.

Weiterhin erzählt KARL über seine private Praktik des Umgangs mit Erinnerungsobjekten. Ausgewählte Fotografien, die er als seine Lieblingsbilder bewertet, sind in einem selbst angefertigten Gegenstand platziert und ihre Reihenfolge wird nach einer definierten Zeit geändert. Was sich in dieser Praktik zeigt, ist eine aktive Tätigkeit, die über die bloße Wahrnehmung hinausgeht. Der Austausch setzt ein Berühren der Bilder voraus, wodurch eine Handlung entsteht, die verschiedene körper-leibliche Dimensionen einschließt, da die Fotografien gesehen, mit der Haut der Hände berührt und im Hantieren neu angeordnet werden. Der gleichbleibende Vollzug der Handlung in einer beständigen Situation lässt eine vorhersehbare Routine entstehen: „*Ich habe mal in der Schule einen Bilderhalter gebaut und da stecke ich die dann rein und dann ändere ich die jeden Monat und dann habe ich in vier Monaten auch mal alle Bilder durch und dann fange ich wieder von vorne an.*“ (Erhebung A1, Zeile 329–331).

Die beobachteten vorgegebenen Praktiken der Kindertrauergruppe vollzieht KARL gemeinsam mit anderen Teilnehmer:innen. Er hält sich an den Ablauf des ritualisierten Beginns und spricht dabei den feststehenden formelhaften Satz vollständig aus: „*Ich bin KARL und bei mir ist der Vater gestorben.*“ (Erhebung A1, Zeile 210). Auch das Anfertigen von Wunscharmبändern für verschiedene Teilnehmer:innen, die aus der Kindertrauergruppe ausscheiden, vollzieht KARL in vorgegebener Weise (Wunsch für jemanden formulieren und aussprechen, Perle auffädeln). Dadurch entsteht der Eindruck, dass diese beständigen Praktiken sich förderlich auf KARL auswirken und ihm Verlässlichkeit bieten. Diese Annahme wird bekräftigt durch KARLS Widerstände, die er bezüglich Veränderungen von Elementen der Praktiken artikuliert. So kommentiert er ROBERTS Erweiterung der Satzstruktur innerhalb des ritualisierten Beginns: „*Willst du vielleicht noch alle anderen aufzählen: Uropa, Ururopa, Urururopa...*“ (ebd., Zeile 248f). Widerständig zeigt sich KARL auch, indem er eine Änderung in der Vorgehensweise der Anfertigung von DINAS Wunscharmband nicht unausgesprochen hinnimmt, sondern auf diese Differenz aufmerksam macht und nach einer Begründung fragt: „*Warum die Erwachsenen nicht?*“ (Erhebung A1, Zeile 611). Widerständig zeigt sich Karl auch darin, dass er Aussagen der anderen nicht annimmt, wenn sie ihm nicht richtig erscheinen sowie darin „*Nein, für mich ist es auch nicht negativ.*“ (Erhebung A3, Zeile 494). Zudem stellt er Nachfragen, wenn er mehr Details erfahren möchte: „*Aber was war jetzt das Negative daran?*“ (ebd., Zeile 473) oder wenn er einen Sachverhalt nicht versteht: „*Kannst du das noch erklären?*“ (Erhebung A3, Zeile 455).

9.2.4 KARLS Subjektpositionierungen

KARL positioniert sich als jemand, der Trauer erfahren hat, indem er seinen toten Vater aufruft „*Ich bin KARL und bei mir ist der Vater gestorben.*“ (Erhebung A1, Zeile 210). Dabei setzt er sich selbst zu seinem Vater in Beziehung „*Ich hatte sehr junge Eltern. Das kann man auf dem Bild von Xaver sehen, finde ich.*“ (ebd., Zeile 293f). Diese Relationierung nimmt KARL anhand eines Erinnerungsobjektes – eines Fotos aus einer vergangenen, gemeinsamen Situation – vor, das er in die Kindertrauergruppe mitbringt. Die mitgebrachten Gegenstände über diesen nahestehenden Angehörigen bieten eine Möglichkeit als Erzählanlässe zu fungieren. Zudem positioniert sich KARL als jemand, der

in Form von Erinnerung über seinen verstorbenen Vater von etwas berichten kann, das ihm im Gedächtnis geblieben ist: „*Papa: das ist hier sein Lieblingstier, der schwarze Panther. Das war sein Lieblingstier.*“ (ebd., 987).

Er positioniert sich als jemand mit Trauererfahrung, die er in verschiedener Weise zur Sprache bringt. Zunächst benennt er den Verlust „*bei mir ist der Vater gestorben.*“ (Erhebung A1, Zeile 210). Weiterhin verweist er darauf, indem KARL in der Anrufung seiner Eltern das Verb ins Präteritum setzt: „*Ich hatte sehr junge Eltern.*“ (ebd., Zeile 293). Zudem verweist die benannte Bestattungspraktik auf KARLS Trauererfahrung „*Papa ist im Sarg gelegt*“ (ebd., Zeile 450).

KARL positioniert sich als Sohn eines toten Vaters „*mein Papa*“ (Erhebung A1, Zeile 450), „*Der ist jetzt aber tot*“ (ebd., Zeile 1158). Weiter positioniert er sich als Sohn einer lebenden Mutter und als Bruder einer jüngeren Schwester: „*Und das ist meine Mama*“ (ebd., Zeile 986). „*Doris: Mira, die kleine Schwester. KARL: Schwester*“ (Erhebung A1, Zeile 434f.) sowie „*Sarah: Wie alt ist MIRA? KARL: Vier, obwohl nach den Sommerferien sogar fünf.*“ (Erhebung A3, Zeile 402f). Für seine Schwester fühlt er sich verantwortlich: „*Vielleicht wäre ich dann die ersten paar Male noch dabei, wenn sie denn hier reinkommen würde*“ (ebd., Zeile 408f). Er möchte auf sie aufpassen: „*Also ich will sehr oft meine Schwester beschützen.*“ (Erhebung A3, Zeile 605f). KARL versteht sich zum einen als Teil einer großen Familie: „*Onkel Nathan und Onkel Ingolf.*“ (Erhebung A1, Zeile 1010), „*Oma Dillich*“ (ebd., Zeile 1027), „*Mein Opa*“ (ebd., Zeile 879), „*Tante Nadines Papa*“ (ebd., Zeile 972), „*Opa. Uropa.*“ (ebd., Zeile 1155) und „*Und die Eltern von meiner Oma*“ (ebd., Zeile 1168). Zum anderen versteht sich KARL als Teil einer Kernfamilie: „*Ich, Mira und Mama.*“ (ebd., Zeile 432). Dieser Kernfamilie gehörten in der Vergangenheit andere Familienmitglieder an als in der gegenwärtigen Situation: „*Und Mama hat ja einmal Papa gehabt.*“ (ebd., Zeile 1157f) Er führt weiter aus: „*ROBERT und Norbert. Norbert ist ja der Papa von ROBERT.*“ (ebd., Zeile 992f). Die aktuelle Kernfamilie vereint Menschen verschiedener familiärer Ursprünge „*KARL: Und deswegen gibt es hier noch eine Verbindung zu Norbert. ROBERT: [Mein Papa! KARL: Und hier ist ROBERT.*“ (ebd., Zeile 1159–1163).

Auf den ersten Erhebungszeitpunkt an einem Tag im Sommer 2016 bereitet KARL sich genau wie NAYA in besonderer Weise vor. Der Todestag seines Vaters ereignete sich unmittelbar vor diesem Treffen der Kindertrauergruppe und aus diesem Grund hat er persönliche Erinnerungsobjekte mitgebracht, die ausgewählte gemeinsame Situationen symbolisieren, die KARL mit seinem Vater geteilt hat „*KARL hatte eine Musik-CD von dem Rapper Eminem und insgesamt vier Lieblingsfotos mitgebracht.*“ (Erhebung A1, Zeile 267f). KARL erscheint als jemand, dem es wichtig ist, sich als aktiv Handelnder in die Geschehen einzubringen, was in unterschiedlichen Situationen während der Erhebungen beobachtbar wird. „*<<KARL gibt zwei seiner Fotos in Uhrzeigerrichtung im Kreis herum.>>*“ (ebd., Zeile 287), „*Ich kann das vorlesen.*“ (Erhebung A2, Zeile 277), „*KARL beteiligt sich und wir bauen gemeinsam ein Haus.*“ (Erhebung A3, Zeile 318) sowie „*KARL ist es auch, der mich bittet, während dieses Treffens kein Audioaufnahmegerät einzuschalten.*“ (Erhebung A4, Zeile 116f).

KARL präsentiert sich selbst als jemand, der über ein Wissen verfügt, das er sich in Bezug auf verschiedene Themenbereiche angeeignet hat. Dabei kann er nicht nur das Wissen um

die Todesursache seines Vaters, seinen Todestag und Wissen um Bestattungspraktiken aufrufen, sondern auch solches, das sich auf die Krankheit seines Vaters bezieht „*Zucker verteilt sich normalerweise im ganzen Körper. Und Diabetiker können das nicht*“ (Erhebung A1 Zeile 397f).

Dass KARL sich während der Treffen in der Kindertrauergruppe nicht nur mit thanatologischen Themen beschäftigt, wird unter anderem daran deutlich, dass er sein Wissen über weitere Themenfelder in der Öffentlichkeit der Kindertrauergruppe teilt. Dies ist beispielsweise sein Wissen über die Spielregeln des Evolutionsspiels, das am Ende des zweiten Erhebungszeitpunktes im Garten der Institution gespielt wurde: „*Wenn zwei Dinosaurier gegeneinander spielen, wird der Gewinner zum Löwen, und der Gewinner von zwei Löwen zum Menschen, und der Verlierer wird dann wieder zum Dinosaurier. Wer als Erster Mensch ist, hat dann gewonnen.*“ (Erhebung A2, Zeile 584–587). Auf sein Wissen um Merkmale von Tieren während der Bearbeitung der Aufgabe, seine Familie als Tiere darzustellen, verweist KARL, indem er die Leiterinnen über ihr Wissen über die Bedrohlichkeit von Tieren fragt und diese Frage selbst beantwortet: „*KARL: Wussten Sie aber, dass das hier gleichzeitig das gefährlichste Tier im ganzen Meer ist? [...] KARL: Eine Robbe. Robben können mega gefährlich und mega tödlich sein.*“ (Erhebung A1, Zeile 831–834). Ein weiteres Thema, zu dem sich KARL als jemand positioniert, der über ein Spezialwissen verfügt, ist die Gesangstechnik des Rappers Eminem „*Und doubleturn bedeutet, dass er rappt das zweite Wort sozusagen, er singt das zweite Wort, man hört aber erst das erste.*“ (ebd., Zeile 354f). In diesem Wissen wird neben KARLS Kenntnissen über eine konkrete Musikrichtung auch seine Positionierung deutlich, die Verbundenheit zur Rapmusik des Künstlers Eminem mit seinem Vater zu teilen.

Wenn KARL etwas nicht weiß, dann fragt er nach und ist an der Antwort interessiert. Dieses Interesse bezieht sich auf allgemeine Aspekte: „*KARL: und wer verliert, bleibt ein ... so ein ganz, ganz kleines ... Wie heißt das noch mal? Ulrike: [eine Amöbe? KARL: Amöbe! Also, der bleibt eine Amöbe.*“ (Erhebung A2, Zeile 579–583). Seine Interessensbekundungen beziehen sich ebenso auf Themen, die im Kontext von Aufgabenstellungen der beiden Leiterinnen verhandelt werden. Während des dritten Erhebungszeitpunktes stellt ROBERT seine Stärkenburg und die damit verbundenen Merkmale, die er sich zugeschrieben hat, vor. KARL fragt in diesem Zusammenhang nach einer Begründung für die negative Bewertung der Eigenschaft ‚ungeduldig‘: „*Aber was war jetzt das Negative daran?*“ (Erhebung A3, Zeile 473) sowie „*Darf ich, also kannst du mir vielleicht sagen, warum die dann weggehen?*“ (Erhebung A1, Zeile 530). Auch in Bezug auf Trauer zeigt KARL durch seine Nachfragen Interesse an den Erfahrungen der anderen kindlichen Teilnehmer:innen. Er fragt bei NAYA nach, welches soziale Verhalten sie im schulischen Kontext aufgrund ihrer Trauererfahrung erlebt: „*Und wie gehen die Lehrer mit dir um?*“ (Erhebung A1, Zeile 535).

In der Präsentation seines Wissens erscheint KARL als jemand, der nicht immer über Wissen verfügt: „*Äh an dieser Krankheit, ich weiß jetzt nicht, wie die heißt richtig.*“ (Erhebung A1, Zeile 304) sowie „*Keine Ahnung*“ (ebd., Zeile 377).

Mit dem Wissen, über das KARL verfügt, bringt er Argumente hervor, um in Gesprächen seine Entscheidungen zu begründen: „*Ich finde, ich muss nichts sagen. Das kann man alles*“

auf den Bildern erkennen.“ (Erhebung A2, Zeile 492f) sowie „*Na ja, das wird niemals gehen, weil ich mir das immer so nach typischen Abenteuererien mit Riesenspinnen und so weiter vorgestellt habe. Das ist für mich ein Abenteuer.*“ (Erhebung A3, Zeile 616–618). Merkt KARL, dass jemand überzeugendere Argumente vorbringt, denkt er darüber nach und stimmt diesem zu „*ROBERT: Wes p e weiß ich nicht. Ich weiß nur, dass sie das giftigste Tier der Welt ist. Mit einem Tropfen kann sie dreißig Menschen nur im Meer töten. <<Es entsteht eine Pause von 11 Sekunden, ehe KARL darauf antwortet>> KARL: Ja, okay. Vielleicht ist Robbe nicht das gefährlichste, also nicht das ganz gefährlichste Tier, aber sie können gefährlich werden.*“ (Erhebung A1, Zeile 850–854).

KARL zeigt sich als jemand, der an Ritualen teilnimmt und diese zu allen beobachteten Erhebungszeitpunkten vollzieht. Während des ritualisierten Beginns führt KARL die Struktur der Praktik wie vorgegeben durch, indem er zuerst die Klangschale anschlägt, dann seinen Namen und seinen verstorbenen Angehörigen nennt und eine Kerze anzündet „*<< KARL schlägt die Klangschale an >> Ich bin KARL und bei mir ist <<spricht leise weiter>> der Vater gestorben. << KARL gibt die Klangschale an TESSA weiter und zündet ein Teelicht an.*“ (Erhebung A2, Zeile 176–178). Ändert sich im Ablauf der ritualisierten Handlung etwas, so zeigt KARL, dass er diese Änderung wahrnimmt. Während des ritualisierten Beginns des ersten Erhebungszeitpunktes erweitert zunächst NAYA die vorgegebene Satzstruktur, indem sie nicht nur ihren Vater, sondern auch ihren Großvater als Verstorbenen benennt. Als ROBERT dies aufgreift und ebenfalls weitere Verstorbene benennt, kommentiert KARL dies: „*Willst du vielleicht noch alle anderen aufzählen*“ (Erhebung A1, Zeile 248). Weiterhin möchte KARL die Gründe für Änderungen von Ritualpraktiken wissen. Zum ersten Erhebungszeitpunkt wird ein gemeinsames Gute-Wünsche-Armband für das teilnehmende Kind DINA angefertigt, das ihr zum Ausstieg aus der Kindertrauergruppe als Erinnerungsobjekt mitgegeben wird. Eigentlich formulieren alle Anwesenden einen Wunsch und fädeln eine Perle für DINA auf, da dies jedoch länger dauern würde, haben die Erwachsenen ihre Wünsche im Vorfeld des Treffens gesammelt und sprechen alle ihre Wünsche für DINA mit einer Perle aus. KARL nimmt diese Abweichung wahr und fragt nach dem Grund: „*Warum die Erwachsenen nicht?*“ (Erhebung, Zeile 611).

Erinnerungen an seinen verstorbenen Vater teilt KARL mit den Anwesenden der Kindertrauergruppe. Dabei positioniert sich KARL als jemand, der selbstbestimmt entscheidet, inwieweit er seine Gedanken offenlegt und mit den Anwesenden der Kindertrauergruppe teilt. Offenheit zeigt KARL beispielsweise bezüglich der mitgebrachten Fotos: „*<<KARL zeigt auf ein anderes Foto, auf dem er mit seinen Eltern vor einem chinesischen Restaurant zu sehen ist.>> Also da, auf diesem Bild, das weiß ich noch, wo wir da waren. Das war das, waren wir beim Restaurant, also was jetzt „Blauer Chinese“ heißt. Dieser Chinesische, der war ja früher woanders und da waren wir.*“ (Erhebung, Zeile 298-303). Als jemand, der seine Assoziationen nicht mit der Gruppe teilen möchte, positioniert sich KARL in Bezug auf die Anfrage von Sarah, ob er seine ausgewählten Bildmotive in der Gruppe vorstellen möchte: „*Sarah: KARL, magst du uns deine Bilder vorstellen. KARL: <<KARL sieht zu Boden und schüttelt den Kopf>> Nein, ich möchte nicht.*“ (Erhebung, Zeile 399–401).

Auf Anrufungen und Zuschreibungen reagiert er in unterschiedlicher Weise und positioniert sich hierzu als ablehnend oder annehmend bzw. neutral. Ein Beispiel für eine ablehnende Haltung: „Ulrike: *KARL hat das vorhin gesagt. Warum ist das negativ, kann das für dich auch was Positives sein?* *KARL*: *Nein, für mich ist es auch nicht negativ.*“ (Erhebung, Zeile 492–494): Exemplarisch für eine annehmende Haltung ist: „Sarah: *KARL, magst du die vorlesen?* *KARL*: *Ja, kann ich machen.*“ (ebd., Zeile 269–271).

9.2.5 „Und Papa hat fast die gleiche Frisur wie der Rapper Eminem“ – Heterotopien als andere zwischenleibliche Räume

KARL stellt in vierfacher Weise Heterotopien als andere zwischenleibliche Räume zu seinem Vater her: durch das Aufsuchen des Friedhofs am Todestag des Vaters, indem das Lieblingsessen des Verstorbenen in seinem Lieblingsrestaurant gegessen wird, durch den Rapper Eminem und seinen Musikstil als verbindendes Element zwischen Vater und Sohn sowie mittels der Praktik des Fototauschens auf KARLS Schreibtisch.

Die Familie besucht das Grab des Verstorbenen, einen Ort, der die Lebenden mit den Toten verbindet: „[...] *vorher fahren wir dann meisten noch zum Grab. [...] Ich glaube, am letzten Todestag waren wir noch mit meinem Onkel, mit dem Papa von meiner Mama und mit der Oma von meinem Papa, also die Mama von Papa. Aber dieses Mal waren wir nur alleine. Ich, Mira und Mama.*“ (Erhebung, Zeile 424–432). Aufgrund der leib-körperlichen Abwesenheit des Vaters und seiner gleichzeitig erinnerten Anwesenheit durch seine Familie verbinden sich Vergangenheit und Gegenwart zu einem Raum, der die mit dem Tod aufgelöste Zwischenleiblichkeit sicht- und wahrnehmbar werden lässt und zugleich als Referenzobjekt fungiert, das eine Verbundenheit zwischen KARL, Mira, der Mutter und dem Vater ermöglicht. Diese Heterotopie wird durch den anschließenden Besuch des Lieblingsrestaurants des Vaters als Ort, der die Lebenden mit den Toten und somit Vergangenes mit Gegenwärtigem verbindet, fortgeführt „*Na wie gesagt, am Todestag gehen wir zu diesem Restaurant, wo er gerne gegessen hat.*“ (ebd., Zeile 421f). An diesem Ort wird zudem das Lieblingsessen des Verstorbenen gegessen: „[...] *und denn essen wir sein Lieblingsessen.*“ (ebd., Zeile 422). Das Einnehmen der Speisen im Hier und Jetzt verbindet auf diese Weise die Erinnerungen an eine vergangene, gemeinsame Zeit mit dem Vater zu einer Heterotopie, die zugleich auf das zukünftige Leben ohne den Vater, aber in Verbundenheit mit ihm verweist.

Anlässlich des zweiten Todestages des Vaters bringt KARL Erinnerungsobjekte mit in die Kindertrauergruppe und stellt dort seine Bezüge zu ihnen vor. KARL hat sich für genau diese Erinnerungsstücke entschieden: insgesamt vier Fotografien und eine CD des Rappers Eminem. Diese bringt er mit in die Kindertrauergruppe: „*Ich habe ein paar Sachen mitgenommen. Also ich meine natürlich die Bilder, das sind so meine vier Lieblingsbilder von ihm und eine CD, die er gerne gehört hat.*“ (Erhebung, Zeile 284–286). KARL stellt sie hier als ein Teil seiner gemeinsam gelebten Zeit mit seinem Vater vor. Anhand eines Fotos, das ihn gemeinsam mit seinem Vater abbildet, berichtet KARL vom Entstehungshintergrund der Aufnahme. An seinem Geburtstag besuchten sein Vater und er ein Konzert des US-amerikanischen Rappers Eminem: „*Ich glaube, da waren wir gerade bei meinem Geburtstag bei dem Eminem.*“ (ebd., Zeile 318). Dieser gemeinsame Besuch wird von

KARL nicht weiter illustriert, Details, Begebenheiten oder Abläufe während der dort verbrachten Zeit teilt er nicht mit den Teilnehmer:innen der Gruppe. Stattdessen präsentiert KARL das sich angeeignete Fachwissen dieses Musikstils in Form zweier Fachbegriffe: „*Ja. Der Rapper konnte eigentlich alles rappen: Doubletime, Triplettime.*“ (ebd., Zeile 327). Auffallend ist hier die Verwendung der Verbform im Präteritum ‚konnte‘, die auf den Bezug des gemeinsamen Konzertbesuches in der Vergangenheit verweist. Die Fachbegriffe werden im weiteren Verlauf von KARL erläutert und bestätigen sein vorhandenes Wissen: „*Also ja, ich kann ja sagen, was er rappt und was es bedeutet. Also wir haben ja doubleturn. Und doubleturn bedeutet, dass er rappt das zweite Wort sozusagen, er singt das zweite Wort, man hört aber erst das erste. Das heißt, wenn ich ein Satz sagen würde und das ist ein doubleturn, würdet ihr erst mal das erste Wort hören, obwohl ich schon beim zweiten Wort bin.*“ (ebd., Zeile 353–357). Der Rapper Eminem und seine CD können somit als bedeutsame Referenzsubjekte und -objekte für KARL gelesen werden, da sie auf das gemeinsam geteilte Faible von KARL und seinem Vater für die Rap-Musik des Künstlers verweisen und zugleich die Erinnerung an eine Vorliebe des Verstorbenen vergegenwärtigen. Ihre Gegenwärtigkeit verhindert somit ein Vergessen dieser musikalischen Favorisierung von KARLS Vater. Die Bedeutsamkeit ihrer Präsenz wird zudem durch KARLS Aussage über den Haarschnitt beider Personen unterstrichen: „*Und Papa hat fast die gleiche Frisur wie der Rapper Eminem*“ (ebd., Zeile 337f). Das Betrachten der Fotos und das gleichzeitige Berichten KARLS über Entstehungszusammenhänge verbinden vergangenes Geschehen mit gegenwärtigem Berichten zu einem Raum, der ein Oszillieren zwischen dem Leben *mit* dem Verstorbenen und dem Leben *ohne* den Verstorbenen zugleich erfahr- und spürbar macht. Indem der Musikstil des US-amerikanischen Raps durch den Künstler Eminem verkörpert wird, transformieren der Rapper und seine Musik zu einem verbindenden Element zwischen Vergangenem (der Konzertbesuch, während dessen das mitgebrachte Foto entstanden ist, sowie die Frisur des Vaters) und Gegenwärtigem (Eminems Rapmusik, die in Form der CD abgespielt und angehört werden kann, sowie die Frisur des Rappers). Dieser auf diese Weise entstandene Raum kann von KARL aktiv genutzt, verändert, beeinflusst werden: „*Also noch steht sie [die CD des Rappers Eminem, Anmerkung S.W.B.] in Papas Schrank, aber ich habe sie auch schon mal angemacht und gehört und so.*“ (ebd., Zeile 345f). So kann er, obwohl er sich mit der Vergangenheit auseinandersetzt, in der Gegenwart Einfluss nehmen auf aktuelles Geschehen.

Die mitgebrachten Fotografien bewahrt KARL auf seinem Schreibtisch in einem von ihm selbst angefertigten Bildhalter: „*Ich habe mal in der Schule einen Bilderhalter gebaut und da stecke ich die dann rein.*“ (ebd., Zeile 329f). An diesem Ort erledigt KARL seine Hausaufgaben, die auf zukünftige Situationen im schulischen Kontext deuten. Durch das Betrachten der Fotos als visuelle Tätigkeit in der Gegenwart, die aufgrund des Bildmotives die Erinnerungen an vergangene Situationen hervorruft, verbinden sich die beiden gegenwärtigen Geschehen (Bildbetrachtung und Erledigen der Hausaufgaben) mit vergangenen Geschehen (stattgefundene Situationen, die durch die Fotografien abgebildet

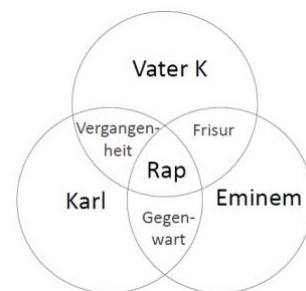


Abb. 81 KARLS Heterotopie: Vater, Rapper und Frisur, Eigene Darstellung

und konserviert sind): „Das heißt, eigentlich immer, wenn ich Hausaufgaben mache, dann sehe ich den.“ (ebd., Zeile 336f). Durch die Praktik, die Fotografien monatlich zu wechseln „dann ändere ich die jeden Monat“ (ebd., Zeile 330), fluktuieren die abgebildeten Erinnerungen und eröffnen KARL eine sich in kontingenter Weise ändernde Heterotopie. Hinzufügend zu diesen hier aufgeführten zwischenleiblichen Räumen, die KARL zu seinem Vater herstellt, lässt sich der von ihm montierte Stammbaum als eine Heterotopie lesen. Wie bereits in Unterkapitel 9.2.2 „mein Papa ist im Sarg gelegt“ – KARLS Wissen über Trauer‘ vorgestellt wurde, sind auf diesem Werk Lebende und Tote sowie KARLS alte und KARLS neue Konstellation seiner Kernfamilie vereint. Dadurch erscheinen vergangene und gegenwärtige lebensgeschichtliche Situationen räumlich miteinander an einem Ort verbunden. Sowohl innerhalb seiner vergangenen als auch seiner neuen Kernfamilie sind mit Ausnahme von KARL alle Mitglieder als an Land lebende Tiere dargestellt. Für sich selbst hat KARL als Einziges ein Tier der Luft, den Adler, ausgewählt. Als Begründung für diese Auswahl gibt er an: „Man sagt ein Adler hat immer ein Ziel vor Augen und das verfolgt er. Das bin ich. Nämlich, wenn ich ein Ziel vor Augen habe, will ich das auch machen.“ (Zeile 989–991). Das Realisieren angestrebter Ergebnisse als zielorientierte Tätigkeit orientiert auf ein in der Zukunft liegendes Ereignis, während die Erinnerung an das Lieblingstier seines Vaters eine vergangene emotionale Zugehörigkeit aufruft und die Eigenschaften der Mutter auf gegenwärtige Situationen referieren



Abb. 82 KARLS vergangene und Karls gegenwärtige Familienkonstellation, Eigenes Foto

9.2.6 Zusammenfassende Betrachtung des Fallporträts KARL

KARLS Ausdrucksweisen von Trauer zeigen sich im Sprechen über seine lebensgeschichtliche Situation, auf körper-leiblicher Ebene sowie über Bilder, die er selbst anfertigt, mitbringt oder mit seinen Empfindungen verbindet.

KARL spricht vor der Gruppe der Teilnehmer:innen über seine Trauer „Ich bin KARL und bei mir ist der Vater gestorben.“ (Erhebung A1, Zeile 210) sowie „Und Mama hat ja einmal Papa gehabt. Der ist jetzt aber tot, deswegen ist hier das Kreuz.“ (ebd., Zeile 1157–1159). In der Interaktion mit anderen Kindern fällt auf, dass Karl mit NAYA und ROBERT über seine Trauererfahrung spricht: „NAYA: Und das Kreuz bedeutet, dass die schon verstorben sind. KARL: Genau.“ (ebd., Zeile 976f) sowie „ROBERT: Wodran ist denn deine

Oma gestorben? KARL: Krebs.“ (ebd., Zeile 451f). Auf die Fragen, die ihm seitens der erwachsenen Anwesenden gestellt werden, antwortet KARL. Ein eigeninitiitiertes Sprechen zwischen ihm und Erwachsenen über seine Trauer zeigt sich nicht. Lediglich in Verbindung mit der Bitte um Teilnahme seiner kleinen Schwester Mira wird Sarah als Leiterin angerufen, diesem Wunsch nachzugehen.

Mit Blick auf die Situationen, in denen KARL über seine Trauer spricht, fällt auf, dass die Inhalte des Sprechens zwei Aspekte beinhalten. Zum einen spricht KARL über gemeinsam geteilte Geschehen der Vergangenheit, die er positiv beurteilt, und zum anderen präsentiert er sein Faktenwissen bezüglich Trauer. Die von ihm mitgebrachten Fotografien bewertet KARL anhand des Bildmotivs „[...] also das ist echt schön, die Wolken, hat Mama sehr gut fotografiert.“ (ebd., Zeile 413f) sowie mittels seiner eigenen emotionalen Verbindung: „Ist auch eines meiner Lieblingsbilder mit. Das hier, das ist auch mein Lieblingsbild.“ (ebd., Zeile 416f). Die positive Bewertung ruft KARL auch auf im Zusammenhang mit dem Totengedenken anlässlich des Todestages des Vaters und seinem Ins-Gedächtnis-Rufen „Erinnern uns ein bisschen an ihn, haben Spaß“ (ebd., Zeile 424). Neben diesen positiv besetzten vergangenen Situationen äußert Karl seine Sachkenntnisse bezüglich Todesumständen, -ursachen und Bestattungsriten. („der ist zu einem Freund gegangen“ [ebd., Zeile 372], „Diabetes“ [ebd., Zeile 308], „meine Oma, die ist an Krebs gestorben“ [ebd., Zeile 884] und „Meine Oma wurde verbrannt und mein Papa ist im Sarg gelegt.“ [ebd., Zeile 449f]).

Auf körper-leiblicher Ebene verändert sich KARLS Regulation seiner Körpertemperatur und er schwitzt beim Sprechen über vergangene Erlebnisse mit seinem toten Vater „kleine Schweißperlen sind über das ganze Gesicht verteilt“ (ebd., Zeile 272f). Zwischenleiblichkeit zu anderen Teilnehmer:innen wird von KARL dadurch vermieden, dass er keinen Blickkontakt herstellt „Er sieht beim Erzählen niemanden an“ (ebd., Zeile 272). Auch die Intonation des Sprechens ist nicht durchgängig fortlaufend „Seine Stimme ist leise und stockt beim Erzählen“ (ebd., Zeile 273). KARL spricht durchgängig offen und sachlich über Tod und Sterben seiner Angehörigen. Als er jedoch über Sterben als Konsequenz einer Diabeteserkrankung spricht, ist auffällig, dass KARL Zweifel an den Umständen des Versterbens äußert „dort ist er **irgendwie** verstorben“ (ebd., Zeile 372f, Hervorhebung S.W.B.). Diese Bedenken ergeben sich für den Jungen aus dem Fakt, dass er im Moment des Geschehens nicht anwesend war: „Ich war nicht dabei“ (ebd., Zeile 377). Für KARL sind somit nur die Aussagen anderer Personen verfügbar, was er mit dem Hinweis „das hat Mama denn gesagt“ artikuliert (ebd., Zeile 375). Diese Bedenken an dem Wahrheitsgehalt der Aussage begründen eine mögliche Lesart, dass KARL im weiteren Verlauf den Satz nicht beendet, der die Folgen einer Hyperglykämie aufgrund fehlenden Insulins nicht vollständig artikuliert: „Und wenn man das nicht abbaut mit dem Taxi, werden das natürlich immer mehr und dann häufen die sich und dann ... Ja. So kann man sich das vorstellen.“ (Erhebung, Zeile 400–402). Im Nichtbeenden des Satzes, der den Tod resümiert, lässt sich die Eigensinnigkeit des Leibes lesen, der zwar über Kenntnisse der Umstände des Sterbens verfügt, sich aber widerständig gegen ein Verständnis darüber zeigt. Der eigensinnige Leib verunmöglicht das Beenden des Satzes und somit das Erzeugen des realen Fakts, dass der Vater infolge eines Insulinmangels gestorben ist. Aus der Aussage „Ich war nicht dabei“ (ebd., Zeile 377) lässt sich zudem lesen, dass es für

KARLS Verständnis entweder hilfreich gewesen wäre, wenn er im Moment des Sterbens bei seinem Vater gewesen wäre oder wenn ihm die Umstände so erklärt würden, dass sie ihm nachvollziehbar erscheinen.

Die aktuelle lebensgeschichtliche Situation, dass KARLS Vater tot ist, kann KARL hingegen aussprechen. Während des ritualisierten Beginns benannte er seinen Verlust wie die anderen teilnehmenden Kinder auch. Dabei fällt auf, dass der Junge den formelhaft vorgegebenen Satz während des ersten Erhebungszeitpunktes in gleichem Modus spricht: „*Ich bin KARL und bei mir ist der Vater gestorben.*“ (Erhebung, Zeile 210). Zum zweiten Erhebungszeitpunkt ändert sich hingegen seine Intonation „*Ich bin KARL und bei mir ist <<spricht leise weiter>> der Vater gestorben.*“ (Erhebung, Zeile 177). Eine Veränderung der Lautstärke des Sprechens hat zur Folge, dass Hörer:innen den Inhalt nicht in gleichem Modus wahrnehmen können und somit entweder aufmerksamer zuhören oder das Gesagte nicht hören. Der Vollzug der Praktik während des ritualisierten Beginns beinhaltet die vorgegebene Reihenfolge einer Handlung (Klangschale anschlagen, den eigenen Namen nennen und den verstorbenen Verwandten benennen) sowie den formelhaften Aufbau des Sprechens über den eigenen Verlust (Ich bin XY und bei mir ist Z gestorben). KARL hält sich während aller beobachteten Situationen an diese Vorgabe und vollzieht das Ritual in immer gleicher Weise. Der Verlauf der gleichbleibenden Struktur wird stets dadurch unterbrochen, dass die teilnehmenden Erwachsenen keine Verstorbenen anrufen, sondern stattdessen ihre subjektiv empfundene Konstitution aufrufen: „*Ich bin Xaver und freu mich über die Sonne. Ich mag das, wenn es warm ist.*“ (ebd., Zeile 174). Der damit verbundene regelmäßige Bruch bringt trauernde Kinder auf der einen Seite und nicht-trauernde Erwachsene auf der anderen Seite hervor. Die fortlaufende Reproduktion begründet eine Annahme der Teilung in zwei Gruppen.

Insgesamt scheint KARL mit Brüchen im Verlauf eines Gespräches umgehen zu können, während er im Zusammenhang mit Diskontinuitäten nach Gründen fragt. Die ‚II. Szene Erinnerungsfotos‘ während des ersten Erhebungszeitpunktes legt durchgängige Unterbrechungen im Gesprächsverlauf offen, weshalb diese zunächst exemplarisch markiert werden, um KARLS Umgang mit diesen Brüchen zu verdeutlichen. Die Szene beginnt damit, dass KARL vier Fotografien und eine CD mitgebracht hat und er zunächst zu einem Bild, das KARL mit seinen Eltern zeigt, befragt wird. Gegenstand ist das Lebensalter: „*Ich hatte sehr junge Eltern. Das kann man auf dem Bild von Xaver sehen, finde ich. Xaver: Da warst du auch noch etwas jünger.*“ (Erhebung, Zeile 293–295). Bereits an dieser Stelle wechselt die Leiterin Sarah den Inhalt. Sie bezieht sich zwar auf das Bildmotiv, fragt jedoch nach dem Ort des Geschehens: „*Und wo seid ihr hier auf dem Platz?*“ (Erhebung, Zeile 297). Anschließend wechselt der ehrenamtliche Holger mit seiner Frage bezüglich der Todesursache „*Woran ist dein Papa gestorben?*“ (ebd., Zeile 303) erneut das Thema, worauf KARL zur Antwort gibt „*Ja Diabetes*“ (ebd., Zeile 308) und wieder zum Ort der Fotografien zurückkehrt, indem er sagt: „*Ich glaube, da waren wir gerade bei meinem Geburtstag bei dem Eminem.*“ (ebd., Zeile 318). Diese Ortsangabe nimmt Sarah zum Anlass, um inhaltlich auf das Abspielen von Musik zu verweisen: „*KARL wollte eigentlich auch, hätte auch noch mal was davon gespielt*“ (ebd., Zeile 319f). Der Junge nimmt den erneuten inhaltlichen Wechsel auf und spricht über den Musikstil der Rapmusik. Sarah wechselt nun erneut den Gesprächsgegenstand und fragt nach dem

Aufbewahrungsort der mitgebrachten Fotografien: „*Und die Bilder? Haben die einen bestimmten Platz bei dir?*“ (ebd., Zeile 328). Diesen Impuls nimmt KARL erneut auf und berichtet nicht nur von dem Ort, sondern auch von seinem ritualisierten Umgang mit den Bildern (vgl. ebd., Zeile 329–332). Sarah folgt dem Gesprächsgegenstand nicht. Sie fragt erneut nach dem Ort des Verbleibs: „*Und der Bilderhalter steht wo?*“ (ebd., Zeile 333). Während KARL die inhaltlichen Wechsel bis hierher annimmt, zeigt sich an dieser Stelle eine erste Irritation durch seine artikulierte Interjektion „*Hä?*“ (ebd., Zeile 334). Sarah bleibt dabei und fragt erneut nach dem Ort, an dem die Bilder platziert sind. KARL nimmt Sarahs Wechsel nun an und beantwortet ihre Frage. Anschließend kehrt KARL zurück zu einem konkreten Rapper, dessen CD er mitgebracht hat. Sarahs direkt anschließende Frage beinhaltet lediglich das Subjekt einer Fragestellung, wodurch KARL erneut irritiert wird „*Sarah: Und die CD? KARL: <<nachfragendes>> Mhh?*“ (ebd., Zeile 340f). Ihre Konkretisierung nach dem Eigentümer beantwortet KARL. Danach wechselt Sarah erneut zum Ort des Verbleibs nun in Bezug auf die Musik-CD. Diese erneute Änderung des Inhaltes verfolgt KARL nicht und spricht stattdessen über seine Wahrnehmung der Musik und des Stils der Rapmusik. Innerhalb dieses kurz vorgestellten Auszugs ist KARLS kontinuierliches Sprechen über seine eigenen Themen trotz der Unterbrechungen im Verlauf lesbar. Er beantwortet die ihm gestellten Fragen und kehrt zu Inhalten, die ihn interessieren, zurück. Diskontinuitäten erscheinen in den Interaktionen mit KARL nicht als Faktoren, die sein Sprechen verhindern. Die ‚II. Szene: Bau einer Stärkenburg‘ zum dritten Erhebungszeitpunkt bestärkt diese Lesart und verweist zusätzlich auf KARLS Akzeptanz von Sarahs Positionierung als Leiterin der Kindertrauergruppe und auf KARLS prosoziale Eigenschaften. Zum Ende dieser Szene, als alle Kinder ihre Stärkenburg fertig konstruiert haben, gibt es einen Moment des Wartens. Diesen Augenblick nutzt KARL, um nach der Teilnahme seiner kleinen Schwester Mira an der Kindertrauergruppe zu fragen: „*Sarah, wollen wir nach der Sommerzeit vielleicht probieren, ob Mira hier mit in die Gruppe kommen kann?*“ (Erhebung A3, Zeile 390f). Sarah unterbindet diese Anfrage zunächst und verschiebt die Antwort auf einen unbestimmten Zeitpunkt: „*Da können wir nachher mal drüber reden. Jetzt nicht.*“ (ebd., Zeile 392). KARL nimmt die Verschiebung auf später ohne ein weiteres Sprechen hin. Sarah knüpft zeitnah an KARLS Bitte an, indem sie nach dem Alter seiner Schwester fragt. KARL beantwortet diese Frage und auch die sich anschließende Frage von Tessa in Bezug auf sein Verwandtschaftsverhältnis. Er verweist auf seine gleichzeitige Anwesenheit, die KARL jedoch auf unbestimmte Zeitpunkte begrenzt „*Vielleicht wäre ich dann die ersten paar Male noch dabei, wenn sie denn hier reinkommen würde.*“ (ebd., Zeile 408f). Auch die erneute Nachfrage der ehrenamtlichen Doris nach Miras Alter beantwortet er. Als Sarah KARL zur Einschätzung von Miras Teilnahme befragt, nimmt KARL diese Anrufung nicht an. Stattdessen knüpft er an die zeitgleiche Teilnahme von ihm und seiner Schwester an und formuliert die Idee des Versuchens. „*Sarah: Und du schätzt sie so ein, dass sie alleine hier in die Gruppe kommen würde? KARL: Am Anfang wäre ich vielleicht noch gerne dabei. Aber das müsste ich mal ausprobieren, also müssen wir mal ausprobieren.*“ (ebd., Zeile 415–418). Eine Antwort darauf wird KARL nicht gegeben. An dieser Stelle ist das Thema beendet und die Vorstellung der Stärkenburgen beginnt. Indem KARL die Teilnahme seiner Schwester an der Kindertrauergruppe in einem Moment aufruft, in dem das Geschehen zeitlich

unterbrochen wird, wird die subjektive Bedeutung für KARL lesbar. Dieser Eindruck verstärkt sich darin, dass er ihre Teilnahme mit seiner Anwesenheit unterstützen würde. KARL, der für sich die Eigenschaft „dämonisch“ herausgesucht hat und diese im weiteren Verlauf dieses Geschehens erklärt und begründet, zeigt an dieser Stelle keine hohe körperliche Erregung. Sichtbar werden seine prosozialen Eigenschaften, indem er stellvertretend für seine Schwester eine Anfrage stellt. Diese zeigen sich auch darin, dass er Sarah als Leiterin der Kindertrauergruppe anerkennt, indem er zum einen ihre Verschiebung einer Antwort ohne Irritation annimmt, und zum anderen, indem er ihrer Bitte um seine Beurteilung ausweicht. KARLS Akzeptanz des inhaltlichen Bruchs und damit, dass Sarah seine Anfrage offenlässt, obwohl sie für Karl als subjektiv bedeutsam erscheint, verstärkt den Eindruck seiner prosozialen Eigenschaften.

Entstehen hingegen rituelle Diskontinuitäten, so fordert KARL dafür eine Begründung ein. Dies zeigt sich unter anderem während der ‚IV. Szene Gute Wünsche für DINA‘ zum ersten Erhebungszeitpunkt. Als von den Erwachsenen nicht wie gewohnt jede:r einzeln einen Wunsch für DINA ausspricht und ihr eine Perle auffädelt, fragt er nach den Gründen für diese Änderung: *„Warum die Erwachsenen nicht?“* (Erhebung A1, Zeile 609). Die Änderung der Zusammensetzung der Teilnehmer:innen des ritualisierten Beginns während des vierten Erhebungszeitpunktes lehnt er ab und fordert die Fortsetzung einer kontinuierlichen Gruppe von Teilnehmenden ein *„KARL entscheidet sich weiterhin dagegen [gegen die Anwesenheit der Eltern, Anmerkung S.W.B.] und begründet dies damit, dass die Treffen der Kindertrauergruppe immer getrennt wären.“* (Erhebung A4, Zeile 102f). Aus beiden Textstellen lässt sich die Relevanz von ritueller Kontinuität bezüglich der Struktur und der Zusammensetzung der Anwesenden für KARL lesen.

Die Entscheidung gegen einen gemeinsamen Vollzug des ritualisierten Beginns verweist zugleich darauf, dass KARL seine Trauererfahrung mit ausgewählten Menschen, den teilnehmenden Kindern, Ehrenamtlichen, den beiden Leiter:innen und der Forscherin, teilt. Ihnen gegenüber drückt KARL seine Trauer aus, indem er von seinen Erinnerungen erzählt oder thanatologisches Faktenwissen artikuliert und nonverbale Ausdrucksweisen auf körper-leiblicher Ebene zeigt sowie verschiedene Bildmaterialien nutzt, um Facetten seiner Trauer vorzustellen. Dieser (bild)sprachlichen Offenheit steht die Abwesenheit geteilter Assoziationen gegenüber. KARL nutzt bildliche Impulse, um sich mit Fragen eigener Empfindungen zu differenten Zeitpunkten während der zweiten Erhebung auseinanderzusetzen: *„Ulrike: Da stellt ihr euch vor, wie ihr euch fühlt, wenn ihr groß und erwachsen seid. Dann könnt ihr mal anfangen, euch die Bilder so auszusuchen, wie euer Gefühl zu der Frage passt.“* (Erhebung A2, Zeile 279–281) sowie die Fragestellungen: *„Wie ging es mir vor dem Versterben meines Angehörigen?“*, *„Wie ging es mir, als mein Angehöriger verstorben ist?“*, *„Wie ging es mir, als ich in die Kindertrauergruppe gekommen bin?“*, *„Wie geht es mir heute?“* und *„Wie geht es mir, wenn ich mal groß bin?“* (ebd., Zeile 217–220). In seinem gewählten räumlichen Abstand zum Geschehen zeigt sich einerseits KARLS Akzeptanz der gestellten Aufgabe und andererseits seine Distanz zum Aufgabeninhalt: *„KARL sieht sich die Bilder aus seiner gewählten Distanz an und schiebt alle Bilder mit dem Fuß an den richtigen Punkt auf dem Zeitstrahl.“* (ebd., Zeile 330f). Er wählt zu jeder Fragestellung ein Bildmotiv aus und präsentiert diese auch, indem er sie oberhalb des Zeitstrahls öffentlich platziert, sodass alle Anwesenden seine

Auswahl sehen können. Auf wiederholtes Nachfragen verweigert KARL, seine Gedanken bezüglich der Bildmotive im Zusammenhang mit den vorgegebenen Fragestellungen zu äußern „*Sarah: KARL möchtest du uns jetzt etwas über deine Bilder sagen? KARL: <<schüttelt den Kopf>> Nein.*“ (ebd., Zeile 491f). In dieser Vermeidung des öffentlichen Zugänglichmachens seiner Empfindungen wird der Bruch deutlich, mit dem KARL zwischen positiv besetzten vergangenen Situationen sowie Faktenwissen einerseits und emotionaler Berührtheit andererseits unterscheidet. Während er vergangene Situationen und Faktenwissen mit ausgewählten anderen Personen teilt, verbleibt die emotionale Berührtheit im Modus privaten Eingeschlossenseins.

KARL weiß um Trauer-Symboliken und symbolische Handlungen bezüglich eines möglichen Trauerausdrucks, allerdings nutzt er sie während der beobachteten Teilnahmen an der Kindertrauergruppe nicht für sich. Weder durch noch an seiner Kleidung werden Trauerzeichen sichtbar.

9.3 Fallporträt TABITA

TABITA nahm zu allen drei Erhebungszeitpunkten an den Treffen der Kindertrauergruppe in der mittelgroßen Kreisstadt I. gemeinsam mit ihrer Schwester EDINA teil. Die nachfolgende Vorstellung ihres Fallporträts basiert auf den Erhebungen B1–B3 sowie auf den Informationen der Leiterin Cordula. Da sie nach eigenen Angaben keine Daten bezüglich des exakten Alters aller Kinder sowie ihrer Angehörigen und auch nicht über sämtliche Todesursachen und -zeitpunkte erhoben oder schriftlich fixiert hat, sind die Angaben für diese Geschehen so genau wiedergegeben, wie sie die Kinder angegeben haben.

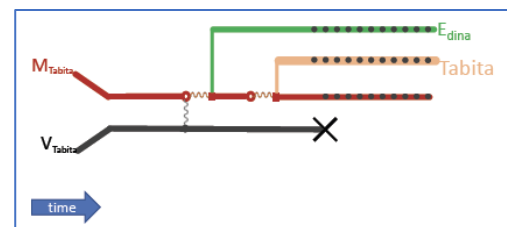


Abb. 83 TABITAS Reference Person Timeline – Chart., Grafik Copyright by Steffen Bartusch

TABITAS Kernfamilie umfasst nach Cordulas Aussagen ihre Mutter, ihren Vater, ihre Schwester EDINA und sie selbst. In der Abbildung 83 ist die Mutter symbolisiert durch eine rote und der Vater durch eine schwarze Linie, während TABITA durch eine pfirsichfarbene Linie symbolisiert ist und ihre Schwester durch eine grüne Linie. Die erste Wellenlinie zwischen Vater und Mutter stellt die Verbindung von beiden als biologische Eltern von EDINA dar, der rote Kreis mit anschließender Wellenlinie verdeutlicht die Schwangerschaft der Mutter und die Geburt EDINAS (rotes Kästchen). Zwei Jahre lebt EDINA mit ihrer Mutter und ihrem Vater zusammen, ehe die Mutter schwanger und TABITA neun Monate später geboren wird – symbolisch dargestellt durch den zweiten roten Kreis mit anschließender Wellenlinie und rotem Kästchen. Zunächst verlaufen alle vier Lebenslinien nebeneinander bis zum Zeitpunkt des Versterbens des Vaters, was durch ein Kreuz symbolisiert wird. Während des ersten Erhebungszeitpunktes erzählt TABITAS Schwester EDINA, dass der Vater mittleren Alters war, „*Ähm, 41 oder 42 glaube ich*“ (Erhebung B1, Zeile 1695), und dass er als Hausmeister in einer pädagogischen Einrichtung tätig gewesen ist: „*Dann wäre Papa noch Hausmeister an der Schule.*“ (ebd., Zeile 1675). Er verstirbt in der Nacht infolge einer Erkrankung. Seither leben TABITA, EDINA und ihre Mutter allein. TABITA ist zum Zeitpunkt der Erhebung 6 Jahre alt.

Das Mädchen wird gemeinsam mit der drei Jahre älteren Schwester von ihrer Mama gebracht. Während beide Kinder an den Treffen der Kindertrauergruppe teilnehmen, befindet sich die Mutter im Raum nebenan, in dem die Gruppe für die Eltern stattfindet.

TABITA erscheint als ein Mädchen, das von seiner Größe und Statur altersentsprechend entwickelt ist. Sie trägt einen bunten Rock und ein helles T-Shirt. Ihr braunes, schulterlanges Haar ist zu einem Zopf geflochten.

Das Setting der Kindertrauergruppe in der mittelgroßen Kreisstadt I. lässt sich als offenes, pädagogisch intendiertes beschreiben. Die Geschehen beginnen während der Erhebungszeitpunkte mit einem ritualisierten Beginn nach fest vorgegebenem schematischem Ablauf: Zunächst wird eine Klangschale angeschlagen, danach wird der eigene Name genannt und dann das verwandtschaftliche Verhältnis zur verstorbenen Person (Ich bin XY und bei mir ist mein:e Mutter/Vater/Bruder/Schwester etc. gestorben), anschließend wird eine Gefühlsmonsterkarte[®] hochgehalten und eine Begründung für die Auswahl dieser Karte gegeben (und ich habe mir diese Karte ausgesucht, weil ...). Dann schlägt das nächste Kind die Klangschale an, nennt seinen Namen und den/die Verstorbene:n, zeigt die Gefühlsmonsterkarte^{®130} und nennt den Grund der Auswahl. Im Gegensatz zu dem Setting der Trauergruppe in der Großstadt C. rufen hier in der mittelgroßen Kreisstadt I. alle Anwesenden Erwachsenen ihre verstorbenen An- und Zugehörigen auf. Während des ersten Erhebungszeitpunktes findet danach ein frontal angeleitetes Spiel statt, an dem die gesamte Gruppe teilnimmt. Während des zweiten Erhebungszeitpunktes betrachten alle gemeinsam ein Buch in einer frontal gestalteten Situation und zum dritten Erhebungszeitpunkt wird im Anschluss an den ritualisierten Beginn Kuchen angeboten und von den Teilnehmenden verzehrt. Anschließend werden spielerische Angebote vorgehalten, die sowohl in den Räumlichkeiten als auch auf dem Freigelände der Einrichtung stattfinden. Inwieweit die Kinder eines der Angebote wahrnehmen oder eigenen Impulsen folgen, bleibt offen und obliegt der Entscheidung der kindlichen Teilnehmer:innen. Die anwesenden Erwachsenen folgen den Impulsen der Kinder und achten darauf, dass kein Kind allein agiert – außer auf ausdrücklichen Wunsch. Eine feste Struktur für diese Phase der Geschehen zeigte sich nicht. Durch die Strukturierung und Vorbereitung der Räumlichkeiten wirkt der Ablauf dennoch nicht beliebig. Ein frontal gestalteter Abschluss gemeinsam mit den Eltern, die an der Elterngruppe im Nebenraum teilgenommen haben, beendet die Treffen dieser Kindertrauergruppe. Die Leitung während des ritualisierten Beginns und des gemeinsamen Abschlusses wird im Vorfeld festgelegt und wechselt mit jedem Zeitpunkt sowie innerhalb der Geschehen. Unterstützung erhalten die hauptamtlichen Mitarbeiter:innen von verschiedenen Ehrenamtlichen.

¹³⁰ Die Gefühlsmonsterkarten[®] sind in verschiedenen Formen online käuflich zu erwerben und für sowohl für die Gruppen- als auch für Einzelarbeit konzipiert. Die Karten sind lose in einem festen Umschlag aufbewahrt und von 1 bis 25 am unteren rechten Bildrand nummeriert. Den einzelnen Bildkarten ist keine Wortkarte zugeordnet, sodass Raum für freie Assoziationen eröffnet wird. In dieser Trauergruppe wurde mit 25 Gefühlskarten gearbeitet, die in dreifacher Ausführung (einmal im A5-Format und zweimal im A4-Format) vorhanden waren.

TABITAS Porträt wurde bereits in verschiedene Kapitel des theoretischen Teils der Arbeit eingebunden. Um TABITA als Kind mit individuellen Ausdrucksweisen von Trauer vorzustellen, werden an dieser Stelle die unterschiedlichen Aspekte zu einem Gesamtporträt zusammengeführt.

9.3.1 „Ihr laufen Tränen über das Gesicht“ – TABITAS Ausdrucksweisen von Trauer

TABITA zeigt sich als ein Kind, das seiner Trauer auf besondere Weise Ausdruck verleiht. Dabei wird nicht nur die individuelle Besonderheit ihres Trauerausdrucks deutlich, sondern zugleich die Andersartigkeit des kindlichen Ausdrucks.

Im Rahmen des dritten Erhebungszeitpunktes zeigt TABITA als Kind, dessen Vater gestorben ist, einen Ausdruck, der im Kontext kindlicher Trauer in der Literatur beschrieben wird: Sie weint. „TABITA: <<weint>>“ (Erhebung B3, Zeile 467), „Ihr laufen Tränen über das Gesicht“ (ebd., Zeile 471). Die anwesende Forscherin Tessa zeigt ein Nicht-Verstehen dessen, was TABITA zum bildlichen Ausdruck gebracht haben möchte. Diesem Nicht-Verstehen der gestellten Handlungsanweisung geht TABITAS Weinen unmittelbar voraus. Das Weinen erscheint nicht als ein Trauerausdruck, der sich von anderen unterscheidet, sondern zunächst als erwartbarer. Er zeigt sich insofern als besonderer, da er von der Forscherin zunächst nicht als Trauerausdruck gedeutet wird. Tessa bringt das Weinen nicht in direkten Zusammenhang mit Trauer. Als trostspendende Antwort auf das Weinen bietet sie TABITA körper-leibliche Nähe an. Das Streichen über den Rücken wird von dem weinenden Kind jedoch nicht angenommen, sondern abgelehnt: „Aber TABITA schlägt meine Hand weg und weint noch lauter.“ (ebd., Zeile 470f). Dies führt bei Tessa zu größerer Irritation. Cordula als erfahrene Leiterin der Kindertrauergruppe begleitet TABITA zeitlich länger und verfügt über ein Wissen, das TABITA aus ihrer Not heraushilft, indem Cordula ihr körperliche Nähe anbietet „<<nimmt TABITA auf den Arm“ (ebd., Zeile 479), das Mädchen aus der Situation herausnimmt und zu ihrer Mama als engster Bezugsperson bringt: „Ich nehm sie kurz mit rüber.“ (ebd., Zeile 479f). „Dann hilft nur ein kurzes Mama-Kuscheln.“ (ebd., Zeile 484). Dieses Wissen ist der Forscherin in dem Moment des Geschehens nicht zugänglich und wird erst in der Nachbesprechung mit ihr geteilt.

Während des ersten Erhebungszeitpunktes erzählt TABITAS Schwester EDINA von dieser körper-leiblichen Form des Trauerausdrucks im Zusammenhang mit dem Überbringen der Todesnachricht. Die Übernachtung bei einer Verwandten zweiten Grades „wir haben ja bei Oma geschlafen“ (Erhebung B1, Zeile 1383). Dann kommt es zum Erwachen einzelner Familienmitglieder, was mit den Formulierungen „[...] und dann bin ich aufgewacht“ (ebd., Zeile 1384) sowie „Und dann waren Oma und TABITA schon wach“ (ebd., Zeile 1387) geschildert wird. Unmittelbar an die Beendigung der Nachtruhe schließt sich die Verkündigung des väterlichen Versterbens durch TABITAS und EDINAS Mutter an: „[...] und dann hat Mama mir gesagt, Papa ist in der Nacht gestorben.“ (ebd., Zeile 1384f). Auf diese Information reagiert TABITA mit Traurigkeit und zeigt sie in einer Weise, die für EDINA sicht- und damit erzählbar wird. Dies wird auch deutlich bei der Antwort auf folgende Frage. „TAHIRA: War sie auch traurig? EDINA: Ja.“ (ebd., Zeile 1390f).

Während des zweiten Erhebungszeitpunktes ereignet sich ein Geschehen zwischen der Forscherin *Tessa* und *TABITA*, in dessen Verlauf *TABITA* eine menschliche Figur auf *Tessas* Arm zeichnet. Das kreative Gestalten einer Figur auf dem Arm eines anderen Menschen lässt sich auf den ersten Blick nicht als kindliche Ausdrucksweise von Trauer einordnen. Erst in Verbindung mit *TABITAS* sprachlichen Äußerungen und der Wahl der Stiftfarbe ergibt sich eine Lesart, die aufgrund des Kontextes als *TABITAS* individueller Trauerausdruck gelesen werden kann. Sie berichtet zunächst davon, keine Erinnerung an das Aussehen ihres Vaters zu haben mit Ausnahme der Augenfarbe. „*Sie sagt, dass sie das nicht mehr wüsste. Dass sie das vergessen hätte.*“ (Erhebung B2, Zeile 747f). Diese erinnert sie als das gleiche Blau wie der von ihr gehaltene Stift „*dass ihr Papa die gleichen blauen Augen hat, wie der Stift in ihrer Hand.*“ (ebd., Zeile 745f). Eine Verbindung zwischen sich, ihrem Vater und der Forscherin schafft *TABITA*, indem sie ein Porträt ihrer Selbst auf den Arm der Forscherin malt, um nicht selbst vergessen zu werden „*und malt sich selbst auf meine Hand. Sie sagt: „Damit du bis zum nächsten Mal nicht vergisst, wie ich aussehe.*“ (ebd., Zeile 748–750). Das Selbstporträt erscheint als Einschreibung in den Körper der Forscherin mittels der einzigen Erinnerung an *TABITAS* Vater, der blauen Farbe. Ein gemaltes Porträt verblasst im Gegensatz zu einer Erinnerung nicht und kann als körperliche Einschreibung auch nicht verlegt werden, da das leibliche Selbst an diese materialisierte Ausformung gebunden ist. Ein Vergessen scheint somit verhindert. Das Andere kindlicher Trauer entsteht dadurch, dass *Tabita* nicht direkt erzählt, dass sie Trauer, Traurigkeit oder Kummer empfindet, wenn sie an ihren Vater denkt. In ihrer Mimik und Körperhaltung sind keine Anzeichen von Trauer lesbar. Ihr Trauerausdruck zeigt sich in der von *TABITA* hergestellten Zwischenleiblichkeit sowie in der Herstellung einer Verbindung, die sich über den Berührungspunkt blauer Farbe konstituiert. Ein solcher Ausdruck wird nicht typischerweise mit Trauer in Verbindung gebracht und setzt ein Verständnis von *TABITAS* Mimik, Gestik und Zeichen voraus, um als Trauerausdruck gelesen zu werden.

Wenn *TABITA* über ihre Trauer erzählt, dann spricht sie sachlich darüber und formuliert ihren Inhalt klar und direkt: „*Mein Papa ist gestorben.*“ (Erhebung B3, Zeile 243). Im Sprechen über ihren Vater erzählt sie von einem Merkmal ihres Vaters, das sie erinnert: „*Sie erzählt mir, dass ihr Papa die gleichen blauen Augen hat, wie der Stift in ihrer Hand.*“ (Erhebung B2, Zeile 744–746). Auch diesen Aspekt formuliert sie sachlich und ohne dabei ihre emotionale Berührtheit zu versprachlichen.

Die ihr vertraute Praktik des Tröstens, wenn sie traurig ist, nutzt *TABITA* für sich als Umgang mit ihrer Trauer „*Dann hilft nur ein kurzes Mama-Kuscheln*“ (Erhebung B3, Zeile 484). Neben dem Weinen als Ausdruck ihrer Trauer „*und weint noch lauter. Ihr laufen Tränen über das Gesicht*“ (ebd., Zeile 471), „*schluchzt*“ (ebd., Zeile 486) assoziiert *TABITA* ihre Empfindungen mit Bildern „*und ich habe mir diese Karte ausgesucht*“ (Erhebung B2, Zeile 185f); sie bringt diese kreativ gestalterisch zum Ausdruck, „*malt sich selbst auf meine Hand*“ (ebd., Zeile 748).

9.3.2 TABITAS Wissen über Trauer

TABITA weiß, dass Menschen sterben und dass ihr Sterben Anlass zur Trauer gibt. Der Anlass ihrer Trauer ist der Tod ihres Vaters „*Mein Vater ist gestorben*“ (Erhebung B1, Zeile 403). In einer spielerischen Situation gibt TABITA eine skurril-komisch wirkende Aussage preis, die beinhaltet, dass sie weiß, dass man über jemanden hinwegfahren und ihn dabei tödlich verletzen kann: „*Du hast einen nackten Mann überfahren.*“ (ebd., Zeile 926).

TABITA weiß ebenfalls, dass Verstorbene in familiäre Situationen eingebunden waren und zu ihrer Familie ihre Mutter, ihre Schwester und ihr verstorbener Vater gehören „*Mein Vater*“ (ebd., Zeile 403). Die Situation des Überbringens der Todesnachricht wird von TABITAS Schwester EDINA erzählt. Die beiden Schwestern haben bei ihrer Oma übernachtet und am nächsten Morgen direkt nach dem Aufwachen berichtete TABITAS Mutter, dass der Vater in der Nacht verstorben sei (vgl. Erhebung B1, Zeile 1382–1385). EDINA berichtet von der Verwirrung ihrer Schwester, als sie das Weinen von EDINA wahrnimmt. Aus EDINAS Erzählung geht weiterhin hervor, dass die Nachricht vom Tod des Vaters bei TABITA körper-leibliche Empfindungen ausgelöst hat, die für EDINA wahrnehmbar waren, was sich in der Antwort auf die Frage eines teilnehmenden Mädchens zeigt: „*TAHIRA: War sie auch traurig? EDINA: Ja.*“ (ebd., Zeile 1390f).

TABITA hat gelernt, dass Erinnerungen an Verstorbene fluide sind und mit der Zeit so weit verblasen können, dass man sie nicht mehr im Gedächtnis behält. „*Ich frage sie, wie ihr Papa ausgesehen hat. Sie sagt, dass sie das nicht mehr wüsste. Dass sie das vergessen hätte.*“ (Erhebung B2, Zeile 746f). Sie hat auch gelernt, dass man Erinnerungen bildlich fixieren kann, indem man sie kreativ gestalterisch darstellt „*malt sich selbst auf meine Hand. Sie sagt: „Damit du bis zum nächsten Mal nicht vergisst, wie ich aussehe.“*“ (ebd., Zeile 748f).

Im Umgang mit ihrer Trauer hat TABITA gelernt, dass die Mutter als ihre Bezugsperson ihr Trost spendet. „*Cordula: Dann hilft nur ein kurzes Mama-Kuscheln. <<sieht TABITA an>> Stimmt's, Mäuschen? TABITA: <<schluchzt und nickt>>*“ (Erhebung B3, Zeile 484–486). Die Zuneigung zwischen einer Bezugsperson und ihrem Kind erfragt TABITA bei einer anderen Mutter „*Hast du BENITO lieb? Hast du BENITO lieb?*“ (Erhebung B1, Zeile 1781). Inwieweit sie dies im Zusammenhang mit einer Strategie des Umgangs mit Trauer oder als Rekonstruktion der Zuneigung anderer erfragt, bleibt offen.

9.3.3 TABITAS Trauerregeln und Trauerpraktiken sowie Widerstände

Zu allen drei Erhebungszeitpunkten benannte TABITA den Verlust ihres Vaters während des ritualisierten Beginns „<<*spricht sehr leise*>> *Ich bin TABITA*“ (Erhebung B1, Zeile 401). „*Mein Vater ist gestorben.*“ (ebd., Zeile 403). Dabei hält sie sich an die vorgegebene Strukturierung der Handlung (Aussuchen einer Gefühlsmonsterkarte®, die der aktuellen Befindlichkeit entspricht; Anschlagen der Klangschale; Nennung des eigenen Namens; Nennung des verstorbenen Verwandten; Zeigen der ausgewählten Gefühlsmonsterkarte® und Begründung der Auswahl) und nutzt den formelhaften Satzbau (Ich bin XY und bei mir ist Z gestorben und ich habe mir diese Karte ausgesucht, weil ...). An dieser

vorgegebenen Strukturierung orientieren sich alle Anwesenden, sodass Kinder und Erwachsene gleichermaßen einen nahestehenden Verstorbenen aufrufen. Die beständige Gleichförmigkeit des Ritualvollzuges verbindet die Anwesenden zu einer Gruppe, in der sich Trauer als ein Merkmal konstituiert, das allen Teilnehmer:innen zugehörig ist. Die Anrufung und wiederholte Benennung der jeweils Sprechenden durch die Gruppe verstärken dabei den Eindruck der Zusammengehörigkeit.

„TABITA: <<TABITA schlägt die Klangschale an und gibt sie an Lars weiter.>>
<<spricht sehr leise>> Ich bin TABITA.

Alle: Du bist TABITA.

TABITA: <<spricht sehr leise>> Mein Vater ist gestorben und ich habe mir diese Karte ausgesucht, weil ich mit meinen Freunden spielen will.“ (Erhebung B1, Zeile 400–405).

Dieser ritualisierte Beginn wurde während aller drei Erhebungszeitpunkte praktiziert und auch der Abschluss wurde zu allen drei beobachteten Teilnahmen gemeinsam vollzogen. Das gemeinsame Ende beinhaltete eine spielerische Gruppenaktivität, die die teilnehmenden Kinder gemeinsam mit ihren Eltern sowie den haupt- und ehrenamtlichen Mitarbeiter:innen durchführen, wodurch die Aufmerksamkeit auf die gegenwärtige Situation gelenkt wird und die gemeinsame spielerische Tätigkeit die Anwesenden ein weiteres Mal zu einer Gruppe zusammenführt.

Das Aussuchen einer Gefühlsmonsterkarte® innerhalb des ritualisierten Beginns wird an dieser Stelle als eigene Praktik herausgelöst, da sie von allen Teilnehmer:innen gleichermaßen vollzogen wird, wobei Bilder mit Empfindungen assoziiert werden. Diese Übertragungsleistung nimmt auch TABITA zu allen drei Erhebungszeitpunkten vor und lässt somit ihre körperlichen Empfindungen sichtbar werden. Alle abgebildeten Figuren des Gefühlsmonsterkarten®-Sets wirken wie fabelhafte Wesen, da ihre Körper in bunter Farbe gehalten sind und zudem eine Rute am hinteren unteren Teil angesetzt ist. Aufgrund der Arme, Hände und der Art der Gesichtsdarstellung wird den Figuren etwas Menschliches verliehen, woraus sich ein Identifikationspotenzial für Betrachtende ergibt. Die mittige Farbgebung sowie die Anordnung der weißen Ovale erwecken den Eindruck, als würde die Figur inmitten einer Blumenwiese stehen. Durch die Zacken am oberen Ende der Kreatur und die Tropfenform des Körpers wirkt das Lebewesen neutral und lässt sich nicht geschlechtlich zuordnen. Es fällt auf, dass sich das Bild nicht eindeutig einem als angenehm empfundenen körper-leiblichen Zustand zuschreiben lässt, sondern einen Raum für verschiedene Deutungen eröffnet. Das Zusammenspiel der geöffneten Augen, des offenen Mundes mit sichtbarer Zahnreihe und der verschränkten Arme auf Herzhöhe verstärkt diesen Eindruck und lässt sich mit dem Ausdruck der Kreatur unter anderem als freudig, erfreut, glücklich, heiter, strahlend, verliebt oder auf jemanden freudig wartend assoziieren. In Verbindung mit der von TABITA getätigten Aussage „und ich habe mir diese Karte ausgesucht, weil ich mit meinen Freunden spielen will,“



Abb. 84 TABITAS
Gefühlsmonsterkarte
zum ersten
Erhebungszeitpunkt,
Eigenes Foto



Abb. 85 TABITAS
Gefühlsmonsterkarte
zum zweiten
Erhebungszeitpunkt,
Eigenes Foto

nicht geschlechtlich zuordnen. Es fällt auf, dass sich das Bild nicht eindeutig einem als angenehm empfundenen körper-leiblichen Zustand zuschreiben lässt, sondern einen Raum für verschiedene Deutungen eröffnet. Das Zusammenspiel der geöffneten Augen, des offenen Mundes mit sichtbarer Zahnreihe und der verschränkten Arme auf Herzhöhe verstärkt diesen Eindruck und lässt sich mit dem Ausdruck der Kreatur unter anderem als freudig, erfreut, glücklich, heiter, strahlend, verliebt oder auf jemanden freudig wartend assoziieren. In Verbindung mit der von TABITA getätigten Aussage „und ich habe mir diese Karte ausgesucht, weil ich mit meinen Freunden spielen will,“

(Erhebung B1, Zeile 405) scheint sich diese Lesart zu bestätigen und TABITA freut sich darauf, mit Menschen Zeit zu verbringen, die sie gerne mag. Sie positioniert sich durch die Auswahl ihres Bildes während der ersten beobachtenden Teilnahme als freudig erfüllt und in gehobener Stimmung.

Während des zweiten Erhebungszeitpunktes wählt TABITA für ihre körper-leibliche Empfindung ein Gefühlsmonster[®], dessen bildlicher Gesamteindruck mit einer gegenteiligen Zuschreibung in Zusammenhang gebracht wird. Der Gesichtsausdruck in Verbindung mit der Armhaltung lässt sich als unangenehmer körper-leiblicher Zustand beschreiben, der unter anderem assoziiert werden kann mit: traurig, bekümmert, betrübt, bedrückt, niedergeschlagen, schmerzvoll, trostlos. In Verbindung mit der von TABITA getätigten Aussage „*Weil ich bin mit FRIEDA rumgeklettert, und dann hat es hier gezogen. <<zeigt auf ihren Fuß>>*“ (Erhebung B2, Zeile 191f) scheint sich diese Lesart dann zu bestätigen, wenn die Aussage ‚hier gezogen‘ als Schmerz gelesen wird. Liest man diesen Terminus als ‚jemand hat an etwas gezogen‘, so kann dies gleichermaßen auf unangenehme Empfindungen verweisen, da das Reißen an einem Körperteil gleichfalls als unangenehm oder schmerzvoll empfunden werden kann.

Die Auswahl beider Karten verdeutlicht, dass die dargestellten Empfindungen sich nicht eindeutig einem verbalen Ausdruck zuordnen lassen. Sie zeigen auch, dass TABITA diese Praktik für sich übernommen hat und in Verbindung mit ihnen ihren aktuell empfundenen Zustand bildlich einordnen und begründen kann. Wird diese Praktik von Trauernden aus der Trauergruppe in ihren Alltag transferiert, ermöglicht es ihnen ein Sprechen über ihre Trauerempfindungen und lässt sie somit bearbeitbar werden. Interessanterweise bringt TABITA die aktuell empfundenen Assoziation nicht mit Trauer in Verbindung, obwohl sie innerhalb des ritualisierten Beginns der Treffen der Kindertrauergruppe platziert sind und im Zusammenhang mit der Benennung der verstorbenen An- und Zugehörigen somit unmittelbar auf Trauer verweisen. Hierin könnte ein Widerstand gegen die vorgegebene Praktik vermutet werden. Da jedoch keines der Kinder während des ritualisierten Beginns die Gefühlsmonsterkarten[®] bezüglich ihrer Trauerempfindungen aussucht, ist die Lesart naheliegender, dass sich die teilnehmenden Kinder nicht über das Herstellen eines Zusammenhanges bewusst sind bzw. nicht darüber informiert wurden. Es ließe sich darin aber auch lesen, dass für TABITA angenehm empfundene Situationen und alltägliche Augenblicke gleichermaßen Teil ihrer Trauer sind.

Widerständig gegen bestehende Praktiken zeigt sich TABITA nicht per se, jedoch wird ihre Weigerung in Bezug auf Teilhandlungen sichtbar. Während der bildnerischen Gestaltung mit der Forscherin Tessa im Rahmen des zweiten Erhebungszeitpunktes spricht sie über ihr nachlassendes Gedächtnis in Bezug auf das gesamte Erscheinungsbild ihres Vaters: „*Ich frage sie, wie ihr Papa ausgesehen hat. Sie sagt, dass sie das nicht mehr wüsste. Dass sie das vergessen hätte.*“ (Erhebung B2, Zeile 746f). Gegen dieses Vergessen leistet sie aktiven Widerstand, indem sie ein Ganzkörperporträt von sich auf die Haut der Forscherin Tessa aufträgt, und einer nachlassenden Erinnerung die Praktik des bildlichen Fixierens entgegensetzt „*malt sich selbst auf meine Hand*“ (ebd., Zeile 748). Eine Verabschiedung am Ende des Geschehens aus diesem Erhebungszeitpunkt der Kindertrauergruppe kann unter Umständen auch damit einhergehen, dass man sich nicht wiedersehen wird. Mit

dieser Einschreibung von TABITA wird es möglich, sie immer wieder zu betrachten und ‚wiederzusehen‘ – unabhängig von körper-leiblichen Begegnungen.

Des Weiteren war ihre Verweigerung hinsichtlich des Sprechens beobachtbar, indem TABITA sich zwar eine Schokolinse nahm, aber dazu keine Frage beantwortete. Dies geschah im Zusammenhang mit einem spielerischen Angebot, bei dem man eine farbige Süßigkeit wählt und entsprechend der Farbe eine Karte zieht, die inhaltlich auf thanatologische Themen Bezug nimmt. In der Geschehensdarstellung heißt es hierzu: „<<nimmt sich eine weitere Schokolinse aus der Schale, ohne jedoch eine Karte zu ziehen oder eine Frage zu beantworten>> Und noch eine. Vera: Möchtest du mitspielen? TABITA: Nee, ich wollte nur eins nehmen.“ (Erhebung B2, 1189–1193).

Die Praktik des Tröstens, wenn TABITA emotionale Empfindungen äußert und traurig ist, nimmt sie für sich an, wenn es sich dabei um eine enge Bezugsperson, ihre Mutter „Dann hilft nur ein kurzes Mama-Kuscheln“ (Erhebung B3, Zeile 484) oder zumindest um ihr vertraute Personen handelt: „Cordula: <<nimmt TABITA auf den Arm“ (ebd., Zeile 479). Das Herstellen von körper-leiblichem Kontakt durch andere lehnt TABITA in einem kummervollen Zustand ab und leistet Widerstand gegen das Getröstetwerden durch andere Menschen: „Ich versuche, TABITA zu beruhigen, indem ich leise auf sie einrede, und versuche, ihr über den Rücken zu streicheln. Aber TABITA schlägt meine Hand weg und weint noch lauter. Ihr laufen Tränen über das Gesicht.“ (ebd., Zeile 469–471). Das selbstbestimmte Herstellen von Zwischenleiblichkeit verweist auf TABITAS agency.

9.3.4 TABITAS Subjektpositionierungen

Während der drei beobachteten Teilnahmen wird TABITA als aktive Mitgestalterin des Geschehens wahrgenommen, die sich sowohl in frontal angeleiteten Situationen „TABITA: Mein rechter, rechter Platz ist frei, ich wünsche, die gut Purzelbaum machen kann, herbei.“ (Erhebung B1, Zeile 615f) als auch in freien Spielsituationen einbringt „TABITA: Sag mal: Klettergerüst. Vera: Klettergerüst. TABITA: Du hast einen nackten Mann geküsst.“ (ebd., Zeile 919–921). Dabei beteiligt sich TABITA selbstbestimmt an sozialen Situationen. „Vera: Ich habe hier so ein Tastbeutel, da kannst du was reintun. [...] <<hält TABITA das Säckchen entgegen>> Hier kannst du fühlen. TABITA: Ein Filzstift.“ (ebd., Zeile 932–937) oder schließt eine Teilnahme an sozialen Situationen für sich aus. „Vera: TABITA, spielst du erst mit? Wir spielen erst das Süßigkeitenspiel? TABITA: Nein, ich wollte mit, mit der anderen spielen.“ (Erhebung B2, Zeile 660f). Dabei fordert sie andere zu Handlungen auf: „Du musst mir nachmalen.“ (Erhebung B2, Zeile 692) und „Sag mal: Klettergerüst.“ (Erhebung B1, Zeile 919); sie macht im Spielverlauf auf sich aufmerksam mit der Formulierung „Ich bin dran.“ (Erhebung B1, Zeile 967).

Die von TABITA selbst gewählten Zuwendungen zu Themen wechseln. Zu Beginn jedes Treffens positioniert sich TABITA als Ritualteilnehmerin und als Kind, das seinen Vater verloren hat. „TABITA: <<TABITA schlägt die Klangschale an >> Ich bin TABITA. Alle: Du bist TABITA. TABITA: Mein Papa ist gestorben. Ich habe mir diese Karte ausgesucht, <<überlegt>> weil ich, weil ich <<überlegt kurz>> Hmh, weil wir Kaninchen haben.“ (Erhebung B3, Zeile 240–245). Während dieses ritualisierten Beginns werden die Verstorbenen von den Anwesenden aufgerufen und somit wird ihr Verlust thematisiert.

Danach lässt TABITA sich auf die gemeinsame Bildbetrachtung mit Vera ein, obwohl sie sich zunächst als monoton Empfindende positioniert „*TABITA: Langweilig.*“ (Erhebung B2, Zeile 389). Anschließend spielt sie ein weiteres Spiel mit allen anderen Teilnehmenden mit: „*TABITA: Mein rechter, rechter Platz ist frei, ich wünsche mir den Affen herbei.*“ (ebd., Zeile 635). Anschließend wendet TABITA sich in einer gemeinsamen Situation mit der Forscherin Tessa ihrer Trauer zu, indem sie über ihren verstorbenen Vater erzählt: „*Sie erzählt mir, dass ihr Papa die gleichen blauen Augen hat, wie der Stift in ihrer Hand.*“ (Erhebung B2, Zeile 744–746 sowie vgl. ebd., Zeile 671–751), um sich darauf folgend anderen Themen zu widmen. „*TABITA und Tessa räumen den Maltisch ordentlich auf und gehen gemeinsam nach draußen.*“ (Erhebung B2, Zeile 752). Das folgende Angebot der weiteren Zuwendung zu Trauer lehnt TABITA ab (vgl. ebd., Zeile 1192f) und geht in ein freies Spiel im Hof der Einrichtung über, wo sie mit einem Tretauto eine Schräge hinunterfährt (ebd., Zeile 1707–1710). Diese thematischen Wechsel deuten darauf hin, dass TABITA sich im Umgang mit ihrer Trauer Auszeiten nimmt, sodass sie zwischen ihrer vergangenen und gegenwärtigen lebensgeschichtlichen Situation oszilliert. Während die Begegnung mit eigener Trauer Empfindungen hervorruft, die als traurig lesbar werden „*TABITA: <<weint>>*“ (Erhebung B3, Zeile 467), wirkt sie in Spielsituationen heiter und fröhlich: „*Das scheint ihr sehr viel Spaß zu machen. Sie lacht und quietscht beim Hinunterfahren immer wieder.*“ (ebd., 1709f).

9.3.5 „Damit du bis zum nächsten Mal nicht vergisst, wie ich aussehe“ –

Heterotopien als andere zwischenleibliche Räume

Während des zweiten Erhebungszeitpunktes im Anschluss an den gemeinsamen Beginn und im Übergang zum freien Spiel wählt sich Tabita eine Person aus, mit der sie sich einer zeichnerischen Tätigkeit zuwenden möchte „*kommt TABITA auf mich zu und nimmt mein Gesicht in ihre kleinen Händchen*“ (Erhebung B2, Zeile 656f). TABITA stellt körperlichen Kontakt her, indem sie die Ich-Erzählerin im Gesicht berührt. Mit dem Zulassen des Berührens durch die Ich-Erzählerin eröffnet sich ein gemeinsam geteilter körperlicher Raum zwischen TABITA (ihren Händen) und der Ich-Erzählerin (deren Gesicht). „*Sie fragt mich, ob ich mit ihr malen kann.*“ (Erhebung B2, Zeile 657). Die angesprochene Person kommt TABITAS Wunsch nach und beide setzen sich an einen vorbereiteten Maltisch. Dort beginnen sie ihre zeichnerischen Tätigkeiten zunächst auf Papier. Dabei erhält TABITA den geteilten körper-leiblichen Raum durch das gemeinsame Malen aufrecht, das den Blick zunächst auf ihren gemalten Regenbogen lenkt. „*TABITA: Ein Regenbogen. Guck, du musst das auch so machen. <<zeigt den Regenbogen, den sie bereits angefangen hat zu malen>>*“ (ebd., Zeile 702f). Indem TABITA auf ihren Regenbogen sieht und die Ich-Erzählerin auffordert, diesen gleichfalls als Sichtbares zu betrachten, verschränken sich beide leibliche Wahrnehmungen zu einem Zwischen in dem Prozess des Malens, sodass ein gegenseitiges Bezogensein entsteht. TABITA malt den Regenbogen, während Tessa diesen Regenbogen nachmalt. Im weiteren Verlauf verweist TABITA auf die Augenfarbe ihres Vaters und lenkt damit von dieser gegenwärtigen Situation des blauen Stiftes in ihrer Hand auf eine andere, vergangene Situation, in der die Augenfarbe ihres Vaters für sie sicht- und körper-leiblich wahrnehmbar gewesen ist. „*Sie erzählt mir, dass ihr Papa die*

gleichen blauen Augen hat wie der Stift in ihrer Hand.“ (ebd., Zeile 744–746). TABITA schließt hier von der Eigenschaft eines Gegenstandes, den sie in einer zwischenleiblichen Situation mit jemandem gebraucht, auf eine konkret lokalisierbare Eigenschaft leiblichen Seins einer für sie engen Bezugsperson. In dieser Konkretheit ist ihr die Augenfarbe ihres Vaters erinnerbar, wohingegen das gesamte Erscheinungsbild nicht abrufbar erscheint. *„Ich frage sie, wie ihr Papa ausgesehen hat. Sie sagt, dass sie das ni cht mehr wüsste. Dass sie das vergessen hätte.“* (ebd., Zeile 746f). Wird angenommen, dass ihr Vater als bildliche Repräsentation in Form von Fotos zugänglich ist, erscheint ein Vergessen des Aussehens unwahrscheinlich. Vielmehr kann dies als Verweis auf das Verblassen der körperleiblichen Zuwendung des Vaters zu TABITA, des Herstellens von Nähe und der gemeinsam geteilten Zwischenleiblichkeit gelesen werden. Was ein Foto nicht konservieren kann, sind dynamische Ausdrucksweisen wie Bewegungen, Gesten, mimische Veränderungen der Gesichtszüge und auch die gemeinsam geteilten Annäherungen aneinander und Zuwendungen zueinander – diese bleiben dem Gedächtnis vorbehalten und können dementsprechend verändert oder vergessen werden. TABITA wechselt das Medium ihrer bildnerischen Gestaltung und stellt erneut Zwischenleiblichkeit her, indem sie die Hand der Ich-Erzählerin nimmt und ein temporäres Bild in die Hauteinschreibt. *„Dann nimmt sie meine Hand und malt sich selbst auf meine Hand.“* (ebd., Zeile 747f). Indem die Ich-Erzählerin ihren Arm stillhält und nicht etwa wegzieht, lässt sie diese Einschreibung zu und nimmt somit den gemeinsam hergestellten zwischenleiblichen Raum an. Die von TABITA angerufene Person befindet sich nicht im Besitz eines Fotos, auf dem TABITA abgebildet ist, und umgekehrt verfügt TABITA nicht über eine fotografische Abbildung der Ich-Erzählerin. Dadurch sind ihre äußeren Erscheinungsbilder für die jeweils andere Person nicht konserviert und können somit nur aus der Erinnerung vergegenwärtigt werden. Die damit einhergehende Möglichkeit des Vergessens umgeht TABITA, indem sie ein Selbstporträt von sich malt und somit erneut Zwischenleiblichkeit herstellt: *„TABITA: Damit du bis zum nächsten Mal nicht vergisst, wie ich aussehe.“* (ebd., Zeile 749f). Das auf diese Weise entstandene Selbstbild von TABITA wird dominiert durch die blaue Farbe des Stiftes, den sie mit der Augenfarbe ihres Vaters in Zusammenhang gebracht hatte und den sie somit zum verbindenden Element zwischen ihm, ihr und der Ich-Erzählerin transformiert: An ihren Vater erinnert sie sich als Teil ihrer eigenen lebensgeschichtlichen Vergangenheit, während sie, in der Gegenwart verortet, ein Bild auf die Hand einer Person malt, die sie nach dem Tod ihres Vaters kennengelernt hat und die sich bis zu einem in der Zukunft liegenden Zeitpunkt an TABITAS körperleibliches Aussehen erinnern soll.

9.3.6 Zusammenfassende Betrachtung des Fallporträts TABITA

TABITAS Trauer wird während der vier Erhebungszeitpunkte in Situationen sichtbar, in denen zwei Aspekte auffallen: Zum einen ruft sie ihren Vater während des ritualisierten Beginns auf und zum anderen im kreativen Gestalten im Kontakt mit einer erwachsenen Person.

Der ritualisierte Beginn ermöglicht es TABITA, den Verlust des Vaters auszusprechen, was TABITA auch zu allen vier Zeitpunkten entsprechend der vorgegebenen Satzstruktur artikuliert „*TABITA: <<spricht sehr leise>> Mein Vater ist gestorben.*“ (Erhebung B1, Zeile 403). Dabei benennt sie den Aspekt des Versterbens klar und sachlich „*ist gestorben*“ (ebd.). In Vorbereitung auf diese Situation sucht sie sich eine Bildkarte aus, die ihrem aktuellen körper-leiblichen Empfinden entspricht. Das Motiv dieser Gefühlsmonsterkarte® teilt sie mit der Gruppe der anwesenden Teilnehmer:innen und auch die Begründung ihrer Auswahl: „*und ich habe mir diese Karte ausgesucht, weil ich mit meinen Freunden spielen will.*“ (ebd., Zeile 403–405). Darin lässt sich TABITAS Fähigkeit zur Assoziation zwischen einer bildlichen Darstellung und ihrer Befindlichkeit lesen.

Während des ritualisierten Beginns und der sich anschließenden frontal angeleiteten Spielsituation tritt TABITA in Kontakt mit Kindern und anderen Erwachsenen. „*TABITA: Mein rechter, rechter Platz ist frei, ich wünsche, die gut Purzelbaum machen kann, herbei. <<BELLA steht auf und setzt sich neben TABITA.>>*“ (ebd., Zeile 615–617). Diesen Kontakt stellt sie auch in freien Spielsituationen zu allen Altersgruppen gleichermaßen her (vgl. Erhebung B1, Zeile



Abb. 86 TABITA malt auf Tessa's Hand, Eigenes Foto

sowie 1779–1782). Im Sprechen über ihre Trauer nutzt sie nur die Gruppensituation zu Beginn, um darüber mit anderen Kindern zu sprechen „*Mein Papa ist gestorben.*“ (Erhebung B2, Zeile 185). Im freien Spiel sucht sie sich für ihre Äußerungen zu ihrem verstorbenen Vater eine erwachsene Person aus, was in der Geschehensdarstellung beschrieben wird wie folgt: „*Sie erzählt mir, dass ihr Papa die gleichen blauen Augen hat.*“ (Erhebung B2, Zeile 744). Auch den Trost bekommt TABITA von Erwachsenen und nicht von anderen Kindern, wobei sie hierfür bekannte und enge Bezugspersonen präferiert „*Cordula: <<nimmt TABITA auf den Arm und wendet sich Tessa zu>> Ich nehm sie kurz mit rüber. TABITA<<hört zu weinen auf>>*“ (Erhebung B3, Zeile 479–481). Unterstützend im Umgang mit TABITAS Trauer erscheint dabei die Absprache zwischen ihrer Mutter und der Leiterin Cordula. Nachdem in der Kindertrauergruppe verschiedene Varianten des Tröstens für TABITA vorgehalten wurden, haben sie sich darüber verständigt, dass es für TABITA hilfreich sei, wenn in Situationen des sichtbaren Kummers körper-leiblicher Kontakt zwischen der Mutter und TABITA hergestellt werden würde „*Ihrer Erfahrung nach scheint die aufsuchende Nähe zur Mutter die einzig hilfreiche unter vielen ausprobierten Möglichkeiten zu sein. Sie berichtet auch, dass die Mutter sich diesen Umgang mit solchen Situationen so gewünscht hat.*“ (Erhebung B3, Zeile 494–497). Diese Vereinbarung bietet TABITA zugleich die Sicherheit einer engen Bezugsperson, obwohl ihre Mutter am Geschehen nicht sichtbar teilnimmt „*[...] die räumliche Gegebenheit: Der Tisch, an dem wir gemalt hatten, befindet sich unmittelbar neben dem Einwegspiegel, von dem aus die Eltern dem Geschehen zusehen können.*“ (Erhebung B3, Zeile 473–475).

Ihre Empfindungen äußert TABITA in Form körper-leiblicher Ausdrucksweisen „*weint noch lauter. Ihr laufen Tränen über das Gesicht*“ (Erhebung B3, Zeile 471), in Form von selbstgestaltetem Bildmaterial „*Dann nimmt sie meine Hand und malt sich selbst auf meine Hand. Sie sagt: „Damit du bis zum nächsten Mal nicht vergisst, wie ich aussehe.“*

(Erhebung B2, 747-750) sowie in Form von erzählter Erinnerung: „*Sie erzählt mir, dass ihr Papa die gleichen blauen Augen hat, wie der Stift in ihrer Hand.*“ (Erhebung B2, Zeile 744–746). TABITAS differente Formen des Trauerausdrucks verweisen auf ihre besondere, individuelle Weise, den Verlust des Vaters zu bearbeiten.

9.4 Fallporträt TAHIRA

TAHIRA nahm zu allen drei Erhebungszeitpunkten an den Treffen der Kindertrauergruppe in der mittelgroßen Kreisstadt I. teil. Die nachfolgende Vorstellung ihres Fallporträts basiert auf dem Erhebung B1–B3 sowie auf den Informationen der Leiterin Cordula. Da sie nach eigenen Angaben keine Daten bezüglich des exakten Alters aller Kinder sowie ihrer Angehörigen und auch nicht über sämtliche Todesursachen und -zeitpunkte erhoben oder schriftlich fixiert hat, sind die Angaben für diese Geschehen so genau wiedergegeben, wie sie von den Kindern gemacht wurden.

Zu TAHIRAS Kernfamilie gehören nach ihren eigenen Aussagen ihre Mutter, ihr Vater und sie selbst. In der Abbildung 87 ist die Mutter symbolisiert durch eine rote und der Vater durch eine schwarze Linie, während TAHIRA durch eine lilafarbene Linie symbolisiert ist. Die erste Wellenlinie zwischen Vater und Mutter stellt die Verbindung von beiden als biologische Eltern von TAHIRA dar, der rote Kreis mit anschließender Wellenlinie verdeutlicht die Schwangerschaft der Mutter und die Geburt TAHIRAS (rotes Kästchen). Da sie ein Einzelkind ist, umfassen diese drei Linien die Kernfamilie. Allerdings positioniert sich TAHIRA selbst als Teil einer großen Familie, die mehrere Generationen umfasst. So spricht sie von ihren Großeltern, ihren vier Onkel und von einer Tante sowie des Weiteren von ihren Großcousinen und Großcousins als Teil ihrer Familie. Da sich innerhalb der beobachteten Teilnahmen nicht erschloss, welche Onkel mit welchem Elternteil TAHIRAS verwandt gewesen sind und zu welchen (Groß)Eltern diese gehörten, sind sie in der Abbildung 87 nicht in Verbindung zur Kernfamilie dargestellt. Ihre Lebenslinien verlaufen parallel nebeneinander zu TAHIRAS Kernfamilie, um Anzahl und Personen sowie ihre Todeszeitpunkte nachvollziehen zu können. Die Linie eines Onkels endet direkt nach seiner Geburt, da er zu diesem Zeitpunkt verstorben ist und TAHIRA ihn nie kennengelernt hat. Die Linie des zweiten Onkels endet ebenfalls vor TAHIRAS Geburt – auch ihn kennt sie nicht. Der dritte Onkel war TAHIRAS Lieblingsonkel und ist erst im Laufe des vergangenen Jahres an einem Herzinfarkt gestorben. Die Linie des vierten Onkels ist blass gehalten, weil TAHIRA zu ihm keine weiteren Aussagen trifft. Ihr Opa ist ebenso erst kürzlich verstorben, als Todesursache gibt TAHIRA eine Lungenentzündung an. Seither lebt die Oma allein, wird aber oft von ihrer Enkeltochter besucht.

Das Mädchen wird von ihrer Mutter gebracht, wobei diese nicht an der Elterngruppe teilnimmt. TAHIRA trägt ein hellblaues T-Shirt und eine bunte, lange Hose aus bedrucktem Stoff, in der sich die hellblaue Farbe des T-Shirts wiederfindet. Ihr braunes, schulterlanges

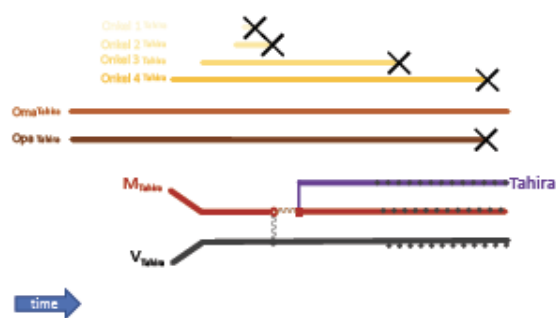


Abb. 87 TAHIRAS Reference Person Timeline – Chart, © Idee und Design by Steffen Bartusch

Haar ist zu einem Zopf hoch am Hinterkopf zusammengebunden. Sie zeigt sich als ein an vielen Dingen interessiertes Mädchen mit wachen Augen und von kräftiger Statur.

9.4.1 TAHIRAS Ausdrucksweisen von Trauer

Während aller drei Erhebungszeitpunkte spielt TAHIRA das *Choco-Hopper-Spiel* jeweils mit drei verschiedenen erwachsenen Personen. Dieses Spiel beinhaltet Fragen zu bestimmten Themenkomplexen (Wünsche, Tod, Gefühle und Erinnerung), die auf unterschiedlich farbige Karten aufgedruckt sind. Um das *Choco-Hopper-Spiel* spielen zu können, müssen bunte Schokolinsen hinzugefügt werden, da sie nicht darin enthalten sind. Die hier vorgestellte Version ist die in den Erhebungen beobachtete: Ein/eine Spieler:in nimmt mit geschlossenen Augen eine Schokolinse und zieht anschließend entsprechend der Farbe eine Karte. Diese wird laut vorgelesen und beantwortet. Anschließend kann die Süßigkeit verzehrt werden und der/die nächste Spielpartner:in ist an der Reihe. Das *Choco-Hopper-Spiel* wurde von dem Verein „Trauernde Kinder Schleswig-Holstein“ speziell für die Arbeit mit trauernden Kindern entwickelt. Während des ersten Erhebungszeitpunktes spielen TAHIRA und die ehrenamtliche Mitarbeiterin Luisa dieses Spiel, während der zweiten beobachteten Teilnahme spielte Vera mit ihr und zum dritten Erhebungszeitpunkt wählte TAHIRA Beatrice als Spielpartnerin. Dadurch wurden einige Fragen zu verschiedenen Zeitpunkten vorgelesen, was eine Vergleichbarkeit von TAHIRAS Antworten ermöglicht. Die spielerische Interaktion zwischen dem Mädchen und den verschiedenen Erwachsenen legt nicht nur TAHIRAS überwiegend erzählenden Modus ihres Trauerausdrucks offen, sondern verweist auch auf ihre körper-leiblichen Empfindungen im Zusammenhang mit ihrer Trauer. Die Fragen des *Choco-Hopper-Spiels* nutzt TAHIRA als Anlass zum Erzählen über ihre Erinnerungen und die gemeinsam geteilte Zeit mit den Verstorbenen. Dies zeigt sich durchgängig in allen drei Geschehensdarstellungen.

TAHIRA kennt das Symbol des Herzens und nutzt es, um Zuneigung zu ihren Angehörigen auszudrücken. Dies zeigt sich zum einen in der von ihr gestalteten Karte für ihre Mama zum Muttertag: „TAHIRA: *Aber das zeige ich meiner Mama.* Vera: *Willst du das Herz Mama schenken?* TAHIRA: *Ja. Und meiner Oma.*“ (Erhebung B2, Zeile 1616-1618). „TAHIRA: *Ja. <<schreibt „Alles Gute zum Muttertag“ auf die Karte und unterschreibt mit ‚Deine TAHIRA‘.*“ (ebd., Zeile 1660–1662). TAHIRAS besondere Betonung, diese Karte nicht nur ihrer Mutter zu überreichen, sondern zugleich einer weiblichen Verwandten, die der 2. Generation angehört und somit zwar auch eine Mutter, aber für TAHIRA eine Großmutter ist, verweist zugleich auf die enge Bindung und die Bedeutsamkeit der Oma für das Mädchen. Eine weitere Symbolnutzung zeigt sich im Zusammenhang einer Frage nach der Assoziation zur Farbe Rot: „*Woran erinnert dich die Farbe Rot?*“ *An ein Herz von meinem Opa oder von meinem Onkel.*“ (Erhebung B2, Zeile 839) sowie „Beatrice: *<<zieht eine grüne Karte vom Stapel und liest laut vor>> Woran erinnert dich die Farbe Rot?* TAHIRA: *An ein Herz?*“ (Erhebung B3, Zeile 1633–1635).

Ihre Trauer äußert TAHIRA in Bezug auf vier Onkel: „*Ähm, wir, ich hatte vier Onkel. <<spricht sehr leise>> Alle sind gestorben.*“ (Erhebung B3, Zeile 1623) und einen Opa. Der Modus der Lautstärke ‚sehr leise‘ lässt Erzähltes nur schwach hörbar und somit schwer für andere wahrnehmbar werden. Dies lässt sich lesen als etwas, das nur in verändertem

Modus aussprechbar erscheint, als etwas, das Überwindung benötigt, um es erzählbar zu machen, und auch als etwas, das für Hörer:innen schwer verstehbar erscheint. Jedoch weiß sie, dass sie nicht für jeden Verstorbenen gleiche Trauerempfindungen spürt und dass die Intensität der Empfindungen verschieden sein können: *„Au! Au, zuletzt habe ich bei meinem Onkel geweint, weil der gestorben ist. Das war mein bester Onkel. Der war der letzte.“* (Erhebung B3, Zeile 1616–1618). Die beiden zu Beginn des Satzes stehenden Ausrufe ‚Au! Au‘ verweisen auf einen Ausdruck schmerzhafter Verletzung und lassen sich als aktueller Ausdruck der Trauer um den verstorbenen Onkel in der momentanen Situation lesen. Der Superlativ ‚besten‘ in Kombination mit einem besitzanzeigenden Fürwort ‚mein besten Onkel‘ als höchste Steigerungsform, die nicht zu überbieten ist, lässt den Onkel als jemanden erscheinen, zu dem TAHIRA eine engere Verbindung hat als zu anderen. Unter ihren vier Onkel ist er als ihr Lieblingsonkel lesbar. Dass diese Zuneigung auf Gegenseitigkeit beruht, zeigt sich in TAHIRAS erzählter Bevorzugung des Onkels vor seinen eigenen Kindern: *„TAHIRA: [...] mein Onkel mochte mich sehr als ihre Kinder. Ja. Vera: Dein Onkel mochte dich mehr als seine eigenen Kinder? TAHIRA: <<zustimmend>> Hmm!“* (Erhebung B2, Zeile 1060–1063). Um ihn trauert sie anders als um die Onkel, die sie nicht gekannt hat, weil sie zum Zeitpunkt von TAHIRAS Geburt nicht mehr gelebt haben. Während der drei beobachteten Teilnahmen zeigt sich, dass TAHIRA nicht regelmäßig über die beiden Personen spricht, wegen denen sie in die Kindertrauergruppe kommt: ihren Opa und ihren Onkel. In differenten Situationen mit verschiedenen inhaltlichen Bezügen erzählt sie entweder nur von ihrem Opa oder nur von ihrem Onkel sowie auch von beiden Verstorbenen. Interessanterweise nennt sie weder ihren Opa noch ihren Onkel und ebenfalls die anderen toten Verwandten nicht beim Namen. Eine persönliche Anrufung ist nicht beobachtbar, der verwandtschaftliche Bezug erscheint durchgängig und verweist auf die Bedeutsamkeit von Familie für TAHIRA. Was sie erinnert, ist die Haarfarbe der Verstorbenen: *„TAHIRA: [...] Grau und- Vera: Grau. Dein Opa war grau, nicht? TAHIRA: Ja. Vera: Dein Onkel, weißt du noch? Bei deinem Onkel? TAHIRA: So braun.“* (Erhebung B2, Zeile 1356–1360). In Erinnerung an einen gemeinsamen Alltag erzählt TAHIRA über Alltägliches, das geteilt wurde, indem sie die bevorzugte Nahrung ihres verstorbenen Opas während zweier, täglich eingenommener Mahlzeiten aufzählt: *„Also mein Opa hat immer am Frühstück Käsebrot gegessen und danach am Mittagessen so die Erbsen, diese Suppe, Erbsensuppe.“* (Erhebung B1, Zeile 1186–1188). Das Abendessen wird mit der Begründung nicht aufgeführt, dass diese Zeit nicht häufig genug geteilt wurde: *„[...] am Abend weiß ich nicht, weil ich manchmal bei meiner Mutter war.“* (ebd., Zeile 1190). Auch bestimmte Merkmale ruft sie im Erzählen über eine Erinnerung der gemeinsam geteilten Zeit auf: *„Ja, mein Opa konnte sehr gut Fernsehen gucken.“* (Erhebung B2, Zeile 996). Diese Tätigkeit des Fernsehens erinnert TAHIRA als eine herausragende Fähigkeit ihres Großvaters, die er über die Länge eines Tages ausdehnte: *„Er saß vorne im Bett und hat Ferne gglotzt. Den ganzen Tag!“* (Erhebung B3, Zeile 1448). Die Erinnerungen an ihren Opa werden dabei klar benannt. Die umgangssprachliche Verwendung des Wortes ‚gglotzt‘ anstelle von ‚gesehen‘ lässt sich als kritische Äußerung lesen und wird durch den Hinweis auf die ganztägige Ausdehnung des Fernsehens verstärkt. Ihre Erinnerungen beschönigt TAHIRA nicht. Die Kritik findet sich in einer weiteren Szene, in der TAHIRA eine

Frage des *Choco-Hopper-Spiels* dazu beantwortet, was sie gerne mit den verstorbenen Personen zusammen gemacht hätte (vgl. Erhebung B2, Zeile 927). Nach einiger Überlegung ruft sie die Erinnerung an den fernsehenden Großvater auf und erzählt sie als Streitsituation „TAHIRA: <<liest laut vor>> ‚Was hast du gerne mit den verstorbenen Personen zusammen gemacht?‘ [...] Gemacht? Ja: gestritten.“ (Erhebung B2, Zeile 926–931). Eine Auseinandersetzung als positiv empfundene, gemeinsame Tätigkeit mit einem Verstorbenen zu erzählen, wirkt zunächst widersprüchlich. Die von TAHIRA gegebene Erklärung löst diesen Widerspruch jedoch auf: „Weil mein Opa hat immer Fernsehen geguckt und ich wollte auch Fernsehen gucken und danach haben wir uns gestritten, wer darf fernsehen.“ (ebd., Zeile 933f). Im Moment des Streitens wird die Aufmerksamkeit des Großvaters vom Bildschirm auf TAHIRA und die gemeinsame lebensgeschichtliche Situation gelenkt, sodass ihre Antwort auf ein gegenseitiges Aufeinander-bezogen-Sein abzielt. Sie hatte es gern, wenn ihr Großvater seine Aufmerksamkeit auf TAHIRA gerichtet und sich ihr zugewendet hat.

Während des dritten Erhebungszeitpunktes liest das Mädchen die Frage nach der herausragenden Fähigkeit des Verstorbenen noch einmal vor und beantwortet sie wie zum zweiten Erhebungszeitpunkt mit der fernsehenden Tätigkeit des Großvaters. Die ehrenamtliche Mitarbeiterin Beatrice möchte von TAHIRA weiterhin wissen, über welche besondere Fähigkeit ihr verstorbener Onkel verfügte. Mit der Frage „Und dein Onkel?“ (Erhebung B3, Zeile 1575) könnten alle vier Onkel gemeint sein. Da sie zwei der vier nie kennengelernt hat und weiterhin ein Onkel als ihr Lieblingsonkel beschrieben wird, ist davon auszugehen, dass Beatrice in ihrer Frage auf diesen abzielt. Die von TAHIRA gegebene Antwort spezifiziert ihn nicht näher. Obwohl unklar bleibt, um welchen der vier Onkel es sich konkret handelt, scheinen beide auf denselben zu referieren und somit ein scheinbar implizites Wissen zu teilen. TAHIRAS Antwort scheint ebenfalls ungewöhnlich: „Mein Onkel konnte sehr gut rauchen.“ (Erhebung B3, Zeile 1576). Mit Beatrice‘ weiterer Nachfrage nach der Menge des Rauchens und mit dem Ergreifen einer Süßigkeit als initiiierende Handlung für den inhaltlichen Wechsel verschließen sich das Geben einer näheren Erklärung von TAHIRAS Antwort und die Möglichkeit, durch die Begründung zu einem tieferen Verstehen der Aussage zu gelangen: „Ach so. Hat er viel geraucht? <<greift in die Schale mit den Schokolinsen [...] >>“ (ebd., Zeile 1577).

Wenngleich TAHIRAS im Modus des Erzählens über ihre Trauer durchgängig in allen Geschehensdarstellungen verbleibt, so wird im Zusammenhang mit einer Frage des *Choco-Hopper-Spiels* deutlich, dass nicht jede Empfindung in Worten ausgedrückt werden kann und es für TAHIRA in einer solchen Situation legitim erscheint, auf alternative Themen auszuweichen: „Beatrice: Was ein Ton oder welches Geräusch hatte deine Trauer heute? TAHIRA: Lass einfach aus. Beatrice: Ist schwer die Frage, oder? TAHIRA: Lass einfach aus. Nimm eine andere.“ (Erhebung B3, Zeile 1592–1595). Nicht Erzählbares muss nicht erzählt werden, solange auf andere Inhalte ausgewichen werden kann.

Des Weiteren spricht sie in verschiedenen Situationen während der beobachteten Teilnahmen von körper-leiblichen Ausdrucksweisen ihrer Trauer – ohne diese zu zeigen. Von ihren Tränen bzw. ihrem Weinen berichtet sie in zwei Situationen. Zum einen weint TAHIRA im Schlaf (vgl. Erhebung B3, Zeile 1564). Zum anderen berichtet sie im

Zusammenhang mit dem Gewahrwerden der elterlichen Trauer, dass deren Traurigkeit auf TAHIRA übergreift: „TAHIRA: „*Was tust du, wenn deine Mutter oder dein Vater weint?*“ *Dann bin ich auch traurig. [...] Dann muss ich mitweinen manchmal.*“ (Erhebung B1, Zeile 1399–1402). Darüber hinaus äußert das Mädchen eine weitere Empfindung, als sie zu ihrem verstorbenen Onkel befragt wird, mit Formulierungen, die ihrem Alter entsprechend als Umgangssprachlich gelesen werden können: „Luisa: *Und das ist der [Onkel, Anmerkung S.W.B.], der jetzt auch erst gestorben ist? Letztes Jahr? T1 TAHIRA: Ja. Das fand ich voll doof!*“ (Erhebung B1, Zeile 1267). ‚Voll‘ im Sinne von ‚ganz‘ oder ‚gefüllt‘ und ‚doof‘ als kindliche Bewertung der Ablehnung lässt sich somit als körper-leibliche Empfindung der Verärgerung und der Ablehnung lesen. Sie wird in den Modellen zur Trauerbearbeitung als erste Reaktion auf einen Verlust beschrieben (vgl. u. a. KÜBLER-ROSS 1990, 16ff sowie WORDEN 2008, 39). Eine Verwendung des Perfekts als Zeitform des Verbs hätte auf den Vollzug der Handlung hingewiesen. Mit der Nutzung des Präteritums ‚fand‘ zeigt sich diese Empfindung als abgeschlossene Vergangenheit. Auf die Frage „*Was fällt dir ein, wenn du das Wort weinen hörst?*“ (Erhebung B3, Zeile 1560f) antwortet Beatrice als aktuell tätige Spielpartnerin mit einer Assoziation zum Ausdruck großer Freude sowie zum Empfinden von Traurigkeit. In ihrem Einstieg in den Satz mit „*Oder*“ (ebd., Zeile 1564) zeigt sich die Fortführung dieser Verknüpfungen durch TAHIRA: „*Oder wenn man schläft.*“ (ebd.). Ein Gedanke, der zunächst abwegig erscheint, da mit dem Schlafen eine Phase der Inaktivität, des Ausruhens und der Erholung verbunden wird, sodass das Mädchen ihn weiter ausführt: „*Wenn man schläft, dann kommen mir immer die Tränen.*“ (ebd., Zeile 1564f). Den Zustand des Ruhens bezieht TAHIRA nicht spezifisch auf sich, sondern verbleibt in einer Verallgemeinerung des sprechenden Subjektes in das Indefinitpronomen ‚man‘. Wer also schläft, wenn TAHIRA traurig ist, bleibt unklar, aber dass diese Ruhephase eine körper-leibliche Ausdrucksweise ihrer Trauer hervorbringt, zeigt sich im Wechsel von einer undefinierten Subjektzuschreibung zu einer klaren Positionierung als sprechendes Subjekt ‚mir‘. Die Inaktivität des Körpers bewirkt ein Aktivwerden des leiblichen Eigensinns. TAHIRAS Tränen als sichtbare Zeichen ihrer Trauerempfindungen zeigen sich im Schlaf. Wird das Schlafen auf TAHIRA selbst bezogen, so aktiviert sich ihr leiblicher Eigensinn, wenn sie ihren Körper nicht bewusst kontrolliert – im Schlaf. In Relation zum Schlaf anderer zeigt sich TAHIRAS Trauerausdruck dann, wenn niemand ihn wahrnehmen kann – im Schlaf.

Der Tod des Opas und die Anzahl der verstorbenen Onkel lösen in TAHIRA ein Gefühl von Verlassenheit aus: „TAHIRA: *Warst du bei der Beerdigung/Trauerfeier? Wie hast du dich damals gefühlt? Sehr einsam. Sehr einsam, dass ich fast meine ganze Familie verloren habe. Ich habe nur noch meine Oma, mich selber, meinen Vater und meine Mutter. Mehr habe nicht mehr.*“ (Erhebung B3, Zeile 1716–1719). Das hohe Maß an Intensität ihrer Empfindung zeigt sich in der Verwendung des Superlativs ‚sehr‘ und in ihrer wiederholten Artikulation: ‚Sehr einsam. Sehr einsam.‘. Dieser Ausdruck erscheint in Relation ihrer bisherigen Erzählungen in einem hohen Maß an körper-leiblicher Empfindungsäußerungen. Zum einen verweist die damit einhergehende Verkleinerung der ehemals großen Familie darauf, dass die Vielzahl der toten Menschen bei TAHIRA den Eindruck entstehen lässt, ihre Familie sei nicht mehr vollständig: „*dass ich fast meine*

ganze Familie verloren habe. Ich habe nur noch“ (ebd.). Es zeigt zum anderen, welchen hohen Stellenwert die Familie in ihrem Umfang für TAHIRA einnimmt. Und darüber hinaus lässt sich in dem Ausdruck großer Einsamkeit lesen, dass die lebenden Verwandten damals nicht genügt haben, um in TAHIRA ein Gefühl sozialer Eingebundenheit zu erwecken. Da ihre engsten Bezugspersonen – ihre Mutter und ihr Vater – weiterhin mit TAHIRA zusammenleben, lässt sich ihre Verlassenheitsempfindung im Anschluss an die erste der beiden Fragen *„Warst du bei der Beerdigung/Trauerfeier?“* (ebd.) nachvollziehen. Indem das Ritual der Bestattung als Übergang des Status von Verwandten zu Hinterbliebenen praktiziert wird, trifft dieser Wandel für alle an der Beerdigung Teilnehmenden, also auch für TAHIRAS Eltern, zu. Daher kann davon ausgegangen werden, dass die Eltern ihre eigenen Trauerempfindungen so stark gespürt haben mit der Folge, ihre Aufmerksamkeit nicht bzw. nicht in vollem Umfang auf TAHIRAS Trauerempfindungen zu richten.

9.4.2 TAHIRAS Wissen über Trauer

Ihre Familie ist für TAHIRA von erheblicher Bedeutung. Über sie konstituiert sich auch TAHIRAS Wissen über Trauer, da sie es über familiäre Relationierungen und Bezüge zu einzelnen Verwandten sowie gemeinsam geteilte Situationen mit Familienmitgliedern präsentiert.

TAHIRA weiß, dass es einen Anlass für Trauer gibt und dass der Anlass ihrer Trauer der Tod ihres Opas und ihres Onkels ist: *„Mein Onkel und mein Opa sind gestorben.“* (Erhebung B3, Zeile 270). Trauer bedeutet für TAHIRA jedoch, nicht nur traurig sein, sondern ebenso Normalität und angenehme Gefühle zu haben. Dies zeigt sich darin, dass das Mädchen während des ritualisierten Beginns ihre beiden Verwandten, den Opa und den Onkel, als Verstorbene aufruft, die ausgesuchte Gefühlsmonsterkarte[®] jedoch inhaltlich nicht mit ihnen verbindet, sondern mit ihrer aktuellen Befindlichkeit: *„Ich habe mir diese Karte ausgesucht, weil ich in Mathe nur zwei Fehler habe, also im Test eine Zwei geschrieben habe. Und im Diktat hatte ich nur ein Fehler.“* (ebd., Zeile 270–273). Das geschieht während aller drei Erhebungszeitpunkte: *„Mein Opa und mein Onkel sind gestorben. Ich habe mir diese Karte ausgesucht, weil ich beim Referat [...] eine eins bekommen habe [...]“* (Erhebung B2, Zeile 324–328) sowie *„Mein Opa und mein Onkel ist gestorben und ich habe mir dieses Monster ausgesucht, weil ich im Schwimmbad war* (Erhebung B1, Zeile 224f).

Auf das Treffen der Kindertrauergruppe des dritten Erhebungszeitpunktes bereitet sich TAHIRA in besonderer Weise vor und nimmt auf eigene Initiative eine Fotokamera mit, um über ihre verstorbenen Verwandten zu erzählen. Sie weiß, dass sich vergangene Situationen fotografisch festhalten lassen und Abbilder lebender sowie verstorbener Menschen auf Fotos konserviert werden können. Im Mitbringen ihres Fotoapparates zeigt sich auch, dass TAHIRA um die Erzählanlässe weiß, die ihr Fotos bieten können: *„Sie geht damit zu Beatrice und fragt diese, ob sie sich die Fotos gemeinsam ansehen wollen. Beatrice willigt ein.“* (Erhebung B3, Zeile 1336f). TAHIRA wählt für ihre Erzählungen eine zentrale Platzierung im Raum, die sie und Beatrice in den Mittelpunkt des räumlichen Geschehens setzt. Diese Platzierung bewirkt weder eine Öffnung der Situation für andere Anwesende noch wird sie selbst öffentlich im Raum wirksam. Vielmehr schafft die Art

ihrer körper-leiblichen Positionierung zueinander eine vertrauensvolle Atmosphäre. Eine solche Positionierung wäre an einem der vorbereiteten Tische so nicht möglich gewesen, da das Möbelstück zu einer räumlichen Distanzierung zwischen beiden geführt hätte. In dieser vertraulich wirkenden Situation teilt TAHIRA ihre Trauer mit einer erwachsenen Person, die sie dafür selbst ausgewählt hat: „*Gemeinsam sehen sie auf den kleinen Monitor des Fotoapparates und TAHIRA erklärt Beatrice, wer darauf abgebildet und in welcher Situation die Aufnahme entstanden ist.*“ (ebd., Zeile 1337–1339). TAHIRA ist sich sicher, dass sie ihre Trauer mit Beatrice teilen kann.

In den Erzählungen des Mädchens wird sichtbar, dass sie die Todesursachen als Gründe für das Versterben ihres Onkels „*...mein Onkel hatte einen Herzinfarkt.*“ (ebd., Zeile 1473) und ihres Opas weiß: „*Weil Lungenentzündung.*“ (Erhebung B2, Zeile 900). TAHIRA kennt und verwendet den medizinischen Fachbegriff einer viralen Infektion der Lunge als akute Erkrankung. Der Versuch, den Opa durch eine Operation zu heilen, gelang nicht, sodass TAHIRA erfahren hat, dass Ärzt:innen nicht jedes Leben retten können „*Vera: Aha, daran ist er dann gestorben? TAHIRA: <<zustimmend>> Hmm. Er wurde operiert.*“ (Erhebung B2, Zeile 901f). Darin zeigt sich auch, dass Ursachen für das Versterben individuell verschieden sein können und dass damit auch das Aufhören der Körperfunktionen einhergeht. Weil das Herz aufgehört hat zu schlagen, ist TAHIRAS Opa gestorben. Von einem anderen teilnehmenden Kind, LASSE, erfährt TAHIRA, dass seine Mama an einer bösartigen geschwulstbildenden Langzeiterkrankung gestorben ist: „*Meine [...]Mama [...] hatte [...]Krebs.*“ (Erhebung B3, Zeile 1477f). In ihrer Reaktion lässt sich lesen, dass ihr auch diese Todesursache bereits bekannt zu sein scheint: „*Echt jetzt?*“ (ebd., Zeile 1479), sodass TAHIRA verschiedene Ursachen des Versterbens bekannt sind.

Sie kann die Sterbezeitpunkte ihrer Onkel in Relation zu ihrer eigenen Lebensspanne angeben: „*Und bei meinen zwei Onkels, wenn ich noch null war, dann sind die gestorben.*“ (Erhebung B1, Zeile 1256). Das bedeutet, dass TAHIRA noch gar nicht gelebt hat, als zwei ihrer vier Onkel bereits gestorben waren. Diese Aussage konkretisiert sie, indem sie vom perinatalen Tod eines Onkels erzählt: „*TAHIRA: Einer ist schon bei der Geburt gestorben. TI Luisa: Seiner Geburt oder deiner? Seiner? TI TAHIRA: Seiner. Ja.*“ (Erhebung B1, Zeile 1260–1262). TAHIRA weiß, dass der dritte Onkel zum Zeitpunkt seines Versterbens ein hohes Lebensalter erreicht hatte: „*Einer ist sehr alt gestorben.*“ (Erhebung B3, Zeile 1625). Der Zeitpunkt des Versterbens ihres Lieblingsonkels wird konkreter aufrufen und auf einen Zeitraum der vergangenen zwölf Monate festlegt: „*Und das ist der, der jetzt auch erst gestorben ist? Letztes Jahr?*“ (Erhebung B1, Zeile 1267). Die ehrenamtliche Mitarbeiterin Luisa benennt hier eine Zeitspanne des Sterbens, die zuvor nicht von TAHIRA aufgerufen wurde, und verweist somit auf ein Wissen, das sie außerhalb der teilnehmenden Beobachtungen erworben hat. Die Richtigkeit dieses impliziten Wissens bestätigt TAHIRA mit „*Ja.*“ (ebd., Zeile 1268). Das Sterbedatum ihres Opas kann das Mädchen konkret benennen, indem sie sich dabei an anderen Daten orientiert und sie zueinander relationiert: „*meine Oma hat am 1.1. Geburtstag und mein Opa ist am 2.1. gestorben.*“ (Erhebung B1, Zeile 1269). Der besondere Tag der Geburt der Oma, der zugleich ein neues Jahr beginnen lässt, mündet im Sterbetag des Opas. Durch TAHIRAS Orientierung an anderen Daten entsteht ein Bruch in ihrer Erzählung, da sie nun vom Todestag des Opas zur Geburt eines

Onkels wechselt. Dieser wurde aber zeitlich vor dem Sterben des Opas geboren, Todestag des Opas und Geburtstag des Onkels fallen nicht auf ein Datum. Diese zeitliche Diskontinuität entsteht dadurch, dass TAHIRA den Geburtstag der Oma zum Anlass nimmt, über ihr familiäres Wissen zu sprechen und zugleich auf die beginnende Existenz eines Onkels hinzuweisen „[...] weil meine Oma Geburtstag hatte und da gleichzeitig ein Kind bekommen hat [...] Ein Onkel von mir, gleich bei ihrem Geburtstag. War das ein Geschenk!“ (Erhebung B1, Zeile 1273–1279).

In einer Spielsituation mit der ehrenamtlichen Vera erzählt sie TAHIRA vom Tod ihres Neffen und erklärt ihr in diesem Zusammenhang auch, dass Menschen aller Altersgruppen sterben können und dass die Trauer besonders groß ist, wenn ganz junge Menschen sterben. Vera weiß zu diesem Zeitpunkt noch nicht, dass zwei Onkel von TAHIRA während der Geburt bzw. als Baby gestorben sind. Dieses Wissen gibt das Mädchen erst später in einer sich an das Spiel anschließenden Bastelsituation preis (vgl. Erhebung B2, Zeile 1613–1631). Vera erfährt auch nicht, dass TAHIRA selbst einmal fast ertrunken wäre (vgl. Erhebung B3, Zeile 1813–1821) und TAHIRA teilt dieses Erlebnis nicht mit Vera. Der von Vera erzählte Impuls zur Universalität des Todes als Raum zur Bearbeitung von Trauer bleibt von TAHIRA ungenutzt. Über den Spielmodus, eine neue Schokolinse zu suchen und zu ergreifen, kündigt sie einen inhaltlichen Wechsel an und vollzieht diesen: „Vera: *Aber wenn ein Kind stirbt, ist immer ganz, ganz traurig.* TAHIRA <<wühlt in der Schale mit den Schokolinsen>> *Mal gucken, mal gucken.* Vera: *Auch Kinder können sterben, nicht nur Opas und Erwachsene und auch Kinder.* TAHIRA: *Ja. Ich nehme orange.* <<nimmt sich eine Schokolinse aus der Schale>> (Erhebung B2, Zeile 1374–1379).

TAHIRA weiß demnach nicht nur, dass andere Menschen sterben, sie wurde bereits mit ihrer eigenen Endlichkeit konfrontiert und hat die Erfahrung gemacht, potenziell auch sterben zu können: „*Ja, ja ja ich bin ertrunken.*“ (Erhebung B3, Zeile 1815). Der Besuch einer nahen Zugehörigen anlässlich des Jahrestages der Geburt führt zu einer Aktivität, in der sich TAHIRA zum damaligen Zeitpunkt nicht sicher fühlte: „*Ich war beim Geburtstag, da waren wir schwimmen und mit meiner Freundin [...] ich konnte noch nicht so gut schwimmen.*“ (ebd., Zeile 1815–1819). Schwimmen als eine Tätigkeit, die man nur durch das Schwimmen selbst lernt, birgt ein Risiko in sich, im Wasser unterzugehen und nicht aus eigenen Kräften wieder auftauchen zu können. Die Gefahr, dabei zu ertrinken, besteht, wenn der Atemreflex einsetzt und die Lungen sich mit Wasser füllen. TAHIRA beschreibt einen Sturz ins Wasser, der ihr schlicht passierte: „*Und danach bin ich einfach so, so gestürzt [...]*“ (Erhebung B3, Zeile 1820). Ihr Tod durch Ertrinken als äußere Ursache konnte durch ein schnelles Eingreifen der Mutter der Freundin verhindert werden: „*da war die Mutter, die ist einfach mit Klamotten ins Wasser gesprungen und hat mich rausgeholt.*“ (ebd., Zeile 1820f). Indem die Mutter der Freundin sich nicht erst ihrer Kleidung entledigt hat, wird zum einen darauf verwiesen, dass sie die Situation als so lebensgefährlich für TAHIRA einschätzte mit der Folge, ein unverzügliches Handeln ihrerseits auszulösen. Zum anderen lässt sich darin lesen, welchem Risiko die Mutter sich damit selbst ausgesetzt hat, indem sie bekleidet ins Wasser gesprungen ist. Ihre Retterin beschreibt TAHIRA nicht näher – weder ihr Name noch andere Merkmale werden von ihr erzählt. Wichtig erscheint der Aspekt, dass das Mädchen gerettet wurde. Auffällig im Sprechen über die Grenzerfahrung

TAHIRAS ist die Abwesenheit von Berührtheit sowie fehlende Beschreibungen körperlicher Empfindungen im Zusammenhang mit der gemachten Erfahrung. Sie erzählt den Hergang des Geschehens, ohne ihre eigene gefühlsmäßige Situiertheit zu artikulieren. In dem Satz „*Ja, ja ja ich bin ertrunken*“ (Erhebung B3, Zeile 1815) nutzt TAHIRA das Perfekt als Zeitform einer abgeschlossenen Handlung, bei der das Ergebnis der Handlung bedeutsam ist und sich in der Vergangenheit vollzieht. Durch das Nichtverwenden relativierender Adverbien wie beispielsweise ‚fast‘ oder ‚beinahe‘ richtet TAHIRA die Aufmerksamkeit auf den Umstand des Versterbens. Das wird durch die dreifache Wiederholung ihrer Zustimmung ‚Ja, ja ja‘ zusätzlich verstärkt. Daraus ergibt sich eine mögliche Lesart, die die erlebte Situation schon erzählbar werden lassen, da der Hergang des Geschehens durch TAHIRAS Rettung einen positiven Ausgang nahm. Die damit verbundenen Gefühle sind hingegen nicht artikulierbar, weil der Fokus im Sprechen auf den Moment des Sterbens gerichtet ist und darin Empfindungen existenzieller Not unterstellt werden können. Um in der Lage zu sein, Körper-leibliche Empfindungen bezüglich einer lebensbedrohlichen Situation zum Ausdruck zu bringen, bedarf es einer individuellen Bearbeitung dieser Situation und der mit ihr in Verbindung stehenden Empfindungen, die im Rahmen der Geschehen der Kindertrauergruppe nicht möglich erscheint. In dieser Lesart bleibend erscheint es als hilfreich, dass Beatrice nicht weiter auf TAHIRAS Erzählung eingeht und sie nicht zu weiteren Aussagen drängt.

9.4.3 „Du bist dran“ – Trauerregeln und Trauerpraktiken sowie Widerstände

Während des ritualisierten Beginns benannte TAHIRA zu allen drei Erhebungszeitpunkten zwei Verluste, indem sie ihren Großvater und ihren Onkel aufrief: „*Mein Opa und mein Onkel ist gestorben*“ (Erhebung B1, Zeile 224), „*Mein Opa und mein Onkel sind gestorben*“ (Erhebung B2, Zeile 324) sowie „*Mein Onkel und mein Opa sind gestorben.*“ (Erhebung B3, Zeile 270). Die vorgegebene Reihenfolge der Handlungen (Aussuchen einer Gefühlsmonsterkarte[®], die der aktuellen Befindlichkeit entspricht; Anschlagen der Klangschale; Nennung des eigenen Namens; Nennung des verstorbenen Verwandten; das Zeigen der ausgewählten Gefühlsmonsterkarte[®] und Begründung der Auswahl) hält TAHIRA zu allen drei beobachteten Teilnahmen ebenso ein wie die vorgegebene Satzstruktur (Ich bin XY und bei mir ist Z gestorben und ich habe mir diese Karte ausgesucht, weil ...): „*Mein Opa und mein Onkel ist gestorben und ich habe mir dieses Monster ausgesucht, weil ich im Schwimmbad war, und da habe ich LASSE und Ron gesehen.* (Erhebung B1, Zeile 224–226). TAHIRAS Vorliebe für feste Strukturen wird ebenfalls lesbar in dem von ihr bevorzugten Start in den Tag als Alltagspraktik, die in einer vorgegebenen Reihenfolge abläuft: „*TAHIRA: ‚Wann stehst du am liebsten auf?‘ Also ich stehe immer um sechs Uhr drei-, sechs Uhr fünfundzwanzig auf. Dann gehe ich zu Mama, dann schlaf ich bei ihr und dann stehen wir um sechs Uhr fünfundvierzig auf. Und danach bereite ich mich für die Schule vor.*“ (Erhebung B1, Zeile 1158–1161). Weiterhin zeigt sie sich in der von ihr praktizierten Spielweise des *Choco-Hopper-Spiels* zu allen drei Erhebungszeitpunkten. Die Praktik des Spielens eines Frage-Antwort-Spiels

über Trauer in einer vorgegebenen Reihenfolge zeigt sich durchgängig in allen Erhebungszeitpunkten unabhängig von anderen Spielpartner:innen. In geringfügig veränderten Variationen wurde nacheinander zunächst eine Schokolinse ergriffen und somit der Spielmodus bestätigt, dann eine Karte entsprechend der Farbe gezogen und laut vorgelesen und anschließend die vorgelesene Frage beantwortet. Lediglich das Essen der Süßigkeit erfolgt an verschiedenen Stellen im Vollzug der Spielhandlung. Diese Praktik bestätigt den Spielmodus und zeigt den Spielverlauf an: Mit dem Greifen nach einer Süßigkeit wird eine Spielrunde eröffnet. Die Farbe der Süßigkeit bestimmt die Auswahl der zu ziehenden Karte, wobei eine braune und eine orangefarbene Süßigkeit als Joker gilt, bei der man eine beliebige Karte ziehen darf. Das laute Vorlesen der darauf stehenden Frage erklärt das Spiel zu einem Gemeinschaftsspiel, indem es alle Spielpartner:innen in den Inhalt involviert. Die anschließende Beantwortung der Frage ist der mindeste Spieleinsatz und öffnet zugleich den Raum für ein weiteres Sprechen bezüglich der angefragten Inhalte. Mit dem Greifen nach einer weiteren Süßigkeit durch den/die nächste:n Spielpartner:in beginnt eine neue Runde. Dabei positioniert sich TAHIRA als Spielpartnerin, die sich an die vorgegebene Reihenfolge der Praktik hält und andere daran erinnert, dass sie die nächsten aktiven Spielpartner:innen sind: „*Du bist dran.*“ (Erhebung B1, Zeile 1114). Es fällt auf, dass sie die Fragen der anderen erwachsenen Spielteilnehmer:innen immer dann beantwortet, wenn sie sich nicht auf thanatologische Themen beziehen, wie beispielsweise in folgenden Auszügen verdeutlicht wird: „*Beatrice: [...] Was kannst du besser als deine Oma?* TAHIRA: <<überlegt>> *Ähm, spielen.*“ (Erhebung B3, Zeile 1578–1580), „*Vera: [...] „Was machst du jeden Tag?“ Aufstehen, essen, laufen.* TAHIRA: *Durch die Wohnung rennen.*“ (Erhebung B2, Zeile 870f) sowie „*T1 Luisa: „Was ist dein Lieblingstier?“ Mhh, mhh, ich glaube ein Elefant.* T1 TAHIRA: *Meine sind eine Katze, ein Kaninchen und ein Hund.*“ (Erhebung B1, Zeile 1342f)

Die Frage „*Mit wem besuchst du das Grab der verstorbenen Person?*“ (Erhebung B2, Zeile 824) beantwortet TAHIRA damit, dass sie die Angehörigen ihrer Kernfamilie nennt: „*Mit meiner Oma, mit meiner Mutter.[...] Und mit meinem Vater.*“ (ebd., Zeile 824–827). Daraus lässt sich schließen, dass ihr die Praktik des Aufsuchens der letzten Ruhestätte von Verstorbenen prinzipiell vertraut zu sein scheint. Allerdings beschreibt sie die individuelle Ausgestaltung der Praktik zur Herstellung eines gemeinsamen Raumes von Lebenden und Toten nicht weiter, sodass dazu keine validen Aussagen getroffen werden können.

TAHIRA ruft verschiedene Länder auf, in denen ihre Verwandten leben oder sich aufgehalten haben. Ihr Großvater hielt sich vor seinem Tod in der Türkei auf: „*In der Türkei hatte er irgendwas gehabt.*“ (Erhebung B2, Zeile 890f). Ihre entfernten Verwandten leben im europäischen Ausland: „*Meine Großcousine und mein Großcousin wohnen in – wie heißt das noch mal? – Irland.*“ (Erhebung B1, Zeile 1480f). Zudem verweist ihr Name auf eine Bedeutung arabischen Ursprungs: „*Eigentlich heiße ich, auf Deutsch heißt TAHIRA auf Deutsch tugendhaft und rein.*“ (Erhebung B2, Zeile 1673f). Die Vermutung, dass das Mädchen im Zusammenhang mit ihrer Trauer kulturdifferenten oder religiösen Praktiken vorstellt, bestätigt sich nicht.

Für die Abschlussrunde des dritten Erhebungszeitpunktes schlägt TAHIRA ein Spiel vor, das als „*Mörder und Blinzeln*“ (Erhebung B3, Zeile 1853) bezeichnet wird. Sich ein Spiel

für das Ende eines Treffens auszusuchen, in dem sich die Teilnehmer:innen zuvor mit ihrer eigenen und der Trauer anderer befasst haben, das das sinnbildliche Töten von Menschen zum Ziel des Spiels erklärt, wirkt zunächst bizarr. Als stellvertretende Handlung, die eine spielerische Auseinandersetzung mit Tod und Sterben ermöglicht, wird TAHIRAS Vorschlag als weitere spielerische Auseinandersetzung mit thanatologischen Themen lesbar. Indem man so tut, als ob jemand tötet und andere getötet werden, zeigt sich zum einen, dass das Töten als äußere Ursache bewirkt, dass Menschen sterben. Zum anderen ermöglicht diese spielerische Erprobung das Nachstellen eigenen und fremden Nicht-mehr-Lebendigseins. Die Spielsituation in einer Gruppe bietet einen Raum, in dem die Spielpartner:innen sich in eine Rolle der mordenden Person, des/der Polizist:in oder des/der Getöteten begeben und die damit verbundenen Tätigkeiten (töten, retten und sterben) sowie Zustände (Macht über das Leben anderer haben, unter Druck agieren und nicht mehr handlungsfähig sein) ausprobieren können. Bei Bedarf kann in die aktuelle Situation als Teilnehmer:in einer Kindertrauergruppe zurück gewechselt werden. Auf diese Weise lassen sich stellvertretend ausgeführte Handlungen in das Erfahrungswissen integrieren, wodurch der Umgang mit thanatologischen Themen erweitert wird.

9.4.4 Subjektpositionierungen – „Dann muss ich mitweinen manchmal.“

TAHIRA positioniert sich während der Erhebungszeitpunkte als hilfsbereit und unterstützend für andere Kinder: „*Wir helfen dir.*“ (Erhebung B1, Zeile 472). weiterhin positioniert sie sich als jemand, die ihre Freizeit aktiv gestaltet, indem sie beispielsweise eine spezielle Form des klassischen Bühnentanzes praktiziert: „*Ich kann gut Ballett.*“ (ebd., Zeile 530) sowie „*Also bei meinem Ballett.*“ (ebd., Zeile 1211).

In verschiedenen Situationen positioniert sich TAHIRA als jemand, die Spiele initiiert. Dies zeigt sich zum einen darin, dass sie zum ersten Erhebungszeitpunkt den Leiter der Anfangsrunde fragt, ob sie den ritualisierten Beginn starten darf: „Lars: ...*Die TAHIRA hatte mich, hatte mich gefragt, hatte mich gefragt, ob sie anfangen kann heute.*“ (Erhebung B1, Zeile 198f). Somit wird sie als erste Sprecherin in einer frontal angeleiteten Gruppensituation sichtbar und als diejenige, die den Beginn in die Treffen der Kindertrauergruppe einleitet. Während des dritten Erhebungszeitpunktes schlägt TAHIRA dem Leiter der gemeinsamen Abschlussrunde ein Spiel für diese Phase vor und legt somit den Spielinhalt fest: „Nils: ...*Jetzt hat sich d i e TAHIRA ein anderes Spiel ausgesucht und wie heißt das andere Spiel? [...] TAHIRA: Mörder und Blinzeln.*“ (Erhebung B3, Zeile 1850–1853). Die anschließende Anrufung als diejenige, die das Spiel in einer Gruppe für alle öffentlich erklärt, lehnt TAHIRA ab und fragt nach jemand Unbestimmtem zur Spielerläuterung: „Nils: [...] *Möchtest du das erklären oder soll das jemand anderes erklären?* TAHIRA: *Wer Anderes?* (ebd., Zeile 1860–1862). Anschließend positioniert sie sich in der ersten Spielrunde als diejenige Spielführerin, die aktiv handelt, während BENITO die Rolle der beobachtenden Spielführung übernimmt: „Nils: *Okay, BENITO möchte Polizist sein.*“ (ebd., Zeile 1890). „*Währenddessen gibt TAHIRA Lars zu verstehen, dass sie gern Blinzelmörderin wäre.*“ (ebd., Zeile 1912f). Neben den Initiierungen von Spielen in der Gruppe positioniert sich TAHIRA auch als jemand, die ihre Spielpartnerinnen aktiv

aussucht und anspricht: „*Sie geht damit zu Beatrice und fragt diese, ob sie sich die Fotos gemeinsam ansehen wollen. Beatrice willigt ein.*“ (ebd., Zeile 1336f).

Dass sich TAHIRA als Teil einer großen Familie positioniert, wird in mehreren Aussagen deutlich: „*Ich habe fünf Onkels, nein, vier Onkels.*“ (Erhebung B1, Zeile 1258); „*Meine Großcousine und mein Großcousin wohnen in – wie heißt das noch mal? – Irland.*“ (ebd., Zeile 1480); „TAHIRA: ...*Von meinem Onkel die Frau. T1 Luisa: Ja? T1 TAHIRA: Das ist von meiner Gro- Also von meiner Oma die Schwester die Tochter.*“ (ebd., Zeile 1135–1137) sowie „*Und von meinem Vater, ja Papa. Also noch von Mama der Opa, der ist auch noch nicht gestorben und noch mein Onkel von meinem Vater der Bruder. Der, die leben noch.*“ (Erhebung B3, Zeile 1721–1723).

Zugleich fühlt sie sich einer Kernfamilie zugehörig, die neben ihren beiden Eltern auch ihre Oma einschließt: „*Ich habe nur noch meine Oma, mich selber, meinen Vater und meine Mutter. Mehr habe ich nicht mehr.*“ (Erhebung B3, Zeile 1718f). Auch der Opa ist Teil der Kernfamilie gewesen, was sich darin zeigt, dass TAHIRA ihn im Zusammenhang mit ihrer „*ganze[n] Familie*“ aufruft: „*Letztes Jahr im Winter, da war meine ganze Familie und da war noch [...] und da war noch Opa gestorben und da waren wir alle erkältet. Meine Oma konnte nicht mehr so gut hören, ich hatte Schnupfen und ich musste abends immer so <<räuspert sich>> husten und mein Vater – ich habe ihn angesteckt. [...]. Meine Mu-, meine Mutter war nur die Einzige, die n o c h nichts hatte.*“ (Erhebung B3, Zeile 1694). Zugleich bedauert TAHIRA es, dass sie keine Geschwister, insbesondere keine Schwester hat: „*Was kannst du besser als dein Bruder?*“ Nix und ich habe gar k-. T1 Luisa: *└ Weil du kein Bruder hast. T1 TAHIRA: Ja, ich hab gar keinen. T1 Luisa: Aber du hast ja eben aufgeschrieben, dass du dir ganz doll eine Schwester wünschst. T1 TAHIRA: Ja.*“ (Erhebung B1, Zeile 1349–1354).

Aus dieser familiären Einbindung heraus positioniert sich das Mädchen als Enkeltochter eines verstorbenen Opas sowie als Nichte eines verstorbenen Onkels: „*Mein Opa und mein Onkel ist gestorben und ich habe mir dieses Monster ausgesucht, weil ich im Schwimmbad war, und da habe ich LASSE und Ron gesehen.*“ (Erhebung B1, Zeile 224-226). Während des ritualisierten Beginns ruft sie einen Onkel auf, und nicht vier, was einen ersten Hinweis darauf gibt, dass sie diesem eine besondere Positionierung zuschreibt: „*Das war mein bester Onkel.*“ (Erhebung B3, Zeile 1617f).

Indem TAHIRA zu allen drei Erhebungszeitpunkten nicht nur an den angebotenen Gruppenspielen teilnimmt „*Mein rechter, rechter Platz ist frei, ich wünsche mir, die gut Einrad fahren kann, herbei.*“ (Erhebung B1, Zeile 576), sondern zudem auch das *Choco-Hopper-Spiel* spielt, positioniert sie sich als regelmäßige Spielpartnerin.

Die gleichbleibende Konstellation zwischen TAHIRA und einer erwachsenen Mitarbeiterin sowie phasenweise eines anderen Kindes während der Frage-Antwort-Situation des *Choco-Hopper-Spiels* bringt zwei Rollen seitens der Erwachsenen hervor: die strukturierend-organisierende Spielleitung und die impulsgebende zur Eröffnung von Trauerräumen. Aus den Analysen heraus lässt sich die Hypothese aufstellen, dass es in der dialogischen Situation zwischen TAHIRA und einer Mitarbeiterin beide Rollen der Erwachsenen braucht; im Spiel mit weiteren Kindern mit TAHIRA und einer Ehrenamtlichen braucht es darüber hinaus die Rolle der Spielleitung. Die inhaltliche Ebene wird zwischen den Kindern

verhandelt und bedarf nicht notwendigerweise der Rolle der Impulsgebung. Aus diesem Grund wird an dieser Stelle exemplarisch eine gemeinsame Spielsituation mit der ehrenamtlichen Luisa vorgestellt und es werden differente Subjektpositionierungen der verschiedenen Spielpartnerinnen offengelegt. Solche Situationen sind gleichermaßen mit Beatrice (vgl. Erhebung B3, Zeile 1360–1484) beobacht- und analysierbar gewesen. Da TAHIRA das Spiel mit Vera ausschließlich zu zweit gespielt hat, lassen sich die dialogischen Situationen vergleichen – zur Situation mit anderen Kindern können keine Rückschlüsse gezogen werden.

Die Frage „*Was liebst du an deiner Mama*“ beantwortet Luisa aus der eigenen Positionierung einer erwachsenen Tochter: „*an meiner Mama liebe ich*“ (Erhebung B1, Zeile 1295) und verlässt somit die ihr zugeschriebene Positionierung als ehrenamtliche Mitarbeiterin der Kindertrauergruppe. Sie beschreibt ihre Mutter als enge Bindungs- und Fürsorgeperson, deren Hilfe Luisa ohne Einschränkung in Anspruch nehmen kann: „*an meiner Mama liebe ich, dass sie immer für mich da ist.*“ (ebd., Zeile 1295f). Die Mutter wird als bedingungslos verlässlich und hilfsbereit dargestellt. Luisa sagt: „*Auch wenn ich sie nachts anrufen würde, sie würde alles machen, um mir zu helfen.*“ (ebd., Zeile 1296f). Die darin implizierte Frage „Wer sorgt sich um mich?“ kehrt sich in einer von TAHIRA direkt im Anschluss gezogenen Frage um: „Über welchen Menschen hast du dir schon Sorgen gemacht?“ TAHIRA beantwortet diese Frage aus ihrer Positionierung als Enkeltochter „Über meine Oma.“ (ebd., Zeile 1302) und ruft die Sorge um die Oma auf, welche sie mit dem hohen Alter „Weil sie ist schon 72 oder 73 Jahre alt“ (ebd., Zeile 1304), der gebrechlichen Mobilität „und sie kann nicht so viel laufen.“ (ebd.) und der Doppelbelastung ihrer Großmutter begründet. Die zweifache Last ergibt sich daraus, dass die Oma Nahrung für die Familie zubereitet „Und außerdem macht sie immer zu Hause viele Sachen, also sie bereitet gerne Essen vor.“ (ebd., Zeile 1304–1306) und nicht nur ihr eigenes Haus, sondern auch das des verstorbenen Onkels bewohnt: „Mein Onkel hat da mal gewohnt, der ist jetzt gestorben, da benutzt Oma die beiden Häuser.“ (ebd., Zeile 1313f). Die Rolle der Sorge tragenden Person erscheint hier auf zweifacher Ebene verkehrt im Sinne eines umgekehrten Verhältnisses. Wenngleich sich üblicherweise die ältere Generation um die jüngere kümmert – zumindest während der ersten Lebensjahrzehnte – lässt sich TAHIRA als Fürsorgeperson ihrer Oma lesen. Und obwohl TAHIRA als trauerndes Kind in die Kindertrauergruppe gekommen ist, das Unterstützung sucht, lässt sich Luisa als umsorgte Tochter lesen, wodurch sich die Positionierungen umkehren. Luisa schließt zunächst nicht an ihre professionelle Rolle an, da sie sich zu TAHIRAS eigenständiger Fortführung des Themas „Wir haben ja so ein Haus. Da sind aber zwei Häuser auf unserem Grundstück, die gehören beide uns.“ (ebd., Zeile 1308f) als jemand positioniert, die sich TAHIRAS Peergroup zugehörig fühlt. Das wird deutlich in der Weise ihrer Artikulationen, die eher an Alltagssprache erinnern: „Ah ja. Okay.“ (ebd., Zeile 1315) oder „Ah, in E. Ich wohne in I.“ (ebd., Zeile 1319) sowie an dem von ihr vollzogenen Abbruch des Themas durch das Greifen nach einer neuen Schokolinse als auslösendes Moment für eine neue Frage: „<<greift in die Schale mit den Schokolinsen>> Gelb. <<nimmt eine gelbe Karte vom Stapel und liest vor>>“ (ebd., Zeile 1320–1322). Um allerdings weiterhin als adäquate Partnerin im Spiel zu verbleiben, beantwortet Luisa die folgende Frage „Wen vermisst du?“ nicht als trauernde Person, sondern als jemand, die gemeinsame

Erfahrungsräume zwischen sich und ihrer Spielpartnerin TAHIRA eröffnet. Interessanterweise verlangt das Fragewort ‚Wen‘ eine Person, der Inhalt der Frage referiert jedoch auf eine Gefühlsebene, die aktuelle körper-leibliche Empfindungen an Erinnerungen der Vergangenheit bindet. Luisa nutzt die thanatologische Ebene, um Parallelen aufzuzeigen, indem sie von ihrer verstorbenen Patentante erzählt: *„Ich glaube, am meisten vermisse ich meine Patentante.“* (ebd., Zeile 1325). Die Formulierung ‚ich glaube‘ lässt sich als eine Vermutung oder Annahme lesen, die für wahr gehalten wird, aber nicht endgültig überzeugend erscheint. Die Patentante hatte Luisa nicht näher kennengelernt: *„Weil ich die nicht, nicht so, nicht so gut kennengelernt habe.“* (ebd., Zeile 1326), sodass sich ihr Wissen nicht auf eine gemeinsam geteilte Vergangenheit und ihre subjektiv empfundene Trauer bezieht, sondern auf die Person selbst und die damit verbundene, fehlende Möglichkeit der Beantwortung ihrer offenen Fragen: *„Und manchmal frag ich mich, wie die war und ob ich ihr vielleicht ähnlich bin oder so. Und das vermisse ich.“* (ebd., Zeile 1327f). Der daraus eröffnete, gemeinsame Erfahrungsraum wird von TAHIRA aber nicht als Impuls für ein weiteres Sprechen über ihre Trauererfahrung aufgegriffen: *„<<greift in die Schale mit den Schokolinsen>>“* (ebd., Zeile 1329). Im weiteren Verlauf positioniert sich Luisa als Enkeltochter einer verstorbenen Oma, indem sie, als dazu nachgefragt wird, erzählt, wie sie davon erfahren hat, dass eine Person gestorben ist und welche Personen anwesend gewesen sind: *„Also ich habe erfahren, dass meine Oma gestorben ist, von meiner Mama. Und meine Oma in der Nacht gestorben ist“* (ebd., Zeile 1376f). Die Auswahl des Überbringens der Todesnachricht ihrer Oma verweist – im Gegensatz zur Patentante – auf Luisas gefühlsmäßige Involviertheit in diese lebensgeschichtliche Situation und validiert die Fürsorge von Luisas Mutter: *„und dann ist meine Mama morgens zu mir in mein Bett gekommen und hat gesagt, dass meine Oma in der Nacht gestorben ist.“* (ebd., Zeile 1380f). Zugleich positioniert sich Luisa mit ihrer Antwort als Spielpartnerin.

EDINA, die große Schwester von TABITA und ebenfalls ein Kind der Kindertrauergruppe, tritt in die Spielsituation ein, sodass sich die Subjektpositionierungen, und damit auch die TAHIRAS, verschieben. In der Spielsituation allein mit TAHIRA übernahm Luisa zwei Rollen und positionierte sich einerseits als Spielleitung, die das Spiel organisiert, strukturiert und Regeln aufstellt. Mit der Positionierung in ihrer Rolle als Spielpartnerin vollzieht Luisa eine Praktik, die als solche zur Folge hat, dass sich beide an diese impliziten Regeln halten: *„<<nimmt eine Schokolinse aus der Schale>> Okay, grün. <<steckt sich die Schokolinse in den Mund, nimmt eine grüne Karte vom Stapel und liest die Frage darauf vor>>“* (ebd., Zeile 1115–1118). Es wird vorausgesetzt, dass EDINA mit den Spielregeln vertraut ist, weshalb sie von Luisa nicht in das Spiel eingeführt wird. EDINA scheint diese Annahme dadurch zu bestätigen, dass sie nicht nach den Regeln fragt, sondern diese Praktik in gleicher Weise vollzieht. Dabei behält Luisa die Leitung nicht vollständig für sich, sondern überlässt TAHIRA die Führung, wenn sie diese einfordert: *„T1 TAHIRA: Wollen wir die nicht hierhin tun? <<nimmt den Haufen mit schon beantworteten Fragen, macht einen Stapel daraus und legt sie auf die andere Seite des Tisches.>> T1 Luisa: Ja, können wir auch. T1 TAHIRA: Wenn wir die schon gemacht haben. T1 Luisa: Ja, stimmt.“* (ebd., Zeile 1124–1129). Andererseits positionierte sich Luisa als Ehrenamtliche, die Trauerräume für TAHIRA ermöglicht. Während der Spielsituation zu dritt zwischen TAHIRA, EDINA und

Luisa bietet Luisa zwar inhaltliche Anschlussmöglichkeiten an, diese bleiben von TAHIRA (und EDINA) jedoch ungenutzt. Dies zeigt sich beispielsweise in dem Auszug: „*Ja, du hast gesagt, du bist gerne alleine oder wenn deine Oma da ist, tut sie dir gut. TI TAHIRA: Ja. TI Luisa: <<zustimmend>> Hmm. TI TAHIRA: Du bist dran.*“ (ebd., Zeile 1111–1114): Auch an der folgenden Textpassage wird das deutlich: „*Luisa: [...] Und das vermisste ich. TI TAHIRA: <<greift in die Schale mit den Schokolinsen>>*“ (ebd., Zeile 1328f).

Zwischen beiden Kindern ergibt sich hingegen ein gemeinsam geteilter Erfahrungsraum, der sich auf ihre körper-leiblichen Empfindungen bezieht. TAHIRA stellt diesen zunächst darüber her, dass sie EDINA in Bezug auf die Trauer ihrer Schwester befragt, nachdem diese die Todesnachricht zu ihrem Vater übermitteln bekam: „*War sie auch traurig?*“ (ebd., Zeile 1390). EDINA stimmt zu, bricht das aufgerufene Thema körper-leiblicher Empfindungen jedoch ab, indem sie auf TAHIRA als aktuell agierende Spielerin hinweist: „*Ja. Du bist dran.*“ (ebd., Zeile 1391). Mit der nächsten vorgelesenen Frage ‚Was tust du, wenn deine Mutter oder dein Vater weint?‘ wird das Thema wieder aufgeworfen und sowohl in Verbindung gebracht mit einem Zustand starker körper-leiblicher Empfindungen der Eltern als auch mit einer Handlung als Antwort auf den elterlichen Ausdruck von Traurigkeit verknüpft. Aus TAHIRAS Antwort „*Dann muss ich mitweinen manchmal.*“ (ebd., Zeile 1402) lässt sich die Traurigkeit ihrer Eltern als Auslöser für TAHIRAS Traurigkeit lesen, worin die Autorität von Trauer als alle anderen überlagernde, raumgreifende Empfindung Bestätigung findet (vgl. SCHMITZ 2008, 128ff). Weiterhin zeigt die gebeugte Verbform ‚muss‘ eine zwingende Notwendigkeit und somit TAHIRAS leiblichen Eigensinn an, der in einer solchen Situation eine bewusste Kontrolle des Körpers und seiner Ausdrucksweisen überlagert. TAHIRA schränkt dies zeitlich ein, indem sie ‚manchmal‘ mitweint, also sich zu nicht näher bestimmten Zeiten gegen ihren leiblichen Eigensinn durchsetzen und ihre Ausdrucksweisen kontrollieren kann. EDINA hingegen gelingt das nicht, da sie auf TAHIRAS Frage wie folgt antwortet: „*Ja, ich muss auch immer mitweinen.*“ (ebd., Zeile 1404). Damit knüpft sie zum einen an TAHIRAS Erfahrung an, dass die intensive Traurigkeit der Eltern starke, eigene körper-leibliche Empfindungen auslöst. Zum anderen lässt sich daraus lesen, dass EDINAS leiblicher Eigensinn ihre bewusste Körperkontrolle in jeder dieser Situationen überlagert. Beide Kinder positionieren sich somit als Kinder von Eltern, die ihre Empfindungen zum Ausdruck bringen und sie positionieren sich beide als solche, deren leiblicher Eigensinn in solchen Momenten hervortritt. An diesen Inhalt schließt Luisa nicht an. Sie strukturiert das Spiel in der gemeinsamen Situation mit TAHIRA und EDINA bereits beim Hinzukommen EDINAS, indem sie ihr die Erlaubnis als potenzielle Spielpartnerin erteilt und ihr zudem einen Platz zuweist: „*EDINA: Darf ich mitspielen? TI Luisa: Ja darfst du, setz dich dahin.*“ (ebd., Zeile 1360f). Damit trifft sie die Entscheidung, eine bisher Außenstehende zu involvieren, und stellt darüber hinaus eine (Sitz)Ordnung her, durch die sie sich machtvoll positioniert. Der Ablenkung durch EDINAS Anfrage zum Audioaufnahmegerät wirkt Luisa entgegen, indem sie die Aufmerksamkeit von dem Medium wieder auf das Spiel lenkt: „*Das können wir einfach hier an die Seite legen. Okay. TI Luisa: So, also meine Frage war...*“ (ebd., Zeile 1373–1375). Die Aufmerksamkeitsfokussierung wiederholt an dieser Stelle ihre machtvolle Positionierung als Spielleiterin. Es lässt sich also resümieren, dass Luisa das Spiel strukturiert; auf der inhaltlichen Ebene verständigen sich die beiden Kinder auch ohne die Ehrenamtliche.

9.4.5 Heterotopien als andere zwischenleibliche Räume

Während der drei beobachteten Teilnahmen stellte TAHIRA keinen körper-leiblichen Kontakt zu anderen her. Sie suchte die räumliche Nähe zu anderen, um mit ihnen zu spielen oder sie als Spielpartner:innen zu gewinnen. Dabei war kein Unterschied im Kontakt mit anderen Kindern oder Erwachsenen erkennbar. Eine Ausnahme stellte eine Situation während des dritten Erhebungszeitpunktes dar, die zu Beginn der IIIb.- Szene: freies Spiel II (indoor: Choco-Hopper-Spiel) beschrieben ist. Die generierte Abbildung 88 basiert auf den gegebenen Beschreibungen und entspricht in der Platzierung ungefähr der Beobachtung. Die Positionierung der beiden Personen zueinander stimmt mit den Feldnotizen überein. Aus diesem Grund wird die Abbildung dahin gehend analysiert, inwieweit sich aus ihr zwischenleibliche Räume als Heterotopien lesen lassen.



Abb. 88 TAHIRA und Beatrice sehen sich gemeinsam Fotos auf einer Kamera an, Bild generiert von neuroflash.de am 05.06.2024

Die kleinere Person lässt sich als Kind lesen, während die größere als erwachsene Person erscheint. In Verbindung mit einem Auszug aus dem Trauer-Spiel (vgl. Erhebung B3, Zeile 1334–1354), in dem die beiden abgebildeten Individuen mit „TAHIRA“ und „Beatrice“ (ebd., Zeile 1338) benannt werden, lassen sich die Personen zudem aufgrund ihrer Frisur und ihrer Körper- und Gesichtsform als weibliche Personen kategorisieren. Der Gegenstand, den das Mädchen in der Hand hält, wirkt aufgrund seiner farblichen und formalen Gestaltung wie ein Fotoapparat. Diese Lesart wird durch folgende Aussage unterstützt: *„Sie hat in Eigeninitiative einen Fotoapparat mitgebracht...“* (ebd., Zeile 1334f). Die beiden sitzen im (Zwischen)Fersensitz am Boden. Das Anwinkeln der Beine ermöglicht eine räumliche Nähe der beiden Körper: *„TAHIRA sitzt im Schneidersitz ebenfalls schräg zu Beatrice, sodass sich beide sehr nah sind und in die Kamera schauen können, ohne einander zu berühren.“* (ebd., Zeile 1346–1348). Durch ihre Positionierung zueinander wirkt es, als richteten sie ihre Blicke auf den Fotoapparat. In Verbindung mit den ungleichmäßig verteilten Vierecken im Vordergrund des Bildes lässt sich das gesamte Arrangement des Bildmotivs als Betrachtung von Fotos auf einer Kamera lesen. Dies wird unterstützt durch einen Auszug aus der Beschreibung der Situation: *„Gemeinsam sehen sie auf den kleinen Monitor des Fotoapparates und TAHIRA erklärt Beatrice, wer auf dem darauf abgebildet und in welcher Situation die Aufnahme entstanden ist.“* (ebd., Zeile 1337–1339). Die Zugewandtheit der beiden zueinander erzeugt eine körper-leibliche Nähe zwischen TAHIRA und Beatrice, die als Zwischenleiblichkeit gelesen werden kann. Das gemeinsame Betrachten der Fotos als festgehaltene Momente der Vergangenheit einerseits und die Platzierung in der Mitte eines Raumes, in dem sich weitere, soziale Situationen ereignen, verbinden vergangene mit aktuellen Geschehen: *„Sie hat [...] einen Fotoapparat mitgebracht, auf dem sich Aufnahmen von ihrem Opa und ihrem Onkel befinden. [...] TAHIRA erklärt Beatrice, wer [...] darauf abgebildet und in welcher Situation die Aufnahme entstanden ist.“* (Erhebung B3, Zeile 1334–1339). Wenn TAHIRA sich in ihren Erinnerungen als Nichte eines lebenden Lieblingsonkels und als Enkelkind eines lebenden

Opas positioniert und wenn Beatrice in diese Erzählungen so involviert wird, als würde sie daran teilhaben, dann könnte daraus eine Heterotopie erwachsen. Da jedoch der Inhalt des Dialoges zwischen beiden nicht hörbar war und somit für die Analyse nicht verfügbar ist, bleibt diese Lesart hypothesenhaft. Sichtbar ist die hergestellte Zwischenleiblichkeit als körper-leibliche Positionierung von TAHIRA und Beatrice zueinander, als Nähe zu den abgebildeten Situationen auf dem Fotoapparat und als leibliche Atmosphäre des Vertrauens (vgl. SCHMITZ 2005b, 151): „*Sie erwecken den Eindruck eines vertrauensvollen Gespräches.*“ (Erhebung B3, Zeile 1348–1350). Beatrice' Zuwendung zu TAHIRAS mitgebrachten digitalen Fotos und zu ihren Erzählungen über diese hält dabei den Trauerraum aufrecht, den TAHIRA mit ihrer Anfrage an Beatrice zuvor eröffnet hat. Berührungen wurden auch in der hier vorgestellten Situation nicht beobachtet – es scheint, als wäre ein körper-leiblicher Kontakt zwischen beiden nicht notwendig, um den zwischenleiblichen Raum aufrechtzuerhalten. Dies vollzieht sich über das gegenseitig aufeinander bezogene Sprechen. Auch zu anderen Zeitpunkten der Beobachtungen stellt TAHIRA keinen körper-leiblichen Kontakt durch Berührungen zu anderen Personen her, was die Lesart unterstützt, dass sie diesen im Kontext der Treffen der Kindertrauergruppe nicht benötigt, um ihrer Trauer zu begegnen und diese zu bearbeiten.

9.4.6 Zusammenfassende Betrachtung des Fallporträts TAHIRA

Eine bei allen Teilnahmen zu beobachtende Ausdrucksweise von Trauer ist TAHIRAS Erzählen über ihre Erinnerungen an die Verstorbenen: „*TAHIRA: Mein Opa hatte immer ein Hemd an. Beatrice: Aha! Jeden Tag? TAHIRA: Nicht jeden Tag, aber ein Hemd hatte er besonders gern an.*“ (Erhebung B3, Zeile 1555–1557). Sie stellt Bezüge zu weiteren Familienmitgliedern und zu sich selbst her: „*Ja. Also eins ist gestorben, wenn er noch Baby war.*“ (Erhebung B2, Zeile 1624). Dabei berichtet sie sachlich ihre Inhalte und schildert den Verlauf vergangener Situationen, sodass sie für Zuhörende nachvollziehbar werden:

„Letztes Jahr im Winter, da war meine ganze Familie und da war noch <<vier Sekunden Pause in denen TAHIRA überlegt>> und da war noch Opa gestorben und da waren wir alle erkältet. Meine Oma konnte nicht mehr so gut hören, ich hatte Schnupfen und ich musste abends immer so <<räuspert sich>> husten und mein Vater – ich habe ihn angesteckt. [...] Meine Mu-, meine Mutter war nur die Einzige, die n o c h nichts hatte.“ (Erhebung B3, Zeile 1688–1694)

TAHIRA erzählt, dass sie eigene Trauerempfindungen nur in Situationen des Alleinseins: „*Wenn man schläft, dann kommen mir immer die Tränen.*“ (Erhebung B3, Zeile 1564f) oder in Momenten mit engsten Bezugspersonen äußert: „*TAHIRA: „Was tust du, wenn deine Mutter oder dein Vater weint? Dann bin ich auch traurig. [...] Dann muss ich mitweinen manchmal.“* (Erhebung B1, Zeile 1399-1402). In ihrem Sprechen werden zudem Veränderungen im Modus ihrer Erzählweise beobachtbar: „*<<spricht sehr leise>> Alle sind gestorben.*“ (Erhebung B3, Zeile 1623). Diese Veränderungen im Sprechen verweisen auf Empfindungen auf körper-leiblicher Ebene und lassen sich als Trauer lesen. Diese

Lesart begründet sich weiterhin mit folgendem Auszug: „*Von wem hast du erfahren, dass die Person gestorben ist?*“ <<atmet tief ein und hält die Luft an>> *Von, von meiner- von meinem Vater. [...] Und von meiner Mutter. Ja.*“ (Erhebung B2, Zeile 1220–1224). Das Anhalten der Luft als Unterbrechung eines lebensnotwendigen und fließenden Prozesses verweist auf TAHIRAS körper-leiblichen Widerstand gegen das Überbringen der Todesnachricht als wirklichkeitskonstruierendes Moment.

Für ihre Erzählungen nutzt TAHIRA Gesprächsimpulse in Form von Fragen über Trauer im spielerischen Kontext sowie digitale Fotos, wodurch diese als unterstützend in der Bearbeitung ihrer Trauer lesbar werden. Die von ihr mitgebrachten Fotos auf einer Kamera bieten TAHIRA Anlass, um mit einer ehrenamtlichen Mitarbeiterin über ihre Trauer zu sprechen: „*TAHIRA erklärt Beatrice, wer auf den darauf abgebildet und in welcher Situation die Aufnahme entstanden ist.*“ (Erhebung B3, Zeile 1338f). Diese Situation zwischen beiden wird gleichermaßen als hilfreich lesbar, da zwischen Beatrice und TAHIRA eine vertrauensvolle Atmosphäre sichtbar wurde, die es dem Mädchen ermöglichte, über seine verstorbenen Angehörigen zu sprechen: „*Sie erwecken den Eindruck eines vertrauensvollen Gespräches.*“ (ebd., Zeile 1348–1350).

Die Fragen des *Choco-Hopper-Spiels* zur Trauer sind für TAHIRA als unterstützende Erzählanlässe lesbar. Sie nutzt sie regelmäßig, um über ihre Verstorbenen zu sprechen. Sich wiederholende Fragen beantwortet sie in gleicher Weise, ohne ihre bereits erfolgte Beantwortung zu einem früheren Zeitpunkt zu thematisieren:

- „*TAHIRA: „Was fällt dir ein, wenn du das Wort Stärke hörst?“ Äh, ich weiß nicht. <<Es entstehen 4 Sekunden Pause.>> Weil jemand stark ist oder so?*“ (Erhebung B1, Zeile 1406f).
- „*Vera: „Was fällt dir ein, wenn du das Wort Stärke hörst? TAHIRA: Ähm. Vera: Das jetzt an mich gerichtet. Willst du das beantworten? TAHIRA: <<verneinend>> Hmh.*“ (Erhebung B2, Zeile 1003–1006)
- „*TAHIRA: Was fällt dir ein, wenn du das Wort Stärke hörst? [...] TAHIRA: <<überlegt>> Ähm, dass man stark ist.*“ (Erhebung B3, Zeile 1530–1537).

TAHIRA nimmt an Geschehen in der Gruppe sowohl in frontal angeleiteten als auch in freien Spielsituationen als aktiv gestaltende Spielpartnerin teil. Darüber hinaus sucht sie dialogischen Kontakt zu verschiedenen Erwachsenen und bleibt weiterhin im Spiel, wenn andere Kinder involviert sind oder werden. Dabei wurde deutlich, dass TAHIRA sich in dieser spielerischen Frage-Antwort-Situation mit anderen Kindern inhaltlich austauscht und die erwachsenen Spielpartner:innen als strukturierende Spielleiter:innen positioniert werden und sich auch als solche konstituieren. Spielt TAHIRA mit anderen Erwachsenen allein, dann übernimmt die erwachsene Person beide Rollen, die der strukturgebenden Person und der inhaltlichen Ansprechperson.

Ihre Familie stellt ein zentrales Thema in TAHIRAS Erzählungen dar. Sie ruft sie in Verbindung mit ihrer Trauer um ihre verstorbenen Angehörigen auf: „*Mein Opa und mein Onkel ist gestorben...*“ (Erhebung B1, Zeile 224) sowie in Bezug auf gemeinsam geteilten Alltag: „*Ja! Ich und meine Mutter haben heute ein- zwei Kuchen. Also das war schon eine gekaufte Form und da haben wir solche Vanillesoße und dann noch Erdbeeren drauf. <<lacht>>*“ (Erhebung B2, Zeile 1113–1115). Darüber hinaus berichtet sie von

besonderen Tagen im Jahr, die sie mit ihrer Familie verbringt: „*TAHIRA: Von meiner Mutter die Tante – da waren wir. Und danach haben die Raketen aufgestellt und mein Vater hat gesagt, wenn- nein, meine Mutter hat gesagt: ähm, hättest du auch die Raketen mitgebracht, dann könnten wir auch gleich-. Beatrice: Silvester feiern. TAHIRA: Ja.*“ (Erhebung B3, Zeile 1781–1786). Und sie drückt im Erzählen ihre Zuneigung zu ihren Verwandten aus: „*Was liebst du an deiner Großmutter. An meiner Oma? Ja, das, ich finde sie einfach toll.*“ (Erhebung B2, Zeile 1303f).

Aus diesen Antworten wird auch ersichtlich, dass TAHIRA nicht nur über ihre Trauer erzählt, sondern sich gleichermaßen anderen Themen zuwendet und auf diese Weise eine Balance zwischen momentanen und früheren Empfindungen, zwischen aktuellen und vergangenen lebensgeschichtlichen Situationen herstellt.

9.5 Ein Trauerspiel – Darstellung und Diskussion der Untersuchungsergebnisse

Die im vorangegangenen Kapitel vorgestellten Fallporträts werden nachfolgend miteinander verglichen, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den kindlichen Ausdrucksweisen von Trauer herauszuarbeiten. Für die fallübergreifenden Betrachtungen wird die Gliederung der Porträts beibehalten, da diese sich zum einen aus den theoretischen Erarbeitungen ableitet und zum anderen die vergleichenden Überlegungen transparent und nachvollziehbar werden lässt.

Im Abschnitt 7.5.1 wird der Frage nachgegangen, auf welche Weise die vier porträtierten Kinder KARL, NAYA, TABITA und TAHIRA ihrer Trauer Ausdruck verleihen. Zu diesem Zweck werden vergleichende Betrachtungen auf der Ebene körper-leiblicher Empfindungen, auf verbaler Ebene sowie auf der Ebene sozialer Interaktionen vorgestellt, da diese anhand des literaturbasierten Teils der Arbeit als Ebenen kindlicher Trauerreaktionen herausgearbeitet wurden (vgl. WORDEN 2018, TAUSCH-FLAMMER & BICKEL 2012 sowie FRANZ 2012). Die in der Literatur ebenfalls aufgeführten Ebenen der psychischen Reaktionen und der Regressionen (vgl. ebd.) konnten im Rahmen dieser Studie nicht beobachtet werden, da es dafür notwendig gewesen wäre, kindliches Verhalten im Allgemeinen vor und nach dem Versterben der Angehörigen zu erheben. Dies ist jedoch nicht Anliegen des vorliegenden Forschungsprojektes gewesen. Stattdessen wird eine weitere Ebene hinzugefügt: die des gestalterischen Ausdruckes, da diese aus den Analysen zusätzlich bei allen Kindern beobachtet werden konnte. Auf verbaler Ebene werden die Themen in den Blick genommen, die von den vier vorgestellten Kindern in Bezug auf ihre und auf die Trauer anderer geäußert wurden. Dabei handelt es sich vor allem um solche Themen, die artikuliert wurden im Zusammenhang mit den Verstorbenen sowie bezüglich möglicher Umstände, die sich auf die gegenwärtige Situation der Kinder auswirken. Zudem werden weitere Themen expliziert, die darüber hinaus von den Kindern aufgerufen wurden. Im Abschnitt 7.5.2 werden Regeln und Praktiken im Zusammenhang mit der kindlichen Trauer sowie gegen diese gezeigte Widerstände vorgestellt. Dabei wird unterschieden zwischen Regeln und Praktiken, die im Zusammenhang mit der Kindertrauergruppe aufgerufen werden, und solchen, die in Bezug auf kindliche Trauer im Allgemeinen erzählt werden. Im Abschnitt 7.5.3 werden die mit Trauer im Zusammenhang stehenden

Subjektpositionierungen der Fallporträts miteinander verglichen und im Abschnitt 7.5.4 wird fallübergreifend der Frage nachgegangen, inwieweit sich Heterotopien als andere zwischenleibliche Räume zeigen und inwieweit diese durch die Kinder genutzt und gestaltet werden. Wesentliche Ergebnisse der diskursanalytischen Ethnographie werden im Abschnitt 7.5.5 gegenübergestellt, sodass die vier vorgestellten Fallporträts hinsichtlich der ausgewählten Themenfelder miteinander verglichen werden können. Anschließend werden daraus fallübergreifende Rückschlüsse gezogen, um auf dieser Grundlage im sich anschließenden Kapitel die forschungsleitenden Fragestellungen beantworten und weiterhin Konklusionen für eine pädagogische Begleitung trauernder Kinder ableiten zu können.

TABITA ist mit 6 Jahren das jüngste vorgestellte Kind und KARL ist mit 14,2 Jahren das älteste der hier vorgestellten Kinder. Die beiden Kinder TAHIRA (9 Jahre) und NAYA (9 ½ Jahre) sind vom Alter her zwischen TABITA und KARL einzuordnen. NAYA und TAHIRA sind Einzelkinder. TABITAS Schwester EDINA besucht mit ihrer Schwester gemeinsam die Kindertrauergruppe. KARL hat für seine Schwester Mira den Einstieg in die Kindertrauergruppe angefragt. Sein Patchworkbruder ROBERT nimmt an derselben Kindertrauergruppe teil wie KARL. Während TAHIRAS Onkel und Großvater gestorben sind, haben NAYA, KARL und TABITA ihren Vater verloren. NAYAS Vater ist akut an einer Sepsis verstorben, KARLS Vater ist akut an den Folgen einer Hyperglykämie gestorben. TAHIRAS Opa ist aufgrund einer akuten Lungenentzündung verstorben. Die Todesursache von TABITAS Vater ist nicht bekannt. Die Mütter von KARL, TABITA und TAHIRA unterstützen die Teilnahme ihrer Kinder an den Kindertrauergruppen, indem sie sie dorthin bringen. NAYAS Familie unterstützt den Besuch des Kindes nicht, sodass sie von einem Sozialarbeiter von daheim abgeholt und auch wieder zurückgebracht wird. Aus diesem Grund nimmt NAYA nicht regelmäßig an den Treffen der Kindertrauergruppe teil, TAHIRA, KARL und TABITA nehmen regelmäßig teil. Sowohl KARLS und als auch TABITAS Mutter nehmen beide an einer parallel stattfindenden Trauergruppe für die Eltern teil. TAHIRAS Mutter bringt ihr Kind zu den Treffen der Kindertrauergruppe, nutzt die Zeit allerdings nicht, um an der Elterntrauergruppe teilzunehmen, sondern als Eigenzeit für sich.

9.5.1 Vier ausgewählte kindliche Ausdrucksweisen von Trauer

Aus den vier vorgestellten Fallporträts werden im Folgenden kindliche Ausdrucksweisen von Trauer in einer Trauergruppe zunächst auf körper-leiblicher, verbaler, sozialer und gestalterischer Ebene zusammenführend vorgestellt, um diese miteinander vergleichen zu können.

a) Ausdrucksweise von kindlicher Trauer auf der Ebene körper-leiblicher Empfindungen
Expressive körper-leibliche Ausdrucksweisen von Trauer zeigt NAYA während des Erhebungszeitraumes nicht, aber sie erzählt über ihre Trauerempfindungen, indem sie davon spricht, traurig zu sein. NAYA spricht insgesamt mit leiser Stimme und wenn sie über ihre Trauer spricht, dann reduziert sich ihre Lautstärke weiter. In diesem Kontext verändert sich NAYAS Atmung, sodass sie hörbar aus- und wieder einatmet. Als NAYA allen

Teilnehmer:innen in einer gemeinsamen Gruppensituation von ihrer Trauer erzählt, stellt sie keinen Blickkontakt her. Im Sprechen über ihre verstorbenen Angehörigen kommt es während des ritualisierten Beginns zum Wortabbruch. NAYA spricht das Wort ‚gestorben‘ nicht vollständig aus, worin sich eine leibliche Eigensinnigkeit lesen lässt. Sie stellt zu ihrem Vater eine gefühlsmäßige Verbundenheit her, indem sie den Kosenamen aufruft, den ihr Vater ihr gegeben hat, und die Lieblingstierart des Vaters, die Eule, mit ihm in Verbindung bringt.

KARL zeigt ähnlich wie NAYA keine expressiven körper-leiblichen Ausdrucksweisen von Trauer, wenngleich er über Momente großen Zorns erzählt, die ihn dämonisch werden lassen. KARLS Modus der Erzählweise ändert sich im Sprechen über seine Trauer. Dann wird seine Stimme leise und der Erzählfluss ist stockend. Während KARL in einer frontal gestalteten Situation seine Erinnerungen an vergangene lebensgeschichtliche Begebenheiten, als sein Vater noch lebte, mit allen Anwesenden der Kindertrauergruppe teilt, teilt, sieht er beim Sprechen niemanden an. Als KARL die Entstehung einer Überzuckerung im menschlichen Körper in seinen eigenen Worten wiedergibt, beendet er seinen Satz nicht, indem er über ein mögliches Sterben als Folge einer Hyperglykämie nicht spricht. Eine gefühlsmäßige Verbundenheit stellt KARL sowohl über das Lieblingstier des Vaters als auch über den US-amerikanischen Musiker Eminem und seinen Rapstil her. KARL nutzt Schwarz als Trauerfarbe in Form schwarzer Kreuze, mit denen er verstorbene Personen kenntlich macht, sowie in Form eines schwarzen Panthers als Assoziation für seinen toten Vater.

TABITA stellt körper-leiblichen Kontakt zu anderen her, indem sie auf sie zugeht und diesen initiiert. Während einer beobachteten Situation weint und schluchzt TABITA und zeigt ihre Tränen. In Verbindung mit ihren Trauerausdrucksweisen entscheidet sie selbst, von wem sie Trost in Form von angebotenem Körperkontakt annimmt oder ablehnt. Tröstende Angebote von ihr wenig bekannten Menschen verweigert sie, Trost von ihr bekannten Menschen nimmt sie an; zudem sucht TABITA zu ihrer engsten Bezugsperson körper-leiblichen Kontakt. Sie spricht über ihre Trauer, indem sie von einer Erinnerung ihres verstorbenen Vaters erzählt und über die Augenfarbe des Vaters als eines seiner äußerlich sichtbaren Merkmale empfindet sie eine Verbundenheit zu ihm.

TAHIRAS körper-leibliche Ausdrucksweisen von Trauer werden von ihr erzählt. So berichtet sie, dass ihre Eltern ihre Tränen sehen dürfen und ihr auch im Schlaf Tränen kommen. Weiterhin erzählte sie von ihrer Einsamkeit zum Zeitpunkt der Beerdigung ihres Onkels. Beobachtbar während der Erhebungen war ihre leise und stockende Erzählweise, die sich im Zusammenhang mit ihrer Trauer zeigte. Auch ihre veränderte Atmung wird im tiefen Einatmen und Luftanhalten sichtbar, als TAHIRA vom Überbringen der Todesnachricht an sie erzählt. Auch TAHIRA stellt eine gefühlsmäßige Verbundenheit zu ihrem Onkel her, indem sie ihn als ihren Lieblingsonkel bezeichnet. Zwischen ihr und ihrem Großvater stellt sie diese Verbundenheit her durch das Erzählen einer gemeinsamen Auseinandersetzung.

b) Ausdrucksweise von kindlicher Trauer auf verbaler Ebene

Inhaltlich erzählt NAYA über ihre Erinnerungen an vergangene Situationen in Verbindung mit ihrem verstorbenen Vater. Sie erinnerte sich dabei an zwei Besonderheiten: an den vom

ihm gegebenen Kosenamen für NAYA. Darüber hinaus assoziiert sie das Lieblingstier des Vaters mit ihm als Mensch-Tier-Zuordnung und begründet dieses damit, dass dies sein Lieblingstier sei. Als Themen ihrer gegenwärtigen Trauersituation ruft sie die aktuelle Familienkonstellation auf, in der sie allein mit ihrer Mutter lebt. Sie thematisiert zudem Trost, den ihr eine Freundin in der Schule spendet, wenn sie traurig ist, und verweist darauf, dass ihre Trauer in der Schule nicht relevant ist. Des Weiteren thematisiert sie ihren aktuellen Umgang mit ihrer eigenen Trauer und bewertet diesen als subjektiv positiv. In Bezug auf die Trauer anderer artikuliert sie zum einen die therapeutische Behandlung ihrer Mama, als NAYA ihr mitgebrachtes Buch vorstellt. Zum anderen empfindet sie Empathie für diejenigen, die sich in einer ähnlichen lebensgeschichtlichen Situation befinden. Das Wissen, über das NAYA im Zusammenhang mit Trauer verfügt, zeigt sich zunächst im ritualisierten Beginn, indem sie das Versterben ihres Vaters als den Anlass für ihre Trauer benennt. Sie erzählt vom veränderten Umgang anderer mit ihrer Trauer; mit ihrer Teilnahme an der Kindertrauergruppe entgegen dem familiären Willen sieht sie die Kindertrauergruppe als einen hilfreichen, institutionalisierten Ort ihrer Trauer. Als ein Randthema spricht sie über die Verwendung einer Symbolik: auf der gestalterischen Ebene unterscheidet ein Kreuz lebende von toten Menschen. Im Sprechen über verschiedene Themen nutzt NAYA einen klaren und sachlichen Erzählstil.

KARLS Sprechen über das vergangene Leben mit dem verstorbenen Vater beinhaltet gemeinsam geteilte Situationen sowie Merkmale Verstorbener. Er erzählt über einen gemeinsamen Konzertbesuch und über einen Ausflug, zu dem KARL mit seiner Familie einen Banküberfall nachgestellt hat. Er erinnert sich an das Lieblingsrestaurant und das Liebessessen seines Vaters und ruft den schwarzen Panther als väterliches Lieblingstier auf. Genau wie NAYA assoziiert er dieses mit dem Verstorbenen als Mensch-Tier-Zuordnung und begründet dies in der Zuneigung des Vaters zu dem Tier. Im Mitbringen von Fotos, die frühere lebensgeschichtliche Situationen mit dem Verstorbenen abbilden, wird die Möglichkeit thematisiert, Erinnerungen an Vergangenes als bildliche Abbildungen zu konservieren und diese als Erinnerungs- und Erzählimpulse zu nutzen. Dabei wird auch der Umgang mit Erinnerungsobjekten als eigene Praktik thematisiert. Mit Blick auf eine veränderte gegenwärtige Situation spricht KARL über Veränderungen seiner familiären Konstellationen, die aus der körper-leiblichen Abwesenheit des Vaters entstanden sind. Er spricht über den neuen Beziehungspartner der Mutter und dessen Sohn als neu hinzugekommene Familienmitglieder. Weitere aufgerufene Themen sind das nun hinzugekommene Totengedenken anlässlich des Todes als besonderer Tag im Jahr und der darin eingebundene Besuch der Grabstätte und des früheren Lieblingsrestaurants des Vaters. Ein weiteres von KARL aufgerufenes Thema ist die Option zur selbstbestimmten Entscheidung, über seine Trauerempfindungen zu sprechen. So assoziiert er sein vergangenes, sein gegenwärtiges und sein zukünftiges Trauerempfinden zwar bildlich, Gründe für die Auswahl genau dieser Verbindungen verweigert er dabei. Die Trauer anderer Menschen thematisiert KARL durch die Anfrage an die Leiterin, seine kleine Schwester mit in die Kindertrauergruppe aufzunehmen. Im Sprechen über den neuen Partner der Mutter wird zudem ihr Umgang mit dem Verlust des Ehepartners erzählt. Weitere Themen, die sich in Verbindung mit KARLS Trauer zeigen, sind Erklärungen verwandtschaftlicher Verhältnisse, seine Strategie im Umgang mit großer Wut sowie die

Besonderheiten im Sprechgesang von Rapmusik. KARLS Wissen wird ebenso wie bei NAYA zu Beginn der Treffen während des Eingangsrituals sichtbar. Indem er seinen verstorbenen Vater nennt, weiß KARL, dass es einen Anlass für Trauer gibt und dass der Tod seines Vaters der Auslöser für seine Trauer ist. Er thematisiert den Todestag seines Vaters, verschiedene Todesursachen sowie die Umstände des väterlichen Sterbens. Indem KARL Menschen verschiedener, älterer Generationen als bereits Gestorbene aufruft, thematisiert er die Dimension der Universalität des Todes. Dabei bleibt allerdings unklar, inwieweit er seinen eigenen Tod einschließt, da er diesen nicht als Option aufruft. Als weitere Dimension des Todes ist ihm die Kausalität bekannt. Karl thematisiert Symboliken, um tote Menschen auf seinem selbst gestalteten Bild von lebenden zu unterscheiden. Dafür nutzt er schwarze Kreuze. Zuneigung zwischen Menschen stellt er symbolisch als Herzen dar. Mit seiner Entscheidung, noch nicht aus der Kindertrauergruppe auszutreten, thematisiert er diese als einen institutionalisierten Ort, den er als unterstützend für sich empfindet. Darüber hinaus wird eine Trennung der Trauergruppe zwischen Kindern und Erwachsenen zum Thema gemacht. KARL thematisiert verschiedene Inhalte im Kontext von Trauer, indem er klar und sachlich von diesen erzählt.

Aus TABITAS vergangenem Leben thematisiert sie ein Merkmal ihres verstorbenen Vaters, an das sie sich erinnert: seine blaue Augenfarbe. Darüber hinaus spricht sie über die Fluidität ihrer Erinnerungen, indem sie ihr Vergessen des väterlichen Aussehens aufruft. Daran schließt sich die Möglichkeit der Konservierung erlebter Momente als Thema an. Als Themen gegenwärtiger Situationen zeigt sich TABITAS Angst, selbst in Vergessenheit zu geraten sowie neu kennengelernte Menschen nicht wiederzusehen. Indem sie über ihre bildlichen Assoziationen spricht, macht TABITA ihr gegenwärtiges Empfinden zum Gegenstand des Gespräches. Da sie Trost von vertrauten Menschen und engen Bezugspersonen annimmt und von nicht-vertrauten Menschen ablehnt, erscheint das Getröstetwerden als TABITAS Strategie im Umgang mit ihrer Trauer. Nach Aussagen ihrer Schwester hat TABITA ihre Mutter und ihre Schwester weinen sehen, als diese vom Tod des Vaters/Ehemanns erfahren haben. TABITA selbst thematisiert die Trauer anderer nicht. Anhand des ritualisierten Beginns ruft sie den Tod ihres Vaters als Anlass für ihre Trauer auf. Die vorgegebene Satzstruktur, die von TABITA genutzt wird, hat ihr klares und sachliches Sprechen zur Folge. In diesem Erzählstil verbleibt sie auch dann, als TABITA über ihren verstorbenen Vater in einer Situation mit einer anderen Person spricht.

TAHIRAS Themen erscheinen in Abhängigkeit der Fragen des *Choco-Hopper-Spiels*. Bezugnehmend auf ihre vergangene lebensgeschichtliche Situation thematisiert sie einerseits Erinnerungen an unterschiedliche gemeinsam geteilte Situationen mit ihren beiden verstorbenen Angehörigen sowie Erinnerungen an verschiedene Merkmale ihres Onkels und ihres Opas. Sie berichtet beispielsweise davon, ihren Onkel das letzte Mal kurz vor seinem Tod in Deutschland gesehen zu haben, sowie von einem Streit mit ihrem Großvater. Weiterhin erzählt sie unter anderem vom Lieblingsessen ihres Opas und von der Lieblingstätigkeit beider Verstorbener. Auch an ihre Haarfarbe erinnert sie sich. Auf die Frage nach ihrer Assoziation mit der Farbe Rot thematisiert sie die Herzen ihrer Verstorbenen und verweist somit auf eine Symbolik der Zuneigung. Durch das Mitbringen digitaler Fotoaufnahmen ruft TAHIRA die Bilder zum einen als Erzählanlässe auf und zum anderen verweist sie damit auf die Möglichkeit, Vergangenes festzuhalten und in Form von

Erinnerungsobjekten erzählbar werden zu lassen. Durch TAHIRAS gegenwärtiges Leben ohne ihre verstorbenen Angehörigen wird die Wohnsituation der Oma und die Sorge um sie zum Thema gemacht. Zentral erscheint auch die Verkleinerung des familialen Umfangs, der aus der Anzahl der toten Verwandten entstanden ist. Deshalb werden nicht nur der Tod des Opas und des Onkels thematisiert, sondern auch der Tod von drei weiteren Onkeln. Der Krankheitszustand ihrer gesamten Familie nach dem Versterben des Großvaters wird von TAHIRA aufgerufen. Ihr gegenwärtiges Empfinden assoziiert TAHIRA während des Eingangsrituals bildlich und begründet ihre Auswahl. Inwieweit sie ihre Empfindungen im Zusammenhang mit Trauer thematisiert, entscheidet sie selbstbestimmt. Die Trauer ihrer Familie wird einerseits in der Sorge um die Großmutter thematisiert und andererseits darin, dass TAHIRA die übergreifende Autorität der Trauer ihrer Eltern zum Gegenstand ihres Erzählens macht. Andere Themen, die nicht im Zusammenhang mit Trauer stehen und aufgerufen werden, sind TAHIRAS schulische Leistungen, die verwandtschaftlichen Verhältnisse innerhalb ihrer großen Familie sowie Auseinandersetzungen in ihrer Peergroup. Auch TAHIRA weiß, dass es einen Anlass für Trauer gibt und der Tod ihres Großvaters sowie ihrer Onkel der Auslöser ihrer Trauer ist. Sie kennt die Universalität als eine Dimension des Todes und weiß auch, dass das ihr eigenes Sterben einschließt. TAHIRA weiß, dass verschiedene Ursachen das Versterben eines Menschen auslösen können, und sie kennt die Todesursachen ihres Großvaters (Lungenentzündung) und ihres Onkels (Herzinfarkt). TAHIRA thematisiert das Todesdatum ihres Großvaters als besonderes Datum im Jahr und begründet dies sowohl mit dem Beginn des neuen Kalenderjahres als auch in der direkten zeitlichen Abfolge von Geburts- und Todestag beider Großeltern. In TAHIRAS Erzählen fällt auf, dass sie ihr eigenes beinahe Versterben sachlich als einen Vorgang berichtet, während sie im Erzählen über ihre Verstorbenen ihre Empfindungen zusätzlich über den Sprachstil zum Ausdruck bringt.

c) Ausdrucksweise kindlicher Trauer auf der Ebene sozialer Interaktionen

Die Treffen der Kindertrauergruppe werden mit einem ritualisierten Beginn eröffnet. Während dieses Eingangsrituals sprechen alle vier der hier vorgestellten Kinder vor allen Anwesenden ihren Namen aus und nennen das Verwandtschaftsverhältnis zur verstorbenen Person.

NAYA spricht während eines Ausstiegsrituals einen Zukunftswunsch für ein anderes teilnehmendes Kind vor der Gruppe der Teilnehmer:innen laut aus und präsentiert das Ergebnis einer vorgegebenen kreativen Bildgestaltung. Vor der Gruppe der Anwesenden präsentiert sie ein mitgebrachtes Buch, das ihr im Umgang mit ihrer Trauer unterstützend erscheint und beantwortet in dieser Situation Fragen, die ihr von den beiden Leiterinnen Sarah, Ulrike, den Ehrenamtlichen und KARL gestellt werden. Es war nicht beobachtbar, dass NAYA das Gespräch mit Sarah und Ulrike suchte – außer in der Frage, ob sie ihre mitgebrachten Süßigkeiten verteilen darf. Auf die Fragen von KARL geht NAYA ein und stellt ihm auch inhaltliche Rückfragen. Körper-leiblicher Kontakt als Möglichkeit sozialer Interaktionen wird weder zwischen NAYA und anderen Kindern noch zwischen ihr und Erwachsenen beobachtet. Das angeleitete und strukturierte Setting der Kindertrauergruppe initiiert Impulse zur Bearbeitung der Trauer der kindlichen Teilnehmer:innen. Da es jeweils ein festes Angebot für alle Kinder gibt, können die Kinder wählen, inwieweit sie diese

Anregungen aufnehmen. NAYA hat die Impulse aufgegriffen, für sich bearbeitet und anschließend vor der Gruppe der Anwesenden eine Begründung für ihre Bearbeitungsweise gegeben.

Während des Ausstiegsrituals, das für ein anderes Kind vollzogen wird, spricht KARL einen Zukunftswunsch für das Kind vor allen anwesenden Teilnehmer:innen aus. In einer frontal gestalteten Situation präsentiert er die von ihm mitgebrachten Erinnerungsobjekte (vier Fotos und eine CD), indem er sowohl über seine Erinnerungen der abgebildeten Situationen als auch über seine emotionalen Verbindungen zu ihnen spricht. Eine Begründung für bildlich assoziierte Empfindungen vor der Gruppe der Anwesenden verweigert KARL. Mit den beiden Leiterinnen Sarah und Ulrike, den ehrenamtlichen Mitarbeiter:innen und *Tessa* spricht er vor allen Teilnehmenden, indem er ihre Fragen beantwortet, ebenso wie mit NAYA und ROBERT. Zu NAYA und ROBERT nimmt er Kontakt zum inhaltlichen Austausch auf, Sarah und Ulrike befragt er bezüglich der Strukturierung und Organisation. Die inhaltliche Kontaktaufnahme einer Ehrenamtlichen sowie der Forscherin am Ende eines Treffens in einer dialogischen Situation lässt er zu und reagiert mit einem zustimmenden nonverbalen Zeichen darauf. Körper-leiblicher Kontakt ist in sozialen Interaktionen zwischen KARL und Erwachsenen sowie zwischen KARL und anderen Kindern nicht beobachtbar. Das angeleitete und strukturierte Setting der Kindertrauergruppe umfasst Impulse zur Bearbeitung der Trauer der kindlichen Teilnehmer:innen. Da es jeweils ein festes Angebot für alle Kinder gibt, haben die Kinder die Wahl, inwieweit sie diese Anregungen aufgreifen. KARL hat die Impulse, Erinnerungsobjekte mitzubringen und seine Familie als Tiere darzustellen, aufgegriffen, für sich bearbeitet und anschließend vor der Gruppe der Anwesenden eine Begründung für ihre Bearbeitungsweise gegeben bzw. seine Auswahl präsentiert. Das Angebot, seine vergangenen, gegenwärtigen und zukünftigen Empfindungen bildlich zu assoziieren, setzte KARL um, indem er zu jeder vorgegebenen Frage ein Bild auswählte. Allerdings wurde seine Ablehnung insofern beobachtet, dass er sich außerhalb des Gruppengeschehens positionierte und die ausgewählten Bildkarten mit dem Fuß platzierte. Eine Begründung seiner Auswahl vor allen Anwesenden verweigerte KARL.

TABITA spricht vor allen Teilnehmer:innen ihrer Kindertrauergruppe während eines frontal angeleiteten Spiels (*Mein rechter, rechter Platz ist frei [...]*), indem sie ein anderes Kind auffordert, sich neben sie zu setzen. Sie spricht mit Erwachsenen und auch mit weiteren Kindern. Dabei nimmt sie zu anderen Kontakt auf und lässt sich auf Kontaktforderungen ein. Ihr selbst gestaltetes Werk präsentiert sich der Forscherin dadurch, dass TABITA es auf die Haut von *Tessa* einschreibt. TABITA initiiert körper-leiblichen Kontakt zu anderen, um in soziale Interaktion zu treten, wobei sie nicht in alle körper-leiblichen Kontaktaufnahmen anderer einwilligt. Aufgrund des offen gestalteten Settings der Kindertrauergruppe, das sowohl mehrere Angebote zur Bearbeitung kindlicher Trauer als auch spielerische Angebote vorhält, haben die Kinder verschiedene Auswahlmöglichkeiten. TABITA entscheidet sich sowohl zur Bearbeitung ihrer Trauer in einer dialogischen Situation mit der Forscherin als auch für verschiedene spielerische Angebote. Während eines weiteren offenen Angebotes entschließt sich TABITA zunächst zur Bearbeitung ihrer Trauer, bricht dies allerdings ab und wendet sich anderen spielerischen Angeboten zu.

TAHIRA bittet im Vorfeld darum, einen ritualisierten Beginn eröffnen zu dürfen und somit als Erste vor allen Teilnehmenden sprechen zu dürfen. Auch während eines Abschlussspiels erscheint TAHIRA als aktive Spielpartnerin im Mittelpunkt des Geschehens, wobei sie in diesem Spiel zwar eine tragende, allerdings keine sprechende Rolle innehat. Das frontal angeleitete Spiel ‚Mein rechter, rechter Platz ist leer ...‘ spielt TAHIRA mit und wünscht sich, dass ein anderes Kind und eine andere erwachsene Person in ihre Nähe kommt. Sie nimmt gleichermaßen zu allen anderen Anwesenden Kontakt auf und lässt sich in gleicher Weise auf ihre Kontaktanfragen ein. So spielt TAHIRA beispielsweise das *Choco-Hopper-Spiel*, ein Reimspiel und ein Tastspiel mit verschiedenen Erwachsenen und anderen Kindern. Ihre mitgebrachten digitalen Fotos präsentiert sie einer anderen ehrenamtlichen Mitarbeiterin in einer dialogischen Situation. Ihre während der Kindertrauergruppe gebastelte Muttertagskarte für ihre Mutter und Großmutter zeigt sie einer Ehrenamtlichen. TAHIRA stellt körper-leiblichen Kontakt ohne Berührungen zu anderen her, indem sie sich in der Nähe anderer positioniert und das Gespräch sucht. Das offen gestaltete Setting der Kindertrauergruppe, das sowohl mehrere Angebote zur Bearbeitung kindlicher Trauer als auch spielerische Angebote vorsieht, bietet den Kindern verschiedene Auswahlmöglichkeiten. TAHIRA entscheidet sich sowohl für spielerische Angebote als auch für die Bearbeitung ihrer Trauer mittels des *Choco-Hopper-Spiels*, wobei es so konzipiert ist, dass es neben der Trauer auch andere Themen beinhaltet.

d) Ausdrucksweise von kindlicher Trauer auf gestalterischer Ebene

NAYA gestaltet eine Collage, in der sie ihre Familie, bestehend aus NAYA, ihrer Mutter und ihrem Vater, als Tiere darstellt. KARL gestaltet eine solche Collage ebenfalls, in ihr zeigen sich KARLS vergangene Kernfamilie, seine aktuelle Patchworkfamilie sowie weitere Verwandte verschiedener Generationen. Darüber hinaus thematisiert KARL einen selbst gemachten Bildhalter zur Platzierung seiner Erinnerungsobjekte, den er in der Schule eigens dafür angefertigt hat, und einen in der Kindertrauergruppe gestalteten Samtbären, den er im Umgang mit seinen Trauergefühlen genutzt hat. TABITA gestaltet in einem zeichnerisch-kreativen Prozess ein Selbstporträt, um ihrer Angst vor dem eigenen Vergessenwerden entgegenzuwirken. TAHIRA fertigt – ausgenommen die Muttertagskarte – kein kreativ gestaltetes Werk im Zusammenhang mit ihrer Trauer an.

9.5.2 Kindliche Trauerregeln und Trauerpraktiken sowie Widerstände

Die in den vier Fallporträts vorgestellten kindlichen Trauerregeln, Trauerpraktiken und Widerstände lassen sich in zwei Kategorien differenzieren: in solche, die in der Kindertrauergruppe vollzogen werden, und in all jene, die die Kinder im Zusammenhang mit ihrer Trauer thematisieren, aber außerhalb der Kindertrauergruppe praktizieren. Aus diesem Grund werden diese beiden Kategorien auf die Fallporträts angewendet und zusammenführend vorgestellt.

NAYA vollzieht Praktiken der Kindertrauergruppe entsprechend den vorgegebenen Handlungsweisen. Sie schlägt während des ritualisierten Beginns die Klangschale an, nennt zunächst ihren eigenen Namen und benennt dann ihren verstorbenen Vater, anschließend zündet sie eine Kerze als symbolisch-rituelle Handlung des Totengedenkens an. Während

dieser Praktik zeigt sich ihr Widerstand gegen die vorgegebene Satzstruktur ‚Ich bin XY und bei mir ist Z gestorben‘, da die gebeugte Verbform ein singuläres Subjekt impliziert. NAYA macht am Ende des Einstiegsrituals auf sich aufmerksam und ruft nicht nur den einen Verstorbenen auf, sondern zusätzlich zu ihrem Vater nennt sie ihren Opa als verstorben. In dieser zweiten Anrufung wird in NAYAS Sprechen Widerständiges hörbar, da sie das Wort ‚gestorben‘ unvollständig artikuliert. Darin ist einerseits lesbar, dass die vorgegebene Praktik des formelhaften Satzbaus bedingt, dass das Wort nicht notwendigerweise ausgesprochen werden muss. In dieser Lesart wäre davon auszugehen, dass NAYA die vollzogene Praktik so sehr für sich verinnerlicht hat, dass ihr die Vollendung ihrer Artikulation nicht relevant erscheint. Andererseits verhindert die Unvollständigkeit des Verbs ‚gestorben‘ eine zuverlässige, intersubjektive Erkenntnis. Dann wäre NAYAS unvollständige Artikulation als Widerstand gegen die vorgegebene Praktik lesbar. Die Praktik des gemeinsamen Anfertigen eines Gute-Wünsche-Armbandes für Kinder, die zukünftig nicht mehr an der Kindertrauergruppe teilnehmen, vollzieht NAYA ebenfalls gemeinsam mit allen Teilnehmer:innen in vorgegebener Weise. Sie sucht eine Perle aus, formuliert einen Wunsch, fädelt die ausgesuchte Perle auf und gibt das Armband weiter. Die Praktik des Teilens von unterstützenden Materialien im Umgang mit Trauer war für einen der Erhebung vorausgegangenen Zeitpunkt geplant. NAYA nutzt diese Praktik dennoch für sich, indem sie ihr Material (verspätet) zum ersten Erhebungszeitpunkt vorstellt. Dieser Anlass hilft ihr im Sprechen über den eigenen Umgang mit ihrer Trauer und über den Umgang anderer Personen mit ihr als trauernde Angehörige eines verstorbenen Vaters. Für diese Praktik gab es einen Auftrag, entsprechende Bücher von daheim mitzubringen und vorzustellen; eine Strukturierung der Präsentation ist insofern vorgegeben, als dass der Aspekt der Unterstützung erfragt wird. Weiterhin hält NAYA sich an die unausgesprochene Regel, eigene Ergebnisse der Bearbeitung von Trauer der Öffentlichkeit der Gruppe von Anwesenden zu präsentieren. Darüber hinaus erzählt sie von ihren Erfahrungen der sozialen Praktik des veränderten Umgangs mit ihr als Trauernde. Indem ihr andere Menschen entweder angemessen oder distanziert und als von ihr negativ empfunden begegnen, nimmt sie diese Veränderungen wahr. Widerstand leistet sie gegen eine soziale Praktik des als negativ bewerteten Umgangs durch ein gezieltes Ansprechen und Offenlegen der Ungleichbehandlung.

In der Analyse von KARLS Fallporträt zeigt sich, dass ihm die Durchführung ritueller Praktiken sowie die Einhaltung ihrer strukturellen Vorgaben von Bedeutung sind. Er vollzieht nicht nur die bestehenden Praktiken innerhalb der Kindertrauergruppe in vorgegebener Weise, sondern auch solche, die innerhalb seiner Familie etabliert wurden, sowie seine persönlichen. KARL zeigt sich widerständig gegen Veränderungen im Durchführen etablierter Praktiken. Den ritualisierten Beginn vollzieht er mit dem Anschlagen der Klangschale, der Nennung seines eigenen Namens, dem Aufrufen seines verstorbenen Vaters und dem Anzünden eines Teelichtes als Gedenken an seinen toten Angehörigen. Nachdem nicht nur NAYA die vorgegebene Satzstruktur und damit auch den Inhalt ändert, sondern außerdem auch sein Patchworkbruder ROBERT äußert KARL seinen Widerstand bezüglich der inhaltlichen Auswertung auf mehrere Verstorbene, die aufgerufen werden. Auch das gemeinsame Basteln eines Armbandes für Kinder, die aus der Kindertrauergruppe aussteigen, praktiziert KARL in vorgegebener Reihenfolge: Erst

wird eine Perle ausgesucht, anschließend ein Wunsch für die Zukunft des Kindes artikuliert und anschließend die Perle aufgefädelt, um das Band dann an die nächste Person weiterzugeben. Als für sich innerhalb dieser Praktik der vorgegebene Handlungsablauf der Erwachsenen ändert und sich damit von dem der Kinder unterscheidet, fragt KARL nach einer Begründung. Das ungleiche Verhältnis zwischen Zeit und Vorhaben genügt ihm als Grund der Veränderung. KARLS Akzeptanz veränderter Praktiken, wenn die Gründe dafür nachvollziehbar erklärt werden, zeigt sich darin, dass er selbst eine Begründung angibt, als er die implizite Regel nicht einhält, die Ergebnisse seiner Trauerbearbeitung öffentlich vor den Teilnehmer:innen der Kindertrauergruppe vorzustellen. Die Praktik, eigene als hilfreich empfundene Strategien des Umgangs mit Trauer mit den Anwesenden zu teilen, nutzt KARL, um über seine Erinnerungen an vergangene Situationen mit seinem Vater zu erzählen. Dafür stellt KARL fotografische Abbildungen und eine Rapmusik-CD vor. Eine vorgegebene Struktur der Präsentation gibt es insofern, dass er zunächst frei erzählt und diese Erzählungen dann in eine Frage-Antwort-Situation zwischen KARL und den anderen Anwesenden übergeht. Innerhalb dieser werden weitere Praktiken offengelegt, die außerhalb der Kindertrauergruppe vollzogen werden. So berichtet KARL von seinem privaten Umgang mit den Erinnerungsobjekten durch ihre Platzierung an KARLS persönlichem Ort und in einer fest vorgegebenen Reihenfolge der Sichtbarkeit. Zudem spricht er über das gemeinsame Totengedenken an seinen Vater, indem seine Kernfamilie (ohne den neuen Partner der Mutter und ohne dessen Sohn) einmal im Jahr an dem Tag des Versterbens das Grab des Vaters besucht und anschließend im Lieblingsrestaurant des Vaters dessen Lieblingsspeise isst, um auf diese Weise sowohl eine innere Verbundenheit zum Verstorbenen herzustellen als auch durch den gleichbleibend strukturierten Ablauf Stabilität zu erhalten.

TABITA vollzieht die Praktik des ritualisierten Beginns in vorgegebener Weise. Dazu ist es notwendig, sich vor dem Start eine Gefühlsmonsterkarte® auszusuchen, die dem aktuellen Empfinden entspricht. Diese Auswahl trifft TABITA im Vorfeld, um während des ritualisierten Beginns die Klangschale anzuschlagen, ihren eigenen Namen zu nennen, dann nimmt sie wahr, dass alle anderen Anwesenden gemeinsam ihren Namen wiederholen. Anschließend ruft sie den Namen ihres verstorbenen Vaters auf, zeigt die Gefühlsmonsterkarte® und begründet deren Auswahl. Die spielerische Gruppenaktivität am Ende eines Treffens der Kindertrauergruppe als rituelle Praktik der Schließung vollzieht TABITA gemeinsam mit allen anderen. Die allgemeine Praktik des Tröstens wurde von den Erwachsenen innerhalb der Treffen übernommen und erscheint somit als eine, deren Vollzug TABITA sowohl innerhalb als auch außerhalb der Kindertrauergruppe für sich annimmt oder ablehnt. Eine persönliche Praktik, die sich innerhalb der Geschehen zeigte, ist die Praktik des Erinnerns an ihren verstorbenen Vater und das Aufrufen eines Merkmals. TABITAS Widerstand zeigt sich gegen ein Vergessen an Erinnerungen gemeinsam geteilter Zwischenleiblichkeiten, dynamischer Ausdrucksweisen und körper-leiblicher Zuwendungen.

TAHIRA vollzieht den ritualisierten Beginn in vorgegebener Reihenfolge, indem sie vor dem Start eine Gefühlsmonsterkarte® wählt, die Handlungen den Vorgaben entsprechend vollzieht, dabei die Satzstruktur einhält und abschließend eine Begründung für die Auswahl

ihres Gefühlsmonsters® gibt. Gegen die gemeinsame Praktik des gemeinsamen, spielerischen Abschlusses zeigt sich TAHIRA nicht widerständig. Allerdings greift sie in diese Praktik insofern ein, dass sie eine Spielidee für die gemeinsame Runde einbringt, die üblicherweise von den Leiter:innen vorgegeben wird. Mit ihrem Vorschlag des ‚Blinzelmörder-Spiels‘ wird die Idee, thanatologische Themen abzuschließen, dadurch ‚aufgeweicht‘, dass dieses Spiel Töten und Totsein zum Gegenstand erhebt. Die Praktik *des Choco-Hopper-Spiels* vollzieht TAHIRA zu allen drei Erhebungszeitpunkten und in verschiedenen sozialen Interaktionen in gleichbleibender Weise: Es wird nach einer Süßigkeit gegriffen, deren Farbe bestimmt die Auswahl der zu ziehenden Karte, danach wird die auf der Karte stehende Frage laut vorgelesen und beantwortet. TAHIRA nutzt diese Praktik, um über ihre verstorbenen Angehörigen sowie ihre Trauer zu berichten und zugleich den Umfang ihrer Antworten durch den Spielmodus bestimmen zu können, da im Greifen nach einer Süßigkeit die vorherige Spielrunde beendet und eine neue eingeläutet wird. Indem TAHIRA also eine neue Schokolinse nimmt oder einen Hinweis darauf gibt, dass andere an der Reihe sind, kann sie eine inhaltliche Auseinandersetzung beenden und sich anderen Themen zuwenden, ohne dabei das Spiel verlassen zu müssen. TAHIRA erzählt von zwei Praktiken, die sie außerhalb der Kindertrauergruppe im Umgang mit ihrer Trauer nutzt. Zum einen strukturiert sie sich den Beginn ihres Alltags, wodurch ihre alltäglich gleichbleibende Routine als Sicherheit lesbar wird. Zum anderen besucht TAHIRA mit ihrer Kernfamilie die letzten Ruhestätten ihrer verstorbenen Angehörigen, jedoch ohne diese Praktik näher zu beschreiben.

9.5.3 Kindliche Subjektpositionierungen in Bezug auf Trauer

Subjektpositionierungen beziehen sich auf die Weise, wie eine Person sich selbst in einem bestimmten sozialen Kontext oder in einem bestimmten Beziehungssystem konstituiert. Dies umfasst Verhaltensweisen, Erzählungen über sich selbst, Interaktionen und Praktiken sowie den Umgang mit der Nennung durch andere sowie Änderungen der Positionierungen im Verlauf der eigenen lebensgeschichtlichen Situation (vgl. WRANA et al. 2014, 394). Subjektpositionierungen sind dabei dynamisch und variieren je nach Situation und sozialem Kontext. In dem vorliegenden Abschnitt werden die unterschiedlichen Subjektpositionierungen von NAYA, KARL, TABITA und TAHIRA in Bezug auf ihre familiären Hintergründe, ihre Trauererfahrungen und ihre Interaktionen innerhalb der Gruppe analysiert.

Innerhalb der Kindertrauergruppe nimmt NAYA verschiedene Subjektpositionierungen vor. Während des ritualisierten Beginns positioniert sie sich als Kind eines verstorbenen Vaters und zudem als Enkelkind eines verstorbenen Großvaters. Im weiteren Verlauf erzählt NAYA von sich als Kind mit Trauererfahrung sowie als Schülerin, deren Verlust eines Angehörigen im pädagogischen Kontext einerseits keinen Raum einnimmt, andererseits jedoch im sozialen Kontakt ihre veränderte Positionierung einen anderen Umgang der Mitschüler:innen mit ihr auslöst. Dabei zeigt sich NAYA als diejenige, die unangemessenes Verhalten offen anspricht. Weiterhin präsentiert sie sich als jemand, die sich empathisch einfühlen kann in andere Trauernde, die in ähnlicher Situation wie sie sind. Des Weiteren

positioniert sie sich als Gestalterin, die ihr Bild mit allen Teilnehmer:innen teilt und ihre Gedanken zum entstandenen Werk den anderen gegenüber preisgibt.

KARL positioniert sich während der drei Erhebungszeitpunkte in verschiedener Weise. Zunächst stellt er sich zu Beginn aller vier beobachteten Teilnahmen vor als Kind eines verstorbenen Vaters und als regelmäßiger Ritualteilnehmer. Er positioniert sich als jemand, dem die Einhaltung vorgegebener Handlungsabläufe bedeutsam ist und der nach Gründen für Veränderungen einer Praktik fragt. KARL positioniert sich als Teil einer Kernfamilie, als Mitglied einer vergangenen sowie zu einer aktuellen Familie zugehörig. KARL zeigt sich als an anderen Kindern interessierter Teilnehmer einer Kindertrauergruppe. Zudem präsentiert er ein umfangreiches Wissen, das im Zusammenhang mit seiner Trauer steht und das sich auf Rapmusik bezieht. Er positioniert sich als sich Erinnernder und als jemand, der diese Erinnerungen mit den Anwesenden der Kindertrauergruppe teilt. KARL stellt seine Erinnerungsobjekte vor und erzählt über ihm wichtige Praktiken im Umgang mit Trauer. Er zeigt sich als offene Person, die zugleich eigene Entscheidungen darüber trifft, welche Inhalte sie teilen möchte.

TABITA positioniert sich als Ritualteilnehmerin und zugleich als Kind eines verstorbenen Vaters. Während der Geschehen der Kindertrauergruppen positioniert sie sich als aktive Mitgestalterin der jeweiligen Situationen und als jemand, die eigenständig entscheidet, an welchen sozialen Interaktionen sie sich beteiligt. Im Kontext ihrer Trauerbearbeitung positioniert sich das Mädchen als Oszillierende zwischen verschiedenen Themen, zwischen vergangener und gegenwärtiger lebensgeschichtlicher Situation sowie zwischen verschiedenen Empfindungen.

TAHIRAS Subjektpositionierungen entstehen einerseits vor dem Hintergrund ihres familiären Kontextes. So positioniert sie sich als Enkeltochter eines verstorbenen Opas und als Nichte eines verstorbenen Onkels. Diese Positionierung wird im weiteren Verlauf ausgedehnt auf alle vier verstorbenen Onkel. Sie zeigt sich als Mitglied einer Kernfamilie, die aus ihren beiden Eltern, der Oma und ihr selbst besteht, sowie als Teil einer großen Familie, zu der TAHIRA auch entfernte Verwandte zählt. TAHIRA positioniert sich als Trauernde und als Einsamkeit empfindende Trauernde während der Beerdigung ihrer Angehörigen. Zudem verdeutlicht sie die auf der Großmutter ruhenden Belastungen, indem sie sich als eine Person zeigt, die um ihre Großmutter besorgt ist. Sie positioniert sich als jemand, die ihren Eltern ihre körper-leiblichen Ausdrucksweisen von Trauer zeigt sowie als Trauernde, deren Tränen im Schlaf fließen. Zudem positioniert sich TAHIRA als aktive Gestalterin ihrer Freizeit, als Unterstützerin für andere an der Trauergruppe teilnehmende Kinder und als regelmäßige Spielpartnerin beim *Choco-Hopper-Spiel*. Während dieses Spiels werden weitere Subjektpositionierungen aufgrund der Interaktionen mit ihren Spielpartner:innen sichtbar. So hält sie sich an die Praktik des Spiels und erinnert andere Spieler:innen an die zu vollziehende Reihenfolge. TAHIRA positioniert sich als jemand, die über ihre Trauer spricht und anderen von ihren Erinnerungen erzählt. Weiterhin zeigt sie sich als jemand mit einer Nahtoderfahrung, wobei die damit verbundenen Empfindungen als nicht erzählbar erscheinen. TAHIRA nimmt eine Position einer Person ein, die zwischen thanatologischen und davon differenten Themen wechselt. Zudem ist sie diejenige, die Spiele initiiert und Freude an ihrem Spielverlauf empfindet.

9.5.4 Heterotopien als andere zwischenleibliche Räume

Heterotopien lassen sich als Gegenräume bezeichnen. Sie entstehen als andere Orte in real existierenden Räumen, indem sie Verschiedenheiten miteinander verbinden und auf diese Weise neue Räume eröffnen (vgl. FOUCAULT 2021, 9f). Abweichungen vom Normalen finden innerhalb von Heterotopien Platz zur freien Entfaltung. Inwieweit sich aus den vier Fallporträts Heterotopien als andere Orte zur Bearbeitung ihrer Trauer lesen lassen, die von den Kindern eröffnet und/oder genutzt wurden, wird nun zusammenführend vorgestellt.

In der Lesart, wie sie für NAYAS Fallporträt dargelegt wurde, zeigt sich eine Heterotopie in ihrer kreativen Gestaltung der Aufgabenstellung, ihre Familie als Tiere darzustellen. Für die Bearbeitung dieser Anforderung assoziiert sie ihre Kernfamilie, bestehend aus ihrem verstorbenen Vater sowie ihrer lebenden Mutter, mit verschiedenen Tierarten und ordnet diese zueinander an. Der Aspekt, eine vergangene Situation kreativ-gestalterisch abzubilden, verweist noch nicht auf einen Gegenraum im Sinne einer Heterotopie. NAYAS Werk lässt den verstorbenen Vater, der durch Eulen symbolisiert ist, in Form einer Verdoppelung erscheinen. Eine dunkle Eule blickt in Richtung der anderen beiden Familienmitglieder und eine Eule blickt in die entgegengesetzte. Auf diese Weise werden dem Vater nicht nur zwei Seins-Formen zugeschrieben, sondern auch NAYAS Bedürfnis, seiner besonderen Form der Vergegenwärtigung Ausdruck zu verleihen. Verbindung zu ihren Familienmitgliedern schafft NAYA über die räumliche Nähe, mit der sie die Tiere zueinander positioniert, sowie über die Auswahl der ausgewählten Tierarten, deren Lebensraum an Land und in der Luft angesiedelt ist. Des Weiteren stellt NAYA eine besondere Nähe zu ihrem Vater her, indem sie sich die bildliche Darstellung des vom Vater für sie verwendeten Kosenamens zuordnet und einen Marienkäfer auswählt. Die auf diese Weise entstandene Heterotopie ermöglicht es NAYA, in ihrer gegenwärtigen lebensgeschichtlichen Situation mit ihrem Vater verbunden zu bleiben und ihre Trauer zu bearbeiten, indem das gestaltete Bild ein Sprechen über ihre Verbundenheit zu ihrem Vater ermöglicht.

Aus KARLS Fallporträt sind vier Heterotopien lesbar: die gestaltete Collage zur Aufgabe, die eigene Familie als Tiere darzustellen, die Frisur des Rappers Eminem, eine Musik-CD im Schrank des verstorbenen Vaters sowie ein selbstgestalteter Bildhalter auf KARLS Schreibtisch, die vier Fotos zeigen. Die Bildcollage, die KARLS Familie abbildet, vereint neben verschiedenen Verwandten unterschiedlicher Generationen vor allem seine vergangene und seine aktuelle familiäre Situation miteinander. Dabei weist er seinem Vater einen schwarzen Panther zu und versieht diesen mit einem Herzen und einem Kreuz. Der schwarze Panther ist eigentlich ein Leopard oder ein Jaguar, der aufgrund eines Gendefekts „Schwarz trägt“ (vgl. SAMSON 2019, o. S.), und wird dem Vater zugewiesen. Die mit ihm verbundene Farbe Schwarz und die Symboliken Herz und Kreuz verweisen auf seinen Tod und ermöglichen so die zeitgleiche Anwesenheit des neuen Beziehungspartners der Mutter und dessen Sohn. Zugleich stellt diese Symbolik eine Verbindung zwischen KARL und seinem Vater her, indem das Herz die Zuneigung symbolisiert und die Assoziation zwischen dem Panther und KARLS Vater damit begründet wird, dass dies sein Lieblingstier gewesen sei. KARL, der beiden familiären Konstellationen angehört, gestaltet mit dieser Collage eine Heterotopie, die es ihm ermöglicht, seine neue familiäre Situation zu

akzeptieren, ohne die vergangene zu negieren, und stattdessen eine Verbundenheit zu ihr erzählbar werden zu lassen. Die Vorliebe der Musik des Rappers Eminem teilte KARL mit seinem Vater. Sie waren anlässlich des Geburtstages von KARL auf einem Konzert des Musikers. Davon erzählt KARL, als er seine persönlichen Erinnerungsfotos mit allen Anwesenden der Kindertrauergruppe ansieht. Zum Gegenstand seiner Erzählungen wird nicht der Konzertbesuch, sondern der Musikstil und die Frisur des Rappers, die als mit dem Vater identisch aufgerufen wird. Das verbindende Merkmal der Haare eröffnet einen Raum, der es KARL ermöglicht, sein vergangenes Leben mit seinem Vater und seine aktuelle Lebenssituation ohne ihn in Verbindung zu bringen und über den Musikstil sowie den Rapper Nähe zum Vater herzustellen. Zu einem weiteren Gegenraum verbinden sich die Musik-CD des Rappers und der Schrank des Vaters, in dem dieses Erinnerungsobjekt aufbewahrt wird. KARLS Möglichkeit, die gemeinsame Lieblingsmusik hören zu können, beginnt damit, die CD aus einem Möbelstück zu nehmen, das mit KARLS vergangener lebensgeschichtlichen Situation verbunden ist, in der sein Vater noch lebte (Papas Schrank). Die Musik empfindend wahrzunehmen, zu hören, bietet KARL Impulse, sich mit seinem Vater verbunden zu fühlen und sich in sich verändernden gegenwärtigen Augenblicken seiner Trauer zuzuwenden und diese zu bearbeiten. Das Foto des Konzertbesuchs ist gemeinsam mit drei weiteren Bildern auf KARLS Schreibtisch in einem selbstgestalteten Bildhalter platziert. Die Praktik des Umgangs mit diesen Bildern lässt private Trauerräume entstehen, die KARL nicht mit anderen teilt. Indem er eines der vier Fotos eine Woche lang während der Erledigung seiner Hausaufgaben ansehen kann, verbindet sich seine gegenwärtige Situation einer alltäglichen Handlung mit Karls erinnerter Vergangenheit und schafft allein durch die Präsenz der Fotos Anlass zur Trauerbearbeitung. Die zyklischen Wechsel der Bilder gewähren einerseits einen zeitlichen Abstand von drei Wochen und andererseits ermöglichen sie KARL kontinuierliche Auseinandersetzungen mit seiner Trauer.

In dem Fallporträt von TABITA zeigt sich eine von ihr eröffnete Heterotopie, die sie als ihren persönlichen Trauerraum nutzt. Während eines gestalterischen Prozesses mit einer Erwachsenen nutzt TABITA die gegenwärtige Situation einer zeichnerischen Gestaltung aus, um über ihren verstorbenen Vater zu sprechen. Die Stiftfarbe für ihr aktuell entstehendes Bild nimmt TABITA als Anlass, um die Augenfarbe des Vaters zu erinnern und um weiterhin darauf zu verweisen, dass ihr die Erinnerung an den Habitus des Vaters nicht als solche verfügbar ist. Der damit verbundenen Sorge, selbst vergessen zu werden, wirkt sie dadurch entgegen, dass TABITA ein Selbstporträt von sich in der Stiftfarbe, die sie an die väterlichen Augen erinnern, in die Haut einer erwachsenen Person einschreibt. Die Haut erscheint als anderer Raum, der Vergangenes (die Augenfarbe des Vaters) mit Gegenwärtigem (TABITAS Selbstporträt) verbindet und in dem TABITAS Empfindungen auf diese Weise erzählbar werden.

In der Analyse und in der Präsentation von TAHIRAS Fallporträt lässt sich weder eine Heterotopie lesen noch erzählt sie über andere Räume, die für ihre Trauerbearbeitung unterstützend wirkten. TAHIRA berichtet darüber, dass sie sich im Verlauf ihrer morgendlichen Routine des Tagesbeginns zu ihrer Mutter ins Bett legt. Allerdings spricht TAHIRA dabei nicht von körperlichem Kontakt, von sich entfaltender Zwischenleiblichkeit oder von Trauer um ihre Verstorbenen. Aus TAHIRAS Erzählungen lassen sich ebenfalls nur

in geringem Umfang zwischenleibliche Verbindungen zu ihren Verstorbenen lesen. Der von ihr hergestellte, zwischenleibliche Kontakt zu Beatrice lässt sich als heterotoper Raum vermuten, da in der Begegnung der beiden TAHIRAS Trauer anhand digitaler Fotografien ihrer Verstorbenen thematisiert wird, allerdings konnte dies nicht hinreichend beobachtet werden, da die vertrauliche Situation zwischen TAHIRA und Beatrice durch die Anwesenheit der Forscherin oder des Audioaufnahmegegerätes aufgelöst worden wäre. Aus diesem Grund verbleibt die Annahme einer Trauerheterotopie im hypothetischen Modus.

9.5.5 Zusammenfassung

Die diskursiven Analysen verweisen auf sehr differente Ausdrucksweisen von Trauer. In komprimierter Form sind diese in Tabelle 8.1 zusammengefasst. Daran wird deutlich, dass sich daraus keine Kategorien, Typen oder Trauermodelle von Kindern ableiten lassen.

Gemeinsamkeiten zwischen allen vier Fallporträts finden sich im Herstellen einer emotionalen Verbundenheit zu den verstorbenen Angehörigen, im Erzählen von Erinnerungen über Merkmale der verstorbenen Personen, in den Subjektpositionierungen sowie in der Präsentation von Erinnerungsobjekten.

Das Herstellen einer emotionalen Verbundenheit zeigt sich in den Analysen aller Kinder, die Weisen der Verbindungen sind jedoch verschieden: NAYA und KARL assoziieren beide ihre Väter mit deren Lieblingstier während der Gestaltung der Mensch-Tier-Zuordnung. NAYA erzählt über den Kosenamen, den sie von ihrem Vater erhalten hat. KARL stellt diese Nähe über die Frisur eines Rappers und seine Musik-CD her. TABITA erzählt von der Augenfarbe ihres Vaters und TAHIRA bewertet ihren verstorbenen Onkel als vor allen anderen an erster Stelle stehend. Das Erzählen von erinnerten Merkmalen der Verstorbenen ist ebenfalls aus den Analysen der vier Kinder ersichtlich, wobei die dabei aufgeführten Merkmale sich unterscheiden. NAYA erzählt von dem Namen, den der Vater für sie bevorzugt genutzt hat. KARL berichtet vom Lieblingsrestaurant und vom Lieblingsessen des Vaters und TAHIRA erzählt über das Lieblingsessen und Lieblingshemd des Opas sowie von der Lieblingstätigkeit beider Verstorbener. Sie beziehen sich demnach auf eine erinnerte Präferenz ihrer toten Angehörigen. TABITA erzählt von der Augenfarbe ihres Vaters als äußerlich sichtbares Erscheinungsmerkmal. Das in beiden Gruppen in ähnlicher Weise durchgeführte Eingangsritual hat zur Folge, dass alle Kinder sich als trauernde Kinder positionieren, die einen nahestehenden Angehörigen verloren haben. Offen bleibt, inwiefern sie sich als solche ohne die vorgegebene, formelhafte Satzstruktur des ritualisierten Beginns vorstellen würden. Alle Kinder präsentieren ein Objekt in Bezug auf ihre Trauer, wenngleich die Kontexte der Präsentationen verschieden sind. NAYA stellt ein Buch vor, das sie im Umgang mit ihrer Trauer als hilfreich empfindet. KARL und TAHIRA präsentieren ihre persönlichen Erinnerungsobjekte, die sie eigens dafür zu den Treffen der Kindertrauergruppe mitgenommen haben, und TABITA zeigt ein Bild, das sie in Verbindung zu ihrem Vater gestaltet.

Alle vier Kinder berichten über den Einfluss des Versterbens ihrer Angehörigen auf ihre gegenwärtige Situation, allerdings sprechen sie dafür verschiedene Themen an. NAYA artikuliert den veränderten sozialen Umgang mit ihr als trauerndem Kind sowie den Trost, den ihr eine Freundin spendet. KARLS Themen, die er in diesem Kontext anführt, sind die

veränderte Familienkonstellation sowie neu hinzugekommene Praktiken im Umgang mit Trauer. Der Tod von TABITAS Vater veranlasst sie dazu, über ihre Angst zu sprechen, selbst vergessen zu werden oder neu kennengelernte Menschen nicht wiedersehen zu können. TAHIRA spricht über die veränderte Wohnsituation der Großmutter seit dem Versterben ihres Onkels und darüber, dass sich ihre Familie aufgrund der Anzahl verstorbener Angehöriger verkleinert hat.

Auffallend ähnlich sind die Erzählweisen der Kinder im sachlich-nüchternen Stil. Sie alle sprechen klar über Themen, die im Zusammenhang mit ihrer Trauer erzählt werden. TAHIRA nutzt zudem sprachliche Stilmittel, um ihre Empfindungen auszudrücken.

Im Sprechen über ihre Trauerempfindungen zeigen sich Differenzen im Hinblick auf die erzählten Inhalte. NAYA thematisiert ihre Traurigkeit und KARL berichtet über seine Wut. In TABITAS Erzählungen lässt sich die Angst vor dem Vergessenwerden lesen. TAHIRA erzählt von ihren Tränen und ihrer Einsamkeit sowie von den Personen, denen sie ihre Tränen zeigt.

Die körper-leiblichen Ausdrucksweisen sind verschieden. Während NAYA und KARL keinen körperlichen Kontakt zu anderen herstellen und den Blickkontakt im Sprechen über ihre Trauer vermeiden, stellt TABITA körperlichen Kontakt her und TAHIRA sucht zumindest körperliche Nähe. Bei NAYA, KARL und TAHIRA sind keine Tränen und kein Weinen beobachtbar gewesen – TABITA war traurig, weinte und hatte Tränen im Gesicht. Keines der Kinder trug Trauerkleidung als sichtbares Zeichen von Trauer. KARL weist die schwarze Farbe seinem Vater auf seinem gestalteten Bild zu und nutzt sie zudem für seine gezeichneten Kreuze.

Den Modus ihrer Erzählweise ändert TABITA nicht im Sprechen über ihren Vater. NAYA spricht leise, verändert im Sprechen über ihre Trauer die Atmung und spricht das Wort ‚gestorben nicht vollständig aus. KARL modifiziert den Modus seines Erzählens in ähnlicher Weise. Seine Sprechweise ist leise und stockend beendet einen Satz nicht, indem er das Versterben nicht als Folge einer Erkrankung ausspricht. TAHIRAS Weise zu sprechen ist in einigen Situationen leise und ihre Atmung ist dabei verändert.

Das Wissen der Kinder im Kontext ihrer Trauer zeigt sich auf vielfältige und differente Weise. NAYA, KARL, TABITA und TAHIRA wissen, dass der Anlass für ihre Trauer der Tod ihrer Angehörigen ist. NAYA weiß um den veränderten Umgang mit Trauernden und sie kennt die Kindertrauergruppe als institutionalisierten Ort für Trauer. Sie kennt auch die Symbolik von Kreuzen. KARL hat Wissen über verschiedene Todesursachen, er kennt das Todesdatum und die Todesumstände seines Vaters. Er verfügt über altersentsprechende, medizinische Sachkenntnisse bezüglich Diabetes. Er benennt die Teilkomponenten eines reifenden Todeskonzeptes: Universalität und Kausalität. Zudem sind ihm verschiedene Bestattungsformen bekannt. Genau wie NAYA sieht er die Kindertrauergruppe als institutionalisierten Ort; zudem hat er Kenntnisse über die Symbolik von Kreuzen und Herzen. TABITA weiß, dass Erinnerungen fluide sind und sich mit fortschreitender Zeit verändern. Ihr ist Sie weiß aber auch um die Möglichkeit, Erinnerungen zu konservieren. TAHIRA kennt die Universalität des Todes und im Gegensatz zu KARL, bei dem dies nicht lesbar ist, thematisiert sie ihr Sterbens. TAHIRA verfügt über Wissen zu verschiedenen Todesursachen und kann das Todesdatum ihres Großvaters benennen. Sie weiß auch von

den Umständen des Todes ihrer Angehörigen. Genau wie KARL kennt sie die Symbolik des Herzens als Zeichen für Zuneigung.

Heterotopien als andere Trauerräume stellen die Kinder in unterschiedlicher Weise (nicht) her. Während ein solcher anderer Raum bei TAHIRA nicht beobachtet wurde – eröffneten TABITA, KARL und NAYA diese über künstlerisch-kreativ gestaltete Werke, wobei die Inhalte differierten, sich aber zu einer Heterotopie fügten.

In Unterkapitel 3.6 Ausdrucksweisen kindlicher Trauer – trauern Kinder anders als Erwachsene? wurden als Einflussfaktoren auf kindliche Ausdrucksweisen aufgeführt: individuelle, umfeldbezogene und situative Faktoren (vgl. u. a. FINGER 2008 oder TAUSCH-FLAMMER & BICKEL 2012). Diese lassen sich in Bezug auf die umfeldbezogenen Faktoren dahin gehend um einen Aspekt ergänzen, dass die vorgegebenen Settings der Kindertrauergruppe Einfluss nehmen auf Möglichkeiten der Kinder, ihre Trauer zu bearbeiten und somit in gleicher Weise auf die Möglichkeiten des Trauerausdrucks. Darüber hinaus nehmen Eigendynamiken innerhalb der Geschehen Einfluss auf den weiteren Verlauf. So unterbricht beispielsweise das Hinzukommen von EDINA zum *Choco-Hopper-Spiel* die dialogische Situation zwischen TAHIRA und Luisa (vgl. Erhebung B1, Zeile 1359–1375). Zudem sind die kindlichen Ausdrucksweisen beeinflusst durch die Anwesenheit anderer Kinder und der Erwachsenen. So hat beispielsweise Cordula durch ihre Erfahrung im Umgang mit TABITAS Trauer ermöglicht, dass TABITA umgehend Trost in der für sie passenden Weise erhalten hat. NAYA und ROBERT nahmen gegenseitig Einfluss auf die Präsentationen der/des jeweils anderen durch ihre Nachfragen. Diese Faktoren geben außerdem einen Hinweis darauf, dass Ausdrucksweisen, die im Rahmen dieser Studie nicht beobachtbar waren, sich vielleicht in anderen Settings, Gruppenkonstellationen, Situationen oder zu anderen Zeitpunkten gezeigt hätten.

Der Einfluss des Settings auf kindliche Ausdrucksweisen von Trauer lässt sich anhand der von den Kindern vollzogenen Praktiken sowie an den sozialen Interaktionen verdeutlichen. In beiden Settings werden die Treffen mit einem ritualisierten Beginn eröffnet. Auf diese Weise werden die Teilnehmer:innen beider Gruppen inhaltlich in die bevorstehende Möglichkeit der Trauerbearbeitung eingeführt. Während TAHIRAS und TABITAS Treffen mit einem gemeinsamen Spiel abgeschlossen werden und dadurch das Ende der institutionalisierten Trauerangebote markieren, konnte dies in KARLS und NAYAS Setting nicht beobachtet werden. In ihrer Gruppe wurde hingegen ein Ritual zum Ausstieg aus der Kindertrauergruppe beobachtet, indem für Kinder, die Kindertrauergruppe verlassen, ein Erinnerungsobjekt mit guten Wünschen für die Zukunft angefertigt wird. Das strukturierte pädagogische Setting hält Angebote vor, die alle teilnehmenden Kinder gemeinsam bearbeiten. Dies sieht vor, dass die Kinder zum Abschluss ihre persönlichen Bearbeitungen öffentlich vor der Gruppe vorstellen. NAYA nutzt diese Präsentation, um vor allen anderen über ihre Trauer zu sprechen. KARL zeigt sich dagegen während eines Beobachtungszeitpunktes widerständig und wird darin letztlich respektiert. Das offene Setting der Kindertrauergruppe, an der TABITA und TAHIRA teilnehmen, hält mittels einer vorbereiteten Umgebung verschiedene Angebote zur Trauerbearbeitung sowie für spielerische Aktivitäten vor, sodass die Kinder eigenständig entscheiden, welchen Themen oder Aktivitäten sie sich widmen. Dies bewirkt, dass Teilnehmende sich zwar durchgehend mit thanatologischen Themen und/oder ihrer Trauer befassen können, aber nicht müssen.

Die einzelnen Settings ermöglichen verschiedene soziale Interaktionen. Während TAHIRA und TABITA durchgehend frei entscheiden, mit wem und wie sie in Kontakt treten möchten, ist dies für NAYA und KARL vorgegeben. Daran zeigt sich, dass sämtliche Kinder und Erwachsenen an aktuellen Thematisierungen von Trauer aller anwesenden Kinder teilhaben, die der Erwachsenen bleiben hingegen verborgen. KARL und NAYA interagieren miteinander und mit den beiden hauptamtlichen Leiterinnen, den ehrenamtlichen Mitarbeiter:innen sowie mit der Forscherin. Die Initiative des Kontaktes geht dabei überwiegend von den anwesenden Erwachsenen aus. TAHIRA und TABITA initiieren ihre sozialen Interaktionen selbstständig und reagieren persönlich auf Kontaktangebote. Die Individualisierung der Angebote in TAHIRAS und TABITAS Trauergruppe legt offen, dass involvierte Interaktionspartner:innen Kenntnisse über die individuellen Trauerbearbeitungen erhalten. Die anwesenden Erwachsenen entscheiden individuell, inwieweit sie eigene Trauererfahrungen offenlegen. Mit Ausnahme des ritualisierten Beginns wurden Trauerbearbeitungen nicht öffentlich in der Gruppe präsentiert. Um einzelne Kinder und ihre aktuellen Trauerthemen nicht aus dem Blick zu verlieren, findet im Anschluss an die Treffen der Kindertrauergruppe eine gemeinsame Auswertung der Erwachsenen statt, in der sie sich über das vorangegangene Geschehen austauschen.

BEREICH	NAYA	KARL	TABITA	TAHIRA
Körper-leibliche Ausdrucksweisen von Trauer	<ul style="list-style-type: none"> - kein Blickkontakt - keine Tränen/kein Weinen - Schwarz als Trauerfarbe nicht beobachtbar 	<ul style="list-style-type: none"> - kein Blickkontakt - Schweißperlen auf der Stirn - keine Tränen/kein Weinen - Schwarz als Farbe für den Vater 	<ul style="list-style-type: none"> - Tränen - weinen - traurig sein - Körperkontakt als Trost - stellt Blickkontakt her - Schwarz als Trauerfarbe nicht beobachtbar 	<ul style="list-style-type: none"> - stellt Blickkontakt her - keine Tränen/-kein Weinen beobachtbar - Schwarz als Trauerfarbe nicht beobachtbar
Veränderter Modus der Erzählweise	<ul style="list-style-type: none"> - leise - veränderte Atmung - Wortabbruch (gestor-) 	<ul style="list-style-type: none"> - leise und stockend - Satzabbruch im Benennen des Versterbens als Folge einer Hyperglykämie (und dann ...) 	<ul style="list-style-type: none"> - nicht beobachtet 	<ul style="list-style-type: none"> - leise und stockend - veränderte Atmung
Erzählen über eigene Trauerempfindungen	<ul style="list-style-type: none"> - NAYA erzählt über ihr Traurigsein 	<ul style="list-style-type: none"> - KARL erzählt von seiner Wut (dämonisch) 	<ul style="list-style-type: none"> - TABITAS Erzählungen verweisen auf ihre Angst vor dem Vergessenwerden 	<ul style="list-style-type: none"> - TAHIRA erzählt von ihren Tränen/ihrem Weinen - Mutter und Vater dürfen ihre Tränen sehen - TAHIRA erzählt über ihre Tränen im Schlaf - TAHIRA erzählt von ihrer Einsamkeit
Herstellen einer emotionalen Verbundenheit zum Verstorbenen	<ul style="list-style-type: none"> - über den Kosenamen des Vaters für NAYA - über eine bildliche Assoziation mit dem väterlichen Lieblingstier 	<ul style="list-style-type: none"> - eine bildliche Assoziation mit dem väterlichen Lieblingstier - über die Frisur eines Rappers und über seine Musik 	<ul style="list-style-type: none"> - über die Augenfarbe des Vaters 	<ul style="list-style-type: none"> - über die gefühlsmäßige Positionierung der Verstorbenen an erster Stelle vor anderen (das war mein Bester)
Erzählte Erinnerungen an	über Merkmale des Verstorbenen:	über Merkmale des Verstorbenen:	über Merkmale des Verstorbenen:	über Merkmale der Verstorbenen:

BEREICH	NAYA	KARL	TABITA	TAHIRA
vergangene Situationen	<ul style="list-style-type: none"> - Kosename des Vaters - Lieblingstier - Assoziationen mit Tieren 	<ul style="list-style-type: none"> - das Lieblingsrestaurant des Vaters - das Lieblingstier des Vaters - Assoziationen mit Tieren - Erinnerungen können konserviert und erzählt - Erinnerungsobjekte unterstützen das Erzählen von Merkmalen über gemeinsam geteilte Situationen: <ul style="list-style-type: none"> - Konzertbesuch - Ausflug, zu dem ein Bankraub nachgestellt wurde 	<ul style="list-style-type: none"> - Augenfarbe des Vaters - Vergessen des väterlichen Habitus/Aussehens 	<ul style="list-style-type: none"> - Liebessessen des Opas - Lieblingshemd des Opas - Lieblingstätigkeit beider - Haarfarbe beider - Assoziationen Symbol Herz an Herz der Verstorbenen - Erinnerungen können konserviert und erzählt werden (Fotos mitgebracht) - über gemeinsam geteilte Situationen: <ul style="list-style-type: none"> - letzte Begegnung vor dem Tod - Streit mit Opa
Erzählen über den Einfluss des Versterbens auf gegenwärtige Situationen	<ul style="list-style-type: none"> - alleine leben mit der Mama - Trost durch Freundin - kein Thema in der Schule - veränderter sozialer Umgang der Mitschüler:innen mit NAYA 	<ul style="list-style-type: none"> - neue Familienkonstellationen - Totengedenken als neue familiäre Praktik - Grabbesuch - Aufsuchen des väterlichen Lieblingsrestaurants 	<ul style="list-style-type: none"> - Angst davor, selbst vergessen zu werden oder neu kennengelernte Menschen nicht wiederzusehen - bildliche Assoziation des gegenwärtigen Empfindens 	<ul style="list-style-type: none"> - Wohnsituation der Oma - Familie ist kleiner geworden - Empfindungen im Zusammenhang mit Trauer werden artikuliert - Krankheitssituation der Familie nach dem Versterben des Opas - selbstbestimmte Entscheidung des Sprechens über Trauer

BEREICH	NAYA	KARL	TABITA	TAHIRA
	<ul style="list-style-type: none"> - Empfindungen im Zusammenhang mit Trauer werden artikuliert 	<ul style="list-style-type: none"> - Praktik des Umgangs mit Erinnerungsobjekten - bildliche Assoziation des vergangenen, gegenwärtigen und zukünftigen Empfindens 		<ul style="list-style-type: none"> - bildliche Assoziation des gegenwärtigen Empfindens
Trauer anderer	<ul style="list-style-type: none"> - Mama geht zur Therapie - Empathie für andere Trauernde 	<ul style="list-style-type: none"> - Mama hat neuen Partner - Anfrage der Aufnahme von KARLS Schwester in die Kindertrauergruppe 	<ul style="list-style-type: none"> - Schwester und Mama weinen 	<ul style="list-style-type: none"> - Eltern weinen - Oma ist überlastet
Weitere Themen	<ul style="list-style-type: none"> - persönliche, positive Bewertung des Trauerausdrucks 	<ul style="list-style-type: none"> - Verwandtschaftsverhältnisse - Umgang mit Gefühlen - Rapmusik 	<ul style="list-style-type: none"> - getröstet werden 	<ul style="list-style-type: none"> - schulische Leistungen - Freunde und peers - Verwandtschaftsverhältnisse - Geschwister
Wissen im Zusammenhang mit Trauer	<ul style="list-style-type: none"> - Traueranlass: Tod des Vaters - veränderter Umgang anderer mit Trauernden - institutionalisierten Ort für Trauer - Symbolik (Kreuz) 	<ul style="list-style-type: none"> - Traueranlass: Tod des Vaters - verschiedene Todesursachen - Todesdatum - Umstände des väterlichen Versterbens 	<ul style="list-style-type: none"> - Traueranlass: Tod des Vaters - Erinnerungen sind fluide, können aber konserviert werden 	<ul style="list-style-type: none"> - Traueranlass: Tod des Opas und des Onkels/der Onkel - Universalität (schließt eigenes Sterben mit ein) - verschiedene Todesursachen - Todesdatum des Opas - Umstände des Versterbens Opa: Lungenentzündung im Krankenhaus - Symbolik (Herz)

BEREICH	NAYA	KARL	TABITA	TAHIRA
		<ul style="list-style-type: none"> - Universalität (unklar, ob eigenes Sterben eingeschlossen) - Kausalität - Bestattungsformen - Es gibt einen institutionalisierten Ort für Trauer - Symbolik (Kreuz und Herz) - medizinisches Wissen über Diabetes 		
Erzählstil	<ul style="list-style-type: none"> - sachlich-nüchtern - klares Benennen der Fakten 	<ul style="list-style-type: none"> - sachlich-nüchtern - klares Benennen der Fakten 	<ul style="list-style-type: none"> - sachlich-nüchtern - klares Benennen der Fakten 	<ul style="list-style-type: none"> - Gefühlsausdruck - sachlich-nüchtern - klares Benennen der Fakten
Soziale Interaktionen	<ul style="list-style-type: none"> - Sprechen in Gruppe der Teilnehmer:innen - Sprechen mit den <u>Leiterinnen</u>, mit den Ehrenamtlichen und der Forscherin - Sprechen mit KARL - initiiert durch die <u>Leiterinnen</u>, Ehrenamtlichen und durch die Forscherin - initiiert durch KARL 	<ul style="list-style-type: none"> - Sprechen in Gruppe der Teilnehmer:innen - Verweigerung des Sprechens in der Gruppe - Sprechen mit den <u>Leiterinnen</u>, mit den Ehrenamtlichen und der Forscherin - Sprechen mit NAYA und ROBERT - initiiert durch die <u>Leiterinnen</u>, 	<ul style="list-style-type: none"> - Sprechen in Gruppe der Teilnehmer:innen - Sprechen mit der Mutter eines anderen Kindes - Sprechen mit der Forscherin - während eines gemeinsamen Spiels mit anderen Kindern - initiiert durch TABITA und die <u>Leiterin</u> - ausgewählter körper-leiblicher Kontakt 	<ul style="list-style-type: none"> - Sprechen in Gruppe der Teilnehmer:innen - Sprechen mit den Ehrenamtlichen - mit verschiedenen anderen Kindern - initiiert durch TAHIRA, andere Kinder und durch ehrenamtliche Erwachsene - körper-leibliche Nähe ohne Berührung

BEREICH	NAYA	KARL	TABITA	TAHIRA
	- kein körper- leiblicher Kontakt	Ehrenamtlichen und durch die Forscherin - initiiert durch NAYA und ROBERT - kein körper- leiblicher Kontakt		
Präsentation von Objekten	- Buch zum Trauerumgang	- persönliche Erinnerungsobjekte	- Bild wird der Forscherin durch das Einschreiben in die Haut präsentiert	- digitale Fotos - Karte zum Muttertag wird einer Ehrenamtlichen gezeigt
Umgang mit Impulsen zur Trauerbearbeitung	- Impulse angenommen, umgesetzt und begründet - eigene Auswahl nicht möglich	- Impulse angenommen, umgesetzt und begründet - Begründung der Bearbeitung verweigert - eigene Auswahl nicht möglich	- Auswahl an Möglichkeiten der Bearbeitung - wird selbstständig getroffen	- Auswahl an Möglichkeiten der Bearbeitung - wird selbstständig getroffen
Kreativ- künstlerisches Gestalten	- Collage	- Collage - Samtbär - Gestaltung eines Bildhalters - bildliche Assoziation zu vergangenen, gegenwärtigen und zukünftigen Empfindungen	- Selbstporträt - bildliche Assoziation zu gegenwärtigen Empfindungen	- Muttertagskarte für Mama und Oma - bildliche Assoziation zu gegenwärtigen Empfindungen
Praktiken innerhalb der Kindertrauergrup- pe	- ritualisierter Beginn → Widerstand - Praktik des Teilens des eigenen	- ritualisierter Beginn - Praktik des Teilens des eigenen Umgangs mit Trauer	- ritualisierter Beginn - gemeinsames spielerisches Ende	- ritualisierter Beginn - gemeinsames spielerisches Ende → Eingreifen in diese Praktik

BEREICH	NAYA	KARL	TABITA	TAHIRA
	<p>Umgangs mit Trauer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wunscharmband für Aussteiger - öffentliches Vorstellen eigener Bearbeitungen vorgegebener Impulse 	<ul style="list-style-type: none"> - Wunscharmband für Aussteiger - öffentliches Vorstellen eigener Bearbeitungen vorgegebener Impulse → Widerstand - Widerstand gegen Veränderungen bei der Durchführung von Praktiken 	<ul style="list-style-type: none"> - Praktik des Tröstens wird als allgemeine Trauerpraktik in der Kindertrauergruppe übernommen → Widerstand gegen Trösten durch Fremde 	<ul style="list-style-type: none"> - Praktik des <i>Choco-Hopper-Spiels</i>
Praktiken außerhalb der Kindertrauergruppe	<ul style="list-style-type: none"> - soziale Praktik des veränderten Umgangs mit Trauernden → Widerstand gegen Ungleichbehandlung 	<ul style="list-style-type: none"> - Totengedenken - Aufsuchen des Grabes - gemeinsames Essen der Liebesspeise im Lieblingsrestaurant des Vaters 	<ul style="list-style-type: none"> - Praktik des Erinnerns an Verstorbene → Widerstand 	<ul style="list-style-type: none"> - Praktik eines strukturierten Alltags - Besuch des Grabes
Subjektpositionierungen	<ul style="list-style-type: none"> - Kind eines verstorbenen Vaters - Enkelkind eines verstorbenen Opas - als Kind mit Trauererfahrung - empathisch Einfühlende - als jemand, die ihre Trauerbearbeitung mit der Gruppe teilt 	<ul style="list-style-type: none"> - Kind eines verstorbenen Vaters - als Ritualteilnehmer - Einhaltung vorgegebener Praktiken ist bedeutsam - als Mitglied verschiedener Familienkonstellationen 	<ul style="list-style-type: none"> - Kind eines verstorbenen Vaters - als Ritualteilnehmerin - als aktive Mitgestalterin - als eigenständig Entscheidende - als Oszillierende verschiedener lebensgeschichtlicher Situationen 	<ul style="list-style-type: none"> - als Nichte eines verstorbenen Onkels - Enkelkind eines verstorbenen Opas - als Nichte von vier verstorbenen Onkeln - als Trauernde - als Ritualteilnehmerin - als Mitglied einer Kernfamilie und als Teil einer großen Familie

BEREICH	NAYA	KARL	TABITA	TAHIRA
	<ul style="list-style-type: none"> - als Ritualteilnehmerin - als Mitglied einer Kernfamilie 	<ul style="list-style-type: none"> - als Wissender - als sich Erinnernder und als Mitteilender seiner Erinnerungen - als jemand, der seine Trauerbearbeitung mit der Gruppe teilt - als eigenständig Entscheidender über seine Mitteilungen 		<ul style="list-style-type: none"> - als Einsamkeit Empfindende - als sich um die Oma Sorgende - als jemand, die ihre Tränen mit ihren Eltern teilt - als jemand, die im Schlaf weint - als aktive Gestalterin ihrer Freizeit - als regelmäßige Spielpartnerin - als Kind mit einer Nahtoderfahrung - als Oszillierende zwischen thanatologischen und anderen Themen
Heterotopien	- wird über ein Bild eröffnet	<ul style="list-style-type: none"> - werden über Erinnerungsobjekte thematisiert - wird über ein Bild eröffnet 	- wird über ein Bild eröffnet	- nicht beobachtbar

Tabelle 3 Synopse kindlicher Ausdrucksweisen der vier vorgestellten Fallporträts, eigene Darstellung

10 Zusammenfassung und Ausblick

Trauer lässt sich nicht einfach ablegen wie ein getragenes Kleidungsstück, dessen Knöpfe man löst und das man beiseitelegt. Vielmehr ist Trauer ein vielschichtiger und individueller Prozess, der Zeit zur Bearbeitung braucht. Wie ein feines Gewebe, das in körper-leibliche Empfindungen eingeflochten ist, zeigt sie sich oft in unerwarteten Momenten, durchdringt Gedanken, Gefühle und Handlungen und nimmt Einfluss auf alltägliche Situationen. Trauer zu erfahren, bedeutet, sich mit einer Vielzahl unterschiedlicher Empfindungen, Erinnerungen an vergangene lebensgeschichtliche Situationen und Verlustgefühlen auseinanderzusetzen. Es bedeutet auch, diese anzuerkennen und sie zu transformieren, um in einer anderen Form der Verbundenheit mit den Verstorbenen das eigene Leben zu gestalten.

Die vorliegende Arbeit zielte darauf ab, zu einem tieferen Verständnis kindlicher Ausdrucksweisen von Trauer zu gelangen und zu erforschen, wie Kinder ihre Trauer ausdrücken. Dafür wurde folgende Fragestellung gewählt: *Wie kommunizieren Kinder, die einen nahestehenden Menschen verloren haben, ihre Trauer?* Um diese Fragestellung zu beantworten, wurde folgende Herangehensweise gewählt.

Einleitend in die vorliegende Arbeit wurden im ersten Kapitel drei theoretische Konstrukte präsentiert, die als methodische Zugänge für die empirischen Analysen ausgewählt wurden. Ausgangspunkt bildete die phänomenologische Analyse, die eine Differenzierung zwischen Leiblichkeit und Körperlichkeit vorstellt und gleichzeitig auf deren unauflösbare Verflechtung hinweist. Ein besonderer Fokus lag dabei auf dem Konzept der Zwischenleiblichkeit, die sich als intermediärer Raum zwischen Individuen entfalten kann. Sie wurde weiterführend ergänzt um FOUCAULTS Konzept der Heterotopie. Heterotopien eröffnen als spezifische Räume Möglichkeiten – im Kontext der Erforschung kindlicher Ausdrucksweisen von Trauer – eigene Trauer auszudrücken und zu bearbeiten. Es wurde deutlich, dass Trauer in der Wissenschaftsdisziplin der Phänomenologie Beachtung findet (vgl. SCHMITZ 2005a, 88f sowie SCHMITZ 2008, 128ff), allerdings in der Forschung um trauernde Kinder als theoretisches Konzept bisher unbeachtet blieb. Des Weiteren zeigte sich, dass die Idee der Heterotopien auf verschiedene Themenfelder von Tod aus wissenssoziologischer Perspektive transponiert und in einem Sammelband veröffentlicht wurde (vgl. BENKEL 2016). Allerdings fand dieses Konzept in der Trauerforschung bisher keine Beachtung, obwohl sich in der Erarbeitung gezeigt hat, dass es für die weiteren Analysen gewinnbringend ist.

Im zweiten Kapitel wurde das Phänomen der Trauer in verschiedenen Kontexten untersucht, um die Trauer als lebensgeschichtliche Situation mit individuellen körperlichen Erfahrungen zu verstehen, die sich unter Einfluss kultur-historisch kontingenter Praktiken ereignet. Mit diesem Verständnis wurde darüber hinaus analysiert, auf welche Weisen Trauer um Verstorbene in der heutigen Gesellschaft zum Ausdruck kommt. Dafür wurden zunächst traditionelle Trauerpraktiken beschrieben und anschließend anhand historischer Betrachtungen zu drei Epochen vertieft. Das Entstehen machtvoller Hervorbringungen gesellschaftlicher Normen und Erwartungen hinsichtlich körper-leiblichen

Trauerausdrucks sowie ihre möglichen Reproduktionen bildeten dabei den Fokus der Recherchen. Zudem wurde der Frage nachgegangen, wie individueller Trauerausdruck abseits gesellschaftlicher Konventionen entstehen kann und welche Bedeutung dies für den Umgang mit Trauer hat. Die Thematik wird um thanatologische Aspekte erweitert, da Trauerausdrücke und -praktiken mit dem Umgang mit Sterben und Tod in der Gesellschaft eng verwoben sind. Dabei hat sich deutlich gezeigt, dass einerseits aus den beiden Weltkriegen Ohnmacht und Sprachlosigkeit infolge der zahlreichen Verluste entstanden sind, die auf die Nachkriegsgeneration übertragen und von ihr übernommen wurden (vgl. u. a. GEISE 2019, GREIF 1999, HEINLEIN 2010, LASKER-WALLFISCH 2000 sowie RADEBOLD, HEUFT & FOOKEN 2006). Dies hatte zur Folge, dass in beiden deutschen Staaten thanatologische Themen aus dem öffentlichen Raum verdrängt wurden (vgl. ARIÈS 1997, 718ff und 740f). Es konnte darüber hinaus nachgewiesen werden, dass in der derzeitigen Gesellschaft die Sprachlosigkeit sowie Verdrängung von Trauer, Tod und Sterben aufgebrochen sind. Aktuelle Ausdrucksweisen von Trauer sind nunmehr von Ambivalenz geprägt: Einerseits verschwinden tradierte Trauerpraktiken (vgl. SÖRRIES 2016, 200ff) aus dem öffentlichen Raum und andererseits entstehen neue Räume (zum Beispiel virtuelle Kondolenzbücher, vgl. hierzu u. a. TrauerGedenkseite.de o. J.) und Praktiken (wie beispielsweise die „Geisterräder“, vgl. hierzu: fahrradblog.de o. J., o. S.), die Trauer in der Öffentlichkeit sichtbar werden lassen und behandeln. Neue Trauerpraktiken werden bisher individuell vollzogen und sind noch nicht als gesamtgesellschaftliche Praktik durchgesetzt. In einem weiteren Schritt war es notwendig, den durch den Tod verursachten Abbruch des körper-leiblichen Kontaktes aufzuzeigen, um Konsequenzen für die Trauerbearbeitung abzuleiten. Es wurde herausgearbeitet, dass die gemeinsam geteilte Zwischenleiblichkeit mit dem Tod aufgelöst wird und Hinterbliebene mit Einschreibungen dieser gelebten zwischenleiblichen Situationen in den körperlichen Leib weiterleben. Während der gespürte Leib der Verstorbenen nicht mehr verfügbar ist, können sich Hinterbliebene mittels Erinnerungsobjekten (Fotos) das körperliche Aussehen der Toten vergegenwärtigen. Diese vorangegangenen Schritte waren notwendig, um weiterhin die Entstehung einer Vorstellung vom Tod zu entwickeln, sowie Modelle der Trauerbearbeitung abschließend zu diskutieren. Daraus konnte zum einen geschlussfolgert werden, dass die Vorstellung vom Tod nicht endgültig entwickelt werden kann, da das Erleben des Todes sich Lebenden verschließt. Es bleiben hypothesenhafte Gedanken, die sich erst mit dem eigenen Tod verifizieren oder falsifizieren, dann allerdings nicht mehr erzählbar sind. Zum anderen wurde dargestellt, dass Modelle der Trauerbearbeitung aus psychologischer Perspektive erarbeitet wurden. Eine mit Ausnahme hiervon bildet das von SMEDING (2014a) entwickelte zirkuläre Modell, das pädagogische Elemente für die Trauerbegleitung aufzeigt. Die Recherchen haben auch ergeben, dass es bisher kein Modell gibt, das sich auf trauernde Kinder fokussiert.

Aus diesem Grund widmete sich das dritte Kapitel dem Konzept des Kind-Seins in Relation zu anderen Konstruktionen des Seins. Es erfolgte eine Analyse, *wie* Kinder sind und welche Bedeutung diese spezifische Kindesidentität hat. Insbesondere wurden dabei drei Prämissen zugrunde gelegt, da sich diese als relevant für das Verständnis kindlicher Ausdrucksweisen von Trauer erwiesen haben: das Kind als Fremdes, das Kind als sozialer Akteur sowie das Konzept der generationalen Ordnung. In einer sich anschließenden

Zusammenführung wurde nachgewiesen, dass das Andere kindlicher Trauer sich im Angewiesensein auf Erwachsene und aus ihren Hypothesen über und aus Angeboten der Begleitung trauernder Kinder resultiert. Das Kapitel schließt mit einer Beschreibung allgemeiner kindlicher Ausdrucksweisen sowie spezifischer Ausdrucksweisen von Trauer bei Kindern.

Das vierte Kapitel zeichnete zunächst historische Entwicklungen der Trauerbegleitung nach und hebt dabei insbesondere bedeutende Arbeiten von Vertreterinnen der Hospizbewegung sowie die Herkunft von Seelsorge und Hospizen als Orte von Trauerbegleitung hervor, da sich in dieser Historie die Pluralität heutiger Trauerangebote begründet. Daran anschließend wurden aktuelle Angebote der Trauerbegleitung, insbesondere Angebote von Kindertrauergruppen, zusammengetragen und kritisch diskutiert.

Das fünfte Kapitel schließt den literaturbasierten Teil der Arbeit ab, indem pädagogische Prinzipien kontextualisiert werden und zudem pädagogisch intendierte Trauerbegleitungen von therapeutischen Interventionen differenziert werden. Die Thanatopädagogik wurde als pädagogische Disziplin vorgestellt und ihre Ziele sowie Aufgaben wurden hinsichtlich einer Begleitung trauernder Kinder in Anlehnung an Jennessen (2006) weiter ausdifferenziert. Somit ergeben sich Ansprüche an eine thanatopädagogische Begleitung, die abschließend auf ihre (Nicht)Erfüllbarkeit hin diskutiert wurden. Es wurde resümiert, dass die sich aus den Ansprüchen ergebenden Qualifizierungsanforderungen für eine thanatopädagogische Begleitung umfassende und kostenintensive Weiterbildungen erfordern, deren aktuelle Praktik der Eigenfinanzierung unverhältnismäßig sind.

Der empirische Teil der Arbeit wurde mit der Vorstellung des ausgewählten Forschungsdesigns im sechsten Kapitel eingeleitet. Für die Erforschung kindlicher Ausdrucksweisen von Trauer wurde ein qualitatives Forschungsdesign gewählt, das es ermöglicht, die Vielfalt kindlicher Trauerausdrücke zu erheben und zu analysieren. Es wurde die eigene Vorgehensweise kritisch reflektiert, der Zugang zum Untersuchungsfeld beschrieben, der die Methodik der ethnografischen Feldforschung begründet und näher erläutert. Die gesammelten Materialien während der Erhebungsphase wurden auf Basis der Arbeiten von PUHR (2021) und KORTHALS (2003) aufbereitet. Die entstandenen Darstellungen der Ereignisse wurden unter Anwendung einer Diskursanalyse nach FOUCAULT (1981) sowie einer diskursanalytischen Ethnographie nach WRANA (2006) ausgewertet. Diese Auswertungsmethode wurde gewählt, da sie es möglich macht, unterschiedliche Ebenen zu untersuchen, Brüche im Geschehen aufzudecken und neue Erkenntnisse über das Forschungsobjekt zu gewinnen. Auf diese Weise können, Symbole in Bildmaterialien, Assoziationen und beobachtete Praktiken während der Erhebungen analysiert werden.

Die sich anschließenden exemplarischen Geschehensdarstellungen im siebten Kapitel sind ein erstes empirisches Ergebnis dieser Arbeit, da diese Form der Aufbereitung bisher in der erziehungswissenschaftlichen Forschung noch nicht angewandt wurde. Die Geschehensdarstellungen montieren die verschiedenen während der Feldforschungsphasen erhobenen Materialien zu einem Gesamteindruck, der wissenschaftlich begründet und nachvollziehbar die Grundlage der diskursiven Analysen bildet.

Die Ergebnisse der Analysen wurden im achten Kapitel in Form von vier Fallporträts präsentiert. Diese Porträts sind das Ergebnis der diskursanalytischen Auseinandersetzungen mit den erarbeiteten Materialien. Sie stellen die individuellen kindlichen Ausdrucksweisen der vier Kinder NAYA, KARL, TABITA und TAHIRA vor und verdeutlichen ihre individuellen Bearbeitungen des Versterbens nahestehender Angehöriger. Es wurden des Weiteren Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Porträts extrahiert und unterschiedliche Aspekte des jeweiligen kindlichen Trauerausdrucks und ihr Umgang mit dem Tod in seiner Vielschichtigkeit aufgezeigt.

Es soll betont werden, dass die in dieser Arbeit vorgestellten Lesarten mögliche Lesarten sind. Die Kontingenz der Geschehen verweist zudem auf ihre Konstruktion, die sich erst aufgrund ihrer diskursiven Hervorbringungen zeigt. Dennoch wird der Anspruch erhoben, keine ausschließlich spekulativen Ideen zu präsentieren, sondern wissenschaftlich fundierte Schlussfolgerungen abzuleiten.

Die Beantwortung der übergeordneten Fragestellung „*Wie kommunizieren Kinder, die einen nahestehenden Menschen verloren haben, ihre Trauer?*“ ergibt sich aus der Antwort auf die ihr untergeordneten Fragen. Beginnend mit der Frage: „Welche Ausdrucksformen von Trauer sind bei Kindern erfahrbar?“ hat sich gezeigt, dass sich die in der Literatur dargestellten Ebenen kindlicher Trauer in den Analysen bestätigten. Die Inhalte der Ebenen haben sich geringfügig verändert, indem einige Aspekte ergänzend hinzugekommen sind und andere nicht beobachtbar waren. Die Ebene des leiblichen Eigensinns verweist auf ein unmittelbares Betroffensein ohne die Möglichkeit, selbst Einfluss nehmen zu können, da der kindliche Leib eigensinnig auf den Tod eines nahestehenden Angehörigen antwortet. Als Beleg dafür werden beispielsweise Einnässen, Erbrechen, Kopfschmerzen oder Übelkeit in der Literatur angeführt (vgl. FRANZ 2012, 102 sowie TAUSCH-FLAMMER & BICKEL 2012, 64). Diese Ausdrucksweisen des leiblichen Eigensinns waren weder beobachtbar noch erzählten die Kinder von diesen. Stattdessen berichtete ein Kind davon, dass die Tränen im Schlaf fließen. Beobachtbar war auch das Nicht-Beenden der Worte ‚gestor‘ und das Nicht-Beenden eines Satzes, der den Tod infolge einer Erkrankung beinhaltet hätte. Der leibliche Eigensinn antwortet mit Widerstand auf das Versterben und die damit verbundene fehlende Möglichkeit die Beziehung zum/zur Verstorbenen in bisheriger Weise fortzuführen. Auf der Ebene der Zwischenleiblichkeit war eine Verbundenheit mit Referenzobjekten beobachtbar – so wie in der Literatur beschrieben. Die Kinder brachten digitale und analoge Fotos mit zu den Treffen der Kindertrauergruppe, auf denen sie mit ihren verstorbenen Angehörigen abgebildet waren. Es wurde die Lieblings-CD eines Verstorbenen vorgestellt sowie ein Buch präsentiert, das eine ähnliche Trauersituation beschreibt wie die, in der sich das entsprechende Kind befindet. Die Verbundenheit mit Referenzsubjekten zeigte sich auf familiärer Ebene insbesondere im Erzählen über eine Verbundenheit zu den Eltern(teilen), den Großeltern sowie den Geschwisterkindern. Sie wurde des Weiteren auf außerfamiliärer Ebene deutlich im Erzählen über die Nähe zum Lieblingsmusiker der verstorbenen Person. Ein Gefühl der Verbundenheit zu den Verstorbenen mittels Referenzhandlungen zeigte sich im Erzählen von Friedhofs- und Grabbesuchen, im Totengedenken, im Besuch des Lieblingsrestaurants und im Verzehren der Lieblingsessspeise der toten Person. Erweitert wird diese Ebene um den

bei allen Kindern beobachteten Aspekt des Herstellens einer emotionalen Verbundenheit, der naheliegend erscheint und beispielsweise in WORDENS Modell der Traueraufgaben Beachtung findet (vgl. ebd., 2008, 39ff), jedoch bisher in der Literatur nicht als kindliche Ausdrucksweise von Trauer vorgestellt wurde. Die Kinder generierten diese emotionale Verbundenheit über Kosenamen, bildliche Assoziationen, äußere Erscheinungsmerkmale sowie über die Zuschreibung als Lieblingsangehörige. Auf der Ebene des kindlichen Trauerempfindens ist *grief* als leibliches Spüren von Trauer zu verorten. Diese kindlichen Empfindungen sind als solche nicht beobachtbar, da sie im Leib spürbar sind und ihre Transformation in Ausdrucksweisen mit Brüchen einhergehen. Um diese Brüche wissend sind auf dieser Ebene Erzählungen über leibliche Empfindungen zu finden – wenngleich das Erzählen über Trauerempfindungen auf der Ebene körperlicher Ausdrucksweisen anzusiedeln ist – die als Lesarten der Kinder ihrer eigenen Empfindungen interpretiert werden können. Sie erzählten von ihrer Traurigkeit und ihrem Weinen, von ihrer Einsamkeit und ihren dämonischen Empfindungen. Auch die Angst vor dem eigenen Vergessen wurde thematisiert. Auf der Ebene des kindlichen Trauerausdrucks sind deutlich weniger nonverbale Ausdrucksweisen festzustellen als angenommen und in der Literatur beschrieben. Potenzielle Gründe hierfür liegen in einer fehlenden Vertrautheit zwischen den Anwesenden aufgrund der Gruppengröße, der verhältnismäßigen Verteilung von Kindern und Erwachsenen oder aufgrund der zeitlichen Abstände zwischen den einzelnen Treffen. Möglicherweise sind nonverbale Ausdrucksweisen dem privaten Kontext der häuslichen Umgebung, der Familie und/oder den Freunden vorbehalten. Alle Kinder teilten ihre Erinnerungen an vergangene Situationen mit ihren verstorbenen Angehörigen, indem sie entweder Merkmale und Vorlieben der Verstorbenen aufriefen oder von gemeinsam geteilten Situationen sprachen. Während ihrer Erzählungen über ihre toten Angehörigen veränderte sich der Modus ihrer Erzählweise. Darüber hinaus verliehen sie ihrer Trauer auf kreativ-gestalterische Weise Ausdruck. In Abbildung 89 sind die Ergebnisse der Studie in die im Unterkapitel ‚3.6 Ausdrucksweisen kindlicher Trauer – trauern Kinder anders als Erwachsene?‘ eingearbeitet.

In der Interaktion mit den vier vorgestellten Kindern konnte beobachtet werden, dass sie in beiden Settings Fragen und Kontaktaufnahmen der haupt- und ehrenamtlichen Mitarbeiter:innen sowie anderer Kinder erwidern; eigeninitiiertes Kontakt, der eine inhaltliche Zuwendung zu Trauerthemen umfasst, zeigte sich in beiden Kindertrauergruppen hingegen nur im Kontakt zu anderen Kindern. Sie stellten sich untereinander Rückfragen, erzählten sich über ihren Umgang mit Trauer und nehmen Bezug auf ihre Aussagen. In der Kindertrauergruppe mit offenem Setting wurde deutlich, dass die Kinder sich Erwachsenen und anderen Kindern gleichermaßen zuwendeten. Interessanterweise ergaben sich je nach Konstellation der sozialen Interaktion inhaltliche Unterschiede. Während in dialogischen Situationen zwischen erwachsenen und kindlichen

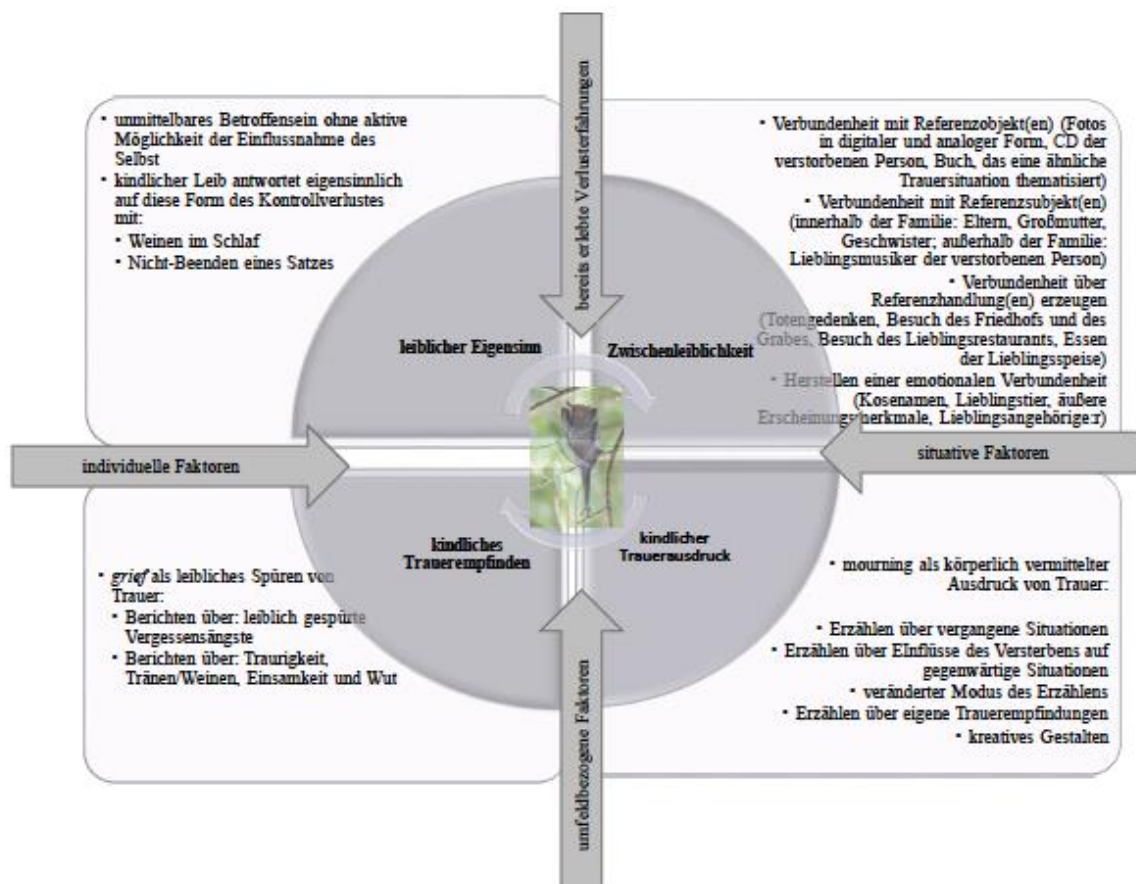


Abb. 89 Ebenen kindlichen Trauerausdrucks. Eigene Darstellung

Teilnehmer:innen die Kinder von ihrer Trauer und ihrem Umgang damit berichteten, interagierten die haupt- und ehrenamtlichen Mitarbeiter:innen in ihrer Rolle sowohl als inhaltliche Partner:in als auch als solche, die den weiteren Verlauf strukturieren und organisieren. Sobald sich die soziale Konstellation änderte und in die Zweisersituation weitere Kinder involviert wurden, änderten sich die Rollen der Erwachsenen, da die Kinder den inhaltlichen Austausch dann untereinander suchten und die Mitarbeiter:innen für einen inhaltlichen Austausch zwar weiterhin verfügbar waren und sich daran auch beteiligten, er von den Kindern jedoch nicht mehr notwendigerweise gebraucht wurde. Für diese Situationen konnte die Auswahl von ehrenamtlichen Mitarbeiter:innen als Dialog- und Spielpartner:innen beobachtet werden. Aus der Kindertrauergruppe mit pädagogisch strukturiertem Setting lässt sich festhalten, dass die leitenden Pädagog:innen Impulse zur

inhaltlichen Bearbeitung der kindlichen Trauer gaben und auch die ehrenamtlichen Mitarbeiter:innen Gesprächsimpulse anboten, der inhaltliche Austausch dabei aber einseitig blieb. Das bedeutet, dass die Kinder dazu angeregt wurden, über ihre Trauer, ihre Erfahrungen und ihren Umgang mit ihrer Trauer offen zu sprechen. Die Erwachsenen hörten aktiv zu und stellten Rückfragen, gaben aber ihre eigenen Trauerempfindungen dabei nicht preis. Auf diese Weise entstanden keine dialogischen Situationen, sondern eher Frage-Antwort-Verhältnisse. Dialogische Interaktionen konnten während der Bearbeitung der pädagogisch strukturierten Impulse zwischen den Kindern untereinander beobachtet werden. Besonders augenscheinlich wurde dies während des ritualisierten Beginns, der sich in beiden Gruppen auf ähnliche Weise vollzog. Der Unterschied ergab sich aus den unterschiedlichen Positionierungen der Erwachsenen. Während sich im offenen Setting alle Teilnehmer:innen ausnahmslos als Trauernde positionierten, indem sie erst ihren Namen nannten und dann das Verhältnis als An- oder Zugehörige: r zur verstorbenen Person, blieb die Einnahme dieser Position im pädagogisch strukturierten Setting den Kindern vorbehalten. Dort zeigten sich die Erwachsenen mit Vollzug des Eingangsrituals zwar als Teilnehmende der Kindertrauergruppe, aber nicht als Trauernde, indem sie ihre aktuellen Befindlichkeiten benannten und nicht ihre Verstorbenen. Die Offenlegung und Sichtbarkeit der Trauer der Erwachsenen für die teilnehmenden Kinder stellt Nähe her und bietet Anknüpfungspunkte für einen gemeinsamen Austausch zwischen den Generationen. Das Einnehmen unterschiedlicher Rollen erscheint dann möglich und sinnvoll, wenn diese reflektiert werden und regelmäßig in die Rolle der Begleitung zurückgewechselt wird. Auf diese Weise wird ein professionelles Nähe-Distanz-Verhältnis gewährleistet und die Aufmerksamkeit auf die Unterstützung kindlicher Trauerprozesse gerichtet. Ein ausschließliches Verbleiben in der Rolle als strukturierende und organisierende Begleiter:innen ermöglicht eine Fokussierung auf kindliche Trauerprozesse. Auf diese Weise wird das Sprechen der Kinder über ihre Trauer in das Zentrum der Bearbeitung gerückt und der kindliche Umgang mit Trauer für alle Anwesenden offengelegt. Eine inhaltliche Nähe und Anknüpfungspunkte für einen gemeinsamen, dialogischen Austausch können sich in diesem Setting über verschiedene soziale Arrangements hergestellt werden. In beiden Gruppen hat sich gezeigt, dass die Kinder vorgegebene Strukturierungen nutzen. Daher kann also angenommen werden, dass verschieden gestaltete Interaktionen, die sowohl frontal gestaltete Situationen in der Gruppe als auch dialogische Situationen zwischen Erwachsenen und Kindern sowie zwischen Kindern untereinander initiieren, dazu beitragen, für Kinder eine vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen, um sich einer Bearbeitung ihrer eigenen Trauer zu öffnen.

Weiterhin wurde deutlich, dass Kinder die in den Trauergruppen angebotenen Anregungen aufgreifen und eigene Trauerräume eröffnen. Dabei entscheiden die Kinder selbstbestimmt, inwieweit sie sich auf den Prozess der Bearbeitung einlassen, indem sie diese Räume als Trauerheteropien ausgestalten, Inhalte wechseln und sich anderen Themen zuwenden oder eine Versprachlichung ihrer Empfindungen ablehnen. Zudem nutzten drei der vier vorgestellten Kinder Angebote zur kreativ-gestaltenden Bearbeitung ihrer Trauer. Es lässt sich also festhalten, dass eine Vorhaltung verschiedener Angebote, aus denen die Kinder solche auswählen können, die sowohl Anregungen zu verschiedenen inhaltlichen Auseinandersetzungen bieten als auch verschiedene Modi der Bearbeitung bereithalten,

notwendig ist, um den unterschiedlichen Weisen kindlicher Trauer Ausdrucksmöglichkeiten entsprechend ihrer Individualität anzubieten.

Die mehrfache Ablehnung eines Kindes, seinen Prozess der Trauerbearbeitungen vor der gesamten Gruppe der Teilnehmenden offenzulegen, verweist zudem auf die Bedeutsamkeit von freiwilligen Präsentationen. Eine öffentliche Vorstellung von in den Trauergruppen erzeugten Ergebnissen setzt einerseits ihre Versprachlichung und somit ihre Bewusstwerdung voraus. Andererseits regt sie aufgrund möglicher Nachfragen und Kommentierungen durch andere Teilnehmer:innen weitere Bearbeitungsprozesse an. Eine bei den Kindern liegende Entscheidung über ihre Artikulationen ermöglicht es ihnen, Zeitpunkte, Situationen und Inhalte eigener Bearbeitungen selbstbestimmt zu artikulieren, zu verschieben oder eben in diesem Rahmen nicht zu teilen.

Themen, die in Verbindung mit Trauer von den Kindern aufgerufen werden, beziehen sich neben dem Erzählen von Erinnerungen und von Trauerpraktiken, die sie außerhalb der Kindertrauergruppe durchführen, auf das Trauerwissen der Kinder, auf ihre familiären Verhältnisse, auf die Trauer anderer Personen sowie auf den Umgang der anderen mit Kindern als Trauernden. Das Wissen der Kinder, das sich im Zusammenhang mit Trauer zeigt, umfasst ihre Traueranlässe, verschiedene Dimensionen des Todeskonzeptes, unterschiedliche Todesursachen, die Todesdaten, die Umstände des Versterbens, Bestattungsformen sowie medizinisches Wissen über die Erkrankung, die den Tod ausgelöst hat. Es wurde also deutlich, dass sich die Kinder alle Informationen zur Art und Weise des Versterbens, des Hergangs bis zum Eintreten des Todes und der damit zusammenhängenden Umstände entsprechend ihrer Entwicklung aneignen und wie ein Puzzle zusammensetzen und – um in dieser Metapher zu verbleiben – nach fehlenden Teilen suchen, wie beispielsweise der porträtierte KARL, der am Hergang des Sterbens seines Vaters Zweifel äußerte. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass diese Informationen relevant für die Bearbeitung kindlicher Trauer sind und sie den Kindern altersentsprechend zur Verfügung gestellt werden, um ihnen eine adäquate Bearbeitung zu ermöglichen.

Aus den Namen der Kinder, deren Klarnamen, die ihrer kulturellen Herkunft entsprechen, anonymisiert wurden, des Weiteren aus den kindlichen Angaben sowie aus Beobachtungen des Kleidungsstils ihrer Eltern, die sie in die Kindertrauergruppe gebracht haben, ließen sich verschiedene kulturelle oder religiöse Hintergründe vermuten. Daher wäre anzunehmen, dass diese differenten Kulturen/Religionen Einfluss auf die Ausdrucksweisen kindlicher Trauer nehmen. Diese Hypothese kann jedoch nicht bestätigt werden. Beispielsweise thematisierte keines der Kinder Praktiken, die auf eine kulturelle oder religiöse Besonderheit hinwiesen (wie beispielsweise das Erzählen von einer Bestattung im weißen Leinentuch als Zeichen muslimischer Trauer), keines der Kinder zeigte differente Ausdrucksweisen (zum Beispiel das Tragen eines zerrissenen Stoffs als Zeichen jüdischer Trauer) und keines der Kinder erzählte über andere Vorstellungen vom Tod (wie beispielsweise über göttliche Jenseitsvorstellungen des christlichen Glaubens oder Vorstellungen vom Nirwana im Hinduismus und Buddhismus). Das Bild eines Mädchens zeigt keine Kreuze als Zeichen für Verstorbene, was als Hinweis auf eine andere Religion gedeutet werden könnte, da beispielsweise im Islam keine solche Symbolik für tote Menschen existiert. Das Abwesenheit von Symbolen auf dem kreativ gestalteten Werk kann in anderen Lesarten auch als ein Ausschluss des menschlichen Einflusses auf die

Natur gelesen werden, als ein Verbleib in der Aufgabenstellung oder auch als beabsichtigte Nichtunterscheidung zwischen Lebenden und Toten. Da das Kind zu diesem Aspekt nicht gesprochen hat, wäre ein Rückschluss auf kulturelle oder religiöse Differenzen hypothetisch. Explizite Hinweise auf differente Kulturen/Religionen im Zusammenhang mit Trauer wurden von keinem der Kinder artikuliert und somit nicht als Thema im Zusammenhang mit Trauer aufgerufen.

Ein weiteres Thema, das in Verbindung mit Trauer von den Kindern zur Sprache kommt, sind die familiären Verhältnisse und ihre Veränderungen, die mit dem Versterben der Angehörigen einhergehen. Die Kinder sprechen über eine Verkleinerung ihrer Familie aufgrund des Verlustes und erzählen von veränderten Familienkonstellationen, die sich infolge des Todes der Angehörigen ereignen. Sie sorgen und kümmern sich um nahestehende Verwandte und erzählen darüber. Sie nehmen auch die Trauer ihrer nahestehenden Bezugspersonen wahr. Daraus resultierend sind Angebote zu familiären Situationen für trauernde Kinder hilfreich, um sich mit diesen Veränderungen auseinandersetzen zu können. Darüber hinaus erweitert eine Zusammenarbeit mit Eltern, Bezugspersonen oder nahen Angehörigen Perspektiven im Kontext kindlicher Trauer, sodass die in der Kindertrauergruppe vorgehaltenen Angebote erweitert werden können. Auf diese Weise ist es möglich, Angebote zum Umgang mit der Trauer ihrer Bezugspersonen sowohl mit ihnen zu kommunizieren als auch für die Kinder vorzuhalten. Der veränderte soziale Umgang anderer mit dem Status der Kinder als Trauernde und der eigene Umgang mit Empfindungen werden ebenfalls thematisiert. NAYA erzählte in diesem Zusammenhang, dass sie als unangenehm empfundene Veränderungen im Umgang mit ihr offen anspricht. Inwieweit diese Strategie von den anderen Kindern genutzt und als hilfreich eingeschätzt wird, bleibt offen. Als Schlussfolgerung aus diesen beiden Thematisierungen lässt sich resümieren, dass die Erarbeitung verschiedener Strategien für den veränderten sozialen Umgang als unterstützend interpretiert werden kann.

Es zeigen sich verschiedene Faktoren, Bedingungen, Maßnahmen, die im Rahmen dieser Studie von trauernden Kindern als unterstützend interpretiert werden. Zunächst wird der institutionalisierte Ort der Kindertrauergruppe als hilfreich in der Bearbeitung kindlicher Trauer empfunden, wodurch das Angebot einer Kindertrauergruppe – sowohl im Allgemeinen als auch speziell – sowie die Tätigkeit der haupt- und ehrenamtlichen Mitarbeiter:innen als bedeutsam für den kindlichen Umgang mit Trauer eingeschätzt und auch gewürdigt werden. Auf dieser Ebene verbleibend ermöglicht die Niedrigschwelligkeit des Angebotes allen Kindern eine Teilnahme – auch solchen, die darin nicht von ihren Angehörigen unterstützt werden, wie dies beispielsweise für NAYA zutraf. Förderlich auf ihre Teilnahme wirkten sich dabei die Wegbegleitung durch einen Sozialarbeiter sowie die unentgeltliche Teilnahme an den Treffen der Kindertrauergruppe aus. Des Weiteren kann eine vertrauensvolle Atmosphäre zwischen Kindern und Mitarbeiter:innen als unterstützend im Erzählen über die eigene lebensgeschichtliche Situation interpretiert werden. Im Sprechen über eigene Trauerprozesse zeigt sich die Freiwilligkeit der Artikulationen ohne ein Insistieren seitens der Erwachsenen als förderlich. Diese Freiwilligkeit kann als grundsätzliche Notwendigkeit für eine vertrauensvolle Atmosphäre angenommen werden. Auf einer materiellen Ebene wurden die gegebenen Impulse zum Sprechen über ihre Trauer wie das Mitbringen von hilfreichen Büchern, die Gestaltung

eigener Bilder sowie die Auswahl an Fragen des *Choco-Hopper-Spiels* von den Kindern angenommen und umgesetzt, sodass sie als unterstützende Maßnahme interpretiert werden können. Dazu gehören darüber hinaus das Mitbringen und Vorstellen privater Erinnerungsobjekte, die einen wesentlichen und hilfreichen Faktor in der Trauerbegleitung bilden. Auf der Ebene sozialer Interaktionen sind Variationen von Sozialformen für die Bearbeitung kindlicher Trauer als unterstützend lesbar, um einen Wechsel zwischen Partner:innen zu ermöglichen mit dem Ziel, dadurch den Modus des Sprechens über Trauer zu variieren und verschiedene Perspektiven des Umgangs mit Trauer durch andere Teilnehmer:innen zu generieren. Interaktionen von Kindern untereinander bieten dabei insbesondere Unterstützung in der inhaltlichen Auseinandersetzung.

Eine (nicht)anwesende Teilnahme der Eltern kann sich sowohl als förderlich als auch als hemmend auf kindliche Ausdrucksweisen auswirken. So hat sich gezeigt, dass KARL die Anwesenheit der Eltern ablehnte. TABITA die Nähe und den körper-leiblichen Kontakt als tröstend empfand.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die unterschiedlichen Faktoren und Maßnahmen ein komplexes Bedingungsgefüge ergeben, das in kontingenter Weise Einfluss auf die individuellen, kindlichen Ausdrucksweisen von Trauer nimmt und die Kinder ebenfalls in kontingenter Weise einwirken, sodass sich die Geschehen in wechselseitigem Bezug fortschreibt. Die Abbildung 90 fasst die bisherigen Schlussfolgerungen zusammen und veranschaulicht dabei verschiedene, sich wechselseitig bedingende Faktoren.

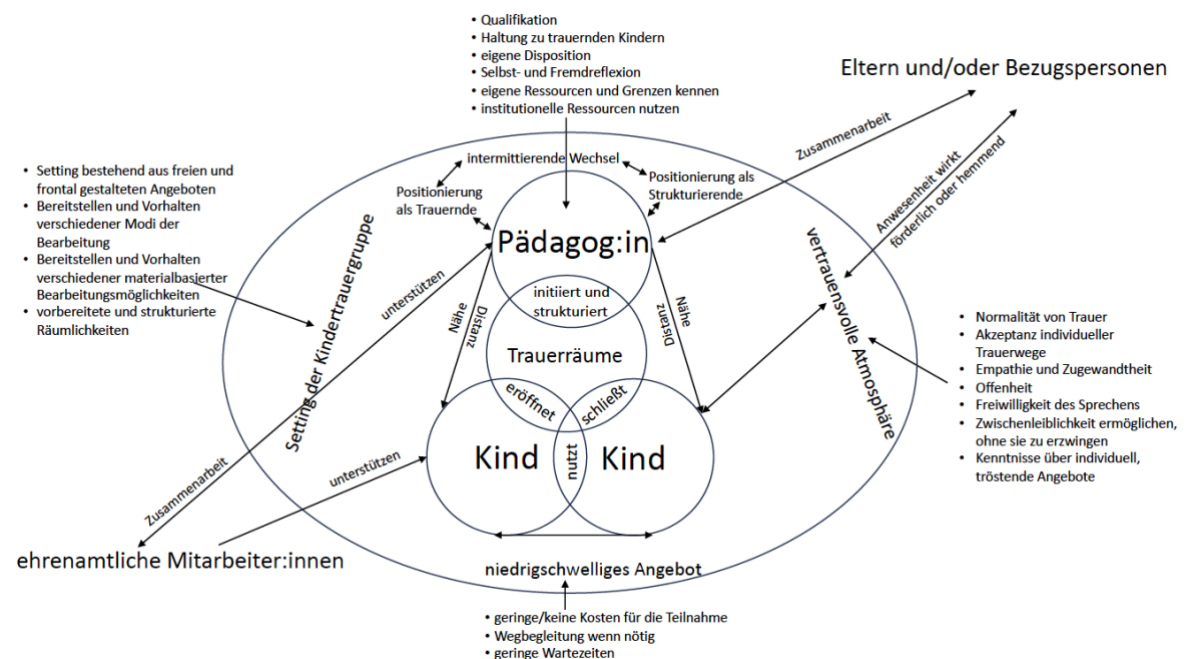


Abb. 90 Synopse unterstützender Bedingungen, Eigene Darstellung

Eine sich nun anschließende kritische Reflexion der eigenen Vorgehensweise in Bezug auf die vorliegende Arbeit, nimmt zunächst die Auswahl theoretischer Konzepte, die zugleich andere ausschließt, in den Blick. Die theoretischen Bezüge zur Phänomenologie in Verbindung mit einem poststrukturalistischen Konzept vom Körper und von Körpern

ermöglichten einen Zugang, der sowohl körper-leibliche Erfahrungen als auch sozio-kulturelle Einflüsse berücksichtigt. Allerdings verschließen sich mit dieser Entscheidung andere Ansatzpunkte. So wäre es beispielsweise denkbar gewesen, systemtheoretische Bezüge zugrunde zu legen, um dadurch die Gruppendynamiken in den Kindertrauergruppen analysieren zu können. Hier zeigen sich bereits erste Anschlussmöglichkeiten für weitere Forschungen. Allerdings lag der Fokus der Arbeit nicht auf gegenseitigen Einflussnahmen innerhalb der Geschehen der Kindertrauergruppe, sondern auf kindlichen Ausdrucksweisen von Trauer. Die Kindertrauergruppen ermöglichten dabei den Zugang zu trauernden Kindern. Blinde Flecken ergeben sich mit der Entscheidung für drei historische Ereignisse als Ausgangspunkt der Recherchen über Trauer und ihre Ausdrucksweisen im kultur-historischen Kontext. Ein weiteres Zurückgehen wie ARIÈS es beispielsweise in seinen Betrachtungen zum Tod oder FOUCAULT dies für seine Analysen zur Entstehung moderner Kliniken durchführte, hätte ein umfangreicheres Verständnis heutiger Praktiken und Ausdrucksweisen von Trauer ergeben. Zugleich wäre es damit zu einer Verschiebung des Fokus der Arbeit gekommen, da kindliche Ausdrucksweisen in den Blick genommen wurden, die Kinder heute zeigen, ohne diese mit früheren vergleichen zu wollen. Die Heraushebung dreier Grundannahmen von Kindern lässt darüber hinaus eine Perspektive für die weiteren Analysen erkennen und schließt andere aus. Mit diesen drei zugrunde gelegten Annahmen konnten Kinder zwar entsprechend einem heutigen Verständnis vorgestellt werden, allerdings hätten eingehende Betrachtungen zur Kontextualisierung von Kindheit und Gesellschaft aktuelle machtvoll Praktiken bezüglich der Differenzkonstruktion Kind offengelegt und somit den theoretischen Teil der Arbeit um einen weiteren Aspekt ergänzt. Diese Schließung wurde vorgenommen, da der Aspekt keine Relevanz für die Forschungsfrage hat. Zukünftige Forschungsvorhaben könnten diesen Aspekt in den Blick nehmen.

Eine Methodenreflexion setzt sich auch mit forschungskritischen Aspekten der vorliegenden Arbeit auseinander und verweist in diesem Zusammenhang auf künftige Forschungsvorhaben. Trotz der zunächst kritischen Einschätzung hat sich der forschungsmethod(olog)ische Aufbau der Arbeit als günstig erwiesen. Die diskursiven Analysen konnten kindliche Ausdrucksweisen von Trauer, die sich im Setting von Kindertrauergruppen zeigten, offenlegen. Schlussfolgerungen für pädagogische Begleitungen lassen sich daraus ebenfalls ableiten.

Die Studie rückte Kinder als Trauernde in das Zentrum der Forschung und fokussierte damit auf eine bisher wenig untersuchte Perspektive. Nicht berücksichtigt wurden dabei Geschwisterkonstellationen. Sie hätten weitere Aufschlüsse über den Einfluss von Geschwistern auf kindliche Ausdrucksweisen von Trauer zeigen können. Hier wäre es möglich gewesen, diese als weitere Analyseebene anzulegen. Darüber hinaus hätten Analysen der haupt- und ehrenamtlichen Mitarbeiter:innen zu weiteren Erkenntnisse hinsichtlich ihrer zugrunde gelegten Annahmen über trauernde Kinder, über ihre pädagogischen Intentionen in Bezug auf die vorgehaltenen Angebote sowie bezüglich ihrer Einschätzungen zur Bearbeitung von Trauer führen können. Auch hier wäre es ebenfalls denkbar gewesen, dies als zusätzliche Analyseebene zu installieren. Die Ergänzung der teilnehmenden Beobachtungen durch Interviews mit teilnehmenden Pädagog:innen würde diese Erkenntnisse erweitern und vertiefen.

Bei genauer Betrachtung der methodischen Auswertung des Materials wird deutlich, dass sich die ausgewählten Ebenen um weitere ergänzen ließen. So würde neben einer Analyseebene der Geschwister und der Pädagog:innen auch eine Betrachtung, die das Setting der Kindertrauergruppe in den Blick nimmt, die Ergebnisse zu den Ausdrucksweisen trauernder Kinder erweitern. Eine Ebene, die Bewegungen im Raum der Kindertrauergruppe fokussiert, hätte des Weiteren Nähe-Distanz-Verhältnisse innerhalb der Gruppengeschehen als veränderte räumliche Positionierungen aufgezeigt, die in der Arbeit zwar im Kontext von Zwischenleiblichkeit berücksichtigt, jedoch nicht durchgängig ausgewiesen sind.

Ein weiterer, kritischer Aspekt ist die Entscheidung des Ausschlusses der beobachteten Teilnahmen, die in einem therapeutischen Setting erhoben wurden, das auf tiergestützter Arbeit basiert. Der Einbezug dieser dritten Kindertrauergruppe hätte einen Vergleich zwischen pädagogischen und therapeutischen Settings ermöglicht und zudem Perspektiven auf die tiergestützte Arbeit verdeutlicht. Dazu wäre es jedoch notwendig gewesen, den theoretischen Teil der Arbeit um Aspekte der Abwesenheit von Sprache oder Erzählungen zu ergänzen, wodurch sich jedoch die Kohärenz der Arbeit verringert hätte. Hier bieten sich Anschlüsse für ein weiteres Forschungsprojekt auf der Grundlage des vorhandenen Materials.

Es wurden anhand von Fallporträts vier Fälle vorgestellt, die eine Vielfalt kindlicher Ausdrucksweisen präsentieren. Eine andere Auswahl hätte andersartige Facetten kindlicher Trauer offengelegt. Die Kinder wurden so ausgewählt, dass sich ihre Ausdrucksweisen einerseits ausreichend im Material als Grundlage für die weitere Analyse fanden und andererseits die Vielfalt kindlicher Trauerausdrucksweisen belegen, die sich anhand der Analysen gezeigt hat. Ziel war es im Übrigen, aus jedem Setting zwei Fallporträts erarbeiten zu können. Ein größerer Umfang hätte weitere fallübergreifende Ergebnisse generiert. Darauf wurde zugunsten einer Verdichtung der vorliegenden Porträts verzichtet. Übergreifende, verallgemeinernde Fallbeschreibungen könnten Ansatzpunkte für zukünftige Forschungsvorhaben sein.

Auch wenn sich aus der vorliegenden Studie aufgrund der Verschiedenheiten der kindlichen Trauerausdrucksweisen kein Trauermodell für Kinder entwickeln ließ, so konnte sie diese Ausdrucksweisen nicht nur offenlegen, sondern zugleich dem Umgang damit verdeutlichen. Alle vier Kinder zeigen sich als kompetente Akteur:innen, die eigene Strategien im Umgang mit ihrer Trauer entwickelt haben und die zudem eigene Räume eröffnen, um ihrer Trauer zu begegnen. Weiterhin konnten Elemente einer professionellen pädagogischen Begleitung trauernder Kinder ergänzt werden.

Diese Untersuchung ist mit der Erwartung verbunden, dass damit einige Leerstellen im Bereich der kindlichen Trauerbegleitung beseitigt werden konnten und die Integration dieser Erkenntnisse in pädagogische Praktiken dazu beiträgt, die Individualität kindlicher Trauer professionell begleiten zu können. Schließlich ist mit der Untersuchung auch intendiert, dass ihre Ergebnisse Impulse und Ansatzpunkte weitere Forschungen bieten.

Das abschließende Gedicht verweist auf aktuelle Praktiken, die sich auf das Hier und Jetzt zu konzentrieren und dadurch unterstützend wirken in schweren lebensgeschichtliche Situationen.

Der Raum der alten Schlüssel
Meine Großmutter hat mir mal diesen Tipp gegeben:
Wenn die Zeiten schwierig sind, gehe in kleinen Schritten weiter.
Tu, was du tun musst, aber tu es langsam.
denk nicht an die Zukunft oder was morgen passieren kann.
Reinige das Geschirr. Wisch den Staub ab.
Schreibe einen Brief. Koch Suppe.
Siehst du das?
Du gehst vorwärts, Schritt für Schritt.
Mach einen Schritt und dann Pause. Ruh dich aus.
Schätze dich selbst. Mach den nächsten Schritt.
Dann noch einen.
Du wirst es kaum merken, aber deine Schritte werden länger werden.
Bis es soweit ist, wo du wieder an die Zukunft denken kannst,
ohne zu weinen.
Elena Mikhalkova (2019, o. S.)

11 Literatur- und Quellenverzeichnis

- ABRAHAM, Anke (2017): Sprechen. In: GUGUTZER, Robert; KLEIN, Gabriele & MEUSER, Michael (Hrsg.): Handbuch Körpersoziologie. Band II: Forschungsfelder und methodische Zugänge. Wiesbaden: Springer, 457–470.
- ABRAHAM, Anke (2002): Der Körper im Biographischen Kontext. Ein wissenssoziologischer Beitrag. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- AINSWORTH, Mary D. Salter (1978): Patterns of attachment: a psychological study of strange situation. Hillsdale: Erlbaum.
- AKA, Christine (2007): Unfallkreuze. Trauerorte am Straßenrand. Münster: Waxmann.
- ALANEN, Leena (2005): Kindheit als generationales Konzept. In: HENGST, Heinz & ZEIHNER, Helga (Hrsg.): Kindheit soziologisch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 65–82.
- ALBERTH, Lars & JOOS, Magdalena (2022): Forschungsethik in der Kindheitsforschung – Dilemmata, Standards und Reflexionen für das Forschen über, zu und mit Kindern. In: ALBERTH, Lars & JOOS, Magdalena (Hrsg.): Forschungsethik in der Kindheitsforschung. Weinheim & Beltz: Juventa, 7-22. Online verfügbar unter: https://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783779966111.
- ALKEMEYER, Thomas; BUSCHMANN, Nikolaus & MICHAELER, Matthias (2015): Routine – Kontingenz – Reflexivität: Warum Praxistheorien nicht ohne ein Konzept der Subjektivierung auskommen. In: LESSENICH, Stephan (Hrsg.): Routinen der Krise - Krise der Routinen. Verhandlungen des 37. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Trier 2014. 1.396-1.407.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2018): Diagnostisches und Statistisches Manual psychischer Störungen DSM-5. Deutsche Ausgabe herausgegeben von Peter Falkai & Hans-Ulrich Wittchen. 2., korrigierte Auflage. Online abrufbar unter: <http://doi.org/10.1026/02803-000>.
- ANDRESEN, Sabine & HURRELMANN, Klaus (2010): Kindheit. Weinheim, Basel: Beltz.
- ARIÈS, Philippe (1997): Geschichte des Todes. München: Deutscher Taschenbuchverlag GmbH & Co KG.
- ASPETOSTRAUERFORUM.DE (o.J.): Forum. Online verfügbar unter: <https://forum.aspetos.com/forum/>, zuletzt aufgerufen am: 23.06.2024.
- ATSMAN, Aaron J. (2000–2017): Thanatos. In: (ders.) Theoi Project: Greek Mythology. Online verfügbar unter: <https://www.theoi.com/Daimon/Thanatos.html>, zuletzt aufgerufen am 23.06.2024.
- ASSMANN, Aleida (2006): Der lange Schatten der Vergangenheit: Erinnerungskultur und Geschichtspolitik, München: Beck. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.17104/9783406622625>.

- BALTES, Margret & SKROTZKI, Elke (1998): Tod im Alter. Eigene Endlichkeit und Partnerverlust. In: OERTER, Rolf & MONTADA, Leo (1998) (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: Psychologie Verlags Union. 1137–1146.
- BALZER, Nicole (2017): Imaginationen des Pädagogischen: Explorationen zur erziehungstheoretischen Bedeutung von (Fall-)Beispielen. In: THOMPSON, Christiane & SCHENK, Sabrina (Hrsg.): Zwischenwelten der Pädagogik. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 223-236. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.30965/9783657786442>.
- BARRETT, Louise (2011): Beyond the brain: How body and environment shape animal and human minds. Princeton: University Press. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.1515/9781400838349>.
- BAUERNSCHMIDT, Dorothee & DORSCHNER, Stephan (2018): Angehörige oder Zugehörige? – Versuch einer Begriffsanalyse. In: Pflege. Jahrgang 31, Heft 6, Göttingen: Hogrefe, 289-343. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.1024/1012-5302/a000634>.
- BECKER, Antoinette & NIGGEMEYER, Elisabeth (1981): Ich will etwas vom Tod wissen. Ravensburg: Otto Maier, 3. Auflage.
- BEDORF, Thomas (2011): Andere. Eine Einführung in die Sozialphilosophie. Bielefeld: transcript.
- BENKEL, Thorsten & MEITZLER, Matthias (Hrsg.) (2019): Zwischen Leben und Tod. Sozialwissenschaftliche Grenzgänge. Wiesbaden: Springer.
- BENKEL, Thorsten (Hrsg.) (2016): Die Zukunft des Todes. Heterotopien des Lebensendes. Bielefeld: transcript. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.14361/9783839429921>, 11-41.
- BENKEL, Thorsten (2016): Symbolische Präsenz. Der Status der Identität nach dem Ende der Identität. In: BENKEL, Thorsten (Hrsg.) (2016): Die Zukunft des Todes. Heterotopien des Lebensendes. Bielefeld: transcript. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.14361/9783839429921>, 11-41.
- BENNEMANN, Nils (ohne Jahr): Zweite Reichskleiderkarte für Frauen. Online verfügbar unter: https://industriemuseum.lvr.de/de/sammlung/sammlung_entdecken/ruestung_krieg/reichskleiderkarte/Zweite_Reichskleiderkarte_fuer_Frauen.html, 1940-1941, zuletzt aufgerufen am 01.06.2024.
- BERG, Mary (1945): „Wann wird diese Hölle enden? Das Tagebuch der Mary Berg“. Zürich: Orell Füssli.
- BERGEEST, Harry (2002): Die Balance von Stabilität und Instabilität – Didaktische Grundlagen des Unterrichts mit körperbehinderten Kindern. In: BOENISCH, Jens &

- DAUT, Volker (Hrsg.): Didaktik des Unterrichts mit körperbehinderten Kindern. Stuttgart: Kohlhammer.
- BERGER, Peter L. & LUCKMANN, Thomas. (1966): The Social Construction of Reality. New York: Anchor Books.
- BERGNER, Edith; GEELHAAR, Anne; STRITTMATTER, Eva; AUGUSTIN, Barbara & Storm, Theodor (2010): Vom Jochen und anderen Rabauken. Fünf Geschichten. Weinheim, Frankfurt: Beltz.
- BERK, Laura E. (2011): Entwicklungspsychologie. München: Pearson, 3. aktualisierte Auflage, 864–901.
- BESTATTUNGSGESETZ DES LANDES SACHSEN-ANHALT (BestattG LSA) (vom 05.02.2002 mit Änderung vom 17.02.2011): § 1, Absatz 1 Grundsätze. Online verfügbar unter: <https://www.landesrecht.sachsen-anhalt.de/bsst/document/jlr-BestattGSTrahmen/part/X>, zuletzt aufgerufen am 28.05.2024.
- BESTATTUNGSGESETZ DES LANDES SACHSEN-ANHALT (BestattG LSA) (05.02.2002): §2, Abschnitt 10 Friedhöfe. Online verfügbar unter: <https://www.landesrecht.sachsen-anhalt.de/bsst/document/jlr-BestattGSTpG1/part/X>, zuletzt aufgerufen am 01.06.2024.
- BESTATTUNGSGESETZ DES LANDES SACHSEN-ANHALT (BestattG LSA) (vom 05.02.2002 mit Änderung vom 17.02.2011): § 3 Leichenschaupflicht. Online verfügbar unter: <https://www.landesrecht.sachsen-anhalt.de/bsst/document/jlr-BestattGSTrahmen/part/X>, zuletzt aufgerufen am 28.05.2024.
- BESTATTUNGSGESETZ DES LANDES SACHSEN-ANHALT (BestattG LSA) (vom 05.02.2002 mit Änderung vom 17.02.2011): § 10 Überführung in eine Leichenhalle. Online verfügbar unter: <https://www.landesrecht.sachsen-anhalt.de/bsst/document/jlr-BestattGSTrahmen/part/X>, zuletzt aufgerufen am 28.05.2024.
- BESTATTUNGSGESETZ DES LANDES SACHSEN-ANHALT (BestattG LSA) (vom 05.02.2002 mit Änderung vom 17.02.2011): § 14 Bestattungspflicht. Online verfügbar unter: <https://www.landesrecht.sachsen-anhalt.de/bsst/document/jlr-BestattGSTrahmen/part/X>, zuletzt aufgerufen am 28.05.2024.
- BESTATTUNGSGESETZ DES LANDES SACHSEN-ANHALT (BestattG LSA) (05.02.2002): § 15 Zulässigkeit der Bestattung. Online verfügbar unter: https://www.landesrecht.sachsen-anhalt.de/perma?j=BestattG_ST_!_15, zuletzt aufgerufen am 01.06.2024.
- BESTATTUNGSGESETZ DES LANDES SACHSEN-ANHALT (BestattG LSA) (vom 05.02.2002) Gesetz über das Leichen-, Bestattungs- und Friedhofswesen des Landes Sachsen-Anhalt. Geänderte Fassung vom 17.02.2011. Online verfügbar unter: <https://www.landesrecht.sachsen-anhalt.de/bsst/document/jlr-BestattGSTpG2>, zuletzt aufgerufen am 28.05.2024.

- BETZ, Tanja & EBER, Florian (2016): Kinder als Akteure – Forschungsbezogene Implikationen des erfolgreichen Agency-Konzepts. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research Heft 3-2016, S. 301–314.
- BIEBACK-DIEHL, Lieselotte (2019): Der Zweite Weltkrieg – Kriegskinder aus vier Nationen erinnern sich. Leipzig: Engelsdorfer Verlag.
- BIRNBACHER, Dieter (2017): Tod. Berlin, Boston: de Gruyter. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.1515/9783110534498>.
- BOCK, Kerstin (2010): Kinderalltag – Kinderwelten. Rekonstruktive Analysen von Gruppendiskussionen mit Kindern. Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich.
- BODE, Sabine (2004): Die vergessene Generation. Die Kriegskinder brechen ihr Schweigen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- BOHLEBER, Werner (2006): Kriegskindheiten und ihre lebenslangen seelischen Folgen. In: RADEBOLD, Hartmut; HEUFT, Gereon & FOOKEN, Insa (Hrsg.): Kindheiten im Zweiten Weltkrieg. Kriegserfahrungen und deren Folgen aus psychohistorischer Perspektive. Weinheim und München: Juventa, 51–59.
- BOHNSACK, Ralf (2021): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen & Toronto: Barbara Budrich, 10. durchgesehene Auflage. Online verfügbar unter: <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.36198/9783838587851>.
- BOHNKE-KOLLWITZ, Jutta (1989): Die Tagebücher. Berlin: Akademie.B
- BONANNO, George (2009): Die andere Seite der Trauer. Verlustschmerz und Trauma aus eigener Kraft überwinden. Bielefeld: Aisthesis.
- BONANNO, George (2008): Loss, trauma, and human resilience: have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events. In: Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy 2008, Vol. S. No. 1, 101–113.
- BOULAY, Shirley du (1987): Cicely Saunders. Ein Leben für Sterbende. Innsbruck; Wien: Tyrolia.
- BOWLBY, John (1973): Attachment and loss. New York: basic books.
- BÖHLE, Fritz & PORSCHEN, Stephanie (2011): Körperwissen und leibliche Erkenntnis. In: KELLER, Reiner & MEUSER, Michael (Hrsg.): Körperwissen. Wiesbaden: Springer, 53–67. Online verfügbar unter: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-92719-0>.
- BREIDENSTEIN, Georg; HIRSCHAUER, Stefan; KALTHOFF, Herbert & NIESWAND, Boris (2020): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. München: UKV, 3. überarbeitete Auflage. Online verfügbar unter: <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.36198/9783838552873>.

- BREITENBACH, Patrick & KÖBEL, Nils (Mai 2012): Soziopod #13: Jugend – Pubertät – Shitstorm in der Familie?!. Online verfügbar unter:
<https://open.spotify.com/episode/6JnT2mF7zzGpCcadA5vcSy?si=5fbbd91a23b846aa>, zuletzt aufgerufen am 28.05.2024.
- BRÖCKLING, Ulrich, KRASMANN, Susanne & LEMKE, Thomas (Hrsg.) (2000): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- BUWAY, Jorge (2019): Das Buch der Trauer. Wege aus Schmerz und Verlust. Frankfurt am Main: Fischer.
- BUNDES-HOSPIZ-AKADEMIE GMBH (2009-2025): Hospiz macht Schule. Online verfügbar unter: <https://www.hospizmachtschule.de>.
- BUNDESINSTITUT FÜR ARZNEIMITTEL UND MEDIZINPRODUKTE (2022): ICD-11 in Deutsch – Entwurfsfassung. Online abrufbar unter:
https://www.bfarm.de/DE/Kodiersysteme/Klassifikationen/ICD/ICD-11/uebersetzung/_node.html;jsessionid=BCE190CD1C768C13A21F94E12D7782D1.intranet241, zuletzt aufgerufen am 01.06.2024.
- BUNDESINSTITUT FÜR BEVÖLKERUNGSFORSCHUNG (2023): Säuglingssterblichkeit in West- und Ostdeutschland 1946–2020. Online verfügbar unter:
<https://www.bib.bund.de/DE/Fakten/Fakt/S11-Saeuglingssterblichkeit-West-Ost-ab-1946.html>, zuletzt aufgerufen am 01.06.2024.
- BUNDESMINISTERIUM DES INNEREN UND FÜR HEIMAT (BMI) (24.11.2022): Partnerschaftsgewalt: Zahl der Opfer in fünf Jahren um 3,4 Prozent gestiegen. Online verfügbar unter:
<https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/pressemitteilungen/DE/2022/11/bka-partnerschaftsgewalt.html>, zuletzt aufgerufen am 01.06.2024.
- BUNDESVERBAND KINDERHOSPIZ E.V. (2022): Mitgliederliste. Online verfügbar unter:
<http://www.bundesverband-kinderhospiz.de/dokumente/mitgliederliste/liste.pdf>, zuletzt aufgerufen am 23.06.2024.
- BUNDESVERBAND TRAUERBEGLEITUNG E.V. (BVT) (2021): Kriterien für Trauerbegleitende und Qualifizierende. Qualifizierungsordnung vom 29.11.2021. Online verfügbar unter: https://bv-trauerbegleitung.de/wp-content/uploads/2023/09/Qualifizierungsordnung_BVT_2022-11-15.pdf, zuletzt aufgerufen am 23.06.2024.
- BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (28.07.2021): Jahrhunderthochwasser 2021 in Deutschland. Online verfügbar unter: <https://www.bpb.de/kurzknapp/hintergrund-aktuell/337277/jahrhunderthochwasser-2021-in-deutschland/>, zuletzt aufgerufen am 23.06.2024.
- BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (2008): Die Bundesrepublik tritt in die Geschichte ein. In: Informationen zur politischen Bildung, Heft 259: Deutschland 1945–1949.

- BURBACH, Christiane (2016): Zum Proprium der Seelsorge. In: ENGEMANN, Wilfried (Hrsg.): Handbuch der Seelsorge. Grundlagen und Profile. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt. 3., völlig neubearbeitete. und erweiterte Auflage. 23–39.
- BUSER, Fränzi & EßER, Florian (2022): Forschungsbeziehungen als körperliche Begegnungen zwischen den Generationen: Ethische Herausforderungen. In: ALBERTH, Lars & JOOS, Magdalena (Hrsg.): Forschungsethik in der Kindheitsforschung. Weinheim & Beltz: Juventa, 39-53. Online verfügbar unter: https://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783779966111.
- BUTLER, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt am Main: suhrkamp.
- BÜRGERLICHES GESETZBUCH – BGB (18.08.1896 mit Änderung vom 25.10.2023b): § 1 Beginn der Rechtsfähigkeit. Online verfügbar unter: https://www.gesetze-im-internet.de/bgb/_1.html, zuletzt aufgerufen am 28.05.2024.
- BÜRGERLICHES GESETZBUCH – BGB (18.08.1896 mit Änderung vom 25.10.2023a): § 2 Eintritt der Volljährigkeit. Online verfügbar unter: https://www.gesetze-im-internet.de/bgb/_2.html, zuletzt aufgerufen am 28.05.2024.
- BÜRGERLICHEN GESETZBUCHES (vom 18.08.1896 mit Änderungen vom 22.12.2023): §616 Vorübergehende Verhinderung. Online verfügbar unter: https://www.gesetze-im-internet.de/bgb/_616.html, zuletzt aufgerufen am 28.05.2024.
- BÜRGIN, Dieter (1981): Das Kind, die lebensbedrohende Krankheit und der Tod. Bern: Hans Huber.
- CAROW, Heiner (Regie) (1975): Ikarus. Babelsberg: DEFA.
- DAHMS, Ulrike (2001): Zur Geschichte von Kind und Tod. In: Ohlsdorf – Zeitschrift für Trauerkultur. Hamburg: Förderkreis Ohlsdorfer Friedhof e.V. Ausgabe Nr. 74, III, 2001 - August 2001. Online verfügbar unter: https://fof-ohlsdorf.de/2001/thema/74s05_geschichte.htm, zuletzt aufgerufen am 01.06.2024.
- DATENSCHUTZ-GRUNDVERORDNUNG (DSGVO) (vom 30.06.2017 mit Änderungen vom 22.12.2023): Artikel 8, Absatz 1 Bedingungen für die Einwilligung eines Kindes in Bezug auf Dienste der Informationsgesellschaft. Online verfügbar unter: <https://dsgvo-gesetz.de/art-8-dsgvo/>, zuletzt aufgerufen am 28.05.2024.
- DAUT, Volker (2013): Schlüssel für die Begegnung mit lebensverkürzend erkrankten Kindern und Jugendlichen?! In: Deutscher Kinderhospizverein e.V. (Hrsg.): Nähe gestalten, Teilhabe ermöglichen, Trauer begleiten. Die Vielfalt der Kinderhospizarbeit. Band 4, Ludwigsburg: der Hospizverlag, 125–137.
- DAUT, Volker (1980): Die Entwicklung der Todesvorstellung bei Kindern. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 31. Jg., Heft 4, 253–260.
- DEUTSCHES HISTORISCHES MUSEUM (DHM) (1993): Lebensstationen: BRD. Tod und Trauer. Online verfügbar unter:

- https://www.dhm.de/archiv/ausstellungen/lebensstationen/brd_12.htm, zuletzt aufgerufen am 01.06.2024.
- DEUTSCHES INSTITUT FÜR MEDIZINISCHE DOKUMENTATION UND INFORMATION (DIMDI) (2018): Neurotische, Belastungs- und somatoforme Störungen (F40-F48): F 43.2 Anpassungsstörungen. Online verfügbar unter: <https://www.dimdi.de/static/de/klassifikationen/icd/icd-10-gm/kode-suche/htmlgm2018/block-f40-f48.htm>, zuletzt aufgerufen am 28.05.2024.
- DEUTSCHES KOMITEE FÜR UNICEF e.V. (1989): Konventionen über die Rechte des Kindes. Köln: UNICEF. Online verfügbar unter: https://www.unicef.de/_cae/resource/blob/194402/3828b8c72fa8129171290d21f3de9c37/d0006-kinderkonvention-neu-data.pdf, zuletzt aufgerufen am 28.05.2024.
- DEUTSCHER HOSPIZ- UND PALLIATIVVERBAND E.V. - DHPV (o. J.a): 30 Jahre DHPV. Für mehr sorgende Gesellschaft. Online verfügbar unter: <https://www.dhpv.de/30-jahre-dhpv.html>, zuletzt aufgerufen am 23.06.2024.
- DEUTSCHER HOSPIZ- UND PALLIATIVVERBAND E.V. - DHPV (o. J.b): Stationäre Hospize. Online verfügbar unter: https://www.dhpv.de/themen_teil-stationaere-hospize.html, zuletzt aufgerufen am 23.06.2024.
- DEUTSCHER HOSPIZ- UND PALLIATIVVERBAND E.V. – DHPV (2017): Trauer und Trauerbegleitung. Eine Handreichung des DHPV. Online verfügbar unter: https://www.dhpv.de/files/public/themen/2017_HR_TrauerundTrauerbegleitung.pdf, zuletzt aufgerufen am 23.06.2024.
- DIEKMANN, Andreas (1998): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Reinbek bei Hamburg: rowohlt, 4. Auflage.
- DIETRICH, Gerd (2018): Kulturgeschichte der DDR. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. Online abrufbar unter: <https://www.vr-elibrary.de/doi/book/10.13109/9783666301926>.
- DIGITALES WÖRTERBUCH DER DEUTSCHEN SPRACHE (o. J.a): Begleitung. Online verfügbar unter: <https://www.dwds.de/wb/Begleitung>, zuletzt aufgerufen am 23.06.2024.
- DIGITALES WÖRTERBUCH DER DEUTSCHEN SPRACHE (o. J.b): Trauer. Online verfügbar unter: <https://www.dwds.de/wb/Trauer>, zuletzt aufgerufen am 23.06.2024.
- DIMITROVA, Vasilena & LÜDMANN, Mike (2014): Sozial-emotionale Kompetenzentwicklung. Leitfaden der Entfaltung der emotionalen Welt. Wiesbaden: Springer. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-04759-7>.
- DOCH-ETWAS-BLEIBT.DE (O.J.): Trauerchat für Jugendliche und junge Erwachsene. Online verfügbar unter: <https://www.doch-etwas-bleibt.de/chatroom/chat-alt/>, zuletzt aufgerufen am: 23.06.2024.

- DOLLE-WEINKAUFF, Bernd & PELTSCH, Steffen (2008): Kinder- und Jugendliteratur in der DDR. In: WILD, Reiner (Hrsg.): Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur. Stuttgart, Weimer: J.B. Metzler, 3., vollständig überarbeitete Auflage, 413–436. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/978-3-476-00038-5>.
- DOMMA, Ottokar (1986): Vom braven Schüler Ottokar. Berlin: Kinderbuchverlag, 6. Taschenbuchauflage.
- DONNELLY, Elfie (1977): Servus Opa, sagte ich leise. Hamburg: Oettinger.
- DOTT, Peter (2019): Todesangst und posttraumatisches Selbst: über Melancholie und intensives Lebensgefühl bei schwerer Krankheit, Gießen: Psychosozial.
- DUDEN (o.J.): Ambivalenz. Online verfügbar unter: <https://www.duden.de/node/5417/revision/1416314>, zuletzt aufgerufen am 01.06.2024.
- DUDEN (2024): Diskurs. Online verfügbar unter: <https://www.duden.de/node/33395/revision/1505168>, zuletzt aufgerufen am 28.05.2024.
- DWDS (o.J.a): nahestehen. Online verfügbar unter: <https://www.dwds.de/wb/nahestehen>, zuletzt aufgerufen am 01.06.2024.
- DWDS (o. J.b): Teilnahme. Online verfügbar unter: <https://www.dwds.de/wb/Teilnahme>, zuletzt aufgerufen am 28.05.2024.
- EGGEN, Bernd & RUPP, Marina (2007): Kinderreichtum – eine Ausnahme in der neueren Geschichte? In: Statistisches Monatsheft Baden-Württemberg 3/2007, 6–14.
- ELSNER, Birgit & PAUEN, Sabina (2018): Vorgeburtliche Entwicklung und früheste Kindheit (0–2 Jahre). In: SCHNEIDER, Wolfgang & LINDENBERGER, Ulman (Hrsg.) (2018): Entwicklungspsychologie. 8. Überarbeitete Auflage. Weinheim, München, Basel: Beltz. 163–189. Online verfügbar unter: <https://content-select.com/de/portal/media/view/519cc143-11b4-46d7-a254-253e5dbbeaba?forceauth=1>.
- ENDE, Michael (2014): Die unendliche Geschichte. Stuttgart, Wien: Thienemann, 12. Auflage.
- ENNULAT, Gertrud (2003): Kinder trauern anders. Wie wir sie einfühlsam und richtig begleiten. Freiburg im Breisgau: Herder.
- ETTE, Wolfram (2016): Trauer und Trauerspiel. Spätantike, Frühe Neuzeit, Moderne. In: VON KOPPFELS, Martin & ZUMBUSCH, Cornelia (Hrsg.): Handbuch Literatur und Emotionen. Berlin/Boston: de Gruyter. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.1515/9783110303247>. 290-312.
- EVANGELISCHE KIRCHE IN DEUTSCHLAND (EKD) (o. J.): Die Kirchen und der erste Weltkrieg. Fragen und Antworten. Online verfügbar unter:

- <https://www.ekd.de/kirchen-und-erster-weltkrieg-fragen-antworten-39690.htm>, zuletzt aufgerufen am 01.06.2024.
- FAHRRADBLOG.DE (o. J.): Geisterräder / Ghost Bikes in Städten. Online verfügbar unter: <https://fahrradblog.de/allgemein/geisterraeder-ghost-bikes-in-staedten/>, zuletzt aufgerufen am 01.06.2024.
- FCBAYERN.COM (vom 19.01.24, 17:08 Uhr): Das war die Gedenkfeier für Franz Beckenbauer in der Allianz Arena. Online verfügbar unter: <https://fcbayern.com/de/news/2024/01/das-war-die-gedenkfeier-fuer-franz-beckenbauer-in-der-allianz-arena>, zuletzt aufgerufen am 28.05.2024.
- FEGTER, Susann (2011): Die Macht der Bilder – Photographien und Diskursanalyse. In: OELERICH, Gertrud & OTTO, Hans-Uwe (Hrsg.): Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein Studienbuch. Wiesbaden: Springer, 207-220. Online verfügbar unter: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-92708-4>.
- FELDMANN, Klaus (2010): Tod und Gesellschaft. Sozialwissenschaftliche Thanatologie im Überblick, Wiesbaden: Springer, 2. Aufl. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92506-6>.
- FILIPP, Sigrun-Heide (2018): Kritische Lebensereignisse und Lebenskrisen: vom Umgang mit den Schattenseiten des Lebens. Stuttgart: Kohlhammer.
- FINGER, Gertraud (2008): Wie Kinder trauern. So können Eltern die Selbstheilungskräfte ihrer Kinder fördern. Stuttgart: Kreuz.
- FINGER, Gertraud (2001): Mit Kindern trauern. Stuttgart-Zürich: Kreuz.
- FISCHER, Norbert (2001): Geschichte des Todes in der Neuzeit. Erfurt: Sutton.
- FISCHER, Norbert (o. J.): 4. Bedeutung der Aschenbeisetzungen: Naturbestattungen, Aschediamant und Bestattungskirchen. Online verfügbar unter: http://www.n-fischer.de/bestattungskultur_gegenwart_4.html, zuletzt aufgerufen am 01.06.2024.
- FLICK, Uwe (2011): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: rowohlt, 4. vollständig überarbeitete Auflage.
- FOOKEN, Insa (2006): Kriegskinder aus europäischer Perspektive – eine kurze Bestandsaufnahme. In: RADEBOLD, Hartmut; HEUFT, Gereon & FOOKEN, Insa (Hrsg.): Kindheiten im Zweiten Weltkrieg. Kriegserfahrungen und deren Folgen aus psychohistorischer Perspektive. Weinheim, München: Juventa.
- FOUCAULT, Michel (2021): Die Heterotopien. Der utopische Körper. Zwei Radiobeiträge. Frankfurt am Main: suhrkamp. 5. Auflage.
- FOUCAULT, Michel (2020): Überwachen und Strafen. Frankfurt am Main: suhrkamp, 18. Auflage.
- FOUCAULT, Michel (1984): Der Gebrauch der Lüste. Sexualität und Wahrheit, Band 2. In: FOUCAULT, Michel (2008): Die Hauptwerke. Frankfurt am Main: suhrkamp, 1151–1368.

- FOUCAULT, Michel (1983): Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit, Band 1, Frankfurt am Main: suhrkamp.
- FOUCAULT, Michel (1982): Subjekt und Macht. In: FOUCAULT, Michel (2005): Dits et Ecrits. Schriften in vier Bänden, Vierter Band. Frankfurt am Main: suhrkamp, 269-294.
- FOUCAULT, Michel (1981): Archäologie des Wissens. Frankfurt am Main: suhrkamp.
- FOUCAULT, Michel (1978): Ein Spiel um die Psychoanalyse. Gespräch mit Angehörigen des Department de Psychoanalyse der Universität Paris/Vincennes. In: FOUCAULT, Michel (Hrsg.): Dispositive der Macht. Michel Foucault über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin: Merve, 118-175.
- FOUCAULT, Michel (1977): Die Machtverhältnisse gehen in das Innere der Körper über. Gespräch mit L. Finas. In: DEFERT, Daniel & EWALD, François (2003) (Hrsg.): Dits et Ecrits. Schriften in vier Bänden, III. Band. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 298-309.
- FOUCAULT, Michel (1976): Die Geburt der Klinik. Eine Archäologie des ärztlichen Blicks. Frankfurt am Main, Berlin, Wien: Ullstein.
- FOUCAULT, Michel (vom 17.03.1976): Vorlesung. In: FOUCAULT, Michel (2001): In Verteidigung der Gesellschaft. Frankfurt am Main: suhrkamp, 282–311.
- FOUCAULT, Michel (1976): Vorlesung vom 7. Januar 1976. In: FOUCAULT, Michel (2001): In Verteidigung der Gesellschaft. Frankfurt am Main: suhrkamp, 13-36.
- FOUCAULT, Michel (1974): Die Ordnung der Dinge. Frankfurt am Main: suhrkamp.
- FOUCAULT, Michel (1971): Nietzsche, die Genealogie, die Historie. In: FOUCAULT, Michel (2002): Dits et Ecrits. Schriften in vier Bänden, II. Band. Frankfurt am Main: suhrkamp, 166–190.
- VON FERBER, Christian (1983): Krankheit. In: LANGENBUCHER, Wolfgang R.; RYTLEWSKI, Ralf & WEYERGRAF, Bernd (Hrsg.): Kulturpolitisches Wörterbuch. Bundesrepublik Deutschland/DDR im Vergleich. Online verfügbar unter: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-476-03156-3>, 330–333.
- FORSCHUNGSGRUPPE WELTANSCHAUUNGEN IN DEUTSCHLAND (FOWID) (25.03.2019): Gestorbene und kirchliche Bestattungen. Online abrufbar unter: <https://fowid.de/meldung/gestorbene-und-kirchliche-bestattungen>, zuletzt aufgerufen am 01.06.2024.
- FRANZ, Margit (2012): Tabuthema Trauerarbeit. München: Don Bosco, 6. Auflage.
- FREDRIKSSON, Dorrit (1987): Lennart starb jung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 3. Auflage.
- FREUD, Sigmund (1982): Trauer und Melancholie. Herausgegeben von Franz Fühmann und Dietrich Simon. Berlin: Volk und Welt.

- FRIEBERTSHÄUSER, Barbara & PANAGIOTOPOULOU, Argyro (2013): Ethnographische Feldforschung. In: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara; LANGER, Antje & PRENGEL, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz Juventa. 301-322.
- FRIEDHOFSSATZUNG FÜR DIE KOMMUNALEN FRIEDHÖFE DER STADT HALLE/SAALE (vom 27.09.2023): § 7 Verhalten auf dem Friedhof. Online verfügbar unter: https://halle.de/fileadmin/Binaries/Verwaltung/Stadtpolitik_und_Ortsrecht/Satzungen_und_Verordnungen/GB_II_Stadtentwicklung_Umwelt/FB_Umwelt/SR_707-2_Friedhofssatzung_Neufassung.pdf, zuletzt aufgerufen am 01.06.2024.
- FRIEDRICHS, Jürgen (1990): Methoden empirischer Sozialforschung. Wiesbaden: Springer, 14. Auflage. Online verfügbar unter: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-90173-2>.
- FRITZ, Annemarie; HUSSY, Walter & TOBINSKY, David (2018): Pädagogische Psychologie. München: Ernst Reinhardt, 3. Auflage. Online verfügbar unter: <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.36198/9783838550190>.
- FULBROOK, Mary (2011): Ein ganz normales Leben: Alltag und Gesellschaft in der DDR, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2. Aufl.
- FUCHS, Thomas (2019): Phänomenologie der Trauer. In: KAPPELHOFF, Hermann; BAKELS, Jan-Hendrik; LEHMANN, Hauke; SCHMITT, Christina (Hrsg.): Emotionen. Ein interdisziplinäres Handbuch. Berlin: J.B. Metzler. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05353-4>.
- FUCHS, Thomas (2017): Collective body memories. In: DURT, Christoph; FUCHS, Thomas & TEWES, Christian (Hrsg.): Embodiment, enaction and culture. Investigating the constitution of the shared world. Cambridge: MIT Press, 333–352. Online verfügbar unter: https://www.klinikum.uni-heidelberg.de/fileadmin/zpm/psychatrie/fuchs/Collective_Body_Memories.pdf, zuletzt aufgerufen am 01.06.2024.
- FUCHS, Thomas (2012): The phenomenology of body memory. In: KOCH, Sabine; FUCHS, Thomas; SUMMA, Michela & MÜLLER, Cornelia (Hrsg.): Body Memory, Metaphor and Movement. Amsterdam: Benjamins, 9–22. Online verfügbar unter: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/ulbhalle-ebooks/detail.action?docID=835002>.
- FUCHS, Thomas (2008): Leib und Lebenswelt. Neue Philosophisch-Psychiatrische Essays. Zug: Prof. Dr. Alfred Schmid-Stiftung.
- FUCHS, Thomas (2000): Das Gedächtnis des Leibes. In: Phänomenologische Forschungen 5, 71–89. Online verfügbar unter: <https://www.jstor.org/stable/24360452>, zuletzt aufgerufen am 28.05.2024.
- FUCHS, Thomas & KOCH, Sabine (2014): Embodied affectivity: on moving and being moved. In: Frontiers in Psychology, Vol. 5. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00508>, 508.

- GAARDER, Jostein (1998): Sofies Welt. Roman über die Geschichte der Philosophie. München: dtv, 2. Auflage.
- GAIDAR, Arkadi (1956): Timur und sein Trupp. Berlin: Kinderbuchverlag.
- GEDENKSEITEN.DE (o. J.): Gedenkseiten.de – gemeinsam gedenken. Online verfügbar unter: <https://www.gedenkseiten.de>, zuletzt aufgerufen am 01.06.2024.
- GEERTZ, Clifford (1973/1987): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- GEISE, Nancy Sprowell (2019): Auschwitz # 34207: Die Joe Rubinstein Story. Lüdenscheid: Fontis.
- GFO OLPE (Gemeinnützige Gesellschaft der Franziskanerinnen zu Olpe mbH) (2023): Ideen und Geschichte. Online abrufbar unter: <https://www.kinderhospiz-balthasar.de/unser-haus/idee-und-geschichte.html>, zuletzt aufgerufen am 23.06.2024.
- GIESLER, Renate (2003): Die Friedhofs- und Bestattungskultur in Deutschland verändert sich. Der Traum vom anderen Tod. In: der überblick 02/2003, 37.
- GOLDHAHN, Irmgard (1976): 1x1 der Krankenschwester: ein Repetorium ihrer Berufsarbeit in Frage und Antwort, Leipzig: Thieme, 7. Aufl.
- GÖTSCHMANN, Dirk (14.08.2012): Versorgungskrise. In: Historisches Lexikon Bayerns. Online verfügbar unter: [https://www.historisches-lexikon-bayerns.de/Lexikon/Versorgungskrise_\(nach_1945\)](https://www.historisches-lexikon-bayerns.de/Lexikon/Versorgungskrise_(nach_1945)), zuletzt aufgerufen am 01.06.2024.
- GRAU, Andreas & WÜRZ, Markus (2014): Entstehung der DDR: Nationalhymne der DDR. In: Lebendiges Museum Online, Stiftung Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland. Online verfügbar unter: <https://www.hdg.de/lemo/bestand/objekt/druckgut-nationalhymne-der-ddr.html>, zuletzt aufgerufen am 01.06.2024.
- GREIF, Gideon (1999): Wir weinten tränenlos...Frankfurt am Main: Fischer.
- GREWE, Bernd-Stefan (2017): Planwirtschaft und Wirtschaftswunder – Die beiden deutschen Volkswirtschaften 1945-1973. In: HANKE, Barbara (Hrsg.): Zugänge zur deutschen Zeitgeschichte (1945-1970). Geschichte – Erinnerung – Unterricht. Schwalbach: Wochenschau. Online verfügbar unter: <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.46499/9783734404962>, 40–53.
- GROSCHOPP, Horst (2000): Weltliche Trauerkultur in der DDR. Online verfügbar unter: http://hochmuth-bestattungen.de/wp-content/uploads/2015/01/Trauerkultur_DDR_TA2000_12.pdf, zuletzt aufgerufen am 01.06.2024.
- GROB, Dominik; ZIEFLE, Martina & SCHÄFER, Daniel (2020): Bestattungsformen – Wandel in der Moderne. In: WITTWER, Héctor; SCHÄFER, Daniel & FREWER,

- Andreas (Hrsg.): Handbuch Sterben und Tod. Geschichte – Theorie – Ethik. Berlin: J. B. Metzler, 335–345. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05762-4>.
- GRÖTZINGER, Albrecht (2016): Die Sprache als Medium des seelsorgerischen Gesprächs. In: ENGEMANN, Wilfried (Hrsg.): Handbuch der Seelsorge. Grundlagen und Profile. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt. 3., völlig neubearbeitete. und erweiterte Auflage. 239–256.
- GRUMBACH-WENDT, Marion & ZERNIKOW, Boris (2013): Todeskonzept und individuelle Bedürfnisse von sterbenden Kindern und Jugendlichen. In: ZERNIKOW, Boris (Hrsg.): Palliativversorgung von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Berlin-Heidelberg: Springer, 2. Auflage, 85–92.
- GRUNDGESETZ FÜR DIE BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (vom 23.05.1949 mit Änderung vom 19.12.2022): Artikel 7. Online verfügbar unter: https://www.gesetze-im-internet.de/gg/art_7.html, zuletzt aufgerufen am 23.06.2024.
- GRÜNBERG, Kurt (1995): Vermitteltes Trauma an die Zweite Generation von Holocaust Überlebenden. In: ALHEIT, Peter & FISCHER-ROSENTHAL, Wolfram (Hrsg.): Biographien in Deutschland. Soziologische Rekonstruktionen gelebter Gesellschaftsgeschichte. Wiesbaden: Springer. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/978-3-663-09434-0>, 372-397.
- GUGUTZER, Robert (2020): Welcher Körper? Der „behinderte“ Körper aus leibphilosophischer und körpersociologischer Sicht. In: Menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten. 1/43. Graz: Steirische Vereinigung für Menschen mit Behinderung, 31–39.
- GUGUTZER, Robert (2010): Soziologie des Körpers. Bielefeld: transcript, 3. Auflage.
- GUGUTZER, Robert (2006) (Hrsg.): body turn. Perspektiven der Soziologie des Körpers und des Sports. Bielefeld: transcript.
- GUGUTZER, Robert (2002): Leib, Körper und Identität. Eine phänomenologisch-soziologische Untersuchung zur personalen Identität. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- HALLER, Andrea Maria (Hrsg.) (2014/2015): Der Sozialismus hatte dem Toten nicht viel zu bieten. In: LebensZeiten. Stuttgart: ohne Verlag. Ausgabe z 2014/2015. Online verfügbar unter: <https://bestattungshaus-haller.de/pdf/lebenszeiten-winter-2014-ausgabe-6.pdf>, 28–29, zuletzt aufgerufen am 23.06.2024.
- HALLORAN, Neil (20.05. 2015): The Fallen of World War II. Online verfügbar unter: <https://vimeo.com/128373915>, zuletzt aufgerufen am 01.06.2024.
- HARTH, Dietrich (2001): Riten und Rituale – ein Kulturenvergleich. In: Forschungsmagazin „Ruperto Carola“, Heft 01/2001. Online verfügbar unter: <https://archiv.ub.uni->

heidelberg.de/volltextserver/19309/1/Harth_Riten_und_Rituale.pdf, 12–17, zuletzt aufgerufen am 23.06.2024.

HARTMANN, Nicolai (1956): Einführung in die Philosophie. Hannover: Luise Hanckel, 4. Auflage.

HÄRTLING, Peter (1975): Oma. Die Geschichte von Kalle, der seine Eltern verliert und von seiner Großmutter aufgenommen wird. Weinheim: Beltz & Gelberg.

HAUPT, Ursula (2008): Spiritualität in der Begleitung von Kindern mit begrenzter Lebenserwartung. In: Deutscher Kinderhospizverein (Hrsg.): Begleiten – Abschiednehmen – Trauern. Kinder mit lebensverkürzender Erkrankung. Düsseldorf: verlag selbstbestimmtes leben, 39–55.

HEINLEIN, Michael (2010): Die Erfindung der Erinnerung. Deutsche Kriegskindheiten im Gedächtnis der Gegenwart. Bielefeld: transcript.

HEINRICH PERA HOSPIZ gGmbH (o. J.a): Das stationäre Hospiz – Sie sind unser Gast. Online verfügbar unter: <https://www.hospiz-halle.de/stationaer>, zuletzt aufgerufen am 23.06.2024.

HEINRICH PERA HOSPIZ gGmbH (o. J.b): Hospizgeschichte in Halle. Online abrufbar unter: <https://www.hospiz-halle.de/unser-haus/geschichte>, zuletzt aufgerufen am 23.06.2024.

HEINZEL, Friederike (2012) (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim, Basel: Beltz, Juventa.

HEINZEL, Friederike; KRÄNZL-NAGL, Renate & MIERENDORFF, Johanna (2012): Sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung – Annäherungen an einen komplexen Forschungsbereich. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 11 (2012), H.1, 9–37. Online verfügbar unter: <https://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2012-01/04.pdf>, zuletzt aufgerufen am 28.05.2024.

HELLER, Andreas; PLESCHBERGER, Sabine; FINK, Michael & GRONEMEYER, Reimer (2012): Die Geschichte der Hospizbewegung in Deutschland. Ludwigsburg: der hospiz verlag.

HELSPER, Werner (2010): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne, in: KRÜGER, Heinz-Hermann & HELSPER, Werner (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft, 9. Aufl., Opladen & Farmington Hills: utb, 15–34. Online verfügbar unter: <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.36198/9783838580920>.

HELSPER, Werner & HUMMRICH, Merle (2014): Die Lehrer-Schüler-Beziehung. In: TILLACK, Carina; FISCHER, Nathalie; RAUFELDER, Diana & FETZER, Janina (Hrsg.): Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 1. Theoretische Grundlagen und praktische Gestaltungen pädagogischer Beziehungen. Immenhausen bei Kassel: PROLOG-VERLAG, 32–59. Online verfügbar unter: <https://elibrary.utb.de/doi/epdf/10.3224/9783847414322>.

- HENSELER, Andrea; LAMMERTZ, Marita & RÖSEBERG, Franziska (2014): „Es ist gut zu wissen, dass es auch noch andere gibt“ – Kinder in Trauergruppen begleiten. In: RÖSEBERG, Franziska & MÜLLER, Monika (Hrsg.): Handbuch Kindertrauer. Die Begleitung von Kindern, Jugendlichen und ihren Familien. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 353–365.
- HERBOLD, Astrid (26.09.2009): Astrid Lindgrens Bücher wurden unterm Ladentisch verkauft. Ein Interview mit Silke Weitendorf. Berliner Morgenpost. Online verfügbar unter: <https://www.morgenpost.de/familie/article104544675/Astrid-Lindgrens-Buecher-wurden-unterm-Ladentisch-verkauft.html>, zuletzt aufgerufen am 01.06.2024.
- HERING, Linda & JUNGSMANN, Robert (2022): Einzelfallanalyse. In: BAUR, Nina & BLASIUS, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer, 3. vollständig überarbeitete Auflage, 677-689. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4>.
- HERMELINK, Jan (2000): Die weltliche Bestattung und ihre kirchliche Konkurrenz: Überlegungen zur Kausalpraxis in Ostdeutschland. In: Jahrbuch für Liturgik und Hymnologie, Ausgabe 39/2000. Online verfügbar unter: <https://www.jstor.org/stable/24237672>, 65–86, zuletzt aufgerufen am 23.06.2024.
- HILMAR, Nadine (29.03.2015): Erkenntnisse der Woche – Wenn der Tod zum Thema wird. Online verfügbar unter: <https://buntraum.at/erkenntnisse-der-woche-wenn-der-tod-zum-thema-wird/>, zuletzt aufgerufen am 01.06.2024.
- HINDERER, Petra & KROTH, Martina (2005): Kinder bei Trauer und Tod begleiten. Konkrete Hilfestellungen in Trauersituationen für Kindergarten, Grundschule und Zuhause. Münster: Ökotopia.
- HITZLER, Ronald & EISEWICHT, Paul (2020): Lebensweltliche Ethnographie – im Anschluss an Anne Honer. Weinheim, Basel: Beltz, 2., überarbeitete Auflage.
- HOEFER, Natascha (2010): Schwermut und Schönheit. Als die Menschen Trauer trugen. Düsseldorf: Fachverlag des deutschen Bestattungsgebwerbes GmbH.
- HOEGEL, Bianca (2021): Möbiusband. Online verfügbar unter: <https://www.biancahoegel.de/geometrie/ebene/moebiusband.html>, zuletzt aufgerufen am 28.05.2024.
- HOLMES, Thomas & RAHE, Richard (1967): Holmes-Rahe Stress Inventory. The Social Readjustment Rating Scale. Online verfügbar unter: <https://www.stress.org/wp-content/uploads/2019/04/stress-inventory-1.pdf>, zuletzt aufgerufen am 01.06.2024.
- HOLTZ-BAUMERT, Gerhard (1974): Alfons Zitterbacke. Die heiteren Geschichten eines Pechvogels, Berlin: Kinderbuchverlag, 3. Aufl.
- HOMER (1846/2019): h. In der Übersetzung von August Ludwig Wilhelm Jacob. Berlin: Reimer. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.1515/9783111455167>.

- HONER, Anne (1993): Lebensweltliche Ethnographie. Ein explorativ-interpretativer Forschungsansatz am Beispiel von Heimwerkerwissen. Wiesbaden: Springer. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/978-3-663-14594-3>.
- HONER, Anne (1989): Einige Probleme lebensweltlicher Ethnographie. Zur Methodologie und Methodik einer interpretativen Sozialforschung. In: Zeitschrift für Soziologie, Heft 4, Jg. 18. Stuttgart: F. Enke, 297-312.
- HONIG, Michael-Sebastian (2002): Geschichte der Kindheit. In: KRÜGER, Heinz-Hermann & GRUNERT, Cathleen (2002) (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Opladen: Leske und Budrich. 309–333.
- HONIG, Michael-Sebastian (1999): Entwurf einer Theorie der Kindheit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- HOSPIZ ESSLINGEN (27.02.2019): Ein guter Ort für die letzte Wegstrecke. Online verfügbar unter: <https://www.hospiz-esslingen.de/news/27-02-2019-gast-im-hospiz>, zuletzt aufgerufen am 23.06.2024.
- HUISMANN, Denis (1984): Foucault. In: FOUCAULT, Michel (2005): Dits et Ecrits. Schriften in vier Bänden, Vierter Band. Frankfurt am Main: suhrkamp, 776-781.
- HUSEBØ, Stein & KLASCHIK, Eberhard (2000): Palliativmedizin. Praktische Einführung in Schmerztherapie, Ethik und Kommunikation. 2., überarbeitete Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer. Online verfügbar unter: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-662-09192-0>.
- HÜTTNER, Hannes & LAHR, Gerhard (1987): Bei der Feuerwehr wird der Kaffee kalt. Berlin: Kinderbuchverlag, 6. Auflage.
- INGRISCH, Silke & BERTH, Hendrik (2022): Trauer von früh verwaisten Eltern. Trauerreaktionen und Bedeutung neonataler Versorgungsstruktur für die psychosoziale Betreuung. In: Wege zum Menschen. Zeitschrift für Seelsorge und Beratung, heilendes und soziales Handeln. 74. Jahrgang, Heft 2, März/April 2022. Hamburg: Vandenhoeck & Ruprecht, 152–165.
- INSTITUT FÜR KUNST UND THERAPIE MÜNCHEN (o. J.): Bachelor of Arts Kunsttherapie. Online verfügbar unter: <https://www.kunsttherapie-ikt.de/bachelor-kunsttherapie/>, zuletzt aufgerufen am 23.06.2024.
- JACOBS, Klaus; KUHLMEY, Adelheid; GREß, Stefan; KLAUBER, Jürgen & SCHWINGER, Antje (Hrsg.) (2020): Pflege-Report 2020. Neuausrichtung von Versorgung und Finanzierung. Berlin: Springer Open. Open Access. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/978-3-662-61362-7>.
- JANZ, Oliver (2013): 14 – Der große Krieg. Frankfurt am Main: Campus. Online verfügbar unter: https://content-select.com/media/moz_viewer/51c85405-d00c-4f34-9bbf-09b02efc1343/language:de.
- JÄGER, Ulle (2014): Der Körper, der Leib und die Soziologie. Entwurf einer Theorie der Inkorporierung. Sulzbach/Taunus: Ulrike Helmer, 2. Auflage.

- JENNESSEN, Sven (2016): Der Körper in der Behindertenpädagogik. In: JENNESSEN, Sven & LELGEMANN, Reinhard (Hrsg.): Körper. Behinderung. Pädagogik. Stuttgart: Kohlhammer, 49–59.
- JENNESSEN, Sven (2008): Krankheit, Sterben und Trauer als Themen in der Schule – Wege der Enttabuisierung. In: Deutscher Kinderhospizverein (Hrsg.): Begleiten – Abschiednehmen – Trauern. Kinder mit lebensverkürzender Erkrankung. Düsseldorf: verlag selbstbestimmtes leben, 23–38.
- JENNESSEN, Sven (2007): Manchmal muss ich an den Tod denken. Wege der Enttabuisierung von Sterben, Tod und Trauer in der Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider.
- JENNESSEN, Sven (2006): Schule, Tod und Rituale. Systemische Perspektiven im sonderpädagogischen Umgang mit Sterben, Tod und Trauer. Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität.
- JUGENDKIRCHE JONA (o. J.): Himmelspostkasten. Online verfügbar unter: Online verfügbar unter: <https://jugendkirche-frankfurt.bistumlimburg.de/beitrag/ich-denk-an-dich-und-schick-dir-einen-brief-in-den-himmel/>, zuletzt aufgerufen am 23.06.2024.
- JULIEN, Elise (2014): Der Erste Weltkrieg. Darmstadt: WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft). Online verfügbar unter: <https://content-select.com/de/portal/media/view/58ab2812-8510-4232-b906-31bdb0dd2d03?forceauth=1>.
- JUNGMANN, Tanja; KOCH, Katja & SCHULZ, Andrea (2018): Überall stecken Gefühle drin. Alltagsintegrierte Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen für 3- bis 6-jährige Kinder. München: Ernst Reinhardt, 2. Auflage. Online verfügbar unter: <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.2378/9783497610433>.
- JUUL, Jesper (2007): Das kompetente Kind. Auf dem Weg zu einer neuen Wertgrundlage für die ganze Familie. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 7. Auflage.
- KAHL, Antje; KNOBLAUCH, Hubert & WEBER, Tina (Hrsg.) (2017): Transmortalität. Organspende, Tod und tote Körper in der heutigen Gesellschaft. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- KASSENÄRZTLICHE BUNDESVEREINIGUNG (KBV) (2023): 4.3.5. Altersgruppen. Online verfügbar unter: https://www.kbv.de/tools/ebm/html/4.3.5_162395004446927562274884.html, zuletzt aufgerufen am 28.05.2024.
- KASTEEL, Ludwig (1986): Der verfrühte Tod. Das krebskranke Kind – Betreuung und Begleitung. Berlin: Carl Marhold.
- KATHARINENHOSPIZ AM PARK.DE (O.J.): Schreiben als Brücke. Online verfügbar unter: <https://www.katharinen-hospiz.de/leistungenangebote/onlineberatung-fuer-jugendliche>, zuletzt aufgerufen am 23.06.2024.

- KELLE, Helga (2018): Teilnehmende Beobachtung. In: BOHNSACK, Ralf; GEIMER, Alexander & MEUSER, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung, Opladen & Toronto: Barbara Budrich, 4. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, 224-227.
- KELLER, Reiner (2011a): Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms. Online verfügbar unter: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-531-92058-0>.
- KELLER, Reiner (2011b): Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen. Online verfügbar unter: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-92085-6>.
- KELLER, Reiner (2001): Wissenssoziologische Diskursanalyse. In: KELLER, Reiner; HIRSELAND, Andreas; SCHNEIDER, Werner & VIEHÖVER, Willy (Hrsg.): Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse, Band I: Theorien und Methoden. Opladen: Leske und Budrich, 113-144. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/978-3-322-99906-1>.
- KERN, Tita; RINDER, Nicole & RAUCH, Florian (2017): Wie Kinder trauern. Ein Buch zum Verstehen und Begleiten. München: Kösel.
- KERZE-ANZÜNDEN.DE (o.J.): Kerzen anzünden. Online verfügbar unter: <https://www.kerze-anzunden.de>, zuletzt aufgerufen am 01.06.2024.
- KINNE, Tanja & WINTER, Stephanie (2017): Kindheit als Perspektive – Pädagogik als Kunst des Umgangs mit dem Nicht-Verstehbaren. In: KRUSCHEL, Robert (Hrsg.): Menschenrechtsbasierte Bildung. Inklusive und demokratische Lern- und Erfahrungswelten im Fokus. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 219–230.
- Klartext!.de (o.J.): klartext! - Ein Angebot für trauernde Jugendliche und junge Erwachsene. Online verfügbar unter: <https://klartext-trauer.de>, zuletzt aufgerufen am 23.06.2024.
- KLEIN, Gabriele (2005): Das Theater des Körpers. Zur Performanz des Körperlichen. In: SCHROER, Markus (Hrsg.): Soziologie des Körpers. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 73-91.
- KLEIN, Maximilian & KLUG, Thomas (18.11.2015): Das Tabuthema Tod in der DDR. Die Hospizbewegung kam zu spät. Online verfügbar unter: Hospizbewegung kam spät - Das Tabu Tod in der DDR | deutschlandfunkkultur.de, zuletzt aufgerufen am 01.06.2024.
- KLESSMANN, Michael (2019): Von der Krankenseelsorge zur Krankenhausseelsorge – historische Streiflichter. In: ROSER, Traugott (2019) (Hrsg.): Handbuch der Krankenhausseelsorge. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. 34–41. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.13109/9783666616266>.
- KLINKHAMMER, Gisela (2007): Palliativmedizin: Quantensprung für die Versorgung Schwerstkranker. In: Deutsches Ärzteblatt, Jg. 104, Heft 25, 22. Juni 2007. Online

verfügbar unter: <https://cfdn.aerzteblatt.de/pdf/104/25/a1792.pdf>, zuletzt aufgerufen am 23.06.2024.

- KLOCKE, Sonja E. (2022): Die beste Prophylaxe ist der Sozialismus. Krankheit und medizinisches System in Schriften von Brigitte Reimann, Maxie Wander und Christa Wolf. In: GENCARELLI, Angela (Hrsg.): Die DDR-Literatur und die Wissenschaften, Berlin, Boston: De Gruyter, 2022. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.1515/9783110771008>, 171–196.
- KNOBLAUCH, Hubert & KAHL, Antje (2017): Tod. In: GUGUTZER, Robert et al. (Hrsg.): Handbuch Körpersoziologie. Wiesbaden: Springer, 365–378.
- KNUPP, Bernhard & STILLE, Wolfgang (1997): Sterbebegleitende Medizin – Grundlagen und Perspektiven. In: Medizinische Klinik 92, 106–111.
- KOCIALEK, Anneliese (Hrsg.) (1978): Die Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm. Berlin: Kinderbuchverlag.
- KORN, Ilse & KORN, Vilmos (1964): Mohr und die Raben von London. Berlin: Kinderbuchverlag, 3. Auflage.
- KORTHALS, Holger (2003): Zwischen Drama und Erzählung: ein Beitrag zur Theorie geschehensdarstellender Literatur. Berlin: Erich Schmidt.
- KÖHLMOS, Melanie (2009): In tiefer Trauer. Mimik und Gestik angesichts von Tod und Schrecken. In: WAGNER, Andreas (Hrsg.): Anthropologische Aufbrüche. Alttestamentliche und interdisziplinäre Zugänge zur historischen Anthropologie. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. 381–394.
- KREUTZER, Suanne; OETTING-ROß, Claudia & SCHWERMANN, Meike (Hrsg.) (2019): Palliative Care aus sozial- und pflegewissenschaftlicher Perspektive. Weinheim, Basel: Betz Juventa. Online verfügbar unter: <https://content-select.com/de/portal/media/view/5aa7b788-c85c-4bb8-aa3a-6955b0dd2d03?forceauth=1>.
- KREUZER, Tillmann (2016): Geschwister als Erzieher?! Bedingungsgefüge, Beziehung und das erzieherische Feld. Paderborn: Schöningh.
- KRÜGER, Heinz-Hermann; GRUNERT, Cathleen & LUDWIG, Katja (2022) (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Wiesbaden: Springer.
- KUHN, Gisbert (2009): Das steinerne Leid der Käthe Kollwitz. In: Konrad Adenauer Stiftung (Hrsg.): Politische Meinung. Soziale Kraft des Glaubens. Ausgabe 481, Dezember 2009. Online verfügbar unter: https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=38de9b54-29a2-7682-374b-90a272b41d8f&groupId=252038, 68-69.
- KUNERT, Günter (1968): Die Beerdigung findet in aller Stille statt. Erzählungen. München: Carl Hanser.
- KÜBLER, Markus (2022): Entwicklung von Zeit- und Geschichtsbewusstsein. In: KAHLERT, Joachim; FÖLLING-ALBERS, Maria; HARTINGER, Andreas; MILLER,

- Susanne & WITTKOWSKA, Steffen (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 3., überarbeitete Auflage, 349–354.
- KÜBLER-ROSS, Elisabeth (2001): Interviews mit Sterbenden. Stuttgart: Kreuz. 10. Auflage.
- KÜBLER-ROSS, Elisabeth (1990): Was können wir noch tun? Antworten auf Fragen nach Sterben und Tod, Gütersloh: Verlagshaus Mohn, 6. Aufl.
- KÜBLER-ROSS, Elisabeth (1972): Interviews mit Sterbenden. Stuttgart: Kreuz.
- KÜNZEL, Hanna & UNZNER-FISCHER, Christa (1986): Vom Jörg, der Zahnweh hatte. Berlin: Kinderbuchverlag.
- LAGO, Remo & CZERNIN, Monika (2016): Jugendjahre. Kinder durch die Pubertät begleiten. Berlin, München: Piper, 4. Auflage.
- LAMMER, Kerstin (2014): Trauer verstehen. Formen, Erklärungen, Hilfen. Berlin, Heidelberg: Springer. 4. Auflage. Online abrufbar unter: <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41667-5>.
- LAMNEK, Siegfried & KRELL, Claudia (2016): Qualitative Sozialforschung. Weinheim & Basel: Beltz, 6., überarbeitete Auflage. Online verfügbar unter: https://content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783621283625.
- LANDWEHR, Achim (2018): Historische Diskursanalyse. Frankfurt am Main: Campus, 2. aktualisierte Auflage.
- LANGENMAYR, Arnold (1999): Trauerbegleitung. Beratung. Therapie. Fortbildung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- LASKER-WALLFISCH, Anita (2000): Ihr sollt die Wahrheit erben. Die Cellistin von Ausschwitz. Reinbeck: Rowohlt.
- LAZARUS, Richard & FOLKMAN, Susan (1984): Stress, appraisal and coping. New York: Springer.
- Leben ohne dich e.V. (2021-2024): Forum. Online verfügbar unter: <https://forum.leben-ohne-dich.de>, zuletzt aufgerufen am 23.06.2024.
- LEIBHOLZ-BONHOEFFER, Sabine (1971): Weihnachten im Hause Bonhoeffer. Wuppertal-Barmen: Kiefel.
- LEISEROWITZ, Ruth (2003): Von Ostpreußen nach Kyritz. Wolfskinder auf dem Weg nach Brandenburg. Potsdam: Brandenburgische Landeszentrale für politische Bildung. Online verfügbar unter: https://www.politische-bildung-brandenburg.de/system/files/publikation/pdf/Von%20Ostpreußen%20nach%20Kyritz_1.pdf, zuletzt aufgerufen am 01.06.2024.
- LEYENDECKER, Christoph (2008): Bedingungen und Möglichkeiten der Begleitung lebensbedrohlich erkrankter und behinderter Kinder. In: Deutscher Kinderhospizverein (Hrsg.): Begleiten – Abschiednehmen – Trauern. Kinder mit

- lebensverkürzender Erkrankung. Düsseldorf: verlag selbstbestimmtes leben, 10–22.
- LEYENDECKER, Christoph (2005): Motorische Behinderungen. Grundlagen, Zusammenhänge und Fördermöglichkeiten. Stuttgart: Kohlhammer.
- LEYENDECKER, Christoph & LAMMERS, Alexandra (2001): Lass mich einen Schritt alleine tun. Lebensbeistand und Sterbebegleitung lebensbedrohlich erkrankter Kinder. Stuttgart: Kohlhammer.
- LINDEMANN, Gesa (2017): Leiblichkeit und Körper. In: GUGUTZER, Robert; KLEIN, Gabriele & MEUSER, Michael (Hrsg.): Handbuch Körpersoziologie. Band I: Grundbegriffe und theoretische Perspektiven. Wiesbaden: Springer, 57-66.
- LINDGREN, Astrid (2000): Steine auf dem Küchenbord. Gedanken, Erinnerungen, Einfälle. Hamburg: Oettinger.
- LINDGREN, Astrid (1982): Ronja Räubertochter. Hamburg: Oettinger.
- LOFLAND, Lyn H. (1985): The Social Shaping of Emotion: The Case of Grief. In: Symbolic Interaction, Heft 8, Ausgabe 2, 171–190. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.1525/si.1985.8.2.171>.
- LOSCHKE, Ingrid (1999): Reclams Mode- & Kostümlexikon. Stuttgart: Philipp Reclam jun. GmbH & Co. 2. Auflage. 456–457.
- LÖTSCHER, Hanni (2016): Beobachtung. In: AEPPLI, Jürg; GASSER, Luciano; GUTZWILLER, Eveline & TETTENBORN, Annette (Hrsg.): Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 4. durchgesehene Auflage, 192-203.
- LÖW, Martina (2018): Vom Raum aus die Stadt denken. Grundlagen einer raumtheoretischen Stadtsoziologie. Bielefeld: transcript. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.1515/9783839442500>.
- LÜDERS, Christian. (2000): Beobachten im Feld und Ethnographie. In: FLICK, Uwe (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, S. 384-401.
- LÜFTNER, Kai & Gehrman, Katja (2013): Für Immer. Weinheim, Basel: Beltz & Gelberg.
- MACHO, Thomas & MAREK, Kristin (Hrsg.) (2007): Die neue Sichtbarkeit des Todes. München: Wilhelm Fink.
- MATTHES, Christian (2011): Magische Rituale als Volksmedizin. Der Glaube neben dem Glauben. Zu den frühneuzeitlichen Gefäßdeponierungen in Zeicha, Sachsen. In: Religiösität in Mittelalter und Neuzeit. Online verfügbar unter: <https://journals.ub.uni-heidelberg.de/index.php/mitt-dgamm/article/view/17147/10963>, 237–250.

- MAYRING, Philipp (2023): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim, Basel: Beltz, 7. überarbeitete Auflage. Online verfügbar unter: https://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783407296023.
- MEINCK, Willi (1986): Hatifa. Berlin: Kinderbuchverlag.
- MELIÁN, Michaela (23.09.2010): Memory Loops. Online verfügbar unter: <https://www.memoryloops.net/#/home>, zuletzt aufgerufen am 01.06.2024.
- MERLEAU-PONTY, Maurice (1965/1974): Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin: de Gruyter, 6. Auflage, Fotomechanischer Nachdruck.
- MEYER-DRAWE, Käte & WALDENFELS, Bernhard (1988): Das Kind als Fremder. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 64, 271–287.
- MIERENDORFF, Johanna (2010): Kindheit und Wohlfahrtsstaat: Entstehung, Wandel und Kontinuität des Musters moderner Kindheit. Weinheim, München: Juventa.
- MINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES DES LANDES SACHSEN-ANHALT (2013): Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt. Bildung: elementar- Bildung von Anfang an. Weimar, Berlin: verlag das netz, Fortschreibung 2013. Online verfügbar unter: https://ms.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Politik_und_Verwaltung/MS/MS/Presse_Dialog_Kita/2014/bildungsprogramm_2014.pdf, zuletzt aufgerufen am 28.05.2024.
- MISSION:LEBENSHAUS GGMBH (o. J., o. S.): Fragen rund um einen Hospizplatz. Online verfügbar unter: https://www.leben-und-tod.de/wp-content/uploads/Erwachsenenhospize_Fragen-und-Antworten.pdf, zuletzt aufgerufen am 23.06.2024.
- MITSCHERLICH, Margarete (1987): Erinnerungsarbeit. Frankfurt am Main: Fischer.
- MITSCHERLICH, Margarete & MITSCHERLICH, Alexander (1998): Die Unfähigkeit zu trauern. Grundlagen kollektiven Verhaltens. München: Pieper, 15. Auflage.
- MIKHALKOVA, Elena (2019): Der Raum der alten Schüssel. Online verfügbar unter: <https://www.trauer-gaben.de/ueber-mich>, zuletzt aufgerufen am 23.06.2024.
- MONN, Julia & LEMBCKE, Anja (08.05.2020): 75 Jahre sind seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs vergangen, ein Datenberg ist geblieben – eine Übersicht. In: Neue Züricher Zeitung. Online verfügbar unter: <https://www.nzz.ch/international/zweiter-weltkrieg-eine-grafische-uebersicht-zum-ende-des-krieges-ld.1550346>, zuletzt aufgerufen am 01.06.2024.
- MONTADA, Leo; LINDENBERGER, Ulmann & SCHNEIDER, Wolfgang (2018): Fragen, Konzepte, Perspektiven. In: SCHNEIDER, Wolfgang & LINDENBERGER, Ulmann (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Beltz: Weinheim, Basel, 27–60. Online verfügbar unter: https://content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783621286237.
- MORSEY, Rudolf (1999): Die Bundesrepublik Deutschland. Entstehung und Entwicklung bis 1969. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag, 4. überarbeitete Auflage.

- MÜLLER, Monika & PFISTER, David (2013): *Wie viel Tod verträgt das Team? Belastungs- und Schutzfaktoren in Hospizarbeit und Palliativmedizin*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2. Auflage.
- MÜLLER, Rolf-Dieter (2015): *Der Zweite Weltkrieg*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. Online verfügbar unter: <https://content-select.com/de/portal/media/view/56d9abde-87e4-4bdc-a306-2556b0dd2d03?forceauth=1>.
- MÜLLER, Sigrun; PFISTER, David & MÜLLER, Monika (2009): *Wie viel Tod verträgt das Team? Eine Befragung der Hospize in NRW in Bezug auf Belastungsfaktoren und -symptome sowie Schutzfaktoren im Umgang mit dem Tod*. Online verfügbar unter: <https://alpha-nrw.de/wp-content/uploads/2014/05/wieviel-tod-vertraegt-das-team.pdf>, zuletzt aufgerufen am 23.06.2024.
- NASSEHI, Armin (2008): *Thanatologie*. In: PRECHTL, Peter & BURKARD, Franz-Peter (Hrsg.): *Metzler Lexikon: Philosophie*. Stuttgart: Metzler, 3., erweiterte und aktualisierte Auflage. Online verfügbar unter: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-476-05469-2>.
- NEUMANN, Phillip (2019): *Kooperation selbst bestimmt? Interdisziplinäre Kooperation und Zielkonflikte in inklusiven Grundschulen und Förderschulen*. Münster, New York: Waxmann. Online verfügbar unter: <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.31244/9783830990437>.
- NIETHAMMER, Dietrich (2008): *Das sprachlose Kind: vom ehrlichen Umgang mit schwer kranken und sterbenden Kindern und Jugendlichen*. Stuttgart: Schattauer.
- NIJS, Michaela (2003): *Trauern hat seine Zeit: Abschiedsrituale beim frühen Tod eines Kindes*. Göttingen: Hogrefe.
- NIX, Angelika (2009): *Viele tausend Jahre ist man tot*. In: *JuLit* (2009): *Tod und Trauer in der Kinder- und Jugendliteratur*. Heft 1/2009, 19–23.
- NOLTING, Hans-Peter (2017): *Störungen in der Schulklasse: ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung*. Weinheim, Basel: Beltz, 14. vollständig überarbeitete Auflage.
- OLBRICH, Harald (Hrsg.) (2001): *Lexikon der Kunst. Architektur. Bildende Kunst. Angewandte Kunst. Industrie. Formgestaltung. Kunsttheorie*. Leipzig: E.A. Seemann. Elektronische Ausgabe. Online verfügbar unter: http://www.brunnenrand.de/aufgabensek2/collage-map-10-13/LinkedDocuments/begriff_montage.pdf, zuletzt aufgerufen am 28.05.2024.
- ORTMANN, Monika & JENNESSEN, Sven (2003): *Schulpädagogisches Coping angesichts progredient erkrankter Kinder und Jugendlicher – zum pädagogischen Umgang mit Tod, Sterben und Trauer in der Schule*. Oldenburg. Online verfügbar unter: http://oops.uni-oldenburg.de/1739/1/coping_projektbericht_201401.pdf, zuletzt aufgerufen am 28.05.2024.

- PAGENSTECHER, Cord (01.06.2016): Oral History als Methode. Online verfügbar unter: <https://www.bpb.de/themen/nationalsozialismus-zweiter-weltkrieg/ns-zwangsarbeit/227274/oral-history-als-methode/#node-content-title-1>, zuletzt aufgerufen am 01.06.2024.
- PEUCKERT, Rüdiger (2004): Familienformen im sozialen Wandel. Weinheim, Basel: Beltz. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/978-3-322-92467-4>.
- PFEFFER, Simone (2019): Sozial-emotionale Entwicklung fördern. Wie Kinder in der Gemeinschaft stark werden. Freiburg im Breisgau: Herder, 2., aktualisierte Auflage. Online verfügbar unter: https://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783451810923.
- PFEIFER, Wolfgang et al. (2022): Forschung. In: Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. Digitalisierte und von Wolfgang Pfeifer überarbeitete Version im Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache. Online verfügbar unter: <https://www.dwds.de/wb/Forschung>, zuletzt aufgerufen am 28.05.2024.
- PFEIFER, Wolfgang et al. (2020): Feldforschung. In: Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. Digitalisierte und von Wolfgang Pfeifer überarbeitete Version im Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache. Online verfügbar unter: <https://www.dwds.de/wb/Feldforschung>, zuletzt aufgerufen am 28.05.2024.
- PFEIFER, Wolfgang et al. (1993a): Ethnografie. In: Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. Digitalisierte und von Wolfgang Pfeifer überarbeitete Version im Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache. Online verfügbar unter: <https://www.dwds.de/wb/Ethnografie>, zuletzt aufgerufen am 28.05.2024.
- PFEIFER, Wolfgang et al. (1993b): -graphie. In: Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. Digitalisierte und von Wolfgang Pfeifer überarbeitete Version im Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache. Online verfügbar unter: <https://www.dwds.de/wb/etymbw/-graphie>, zuletzt aufgerufen am 28.05.2024.
- PFEIFER, Wolfgang et al. (1993c): Feld. In: Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. Digitalisierte und von Wolfgang Pfeifer überarbeitete Version im Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache. Online verfügbar unter: <https://www.dwds.de/wb/Feld>, zuletzt aufgerufen am 28.05.2024.
- PFEIFER, Wolfgang et al. (1993d): beobachten. In: Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. Digitalisierte und von Wolfgang Pfeifer überarbeitete Version im Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache. Online verfügbar unter: <https://www.dwds.de/wb/beobachten>, zuletzt aufgerufen am 28.05.2024.
- PIEHLER, Moritz (20.04.2020): Jurek Szarf. Ich erzähle, solange ich kann. In: Jüdische Allgemeine. Onlineausgabe verfügbar unter: <https://www.juedische-allgemeine.de/unsere-woche/ich-erzaehle-solange-ich-kann/>, zuletzt aufgerufen am 01.06.2024.
- PIETHE, Marcel (2014): Ihre politisch-ideologische Einstellung ist, gemessen am Einfluss und Leben im Elternhaus, miserabel. Funktionärskinder im System der DDR-

- Spezialheime. Eine Bestandsaufnahme, Schriftenreihe: Auf Biegen und Brechen, Band 4, Torgau.
- PINSDORF, Christina (2016): Lebensformen und Anerkennungsverhältnisse. Zur Ethik der belebten Natur. Berlin, Boston: de Gruyter.
- PLANERT, Ute & SÜß, Dietmar (2015): Nichts ist umsonst. Anmerkungen zu einer Sozialgeschichte des Todes. In: PLANERT, Ute; SÜß, Dietmar & WOYKE, Meik (Hrsg.) (2015): Sterben, Töten, Gedenken. Zur Sozialgeschichte des Todes. 7–22.
- PLESSNER, Helmut (2016a): Ausdruck und menschliche Natur. Gesammelte Schriften VII. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch, 2. Auflage.
- PLESSNER, Helmut (2016b): Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie. Gesammelte Schriften IV. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch, 2. Auflage.
- PLESSNER, Helmut (1975): Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie. de Gruyter: Berlin, 3., unveränderte Auflage.
- PLICKERT, Philip (09.09.2022): London trauert. Ein Meer aus Blumen für die Queen. Online verfügbar unter:
<https://www.faz.net/aktuell/gesellschaft/menschen/london-nach-tod-von-elizabeth-ii-blumenmeer-fuer-die-queen-18303992.html>, zuletzt aufgerufen am 01.06.2024.
- PLIETH, Martina (2016): Seelsorge im Kontext von Sterben, Tod und Trauer. In: ENGEMANN, Wilfried (Hrsg.) (2016): Handbuch der Seelsorge. Grundlagen und Profile. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt. 3., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage.
- PILARCZYK, Ulrike & MIETZNER, Ulrike (2005): Das reflektierte Bild. Die seriell-ikonografische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Online verfügbar unter:
https://www.pedocs.de/volltexte/2010/2666/pdf/50086_Mietzner_D_A.pdf.
- POHL, Eckhard (2011): Er hat die Würdigung verdient. In: Tage des Herrn. Katholische Wochenzeitung für das Erzbistum Berlin und die Bistümer Dresden-Meißen, Erfurt, Görlitz und Magdeburg. Ausgabe 11/2011. Online verfügbar unter:
https://archiv.tag-des-herrn.de/archiv_2008_bis_2011/tdh_artikel_16755.php#gsc.tab=0, zuletzt aufgerufen am 23.06.2024.
- PONS (2021-24): discours. Online verfügbar unter:
<https://de.pons.com/%C3%BCbersetzung/franz%C3%B6sisch-deutsch/discours>, zuletzt aufgerufen am 28.05.2024.
- PÖRSCHMANN, Dirk (2020): Orte und Rituale. In: Arbeitsgemeinschaft Friedhof und Denkmal e.V. (Hrsg.): Friedhof und Denkmal. Zeitschrift für Sepulkralkultur, 1/2-2020.

- PRENGEL, Annedore (2013): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- PROTOKOLL INLAND DER BUNDESREGIERUNG (o.J.): Staatsbegräbnisse und Trauerstaatsakte. Zwei seltene Formen staatlichen Zeremoniells. Online verfügbar unter: https://www.protokoll-inland.de/Webs/PI/DE/staatsakte/trauerstaatsakte/staatsbegrabnisse/staatsbegrabnisse-und-trauerstaatsakte-node.html;jsessionid=E483090AFEBB7BF8EC2E11C53E7D111E.2_cid340#Start, zuletzt aufgerufen am 01.06.2024.
- PSYCHOTHERAPEUTENGESETZ – PSYCHTHG (vom 15.11.2019 mit Änderung vom 19.05.2020): § 1, Abschnitt 1: Berufsbezeichnung, Berufsausübung. Online verfügbar unter: https://www.gesetze-im-internet.de/psychthg_2020/BJNR160410019.html, zuletzt aufgerufen am 23.06.2024.
- PUHR, Kirsten (2021): Montagen von Daten als 'Zwischenwelten' theoretischer Empirie. In: FISCHER, Diana; JERGUS, Kerstin; PUHR, Kirsten & WRANA, Daniel (Hrsg.): Theorie und Empirie. Erkenntnisproduktion zwischen Theoriebildung und empirischen Praxen. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität, 58-76. Online verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2021/23750/pdf/Fischer_et_al_2021_Theorie_und_Empirie.pdf, zuletzt aufgerufen am 28.05.2024.
- PUHR, Kirsten & WINTER, Stephanie (2019): Lern(prozess)begleitungen als unterrichtliche Interaktionen. In: BARTUSCH, Steffen; KLEKTAU, Claudia; SIMON, Toni; TEUMER Stephanie & WEIDERMANN, Anne (Hrsg.): Lernprozesse begleiten. Anforderungen an pädagogische Institutionen und ihre Akteur*innen. Wiesbaden: Springer, 33–46. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21924-6>.
- PUHR, Kirsten (2017): Erzählung als Konzept performativer, texttheoretisch motivierter Forschungen. In: PUHR, Kirsten & GELDNER, Jens (Hrsg.): Eine inklusionsorientierte Schule. Erzählungen von Teilhabe und Ausgrenzungen und Behinderungen. Wiesbaden: Springer. 35-61.
- PUHR, Kirsten (2014): Erzählung als Konzept empirischer Forschung. In: SCHÄFER, Alfred & THOMPSON, Christiane (Hrsg.): Arbeit am Begriff der Empirie. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität. 29-38.
- QUANTE, Michael (1995): Wann ist ein Mensch tot? Zum Streit um den menschlichen Tod. In: Zeitschrift für philosophische Forschung, Band 49, Heft 2, 167–193.
- QUIETZSCH, Uta (2014): Sterben und Tod in Kurzfilmen für Kinder. Eine Analyse der Bildbuchverfilmungen „Die besten Beerdigungen der Welt“ und „Ente, Tod und Tulpe“. In: Zeitschrift für Medienpädagogik. Medienpädagogik vorgestellt: Filmbildung und narrative Pädagogik. 3/2014, 119–205. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.13141/zfm.2014-3>.

- QVORTRUP, Jens (2005): Kinder und Kindheit in der Sozialstruktur. In: HENGST, Heinz & ZEIHNER, Helga (Hrsg.): Kindheit soziologisch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 27–47.
- RADEBOLD, Hartmut (2006): Kriegskindheiten in Deutschland – damals und heute. Eröffnungsvortrag am 14. April 2005. In: RADEBOLD, Hartmut; HEUFT, Gereon & FÖRKEN, Insa (Hrsg.): Kindheiten im Zweiten Weltkrieg. Kriegserfahrungen und deren Folgen aus psychohistorischer Perspektive. Weinheim und München: Juventa, 15–25.
- REDLIN, Jane (2009): Säkulare Totenrituale. Totenehrung, Staatsbegräbnis und private Bestattung in der DDR. Münster: Waxmann.
- REICHERTZ, Jo (2012): Die lebensweltliche Ethnografie von Anne Honer. Zum Tode einer Freundin und Kollegin. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research, Ausgabe 13/2. Online verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1202E17>, zuletzt aufgerufen am 28.05.2024.
- REPORTER TIMMENDORF (04.05.2022): Forum GGS-Strand zum Thema „Holocaust“: Zeitzeuge Jurek Szarf: „Ich erzähle, solange ich kann“. In: der reporter. Das Familienwochenblatt. Online verfügbar unter: <https://www.der-reporter.de/startseite/tdf-strand/artikel/forum-ggs-strand-zum-thema-holocaust-zeitzeuge-jurek-szarf-ich-erzaehle-solange-ich-kann#top>, zuletzt aufgerufen am 01.06.2024.
- RHODES, Michael (Regie) (1993): Heidi. USA: Concorde.
- RICHTER, Sonja (2021): Teilnahme von Kindern an Bestattungen. Praktisch-theologische Untersuchung und Konsequenzen für Gestaltung und Gemeindepraxis. Online verfügbar unter: <https://bonndoc.ulb.uni-bonn.de/xmlui/bitstream/handle/20.500.11811/8910/6092.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, zuletzt aufgerufen am 23.06.2024.
- RODRIAN, Fred & KLEMKE, Werner (1972): Hirsch Heinrich. Berlin: Kinderbuchverlag. 7. Auflage.
- RODRIAN, Fred & KLEMKE, Werner (1962): Die Schwalbenchristine. Berlin: Kinderbuchverlag.
- ROSA-LUXEMBURG-STIFTUNG (2020) (Hrsg.): Femizide in Deutschland. Online verfügbar unter: https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/sonst_publicationen/201030_kinemehr_ONLINE_ÜA.pdf, zuletzt aufgerufen am 01.06.2024.
- Rousseau, Jean Jaques (1762): Émile, Ou De L'Éducation. Paris: Selon la copie de Paris.
- RÖSEBERG, Franziska; MÜLLER, Monika & SENF, Bianca (2014): Entwicklungen im Bereich der familienorientierten Trauerbegleitung und Netzwerkbildung. In: RÖSEBERG, Franziska & MÜLLER, Monika (Hrsg.): Handbuch Kindertrauer. Die Begleitung von Kindern, Jugendlichen und ihren Familien. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 489–494.

- RÖSEBERG, Franziska & MÜLLER, Monika (Hrsg) (2014): Handbuch Kindertrauer. Die Begleitung von Kindern, Jugendlichen und ihren Familien. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- SAPOTNIK, Chantal (15.04.2014): Lindgren, Astrid: Die Brüder Löwenherz. In: KinderundJugendmedien.de. Online verfügbar unter: <https://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/werke/226-die-brueder-loewenherz>, zuletzt aufgerufen am 01.06.2024.
- SARASIN, Philipp (2005): Michel Foucault zu Einführung. Hamburg: Junius.
- SAUNDERS, Cicely (1993): Hospiz und Begleitung im Schmerz. Wie wir sinnlose Apparatedizin und einsames Sterben vermeiden können. Freiburg im Breisgau: Herder.
- SAUNDERS, Cicely & BAINES, Mary (1991): Leben mit dem Sterben. Betreuung und medizinische Behandlung todkranker Menschen. Bern: Hans Huber.
- SÄCHSISCHES SCHULGESETZ (vom 27.09.2018 mit Änderung vom 06.07.2023): § 28 Dauer und Ende der Schulpflicht. Online verfügbar unter: <https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/4192-Saechsisches-Schulgesetz#p28>, zuletzt aufgerufen am 23.06.2024.
- SCHÄFER, Alfred (2017): Einführung in die Erziehungsphilosophie. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 2. Auflage.
- SCHÄFER, Alfred (2012): Das Pädagogische und die Pädagogik. Paderborn: Ferdinand Schöningh GmbH & Co. KG.
- SCHÄFER, Alfred (2007) (Hrsg.): Kindliche Fremdheit und pädagogische Gerechtigkeit. Paderborn: Ferdinand Schöningh GmbH & Co. KG.
- SCHLESINGER, Klaus (1977): Neun. In: HEYM, Stefan (Hrsg.): Auskunft. Neue Prosa aus der DDR. Reinbeck: Rowohlt, 114–121.
- SCHMIDT-KLERING, Gabriele (2017): Mit Kindern gemeinsam trauern. München: Ernst Reinhardt. Online verfügbar unter: <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.2378/9783497603909>.
- SCHMIED, Gerhard (1985): Sterben und Trauern in der modernen Gesellschaft. Opladen: Leske & Budrich.
- SCHMITZ, Hermann (2014): Kurze Einführung in die Neue Phänomenologie. Freiburg im Breisgau: Karl Alber, 4. Auflage.
- SCHMITZ, Hermann (2011): Der Leib. Boston: de Gruyter. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.1515/9783110250992>.
- SCHMITZ, Hermann (2008): Leib und Gefühl. Materialien zu einer philosophischen Therapeutik, Bielefeld: Aisthesis, 3., erweiterte Auflage.
- SCHMITZ, Hermann (2005a): Der Leib. System der Philosophie, Band II, Teil 1, Studienausgabe, Bonn: Bouvier.

- SCHMITZ, Hermann (2005b): Der Gefühlsraum. System der Philosophie, Band III, Teil 2, Studienausgabe, Bonn: Bouvier.
- SCHNELL, Martin & SCHULZ-QUACH, Christian (2019): Basiswissen Palliativmedizin. Heidelberg: Springer. 3., völlig überarbeitete Auflage.
- SCHNELL, Rainer; HILL, Paul B. & ESSER, Elke (2013): Methoden der empirischen Sozialforschung. München: Oldenburg, 10. überarbeitete Auflage.
- SCHNEIDER, Wolfgang & LINDENBERGER, Ulmann (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Beltz: Weinheim, Basel.
- SCHROETER-RUPIEPER, Mechthild (2019): Praxisbuch Trauergruppen. Grundlagen und kreative Methoden für Erwachsene, Jugendliche und Kinder. Ostfildern: Patmos.
- SCHROETER-RUPIEPER, Mechthild (2012): Für immer anders. Das Hausbuch für Familien in Zeiten der Trauer und des Abschieds. Ostfildern: Patmos. Sonderausgabe.
- SCHULGESETZ DES LANDES SACHSEN-ANHALT (vom 09.08.2018): § 37 Beginn der Schulpflicht. Online verfügbar unter: <https://www.landesrecht.sachsen-anhalt.de/bssst/document/jlr-SchulGST2018pP37>, zuletzt aufgerufen am 23.06.2024.
- SCHULGESETZ DES LANDES SACHSEN-ANHALT (vom 09.08.2018): § 40 Dauer und Ende der Schulpflicht. Online verfügbar unter: <https://www.landesrecht.sachsen-anhalt.de/bssst/document/jlr-SchulGST2018pP37>, zuletzt aufgerufen am 23.06.2024.
- SCHUMACHER, Kerstin (2016): Nicht jeder Trauernde weint. Spektrum der Wissenschaft kompakt: Tod und Trauer. An der Grenze des Lebens. 57–60.
- SCHWERD, Wolfgang & WAGNER, Hans-Joachim (1981): Examensfragen Rechtsmedizin. Zum Gegenstandskatalog. Online verfügbar unter: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-642-67860-8_1.
- SCHYMURA, Yvonne (2016): Käthe Kollwitz. Die Liebe, der Krieg und die Kunst. Eine Biographie. München: Verlag C.H.Beck OHG. Online verfügbar unter: <https://www.beck-elibrary.de/10.17104/9783406698729-1/titelei-inhaltsverzeichnis?page=1>.
- SEEGERS, Lu (2016): Deutsche Kriegswaisen im 20. Jahrhundert. Gesellschaftliche Deutungen und individuelle Erfahrungen. In: DENZLER, Alexander; GRÜNER, Stefan & RAASCH, Markus (Hrsg.): Kinder und Krieg. Von der Antike bis in die Gegenwart. Berlin, Boston: de Gruyter, 293-320. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.1515/9783110469196>.
- SETTGAST, Anne C. (1961): Zirkuskinder. Weimar: Gebrüder Knabe Verlag.
- SHAW, Elisabeth (1965): Die kleine Schildkröte hat Geburtstag. Berlin: Kinderbuchverlag.
- SHAW, Elisabeth (1963): Der kleine Angsthase. Berlin: Kinderbuchverlag.

- SIEBENPFEIFFER, Hania (2020): Körper. In: KAMMLER, Clemens; PARR, Rolf & SCHNEIDER, Ulrich Johannes (Hrsg.): Foucault Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Berlin: J.B. Metzler, 2., aktualisierte und erweiterte Auflage, 308-313. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05717-4>.
- SILLER, Helmut (2018): Forensik. Online verfügbar unter: <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/forensik-53390/version-276483>, zuletzt aufgerufen am 23.06.2024.
- SILVERMAN, Sam (2009): Names and their uses. In: MORGAN, John D.; LAUNGANI, Pittu & PALMER, Stephen (Hrsg.): death and bereavement around the world. Volume 5: reflective essays. Amityville & New York: Baywood Publishing Company, 181-194. Online verfügbar unter: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/ulbhalle-ebooks/detail.action?docID=3117866>.
- SILVERMAN, Phyllis R. & SILVERMAN, Sam M. (2014): Gedenken und Andenken. In: RÖSEBERG, Franziska & MÜLLER, Monika (Hrsg.) (2014): Handbuch Kindertrauer. Die Begleitung von Kindern, Jugendlichen und ihren Familien. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 46-61.
- SMEDING, Ruthmarijke E. W. & HEITKÖNIG-WILP, Margarete (Hrsg.) (2014): Trauer erschließen. Eine Tafel der Gezeiten. Wuppertal: hospiz.
- SMEDING, Ruthmarijke (2014a): Das Modell: „Die Gezeiten der Trauer“®. In: SMEDING, Ruthmarijke & HEITKÖNIG-WILP, Margarete (Hrsg.): Trauer erschließen. Eine Tafel der Gezeiten. Stuttgart: Hospiz, 140–144.
- SMEDING, Ruthmarijke E.W. (2014b): Zwischen Tod und Ende der „ersten“ Trauerzeit: die Schleusenzeit®. In: Trauer erschließen. Eine Tafel der Gezeiten. Ludwigsburg: der hospiz verlag, 148–149.
- SMEDING, Ruthmarijke (2014c): Martinshorn und Totenstille – Einklang der Trauerwege... In: SMEDING, Ruthmarijke & HEITKÖNIG-WILP, Margarete (Hrsg.): Trauer erschließen. Eine Tafel der Gezeiten. Stuttgart: Hospiz, 150–162.
- SMEDING, Ruthmarijke (2014d): Begleitung in der Januszeit. In: SMEDING, Ruthmarijke & HEITKÖNIG-WILP, Margarete (Hrsg.): Trauer erschließen. Eine Tafel der Gezeiten. Stuttgart: Hospiz, 205–210.
- SMEDING, Ruthmarijke E.W. (2005): Das Modell: „Die Gezeiten der Trauer“®. Online verfügbar unter: http://www.pkgodzik.de/fileadmin/user_upload/Trauerbegleitung/Smeding__Gezeiten_der_Trauer.pdf, zuletzt aufgerufen am 01.06.2024.
- SMITH, Pete (12.12.2018): Lachen trotz aller Leiden. In: Ärztezeitung.de. Online verfügbar unter: <https://www.aerztezeitung.de/Panorama/Lachen-trotz-aller-Leiden-299204.html>, zuletzt aufgerufen am 23.06.2024.
- SOULIUM.DE (o. J.): Soulium. Virtueller Friedhof. Online verfügbar unter: <https://www.soulium.de>, zuletzt aufgerufen am 01.06.2024.

- SOZIALGESETZBUCH SGB VIII (vom 26.10.1990 mit Änderungen vom 21.12.2022): § 7 Begriffsbestimmungen. Online verfügbar unter: [https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/BJNR111630990.html#:~:text=\(1\)%20Jeder%20junge%20Mensch%20hat, die%20zuvörderst%20ihnen%20obliegende%20Pflicht](https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/BJNR111630990.html#:~:text=(1)%20Jeder%20junge%20Mensch%20hat, die%20zuvörderst%20ihnen%20obliegende%20Pflicht), zuletzt aufgerufen am 28.05.2024, zuletzt aufgerufen am 23.06.2024.
- SOZIALGESETZBUCH SGB VIII (vom 26.10.1990): § 27 Hilfe zur Erziehung. Online verfügbar unter: https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/___27.html, zuletzt aufgerufen am 23.06.2024.
- SOZIALGESETZBUCH SGB VIII (vom 26.10.1990): § 28 Erziehungsberatung. Online verfügbar unter: https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/___28.html, zuletzt aufgerufen am 23.06.2024.
- SOZIALGESETZBUCH SGB VIII (vom 26.10.1990): § 29 Soziale Gruppenarbeit. Online verfügbar unter: https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/___29.html, zuletzt aufgerufen am 23.06.2024.
- SOZIALGESETZBUCH SGB VIII (vom 26.10.1990): § 30 Erziehungsbeistand, Betreuungshelfer. Online verfügbar unter: https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/___30.html, zuletzt aufgerufen am 23.06.2024.
- SOZIALGESETZBUCH SGB VIII (vom 26.10.1990): § 31 Sozialpädagogische Familienhilfe. Online verfügbar unter: https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/___31.html, zuletzt aufgerufen am 23.06.2024.
- SOZIALGESETZBUCH SGB VIII (vom 26.10.1990): § 35 Intensive Sozialpädagogische Einzelbetreuung. Online verfügbar unter: https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/___35.html, zuletzt aufgerufen am 23.06.2024.
- SOZIALGESETZBUCH SGB XII (vom 27.12.2003): § 67 Leistungsberechtigte. Online verfügbar unter: https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_12/___67.html, zuletzt aufgerufen am 23.06.2024.
- SOZIALGESETZBUCH SGB XII (vom 27.12.2003): § 68 Umfang der Leistungen. Online verfügbar unter: https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_12/___68.html, zuletzt aufgerufen am 23.06.2024.
- SOZIALGESETZBUCH SGB V (vom 20.12.1988): § 217a Errichtung des Spitzenverbandes Bund der Krankenkassen. Online verfügbar unter: https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_5/___217a.html, zuletzt aufgerufen am 23.06.2024.
- SÖRRIES, Reiner: Herzliches Beileid (2012): Eine Kulturgeschichte der Trauer, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- SÖRRIES, Reiner (2016): Ein letzter Gruß. Neue Formen der Bestattungs- und Trauerkultur. Kevelaer: Butzon & Bercker.
- SPORTSCHAU BUNDESLIGA (vom 19.01.2024, 16:45 Uhr): Die Gedenkfeier für Franz Beckenbauer im Re-Live. Video online verfügbar unter:

<https://www.sportschau.de/fussball/video-gedenkfeier-beckenbauer-100.html>, zuletzt aufgerufen am 28.05.2024.

STATISTISCHES BUNDESAMT (vom 26.07.2023): Anzahl der Sterbefälle in Deutschland von 1991 bis 2020. Online abrufbar unter:

<https://de.statista.com/statistik/daten/studie/156902/umfrage/sterbefaelle-in-deutschland/>, zuletzt aufgerufen am 01.06.2024.

STATISTA (2022): Zahl der Toten nach Staaten im Zweiten Weltkrieg in den Jahren 1939* bis 1945. Online verfügbar unter:

<https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1055110/umfrage/zahl-der-toten-nach-staaten-im-zweiten-weltkrieg/>, zuletzt aufgerufen am 01.06.2024.

STATISTA (2022a): Anzahl der Mordopfer in Deutschland von 2002 bis 2021. Online verfügbar unter:

<https://de.statista.com/statistik/daten/studie/2229/umfrage/mordopfer-in-deutschland-entwicklung-seit-1987/>, zuletzt aufgerufen am 23.06.2024.

STATISTA (2022b): Verkehrstote in Deutschland bis 2021. Online verfügbar unter:

<https://de.statista.com/statistik/daten/studie/185/umfrage/todesfaelle-im-strassenverkehr/>, zuletzt aufgerufen am 23.06.2024.

STATISTA (2022c): Anzahl der Selbstmorde in Deutschland bis 2020. Online verfügbar unter: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/583/umfrage/sterbefaelle-durch-versaetzliche-selbstbeschaedigung/>, zuletzt aufgerufen am 23.06.2024.

STATISTA (2022d): Müttersterblichkeit in Deutschland bis 2016. Online verfügbar unter: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/285595/umfrage/muettersterblichkeit-in-deutschland/>, zuletzt aufgerufen am 23.06.2024.

STATISTA (2009): Exzesstodesfälle während der Grippe-Pandemie von 1918 und 1919 ("Spanische Grippe") in ausgewählten europäischen Ländern. Online verfügbar unter:

<https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1106652/umfrage/exzesstodesfaelle-waehrender-spanischen-grippe-in-europa-1918-19/>, zuletzt aufgerufen am 01.06.2024.

STATISTA (2005): Gefallene Soldaten im Ersten Weltkrieg nach Ländern in den Jahren 1914 bis 1918. Online verfügbar unter:

<https://de.statista.com/statistik/daten/studie/251868/umfrage/militaerische-verluste-im-ersten-weltkrieg-1914-bis-1918/>, zuletzt aufgerufen am 01.06.2024.

STATISTISCHES BUNDESAMT (vom 01.03.2023a): Kindertagesbetreuung.

Tageseinrichtungen für Kinder nach Art und Trägern. Online abrufbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/Tabellen/kindertageseinrichtungen-traeger.html>, zuletzt aufgerufen am 23.06.2024.

STATISTISCHES BUNDESAMT (vom 01.03.2023b): Kindertagesbetreuung.

Kindertageseinrichtungen nach Altersgruppen und Bundesländern. Online

- abrufbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/Tabellen/kinder-kindertageseinrichtungen.html>, zuletzt aufgerufen am 23.06.2024.
- STATISTISCHES BUNDESAMT (vom 01.03.2023c): Kindertagesbetreuung. Betreuungsquote von Kindern unter 6 Jahren nach Bundesländern. Online abrufbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/Tabellen/betreuungsquote.html>, zuletzt aufgerufen am 23.06.2024.
- STENGEL, Hansgeorg & SCHRADER, Karl (2003): So ein Struwelpeter. Lustige Geschichten und drollige Bilder für Kinder von 3 bis 6 Jahren. Weinheim: Kinderbuchverlag.
- STRAFGESETZBUCH - STGB (vom 13.11.1998 mit Änderung vom 26.07.2023): §11 Personen- und Sachbegriffe. Online verfügbar unter: https://www.gesetze-im-internet.de/stgb/_11.html, zuletzt aufgerufen am 01.06.2024.
- STROEBE, Margaret, STROEBE, Wolfgang & HANSSON, Robert (Hrsg.) (1993): Handbook of bereavement. Theory, Research and Intervention. Cambridge: University Press.
- STROEBE, Margaret & SHUT, Henk (1999): The Dual Process Model of Coping with bereavement: rationale and description. *Death Studies*, 23:3, 197–224. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.1080/074811899201046>.
- STROEBE, Margaret & MÜLLER, Monika (2014): Das Halten oder Lösen der Bindung an den Verstorbenen. Das duale Trauer-Prozess-Modell. In: RÖSENBERG, Franziska & MÜLLER, Monika (Hrsg.) (2014): Handbuch Kindertrauer. Die Begleitung von Kindern, Jugendlichen und ihren Familien. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. 25–34.
- STUDENT, Johann-Christoph (Hrsg.) (1999): Das Hospiz-Buch. Freiburg im Breisgau: Lambertus. 4., erweiterte Auflage.
- STUDENT, Johann-Christoph (Hrsg.) (1994): Das Hospiz-Buch. Freiburg im Breisgau: Lambertus. 3., aktualisierte und ergänzte Auflage.
- SUNDERBRINK, Bärbel (2010): Trauer – kulturhistorisch. In: WITTWER, Héctor; SCHÄFER, Daniel & FREWER, Andreas (Hrsg.) (2010): Sterben und Tod. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart: Springer. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05328-2>, 192–197.
- TAGESSCHAU (vom 06.10.2022): Solidarität mit Frauen im Iran: Abgeordnete schneidet sich im EU-Parlament Haare ab. Online verfügbar unter: <https://youtu.be/d9CveIgpXgI>, zuletzt aufgerufen am 01.06.2024.
- TAKAHATA, Isao (Regie) (1988): Die letzten Glühwürmchen. Japan, USA: Studio Ghibli.
- TAUSCH-FLAMMER, Daniela & BICKEL, Lis (2012): Wenn Kinder nach dem Sterben fragen. Ein Begleitbuch für Kinder, Eltern und Erzieher. Freiburg im Breisgau: Herder, 12. Auflage.

- TETZLAFF, Stefan (2016): Heterotopie als Textverfahren. Erzählter Raum in Romantik und Realismus. Berlin/Boston: De Gruyter. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.1515/9783110475739>.
- THIEME, Frank (2019): Sterben und Tod in Deutschland. Eine Einführung in die Thanatosoziologie. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18873-7>.
- THOMAS, Stefan (2019): Ethnografie. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94218-6>.
- TOMAN, Walter (2017): Familienkonstellationen. Ihr Einfluss auf den Menschen. München: Beck. Online verfügbar unter: doi.org/10.17104/9783406691249.
- TRAUERBEGLEITUNG@BISTUM-AUGSBURG.DE (2022): Trauertelesfon. Online verfügbar unter: <https://kontaktstelle-trauerbegleitung.de/trauertelesfon-kurzinfo/>, zuletzt aufgerufen am 23.06.2024.
- TRAUER-GEDENKSEITE.DE (o. J.): Trauer-Gedenkseite. Kondolenzbuch online erstellen. Online verfügbar unter: <https://trauer-gedenkseite.de>, zuletzt aufgerufen am 01.06.2024.
- TRAUERLAND.DE (O.J.): Beratungstelesfon. Online verfügbar unter: <https://www.trauerland.org/unsere-angebote/fuer-jugendliche/>, zuletzt aufgerufen am 23.06.2024.
- TREBEß, Achim (Hrsg.) (2006): Metzler Lexikon Ästhetik. Kunst, Medien, Design und Alltag. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler.
- TROST-HELDEN GMBH (2022): Trauer braucht ein Gegenüber. Online verfügbar unter: <https://www.trosthelden.de/>.
- TSCHIERSE, Kevin (25.11.2021): Blutrote Schuhe: Gedenken an Femizide. Online verfügbar unter: <https://www.dw.com/de/blutrote-schuhe-zum-gedenken-an-gewalt-gegen-frauen/a-59929570>, zuletzt aufgerufen am 01.06.2024.
- TVMOVIE.DE (14.09.2022): Abschied von der Queen: Heute Programmänderungen bei vielen Sendern! Online verfügbar unter: <https://www.tvmovie.de/news/abschied-von-der-queen-heute-programmaenderungen-bei-vielen-sendern-127538>, zuletzt aufgerufen am 01.06.2024.
- UNIVERSITÄTSKLINIKUM CARL GUSTAV CARUS DRESDEN (07.06.2016): Takotsubo-Kardiomyopathie: Wenn Stress das Herz aus dem Takt bringt. Online verfügbar unter: <https://www.uniklinikum-dresden.de/de/presse/aktuelle-medien-informationen/takotsubo-kardiomyopathie-wenn-stress-das-herz-aus-dem-takt-bringt>, zuletzt aufgerufen am 01.06.2024.
- UNIVERSITÄTSKLINIKUM FREIBURG (20.04.2021): Mit gebrochenem Herzen zum Kardiologen. Online verfügbar unter: <https://www.uniklinik-freiburg.de/presse/publikationen/im-fokus/2021/mit-gebrochenem-herzen-zum-kardiologen.html>, zuletzt aufgerufen am 01.06.2024.

- UNTROESTLICH.BLOG (o. J.): ... ein Stück untröstlich von Trauer, Tod und Leben. Online verfügbar unter: <https://untroestlich.blog>, zuletzt aufgerufen am 01.06.2024.
- UNVERZAGT, Gerlinde (2004): Erzähl mir was vom Sterben. Stuttgart: Kreuz.
- VAN GENNEP, Arnold (2005): Übergangsriten. Les rites de passages. Frankfurt/Main: Campus, 3., erweiterte Auflage.
- VEID (2012): Vom Umgang mit Trauer in der Schule. Leipzig: Merkur Druck.
- VERSAILLER VERTRAG (vom 28. Juni 1919a): Teil IV Kriegsgefangene und Grabstätten, Abschnitt II Grabstätten, Artikel 225. Online verfügbar unter: <http://www.documentarchiv.de/wr/vv06.html>, zuletzt aufgerufen am 01.06.2024.
- VERSAILLER VERTRAG (vom 28. Juni 1919b): Teil IV Kriegsgefangene und Grabstätten, Abschnitt II Grabstätten, Artikel 226. Online verfügbar unter: <http://www.documentarchiv.de/wr/vv06.html>, zuletzt aufgerufen am 01.06.2024.
- VERSAILLER VERTRAG (vom 28. Juni 1919c): Teil IV Kriegsgefangene und Grabstätten im Abschnitt II) Artikel 226. Online verfügbar unter: <https://www.versaille-vertrag.de/vv6.htm#62>, zuletzt aufgerufen am 01.06.2024, hier der deutschen Übersetzung entnommen.
- VERWITWET.DE (o.J.): Foren. Online verfügbar unter: <https://www.verwitwet.de/foren/>, zuletzt aufgerufen am 23.06.2024.
- VOLKSBUND DEUTSCHE KRIEGSGRÄBERFÜRSORGE E. V. (o.J.): Volkstrauertag: Geschichte des Volkstrauertages. Online verfügbar unter: <https://gedenkportal.volksbund.de/gedenktage/volkstrauertag#c30827>, zuletzt aufgerufen am 01.06.2024.
- VORLÍČEK, Václav (Regie) (1973): Drei Haselnüsse für Aschenbrödel. Prag: Barrandov und Berlin: DEFA.
- VORWERK, Dietrich (1914): Kriegsvaterunser. Online verfügbar unter: https://www.ekd.de/ekd_de/ds_doc/mek_kriegsvaterunser.pdf, zuletzt aufgerufen am 01.06.2024.
- VORWERKER FRIEDHOF (2018): Bunte Kramkiste für schlechte Zeiten. Himmelspostkasten. Online verfügbar unter: <https://trauerbegleitung-online-sh.de/bunte-kramkiste/>.
- WAGNER, Birgit (2013): Komplizierte Trauer. Grundlagen, Diagnostik und Therapie. Berlin, Heidelberg: SpringerMedizin. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/978-3-642-37359-6>.
- WALDENFELS, Bernhard (2013): Sinnesswellen. Studien zur Phänomenologie des Fremden 3. Frankfurt am Main: suhrkamp Taschenbuch, 3. Auflage.
- WALDENFELS, Bernhard (2000): Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes. Frankfurt am Main: suhrkamp Taschenbuch.

- WALDSCHMIDT, Anne (1996): Das Subjekt in der Humangenetik: Expertendiskurse zu Programmatik und Konzeption der genetischen Beratung 1945-1990. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- WASS, Hannelore (2003): Die Begegnung von Kindern mit dem Tod. In: WITKOWSKI, Joachim (Hrsg.), *Sterben, Tod und Trauer: Grundlagen – Methoden – Anwendungsfelder*. Stuttgart: Kohlhammer.87–107.
- WEBER, Kornelia & WIRTZ, Peter (2019): *Krankheit, Tod und Trauer in der Schule. Eine Praxishilfe zum achtsamen Umgang*. Weinheim, Basel: Beltz.
- WEBER-KELLERMANN, Ingeborg (1994): *Die helle und die dunkle Schwelle. Wie Kinder Geburt und Tod erleben*. München: Beck.
- WEGNER, Bettina (2008): Ikarus. Auf: Bettina Wegner. *Die Abschiedstournee*. Conträr (Fenn Music), Disc 1, Song 13, Min. 00:00:00–00:01:42.
- WEISCHER, Christoph & Gehrau, Volker (2017): *Die Beobachtung als Methode in der Soziologie*, Konstanz: utb.
- WEISS, Sabine (2006): *Die Trauer von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen um den verstorbenen Vater*. Online verfügbar unter: https://edoc.ub.uni-muenchen.de/7351/1/Weiss_Sabine.pdf, zuletzt aufgerufen am 23.06.2024.
- WEIßENSEE KUNSTHOCHSCHULE BERLIN (o. J.): *MA Kunsttherapie*. Online verfügbar unter: <https://kh-berlin.de/studium/fachgebiete/ma-kunsttherapie/ma-kunsttherapie>, zuletzt aufgerufen am 23.06.2024.
- WILKENING, Karin (1998): *Wir leben endlich. Zum Umgang mit Sterben, Tod und Trauer*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. 2. Auflage.
- WIMMER, Michael (1997): Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens, in: COMBE, Arno & HELSPER, Werner (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*, Frankfurt am Main: suhrkamp, 404–447.
- WIMMER, Michael (2007): Wie dem Anderen gerecht werden? Herausforderungen für Denken, Wissen und Handeln. In: SCHÄFER, Alfred (Hrsg.): *Kindliche Fremdheit und pädagogische Gerechtigkeit*. Paderborn: Ferdinand Schöningh GmbH & Co. KG, 155–184.
- WINKEL, Heidemarie (2008). Trauer als Biografiegenerator [42 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 9(1), Art. 50, <https://doi.org/10.17169/fqs-9.1.328>, zuletzt aufgerufen am 28.05.2024.
- WINKLER, Martina (2017): *Kindheitsgeschichte. Eine Einführung*. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.13109/9783666301063>.
- WINKLER, Klaus (2000): *Seelsorge*. Berlin: de Gruyter & Co. KG, 2., verbesserte und erweiterte Auflage.

- WINNICOTT, Donald W. (1969): Übergangsobjekte und Übergangsphänomene. Eine Studie über den ersten, nicht zum Selbst gehörenden Besitz. In: *Psyche*, 23 (9). 666–682.
- WINTER, Jay (2014): *Sites of Memory, Sites of Mourning. The Great War in European Cultural History*. Cambridge (UK): University Printing House. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.1017/CBO9781107589087>.
- WITTKOWSKI, Joachim (2019): Todeskonzept beim Kind. In: WIRTZ, Markus Antonius (Hrsg.): *Dorsch – Lexikon der Psychologie*. Online verfügbar unter: <https://m.portal.hogrefe.com/dorsch/todeskonzept-beim-kind/>, zuletzt aufgerufen am 01.06.2024.
- WITTKOWSKI, Joachim (2013): Forschung zu Sterben, Tod und Trauern. Die internationale Perspektive. In: *Psychologische Rundschau* 64 (2013), 3, 131-141.
- WITTKOWSKI, Joachim (1990): *Psychologie des Todes*. Darmstadt: Wissenschaftlicher Buchverlag.
- WITTKOWSKI, Joachim (1978): *Tod und Sterben. Ergebnisse der Thanatopsychologie*. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- WITTKOWSKI, Joachim & SCHEUCHENPFLUG, Rainer (2015): Zum Verlauf „normalen“ Trauerns. Verlusterleben in Abhängigkeit von seiner Trauer. In: *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 23 (4). Göttingen: Hogrefe. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.1026/0943-8149/a000145>, 169–176.
- WITTKOWSKI, Joachim & STRENGE, Hans (2011): *Warum der Tod kein Sterben kennt. Neue Einsichten zu unserer Lebenszeit*. Darmstadt: WBG Academic.
- WITT-LOERS, Stephanie (2016): *Wie Kinder Verluste erleben: ...und wie wir hilfreich begleiten können*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- WOLTER, Felix (2022): Sensitive und Heikle Themen. In: BAUR, Nina & BLASIUS, Jörg (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer, 3. vollständig überarbeitete Auflage, 359-370. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4>.
- WOOLFENDEN, Stephen; ALMAS, Mairzee & MOORE, David (Regie) (2020): *Outlander*. Staffel 5, Folge 5. USA: Starz. 00:04:27-00:04:56. Aufgerufen am 20.12.2023.
- WORDEN, William (2018): *Beratung und Therapie in Trauerfällen. Ein Handbuch*. Bern: Hogrefe. 5., unveränderte Auflage.
- WORDEN, James William (2008): *Grief counseling and grief therapy. A handbook for the mental health practitioner*. New York: Springer Publishing Company, Incorporated. Fourth edition. Online verfügbar unter: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/ulbhalle-ebooks/detail.action?docID=423643>.
- WORLD MEDICAL ASSOCIATION (2022): *WMA Declaration of Helsinki – Ethical Principles for medical research involving human subjects*. Online verfügbar unter:

<https://www.wma.net/policies-post/wma-declaration-of-helsinki-ethical-principles-for-medical-research-involving-human-subjects/>, zuletzt aufgerufen am 23.06.2024.

WORLD MEDICAL ASSOCIATION (o. J.): Deklaration von Genf. Das ärztliche Gelöbnis. Offizielle Deutsche Übersetzung der Deklaration von Genf autorisiert durch den Weltärztebund. Online verfügbar unter:
https://www.bundesaerztekammer.de/fileadmin/user_upload/_old-files/downloads/pdf-Ordner/International/bundersaaerztekammer_deklaration_von_genf_04.pdf, zuletzt aufgerufen am 23.06.2024.

WRANA, Daniel (2006): Das Subjekt schreiben. Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung - eine Diskursanalyse. Hohengehren: Schneider.

WRANA, Daniel et al. (2014): DiskursNetz. Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung. Berlin: suhrkamp. Online verfügbar unter: https://content-select.com/media/moz_viewer/55119d95-d7d4-4530-99ff-6090b0dd2d03/language:de.

WRANA, Daniel (2020): Einführung in die Diskursanalyse. Wiesbaden: Springer VS.

WRANA, Daniel; OTT, Marion; JERGUS, Kerstin; LANGER, Antje & KOCH, Sandra (2014): Diskursforschung in der Erziehungswissenschaft. In: ANGERMÜLLER, Johannes; NONHOFF, Martin; HERSCHINGER, Eva; MACGILCHRIST, Felicitas; REISIGL, Martin; WEDL, Juliette; WRANA, Daniel & ZIEM, Alexander (Hrsg.): Diskursforschung interdisziplinäres Handbuch, Band 1. Theorien, Methodologien und Kontroversen. Bielefeld: transcript, 224-238.

WÜRZ, Markus (2014): Geteiltes Deutschland. In: Lebendiges Museum Online, Stiftung Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland. Online verfügbar unter: <http://www.hdg.de/lemo/kapitel/geteiltes-deutschland.html>, zuletzt aufgerufen am 01.06.2024.

YOUNG, Michael; BENJAMIN, Bernard & WALLIS, Chris (1963). The Mortality of Widowers. *Lancet*, 2(7305), 454–456. Online verfügbar unter: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(63\)92193-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(63)92193-7).

YOUNGWINGS.DE (2024): Onlineberatung für trauernde Jugendliche und Erwachsene. Online verfügbar unter: <https://youngwings.de>, zuletzt aufgerufen am 23.06.2024.

ZDFHEUTE.DE (19.09.2022): Staatsbegräbnis für die Queen. Die Welt nimmt Abschied von Elisabeth II: Online verfügbar unter: <https://www.zdf.de/nachrichten/politik/beisetzung-beerdigung-tod-queen-elizabeth-ii-100.html>, zuletzt aufgerufen am 23.12.2023.

ZDFHEUTE.DE (11.09.2022): Letzte Reise der Königin. Sarg der Queen in Edinburgh angekommen. Online verfügbar unter:

- <https://www.zdf.de/nachrichten/panorama/edinburgh-sarg-queen-elizabeth-ii-100.html>, zuletzt aufgerufen am 23.12.2023.
- ZEPTEK, Michael (1981): Vom papier collé zur Materialaktion. Anmerkungen zur Geschichte der Collage. Online verfügbar unter:
<http://www.michaelzepter.de/collage.htm>, zuletzt aufgerufen am 28.05.2024.
- ZERNIKOW, Boris & HASAN, Carola (2013): Terminal- und Sterbephase. In: ZERNIKOW, Boris (Hrsg.): Palliativversorgung von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Berlin, Heidelberg: Springer, 2., überarbeitete Auflage, 306–317. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/978-3-642-29610-9>.
- ZERNIKOW, Boris; MICHEL, Erik & GARSKE, Dörte (2013): Strukturelle und organisatorische Grundlagen. In: ZERNIKOW, Boris (Hrsg.): Palliativversorgung von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Berlin, Heidelberg: Springer, 2., überarbeitete Auflage, 3–82. Online verfügbar unter:
<https://doi.org/10.1007/978-3-642-29610-9>.
- ZEUGEN DER ZEITZEUGEN (11.11.2016): Interview – Auschwitz-Überlebender Leon Henry Schwarzbaum (engl. Subtitles). Online verfügbar unter:
https://youtu.be/TufAID_kBbA, zuletzt aufgerufen am 01.06.2024.
- ZINK, Heidi & ZINK, Jörg (1991): Kriegt ein Hund im Himmel Flügel? Nürnberg & Freiburg: Laetare & Imba, 3. Auflage.
- ZNOJ, Hansjörg (2016): Trennung, Tod und Trauer. Geschichten zum Verlieren und zu dessen Transformation. Bern: Hogrefe.

12 Abkürzungsverzeichnis

BestattG LSA	Bestattungsgesetz des Landes Sachsen-Anhalt
BfArM.....	Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte
BMI.....	Bundesministerium des Inneren und für Heimat
DHM	deutsches Historisches Museum
DSM-5.....	Diagnostische und Statistische Manual Psychischer Störungen
FOWID.....	FORSCHUNGSGRUPPE WELTANSCHAUUNGEN IN DEUTSCHLAND
ICD 11.....	Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme, 11. Revision
StGB.....	Strafgesetzbuch
VEID	Bundesverband Verwaiste Eltern und trauernde Geschwister in Deutschland e.V.

13 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Übersicht zur Entwicklung eines reifen Todeskonzeptes verschiedener Autor:innen	109
Tabelle 2 Ebenen der Analyse des Datenmaterials und ihre Begründung	217
Tabelle 3 Synopse kindlicher Ausdrucksweisen der vier vorgestellten Fallporträts, eigene Darstellung.....	395

14 Abbildungsverzeichnis der Arbeit

Abb. 1 Möbiusband Online verfügbar unter: https://de.vecteezy.com/foto/11717962-rote-abstrakte-verdrehte-form-bunte-runde-geometrie-verlaufskurvenhintergrund-computererzeugte-geometrische-illustration-3d-rendering .	14
Abb. 2 Blick auf das Zentralgebäude des Gertraudenfriedhofs, Halle/S Online verfügbar unter: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Gertraudenfriedhof_Halle_003.jpg , zuletzt aufgerufen am: 18.06.2024.	21
Abb. 3 Übersichtsplan des Gertraudenfriedhofs, Halle/S. Online verfügbar unter: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:0-Plan_GertraudenFH_Halle.JPG , zuletzt abgerufen am 22.06.2024.	21
Abb. 4 Zustände des Leibes Eigene Darstellung, in Anlehnung an Schmitz 2005b, 150ff, Bild generiert von neuroflash, bearbeitet.	36
Abb. 5 Gefühlsausdruck und -deutung Eigene Darstellung, in Anlehnung an Schmitz 2008, 180ff; Bild generiert von neuroflash.de, 26.03.2024, bearbeitet.	38

Abb. 6 Zwischenleiblichkeit, Bild generiert von neuroflash.de, 26.03.2024, bearbeitet.	39
Abb. 7 Zwei voneinander unabhängige Menschen, Bild generiert von neuroflash.de, 26.03.2024, bearbeitet.	39
Abb. 8 Tabitas Zeichnung, Filzstift auf Hand Eigenes Foto.	44
Abb. 9 Trauerflor als Schleifenband am Kranz III Eigenes Foto.	61
Abb. 10 Trauerflor als Schleifenband am Kranz II Eigenes Foto.	61
Abb. 11 Trauerflor als Schleifenband am Kranz I Eigenes Foto.	61
Abb. 12 Der Schrei, Edvard Munch, 1910 Online verfügbar unter: https://de.wikipedia.org/wiki/Der_Schrei , Zuletzt aufgerufen am 21.06.2024.	65
Abb. 13 Die tote Mutter und das Kind, Edvard Munch, 1897–1899 Online verfügbar unter: https://de.wikipedia.org/wiki/Das_Kind_und_der_Tod , zuletzt aufgerufen am 21.06.2024.	65
Abb. 14 Der Tod im Krankenzimmer, Edvard Munch, 1893 Online verfügbar unter: https://de.wikipedia.org/wiki/Der_Tod_im_Krankenzimmer , zuletzt aufgerufen am 21.06.2024.	65
Abb. 15 deutsche Gedenktafel, Verdun © Chris Wohlfeld.	69
Abb. 16 britische Soldatengräber, Verdun © Chris Wohlfeld.	72
Abb. 17 deutsche Soldatengräber, Verdun © Chris Wohlfeld.	72
Abb. 18 individualisiertes deutsches Soldatengrab, Verdun © Chris Wohlfeld.	72
Abb. 19 muslimische Soldatengräber, Verdun © Chris Wohlfeld.	72
Abb. 20 Käthe Kollwitz: Trauerndes Elternpaar, Vladsló Steven Cottam/ Alamy Stock Foto	73
Abb. 21 Todesanzeige von 1943 des Haller Kreisblattarchivs Online verfügbar unter: https://www.haller-zeitraeume.de/exponate/todesnachrichten , zuletzt aufgerufen am 03.02.2023.	76
Abb. 22 Totenwache als Heterotopie Eigene Darstellung in Anlehnung an TETZLAFF 2016, 15 & 25.	81
Abb. 23 Verschwinden der Heterotopie durch Institutionalisierung. Eigene Darstellung.	82

Abb. 24 Kind, mit einem Arm vor dem Gesicht. In: BECKER & NIGGEMEYER 1981, 12.	92
Abb. 25 weinendes Kind. In: BECKER & NIGGEMEYER 1981, 5.	92
Abb. 26 trauriges Kind mit Händen im Gesicht In: BECKER & NIGGEMEYER 1981, 9.	92
Abb. 27 Kind, das getröstet wird. In: BECKER & NIGGEMEYER 1981, 61.	92
Abb. 28 Der Abschiedsraum des Krankenhauses St. Elisabeth und St. Barbara Halle/S. Foto: Joachim Blobel, Urheberinnen Juliane Sieber und Christine Bergmann Online verfügbar unter: http://christinebergmann.com/ kunst-und-architektur/2007-ek-abschiedsraum/ , zuletzt aufgerufen am 015.06.2024.	95
Abb. 29 Geisterfahrrad in Halle Saale, Paracelsusstraße/Ecke Reilstraße Eigenes Foto.	96
Abb. 30 Digitaler Trauerraum als Heterotopie Eigene Darstellung in Anlehnung an TETZLAFF 2016, 15 & 25.	98
Abb. 31 Vom Leben zum Tod Eigene Darstellung.	103
Abb. 32 Auflösung der Zwischenleiblichkeit Bild generiert von neuroflash.de, 26.03.2025.	105
Abb. 33 Zwischenleiblichkeit Bild generiert von neuroflash.de, 26.03.2025.	105
Abb. 34 Komponenten des reifenden Todeskonzeptes Eigene Darstellung.	113
Abb. 35 Synopse der Trauerphasenmodelle nach WORDEN & KÜBLER-ROSS Eigene Darstellung.	118
Abb. 36 Das Duale Prozess Modell der Trauerbewältigung nach STROEBE & SHUT 1999. In: STROEBE & SHUT, 1999, 213.	120
Abb. 37 Das Duale Prozess Modell der Trauerbewältigung nach STROEBE & SHUT 1999. In: MÜLLER & RÖSEBERG (2014), S. 29.	120
Abb. 38 Prototypische Muster der Störung normaler Funktionen im Zeitverlauf nach zwischenmenschlichem Verlust oder potenziell traumatischen Ereignissen. In: BONANNO 2008, 102.	121
Abb. 39 Reference Person Timeline – Chart: TABITAS Familie © Steffen Bartusch.	140
Abb. 40 Reference Person Timeline – Chart: TABITA lebt in Verbundenheit zu ihrem Vater weiter © Steffen Bartusch.	140
Abb. 41 Tabitas Zeichnung, Filzstift auf Hand Eigenes Foto.	142

Abb. 42 Kindliche Trauerreaktionen	Eigene Darstellung, Foto: Fruchtfledermaus hängend am Ast während des Tages. Quelle: iStock by Getty Images, Foto-ID: 1241868371.	144
Abb. 43 Ebenen kindlichen Trauerausdrucks	Eigene Darstellung. Foto: Fruchtfledermaus hängend am Ast während des Tages. Quelle: iStock by Getty Images, Foto-ID: 1241868371.	148
Abb. 44 Angebote für Trauernde	Eigene Darstellung.	161
Abb. 45 Disziplin Thanatopädagogik	Eigene Darstellung.	178
Abb. 46 Ziele und Aufgaben der Thanatopädagogik	Eigene Darstellung in Anlehnung an JENNESSEN 2006, 349–366.	179
Abb. 47 Tabitas Zeichnung, Filzstift auf Hand	Eigenes Foto.	192
Abb. 48 Sampling	Eigene Darstellung.	198
Abb. 49 Systematisierung Beobachtung	Eigene Darstellung in Anlehnung an FLICK 2011, 282.	206
Abb. 50 Dokumentationspraktiken	Eigene Darstellung in Anlehnung an BREIDENSTEIN ET AL. 2020, 99.	208
Abb. 51 Beispiel Kreismitte	Eigene Fotografie.	226
Abb. 52 Beispiel Namensband der Forscherin zur Verabschiedung	Eigenes Foto.	240
Abb. 53 anonymisierte Collage von NAYA	Eigenes Foto, bearbeitet.	251
Abb. 54 anonymisierte Collage von ROBERT	Eigenes Foto, bearbeitet.	251
Abb. 55 anonymisierte Collage von KARL	Eigenes Foto, bearbeitet.	252
Abb. 56 anonymisierte Collage von KONRAD	Eigenes Foto, bearbeitet.	253
Abb. 57 Raumplan	Eigene nicht maßstabgetreue Darstellung.	258
Abb. 58 Gefühlsmonsterkarten®-Set	Online verfügbar unter: http://www.gefuehlsmonster-shop.de/Gefuehlsmonster-Karten , zuletzt abgerufen am 02.06.2024	258
Abb. 59 TAHIRAS Gefuehlsmonster-Karte®	Eigenes Foto.	260
Abb. 60 Luisas Gefuehlsmonster-Karte®	Eigenes Foto.	260

Abb. 61 BENNOS Gefuehlsmonster-Karte® Eigenes Foto.	260
Abb. 62 BELLAS Gefuehlsmonster-Karte® Eigenes Foto.	261
Abb. 63 Renes Gefuehlsmonster-Karte® Eigenes Foto.	261
Abb. 64 Tessas Gefuehlsmonster-Karte® Eigenes Foto.	262
Abb. 65 NORAS Gefuehlsmonster-Karte® Eigenes Foto.	262
Abb. 66 Beatrice Gefuehlsmonster-Karte® Eigenes Foto.	262
Abb. 67 Veras Gefuehlsmonster-Karte® Eigenes Foto.	262
Abb. 68 LASSES Gefuehlsmonster-Karte® Eigenes Foto.	263
Abb. 69 KARIMS Gefuehlsmonster-Karte® Eigenes Foto.	263
Abb. 70 Lars Gefuehlsmonster-Karte® Eigenes Foto.	263
Abb. 71 BENITOS Gefuehlsmonster-Karten® Eigenes Foto.	264
Abb. 72 EDINAS Gefuehlsmonster-Karte® Eigenes Foto.	264
Abb. 73 TABITAS Gefuehlsmonster-Karte® Eigenes Foto.	264
Abb. 74 LASSES Burg Eigene, nicht maßstabsgetreue Darstellung.	273
Abb. 75 Choco-Hopper-Spiel Foto des Herstellers. Online verfügbar unter: https://www.trauernde-kinder-sh.de/Choco-Hopper-Spiel.html , zuletzt aufgerufen am 28.06.2024.	274
Abb. 76 NAYAS Reference Person Timeline – Chart © Steffen Bartusch.	304
Abb. 77 NAYAS Familie als Tiere Eigenes Foto.	312
Abb. 78 KARLS Reference Person Timeline – Chart © Steffen Bartusch.	315
Abb. 79 KARLS Familie als Tiere Eigenes Foto.	318
Abb. 80 KARLS Bild ‚Stelle deine Familie als Tiere dar‘ Eigenes Foto.	327

Abb. 81 KARLS Heterotopie: Vater, Rapper und Frisur Eigene Darstellung.	336
Abb. 82 KARLS vergangene und KARLS gegenwärtige Familienkonstellation Eigenes Foto.	337
Abb. 83 TABITAS Reference Person Timeline – Chart © Steffen Bartusch.	342
Abb. 84 TABITAS Gefuehlsmonster-Karte® zum ersten Erhebungszeitpunkt; Eigenes Foto.	347
Abb. 85 TABITAS Gefuehlsmonster-Karte® zum zweiten Erhebungszeitpunkt, Eigenes Foto.	347
Abb. 86 Tabitas Zeichnung, Filzstift auf Hand Eigenes Foto.	352
Abb. 87 TAHIRAS Reference Person Timeline – Chart © Steffen Bartusch.	353
Abb. 88 Tahira und Beatrice sehen sich gemeinsam Fotos auf einer Kamera an, Bild generiert mit neuroflash.de am 05.06.2024.	368
Abb. 89 Ebenen kindlichen Trauerausdrucks Eigene Darstellung. Foto: Fruchtfledermaus hängend am Ast während des Tages. Quelle: iStock by Getty Images, Foto-ID: 1241868371.	401
Abb. 90 Synopse unterstützende Bedingungen Eigene Darstellung.	405

15 Anhang

Tabelle 3.1: ERIKSONS (1966) Phasenmodell der Persönlichkeitsentwicklung in Anlehnung an MONTADA, LINDENBERGER & SCHNEIDER (2018, 53)	456
Anhang B: Transkriptionsregeln	457
Anhang C: Forschungstagebuch	457
Anhang D: Mustermail	460
Anhang E:	
Abb. A.1. Collagen von Naya und Karl aus dem ersten Erhebungszeitpunkt A1 in einer Großstadt C., eigene Fotos.	461

Anhang A

Tabelle 3.1: ERIKSONS (1966) Phasenmodell der Persönlichkeitsentwicklung in Anlehnung an MONTADA, LINDENBERGER & SCHNEIDER (2018, 53)

Phase	Krise/Konflikt	Alter	Aufgabe
1.	Vertrauen vs. Misstrauen	1. Lebensjahr	Entwicklung des kindlichen Vertrauens in die Beziehungspersonen sowie deren Verlässlichkeit bewirkt Reduktion von Ängsten
2.	Autonomie vs. Scham und Zweifel	bis 3. Lebensjahr	Entwicklung von Fähigkeiten, Können und eigenständigem Handeln (orientiert an Freuds Stufen der psychosexuellen Entwicklung)
3.	Initiative vs. Schuldgefühle	4. und 5. Lebensjahr	Entwicklung einer kindlichen sexuellen Neugier, Entdeckung körperlicher Unterschiede zwischen Geschlechtern (orientiert an Freuds Stufen der psychosexuellen Entwicklung)
4.	Wertsinn vs. Minderwertigkeit	mittlere Kindheit	Entwicklung der Fähigkeit eines eigenen Nutzens, Lernen etwas Produktives herzustellen (orientiert an Freuds Stufen der psychosexuellen Entwicklung)
5.	Identität vs. Rollendiffusion	Adoleszenz	Findung einer Identität, Aufbau eines Selbstkonzeptes mit den Themen: Geschlecht, Fähigkeiten, Bildungs- und Berufsaspirationen, Familienherkunft, Sozialstatus, Religion, Moral, Wertorientierungen, politische Haltungen etc.
6.	Intimität vs. Isolation	Beginn des Erwachsenenalters	Pflege und Erhalt sozialer Beziehungen, feste Partnerschaften und Familiengründung
7.	Generativität vs. Stagnation	mittleres Erwachsenenalter	Förderung der Entwicklung der nächsten Generation (bspw. die eigenen Kinder) sowie berufliches, soziales und politisches Engagement
8.	Ich-Integrität vs. Verzweiflung	späteres Erwachsenenalter	Reflexion des eigenen Lebens in seinen sozio-kulturellen und historischen Bezügen bei gleichzeitiger Akzeptanz der Begrenztheit des eigenen Lebens

Anhang B: Transkriptionsregeln

Die Transkriptionsregeln sind in Anlehnung an MAYRING (2023, 80f)

Zustimmend: Hmm

Nachfragend: Mhh

Verneinend: HmHm

Überlegend: Hmh

(.) Pause von 1 Sekunde

(..) Pause von 2 Sekunden

(...) Pause von 3 Sekunden

(?) Frageintonation

(h) Formulierungshemmung, Drucksens

sicher auffällige Betonung

sicher teilweise auffällige Betonung

s i c h e r gedehnt

(Lachen) Charakterisierung von nichtsprachlichen

(geht raus) Vorgängen bzw. Sprechweise, Tonfall;

(schnell) die Charakterisierung steht vor den entsprechenden Stellen und gilt bis zum Äußerungsende, bis zu einer neuen Charakterisierung oder bis +

gestor- Wortabbruch

und dann... Satzabbruch

Doris: | Ja

Yvonne: | Ja zeitgleiches Sprechen

Diabetes

| Diabetes versetztes Ineinander Sprechen

Anhang C: Forschungstagebuch

10.07.2016

Ich muss mich auseinandersetzen mit:

- Diskursanalyse vs. Fallanalyse → diskurstheoretischer oder ethnographischer Zugang
- Metaphernanalyse
- biographische Arbeit → als mögliche Begründung für verschiedene Interaktionen
- Bernhard Waldenfels und Robert Guggenberger → Phänomenologie oder Wissenssoziologie

Ich muss lesen:

Meyer-Drawe: Das Kind als Fremder

Foucault: Die Ordnung der Dinge/des Diskurses

Pilarczyk: Das reflektierte Bild

Wie gehe ich mit der Fülle an Datenmaterialien um und wie ist es möglich, diese miteinander zu verbinden? Ein Kind hat mit mir gesprochen, ohne dass das Audiogerät daneben lag und mir etwas auf meine Hand gemalt. Das habe ich fotografiert und auch unser Gespräch direkt

aufgeschrieben. Aber lässt sich das verbinden? Vor allen Dingen, geht mir etwas verloren, nur weil ich schon Erfahrungen in diesem Kontext der Trauerbegleitung habe?

Foucault beschreibt 4 Ebenen: Gegenstand, Begriffe, Diskursstrategie und die Formation der Gegenstände. Dies würde mir ermöglichen, sowohl die Texte als auch die Bilder zu interpretieren. Ich kann auf die Art und Weise achten, wie es mir begegnet und was es mir entgegenbringt.

Es gibt zahlreiche Studien und Veröffentlichungen zu thanatologischen Themen (z.B. Kübler-Ross 1969, Bowlby 1970, Kast 1982, Worden 1991) sie bilden die basistheoretische Grundlage. Aber: aus psychologischer/psychotherapeutischer Sicht. Wittkowski (2013) hat eine literaturbasierte Metastudie durchgeführt und so eine internationale Studie veröffentlicht. Lammer (2004) schrieb eine literaturbasierte Arbeit (Trauer verstehen) in der sie ein Theorienmodell für Erwachsene entwickelt hat. Es gibt Studien zur Elternsicht (verschiedene) und eine von Winkel 2008), die aus der Erwachsenenperspektive retrospektiv Interviews zu Trauer in der Kindheit erhoben hat. Leyendecker/Lamers (2001) haben aus pädagogischer Sicht die Begleitung progredient erkrankter Kinder beschrieben. Weiterhin existieren zahlreiche praxisorientierte Veröffentlichungen (Witt-Loers, Schröter-Ruppieper), diese sind nicht evaluiert. Daraus ergibt sich eine dringende Relevanz des Forschungsvorhabens → Wie können wir Kinder pädagogisch begleiten, wenn wir gar nicht wissen, was ihnen hilft?

Mein Forschungsprojekt ist qualitativ angelegt und will vorhandene Trauermodelle prüfen auf ihre Übertragbarkeit für Kinder → will ich das? Kann ich das leisten? Wäre das nicht eine eigene Arbeit? Kann ich vielleicht ein eigenes Modell aus meinem Material heraus entwickeln? Wird das den Kindern gerecht werden? Die Auswertung der Materialien lässt pädagogische Schlussfolgerungen zu, aber reicht das für ein neues Modell?

Die theoretischen Zugänge bestehen aus verschiedenen Perspektiven und müssen zur Fragestellung und zur Zielstellung passen. Eine Idee hierfür wäre es, eine kulturwissenschaftliche Perspektive mit der biografischen Arbeit und der Körper-Leib-Phänomenologie zu verbinden. Die kulturwissenschaftliche Perspektive beschreibt die subjektive Wahrnehmung in Differenz zu Erwachsenen (Warum gibt es für den Status Kind welche Zuschreibungen?). Somit ließe sich die subjektive Trauer aus dem Status Kind heraus betrachten zu können und würde auch ein eigenes Trauermodell notwendig machen. Die Perspektive der biographischen Arbeit würde erklären, dass man immer geprägt ist durch die Ereignisse seiner eigenen Biografie. In einer Krise sagen wir nicht: meinem Körper geht es schlecht, sondern mir geht es schlecht. Die Körper-Leib-Perspektive geht von einer strukturellen Kopplung aus, Körper und Leib stehen in Wechselbeziehung zueinander. Die Lebenszeit meines Körpers ist zugleich meine biografische Lebensspanne. Daraus ergeben sich zwei Hauptfelder: die kommunikative Sphäre des kommunizierten Lebens (ob etwas kommuniziert wird über das gelebte Leben, entscheidet die Kommunikation) und die vorkommunikative Sphäre des Bewusstseins und des gelebten Lebens (ob im Leib/Körper diese kommunizierte biografische Sphäre Thema wird, entscheiden die individuellen Bewusstseins-/Körperprozesse, nicht die Kommunikation). Die biografische Arbeit ist das Erleben und die Interpretation gelebten Lebens seitens der Interpretation der psychischen Systeme und damit kann die biografische Arbeit zusammengefasst werden als

kommunikative Arbeit in Form der Selbstpräsentation erzählter Lebensgeschichte in Interaktion (vgl. Fischer-Rosenthal: Biografie und Leib). Die pädagogische Perspektive bildet die Grundlage, um Schlussfolgerungen zu ziehen, die für pädagogische Prozesse hilfreich sein könnte und Besonderheiten der Begleitung trauernder Kinder herauszuarbeiten.

Anhang D: Mustermail

Sehr geehrte Damen und Herren,

ich bin wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachbereich Körperbehindertenpädagogik und schreibe meine Doktorarbeit zum Thema "Trauer bei Kindern".
Im Rahmen dieser Arbeit möchte ich gern trauernde Kinder dabei beobachten, wie sie über ihre Trauer reden und wie sie diese nonverbal ausdrücken.

Deshalb nun meine Frage, ob es vielleicht möglich wäre, ein- oder zweimal, Ihre Kindertrauergruppe zu besuchen und die Kinder zu beobachten. Auf eine Videoaufzeichnung verzichte ich selbstverständlich und die Daten der Kinder werden selbstverständlich alle anonymisiert. Da ich selbst ehrenamtliche Mitarbeiterin in einem Kinderhospiz gewesen bin, verfüge ich ebenso über die notwendige Sensibilität, die dieses Thema erfordert.

Ich danke Ihnen im Voraus für Ihre Antwort. Für weitere Fragen stehe ich Ihnen gern zur Verfügung.

Herzliche Grüße. Stephanie Winter

Anhang E:

Abb. A.1. Collagen von Naya und Karl aus dem ersten Erhebungszeitpunkt A1 in einer Großstadt C., eigene Fotos.

