



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Tod und Trauer“ in der Kindergartenpädagogik
– eine genderreflektierte Untersuchung

verfasst von / submitted by

Nadine Stocker, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2018 / Vienna 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Sabine Grenz

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all jenen bedanken, die mich im Rahmen meiner Masterarbeit unterstützt und begleitet haben.

An erster Stelle gebührt mein Dank meiner Betreuerin Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Sabine Grenz für die konstruktive Kritik und die fachliche Unterstützung während meines Schreibprozesses. Für die stets freundliche Betreuung, anregenden Anmerkungen und rasche Rückmeldungen möchte ich mich herzlich bedanken.

Ebenfalls möchte ich mich bei den Kindergartenpädagoginnen für ihre Bereitschaft zur Mitwirkung bedanken, ohne die die vorliegende Arbeit nicht möglich gewesen wäre.

Ein besonderer Dank gilt auch meinem Partner Julian, der mir immer wieder Mut zusprach, mir eine Stütze war und mich in meinem Tun bestärkte. Nicht nur die seelische Unterstützung, sondern auch das gewissenhafte Lektorat haben zum Gelingen der Arbeit beigetragen. Vielen Dank dafür.

Auch möchte ich mich bei meinen Hunden Fidi und Balto bedanken, die mir selbst bei Mutlosigkeit immer wieder mit ihrer drolligen Art ein Lächeln ins Gesicht zauberten.

Nicht zuletzt sind an dieser Stelle meine Großeltern Ferdinand und Erna zu erwähnen, die mich während meines Studiums unterstützten. Der Tod meines geliebten Opas war letztlich Anstoß dafür, mich näher mit dem Thema „Tod und Trauer“ und dessen Tabuisierung auseinanderzusetzen.

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
BAfEP	Bildungsanstalt für Elementarpädagogik
BAKIP	Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik
BGBI	Bundesgesetzblatt
BJA	Bundeskanzleramt
BMBWF	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	7
Bildungswissenschaftliche Relevanz.....	8
Erkenntnisinteresse und Zielsetzung.....	9
Forschungsstand.....	9
Forschungslücke	10
Methode(n).....	10
Aufbau.....	10
 I THEORETISCHE GRUNDLAGEN	12
1. Annäherung an den Problembereich „Tod und Trauer“	12
1.1. Allgemeine Begriffsbestimmung von „Tod“ und „Trauer“	12
1.1.1. Tod	12
1.1.2. Trauer	13
1.2. Historischer Wandel	15
1.3. Heutiger gesellschaftlicher Umgang – ein Tabu?	17
2. Tod und Trauer im frühkindlichen Alter.....	22
2.1. Die Welt des Kindes im Alter von drei bis sechs Jahren	22
2.2. Das kindliche Todeskonzept	23
2.3. Das kindliche Trauerverhalten.....	29
2.3.1. Der Tod von Großeltern.....	29
2.3.2. Der Tod eines Geschwisterkindes	29
2.3.3. Der Tod von Eltern.....	30
2.3.4. Die kindliche Trauerreaktion	30
3. Trauerkonzepte	34
3.1. Trauerphasen nach Verena Kast	34
3.2. Traueraufgaben nach James William Worden	36
3.3. Zusammenfassung.....	37
4. Der Kindergarten als elementarpädagogische Institution	39
4.1. Das Sozialisationsfeld Kindergarten unter Berücksichtigung auf Gender.	40
4.2. Ausbildung zum Thema „Tod und Trauer“	42
4.3. Ratgeberliteratur.....	43

4.4. Kinderbücher	44
5. Pädagogisch empfohlener Umgang mit Tod und Trauer für Kinder	46
5.1. Allgemein	46
5.2. Die Rolle des/der Pädagogen	48
II EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG	50
6. Qualitative Sozialforschung.....	50
7. Forschungsfrage	53
8. Die Erhebungsmethode.....	53
8.1. Das Problemzentrierte Interview	53
8.2. Auswahl der InterviewpartnerInnen	55
8.3. Interview-Leitfaden/Durchführung des Interviews	55
9. Auswertung	58
9.1. Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring	58
9.2. Analyse	61
10. Darstellung der Ergebnisse	63
10.1. Lehrplan.....	63
10.1.1. Berücksichtigung des Themas „Tod und Trauer“ im Lehrplan	63
10.1.2. Bearbeitung des Themas in der Ausbildung.....	63
10.2. Handlungsmöglichkeiten.....	64
10.2.1. Reaktionen	64
10.2.2. Rollenverständnis	65
10.3. Aufarbeitung.....	66
10.3.1. Thematisierung in der Gruppe.....	66
10.3.2. Hilfsmittel für die Auseinandersetzung	67
10.3.3. Herausforderungen im pädagogischen Alltag.....	68
10.4. Erfahrungen	69
10.4.1. Tabuisierung.....	70
10.4.2. persönliche Einstellung.....	71
10.5. Vergeschlechtlichung.....	72
10.5.1. Rolle des männlichen Subjekts	72
10.5.2. Rolle des weiblichen Subjekts	73

III DISKUSSION UND INTERPRETATION	75
11. Zusammenhang zwischen der Ausbildung als KindergartenpädagogIn und der Praxis im Kindergarten.....	75
12. Übereinstimmung von empfohlenem mit praktischem Umgang mit „Tod und Trauer“	76
13. Faktoren, die eine Thematisierung bedingen	78
14. Aspekte für und wider der Tabuisierung von „Tod und Trauer“	78
15. Erkenntnisse der geschlechterreflektierten Untersuchung	80
 Fazit und Ausblick.....	 83
 Literaturverzeichnis	 87
Abbildungsverzeichnis	94
Tabellenverzeichnis	94
Anhang	95
Einverständniserklärung.....	95
Transkriptionssystem	96
Kurzzusammenfassung.....	97
Abstract.....	98

Einleitung

Tod und Trauer sind wesentliche Bestandteile unseres Lebens – die Auseinandersetzung damit ist somit eine der existenziellen Grunderfahrungen im Leben eines Menschen, sowohl für Erwachsene als auch für Kinder. Jeder Mensch erfährt im Laufe seines Daseins Verlust und Trauer; auch Kinder – ganz gleich welchen Alters - begegnen dem Tod. Und auch der Kindergarten ist ein Ort, an dem diese schmerzlichen Erfahrungen gemacht und verarbeitet werden, da Kinder leider oft schon sehr früh mit Tod und Verlust konfrontiert werden, wenn etwa ein geliebtes Haustier, die Großmutter oder gar ein Elternteil versterben. Zudem ermöglicht der niederschwellige Zugang zu Medien bereits kleinen Kindern einen (wenn auch oft nicht kindgerechten und unrealistischen) Einblick in die Todesthematik. Somit sind Tod und Trauer Teil der kindlichen Erfahrungswelt, wodurch sich die Notwendigkeit einer Auseinandersetzung damit im Kindergarten ergibt. Herbert Gudjons (1997, S. 2) findet in Anlehnung daran klare Worte: „Der Tod ist ein Thema der Pädagogik. Und: Der Tod ist pädagogisch.“

Mit Kindern über den Tod zu sprechen fällt vielen Erwachsenen schwer, wodurch dieses Thema oft nicht angesprochen und die Konfrontation damit gemieden werde (Jennessen 2007, S. 14). Kinder würden vielmehr mit Wachstum und Zukunft assoziiert als mit dem Tod, der für das Ende des Lebens stehe (ebd., S. 2). Auch Gertrude Bogyi (1999, S. 126), Tiefenpsychologin und tätig an der Universitätsklinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie, beschäftigt sich seit über 30 Jahren mit der Thematik Tod und Trauer, und erklärt, dass das Kind durch den Verlust einer Bezugsperson dann einer Situation gegenüberstehe, die es verwirrt, überfordert und die Seele ins Ungleichgewicht bringt, während Erwachsene im Gegenzug meist verunsichert seien, wie mit dem Kind umzugehen sei. Sie erfahre, dass vor allem Kindern gegenüber dieses Thema tabuisiert werde. (ebd.) Die Sozialpädagogin Margit Franz (2002, S. 9) berichtet in ihrem Werk, das sich mit der Trauerbegleitung im Kindergarten auseinandersetzt, unter anderem dass sich eine falsch verstandene Fürsorge gegenüber Kindern entstehen kann, indem der Tod totgeschwiegen werde und Kinder vermeintlich vor dieser leidvollen Erfahrung geschützt werden sollten. Sie beschreibt ebenfalls eine Tabuisierung dieser Thematik, die sie in ihrer Tätigkeit erfahren habe. (ebd.)

Demnach lautet die Forschungsfrage der vorliegenden Masterarbeit:

Wie behandeln KindergartenpädagogInnen das Thema „Tod und Trauer“?

Der Fokus der Fragestellung ist auf die Interaktion zwischen KindergartenpädagogInnen und Kinder in der frühen Kindheit zwischen drei und sechs Jahren gerichtet. Zudem beschränkt sich die Untersuchung auf den Umgang im Kindergarten mit dem Verlust einer nahen Bezugsperson eines Schützlings. Darüber hinaus soll auch ein Augenmerk auf eine mögliche Vergeschlechtlichung des Interaktionsverhaltens gelegt werden. Dabei wird ein indirekter Zugang über die Auskunft von dort arbeitenden Personen, die am Alltag im Kindergarten beteiligt sind, gewählt.

Bildungswissenschaftliche Relevanz

Die Bedeutung, sich mit Tod und Trauer bereits im frühen Kindesalter zu beschäftigen, erklärt Sven Jennessen (2007, S. 2), dass die Beschäftigung mit dem Tod schon zwischen dem dritten und fünften Lebensjahr einsetze. Diese bereits gewonnenen Erkenntnisse liegen beispielsweise durch die Untersuchungen von Marie Nagy (1948) in den späten 30er Jahren vor. Auch der Theologe Sörries (2015, S. 145) plädiert ausdrücklich für die frühzeitige Bearbeitung des Thema im Kindesalter und äußert:

„Sterben lernen sollen wir jedoch nicht erst im fortgeschrittenen Alter, wenn die Todeswahrscheinlichkeit statistisch näher rückt, sondern die Zahl der Pädagogen und Sterbeforscher steigt, die diesen Lernprozess möglichst früh beginnen lassen wollen, am besten im Schul- oder gar Vorschulalter.“

Folglich wird dem Kindergarten diesbezüglich eine große Rolle zuteil, zählt er doch zu den klassischen pädagogischen Institutionen, die zur Unterstützung der Eltern bei der Erziehungsaufgabe eingerichtet worden sind. (vgl. Merckens 2006, S. 35) Demnach besteht die bildungswissenschaftliche Relevanz darin, Tod und Trauer in Kindergärten zu thematisieren und die Interaktion zwischen PädagogIn und Kind zu beleuchten, denn „idealerweise sollte das Thema Tod in die Erziehung eingebettet werden.“ (Bogyi²1997, S. 86)

Erkenntnisinteresse und Zielsetzung

Diese Arbeit soll das Erkenntnisinteresse, inwiefern das Thema Tod in der elementarpädagogischen Institution Kindergarten behandelt wird, verfolgen. Aufgrund der in der Literatur beschriebenen Tabuisierung stellt sich die Frage, ob sich dies im Kindergarten widerspiegelt oder die pädagogische Bedeutung und Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit dem Ende des Lebens erkannt wurde, was es zu erforschen gilt. Denn hervorzuheben ist, dass der Kindergarten für die meisten Kinder die erste sozialpädagogische Einrichtung darstellt, in der es den Großteil des Tages verbringt. In der aktuellen Kindertagesheimstatistik 2016/17 stünden österreichweit 4.574 Kindergärten für die Betreuung der Kinder zur Verfügung, wobei festgehalten wurde, dass aktuellen Zahlen zufolge 219.336 Kinder in Kindergärten untergebracht seien (Statistik Austria 2017, o. S. [online]) Nicht nur, aber auch aufgrund dieses hohen Betreuungsschlüssels ist die Rolle von KindergartenpädagogInnen sehr bedeutend und dürfe nicht unterschätzt werden, da diese Berufsgruppe die zentrale Aufgabe leistet, Kinder in ihrer Entwicklung zu begleiten. Ziel ist es daher, Erkenntnisse darüber zu gewinnen, inwiefern das Thema Tod und Trauer im Kindergarten von den PädagogInnen aufgegriffen wird. Dabei soll auch eine genderreflektierte Untersuchung erfolgen, um eine geschlechtssensible Pädagogik anzuregen und aufzuzeigen. Darüber hinaus soll die Arbeit einen Beitrag dazu leisten, Tod und Trauer Kindern gegenüber zu enttabuisieren und den Umgang damit in der pädagogischen Praxis zu sensibilisieren, damit PädagogInnen die Berührungsangst genommen wird und sie im Rahmen ihrer Möglichkeiten in dieser schwierigen Lebenssituation des Verlusts unterstützend wirken können.

Forschungsstand

Trotz der vielfach erläuterten Verdrängung und Tabuisierung sind dennoch vereinzelt Tendenzen zur Enttabuisierung zu identifizieren. Gegenwärtig etwa wird der „Tod“ im wissenschaftlichen Diskurs interdisziplinär behandelt, im Bereich der Medizin, Pflegewissenschaft, Kultur- und Sozialanthropologie, Theologie, Philosophie, Soziologie oder Biologie. Vor allem aber beschäftigt sich die Thanato-Psychologie mit diesem Themenkreis und untersucht dabei das Verhalten und Erleben von Menschen und den Umgang mit Tod. (vgl. Ochsmann 1993, S. 13) Jedoch, so hält Jennessen (2007, S. 1f) fest, sei über die Art und Weise dieser Begegnungen und die damit

einhergehenden Gefühle von Kinder unter anderem in der pädagogischen Forschung bislang weit weniger bekannt als über die thanatalen Vorstellungen von Erwachsenen.

Forschungslücke

Im Zuge der Recherche nach wissenschaftlichen Studien und Publikationen zum Thema „Tod und Trauer im Kindergarten“ konnten im deutschsprachigen Raum folgerichtig keine solchen ausfindig gemacht werden. Jedoch hat sich die populärwissenschaftliche Literatur dieser Thematik wie Abschied oder Trauer in Form von Kinderbüchern und Ratgebern gewidmet. Hingegen sind ein paar Arbeiten in Bezug auf den Umgang mit Tod und Trauer in Bildungsinstitutionen zu finden. Exemplarisch kann die Untersuchung von Jennessen (2007) genannt werden, die die Themen Sterben, Tod und Trauer in der Grundschule aufgreift und diese thematisiert. Im universitären Kreis etwa setzte sich Christoph Wallner mit „Tod und Sterben“ im Schulunterricht im Jahr 2007 auseinander. Auch Andrea Brandl (2015) verfasste eine Masterarbeit über „Tod und Trauer als Thema für den Unterricht in der Sekundarstufe I“. Das Vorhaben dieser Masterarbeit knüpft daher inhaltlich an das übergeordnete Thema über den Umgang von Tod in pädagogischen Institutionen an und grenzt sich insofern ab, als es sich auf das frühkindliche Alter und die PädagogInnen der Elementarpädagogik bezieht.

Methode(n)

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wird die Methode des „Problemzentrierten Interviews“ nach Witzel herangezogen. Mittels leitfadengestützter Interviews werden KindergartenpädagogInnen zu den vier Themenfeldern Berücksichtigung im Curriculum, Handlungsmöglichkeiten, Aufarbeitung und Erfahrungen befragt. Für die Auswertung der transkribierten Interviews wird die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring angewandt.

Aufbau

Der Aufbau der vorliegenden Arbeit ist in drei Abschnitte gegliedert – den theoretischen, den empirischen und die Diskussion der Ergebnisse. Der theoretische Teil führt in die zentralen Begrifflichkeiten und Theorien ein. Dabei erfolgt in einem ersten Kapitel eine Annäherung der Schlüsselbegriffe „Tod“ und „Trauer“. In diesem Zusammenhang wird ein kurzer historischer Abriss über frühere und aktuelle

Betrachtungsweisen über die Todesthematik gegeben, um zu verstehen, wie es zu dem heutigen gesellschaftlichen Umgang mit Tod und Trauer kam. In Anlehnung daran steht die vielfach in der Literatur diskutierte Tabuisierung im Mittelpunkt des Interesses. Im zweiten Kapitel steht anschließend das kindliche Erleben von Tod und Trauer im Fokus. Dabei werden sowohl die entwicklungspsychologischen Aspekte als auch das Trauerverhalten eines Kindes in der frühen Kindheit beleuchtet. Das dritte Kapitel befasst sich mit den Trauerkonzepten von Verena Kast und James William Worden. In Kapitel vier wird der Kindergarten als elementarpädagogische Institution dargestellt, befasst sich mit der Ausbildung von KindergartenpädagogInnen und behandelt das Sozialisationsfeld unter Berücksichtigung auf eine mögliche Vergeschlechtlichung des Interaktionsverhaltens. Zudem werden mögliche literarische Hilfsmittel für PädagogInnen zur Bearbeitung von Tod und Trauer mit Kindern aufgezeigt. Im Anschluss daran setzt sich das fünfte Kapitel mit dem von ExpertInnen empfohlenen Umgang mit dem Thema für die pädagogische Praxis auseinander.

Der empirische Teil der Masterarbeit ist in dem zweiten Abschnitt dargelegt. Die qualitative Sozialforschung, die Forschungsfrage und die Erhebungsmethode werden erläutert und das wissenschaftliche Vorgehen ist beschrieben, indem der Forschungsprozess dokumentiert ist. Die Auswertungsmethode und die Darstellung der Ergebnisse sind ebenfalls Inhalt des empirischen Teils.

Der dritte Teil umfasst sowohl die Interpretation als auch die Diskussion der Ergebnisse. Der Schluss umfasst ein Resümee und gibt einen Ausblick auf weitere Möglichkeiten zur Erforschung der Thematik.

I THEORETISCHE GRUNDLAGEN

1. Annäherung an den Problembereich „Tod und Trauer“

Die Begriffe Tod und Trauer sind, wie im Titel bereits angekündigt, in dieser Arbeit von zentraler Bedeutung, weswegen eingangs versucht wird, sich diesen anzunähern. Des Weiteren sollen im Hinblick auf das jeweilige Verständnis von Tod und Trauer verschiedene Epochen chronologisch umrissen werden. Dabei greift die Autorin die europäisch-christliche Auffassung davon auf. Weitere religiöse Vorstellungen von Tod können in dieser Arbeit nicht bearbeitet werden, da sich die Autorin auf den westeuropäischen Raum – zu dem Österreich zugehörig ist – bezieht, obgleich zunehmend heterogene religiöse Ansichten vorzufinden sind, wächst das Gros der EinwohnerInnen nach wie vor christlich geprägt auf; laut letzten Erkenntnissen im Jahr 2016 bekennen sich beispielsweise schätzungsweise 64% der österreichischen Bevölkerung zum römisch-katholischen Glauben (vgl. Goujon et al. 2017, S. 13 [online]). Darauf aufbauend soll der heutige Umgang mit Tod und Trauer thematisiert werden.

1.1. Allgemeine Begriffsbestimmung von „Tod“ und „Trauer“

Eine allgemein gültige Begriffsbestimmung von Tod und Trauer zu finden, gestaltet sich schwierig, da dies zwei Phänomene sind, die nicht greifbar sind und uns oft ratlos zurücklassen. In diesem Abschnitt soll nun versucht werden, die Begriffe einzugrenzen und einen Einblick jener in die verschiedenen Arten und Theorien von Tod und Trauer zu geben.

1.1.1. Tod

Was genau ist der Tod? Was bedeutet es, tot zu sein? Und ab wann ist man eigentlich tot? Diese Fragen sind nicht leicht und eindeutig zu beantworten, denn eine allgemein gültige Definition, die auf sämtliche Religionen, Kulturkreise und wissenschaftliche Disziplinen zutrifft, gibt es nicht. Demnach sollen hier nur die für diese Arbeit relevanten Begriffsbestimmungen aufgezeigt werden.

Aus der Sicht der Medizin wird der Tod als irreversibler Zusammenbruch der Funktionen des Atmungs-, Kreislauf- und Zentralnervensystems beschrieben, wobei zunächst zwischen dem klinischen und dem biologischen Tod unterschieden wird. Zudem gibt es noch den sogenannten „Hirntod“. Der klinische Tod ist von einem völligen Kreislaufstillstand und einem Ausfall aller vitalen Funktionen gekennzeichnet. Der Hirntod dagegen tritt ein, wenn alle Hirnfunktionen irreparabel geschädigt sind und die Lungen- und Kreislauffunktion nur mehr mithilfe von intensivmedizinischen Maßnahmen erhalten werden kann. Der biologische Tod folgt auf den klinischen Tod, indem alle Organ- und Zellfunktionen endgültig erloschen sind. Eine Reanimation ist daher zu diesem Zeitpunkt nicht mehr möglich. (Pschyrembel 1994, S. 1541ff)

Die Soziologen Hahn und Hoffmann (2009, S. 121) beschreiben den Tod als soziales Ereignis, das sich, im Gegensatz zum biologischen Tod, verändere. Trotz stets besser werdender medizinischer Versorgung ändere sich nichts daran, dass der Tod letztlich dadurch definiert werde, dass er die physische Existenz unwiderruflich beende. Hingegen unterliegt der Tod als soziales Phänomen dem Wandel der Zeit. Im Allgemeinen wird von dem sozialen Tod gesprochen, wenn eine noch lebende Person als bereits tot behandelt wird. Sudnow beschreibt dieses Phänomen wie folgt:

„Der soziale Tod tritt in dem Augenblick ein, in dem die sozial relevanten Attribute des Patienten für den Umgang mit ihm keine Rolle mehr spielen und er im Wesentlichen schon als ‚tot‘ betrachtet wird.“ (1973, S. 98)

Eine zwischenmenschliche wechselseitige Beziehung ist damit kaum bis gar nicht mehr vorhanden. Aufgrund der Professionalisierung des Sterbens, wurde der Tod in Spezialinstitutionen wie Hospize ausgelagert. Während früher der/die Sterbende üblicherweise noch im Kreise seiner Familie gepflegt wurde, übernehmen nun zunehmend Pflegekräfte und ÄrztInnen diese Aufgabe. Die sterbende Person wird nun zum/zur PatientIn und in das dazugehörige Rollenverhalten gedrängt. (vgl. Hahn/Hoffmann 2009, S. 122)

1.1.2. Trauer

Trauer kann im Allgemeinen als eine psychophysische Reaktion des Menschen auf einen Verlust einer persönlich bedeutenden Person oder Sache, zu der eine Bindung existierte, beschrieben werden (Wermuth 2010, S. 22). Historische Theorien zu Verlust

und Trauer gibt es viele. Die Auffassung der klassischen Psychoanalyse nach Freud sieht Trauer als eine aktive Leistung des *Ich*:

„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.“ (1917/1992, S. 174)

Nach Auffassung von Wermuth (2010, S. 22) könne Trauer als eine gewisse Form von Trennungsangst durch die Auflösung des Bindungsbandes aufgefasst werden. Die Person versuche, das Verlorene zu suchen, zu finden und wieder zu integrieren, was jedoch nicht gelingt, da der Tod endgültig ist. Auftretende körperliche Reaktionen wie Weinen und Schreien können insofern interpretiert werden, dass der soeben stattgefundenen Verlust noch für reversibel gehalten werde. Zudem diene Trauer zu zeigen dazu, um emotionale Zuwendung und Trost zu erhalten. Dabei betont Znoj, dass Trauer bzw. Trauern jedoch keine Krankheit als solche darstelle, denn „Trauern (zu können) ist zugleich Ausdruck des Verlusts wie auch die Bewältigung desselben.“ (2004, S. 2) Entsprechend der „Continuing Bonds“-Theorie müsse laut Znoj (ebd., S. 8) Trauer nicht aufgelöst werden, bevor neue Bindungen und Beziehungen wieder eingegangen werden könnten, sondern es müsse der Verlust in die persönliche Lebenswelt integriert werden.

Kast stellt fest, dass Trauer nicht per se pathologisch sei, sondern etwas Wesentliches und meint dazu:

„Vielleicht ist Trauer die Emotion, die im Leben des erschütternden Menschen eine neue Ordnung, ein neues Selbst- und Welterleben schaffen kann.“ (Kast 1988, S. 20)

Zusammenfassend seien sich laut Bowlby alle Theorien im Hinblick auf normale gesunde Trauerprozesse darin, „dass sie unter anderem und zumindest zu einem gewissen Grad einen Rückzug der emotionalen Zuwendung an die verlorene Person bewirken und dass sie darauf vorbereiten können, eine Beziehung zu einer neuen Person anzuknüpfen.“ (1983, S. 41)

1.2. Historischer Wandel

Nachdem die Begriffe „Tod“ und „Trauer“ erläutert wurden, wird nun kurz der historische Wandel in Europa im Hinblick auf die Einstellung zum Tod skizziert, um zu verstehen, wie es zu dem gegenwärtigen Verständnis von Tod und Trauer kam. Die Geschichte des Todes ist geprägt von den Schlagwörtern wie „Klerus“, „Säkularisierung“, „Technisierung“ und „Professionalisierung“. Die Historiker Ariès und Fischer beschäftigen sich intensiv mit dieser Thematik und wurden hier als die primären Referenzautoren gewählt.

Die Einstellung zum Tod im Mittelalter war charakterisiert durch das arglose Fügen des Schicksals und der Natur. Der Tod war ein ständiger Begleiter und immer allgegenwärtig aufgrund von hoher Kindersterblichkeit, weitverbreiteter (Infektions-)Krankheiten und kriegerischen Auseinandersetzungen. Ariès schreibt dabei von *dem gezähmten Tod*, in dem es um seine „erworbenen Garantien fürs Jenseits – ein komplexes System, in das der Mensch sich eingesponnen hat, um das Leben und das Leben nach dem Tode leichter zu ertragen“ (1999, S. 258), gehe. Demnach fürchtete man den Tod nicht, nur das Danach. Ein Totenkult wurde zelebriert, indem das Seelenheil durch entsprechende Dienste wie beispielsweise Spenden an die Kirche oder Ablasshandel gesichert wurde. Zudem wurde der Übergang vom Leben zum Tod als fließend betrachtet. Tote wurden damals als „Schlafende“ bezeichnet, sie waren zwar physisch tot, aber es gab noch das Leben im Jenseits. Das sogenannte „memento mori“ (lat. Gedenke des Todes) sollte die Menschen daran erinnern, dass das diesseitige vergängliche Leben nicht überbewertet werden soll, da der Gedanke an das Sterben auf die Erfüllung im Jenseits gerichtet werden sollte. (vgl. Fischer 2001, S. 13f)

Im Laufe der Epoche fand eine fortschreitende Entwicklung statt und dem realen physischen Tod wurde immer mehr Bedeutung eingeräumt. Mit Beginn des Barockzeitalters spricht Ariès (1999, S. 377) von *dem verwilderten Tod*. Menschen entwickelten eine vorsichtige Distanz zum Tod und die Individualität des Menschen wurde hervorgehoben. Die Vorstellung vom ruhigen, seligen Toten wurde aufgegeben, der Tod und der Leichnam waren somit selbst Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen (ebd., S. 452). Die Faszination des toten Körpers erlangte morbide Züge, wie beispielsweise das private Sezieren von Leichen. Auch wurde das

Phänomen des Todes in Theateraufführungen, Kunst oder Literatur behandelt. (Ariès⁹1999, S.468).

Ab dem 19. Jahrhundert folgten die Industrialisierung und Urbanisierung der Städte. *Der schöne Tod* (Ariès⁹1999, S. 521) behauptete sich durch die zunehmende ästhetische Gestaltung der Friedhöfe, was als gesellschaftliche Aufgabe angesehen und sehr ernst genommen wurde (vgl. Fischer 2001, S. 36). Sowohl das soziale Prestigedenken als auch die damit einhergehende Grabmalkultur und Mausoleumskult spiegelten Besitz und die gesellschaftliche Stellung wider. Zudem wurden Figuren aus Bronze und Marmor des Trauerns auf Friedhöfen angefertigt. (vgl. ebd., S. 39ff) Der Tod stellte keinen Verlust dar, sondern nur eine vorübergehende Trennung, da die Hoffnung gehegt wurde, sich wieder an einem schönen Ort im Himmel wiederzusehen (Ariès⁹1999, S. 528).

Eine neue Art und Weise des Sterbens zog allmählich ab dem 20. Jahrhundert in die Gesellschaft ein, der Tod wurde nun ausgebürgert. *Der ins Gegenteil verkehrte Tod* (ebd., S. 715) war vorherrschend - der erste und zweite Weltkrieg forderten viele Tote. Bereits seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts entstanden privatgewerbliche Bestattungsunternehmen, dieser Trend setzte sich nun weiter fort (vgl. Fischer 2001, S. 48). Der Tod erhält eine Maskierung, während sich der/die Sterbende sich in die Hände seiner/ihrer Angehörigen begibt. Ariès (⁹1999, S. 719) konstatiert, dass der/die Sterbende sich in Abhängigkeit begeben und sich einer Bevormundung fügen werde, denn dann „wird man allgemein der Ansicht sein – und dies ist die heutige Situation –, daß [sic!] die Angehörigen verpflichtet sind, den Sterbenden in Unkenntnis über seinen Zustand zu halten.“ Dementsprechend wurde der Tod aus der Öffentlichkeit ausgeschlossen, zudem habe sich ab Mitte des 20. Jahrhunderts die Situation insofern verändert, als dass die öffentliche Zurschaustellung der Trauer als verpönt galt und als Trauer pathologisch eingestuft wurde (ebd., S. 742).

Zusammenfassend hat sich gezeigt, dass sich der gesellschaftliche Umgang mit Tod und Trauer über die Jahrhunderte hinweg stark verändert hat. Die Aspekte der Religion bzw. Kirche, Individualität, Kultur, Kunst und Fortschritt sind maßgebend für das gesellschaftliche Bild des Todes. Während zur Zeit des Mittelalters der Tod selbstverständlich und integriert in die Gesellschaft wahrgenommen wurde, sah man den Tod im Barock zwar als etwas Bedrohliches, aber zugleich auch als etwas

Anziehendes. Der nächste Zeitabschnitt verfolgte das romantische Todesmodell und stand im Zeichen von Schönheit und übertriebener Dramatik. Ab dem 20. Jahrhundert vollzog sich ein Bruch, es sollte nur mehr still und leise in den eigenen vier Wänden getrauert werden.

Nachfolgend soll nun auf den aktuellen gegenwärtigen Umgang im 21. Jahrhundert mit Tod und Trauer eingegangen werden und die heutigen Einstellungen beleuchtet werden.

1.3. Heutiger gesellschaftlicher Umgang – ein Tabu?

Bis ins 20. Jahrhundert stellte der Tod ein öffentliches Ereignis dar. In der Gegenwart, im beginnenden 21. Jahrhundert ist eine gehemmte Kommunikation in der heutigen Gesellschaft im Hinblick auf todesbezogene Themen zu beobachten. Offene Trauer gilt als sozial unerwünscht und wird folglich versteckt. Obwohl wir tagtäglich mit Todesfällen in den Medien konfrontiert werden, werden diese aber nur mittelbar am Rande wahrgenommen. Dieser Umstand trage jedoch nicht zu einer Sensibilisierung bei, sondern führe zu Gleichgültigkeit und Abstumpfung. Der Tod sei demnach nicht erfahrbar, sondern in distanzierter Form konsumierbar, was die Berührungsangst damit noch erhöhe. (Leyendecker/Lammers 2001, S. 43f) Der Gesellschaft, aber vor allem MedizinerInnen scheint die Kompetenz für den Umgang mit dem Tod, oder besser gesagt, mit dem/der Sterbenden abhandengekommen zu sein. Wie bereits im vorigen Kapitel erwähnt, wird nun der Tod bzw. der/die Sterbende – salopp formuliert – ins Krankenhaus oder Hospiz ausgelagert. (vgl. Hahn/Hoffmann 2009, S. 122)

Ariès (⁹1999, S. 748) beschreibt die Situation bereits im Jahr 1982 in seiner Schrift „Geschichte des Todes“ mit den Worten:

„Der Tod im Krankenhaus ist sowohl eine Konsequenz des Fortschritts der ärztlichen Techniken der Leidenslinderung als auch der materiellen Unmöglichkeit, sie unter den heute üblichen Bedingungen zu Hause anzuwenden.“

Während es früher Brauch und ganz natürlich war, als Verwandte(r), FreundIn oder NachbarIn am Totenbett des/der Sterbenden zu wachen und der Leichnam nach dem Tod durch Familienangehörige gewaschen und für die Beerdigung hergerichtet wurde,

wird sich nun der Verantwortung für die Versorgung des/der Sterbenden entzogen (vgl. Hahn/Hoffmann 2009, S. 125; Jennessen 2007, S. 7). Der Fortschritt der Medizin erweist sich unter anderem dadurch, dass der Tod durch Maßnahmen wie parenterale Ernährung, künstliche Beatmung, die Gabe von Analgetika und viele mehr hinausgeschoben und somit das Sterben verlängert wird. Der/die Sterbende werde heutzutage laut Hahn und Hoffmann (2009, S. 127) aus der Geborgenheit der Familie entrissen und in einer Institution betreut, die ihn/sie nur mehr als PatientIn sehe, mit dem Anspruch, nach neuesten medizinischen Standards als eine(r) von vielen zu behandeln. Laut Schneider könne infolgedessen der Alltag von Menschen „als *ihre Lebenswelten* für sie zu *Sterbewelten* werden“ (2014, S. 53; Hervorh. i. Original). Nicht nur Betroffene, sondern auch Angehörige, die die Pflege übernehmen oder den plötzlichen Tod eines nahestehenden Menschen erleben, tauchen in eine Sterbewelt ein (ebd.).

Die Institutionalisierung hat neben der Hypothese der Verdrängung noch weitere Gründe. Die Pflege und Betreuung eines kranken Menschen bis zu seinem/ihren Tod erscheint angesichts der heutigen Ansprüche, die an Menschen, aber vor allem Frauen gestellt werden, diffizil. Die Angehörigen werden verständlicher Weise einem hohen physischen, psychischen, finanziellen und organisatorischem Druck ausgesetzt. In der heutigen Zeit gibt es kaum mehr Großfamilien von mehreren Generationen, die in einer Wohn- und Arbeitsgemeinschaft leben. Kleinfamilien und die Trennung der Generationen sind die aktuellen Lebensformen. Kaum mehr anzutreffen sind Familien, in denen traditionell der Vater Alleinernährer ist. Ein weiterer Aspekt für die Übertragung der Verantwortung an Pflegeeinrichtungen ist mit der Zuversicht gebunden, dass der/die Sterbende nun in guten Händen sei und er/sie die beste medizinische Therapie erhalte. (vgl. Jennessen 2007, S. 10ff)

In der wissenschaftlichen Literatur ist zumeist von einer gesellschaftlichen Verdrängung aufgrund der Privatisierung und Auslagerung des Todes zu lesen. Dem widersprechen jedoch Hahn und Hoffmann (2009, S. 121), denn es könne keine Verdrängung geben, da die Erfahrung des Todes und Sterbens nicht mehr natürlich und alltäglich seien; „der Tod wird nicht als solcher beseitigt, sondern in einer seiner jeweiligen Erscheinungen bekämpft.“ (ebd., S. 132)

Die Philosophin Cornelia Klinger (2009, S. 9) lehnt ebenfalls den Begriff „Verdrängung“ ab und spricht von einer Verschiebung, denn

„(...) der mit einer sehr spezifischen Bedeutung versehene Begriff der Verdrängung ist in diesem Zusammenhang nicht passend oder höchstens als Metapher, als anderer Ausdruck für die Verschiebung, Verlagerung, Überweisung der Sinn- und Zielfragen von der Gesellschaft an die Individuen, kurzum für die *Privatisierung* des Lebens“. (Hervorh. i. Original)

Sterben wird demnach zur Privatsache. Aufgrund der Säkularisierung wurde zwar die Kirche vom Staat getrennt, jedoch ist sie nicht von der Bildfläche verschwunden, sondern wird beliebig und vielfältig ausgelebt. Es gebe nicht mehr das eine Glaubenssystem oder Dogma, das sich die Gesellschaft vorschreiben lässt, was dazu führte, dass rituelle Sicherheiten und Selbstverständlichkeiten verloren gegangen seien (Hahn/Hoffmann 2009, S. 130). Damit einhergehend gebe es kein allgemein gültiges Orientierungssystem mehr, nach dem sich Menschen richten könnten (Jennessen 2007, S. 9).

In den Massenmedien werden heutzutage gewisse Lebensideale wie Gesundheit, Sportlichkeit und vor allem Leistungsfähigkeit als unabdingbar angesehen. In dieser leistungs- und materiell orientierten Gesellschaft scheinen alte und kranke Menschen keinen Platz zu haben. Mischke (1996, S. 140) formuliert treffend: „Das Leben in der Industriegesellschaft wirkt so, als ob niemand stirbt.“ Die öffentliche Konfrontation damit wird gemieden. Ursachen für diese Tabuisierung lassen sich laut Jennessen (2007, S. 8) verschiedene finden. Zunächst spiele die **Privatisierung** – wie vorhin erwähnt – eine Rolle. Zudem finde eine **Exklusion der Sterbenden und Toten** statt, indem die Pflege und der **Umgang mit Sterbenden professionalisiert** wurde. Der **Verlust dieser Primärerfahrungen** des Todes führe zu einer emotionalen Ablehnung und Angst, bereits Kindern werde diese Erfahrung durch das Fernhalten von Beerdigungen entzogen. Darüber hinaus seien **Kommunikationsdefizite von Seiten der ÄrztInnen** gegenüber Sterbenden festzustellen. Aufgrund der Verlagerung des Sterbenden in ein Hospiz, finde eine **Entfremdung und Depersonalisierung** statt. Ein weiteres Argument sei die **Partikularisierung des Todes**, indem **Unsterblichkeitsillusionen** zelebriert werden würden und suggeriert werde, nur alte Menschen würden sterben. Zudem sei eine **Marginalisierung der Rituale** zu

beobachten, Begräbnisse seien nur als periphere Ereignisse anzusehen und eine **öffentliche Sinngebung des Todes fehle**, bzw. würde nicht zugelassen, was eine Verdrängung impliziere.

Eine andere Richtung schlagen ThanatoexpertInnen ein und zeigen auf, dass sich die Gesellschaft sehr wohl mit dem eigenen Tod auseinandersetzt, beispielsweise werden Lebensversicherungen abgeschlossen, Grabstätten erworben oder Testamente für den Fall des Ablebens verfasst. Ein neuer Trend zeigt, dass sich zunehmend auch die digitalen Medien der Trauer widmen, wie zum Beispiel auf der Internetseite „Hall of Memory“ oder „WorldWideCemetery“. Darüber hinaus bieten bereits einige Bestattungsunternehmen die Möglichkeit, online zu kondolieren oder symbolisch eine Kerze anzuzünden. (vgl. Jennessen 2007, S. 8) Benkel spricht von einer Pluralität des Todes und geht von „vielen Zukünften des Todes“ (2016, S. 34) aus. Es lässt sich eine steigende Anzahl von Beisetzungen außerhalb der klassischen Familiengrabstätte feststellen. Auch wächst die Zahl der Aschenbeisetzungen. (Fischer 2016, S. 266) Fischer erkennt einen Trend zur Individualisierung und Exterritorialisierung und konstatiert: „Die Asche ist zum sepulkralen Signet der mobilen Gesellschaft geworden, ihr Beisetzungsort ist nicht mehr zwingend an den klassischen Friedhof gebunden.“ (ebd., S. 264)

Sogenannte Memoriam-Gärten, die Miniaturlandschaften darstellen, werden errichtet. Auch Naturfriedhöfe, die die Bestattung in naturnahen Landschaften ermöglichen, werden immer mehr favorisiert. Sie sind bunt gestaltete Erinnerungsorte, die keine eigene Grabstätte vorsieht und von der Kirchengemeinde verwaltet wird. In Anlehnung daran gibt es den „Ruhewald“ im Sinne einer ebenfalls zumeist anonymen Baumbestattung. (vgl. ebd., S. 267) Sachmerda-Schulz (2016, S. 303) erklärt die Zunahme anonymen Bestattungen damit, weil dadurch ein gewisses Maß an Selbstbestimmung gewahrt werden würde. Man möchte darüber bestimmen, wie das spätere Grab aussehen werde; individuelle Grabpflege sei somit nicht notwendig, was unter anderem auch zu einer Entlastung der Angehörigen führe. Weitere Gründe liegen in der räumlichen Mobilität und der Versicherung, dass der Ort der Bestattung nicht in ferner Zukunft verkommt, sondern stets vom Friedhofspersonal gepflegt werde. (ebd., S. 314)

Generell ist ein Trend der Enttabuisierung des Todes an verschiedenen Stellen zu beobachten. Im Bereich der Medizin kann hier die Palliativmedizin in Verbindung mit der Hospizbewegung genannt werden. Dabei geht es um die Sterbebegleitung und ein menschenwürdiges Sterben. Das Ziel der Hospizbewegung ist die Begleitung unheilbar kranker Menschen und ihrer Familien bis zum Tod, wobei vor allem der offene Umgang mit thanatalen Themen zum Ausdruck gebracht werden soll. (vgl. ebd., S. 18; Specht-Tomann/Tropper ²2005, S. 75ff) Auch Kinderhospize konnten sich nach und nach etablieren. Das mobile Kinderhospiz „MOMO“, welches 2013 gegründet wurde, hat den Bedarf erkannt und ist für Kinder und Jugendliche im Großraum Wien zuständig. Die Einrichtung arbeitet interdisziplinär mit ÄrztInnen, Pflegekräften, SeelsorgerInnen, PsychotherapeutInnen, SozialarbeiterInnen und weiteren ehrenamtlichen MitarbeiterInnen zusammen. Das Kinderpalliativteam versorgt Kinder alters- und entwicklungsentsprechend - angepasst an deren Bedürfnisse und Fähigkeiten. Über das Leitbild des Kinderhospizes ist auf der Homepage unter anderem zu lesen:

„Das gemeinsame Zuhause von Kind und Familie soll – wenn irgend möglich – zentraler Ort der Versorgung bleiben. Die Hospiz- und Palliativversorgung sollte an dem vom Kind oder seiner Familie selbst gewählten Aufenthaltsort stattfinden.“ (Kinderhospiz MOMO [online])

Dieses Beispiel verdeutlicht die Entwicklung hin zu einem offenerem und selbstbestimmten Umgang mit Tod und Sterben. Neben PalliativmedizinerInnen und ThantatologInnen wird das Thema Tod in den Fachgebieten Theologie, Kultur- und Sozialanthropologie, vor allem aber im Gebiet der Thanato-Psychologie behandelt, worauf im kommenden Kapitel näher eingegangen wird. (siehe dazu 2.2.)

2. Tod und Trauer im frühkindlichen Alter

Nachdem im vorigen Kapitel die Begrifflichkeiten von Tod und Trauer erläutert und Einblick in die gesellschaftliche teils tabuisierende Auffassung gegeben wurden, greift dieser Abschnitt die kindliche Perspektive bezüglich dieses Themenkreises auf. Um jedoch den Zugang des Kindes im Alter von drei bis sechs Jahren zu verstehen, muss zuerst festgestellt werden, in welcher Phase der Entwicklung sich das Kind befindet. Darum soll die Welt des Kindes zunächst beleuchtet werden. Jedoch soll darauf aufmerksam gemacht werden, dass das chronologische Alter und das Entwicklungsalter nicht immer gleichzusetzen sind, da dies nur als Schätzwert verwendet wird und nicht jedes Kind ein und dieselbe Entwicklung durchlebt.

Der Todesfall einer geliebten Bezugsperson stellt für das Kind einen Einschnitt in dessen Leben und Entwicklung dar. Es steht vor einer großen Herausforderung und muss das Leben oftmals neu sortieren. Besonders in der frühen Kindheit ist Kindern die Unsicherheit ins Gesicht geschrieben, da sie meist noch nicht wissen, was „tot sein“ denn eigentlich bedeutet. Daher erfolgt eine Auseinandersetzung sowohl mit dem kindlichen Todeskonzept als auch mit der Trauer des Kindes.

2.1. Die Welt des Kindes im Alter von drei bis sechs Jahren

Die Welt des drei- bis sechsjährigen Kindes ist stark geprägt vom magisch-animistischen Denken, Anthropomorphismus und von der Ich-Bezogenheit. In dieser Entwicklungsphase ist die Umwelt des Kindes besonders stark emotional besetzt. Zudem gestaltet sich das Denken prälogisch, das heißt, dass nur jene Dinge oder Geschehnisse, die das Kind miterlebt, Wahrheitscharakter haben. (vgl. Bogyi 2006, S. 39)

Ein weiteres Merkmal des frühkindlichen Weltbildes stellt das magische Denken dar und bezeichnet den Glauben des Kindes, dass alles für einen bestimmten Zweck gemacht wird. Alles hat eine größere Bedeutung, die Sonne geht nur für sie/ihn am Himmel auf und bleibt stehen bis er/sie wieder zu Hause ist und sie wieder untergehen darf. Zudem kann sich das Kind in seiner Vorstellung in Wesen wie mächtige Feen,

Hexen oder Zauberer verwandeln und in eine Phantasiewelt eintauchen. (vgl. Specht-Tomann/Tropper 2000, S. 61)

Magische Allmachtsgefühle erwecken in dem Kind die Vorstellung, alles kontrollieren zu können und über alles und jede(n) – vor allem aber die Eltern – herrschen zu können. Gegenstände, wie beispielsweise Stofftiere, werden belebt und im magischen Denken beseelt. Freud (1912/13, S. 364) äußert dazu, dass die Magie „das praktische Bedürfnis, sich der Welt zu bemächtigen“ sei. Jedoch stehe den Allmachtsphantasien die Anerkennung der Realität und somit der eigenen Abhängigkeit und Hilflosigkeit gegenüber (Diem-Wille 2007, S. 128). Des Weiteren sei das Denken des Kindes in der frühen Entwicklung durch ein egozentrisches Weltbild gekennzeichnet. Piaget (1970/2003, S. 61) spricht dabei von einem Egozentrismus im kognitiven Stadium der präoperationalen Intelligenz, wobei das Kind nur die eigene Sichtweise und noch keine andere einnehmen könne. Das Kind sehe sich als Mittelpunkt der Welt. Es möchte von Mutter und Vater geliebt und umsorgt werden, sodass alle Personen nur für das Kind existieren würden. Fraiberg (1972, S. 131ff) erklärt, dieser Wunsch, das Zentrum der Welt sein zu wollen, hänge mit der Angst zusammen, auseinander zu fallen; indem das Kind versucht, Kontrolle über andere Personen auszuüben, könne es diese Ängste in Schach halten.

2.2. Das kindliche Todeskonzept

Wie bereits in Kapitel 1.3. erwähnt, beschäftigt sich die Thanato-Psychologie mit den psychologischen Vorstellungen von Tod. Joachim Wittkowski, ein bekannter Vertreter dieses Faches, definiert den Gegenstandsbereich folgendermaßen:

„Die Thanatopsychologie hat jenes Verhalten und Erleben des Menschen zum Gegenstand, das einerseits durch das Wissen um die eigene Endlichkeit und die Begegnung mit Tod und Sterben ausgelöst wird und andererseits durch somatische Veränderung in der Endphase des Lebens bestimmt.“ (Wittkowski 1990, S. 6; zit. nach Ochsmann 1993, S. 13)

Demnach ist nicht nur der sterbenskranke Mensch im Mittelpunkt des Interesses, sondern auch die Einstellung zum Tod wird erforscht. Dabei werden Todeserlebnisse

in allen Altersgruppen untersucht - vom Kind bis ins hohe Alter. Die Thanatopsychologie umfasse verschiedene Bereiche wie die Todesvorstellungen und ihre Entwicklung, verschiedene Einstellungen zum Tod, Vortoderfahrungen, der Sterbeprozess und Sterbebeistand, die Interaktion mit Sterbenden, das Sterben als psychosoziales Verhalten sowie das Phänomen der Trauer (Ochsmann 1993, S. 14f).

Die Begegnung von Kindern mit dem Tod wurde erst sehr spät Gegenstand wissenschaftlichen Interesses. Zwar erlebten Bereiche wie die der Pädagogik, Pädiatrie und Psychologie eine Blütezeit in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, doch eine gedankliche Verbindung von todesbezogenen Themen und Kindern wurde erst allmählich und deutlich später hergestellt. Gründe dafür könnten die damals allgemeingültige Meinung seien, Kinder wären zu zart besaitet, um dem Tod zu begegnen. Darüber hinaus könnte die Erklärung in der Konnotation von Kinder mit Wachstum bzw. Zukunft liegen. Zahlreiche Untersuchungen erbrachten eine Fülle von Daten und widerlegten diese Vermutungen. (vgl. Wass 2003, S. 87) Bereits gewonnene Erkenntnisse zu diesem Thema liegen beispielsweise durch die Untersuchungen von Stern (1958) in Deutschland und Frankreich und Gesell und Ilg (1954) in den USA vor. Vor allem aber leistete Nagy (1948) Pionierarbeit in den späten 1930er Jahren, die ungarische Kinder im Hinblick auf deren Todeskonzept analysierte und ein 3-Phasen-Modell erstellte mit dem sie Kinder in Altersgruppen mit deren spezifischen Vorstellung einteilt. In der für diese Arbeit relevanten Gruppe der Phase 1, die die Altersgruppe der noch nicht Fünfjährigen meint, würden Kinder den Tod beispielsweise als Abreise oder Schlaf verstehen. Spätere Untersuchungen in den 1970er Jahren in den USA und Kanada bestätigten Großteils Nagys Aussagen, welche im Einklang mit dem allgemeinen Konzept der kognitiven Entwicklung von Piaget (1929, 1969) stehen würden. Neuere Ergebnisse zeigen vor allem den Einfluss unterschiedlicher Umweltbedingungen. (Wass 2003, S. 88) Auch Ochsmann (1993, S. 34) betont die Bedeutung der Sozialisationsfaktoren im Hinblick auf die Ausprägung der thanatalen Einstellung, allem voran die Furcht davor. Frühe Erlebnisse und die Werthaltung des Elternhauses spielen eine große Rolle, unter anderem weil Kinder heutzutage kaum mehr mit dem Tod in Berührung kommen. Daher seien die Eltern, Medien und staatliche Institutionen, wie beispielsweise der Kindergarten, prägend (ebd.).

Specht-Tomann und Tropper (2000, S. 59) konstatieren, dass bei der Entstehung des Todeskonzepts drei Aspekte von Bedeutung sind:

- Kultur

Der Einfluss der vorherrschenden Kultur ist bedeutend mit dem Umgang damit. Verschiedene Völker weisen dem Tod einen eigenen speziellen Platz im Einklang mit deren Vorstellung vom Tod zu.

- Religion

Der Tod spielt in jeder Religion eine wichtige Rolle, im Zusammenhang mit den Jenseitsvorstellungen wird das jeweilige Todeskonzept konstruiert.

- Persönliche Umwelt

Die Vorstellungen der sozialen Umwelt bildet die Todesvorstellung, in der Art wie gleichaltrige Freunde oder Erwachsene mit Tod umgehen, mit.

Während die Todesvorstellungen von Erwachsenen schon gefestigt sind, entwickeln Kinder diese erst im Laufe ihrer Kindheit. Das Erleben des Todes gestaltet sich je nach Alter und Entwicklungsstufe verschieden. In Verbindung damit verweist Ramachers (1994, S. 14) in seiner Arbeit auf das reife Todeskonzept nach Speece und Brent, die 1984 die Grundlage zur Beurteilung des kindlichen Todeskonzepts entwickelten. Im Folgenden soll nun dieses Modell vorgestellt werden, das aus einem Fragenkatalog besteht, wodurch anhand der Antworten Rückschlüsse ob eines entwickelten Todeskonzepts gezogen werden können. Insgesamt werden drei Aspekte erfragt:

1. Universalität: Der Tod betrifft alle Lebewesen ohne Ausnahme.

- Wird jeder Mensch eines Tages sterben?
- Werde ich (der Vorleser) eines Tages sterben?
- Wird (bester Freund) eines Tages sterben?
- Wird deine Mutter eines Tages sterben?
- Wirst du eines Tages sterben?

2. Irreversibilität: Der Tod ist endgültig und kann nicht mehr rückgängig gemacht werden.

- Kann ein toter Mensch wieder lebendig werden?
- Wenn ich einem toten Menschen etwas Wasser zu trinken gebe, könnte er dann wieder lebendig werden?
- Wenn ich einem toten Menschen etwas zu essen gebe, könnte er dann wieder lebendig werden?
- Wenn ich einem toten Menschen Medizin gebe, könnte er dann wieder lebendig werden?
- Wenn ich einem toten Menschen einen Zauberspruch sage, könnte er dann wieder lebendig werden?

3. Funktionsverlust: Alle Lebensfunktionen sind beendet.

- Kann ein toter Mensch noch die Dinge tun, die er als Lebendiger getan hat?
- Kann sich ein toter Mensch noch bewegen?
- Kann ein toter Mensch noch sprechen?
- Kann ein toter Mensch noch hören?
- Kann ein toter Mensch traurig sein?

(vgl. zit. n. Ramachers 1994, S. 15)

Erst wenn ein Verständnis von diesen drei Dimensionen erlangt wird, kann von einem „reifen“ Todeskonzept gesprochen werden. Wittkowski (1990, S. 56ff) ergänzt das Modell um eine weitere vierte Dimension: die Vorstellung von der Kausalität (der Tod hat biologische oder physikalische Ursachen). Er fand in seinen Untersuchungen heraus, dass die meisten Kinder im Alter von drei bis fünf Jahren noch keine Vorstellung eines „reifen“ Todeskonzepts haben, jedoch würden sich Vorformen davon finden. Komponente des „reifen“ Todeskonzepts sind wie bereits erläutert das Wissen um Irreversibilität und Universalität des Todes. Das Begreifen der Universalität ist nicht möglich, da das Kind noch in der egozentrischen Perspektive verharrt, wonach die eigene persönliche Nicht-Existenz und die Welt ohne das Ich nahezu nicht vorstellbar ist. Erst ab ca. fünf bis sechs Jahren kann die egozentrische Sicht aufgegeben werden.

(vgl. Ramachers 1994, S. 43) Ein wichtiger Schritt der Entwicklung ist der Erwerb der Objektpermanenz zwischen dem sechsten und achten Lebensmonat; das Kind erlernt, dass Objekte auch dann vorhanden sind, auch wenn es diese nicht gerade sieht. Analog dazu existiert die verstorbene Person noch, womit „der Tod eine Art reduziertes Weiterleben sei: die Verstorbenen sind fortgegangen.“ (Ramachers 1994, S. 37) Kinder in dieser Altersgruppe kennen zwar das Wort „tot“, aber sie verstehen die vollständige Irreversibilität nicht. Für viele bedeutet der Tod einfach etwas weniger lebendig zu sein. Als Beispiel kann hier der fünfjährige Ingo angeführt werden, der folgendes erzählte:

„Gestern waren wir auf dem Friedhof und haben dem Papa eine Kerze gebracht. Dann hat er es nicht so dunkel und auch ein bisschen warm (...) aber ich glaube, er friert nicht. Er hat ja einen ganz dicken Strickpullover.“ (Finger 1998, S. 41)

Es ist für Vorschulkinder schwer nachzuvollziehen, wie ein lebendiger Mensch sich in einen toten, steifen Leichnam verwandeln kann. Erst in der späteren Entwicklung erlernen Kinder, dass es auch Veränderungsprozesse gibt. Solche Erfahrungen werden zwar versucht, in die bisherige Annahmen von belebt und unbelebt einzuordnen, jedoch gelingt dies nicht immer. Auf Grund dessen sind Erwachsene oft sehr irritiert, wenn das Kind nicht die erwartete Trauerreaktion zeigt, da es die Endgültigkeit und die Folgen des Todes noch nicht begreifen kann.

Ferner beunruhigt ein Kind jede Veränderung in seinem Leben, die es nicht steuern kann. Rollenspiele werden von Kindern dafür herangezogen, das unverarbeitete Erlebnis zu reproduzieren. Übergänge werden nachgespielt, indem sie in verschiedene Rollen schlüpfen und das Verhalten anderer imitieren. Vor allem Schießspiele (z.B. „Räuber und Gendarm“) dienen Kindern dazu, bestimmte Szenen aus Filmen nachzustellen und so tun, als ob man tot sei, um im nächsten Moment wieder so zu tun, als ob man lebendig sei. Das Schießen und das Tot-Umfallen sind dabei die wesentlichen Aspekte, um sich von der schwachen und hilflosen Situation loszulösen und in die Rolle des Herrschers über Leben und Tod zu schlüpfen. Kindliche Todeswünsche sind Teil einer gesunden Entwicklung und drücken oft unbewusste Wünsche aus, um eine unbefriedigende Situation abzuwenden. (vgl. Franz 2002, S. 71ff) Diese Todeswünsche sind als Fort-Wünsche zu interpretieren, da das Kind noch keine Unterscheidung zwischen den Begriffen machen kann und diese

als Synonyme betrachtet. Demnach wünscht sich das Kind nicht, dass jemand wirklich tot sein soll, sondern nur fort sein soll bzw. vorübergehend abwesend sein soll, um etwas Unangenehmen zu entgehen. (vgl. Finger 1998, S. 41f)

In Zusammenhang damit, können schnell Schuldgefühle auf Seiten des Kindes entstehen. Diese Gedanken lassen sich mit dem Entwicklungsstadium des Kindes erklären. Wie bereits erläutert, ist die frühe Kindheit von magischen Vorstellungen geprägt. Das Kind erlebt sich in dieser Phase selbst als den Mittelpunkt der Welt und kann sich nicht vorstellen, dass irgendetwas ohne sein Zutun oder seinen Willen geschieht. Das Kind glaubt, alles beeinflussen zu können und Wünsche, wenn sie nur intensiv gewünscht werden, in Erfüllung gehen. Somit können sich leicht Schuldgefühle beim Tod eines/einer Angehörigen entwickeln. Diese irrationalen Gedanken bedürfen dann der Versicherung, dass nicht sie den Tod verursacht haben. Andererseits jedoch kann das Kind die Vorstellung haben, Verstorbene durch Zauberei wieder zu sich zu holen zu können, da der Tod in den Augen des Kindes nur vorübergehend sei. (vgl. Finger 1998, S. 42f; Bowlby 1983, S. 465ff)

Kinder in der frühen Kindheit wissen im Allgemeinen über die Tatsache Bescheid, dass alte Menschen sterben, jedoch kann noch nicht das eigene Ableben erfasst werden. Franz (2002, S. 77) meint weiter:

„Vier- bis Sechsjährige haben zudem die Vorstellung, dass der Tod durch Unfälle, Gewalteinwirkung, Verstümmelung, Übergriffe von Räubern oder Monstern verursacht wird sowie das Resultat zwischenmenschlicher Beziehungen (z.B. Feindseligkeit) ist.“

Kinder in dieser Lebensphase haben die Vorstellung – so wie es in einem Märchen zu hören oder aber auch in Filmen zu sehen ist –, dass die bösen vor den guten Menschen sterben würden. Demgemäß könne der Tod verhindert werden, wenn man brav und lieb sei. Eine Krankheit als Todesursache zu akzeptieren fällt oftmals schwer. (ebd.)

2.3. Das kindliche Trauerverhalten

„Abschied nehmen ist ein schmerzhafter, für die Entwicklung jedes Menschen jedoch ungeheurer wichtiger Prozess; dies gilt für Erwachsene gleichermaßen wie für Kinder.“ (Bogyi 1997, S. 83)

Ein Kind erfährt in seinem Leben viele Situationen, in denen es lernen muss, von etwas bzw. jemandem loszulassen. Die Trennung der Eltern, die Geburt eines Geschwisterchens, Loslösungs- und Übergangsprozesse wie der Eintritt in den Kindergarten oder der Verlust eines geliebten Haustiers können Beispiele für frühere Verlusterfahrungen des Kindes darstellen. Der Tod einer nahe stehenden Person bedeutet für das Kind fast immer Veränderung. Die Familiensituation ändert sich und auch die finanzielle Situation verschiebt sich meist. Je nachdem, in welchem Verhältnis der/die Verstorbene zum Kind stand, hat der Tod verschiedene Bedeutung und Folgen im zukünftigen Leben. Demnach soll nun näher darauf eingegangen werden.

2.3.1. Der Tod von Großeltern

Wenn Oma oder Opa sterben, ist das - aus kindlicher Sicht - die natürliche Konsequenz eines langen erfüllten Lebens. Diese Erfahrung ist wahrscheinlich die am häufigsten auftretende Situation in Bezug auf die Todeserfahrung im Kindesalter. Zumeist kommt der Tod von alten kranken Menschen nicht überraschend und das Kind hat im besten Fall Zeit, sich darauf vorzubereiten. Auch kann das Kind den Tod eines alten Menschen eher akzeptieren als beispielsweise den eines gleichaltrigen Freundes. (vgl. Franz 2002, S. 114f)

2.3.2. Der Tod eines Geschwisterkindes

Eine besondere Situation stellt der Tod eines Geschwisterchens dar. Kinder würden laut Finger (1998, S. 51) „einen doppelten Verlust“ erleben. Nicht nur die Schwester oder der Bruder ist nicht mehr da, sondern auch die Eltern in ihrer bisherigen Form gibt es nicht mehr, da Eltern in dieser Situation selbst mit ihrer Trauer und dem Schmerz beschäftigt sind und sich dem lebenden Kind nicht mehr zuwenden können, wie es nun nötig wäre. Das Kind fühlt sich allein gelassen und befürchtet, nicht mehr fröhlich sein zu dürfen. Auch wenn Geschwister nach langer Krankheit sterben, verspürt das gesunde Kind zumeist ob der vermissten Zuwendung oft eine nachvollziehbare Erleichterung. Zudem werden verstorbene Kinder häufig idealisiert,

was für das (über)lebende Kind ein oft auswegloser Kampf um Rivalität ist, da es sich nun nicht mehr mit der toten Schwester oder dem toten Bruder messen kann. (vgl. Beerwerth 2014 S. 179). Darüber hinaus leiden manche Kinder an einer sogenannten Überlebensschuld. Sie tragen Schuldgefühle mit sich herum, weil der Bruder oder die Schwester tot sind und sie selbst nicht. Aggressionen gegen die eigene Person können sich bemerkbar machen, oder der Wunsch zu sterben und zeigen, wie sehr sich das Kind vernachlässigt und ungeliebt fühlt. Sollte das Kind (zumeist heimliche) Suizidgedanken haben, muss dies ernst genommen werden und professionelle Hilfe in Anspruch genommen werden. (vgl. Franz 2002, S. 117f)

2.3.3. Der Tod von Eltern

Der Tod von Mutter oder Vater stellt die tiefgreifendste Verlusterfahrung im Kindesalter dar. Frühkindliche Verlassensängste treten hier besonders stark in den Vordergrund. Somit wird das Urvertrauen des Kindes erschüttert, denn niemand ist in der Lage, Vater oder Mutter jemals zu ersetzen. Franz (ebd., S. 120) merkt dabei an:

„Die Bewältigung des Elterntodes wird im Wesentlichen davon beeinflusst, inwieweit der hinterbliebene Elternteil in der Lage ist, sich ausreichend um die Kinder zu kümmern und ein Mindestmaß familiären Lebens aufrechtzuerhalten.“

Der Tod des Vaters führt neben dem Verlust der Vaterfigur zumeist auch zu ökonomischen Problemen. Die Rolle des Hauptversorgers, die Väter in der „klassischen“ Familienkonstellation meistens verkörpern, fällt somit weg. Das Kind wächst zudem ohne männliches Vorbild auf, was für Buben ein fehlendes männliches Identifikationsbild und für Mädchen der Verlust des ödipalen Liebesobjektes bedeutet. Auch mit dem Tod der Mutter erfährt das Kind einen tiefen Einschnitt im Leben. Die meisten Kinder würden sich über den Tod hinaus äußerst intensiv mit der Mutter im weiteren Leben identifizieren, was dazu beitrage, dass sie als unantastbar gelte und als unsterbliche Lebensbegleiterin der Maßstab aller Dinge werde (Franz 2002, S. 123).

2.3.4. Die kindliche Trauerreaktion

Die Art, wie das Kind den Tod eines nahen Angehörigen aufnimmt, ist abhängig von vielen Faktoren. Die Umstände des Todes - das heißt, ob ein plötzlicher Unfall, eine lange Krankheit, Suizid oder Mord Schuld am Ableben sind – sind zunächst

entscheidend. Vor allem ein Suizid in der Familie ist besonders schwierig für das Kind, Schuldgefühle, Scham und Stigmatisierung beschreiben die Situation, mit denen das Kind zurechtkommen muss (Volkan/Zintl 2000, S. 104). Sowie die Qualität der Beziehung, die zu dem/der Verstorbenen bestand als auch die Struktur und Dynamik des Familiensystems spielen eine Rolle. Zudem sind die zur Verfügung stehenden Ressourcen von Bedeutung. (vgl. Wass 2003, S. 102) Nicht nur die personalen Ressourcen eines Kindes können einen Teil zur Förderung von Resilienz (psychischer Widerstandskraft) beitragen, sondern auch die Familie und das sonstige soziale Umfeld (vgl. Wustmann 2004, S. 107). Unterstützende Personen auch außerhalb der Familie sind äußerst wichtig für eine positive Entwicklung, wobei zu den sogenannten Schutzfaktoren im sozialen Umfeld Peerkontakte, Freundschaftsbeziehungen, Vereine oder auch Kindertagesbetreuungsstätten wie der Kindergarten zählen.

Akute temporäre Reaktionen auf den Tod eines geliebten Menschen können ähnlich wie bei Erwachsenen ebenfalls auftreten. Symptome dabei seien Schlaf- und Verdauungsstörungen, unkontrolliertes Schluchzen, Konzentrationsschwierigkeiten, Angst, Zorn und Schuldgefühle (Wass 2003, S. 102f). Wütende Kinder passen jedoch nicht in das Bild, das Erwachsene oft erwarten; ein trauerndes Kind müsse doch weinen und sich zurückziehen, sei allgemeiner Tenor. Dabei sei laut Ennulat (1998, S. 21) die Wut als Ambivalenz zur erfahrenen Ohnmacht zu verstehen. Ein Beispiel einer Szene bei einer Beerdigung veranschaulicht dies:

„Sören stand am Grab des Vaters bei der Beerdigung. Als die Angehörigen weggingen, wehrte er sich mit Händen und Füßen dagegen, diesen Ort zu verlassen. Er schrie, weinte und rief immer wieder den Namen des Vaters. Er wollte eine Antwort, wußte [sic!], der Vater ist da unten im Sarg. Mit seinem Rufen wollte er ihn erreichen. Die weinende Mutter stand neben ihm, zog ihn weg vom Grab, war froh, als er, kraftlos geworden, seinen Widerstand aufgab.“ (ebd., S. 21f)

Diese Szene zeigt, wie schwer es sein kann diese Wut auszuhalten, obwohl gerade jetzt ein Kind eine vertrauensvolle Person bräuchte, um über die erfahrene Situation zu sprechen und Fragen zu stellen. Die Verarbeitung eines Todesfalls einer nahe stehenden Person könne ein Kind demnach nicht alleine bewältigen, sondern nur im Dialog mit einer verständnisvollen Person. Der Irrglaube, dem Kind diese leidvolle Erfahrung ersparen zu müssen, schade der seelischen Gesundheit. (ebd., S. 25f)

Denn das Kind merkt, dass etwas nicht stimmt und die Erwachsenen ausweichende Antworten geben, was dazu führt, dass das Kind sich ob dieser Ungewissheit ängstigt. Daher ist es wichtig, dieses Thema nicht zu tabuisieren, sondern mit dem Kind offen darüber zu reden.

Trauer löst immer extreme Gefühlsschwankungen aus, was natürlich und wichtig für die Verarbeitung des Geschehenen ist. Jedoch kann Trauer auch in eine psychische Erkrankung übergehen. Zu den Risikofaktoren zählen dabei, wenn der Tod der geliebten Person gerade in eine schwierige Entwicklungsphase fällt, wie beispielsweise der Übertritt vom Kindergarten in die Volksschule. Auch eine prekäre soziale Situation kann sich ungünstig auswirken. Wenn die Krise nicht entsprechend verarbeitet werden kann, ist das Kind auf therapeutische Hilfe angewiesen. Nicht immer ist es einfach, das Verhalten des Kindes während des Trauerprozesses als normal oder bereits als Anzeichen für problematische Trauerverarbeitung einzustufen. (vgl. Senf 2014, S. 126) Znoj (2004, S. 11f) spricht von „komplizierte(r) Trauer“, wenn die Person der hohen Anpassungsleistung nach dem Verlust einer geliebten Person nicht gerecht werden könne, was zu einer chronischen psychischen Störung führen könne. Deshalb werden im Folgenden mögliche Verhaltensweisen aufgezeigt, die eine Überforderung des Kindes signalisieren. Sollte das Kind keine Gefühlsreaktion zeigen und in den ersten Wochen gar nicht weinen und den Tod leugnen, dann ist Hilfe angezeigt. Das Kind sei demnach wie betäubt und schütze sich vor dem Unfassbaren. Die Gefahr bestehe darin, dass das Kind seine Gefühle so lange fernhalte bis es tatsächlich nichts mehr spüre. (Finger 1998, S. 114) Auch übertriebene Ängste können ein Indiz für die Überforderung des Kindes sein. Der Tod einer Bezugsperson treffe kleine Kinder in ihrem Konstrukt der Unverwundbarkeit und wirbelt seine Welt durcheinander, die nur schwer wieder herzustellen sei (ebd., S. 115). Ein weiteres Kennzeichen für die Überforderung des Kindes stellt einen auffallenden Entwicklungsstillstand dar. Zwar ist es nicht unüblich, dass sich Kinder nach dem Tod eines geliebten Menschen eine Weile nicht weiterentwickeln, aber hält dies länger an, so ist Hilfe nötig. Darüber hinaus können Kinder in die Regression fallen. Die Identifikation mit der Krankheit des/der Toten ist ebenfalls Besorgnis erregend. Die Nachahmung des/der kranken Verstorbenen, wie beispielsweise Bauchschmerzen und häufiges Erbrechen bei einer Krebserkrankung, ist alarmierend. Das Kind

verschmelze dann mit der kranken Seite des/der Toten und nehme diese in sich auf (Finger 1998, S. 118; Senf 2014, S. 125).

Besondere Unterstützung sei laut Finger (1998, S. 118) beim Todesfall einer Bezugsperson in folgenden Lebenslagen wichtig:

... Bei Suizid

... Bei Gewalt oder Naturkatastrophen

... Wenn das Kind während eines gewaltsamen Todes anwesend war

... Wenn eine psychische Erkrankung des/der Verstorbenen vorliegt

... Bei vorhergehender langer schwerer Krankheit und Pflegebedürftigkeit

... Im Falle eines schlechten Verhältnisses zum/zur Verstorbenen

... Wenn der Tod dem Kind länger verschwiegen wurde

... Beim Todesfall beider Eltern

... Wenn der verbleibende Elternteil selbst überfordert ist und das Kind daher vernachlässigt

... Wenn das Kind als Ersatz für den/die Verstorbene(n) (bspw. Bruder oder Schwester) behandelt wird

3. Trauerkonzepte

Die Erscheinungsformen kindlicher Trauer können sich stark von den Reaktionen Erwachsener unterscheiden. Kinder trauern punktueller und sind intensiveren Gefühlsschwankungen von tieftraurig bis himmelhoch jauchzend in schneller Abfolge ausgesetzt. Der natürliche Schutzmechanismus erlaubt dem Kind, seine Trauer zu „dosieren“, was jedoch zu einer längeren Dauer der Verarbeitung des Geschehenen führt. (vgl. Bogyi 2006, S. 47; Ennulat 1998, S. 23). Nicht nur kindliche Trauer, sondern auch die Trauer Erwachsener ist individuell und kann sich auf unterschiedliche Art und Weise ausdrücken. Es sind aber typische Verlaufsphasen zu erkennen, die die meisten Menschen durchlaufen. Eine Systematisierung, die verschiedenste Forscher aus ihrer eigenen Theorie aufstellten, ermöglicht es unter anderem, pathologische Trauer zu identifizieren. Im Folgenden sollen Trauerkonzepte von Verena Kast und James William Worden vorgestellt werden. Diese und andere Konzepte können jedoch nur als Annäherung an die verschiedenen individuell erlebten Gefühlszustände verstanden werden.

3.1. Trauerphasen nach Verena Kast

Die Schweizer Psychologin Verena Kast entwickelte solch ein Modell, welches heute im deutschsprachigen Raum als eines der wichtigsten Grundlagen in der Arbeit mit Trauerprozessen herangezogen wird. Sie beschreibt folgende vier Phasen:

I. Die Phase des Nicht-Wahrhaben-Wollens

Die Nachricht vom Tod eines geliebten Menschen löst anfangs einen Schockzustand aus. Die Person kann das Eingetretene nicht glauben und verfällt in eine (psychische) Starre. Kast versteht diesen Gefühlsschock unter anderem als Überwältigung von überaus starken Gefühlen, mit dem die Person aktuell nicht umgehen könne und diese erst später bearbeitet und in die eigene Psyche integriert werden können.

II. Die Phase der aufbrechenden Emotionen

Nach der Phase der Empfindungslosigkeit folgt der Ausbruch der Gefühle. Verschiedene Emotionen, wie Trauer, Wut, Niedergeschlagenheit, Angst und Zorn

werden erlebt. Der Zorn kann sich gegen den/die Verstorbene(n) richten weil er/sie gegangen ist und den/die Hinterbeliebene(n) allein zurücklässt. Zudem werden Schuldige für den Tod gesucht, um der Ohnmacht zu entfliehen. Auch Schuldgefühle können aufbrechen, vor allem dann, wenn die Kommunikation zum/zur Verstorbenen schwierig war und kein Abschied stattfand. Neben all diesen negativen Gefühlen kann auch Freude empfunden werden, in Erinnerung an die schöne Zeit und dass diese Beziehung zu dem Menschen überhaupt bestanden hat.

III. Die Phase des Suchen und Sich-Trennens

Wenn wir etwas verloren haben, dann suchen wir es. Der Verlust eines Menschen veranlasst uns einerseits nach der realen Person zu suchen. Es werden spezielle Orte, die Erinnerungen wecken, aufgesucht, oder aber auch das Gesicht des/der Verstorbenen in fremden Personen in der Öffentlichkeit vermeintlich wiedererkannt. Zudem können Gewohnheiten des/der Toten übernommen werden, wodurch es zu einer Identifikation mit dem verstorbenen Menschen kommt. Andererseits werden auch Teile der Beziehung in Form von inneren Zwiegesprächen oder gemeinsam erlebte Geschichten wieder wachgerufen. Gelungene Trauerarbeit meint damit, dass nach dem Suchen und Finden, auch das Sich-Trennen folgt, indem die Trennung, respektive der Tod akzeptiert wird. In dieser Phase können immer wieder auch Gefühle der Verzweiflung oder Apathie auftreten.

IV. Die Phase des neuen Selbst- und Weltbezugs

Wenn die Phase des Suchens und Trennens nicht mehr den Alltag dominiert, kann sich die Trauer allmählich auflösen. Der/die Verstorbene ist nun zu einem Art Begleiter geworden und der/die Hinterbliebene füllt die neue Rolle, die sich mit dem Tod der Person ergibt, aus. Die Veränderung der Person, das Wiederentdecken der Sinnhaftigkeit des Lebens und das Eingehen neuer Beziehungen sprechen für einen gesunden Trauerprozess. Der neue Selbst- und Weltbezug bezieht sich auf die Akzeptanz des Todes und auf die Erfüllung neuer Lebensmuster, wobei es dabei auch Rückfälle geben kann.

(vgl. Kast 1988, S. 61-78)

3.2. Traueraufgaben nach James William Worden

Während das Phasenmodell von Kast sich auf das, was der/die Trauernde erleidet bezieht, entwickelte James William Worden ein Modell, das sich dem aktiven Teil der Trauerarbeit auseinandersetzt und beschreibt vier Traueraufgaben, die zu bewältigen sind. Franz (2002, S. 89ff) versucht in Anlehnung daran, kindliche Verhaltensweisen in das Konzept zu integrieren. Die erste Aufgabe der Trauer meint **„Den Verlust als Realität akzeptieren“** (Worden ²1999, S. 19). Dabei steht die Akzeptanz des Erlebten im Mittelpunkt. Die vorläufige Verleugnung des Todes ist bedingt durch den Gefühlsschock – das Kind ist wie betäubt. Zum Selbstschutz ermöglicht eine Affektumkehr dem Kind etwas Entlastung, da Kinder – anders als Erwachsene – nur schwer länger andauernde spannungsgeladene Situationen aushalten. Deshalb können Kinder für Erwachsene teilweise herzlos erscheinen, wenn sie nach der Nachricht des Todes wieder zum normalen Tagesablauf übergehen. (vgl. Franz 2002, S. 90f)

„Den Trauerschmerz erfahren“ (²1999, S. 21) stellt laut Worden die zweite Aufgabe dar. Dabei sind sowohl physische, respektive somatische Schmerzen als auch seelisches Leid gemeint. Dieser Schmerz müsse anerkannt und durchlebt werden, da er sonst in Form eines Symptoms auftreten könne. Die Gefühle und die Trauer um den Verlust sollen zugelassen werden. Worden weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass der/die Trauernde subtil durch die Gesellschaft beeinflusst wird, ob und in welcher Form getrauert werden soll, was das Absolvieren der Aufgabe erschwert. (ebd., S. 22) Gefühle der Enttäuschung treten in dieser Phase in den Vordergrund. Der/die Verstorbene hinterlässt eine Lücke, die auf diese Weise, wie es der/die Tote tat, nicht mehr gefüllt werden kann. Dieser Verlust „ist eine äußerst schmerzliche Erfahrung und geradezu so, als ob ein Stück der eigenen Persönlichkeit verloren gegangen sei.“ (Franz 2002, S. 92) Weitere Gefühle wie Angst, Hass, Zorn und Wut kommen an die Oberfläche. Dabei kann es auch zu aggressiven Verhaltensweisen aufgrund der Wut über den unverständlichen Verlust kommen, wohingegen eine Leugnung des Erfahrenen nun nicht mehr notwendig ist.

„Sich anpassen an eine Umwelt, in der der Verstorbene fehlt“ (Worden ²1999, S. 23), bezeichnet die dritte Aufgabe. Kinder haben nach dem Verlust einer geliebten Person oft den Wunsch, mit ihr/ihr zu verschmelzen und versuchen mit dem/der

Verstorbenen in Verbindung zu treten. Das Kind beschäftigt sich daher viel mit dem/der Toten. Auch werden Verstorbene idealisiert und ihnen einen besonderen Stellenwert eingeräumt, um die Erinnerung möglichst lebendig zu erhalten. Habseligkeiten der verstorbenen Person gewinnen an Bedeutung als greifbare Reliquien. Diese intensive Auseinandersetzung mit den Erlebnissen befähigt das Kind, sich an den Verlust anzupassen und sich in die neue Situation einzugewöhnen. (vgl. Franz 2002, S. 96f)

Die vierte und somit letzte Aufgabe lautet: „**Emotionale Energie abziehen und in eine andere Beziehung investieren**“ (Worden ²1999, S. 24). In dieser Phase lässt das Kind die Vergangenheit hinter sich und orientiert sich neu. Die Beziehung zum/zur Verstorbenen verleiht dem Kind keine dauerhafte Befriedigung, da diese sich nur einseitig gestalten kann. Die Erinnerung an die verstorbene Person ist zwar präsent, aber verursacht keinen tiefen Schmerz mehr. Die Energie, die die Trauer erforderte wird in eine neue Beziehung gesteckt. (vgl. Franz 2002, S. 99) Worden (²1999, S. 25) zitiert die Aussage eines Jungen, die treffender nicht sein könnte: „Es gibt andere Menschen, die man lieben kann, und das bedeutet nicht, daß [sic!] ich Papa weniger lieb habe.“

Die Trauer sei zu Ende, wenn alle vier Aufgaben bewältigt seien, jedoch könne keine Dauer für diesen Prozess festgelegt werden (ebd., S. 26). Selbst wenn der Verlust akzeptiert wurde, kann es trotz allem immer wieder Phasen geben, in denen der alte Schmerz hochkommt. Trauer könne zwar ein Ende finden, höre aber in einem gewissen Sinn nie auf (ebd., S. 27).

3.3. Zusammenfassung

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sowohl Kast als auch Worden Trauer als etwas Natürliches und auch Notwendiges ansehen. Beide versuchen das jeweilige Trauerkonzept in Phasen bzw. Abschnitte einzuteilen, wobei anzumerken ist, dass diese nicht immer klar abgegrenzt werden können und auch überlappen können, sodass die Grenzen oft verschwimmen. Darüber hinaus sollen diese Konzepte nur als Anlehnung verstanden werden, da es keine sozusagen genormte Trauerreaktion gibt. Neben Kast und Worden gibt es noch weitere Phasenmodelle, beispielsweise von

Yorick Spiegel (1973) oder John Bowlby (1983) die jedoch in dieser Arbeit nicht weiter ausgeführt werden.

4. Der Kindergarten als elementarpädagogische Institution

Nach der Auseinandersetzung mit dem kindlichen Todeskonzept und der Trauer des Kindes im Alter von drei bis sechs Jahren, soll sich dem Kindergarten, dem Ort an dem Kinder diesen Alters einen großen Teil des Alltags verbringen, gewidmet werden.

Bereits in den 1930er Jahren beschäftigte sich Anna Freud (1980) damit, welchen Einfluss ErzieherInnen im Rahmen einer Institution auf Kinder haben. Dabei geriet die Gestaltung des Lebensraums Kindergarten mit den einhergehenden Beziehungen in den Mittelpunkt, wobei sich zeigte, dass die verschiedenen Bindungen in der Kindergartengruppe eine wichtige Rolle bezüglich der Trennung von Eltern und die Verarbeitung dessen spielen. Dabei können diese als stützend und haltgebend, aber auch als ängstigend erlebt werden. (vgl. Steinhardt 2006, S. 9f)

Ebenso betont Steinhardt (2006, S. 10) die Wichtigkeit der Vorschule, deren Besuch einen bedeutenden Teil für soziale, emotionale und kognitive Entwicklungsprozesse darstelle. Zudem sei zumeist der Kindergarten der Ort, an dem erstmals außerfamiliäre vielfältige Erfahrungen in Peergroups gemacht werden können. Darüber hinaus meint Steinhardt,

„dass die Einrichtungen gleichsam als Container fungieren sollen, in dem die Kinder bei der emotionalen Verarbeitung der Erfahrungen [wie in dieser Arbeit relevante Fall des Todes einer Bezugsperson; Anm. d. Verf.], die sie außerhalb der Einrichtung gemacht haben, begleitet und unterstützt werden.“ (ebd.)

Neben der emotionalen und sozialen Komponente, gibt es aber auch den gesellschaftlichen Anspruch auf eine optimale kognitive Förderung. Doch welche Erziehungs- und Bildungsziele sollen verfolgt werden? Textor (2006, S. 85) gibt zu bedenken, dass verschiedenste Anforderungen (wirtschaftlich, sozialpolitisch, usw.) dazu geführt hätten, dass die Kinderbetreuung einerseits als Dienstleistung betrachtet werde, sie aber andererseits auch als Bildungsinstitution tätig sein solle. Demnach sollten Kindergärten als Bildungseinrichtung definiert werden, jedoch stellt sich hier die Frage, ob es denn einen allgemeinen Bildungskanon gibt.

Im Allgemeinen sind Kindergärten in Österreich autonom organisiert: Insofern unterscheidet sich der Elementarbereich in seinem Bildungsauftrag gravierend von

den Schulen, die wiederum einem staatlich festgelegten Lehrplan folgen müssen und an denen die Wissensvermittlung im Vordergrund steht. Nach Auffassung von Kobelt Neuhaus (2006, S. 170) ginge es in Kindergärten nicht (mehr) darum, dem Kind etwas beizubringen, sondern darum, Wege zu ebnen und Erfahrungen zu erweitern. Im Jahr 2009 wurde ein Bildungsplan unter der Regie von ExpertInnen des Charlotte-Bühler-Instituts für praxisorientierte Kleinkindforschung und des damaligen Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur erstellt, welchem alle Bundesländer Österreichs zustimmten. Dieser sog. „Bundesländerübergreifende BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich“ soll eine Anleitung für KindergartenpädagogInnen geben, um Kinder bestmöglich zu fördern. Der Bildungsplan ist in sechs Bildungsbereiche gegliedert: Emotionen und soziale Beziehungen, Ethik und Gesellschaft, Sprache und Kommunikation, Bewegung und Gesundheit, Ästhetik und Gestaltung sowie Natur und Technik (BMBWF 2009, S. 9-21 [online]). Zudem werden Prinzipien für Bildungsprozesse, wie Individualisierung, Inklusion, Partizipation usw., aufgelistet, die als Orientierung für die PädagogInnen zu verstehen sind (ebd., S. 3f [online]). Dabei wird der Begriff der „Geschlechtssensibilität“ angeführt:

„Abhängig von ihrer individuellen Sozialisation verfügen Kinder über unterschiedliche Erfahrungen und Vorstellungen zu Geschlechterrollen. Ziel einer geschlechtssensiblen Pädagogik ist es, Mädchen und Buben unabhängig von ihrem Geschlecht darin zu unterstützen, unterschiedliche Potenziale ihrer Persönlichkeit zu entfalten.“ (ebd., S. 4 [online])

4.1. Das Sozialisationsfeld Kindergarten unter Berücksichtigung auf Gender

Gemäß der Ausführung zu dem Begriff „Geschlechtersensibilität“ gerät immer mehr die frühkindliche Geschlechtersozialisation in den Mittelpunkt wissenschaftlicher Forschungen. Kasüschke (2004, S. 363) erklärt dazu:

„Auf der Suche nach der ‚Wahrheit‘ des eigenen geschlechtlichen Körpers konstruiert das Kind einerseits Zuschreibungen und Erwartungen seiner Umgebung – vorrangig der Eltern – und andererseits seinen eigenen Bewertungen seine Geschlechtsidentität.“

Trautner (2006, S. 110f) ergänzt diese Aussage und fügt hinzu, dass sich Geschlechtsstereotypen bei allen Personen, die für die Sozialisation von Kindern wichtig seien, finden ließen, so auch KindergartenpädagogInnen. Studien über die unterschiedliche Behandlung beider Geschlechter sind zum Teil dreißig Jahre alt und unterliegen naturgemäß nicht dem gesellschaftlichen Wandel, der sich bisher vollzog (vgl. Trautner 2006, S. 111). Besonders im frühpädagogischen Bereich gebe es kaum gesicherte Erkenntnisse, jedoch gebe es vereinzelt Hinweise auf eine geschlechterbedingte Ungleichbehandlung, bzw. unterschiedliche Rückmeldung der Kinder durch pädagogische Fachkräfte (Kuger et al. 2011, S. 269ff). Auch Gildemeister und Robert (2008, S. 62) weisen auf mangelnde empirische Forschungen im Bereich Kindergarten im deutschsprachigen Raum hin. Eine der neueren Untersuchungen stellt die Längsschnittstudie von Kuger und MitarbeiterInnen dar. Dabei wurden sowohl das Alltagserleben von Mädchen und Buben als auch die Handlungen und Einstellungen von KindergartenpädagogInnen erhoben, inwiefern „das geschlechtsspezifische Verhalten der Akteure“ (ebd. 2011, S. 269) ausgeprägt sei. Die Ergebnisse zeigen laut Kuger et al. (ebd.) „nur wenige Unterschiede im Verhalten zwischen Mädchen und Jungen, die zudem nicht durchgängig dem gängigen Rollenstereotyp entsprechen und im Laufe der Kindergartenzeit abnehmen.“ Jedoch warnt Bilden (2006, S. 48) davor, Sozialisation und Geschlecht isoliert zu betrachten. Sie verstehe

„Sozialisation als Prozess der Individuierung durch Vergesellschaftung und der Vergesellschaftung als Individuierung (...) in einer Gesellschaft, die nach Geschlecht und anderen Differenzen strukturiert ist; insofern ist Sozialisation auch immer Vergeschlechtlichung.“ (ebd., S. 46)

Für die Identitätsentwicklung spielt demnach die Umwelt, somit auch der Kindergarten als erstes außerfamiliäres Umfeld, eine große Rolle. Eine Besonderheit des Kindergartens stellt das fast ausschließlich weibliche Sozialisationsfeld dar. Gildemeister und Robert schreiben von einer „zweifelsohne in extremem Ausmaß vergeschlechtlich[en]“ (2008, S. 61) Institution. Dies spiegelt auch die aktuelle Statistik, im Gegensatz zu 630 Männern, sind 35.437 Frauen österreichweit in Kindergärten tätig (Statistik Austria 2017, o. S. [online]). Im Alter von drei bis sechs Jahren erfährt das Kind parallel zur kognitiven Entwicklung ein „neues“ Verständnis von Mann und Frau, bzw. Mädchen und Buben (Kasüschke 2004, S. 364). Nicht nur das Genderkonzept,

sondern auch das verpflichtende kostenlose Kindergartenjahr für fünfjährige Kinder sollen zur Sozialisation beitragen und die psychische, kognitive und soziale Entwicklung unterstützen (BKA o. J., o. S. [online]).

4.2. Ausbildung zum Thema „Tod und Trauer“

Nachdem der Kindergarten als elementarpädagogische Institution beschrieben und der Bildungsplan vorgestellt wurde, soll nun auf die Ausbildung der KindergartenpädagogInnen eingegangen werden. In Österreich gibt es mehrere Ausbildungsmöglichkeiten zum/zur KindergartenpädagogIn. Die Bildungsanstalten für Elementarpädagogik (BAfEP), vormals Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik (BAKIP) genannt, bieten verschiedene Wege für angehende KindergartenpädagogInnen. Zum einen kann die Ausbildung in höheren Lehranstalten, bzw. in berufsbildenden höheren Schulen nach der Dauer von fünf Jahren absolviert werden. Zum anderen kann ein viersemestriges Kolleg besucht werden, wobei dieses auch berufsbegleitend für sechs Semester angeboten wird. Zu den Bildungszielen zählen eine umfassende Allgemeinbildung, Berufsethik und Fachwissen. Des Weiteren sollen jene Kompetenzen erworben werden, die für das Gelingen der Erziehungs- und Bildungsaufgabe für Kinder bis zum Schuleintritt erforderlich seien. Zudem beinhaltet der Lehrplan Praktika im Ausmaß von 17 Wochenstunden und sechs Wochen sowie ein zwei-wöchiges Pflichtpraktikum. (vgl. BMBWF 2016, o. S. [online]) Im Hinblick auf die Problemzentrierung dieser Arbeit, ist im Lehrplan des Kollegs für Elementarpädagogik keine eindeutige Behandlung des Themas „Tod und Trauer“ vorzufinden (vgl. BKA 2018a, o. S. [online]). Jedoch greift der katholische Religionsunterricht laut BGBl. II Nr. 299/2016 sowohl den „Umgang mit Tod und Trauer“ als auch die „Entwicklung der Todesvorstellungen“ auf. Beifolgend sollen folgende Kompetenzen erlangt werden:

„Die Schülerinnen und Schüler können Kinder in ihren Lebenssituationen wahrnehmen und verstehen und sie in ihren Fragen nach Glück und Erfüllung, nach Tod, Schuld und Leid im Sinn der christlichen Erlösungsbotschaft hilfreich begleiten.“ (BKA 2018b, o. S. [online])

4.3. Ratgeberliteratur

Obschon das Thema Tod und Trauer in der Ausbildung zum/zur KindergartenpädagogIn nicht explizit vorgeschrieben ist, begegnen Kinder bereits in den frühen Jahren dem Tod. Ein toter Regenwurm oder Vogel vor der Tür des Kindergartens kann schon Anlass dazu geben, dass Kinder Fragen stellen und neugierig werden. Dann ist es nicht immer leicht, eine passende Antwort zu finden. Ennulat (1998, S. 36) formuliert dazu treffend: „Jede Erzieherin, die von dem Wunsch geleitet wird, dem Kind Schutz zu geben, stößt an eine Grenze ihrer Pädagogik, wenn sie sich im Kindergarten dem Thema Tod stellt.“ Auch pädagogisch geschultes Personal scheint sich unsicher mit dem Umgang mit Tod und Trauer. Folglich haben sich einige AutorInnen damit auseinandergesetzt und Ratgeber speziell für ErzieherInnen verfasst und basieren hauptsächlich auf empirische Studien der Entwicklungspsychologie und Erfahrungswissen. Einige davon werden nachstehend exemplarisch vorgestellt:

Das Ratgeberbuch „Wenn Kinder nach dem Sterben fragen“ von Tausch-Flammer und Bickel (1994) soll Erwachsene dazu befähigen, mit Kindern altersgerecht über Tod und Sterben zu reden. Die Autorinnen versuchen dem/der LeserIn ein Verständnis für das Erleben der Kinder von Tod zu geben. Zudem werden im zweiten Teil des Buches Materialien für eine kreative Beschäftigung mit dem Thema zur Verfügung gestellt.

Gertrud Ennulat (1998) schrieb ebenfalls einen Leitfaden für ErzieherInnen mit dem Titel „Kinder in ihrer Trauer begleiten“, das als Praxisbuch für Kindertageseinrichtungen dienen soll. Neben entwicklungspsychologischen Erklärungen, sind ebenfalls weitere Anregungen, wie Spiele, Lieder und Geschichten, zur Auf- und Bearbeitung des Themenkreises zu finden.

Ein weiteres Buch - das auch in dieser Arbeit Anwendung findet – ist von Margit Franz (2002), das „Tabuthema Trauerarbeit. ErzieherInnen begleiten Kinder bei Abschied, Verlust und Tod“ lautet. Franz selbst ist Erzieherin und Diplom-Sozialpädagogin und lässt den/die LeserIn an ihren Erfahrungen teilhaben. Das Handbuch nähert sich der Herausforderung des Themas „Tod und Trauer“ von drei unterschiedlichen Seiten. Zunächst werden ErzieherInnen dazu aufgefordert, sich die eigenen Erfahrungen in Erinnerung zu rufen und einen reflektierten Blick darauf zu werfen. Im zweiten Teil – der Hauptteil des Buches – werden sowohl entwicklungspsychologische Grundlagen

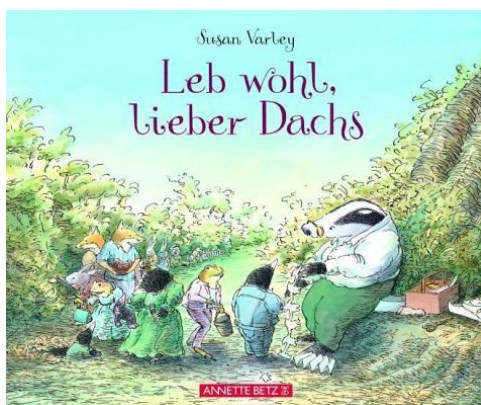
als auch psychoanalytische Erklärungsansätze unter Einbeziehung von Fachliteratur erschlossen. Dabei werden pädagogische Überlegungen und Handlungsansätze, wie Kinder in dieser Phase unterstützt werden können, dargelegt. Zuletzt gibt Franz sowohl präventive als auch begleitende Praxisvorschläge für die Arbeit im Kindergarten.

In die Rubrik der Ratgeberliteratur reiht sich zudem das praxisnahe Buch „...plötzlich mit dem Tod konfrontiert“ von Margret Färber und Martina Lutz (2014) ein und ist ein Leitfaden für Kindertagesstätten mit Notfallplänen, Tipps und Hilfen zur Trauerbegleitung. Es soll PädagogInnen eine Anleitung zum professionellen Handeln in Krisensituationen geben. Darüber hinaus werden konkrete Beispiele genannt und ein Einblick über das Todesverständnis von Kindern gegeben.

4.4. Kinderbücher

Kinder- bzw. Bilderbücher sind ein zentrales Element, um Kindern bestimmte Themen entsprechend ihrer Erfahrungs- und Begriffswelt näher zu bringen. Bilderbuchgeschichten sollen das Kind unter anderem dazu anregen, sich mit - positiven, aber vor allem mit negativen - Erlebnissen gedanklich auseinanderzusetzen, um verschiedenste Bewältigungsstrategien zu entwickeln. Hollstein reiht diese Art von Büchern in die Kategorie der problemorientierten Bilderbücher:

„Problemorientierte Bilderbücher thematisieren soziale oder personale Konflikte und Probleme, die primär Kinder betreffen, und stellen diese, meist im Rahmen eines fiktiven Geschehens, idealerweise kindgemäß in Wort und Bild dar“ (Hollstein 1999, S. 71).



Dabei sollen die verschiedenen Geschichten Möglichkeiten zur Realitätsbewältigung zeigen, denn „über Reden, Hören und Sehen kann es zu einer Identifikation mit den Bilderbuchgestalten kommen“ (Cramer 2008, S. 83), womit neue Erfahrungen gemacht werden können. Das Bilderbuch „Leb wohl, lieber Dachs“, das

Abb. 1: Susan Varley (1984/2001): Leb wohl, lieber Dachs

erstmals im Jahr 1984 mit stetiger Neuauflage publiziert wurde, ist eines der ersten Bücher, das den Tod zentral und realitätsnah in den Vordergrund rückt.

Mittlerweile gibt es eine große Anzahl von Bilderbüchern, die den Tod thematisieren. Die Bandbreite erstreckt sich von Bilderbuchgeschichten mit vermenschlichten Tieren bis hin zu wirklichkeitsnahen Erzählungen aus dem Leben der Kinder. Das Bilderbuch als Medium erfordert ein gemeinsames Betrachten und Verharren, das Kind kann sich auf ein Thema konzentrieren, sich mittels der Zeichnungen mit den unterschiedlichsten menschlichen Emotionen vertraut machen und direkt Fragen in intimer Atmosphäre stellen.

„Wie der kleine rosa Elefant einmal sehr traurig war und es ihm wieder gut ging“ von Weitze und Battut ist ein Beispiel der unzähligen Bücher, die sich mit dem Themenkreis Abschied, Tod und Trauer beschäftigen. Auf der Homepage vom Verein *rainbows* (o. J., S. 1ff [online]), der Kinder und Jugendliche bei der Bewältigung ihrer Trauer unterstützt, findet sich empfohlene Kinderliteratur für drei- bis sechsjährige, die sich beispielsweise mit dem Tod von Großeltern befasst: „Der alte Bär muss Abschied nehmen“, „Hat Opa einen Anzug an?“, „Nie mehr Oma-Lina-Tag?“ oder „Der Abschiedsbrief von Opa Maus“.

5. Pädagogisch empfohlener Umgang mit Tod und Trauer für Kinder

Das kindliche Todeskonzept und wie sich Trauer in der frühen Kindheit ausdrückt, wurde bereits beleuchtet. Bislang waren die entwicklungspsychologischen Aspekte in Zusammenhang mit diesem Themenkomplex aufgezeigt. Die Pädagogik nähert sich diesem Thema Großteils in Form von Ratgeberliteratur (siehe Kapitel 4.3.). Die Notwendigkeit der Behandlung von Tod und Trauer wurde vorangehend dargelegt. Somit beschäftigt sich dieser Beitrag mit der pädagogischen Arbeit in der Praxis mit Kindern.

Wie bereits festgestellt, kann sich der Umgang mit Kindern in Bezug auf Tod und Trauer für Erwachsene und PädagogInnen, unter anderem aufgrund der Tabuisierung des Themas, als schwierig gestalten. Deshalb sollen Möglichkeiten und Empfehlungen für einen kindgerechten Umgang in Bezug auf thanatale Themen für Eltern und ErzieherInnen aufgezeigt werden.

5.1. Allgemein

Die Aussage von Bogyi (1997, S. 83), dass es wichtig sowohl für Erwachsene als auch für Kinder sei, Abschied zu nehmen, scheint zunächst für den/die LeserIn selbstverständlich, doch wenn man darüber nachdenkt, dann wird einem bewusst, in wie vielen Situationen Kinder doch des Abschiednehmens beraubt werden. Etwa, wenn das Kind vom Begräbnis ferngehalten werden soll, um ihm/ihr diese Situation scheinbar zu ersparen, treten zwingend Störungen in der Entwicklung auf. Deshalb ist es für das Kind sehr wichtig, das Ritual des Begräbnisses mitzuerleben. (vgl. ebd., S. 92) Auch Elisabeth Kübler-Ross (1984, S. 20), bekannt für ihre Arbeit mit dem Umgang mit Sterbenden und Trauerarbeit, plädiert für die Teilnahme des Kindes am Begräbnis, welcher als Anfangsprozess des Loslassens dienen solle. Darüber hinaus kann der Schmerz des Verlusts auch noch nach Jahren wieder aufkommen, und erst in der Pubertät ganz verarbeitet werden. Auch wichtige Ereignisse im Leben, wie der Schulabschluss oder das Elternwerden können Anlass dafür sein.

Das Kind baut im Laufe des Lebens viele verschiedene Beziehungen auf: zu Puppen, Spielsachen und Tieren. Besonders zu Haustieren können enge Bindungen entstehen.

Das Tier ist oft in schwierigen Zeiten Ansprechpartner für das Kind, das geduldig zuhört, Schmusefaktor besitzt und Liebe bedingungslos zurückgibt. Das Haustier lebt mit dem Kind zumeist jahrelang zusammen und begleitet es somit in seiner/ihrer Entwicklung. Diese Beziehung ist sehr ernst zu nehmen, vor allem wenn das Tier eines Tages stirbt, was ein tragischer Verlust für das Kind ist, das als solchen wahrzunehmen ist. In diesem Fall sind Eltern manchmal der Meinung, sogleich beispielsweise einen neuen Hamster anzuschaffen zu müssen. Dies ist jedoch der falsche Weg, vor allem dann, wenn der Tod des Tieres dahinter verheimlicht werden soll. Bogyi (1997, S. 87f) weist darauf hin, dass die Wahrheit den Kindern zugemutet werden könne, Lügengeschichten jedoch nicht. Um das Kind zu schützen, verheimlichen Eltern oft das Geschehene. Doch Kinder merken den Schwindel und verlieren dann neben der geliebten verstorbenen Person auch noch das Vertrauen in die Bezugsperson. Diesen großen Vertrauensbruch muss das Kind schließlich zusätzlich zum Verlust verarbeiten. Demnach ist es ratsam, die Mitteilung über den Tod sobald als möglich zu verbringen. Eigene Emotionen müssen dabei nicht unterdrückt werden, sondern helfen dem Kind Gefühle ebenfalls auszudrücken. (vgl. ebd.; Bowlby 1983, S. 355f) Hilfreich können auch sogenannte Übergangsobjekte bei der Verarbeitung der Trauer für das Kind sein. Winnicott (1951) prägte einst diesen Begriff und beschrieb damit die Funktion eines zumeist unbelebten Gegenstands, der in der frühen Mutter-Kind-Beziehung als Symbol für deren Einheit steht, welches eine vorübergehende Trennung von der Mutter dem Kind erleichtere. Reliquien wie beispielsweise eine Haarlocke können in diesem Fall die verstorbene Person repräsentieren und stellvertretend fungieren (Bogyi 2006, S. 52). Brocher (1985, S. 61) betont ebenfalls die Wichtigkeit der Schaffung eines Übergangsobjekts für Kinder, „das ihnen nicht nur die Trauerarbeit erleichtert, sondern eine Identifizierung mit dem Verstorbenen und die Aufrichtung eines bleibenden inneren Erinnerungsbildes ermöglicht.“

Specht-Tomann und Tropper (2000, S. 134ff) geben zu bedenken, dass Erwachsene oftmals Umschreibungen für den Tod wählen würden, die das Kind verunsichern und ängstigen, denn Kinder dieser Altersstufe nehmen Aussagen wörtlich. Missverständliche Äußerungen, dass jemand „eingeschlafen“, „entschlafen“, „auf eine lange Reise gegangen“, oder „vorausgegangen“ sei, irritieren das Kind und können Folgen nach sich ziehen. Das Kind fürchtet sich vor dem zu Bett gehen und hat Angst, ebenfalls nicht mehr aufzuwachen. Auch die Wortwahl des Verreisens ist nicht

geeignet dem Kind die Endgültigkeit des Todes näherzubringen. Stattdessen wartet das Kind sogar jahrelang auf die Rückkehr der verstorbenen Person. (vgl. Bowlby 1983, S. 348; Bogyi 2006, S. 45ff)

Das Wichtigste jedoch - und darüber sind sich alle Autoren einig - ist es für das Kind, Trost zu erfahren anstatt vertröstet zu werden. Zudem braucht das Kind seitens der Erwachsenen viel Einfühlungsvermögen und ein offenes Ohr. Sie müssen in ihrem Schmerz wahr und in ihrer Trauer ernst genommen werden. Offene Bereitschaft zu signalisieren, ohne sich dabei aufzudrängen ist ebenfalls unterstützend für das Kind. Darüber hinaus sollen alle Gefühle zugelassen werden; das Kind darf nicht nur weinen, sondern auch lachen. (vgl. Bogyi 1997, S. 86ff; Finger 1998, S. 71f; Franz 2002, S. 141; Monroe ⁴1993, S. 91f; Specht-Tomann/Tropper 2000, S. 136f)

5.2. Die Rolle des/der Pädagogen

Kinder brauchen schützende Räume, insbesondere, wenn diese in eine Krisensituation geraten. Kindertagesstätten, wie der Kindergarten können solche darstellen. Vor allem seien die alltäglichen Rituale im Kindergarten stabilisierend. Der jeden Tag fürs Neue selbe Tagesablauf kann als sehr haltgebend empfunden werden. Während sich für das Kind durch den Tod einer nahestehenden Person das Leben plötzlich verändern kann, ist es Hövelmann (2004, S. 38) zufolge wichtig „ (...) immer wiederkehrende, Tagesabläufe und Aktivitäten beizubehalten“, da diese bekannten Strukturen entlastend wirken können.

Zudem sei es im pädagogischen Alltag wichtig, dem Kind offen und auf Augenhöhe zu begegnen. Sowie Authentizität, also die eigene Betroffenheit nicht zu verbergen, als auch das Kind in seinen vielfältigen Handlungsweisen und Gefühlen wahrzunehmen, seien wesentliche Punkte für den Umgang mit dem trauernden Kind. Zudem brauche das Kind eine geduldige und dem Tempo des Kindes angepasste Begleitung, die als Sprachrohr fungiere, wenn mal keine Worte gesprochen werden können. (Lammertz 2014, S. 296) Im Alter von drei bis sechs Jahren können sich Kinder teilweise noch nicht vollständig der Sprache bemächtigen, deshalb ist es ratsam, dem Kind andere Arten der Verständigung zu bieten, um sich auszudrücken. Verschiedene Materialien zum Malen, Basteln, Aufbauen (beispielsweise Lego- oder Duplosteine) uvm. können

dem Kind zur Verfügung gestellt werden. Demgegenüber sei ein großes Maß an Empathie vonseiten der/des PädagogIn für das Kind unabdingbar (Ennulat 1998, S. 37)

II EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

In diesem Teil der Arbeit wird die empirische Untersuchung dargestellt. Dabei soll Aufschluss darüber gegeben werden, inwiefern KindergartenpädagogInnen das Thema „Tod und Trauer“ im Zuge ihrer Tätigkeit bearbeiten.

6. Qualitative Sozialforschung

Qualitative Forschungsmethoden, zu denen die gewählte Methode der Beantwortung der Forschungsfrage zählt, untersuchen soziale Zusammenhänge. Rosenthal zufolge sei es Ziel der Sozialforschung,

„die Welt zunächst aus der Perspektive der Handelnden in der Alltagswelt und nicht aus jener der Wissenschaftler zu erfassen (...) und die Praktiken sozialen Handelns in ihrer Komplexität im alltäglichen Kontext zu untersuchen.“ (Rosenthal 2005, S. 15)

Anders ausgedrückt, verspricht man sich, die Lebenswirklichkeit wissenschaftlich zu erforschen. Das Spannungsverhältnis zwischen Lebenspraxis und gesellschaftlichen Strukturen darf dabei jedoch nicht unberücksichtigt bleiben. Vor allem die Geschlechterforschung setzt sich mit dieser wechselseitigen Beziehung auseinander, inwiefern sogenannte mikrosoziologisch doing gender-Prozesse mit anhaltenden verfestigten Strukturen seitens der Subjekte und der Gesellschaft zusammenhängen würden (Dausien 2006, S. 181). Es wird der Anspruch erhoben, dass durch die Analyse von Interaktionen, respektive Mikroprozesse, theoretische Erkenntnisse über gesellschaftliche Strukturen und kultureller Systeme auf der sogenannten Makroebene erlangt werden können. Der Blick auf die Mikroebene und somit auf die „Perspektive individueller Subjekte und ihre Erfahrungen, Handlungen und Deutungen“ (ebd., S. 182) ermögliche hiermit, Aussagen über gesellschaftliche Verhältnisse zu machen. Jedoch seien diese Schütz zufolge „Konstruktionen zweiten Grades“ (Schütz 1972, S. 7, zit. nach Dausien 2006, S. 197), denn

„es sind Konstruktionen jener Konstruktionen, die im Sozialfeld von den Handelnden gebildet werden, deren Verhalten der Wissenschaftler beobachtet und in

Übereinstimmung mit den Verfahrensregeln seiner Wissenschaft zu erklären versucht“ (Schütz 1972, S. 7, zit. nach Dausien 2006, S. 197).

Dausien (2006, S. 197) nennt die damit einhergehende Relation zwischen dem Erzählten und dessen wissenschaftlicher Interpretation eine „Re-Konstruktion“, die keine eins-zu-eins-Abbildung der Realität sei. Der Gegenstand der Untersuchung ist im Sinne der scientific community nicht letztgültig begründbar, er kann lediglich durch die Perspektive bzw. Lesart begriffen und somit konstruiert werden. Anders ausgedrückt, es gibt keine fixierte Wirklichkeitskonstruktion. Auch Helfferich stellt sich der „Wahrheitsfrage“ und kommt zu dem Schluss, dass es nur kontextgebundene, subjektive Wahrheiten gebe, und fügt hinzu, „dass soziale Wirklichkeit immer als schon interpretierte, gedeutete und konstruierte Wirklichkeit Forschungsgegenstand ist“ (Helfferich 2004, S. 64). Dies bedeute jedoch nicht die Aufgabe einer „objektiven Wahrheit“, denn die vom/von der Interviewten gewählte Aussage werde weder zufällig noch beliebig gemacht, da das Erleben, Erfahren und Erzählen im Verhältnis dazu nicht völlig arbiträr zueinander stehen würde. Weitere Kennzeichen qualitativer Forschung nach Uwe Flick (2002, S. 16ff) sind:

- Gegenstandsangemessenheit von Methoden und Theorien

Der zu untersuchende Gegenstand ist ausschlaggebend für die Wahl der Methode, das heißt, der Gegenstand bestimmt die Methode – nicht umgekehrt und soll in ihrer Komplexität und Ganzheit auf das Interagieren der Subjekte im Alltag hin untersucht werden.

- Perspektiven der Beteiligten und ihre Vielschichtigkeit

Handlungs- und Sichtweisen unterliegen aufgrund von unterschiedlichen Perspektiven und sozialen Hintergründen der subjektiven Wahrnehmung.

- Reflexivität des Forschers/der Forscherin und der Forschung

Während in der quantitativen Forschung Störvariablen so gut als möglich auszuschließen sind, sind sowohl UntersucherIn und Untersuchte(r) Teil des Forschungsprozesses. Die Reflexionen der Forschers/der Forscherin werden zu Daten weiterverarbeitet.

- Spektrum der Ansätze und Methoden qualitativer Forschung

Qualitative Forschung geht nicht von einem einzigen theoretischen und methodischen Verständnis aus, sondern beherbergt eine Vielfalt an verschiedenen Ansätzen.

In dieser Arbeit ist der Ansatz bzw. Methode des „Problemzentrierten Interviews“ für die Erhebung gewählt worden. Das offene halbstrukturierte Interview bietet sich dabei als methodisches Instrument an, dessen Ziel das problemorientierte Sinnverstehen einer gesellschaftlichen Fragestellung darstellt.

7. Forschungsfrage

Bevor nun der Forschungsprozess dokumentiert wird, soll die Forschungsfrage, die dieser Arbeit zugrunde liegt, nochmals aufgegriffen werden, die da lautet:

Wie behandeln KindergartenpädagogInnen das Thema „Tod und Trauer“?

Die Untersuchung soll Aufschluss darüber geben, ob und inwiefern das Thema „Tod und Trauer“ im Kindergarten Raum findet. Vor allem die Interaktion zwischen KindergartenpädagogIn und Kind, steht dabei im Fokus, auch wird untersucht, wie ausgeprägt das Interaktionsverhalten vergeschlechtlicht ist.

8. Die Erhebungsmethode

8.1. Das Problemzentrierte Interview

Das „Problemzentrierte Interview“, das hier Anwendung findet, dient der Erfassung sozialer Lebenswelten und subjektiver Wahrnehmungen sowie Handlungen. Es wurde von Andreas Witzel in den 1980er Jahren entwickelt.

Der/die ForscherIn geht mit einem Vorverständnis durch Literaturstudium in die Erhebungsphase, da

„der Forscher eben nicht eine Tabula rasa sein kann, dass er sich nicht völlig theorie- und konzeptionslos in das soziale Feld begibt und er immer schon entsprechende theoretische Ideen und Gedanken (...) entwickelt hat.“ (Lamnek ⁵2010, S. 333)

Der vorher im Theorieteil erarbeitete Problemaufriss kann demnach gezielt angesetzt werden. Diese Form des Interviews, dessen Begriff Witzel prägte, soll ein offenes Gespräch evozieren, damit die Befragten möglichst frei antworten können und ihre subjektiven Perspektiven offen legen können. Dennoch ist das Interview zentriert auf eine bestimmte Problemstellung ausgerichtet, die der/die InterviewerIn davor analysiert – hierbei die theoretische Auseinandersetzung mit der Thematik – und im Gesprächsverlauf wieder aufgegriffen werden. (Mayring ⁵2002, S. 67)

Witzel nennt drei Prinzipien, die das problemzentrierte Interview kennzeichnen (Witzel 2000, S.2f [online]):

- *Problemzentrierung*: Die Problemzentrierung soll an einer gesellschaftlichen Problemstellung angesetzt werden, die zunächst objektiv erarbeitet und beleuchtet werden soll.
- *Gegenstandstheorie*: Die Gegenstandsorientierung des Verfahrens soll auf den spezifischen Gegenstand ausgerichtet sein und dürfe keine fertigen Instrumente übernehmen.
- *Prozessorientierung*: Die Prozessorientierung meint eine akzeptierende und sensible Kommunikation, damit Vertrauen und Offenheit während des Interviews herrschen kann, was die Erinnerung und Selbstreflexion fördern kann.

Diese Interviewform ist durch eine teilweise Strukturierung charakterisiert, damit einerseits eine thematische Orientierung gegeben ist, andererseits aber auch freie Erzählungen angeregt werden können. Ein Leitfaden dient lediglich als Gedächtnisstütze. Mayring (⁵2002, S. 70) sieht die Vorteile dieser Methode in der höheren Strukturierung, durch die eine bestimmte Vergleichbarkeit der Antworten im Interview durch eine Standardisierung erfolgen könne. Zu den wichtigsten Instrumenten gehören ein Kurzfragebogen, elektronische Tonaufzeichnungen und Postskripte. Das Vorgehen während des Interviews kann in drei Phasen geteilt werden: Eine *vorformulierte Einstiegsfrage* soll das Problem zentrieren und so offen wie möglich formuliert sein, dass sie – wie Witzel (2000, S. 5 [online]) sagt – „wie eine leere Seite“ wirkt, die er [der Befragte] in eigenen Worten und mit den ihm eigenen Gestaltungsmitteln füllen kann.“ Die sogenannten *Sondierungsfragen* dienen dazu, die Einleitungsfrage weiterzuspinnen und die Fragestellungen zu konkretisieren. *Ad-hoc-Fragen* beziehen sich auf die Stichworte im Leitfaden. (ebd., S. 6)

In der Phase der spezifischen Sondierung können drei mögliche Kommunikationsstrategien verfolgt werden. Zum ersten die *Zurückspiegelung*, welche zur Verständniskontrolle dient. Dabei formuliert der/die InterviewerIn das Gesagte mit eigenen Worten wieder, sodass Sichtweisen oder eventuelle Unterstellungen modifiziert werden können. Zum zweiten werden *Verständnisfragen* zur Bereinigung von Unklarheiten bei beispielsweise Widersprüchlichkeiten angewandt. Zum dritten die

Konfrontation, die weitere Detaillierungen fördern kann. Jedoch ist dabei eine Vertrauensbeziehung unerlässlich, damit sich der/die Befragte in keine Rechtfertigungsposition hineingedrängt fühlt. (Witzel 2000, S. 6 [online]); Lamnek⁵2010, S. 334)

8.2. Auswahl der InterviewpartnerInnen

Gesucht für die Befragung wurden KindergartenpädagogInnen, die schon einmal damit konfrontiert waren, dass eine nahe Bezugsperson eines Kindes verstorben ist. Unter dem Begriff nahe Bezugsperson werden Mama/Papa, Oma/Opa, Tante/Onkel, Schwester/Bruder, Freund/Freundin eingeschlossen, bzw. all jene Personen, die mit dem Kind regelmäßigen Kontakt pfleg(t)en und eine Rolle im Leben eines Kindes spiel(t)en.

Vorneweg ist festzuhalten, dass die Kontaktaufnahme mit potentiellen TeilnehmerInnen sich schwierig gestaltete. Es wurden drei separate Aufrufe in den sozialen Medien getätigt, worauf es keine Antwort gab. Auch auf weitere Anfragen kam entweder keine Rückmeldung oder die Person hatte bisweilen in ihrer beruflichen Tätigkeit kein Kind, das den Verlust einer nahen Bezugsperson erlebte, unter ihrer Obhut. Zudem gab es auch Absagen seitens der PädagogInnen. Als Grund wurde angegeben, dass dieses Thema für sie zu sensibel sei. Der Eindruck lag vor, diese PädagogInnen hätten die Befürchtung, etwas Falsches zu sagen.

Schließlich wurden insgesamt vier Interviews mit Kindergartenpädagoginnen geführt. Die Teilnehmerinnen wurden über einen Aufruf im erweiterten Bekanntenkreis und durch eine Studienkollegin der Verfasserin gefunden. Bei den interviewten Personen handelt es sich allesamt um Elementarpädagoginnen aus Wien und Umgebung mit mehrjähriger Tätigkeit.

8.3. Interview-Leitfaden/Durchführung des Interviews

Eingangs wurde das schriftliche Einverständnis zum Tonmitschnitt und in weiterer Folge wissenschaftlichen Verwendung von den Teilnehmerinnen eingeholt. Die

Aufnahme der Interviews erfolgte mit einem elektronischen Diktiergerät. Zu Beginn des Interviews wurden mittels Kurzfragebogen folgende Daten erhoben: Alter der Befragten, Dauer der Berufspraxis und die Art der Institution. Zudem wurde jeweils ein kurzes Postskript nach dem Interview angefertigt. Neben der Einstiegssequenz wurde der Interview-Leitfaden in vier Themenfelder gegliedert und stellte sich wie folgt dar:

Die Einstiegsfrage bzw. Einstiegssequenz des Interviews wurde möglichst offen gehalten:

Vielen Dank, dass du dir / Sie sich Zeit genommen hast/haben für dieses Interview. Wie bereits im Vorfeld gesagt, ist das Thema „Umgang mit Tod und Trauer im Kindergarten“. Woran denkst du / denken Sie, wenn du / Sie diesen Titel hörst / hören, was fällt dir / Ihnen dazu ein?

Diese Erzählaufforderung soll die Interviewte in das Thema einführen, bevor auf die Leitfragen eingegangen wird. Bereits im Vorfeld sind folgende vier Themenfelder festgelegt worden:

Themenfeld I

Berücksichtigung im Lehrplan/Curriculum

- Was haben Sie in Ihrer Ausbildung zum/zur Kindergartenpädagogin über dieses Thema gelernt?
- Wie wurde dieses Thema aufbereitet?
- Welche Arbeitsmaterialien haben Sie dazu bekommen?

Themenfeld II

Handlungsmöglichkeiten

- Wie gehen Sie mit der Situation um, wenn eine nahe Bezugsperson eines Kindes verstirbt?
- Würden Sie mir dazu ein Beispiel erzählen, bzw. eine Situation, die Sie gut bewältigt haben?
- Wie verstehen Sie dabei Ihre Rolle als KindergartenpädagogIn?

Themenfeld III

Aufarbeitung

- Welche Bedürfnisse hat die Kindergartengruppe aus einem aktuellen Anlass?
- Inwiefern wird den Bedürfnissen und Fragen nachgegangen?
- In welcher Form sprechen Sie mit den Kindern über das Thema „Tod und Trauer“?
- Welche kindgerechten Materialien ziehen Sie hinzu?

Themenfeld IV

Erfahrungen

- Welche Erfahrungen haben Sie schon in Ihrem persönlichen Umfeld mit Tod und Trauer gemacht?
- Hatte dieses Erlebnis Einfluss auf Ihr pädagogisches Handeln?
- Wie denken Sie über den Umgang mit dieser Thematik?

9. Auswertung

Nachdem die Daten erhoben wurden, folgt der nächste Schritt: die Auswertung. Die Interviews wurden zunächst gemäß den Transkriptionsregeln nach Mayring schriftlich festgehalten. (vgl. Mayring ¹¹2010, S. 55) Für die Auswertung der Interviews wurde die Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring herangezogen. Ein Vorteil des Verfahrens ist das regelgeleitete Vorgehen nach vorher explizierten Techniken. Des Weiteren sind die Sichtweisen und Einstellungen der Befragten im Blick der Untersuchung. Nach Mayring sollen Texte, bzw. die Transkripte der Interviews, systematisch analysiert werden, indem „das Material schrittweise mit theoriegeleitet am Material entwickelten Kategoriensystemen bearbeitet“ (Mayring ⁵2002, S. 114) wird.

9.1. Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Die Auswertungsmethode der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring findet seit über 30 Jahren Anwendung und hat sich mittlerweile vor allem im Bereich der Psychologie, Pädagogik und Soziologie etabliert. Ziel dieser Methode ist es, die fixierte Kommunikation – die Transkripte – einer schrittweisen Analyse zu unterziehen, um infolgedessen Schlussfolgerungen zur Beantwortung der Forschungsfrage aussagen zu können. Mayring bekräftigt die Vorgehensweise:

„Eben darin besteht die Stärke der qualitativen Inhaltsanalyse gegenüber anderen Interpretationsverfahren, dass die Analyse in einzelne Interpretationsschritte zerlegt wird, die vorher festgelegt werden. Dadurch wird sie für andere nachvollziehbar und intersubjektiv überprüfbar, dadurch wird sie übertragbar auf andere Gegenstände, für andere benutzbar, wird sie zur wissenschaftlichen Methode.“ (Mayring ¹¹2010, S. 59)

Ein Merkmal dieser Systematik ist die Zergliederung der Analysearbeit in einzelne Schritte. Das Ablaufmodell beinhaltet zunächst die Festlegung des Ausgangsmaterials, die Analyse der Entstehung und die formalen Charakteristika. In einem nächsten Schritt werden die Analyseeinheiten *Kodiereinheit*, *Kontexteinheit* und *Auswertungseinheit* festgelegt. (Mayring, ²1995, S. 210f) Als Orientierung für die spezifischen Analysetechniken der qualitativen Inhaltsanalyse dienen die

Grundtechniken der *Zusammenfassung*, *Explikation* und *Strukturierung*. Die zusammenfassende Inhaltsanalyse zielt darauf ab, „das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion ein überschaubares Korpus zu schaffen, das immer noch ein Abbild des Grundmaterials ist“ (Mayring ⁵2002, S. 115). Der Fokus der Explikation ist auf das Beschaffen zusätzlichen Materials für ein erweiterndes Verständnis bei unklaren Textstellen gelegt. Ziel der Strukturierung ist es, einen Querschnitt über das Material zu legen, indem bestimmte Aspekte aus dem vorliegenden Material sondiert werden. (ebd.) Den zentralen Punkt der Analyse stellt dabei das Kategoriensystem zur Reduzierung der Komplexität des Materials dar. Mayring hat für die Inhaltsanalyse folgendes Ablaufmodell entworfen:

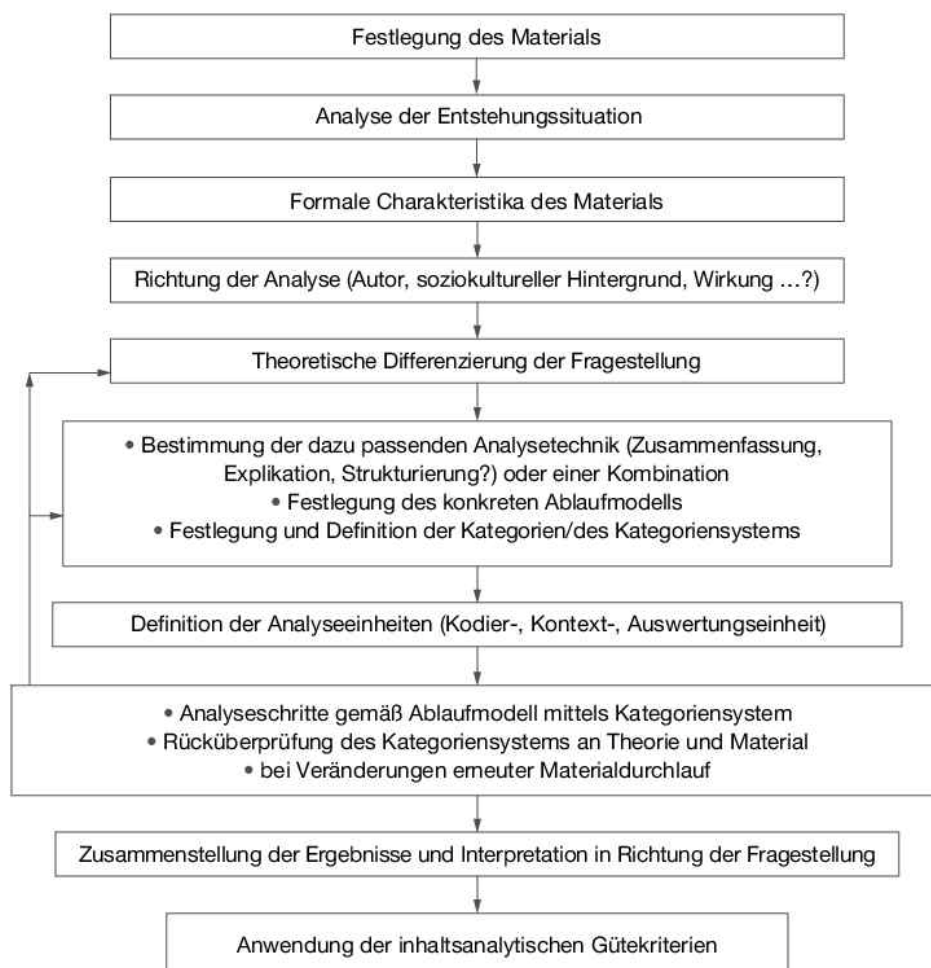


Abb. 2: Allgemeines Modell der Inhaltsanalyse (Mayring ¹¹2010, S. 60)

In dieser Abbildung sind die nach Mayring benötigten Schritte zur Auswertung in acht Phasen aufgelistet, welche kurz ausgehend von der vorliegenden Arbeit skizziert werden:

Phase 1: Zunächst wird das sogenannte Ausgangsmaterial, in diesem Fall die Transkripte der zuvor ausgeführten Interviews, festgelegt.

Phase 2: In dieser Phase werden Informationen zum Entstehungshintergrund gesammelt und die konkrete Erhebungssituation beschrieben (siehe u.a. 3.3.).

Phase 3: In diesem Schritt erfolgt eine Deskription über die Form des zugrunde liegenden Materials, die Transkripte. Die festgelegten Protokollierungsregeln sollen erfasst sein (siehe 4.).

Phase 4: In dieser Phase soll entschieden werden, welche Richtung die Analyse einschlägt. Der Fokus kann beispielweise auf die emotionalen und kognitiven Befindlichkeiten der/des KommunikatorIn oder auf die durch das Material repräsentierten Handlungen gelegt werden.

Phase 5: In einem fünften Schritt wird vorab die Fragestellung der Analyse genau festgelegt und theoriegeleitet an den Gegenstand der Forschung angeknüpft. Durch Unterfragestellungen erfolgt eine Differenzierung.

Phase 6: In einem nächsten Schritt wird über die dazu passende Analysetechnik, Zusammenfassung, Explikation oder Strukturierung, entschieden. Das inhaltsanalytische Vorgehen der Zusammenfassung ist für diese Arbeit relevant/gewählt worden.

Phase 7: In der siebten Phase werden die Analyseeinheiten zur Steigerung der Präzision bestimmt: Die Kodiereinheit meint den kleinsten Materialbestandteil, der ausgewertet wird, also der winzigste Textteil, der einer Kategorie angehören darf. Die Kontexteinheit bezeichnet den größten Textteil, der unter eine Kategorie fällt. Die Auswertungseinheit legt die Reihenfolge der auszuwertenden Textteile fest.

Phase 8: Die gebildeten Kategorien, die im Wechselverhältnis zwischen Theorie bzw. Fragestellung und dem festgelegten Material stehen, sollen definiert werden und während des Prozesses der Analyse überarbeitet und rücküberprüft werden (siehe 5.).

Phase 9: In diesem Schritt werden die Ergebnisse der Analyse im Hinblick auf die Fragestellung interpretiert.

(vgl. ebd.; Lamnek ³1995, S. 207ff)

9.2. Analyse

Für die Analyse wurde die qualitative Technik der Zusammenfassung gewählt, da diese einen gesammelten Blick über das Material erlaubt. Das Ablaufmodell der zusammenfassenden Inhaltsanalyse stellt sich wie folgt dar:

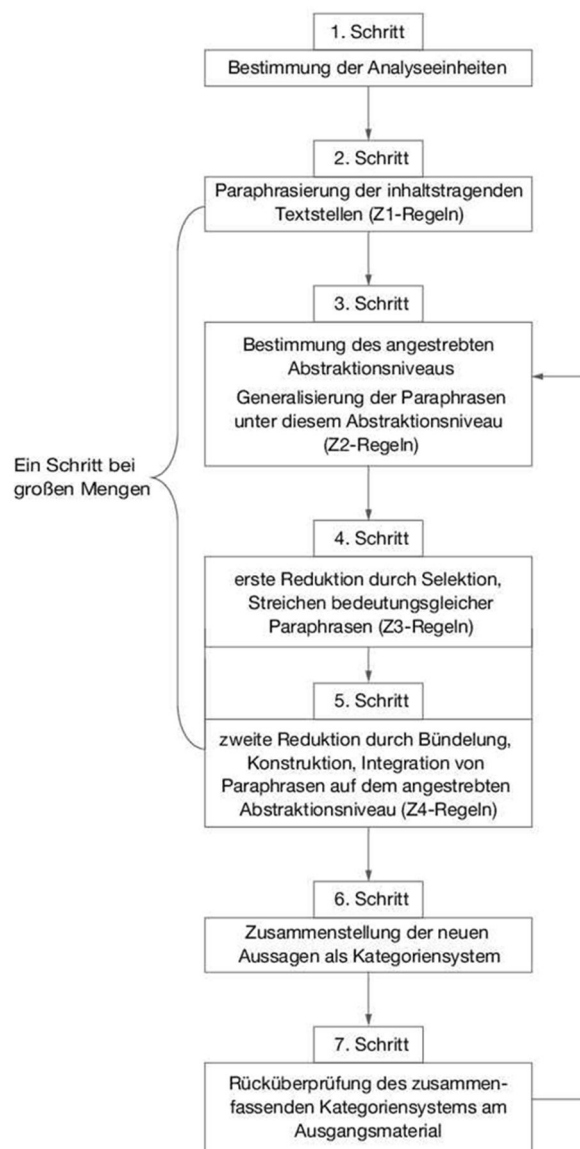


Abb. 3: Ablaufmodell zusammenfassender Inhaltsanalyse (Mayring ¹¹2010, S. 68)

Die spezifischen Auswertungsschritte dieser Arbeit werden demzufolge erläutert. In einem ersten Schritt wurden die einzelnen Kodiereinheiten einer Paraphrasierung unterzogen. Dabei wurden nicht inhaltstragende Textbestandteile oder Wiederholungen gestrichen und auf eine einheitliche Sprachebene übersetzt. Die Gegenstände der Paraphrasen wurden auf das definierte Abstraktionsniveau generalisiert. In einer ersten Reduktion wurde der Text selektiert, indem Kategorien gebildet wurden, wobei diese in Anlehnung an die Fragstellungen des Interviewleitfadens, des Forschungsinteresses und dem Forschungsstand erstellt wurden. Die sogenannten Oberkategorien wurden somit bereits bei der Erstellung des theoretischen Hintergrunds der Arbeit vor der Durchführung der jeweiligen Interviews deduktiv entwickelt. In einem zweiten Reduktionsschritt wurden relevante Textstellen, die für Forschungsfrage interessant erschienen, aus dem Material heraus markiert und jene mit ähnlicher Aussage gebündelt und zu einem Gegenstand bzw. Unterkategorie in einem induktiven Verfahren zusammengefasst. (vgl. Mayring ¹¹2010, S. 69f)

Die Auflistung der befragten Kindergartenpädagoginnen, deren Aussagen einer Analyse unterzogen wurden, findet sich hier:

Interviewpartnerin	Alter	Dauer der Berufspraxis	Art der Institution
A	27	8 Jahre	NÖ Landeskindergarten
B	58	30 Jahre	Katholischer Privatkindergarten
C	25	6 Jahre	Privatkindergarten
D	k. A.	5½ Jahre	MA 10 – Wiener Kindergärten

Tabelle 1: Darstellung der Interviewpartnerinnen

Aus dieser Tabelle geht hervor, dass sowohl das Alter der befragten Kindergartenpädagoginnen als auch die Dauer der Ausübung der beruflichen Praxis divergieren, womit eine Varianz gegeben ist. Diese heterogene Zusammensetzung zeigt sich ebenso an den verschiedenen Trägern, an der die Interviewpartnerinnen tätig waren bzw. sind, sowie die Dauer der Berufspraxis status quo.

10. Darstellung der Ergebnisse

Im Folgenden werden die erhobenen Daten dargestellt und mit Ausschnitten aus den Interviews untermauert. Insgesamt wurden fünf Kategorien, die jeweils Unterkategorien beinhalten, gebildet.

10.1. Lehrplan

Die Kategorie Lehrplan umfasst sowohl die Berücksichtigung des Themas „Tod und Trauer“ im Lehrplan als auch die Bearbeitung des Themas in der Ausbildung.

10.1.1. Berücksichtigung des Themas „Tod und Trauer“ im Lehrplan

Eine der Befragten gab an, dass dieses Thema nicht Teil des Unterrichts gewesen sei, während die anderen drei von einer kurzen, jedoch unzureichenden Thematisierung sprachen, beispielsweise im Religionsunterricht.

„Nichts, gar nichts. Nein. Da war überhaupt, nein. Also das ist jetzt dreißig Jahre her und da war nichts, also das ist kein Thema gewesen, in keinsten Form.“ (Interview B/Seite 1/Zeile 12-13)

10.1.2. Bearbeitung des Themas in der Ausbildung

Die Bearbeitung von „Tod und Trauer“ wurde beispielsweise in Form von (Bilder-)Büchertipps abgefasst. Des Weiteren habe eine Lehrkraft ein Beispiel aus ihrer eigenen Erfahrung erzählt. Auch berichtete eine Befragte davon, dass die Trauerphasen allgemein besprochen wurden:

„Also wir haben wenig konkret zu dem Thema gemacht. Was ich mich schon erinnern kann Trauerphasen im Allgemeinen natürlich und dann ein bisschen angerissen, bei Kindern kann das anders sein. Aber wirklich so konkret, wie geh ich damit um oder was könnte man machen oder was wäre persönlich als Pädagogin für mich gut in dieser Situation, an das kann ich mich nicht erinnern.“ (Interview D/Seite 5/Zeile 144-149)

10.2. Handlungsmöglichkeiten

In der Kategorie **Handlungsmöglichkeiten** wurden zwei Unterkategorien gebildet und umfasst sowohl die Reaktion der Pädagoginnen aufgrund eines aktuellen Anlasses eines einzelnen Kindes als auch die Frage, wie sie in dieser Situation ihre Rolle als Kindergartenpädagoginnen ausfüllen.

10.2.1. Reaktionen

Die erste Unterkategorie beschäftigt sich damit, wie KindergartenpädagogInnen dem Kind begegnen, wenn eine nahe Bezugsperson eines Kindes verstirbt. Beinahe alle Befragten gaben eine vorsichtige Kontaktaufnahme gegenüber dem Kind an. Das Kind wurde zwar, wenn es traurig wirkte, auf den erlittenen Verlust angesprochen, jedoch nicht auf eine konfrontative Weise. Auch erzählte eine Pädagogin, sie warte zunächst ab, bis das Kind auf sie zukomme, da sie die Erfahrung gemacht habe, dass Kinder eine gewisse Zeit zur Selbstverarbeitung des Geschehenen brauchen würden. Das Kind entscheide laut zwei der Befragten über eine Thematisierung selbst, es stehe frei, ob es jetzt und wie intensiv es darüber sprechen wolle oder nicht.

„Und dann geht man in kleinen Schritten, also nie und das dauert auch manchmal länger. Also das ist nicht ein Prozess, weiß ich nicht, heute sagt das Kind: ‚Du meine Oma ist gestorben‘ und wir reden das aus, sondern ich finde es ist gut, wenn das in kleinen Portionen auch geht und das verlangen auch die Kinder.“ (Interview B/Seite 2/Zeile 52-56)

Anlehnend daran merkte eine Befragte an, dass es wichtig sei darauf zu achten, das Kind mit diesem Thema nicht zu überfordern. Dazu gehöre auch, so meinen drei Interviewte, wahrzunehmen, was beim Kind los sei und diesem kongruent gegenüberzutreten. Eine Pädagogin teilte mit, dem Kind mitfühlend zu begegnen, während eine Andere das Zuhören und sich für das Kind Zeit zu nehmen wichtig empfand.

„Also genau, ich denke mir, das Wichtigste war dann in dem Moment sich Zeit zu nehmen und sich da dann auch einzulassen auf das, auch wenn's jetzt nicht zum Jahreskreis passt oder wir heute ein Fest haben oder was auch immer.“ (Interview D/Seite 2/Zeile 46-48)

Über die Hälfte der Interviewten gaben an, erhöhte Aufmerksamkeit auf das Kind zu richten und zu beobachten, wie es mit dem Verlust umgehe:

„Also ich bin dann schon vorbereitet darauf, dass sich vielleicht irgendwelche Verhaltensmuster ändern, dass das Kind eben eine niedrigere Toleranzgrenze hat oder sowas.“ (Interview A/Seite 7/Zeile 230-232)

10.2.2. Rollenverständnis

Die zweite Unterkategorie befasst sich mit dem **Rollenverständnis** als Kindergartenpädagogin. Dabei sehen es alle Befragten als ihre Aufgabe an, das Kind in dieser Phase zu begleiten und zu unterstützen. Dazu zählt, das Kind zunächst aufzufangen und dabei zu helfen mit Gefühlen wie Trauer oder Wut umzugehen, oder wenn nötig, Interventionsmaßnahmen anzudenken. Nicht nur die Unterstützung des Schützlings, sondern auch eine Entlastung der Eltern in unterschiedlichster Form, wenn beispielsweise das Kind aufgrund von Amtswegen länger im Kindergarten bleiben darf.

„ - Für mich ist es schon auch wichtig mit den Eltern im Gespräch zu sein, dass das auch normal ist, dass Kinder nicht dauernd in der Ecke sitzen und trotzdem traurig sind, ja. Und ja ich hab das Gefühl gehabt, sie sind dann auch entlastet, wenn man mit ihnen darüber redet und auch die Eltern wahrnimmt in dem, wie sie gerade sind in ihrer Trauer.“ (Interview D/Seite 5/Zeile 138-142)

Darüber hinaus wird Sensibilität als Grundvoraussetzung und das Signalisieren von Offenheit genannt. Außerdem zählen zwei der Befragten in ihrer Funktion als Pädagoginnen ein gewisses Maß an Eigenengagement insofern zu ihrem Aufgabenbereich, als sie sich bei unzureichender Erfahrung in Zusammenhang mit dem Thema Tod und Trauer im Selbststudium Wissen aneignen.

„Also wenn ich jetzt einen Fall hätte, würde ich mich einfach mal vors Internet klemmen oder meine Unterlagen von damals heraussuchen und schauen, was es alles gibt.“
(Interview A/Seite 12/Zeile 380-382)

„Ja und wenn du dann mal vor so einer Situation stehst, dann schaust du halt, dass du dir halt über alle möglichen Wege Wissen darüber aneignest, wie du eben als Pädagogin oder als Betreuerin damit umgehst.“ (Interview B/ Seite 1/ Zeile 18-21)

10.3. Aufarbeitung

Diese Kategorie befasst sich damit, inwiefern das Thema „Tod und Trauer“ in einer konkreten Situation im Kindergarten thematisiert wird und welche Bedingungen es dafür braucht oder auch welche Faktoren in der Auseinandersetzung damit divergieren.

10.3.1. Thematisierung in der Gruppe

Die Unterkategorie **Thematisierung in der Gruppe** beschreibt, wann, wie und warum „Tod und Trauer“ von Kindergartenpädagoginnen aufgegriffen werden. Die Interviewten gaben an, dieses Thema in der Gruppe erst dann aufzugreifen, wenn Kinder ihr Interesse kundtun oder ein aktueller Anlass sie dazu zwingt. Eine der Pädagoginnen beschrieb eine Szene im Morgenkreis, bei dem ein Kind einen Todesfall ansprach und diese Erzählung auch weitere Kinder dazu ermunterte, über ihre eigenen Erfahrungen zu sprechen und von der Pädagogin als guter Anknüpfungspunkt in der Gesprächsrunde genutzt wurde. Eine andere Befragte nahm den Umgang mit den Neuen Medien, die Zugang zu nicht altersgerechten Spielen, in denen Figuren abgeschossen und getötet werden, bieten, als Anlass für ein Gruppengespräch:

„Bei einem Kind ist mir das besonders aufgefallen, der dann auch in einem Streit einmal zu einem Kind gesagt hat: ‘Ich bring dich um‘ ja oder ‘Ich hau dich so lange bis du tot bist, hatten wir auch schon. Mit dem hab ich mich dann auch hingesetzt und

darüber gesprochen und dann noch mit der ganzen Gruppe, was passiert wenn man tot ist.“ (Interview A/Seite 5/Zeile 139-143)

Ein weiterer Anstoß für ein Gruppengespräch stellte der Tod einer Stabheuschrecke dar und sich die Pädagogin gemeinsam mit der Gruppe mit Ritualen nach dem Tod auseinandergesetzt haben. Auch das religiöse Fest Ostern stellt einen Beweggrund dar, sich mit dem Tod im Sinne der Auferstehung Christi zu beschäftigen.

10.3.2. Hilfsmittel für die Auseinandersetzung

Anknüpfend beinhaltet die zweite Unterkategorie **Hilfsmittel für die Auseinandersetzung** mit „Tod und Trauer“, die Kindergartenpädagoginnen für die Aufarbeitung hinzu ziehen. Alle Pädagoginnen sprachen sich für das Bilderbuch als Mittel der Wahl aus.

„Ja, also wir haben das eher versucht dann mit Bilderbüchern also diese Trauerbewältigung beim Kind. Und ich glaub, dass da Bilderbücher sehr gut geeignet sind weil die Kinder sich beispielsweise dann mit der Person oder den Personen in dem Bilderbuch identifiziert und somit vielleicht eher mit dem Verlust umgehen kann.“ (Interview C/Seite 3/Zeile 62-66)

Zwei der Interviewten erwähnten Zeichnungen, die die Kinder gemalt hätten, zum einen ein Abbild von einem Grabstein und Kreuz und zum anderen ein Bild für das Grab. Zudem wurde das Basteln als kindgerechtes Material genannt. Dabei wurden zu diesem Zwecke ein Grab oder aber auch ein Kreuz gemeinsam gebastelt. Eine der Pädagoginnen erzählte von einer Schreischachtel, die gemeinsam gebaut wurde, die das Kind dafür verwenden konnte, wenn es Wut verspürte:

„Wir haben dann beispielsweise auch so eine Schreischachtel gehabt, die er sich holen hat können, wenn er jetzt wieder, wie soll ich sagen, in diese Rage gekommen ist, wo er diese Schachtel hat nehmen können und in diese Schachtel halt eben hineinschreien.“ (Interview C/Seite 4/Zeile 95-98)

Als Mittel der Konfrontation mit dem Themenbereich „Tod und Trauer“ wurden von einer Befragten, die in einem Kindergarten mit religiösem Hintergrund tätig ist, Exkursionen zu einem nahegelegenen Friedhof oder einer Kirche angeführt. Eine andere Interviewte dagegen nannte sogenannte Kleine-Welt-Spiele als Möglichkeit im Sinne eines Rollenspiels mit Puppen, gegebenenfalls entsprechend der Vorliebe des Kindes. Zwei der Befragten beschrieben die Vorstellung vom Himmel, der Ort an dem die Verstorbenen verweilen, als hilfreich bzw. als etwas Erleichterndes für die Aufarbeitung, da sich viele Kinder an dieser Darstellung orientieren könnten.

10.3.3. Herausforderungen im pädagogischen Alltag

Die dritte Unterkategorie beinhaltet Aussagen über die verschiedenen **Herausforderungen im pädagogischen Alltag**. Die Äußerungen dazu variieren stark. Zwei der Pädagoginnen erzählten von einer allgemeinen Unsicherheit aufgrund von verschiedenen Meinungen und Auffassungen vor allem der Eltern zum Umgang mit „Tod und Trauer“. Es bestehe die Sorge, dem Kind falsche, nicht elternkonforme Antworten zu Fragen über beispielsweise das mögliche Jenseits zu geben. Darüber hinaus sollte auch bedacht werden, dass Kinder noch kein Verständnis, bzw. eine andere Vorstellung von Tod hätten und nicht vergessen werden dürfte. Die anderen schilderten die Problematik, dass in ihrem elementarpädagogischen Alltag oft (zu) wenig Zeit für das einzelne Kind und intensive Gespräche vorhanden sei:

„Also im Alltag muss man schon sagen, ja. Weil natürlich 100 Sachen zusätzlich da sind und 20 andere Kinder und ja, war schon auch eine Herausforderung dem gerecht zu werden.“ (Interview D/Seite 3/Zeile 84-86)

Neben zeitlichen Herausforderungen beschrieben zwei Kindergartenpädagoginnen die Schwierigkeit, wenn von den Eltern keinerlei Information ob eines Todesfalls gegeben wird. Es sei wichtig, dass der Verlust einer nahen Bezugsperson des Kindes von den Eltern gleich mitgeteilt werde.

„Und es ist auch von Familie zu Familie verschieden, manche sagen eben gar nichts, da kriegt man das überhaupt nicht mit, da hört man dann im Nachhinein vielleicht, wenn überhaupt meistens gar nichts. Oder im Nachhinein ja vor zwei Monaten oder zu

Weihnachten im Elterngespräch, da ist der Opa gestorben. Da denk ich mir dann manchmal im Nachhinein so hm, aja, da war es eh etwas schwierig, was das erklärt oder so.“ (Interview A/Seite 8/Zeile 244-251)

Diese Aussage unterstreicht, wie bedeutend es für die Pädagoginnen sei, informiert zu sein, um auch das Verhalten des Kindes ein- und zuordnen zu können. Eine Befragte äußerte sich dazu dahingehend, dass es oft schwierig sei, das Verhalten des Kindes zu deuten, da es eine Herausforderung sei, die unterschiedlichen Ausdrucksweisen von Trauer wie zum Beispiel Aggression als solche zu identifizieren und damit umzugehen. Des Weiteren geht aus den Interviews hervor, dass die Hälfte der Kindergartenpädagoginnen Selbstreflexion in ihrer Arbeit als wichtig erachten, vor allem in unklaren und diffizilen Situationen. Eine Befragte sprach davon, dass es manchmal nicht einfach wäre, ihre Gefühle von jenen des Kindes zu trennen, ob es ihr Bedürfnis oder das des Kindes sei, den Tod einer geliebten Person in dem Moment zu bearbeiten und darüber zu sprechen. Auch, dass Kinder den Tod anders verstehen als Erwachsene bedürfe da auch noch einmal einer Selbstreflexion. Ferner stellt eine Grenze des pädagogischen Handelns das Bewusstsein dar, dass die Qualifikation als Kindergartenpädagogin an gewisse Grenzen stoße.

„Die Rolle ist immer und bleibt auch immer dieses Kind zu begleiten, aber sich dennoch so hart es auch klingt sich abzugrenzen. Ich bin keine Psychologin, ich muss und darf dieses Kind nicht therapieren, ich kann’s auch nicht mit meinem Fachwissen.“ (Interview C/Seite 3/Zeile 69-72)

10.4. Erfahrungen

Die vierte Kategorie ist in zwei Unterkategorien geteilt worden und befasst sich mit den Erfahrungen, die die Befragten sowohl in ihrer Tätigkeit als Kindergartenpädagoginnen als auch in ihrem privaten Umfeld gemacht haben, und wie sich deren Einstellung zu dem Thema „Tod und Trauer“ darbietet.

10.4.1. Tabuisierung

Diese Unterkategorie fasst all jene Angaben zusammen, die sich mit der möglichen Tabuisierung von „Tod und Trauer“ im Kontext der frühkindlichen Pädagogik erfahren lassen. In der Analyse lässt sich ein heterogenes Bild erkennen. Jedoch erzählten alle Interviewten von Berührungsängsten nicht nur seitens der Eltern, sondern, dass diese auch gesellschaftlich bedingt seien. Eine Pädagogin gab zu, sie umgehe die Gespräche über „Tod und Trauer“ mit Kindern nur allzu gerne, da ihr persönlich das Thema zu sensibel sei. Zwei weitere Befragte berichteten von viel Scheu, die ihnen bei diesem Thema widerfahren sei und von der Erfahrung, dass darüber generell nicht gern gesprochen werde. Zudem geht hervor, dass manche Familien den Tod eines nahen Angehörigen des Kindes verschweigen.

„Weil es gibt Eltern, die, ja wie soll ich sagen, sowas wirklich totsichweigen. Den Kindern nichts vom Tod sozusagen, die Welt ist super, die Welt ist eine schöne Seifenblase, kunterbunt.“ (Interview C/Seite 8/Zeile 224-226)

Daher wünsche sich die Interviewte einen offeneren Umgang mit der Thematik zu pflegen. Ebenso äußerte sich eine Pädagogin über die Fernhaltung von Kindern und bemängelte, dass „Tod und Trauer“ kaum Gesprächsgegenstand seien:

„Da ist halt unsere Gesellschaft schon sehr darauf bedacht von den Kindern alles Unangenehme fern zu halten, nach dem Motto ‚Das gibt’s nicht‘, aber das gibt’s trotzdem, das gehört dazu.“ (Interview B/Seite 11/Zeile 342-344)

Im Hinblick darauf sei eine gewisse Scheu mit dem Umgang des Themas gegeben. Dennoch geht aus den Interviews ebenso hervor, dass es auch eine andere Tendenz gibt. Zum einen seitens Eltern:

„Ich meine ich hab bis jetzt nur das Glück gehabt, dass ich Kinder gehabt hab, wo zu Hause auch darüber geredet, also wo das zu Hause nicht unter den Tisch gekehrt worden ist, sondern darüber geredet worden ist.“ (Interview B/Seite 4/Zeile 105-107)

aber auch bezüglich der Gesellschaft:

„Ich denk mir, dass es schon jetzt vielleicht leichter ist darüber zu sprechen oder dass es nicht mehr so tabuisiert ist, aber trotzdem schon irgendwie. Es gibt tausend Filme oder Artikel oder Bücher oder was auch immer.“ (Interview D/Seite 8/Zeile 218-220)

10.4.2. persönliche Einstellung

In der Unterkategorie **persönliche Einstellung** wurden jene Aussagen erfasst, die Auskunft darüber geben, wie die befragten Kindergartenpädagoginnen grundsätzlich zur Thematisierung von Tod und Trauer stehen. Zusammenfassend sind sich alle Interviewten einig, den Tod einer nahen Bezugsperson zu thematisieren. Jedoch gab eine der Befragten an, darauf zu achten, dieses Thema nicht zu vertiefen.

„Ich versuch diese Gespräche natürlich eher kurz zu halten weil ich finde, dass das einfach kein Thema ist, das man so extrem ausbreiten muss.“ (Interview A/Seite 7/Zeile 208-210)

Dagegen betonten die anderen Pädagoginnen die Wichtigkeit einer Auseinandersetzung mit Tod und Trauer für die Entwicklung und einer gelungenen Verarbeitung des Verlustes.

„Und eben Leben und Sterben und das muss ich irgendwann, da muss ich auch irgendwann damit lernen umzugehen und wenn ich das als Kind schon in kindlicher Form miterleben darf, kann, soll, dann schaff ich das auch später. [...] und ich glaub einfach, wenn das ein Lernprozess ist, der im Kindesalter schon mitgetragen wird, dass man dann als erwachsener Mensch weiß, wie du damit umzugehen hast.“ (Interview B/Seite 10f/Zeile 335-342)

In Anlehnung daran wird dafür plädiert, über dieses Thema zu reden, da man nicht so tun könne als wäre der Tod nicht Teil des Lebens und da es wichtig sei sich auch mit der Familie und Freunden auszutauschen, wie man beispielsweise bestattet werden möchte. In den Interviews wurde ebenfalls auf die Beeinflussung der persönlichen Erfahrung in Hinsicht auf das pädagogische Handeln eingegangen. Eine Befragte

erzählte von zwei eigenen Angehörigen, die den freiwilligen Tod wählten. In dieser Situation erfuhr sie, wie wichtig es sei, Unterstützung und Beistand zu erhalten:

„Im Nachhinein muss ich sagen, ich glaub, jeder, der einem in dieser Situation beisteht und Hilfe schenkt – egal ob professionell oder unprofessionell – ist glaub ich das Beste was einem passieren kann, ja.“ (Interview A/Seite 9f/Zeile 302-305)

Laut der Aussage, habe dieses Erlebnis sehr wohl Einfluss auf ihre Arbeit, insofern, dass sie diesen Grundsatz auch in ihrer pädagogischen Arbeit umsetze. Darüber hinaus brachte eine weitere Pädagogin die Bedeutung von eigenen Erfahrungen in Bezug auf das pädagogische Handeln ins Gespräch. Selbsterfahrung sei bzw. sollte gerade bei PädagogInnen ein großes Thema sein, denn je mehr man sich mit einem Thema beschäftige und sich mit der eigenen Erfahrung auseinandersetze, desto besser könne man auch damit umgehen.

10.5. Vergeschlechtlichung

Die fünfte Kategorie umfasst jene Aussagen, die auf geschlechterbedingte Zuschreibungen von Kindergartenpädagoginnen hinweisen. Im Allgemeinen ist festzuhalten, dass in den Protokollen nur vereinzelt das Geschlecht des jeweilig genannten Kindes, über das berichtet wird, genannt wird. Meist wird die neutrale Form „das Kind“ bzw. in der Mehrzahl „die Kinder“ von den Pädagoginnen angegeben. Dabei sollen nun mögliche Rollenstereotype aufgedeckt werden. Die Kategorie teilt sich in zwei Unterkategorien.

10.5.1. Rolle des männlichen Subjekts

In dieser Unterkategorie werden jene Äußerungen, die Buben im Kindergarten zugeschrieben werden, dargestellt. Es ist den Erzählungen von zwei der befragten Kindergartenpädagoginnen zu entnehmen, dass Buben eine Tendenz zu aggressivem Verhalten hegten:

„Ich hab schon davor bemerkt, dass das Kind ein bisschen anders war als sonst, irgendwie war die Frustrationsgrenze ein bisschen heruntergesetzt. Also er war sehr

leicht aus der Fassung zu bringen und war oft grantig.“ (Interview A/Seite 2/Zeile 46-50)

Des Weiteren gibt eine Befragte an, dass Buben oft Tötungsspiele nachahmen und sich mit Zombie- oder Schießspielen beschäftigen, wobei dabei besonders betont wird, dass Mädchen deutlich weniger Interesse daran zeigen würden und die Buben als treibende Kraft dahinter stehen würden:

„Bei Mädchen nicht so viel, aber bei Burschen merke ich das schon sehr stark, ich hatte auch dieses Jahr in meiner Gruppe fünf Burschen, die das, wo ich das stark bemerkt hab, dass sie anscheinend oft solche Spiele spielen.“ (Interview A/Seite 4/Zeile 131-133)

Darüber hinaus wird vor allem das gemeinsame Betrachten des Bilderbuches mit Buben in Zusammenhang gebracht. Zwei Kindergartenpädagoginnen erwähnen jeweils, einem männlichen Kind das Angebot gemacht zu haben Bilderbücher anzuschauen, um einen Weg zu finden, mit dem Verlust des Opas umzugehen.

„Genau und dann haben wir in dem Fall das Bilderbuch mal geholt und angeboten und das wurde sehr sehr interessiert betrachtet, also er wollte es dann gleich noch einmal und noch einmal und hat dann auch begonnen zu erzählen ganz aufgeregt über das, was passiert ist.“ (Interview D/Seite 4/Zeile 101-104)

10.5.2. Rolle des weiblichen Subjekts

Aussagen über Mädchen, bzw. die Benutzung der weiblichen Form ist lediglich in einem Interview zu finden. Dabei kommt ein besonders großes Maß an Empathie für ein Mädchen in ihrer Gruppe seitens der Pädagogin zum Vorschein:

„Wir haben zum Beispiel ein Mädchen gehabt, da ist der Hund gestorben und sie war todtraurig ein Monat lang. Ja also die war wirklich, die hat jeden Tag eine Zeichnung für den Hund gemalt, die sie dann ans Grab gebracht hat. Also das war wirklich auch für mich dann so eine emotionale Sache ja, wo ich mir gedacht hab, mah die ist so traurig und ich versteh's auch irgendwie ja.“ (Interview A/Seite 9/Zeile 288-292)

Im Vergleich dazu, sind die Erzählungen über Buben, die ebenfalls jemanden in ihrem nahen Umfeld durch Tod verloren haben, weitaus weniger gefühlsbeladen. Die Art, wie

sich die Pädagogin in diesem Fall mit dem Mädchen in Beziehung setzt, ist in den übrigen Protokollen nicht vorzufinden.

III DISKUSSION UND INTERPRETATION

In diesem Teil der Arbeit werden die gewonnenen Erkenntnisse mit den theoretischen Grundlagen verknüpft. Gemeinhin lassen die Erkenntnisse der Untersuchung eine Bereitschaft zur Kommunikation über „Tod und Trauer“ von den befragten Kindergartenpädagoginnen schließen. Die Aussagen der Kindergartenpädagoginnen müssen jedoch immer dahingehend betrachtet werden, dass diese deren subjektives Erleben darstellen.

11. Zusammenhang zwischen der Ausbildung als Kindergartenpädagogin und der Praxis im Kindergarten

In der Ausarbeitung der Interviews stellte sich heraus, dass die Befragten mit dem Thema „Tod und Trauer“ während ihrer Ausbildung kaum konfrontiert wurden, wobei sich diese Aussagen mit dem Lehrplan der BAfEP (früher BAKIP) decken, der im Schriftsatz keine Bearbeitung des Themas bzw. des Umgangs damit vorsieht. Dies hat sich inzwischen geändert, denn während die Pädagogin, die vor ungefähr dreißig Jahren die Ausbildung absolvierte, von keiner Thematisierung im Unterricht sprach, ist bei den Pädagoginnen, die erst vor ein paar Jahren die Schule abschlossen, eine (wenn auch sehr knappe) Behandlung des Themas festzustellen. Eine der Elementarpädagoginnen erwähnte in diesem Zusammenhang eine kurze Thematisierung im katholischen Religionsunterricht. Obwohl eine leichte Tendenz hin zu mehr Offenheit und Auf- bzw. Erklärung besteht, ist die Bedeutsamkeit des Themas „Tod und Trauer“ dennoch nicht befriedigend aufgegriffen worden, wie eine der befragten Kindergartenpädagoginnen trefflich formuliert:

„Im Grunde genommen weiß ich es nicht, warum es nicht mehr thematisiert wird, warum es da wichtiger ist, dass ich das Fingerspiel jetzt einwandfrei aufsagen kann, anstatt dass ich vielleicht mehr in das eingeführt werde, ok wie kann ich mit Kinder umgehen, die jetzt einen Elternteil verloren haben.“ (Interview C/Seite 9/Zeile 271-274)

In Anbetracht dieser Äußerung scheint es ein Defizit im Lehrplan zur Ausbildung als Kindergartenpädagogin zu geben, da eine ungleiche Verteilung an der Wertung des zu Erlernenden scheinbar vorliegt und jene Aspekte, die für eine positive Entwicklung des Kindes Sorge tragen könnten, vernachlässigt werden. Eine Folge der

unzureichenden Beachtung des Themas „Tod und Trauer“ stellt bei drei von vier Befragten die allgemeine Unsicherheit dar, wie dem Kind zu begegnen und welche Antworten auf Jenseitsvorstellungen zu geben seien, unter anderem in Anbetracht der verschiedenen (religiösen oder nichtreligiösen) Ansichten des jeweiligen Elternhauses. Zudem berichtete eine der Kindergartenpädagoginnen von der Schwierigkeit ob des ungenügenden Fachwissens, das Verhalten eines Kindes richtig zu deuten, wenn etwa das Kind Aggressionen gegenüber anderen Kindern auslebt; welche Hintergründe dahinter stecken und ob dies auf den Verlust einer nahen Bezugsperson zurückzuführen sei. Supervision wäre hier sicherlich hilfreich, ist jedoch keineswegs flächendeckend eingeführt, wobei Supervision grundsätzlich Standard in sozialen Berufen sein sollte. Auch die Arbeiterkammer (2016, o. S. [online]) bemängelte diesen Umstand nach einer von selbiger beauftragten Studie, die sich mit den Herausforderungen des Arbeitsalltags in Kindergärten und Kinderkrippen befasste.

12. Übereinstimmung von empfohlenem mit praktischem Umgang mit „Tod und Trauer“

In Anlehnung an den in Kapitel 5 dargelegten pädagogisch empfohlenen Umgang mit Kindern, die einen Verlust erlitten, lassen sich anhand der Ergebnisse der Untersuchung einige hilfreiche Aspekte zur Unterstützung des Kindes wiederfinden: Empathie, Geduld, auf Fragen und Wünsche des Kindes einzugehen und das Kind in seinen Gefühlen ernst zu nehmen. Dessen ungeachtet ist jedoch zu erwähnen, dass es sich schwierig gestalten kann, sich auf intensive Gespräche mit dem einzelnen Kind einzulassen, da dafür im Kindergartenalltag manchmal zu wenig Zeit verfügbar ist. Auch auf den individuellen Prozess der Verarbeitung eines Todesfalls wird Rücksicht genommen, wobei dem Kind ebenso Phasen der Freude zugestanden werden. Zudem wird in den durchgeführten Interviews davon berichtet, Gesprächsbereitschaft zu signalisieren ohne jedoch das Kind zu bedrängen, was von ExpertInnen befürwortet wird. Somit stellt ein(e) KindergartenpädagogIn eine unterstützende Person dar und kann ebenso zur Förderung der Resilienz des Kindes beitragen. Ferner wird von ExpertInnen dazu angeregt, die Verabschiedung des/der Toten dem Kind nicht vorzuenthalten. Dementsprechend wurden die Kindergartenkinder einer befragten Pädagogin nach dem Tod einer Stabheuschrecke in das Ritual des Begräbnisses

eingebunden. Um Kinder mit den Ritualen einer Beerdigung vertraut zu machen, werden von einer Pädagogin Ausflüge in die Kirche oder zum Friedhof genannt. Kindgerechte Materialien, die dem Kind neben der Sprache andere Möglichkeiten bieten, sich auszudrücken, wie Zeichnen und Malen eines Bildes oder das Basteln eines Kreuzes, werden im Kindergarten für die Verarbeitung des Verlusts herangezogen und spiegeln den theoretischen Ansatz wider. Eine weitere Coping-Strategie, die an einem der Kindergärten Anwendung findet, ist die sogenannte „Schreischachtel“, in der das Kind die verspürte Wut und Trauer hineinschreien kann, die es anderweitig an anderen Kindern auslassen würde. Die beschriebene Wut ist als Gegenpart zur erlebten Ohnmacht zu verstehen. Vor allem der Tod der Mutter, den das Kind in diesem Fall verkraften muss, ruft frühkindliche Verlassensängste hervor. Das Urvertrauen des Kindes wird durch den Verlust erschüttert. Betreffend der Trauerphasen nach Kast (1988) ist das Verhalten des Kindes in die Phase der aufbrechenden Emotionen einzuordnen. Gerade in dieser sensiblen Zeit, ist es wichtig, vertrauensvolle Personen um sich zu haben und das Kind beim Prozess der Verarbeitung unterstützen. Vor allem werden hierbei gern Bilderbücher von den Kindergartenpädagoginnen zu Rate gezogen, da sich Kinder mit den Figuren im Sinne des anthromorphistischen Denkens, das die frühkindliche Phase prägt, gut identifizieren und sich dabei Bewältigungsstrategien aneignen können.

In Bezug auf die Rolle, in der sich die interviewten Kindergartenpädagoginnen sehen, wurde zum einen Eigenengagement angegeben. Die Suche im Internet, die Erstellung eigener (Bastel-)Unterlagen und die Aneignung von Wissen über sonstige Wege wurden als Beispiele dafür genannt. Klassische Ratgeber, wie in Kapitel 4.3., wurden nicht ausdrücklich erwähnt, jedoch finden sich auch Auszüge der angegebenen Ratgeberliteratur im Internet. Zum anderen sind Begleitung und Unterstützung des Kindes und der Familie Teil des Rollenverständnisses, wobei hier vor allem die Arbeit mit den Eltern betont wird, das heißt auch den Eltern gegenüber sensibel zu sein, Aufklärungsarbeit zu leisten und zu versuchen „an einem gemeinsamen Strang zu ziehen“.

13. Faktoren, die eine Thematisierung bedingen

Das Ergebnis der Untersuchung in Bezug auf die Forschungsfrage zeigt, dass das Thema „Tod und Trauer“ lediglich aufgrund eines aktuellen Anlasses im Kindergarten in der Gruppe von den dort arbeitenden Pädagoginnen behandelt wird. Anstoß dafür können der Tod eines Tieres im Bereich des Kindergartens oder das Bedürfnis eines Kindes von dem Tod einer Bezugsperson in der gemeinsamen Gesprächsrunde zu berichten. Das Kind kann dabei Verständnis und Trost von anderen Peers erfahren, zumal im Kindergarten zumeist erste außerfamiliäre Erfahrungen gemacht werden. Durch die Erzählung im Kreis kann der Verlust in die eigene Lebenswelt, in die der Kindergarten aufgrund des täglichen Besuchs zugehörig ist, integriert werden und als Ressource begriffen werden (vgl. Znoj 2014).

Weitere Faktoren, die zu einer Thematisierung von „Tod und Trauer“ führen, stellen die Auferstehungsgeschichte zu Ostern und die Nachahmung des Tötens im Spiel dar. Rollenspiele helfen dabei, um unverarbeitete Erlebnisse erneut zu erfahren. Dabei dienen Spiele, in denen beispielsweise geschossen und getötet wird, dazu, sich von dem Gefühl des/der Schwächeren zu loszulösen und in die Position des/der Starken, der/die über Leben und Tod entscheidet, zu schlüpfen. (vgl. Franz 2002) Auch im Spiel geäußerte Todeswünsche sind, wie bei Finger (1998) beschrieben, als Fort-Wünsche aufzufassen, um einer unangenehmen Situation zu entkommen. Die Situation des gegenseitigen Beschießens betrachtend, bestätigt die Annahme aus der Literatur (Wittkowski 1990), dass in diesem Alter noch kein „reifes“ Todesverständnis vorausgesetzt werden kann. Die Endgültigkeit des Todes kann noch nicht verstanden werden.

14. Aspekte für und wider der Tabuisierung von „Tod und Trauer“

Bei der Suche nach KindergartenpädagogInnen für die Untersuchung meldete sich nach drei Aufrufen in sozialen Medien keine einzige Person. Zudem wurden einige Absagen erteilt, mit der vagen Begründung, dass das Thema „Tod und Trauer“ zu sensibel sei, um darüber befragt zu werden. Motive, sich für ein Interview nicht zur Verfügung zu stellen, könnten neben zeitlichen Gründen und fehlendem Interesse,

Scheu vor der Auseinandersetzung mit dieser Thematik sein, was die These der Tabuisierung stützen würde.

Obwohl sich alle befragten Kindergartenpädagoginnen für eine Thematisierung von „Tod und Trauer“ im Falle eines Todesfalls in der Familie oder im Umfeld eines Kindes aussprechen, gibt eine Interviewte zu, das Thema nicht vertiefen zu wollen, was mit dem Bedenken ob der richtigen Antwort bei Fragen zusammenhängen könne, da sie dies im Laufe des Interviews äußerte. Eine weitere Pädagogin berichtet ebenfalls von dem Dilemma, die richtige bzw. elternkonforme Antwort auf Fragen des Kindes zum Jenseits zu geben. Zumal durch die Säkularisierung und die zunehmende ethnische Vielfalt kein allgemein akzeptiertes Orientierungssystem, auf das man zurückgreifen kann, vorhanden ist (vgl. Hahn/Hoffmann 2009). Dies unterstreicht auch die Aussagen jener Pädagogin, die in einem Kindergarten mit religiösem Hintergrund arbeitet. In diesem Interviewprotokoll wird keine Unsicherheit diesbezüglich erwähnt und vielmehr die Vorstellung vom Himmel beschrieben. Im Allgemeinen wird von einer generellen gesellschaftlichen Scheu vor dem Thema „Tod und Trauer“ berichtet. Gegebenenfalls fehlende Informationen bei einem familiären Todesfall seitens der Eltern den Kindergartenpädagoginnen gegenüber, bestätigen die Vermutung einer Tabuisierung. Wenn ein Vergleich von Theorie und Praxis erfolgt, so deckt sich die Erfahrung der Befragten mit der theoretischen Darlegung insofern, als viele Eltern das Thema „Tod und Trauer“ gerne vermeiden und versuchen ihre Kinder davor fernzuhalten. Dabei erscheint der Umgang mit dieser Thematik nicht nur für viele Eltern schwierig, sondern zum Teil auch für KindergartenpädagogInnen. Eine Interviewte erwähnt, sie müsse das Thema zuerst auch bewusst wieder für sich zulassen und darauf achten, ihre Gefühle nicht mit jenen des Kindes zu vermischen; schließlich seien KindergartenpädagogInnen selbst auch EnkelInnen, Töchter/Söhne oder Mutter/Vater. Durch die intensive Auseinandersetzung damit taucht die Pädagogin ungewollt von Lebenswelten in Sterbewelten hinein (vgl. Schneider 2014). Mit der Exklusion von Sterbenden und der Professionalisierung des Sterbens werden kaum mehr primäre Todeserfahrungen gemacht. Somit ergibt sich daraus eine Kluft zwischen Lebens- und Sterbewelten, was zu Berührungsängsten führt. Demnach offenbart eine weitere Befragte, das Thema „Tod und Trauer“ im Kindergarten eher zu umgehen, da ein Todesfall eine Familiensache sei und sie sich zurücknehmen wolle in Anbetracht des recht hohen Einflusses als PädagogIn auf die Kinder. Sowohl Worden (²1999) als auch

Specht-Tomann und Tropper (2000) kommen zum Ergebnis, das persönliche Umfeld und ferner die Gesellschaft beeinflusst in welcher Form getrauert werden soll und sind Teil der Entstehung des Todeskonzepts, das sich bei Kindergartenkindern noch in der Entwicklung befindet. Eine weitere Erklärung jedoch, weshalb PädagogInnen nicht Einfluss auf Kinder nehmen dürften, bleibt sie schuldig. Jedoch ist dabei anzumerken, dass Sterben, wie bereits im theoretischen Teil dieser Arbeit erläutert, seit dem 20. Jahrhundert immer mehr zur Privatsache geworden ist. Indessen wird aber auch von den befragten Kindergartenpädagoginnen betont, wie wichtig die Auseinandersetzung mit „Tod und Trauer“ für die Entwicklung und das spätere Leben sei, wie Sörries (2015) ebenfalls feststellt, denn Sterben lernen wir schon im Kindergartenalter. Zudem scheinen die befragten Kindergartenpädagoginnen äußerst bestrebt darin, das Kind aufzufangen, zu begleiten, zu unterstützen, ein offenes Ohr für Gedanken und ein Augenmerk auf Gefühle zu haben. Einen offenen Zugang zum Thema „Tod und Trauer“ zu vermitteln, ist den Pädagoginnen ein Anliegen zu sein, da die persönliche Umwelt – somit auch der Kindergarten – neben Kultur und Religion für die Entstehung des kindlichen Todeskonzepts eine Rolle spielen. Denn wenn das Kind bereits in der Kindheit einen offenen Umgang mit „Tod und Trauer“ erlernt, dann kann es einen Verlust auch im Erwachsenenalter besser bewältigen.

15. Erkenntnisse der geschlechterreflektierten Untersuchung

Teil der Untersuchung ist es, aufzuzeigen wo und wie möglicherweise Geschlecht eingesetzt wird. Die aktuelle empirische Befundlage zeigt sich lückenhaft, Untersuchungen, die die Kategorie Geschlecht im Sozialisationsfeld Kindergarten behandeln, sind rar. Die Ergebnisse der erwähnten Studie von Kuger et al. (2011) über „Gender im Kindergarten“ verzeichnen eine weitaus geringere Einflussnahme der KindergartenpädagogInnen „auf das geschlechtsspezifische Verhalten“ (ebd., S. 269) von Mädchen und Buben als im Vorfeld vermutet wurde. In Anlehnung daran sind der vorliegenden Untersuchung gemäß den Interviewprotokollen folgende Ergebnisse zu entnehmen: Überwiegend bedienen sich die befragten Kindergartenpädagoginnen der neutralen Form „das Kind“. Vereinzelt wird von einem „Bub“ oder „Buben“ gesprochen. Dabei sind aus den insgesamt vier Interviewprotokollen lediglich fünf Stellen hervorzuheben, aus denen Geschlecht repliziert wird. Zum einen wird das Bilderbuch

zur Auseinandersetzung mit Tod und Trauer von zwei Kindergartenpädagoginnen für das jeweilige männliche Kind gewählt, wobei alle Befragten angeben, Bilderbücher im Allgemeinen gerne hinzuzuziehen.

Zum anderen erzählen jeweils zwei Pädagoginnen von aggressiven Verhaltensweisen in Zusammenhang mit einem Todesfall in der Familie, wobei eine Befragte Tötungsspiele, die explizit von Buben – Mädchen eher nicht – gespielt werden, erwähnt. Aus dieser Aussage kann entnommen werden, Mädchen würden sich ruhiger Verhalten und besser einfügen. Da Kinder sich nicht nur aufgrund ihrer Persönlichkeit, sondern auch im Hinblick darauf, welche Rolle ihnen gemäß ihres Geschlechts zugewiesen wird, entwickeln, könnten diese Aussagen (un)bewusste Zuschreibungen (bspw. Aggression) auf das männliche Geschlecht sein. Buben werden demgemäß verallgemeinernd als auffälliger und lauter beschrieben. Angesichts des hohen Prozentsatzes an weiblichen PädagogInnen im Kindergarten, kann es zu Unverständnis gegenüber dem Verhalten von Buben kommen. Dies kann daher führen, dass Kindergartenpädagoginnen einst als Mädchen selbst sozialisiert wurden, sich gemäß der Zuschreibungen und Erwartungen des Umfelds daraus die Geschlechtsidentität entwickelte, wobei wildes und lautes Spielen möglicherweise nicht zum Verhaltensrepertoire zählten. Diese Erklärung steht im Einklang mit Bildens (2006) Ausführungen. Sozialisation ist demzufolge immer auch Vergeschlechtlichung, da das gesellschaftliche System nach unterschiedlichen Differenzen, unter anderem nach Geschlecht geordnet ist. Ein einziges Mal wird von einem sehr traurigen Mädchen, deren Hund kürzlich gestorben ist, berichtet. In dieser Erzählung wird ein verletzliches Mädchen suggeriert, dem viel Einfühlungsvermögen seitens der Pädagogin zuteil wird. Diese Aussage ist auffällig, da sonst in keinem der Interviews ein derart großes Maß an Mitgefühl zum Ausdruck gebracht wird. Die weiteren Erzählungen der Kindergartenpädagoginnen, die ausnahmslos von Buben, die eine(n) Angehörige(n) verloren haben, stammen, sind weit weniger emotionsvoll. Gegenüberstellend den Äußerungen der Pädagogin über das Mädchen, ist nach Durchsicht der übrigen Protokolle keine Identifikation mit dem männlichen Geschlecht auszumachen. Bezugnehmend auf die dargestellten Rollen – auf der einen Seite ist ein ruhiges und verletzliches Mädchen, auf der anderen Seite wird von frustrierten und erregten Buben berichtet – wird hier erwartetes geschlechtsstereotypes Trauerverhalten beschrieben. Geschlecht kann dabei insofern als soziales Konstrukt

angesehen werden, als dass die Sozialisationsvorstellungen der Pädagoginnen das Kind in seinem Tun beeinflussen.

Demnach sind, wie Trautner (2006) bereits konstatiert, Geschlechtsstereotypen auch teilweise im Kindergarten vorzufinden. Zusammenfassend dargestellt, ist zwar eine Vergeschlechtlichung im Kindergarten auszumachen, die jedoch keinen eindeutigen Aufschluss über die Aussagekraft gibt. Lediglich in den ausgemachten fünf Stellen sind Hinweise dafür zu finden, die jedoch nicht auf die gesamten Aussagen der Interviews verallgemeinert werden können und nur einen kleinen Auszug davon widerspiegeln.

Fazit und Ausblick

Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit war die Frage, wie KindergartenpädagogInnen das Thema „Tod und Trauer“ behandeln. Zur Beantwortung dieser Forschungsfrage wurden vier Interviews mit Kindergartenpädagoginnen durchgeführt. Es wurde bestätigt, dass Tod Kindern schon in der frühen Lebensphase begegnet und auch beschäftigt, wobei der Kindergarten als Sozialisationsfeld ein Ort ist, an dem Trauer und die Verarbeitung von Verlust stattfinden. Die Ergebnisse stehen in Bezug auf die Handlungsmöglichkeiten der Elementarpädagoginnen im Einklang mit den Ausführungen von ExpertInnen Bogyi (1997), Kübler-Ross (1984), Lammertz (2014) usw.: Behutsamer und sensibler Umgang, Berücksichtigung der Gefühlslage des Kindes, Offenheit gegenüber dem Kind, als GesprächspartnerIn zur Verfügung zu stehen und Miterleben von Ritualen. Einen wichtigen Aspekt ihres Umganges mit dem Thema „Tod und Trauer“ stellt das spezifische Rollenverständnis der PädagogInnen dar. Die Interviewten verstehen dabei ihre Rolle insofern, dass sie als Ansprechpartner und als Vermittlerin zwischen Kind und Eltern fungieren beispielsweise zur Klärung von verschiedensten Verhaltensweisen, die Kinder in der Trauerphase zeigen können. Neben Begleitung und Unterstützung des Kindes wird es von fast allen Befragten als Aufgabe gesehen, Wissenslücken über „Tod und Trauer“ im Kindesalter in Eigenregie aufzufüllen.

Das Aufgreifen des Themas „Tod und Trauer“ im Kindergarten erfolgt laut Aussagen der Pädagoginnen nur aufgrund eines aktuellen Anlasses und wird grundsätzlich nicht davon losgelöst thematisiert. Beispielsweise erfordern durch Medien konsumierte Schießspiele, die von Kindern in einem der Kindergärten nachgestellt werden, ein Gespräch darüber, was tot zu sein bedeutet. Auch das Bedürfnis eines einzelnen Kindes, vom Tod seines Großvaters zu erzählen oder das Interesse der ganzen Kindergartengruppe, etwa im Falle des Auffindens eines toten Tieres können Beweggründe für eine Thematisierung sein. Für die Aufarbeitung des Erlebten werden von den Kindergartenpädagoginnen kindgerechte Materialien zur Verfügung gestellt. Das gemeinsame Betrachten eines Bilderbuches nimmt hierbei eine besondere Stellung ein und wird als Mittel der Wahl genannt. Zeichnen und Malen eines Bildes oder das Basteln eines Kreuzes werden ebenfalls gern von den Kindern angenommen. Darüber hinaus zählte eine der befragten Pädagoginnen den Besuch eines Friedhofs zu den Hilfsmitteln der Auseinandersetzung.

Da das Thema „Tod und Trauer“ und vor allem der Umgang damit aufgrund von Berührungsängsten, der Institutionalisierung und der Verlust des Erfahrens des Todes scheinbar eine gewisse Hemmschwelle aufweisen, sind Kindergartenpädagoginnen deshalb oft Eltern ausgesetzt, die den Tod eines nahen Angehörigen verschweigen. Es zeigt sich demnach, dass ein vermeintlicher Schutz durch das Schweigen vor allem von Seiten der Eltern der Kinder ausgeht. Ein weiteres Problem, mit dem die befragten Pädagoginnen im Umgang mit „Tod und Trauer“ konfrontiert sind, stellt der Zeitmangel für die individuellen Bedürfnisse des einzelnen Kindes im Kindergartenalltag dar. Ruhige, intime Einzelgespräche sind aufgrund des hohen Betreuungsschlüssels und der täglichen Anforderungen sehr begrenzt. Darüber hinaus ergibt sich die Schwierigkeit, die Grenzen der Arbeit als Kindergartenpädagogin und deren Qualifikationsprofil zu wahren. Eine eindeutige Erkenntnis der Untersuchung ist der Umstand, dass das Thema „Tod und Trauer“ in der Ausbildung zur KindergartenpädagogIn starkunterrepräsentiert ist. Es zeigt sich zudem, dass sich dieser Mangel auf die Praxis im Kindergarten unter anderem in Form von Unsicherheit und teilweise Berührungsängsten auswirkt. Daher gehören die Auseinandersetzung mit der Thematik stärker forciert und ein professioneller Umgang damit sichergestellt, um den Anstoß einer Enttabuisierung zu erwirken, für die fast alle der Elementarpädagoginnen plädieren und die bereits in kleinen Stücken stattfindet. Die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit „Tod und Trauer“ wurde von den Pädagoginnen somit erkannt. Im Rahmen der Reflexion zur vorliegenden Arbeit ist zu erwähnen, dass die Entscheidung, sich über die Bearbeitung des Themas „Tod und Trauer“ im Kindergarten interviewen zu lassen, bereits einen reflektierten Umgang mit der Materie und Bereitschaft darüber zu sprechen voraussetzt (siehe Kapitel 3.2.).

In Bezug auf die Frage, ob und wie ausgeprägt die Interaktion zwischen KindergartenpädagogIn und Kind vergeschlechtlicht ist, kann nur unzureichend beantwortet werden. Es lassen sich zwar geschlechtsbedingte Zuschreibungen, wie aggressive Verhaltensweisen von zwei Buben oder die Identifikation mit einem Mädchen in den Interviews der Pädagoginnen finden, jedoch ist mehrheitlich der neutrale Ausdruck „das Kind“ vorherrschend. Im Sinne der im Bildungsrahmenplan propagierten geschlechtssensiblen Pädagogik sollte die Reflexionsfähigkeit in Bezug auf eine aktive Beteiligung an der Herstellung von Geschlechtsdifferenzen mehr gefordert und gefördert werden. Dabei ist ein Blick durch die „Gender-Brille“

unerlässlich, um eine Geschlechtergerechtigkeit anzustreben und geschlechterbedingte Benachteiligungen zu verhindern.

Abschließend muss festgehalten werden, dass diese Untersuchung ob der Anzahl an TeilnehmerInnen nicht als repräsentativ gesehen werden kann. Zudem ist zu berücksichtigen, dass alle Interviewten weiblichen Geschlechtes sind, was erneut den hohen Frauenanteil in der Institution Kindergarten deutlich macht. Leider konnten keine männlichen Kindergartenpädagogen für ein Interview gefunden werden, was in Bezug auf den Gender-Hintergrund von großem Interesse gewesen wäre.

Weitere Fragestellungen, die sich anschließend an diese Arbeit stellen und im Rahmen weiterer Untersuchungen erforscht werden können, sind:

- Wie gehen männliche Kindergartenpädagogen mit dem Thema „Tod und Trauer“ um? Gibt es Unterschiede in der Auseinandersetzung? Wie gestaltet sich die Interaktion mit Kindern, die einen Verlust erlitten?
- Inwiefern kann der Umgang im Kindergarten mit „Tod und Trauer“ für ein betroffenes Kind in der späteren Entwicklung Auswirkungen haben?
- Welchen Stellenwert nehmen Bilderbücher in der Verarbeitung von Tod und Trauer ein?
- Gibt es einen Unterschied hinsichtlich der Auseinandersetzung von „Tod und Trauer“ in nicht religiösen und religiösen Kindergärten?
- Welche Weiterbildungsmaßnahmen können KindergartenpädagogInnen zum Thema „Tod und Trauer“ bei Kindern in Anspruch nehmen?

Literaturverzeichnis

- Arbeiterkammer** (2016): Arbeitsbedingungen in Kindergärten und Krippen. Online im Internet: URL: https://wien.arbeiterkammer.at/interessenvertretung/familie/Arbeitsbedingungen_in_Kindergaerten_und_Krippen.html [Stand 2018-01-17]
- Ariès, Philippe** (⁹1999): Geschichte des Todes. München: dtv.
- Beerwerth, Katrin** (2014): Kinder erleben den Tod eines Geschwisterkindes. In: Röseberg, Franziska/Müller, Monika (Hrsg.): Handbuch Kindertrauer. Die Begleitung von Kindern, Jugendlichen und ihren Familien. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 176-182.
- Benkel, Thorsten** (2016): Symbolische Präsenz. Der Status der Identität nach dem Ende der Identität. In: Ders. (Hrsg.): Die Zukunft des Todes. Heterotopien des Lebensendes. Bielefeld: transcript, S. 11-40.
- Bilden, Helga** (2006): Sozialisation in der Dynamik von Geschlechter- und anderen Machtverhältnissen. In: Dies./Dausien, Bettina (Hrsg.): Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte. Opladen: Barbara Budrich, S. 45-70.
- Bogyi, Gertrude** (1997): Trennung, Trauer, Tod. In: Freudenberger, Werner (Hrsg.): Österreichischer Rundfunk: Erziehungsbuch. Linz: Veritas, S. 83-98.
- Bogyi, Gertrude** (1999): Wenn Kinder mit Todeserlebnissen konfrontiert sind. Grundzüge einer begleitenden Arbeit mit Eltern. In: Datler, Winfried et al. (Hrsg.): Die Wiederentdeckung der Freude am Kind. Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung heute. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 76-89.
- Bogyi, Gertrude** (2006): Magisches Denken und die Verarbeitung von traumatischen Ereignissen. In: Steinhardt, Kornelia et al. (Hrsg.): Kinder zwischen drei und sechs. Bildungsprozesse & Psychoanalytische Pädagogik im Vorschulalter. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 39-56.
- Bowlby, John** (1983): Verlust, Trauer und Depression. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.
- Brandl, Andrea** (2015): Tod und Trauer als Thema für den Unterricht in der Sekundarstufe I. Masterarbeit, Wien: Univ.
- Brocher, Tobias** (1985): Wenn Kinder trauern. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Bundeskanzleramt (BKA)** (2018a): Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrplan des Kollegs für Elementarpädagogik, Fassung vom 09.01.2018. Online im Internet: URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008942> [Stand 2018-01-08]

- Bundeskanzleramt (BKA)** (2018b): Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an Kollegs für Elementarpädagogik, Fassung vom 09.01.2018. Online im Internet: URL:
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20009666&FassungVom=2018-01-09> [Stand 2018-01-08]
- Bundeskanzleramt (BKA)** (o. J.): Gratiskindergarten und verpflichtender Besuch. Online im Internet: URL:
<http://www.bmfj.gv.at/familie/kinderbetreuung/gratiskindergarten-verpflichtender-besuch.html> [Stand 2018-01-09]
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF)** (2009): Bundesländerübergreifender Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Online im Internet: URL:
https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/vp/2009/bildungsrahmenplan_18698.pdf?61ecas [Stand 2018-02-15]
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF)** (2016): Bildungsanstalten für Elementarpädagogik (BafEP). Bildungsanstalten für Sozialpädagogik (BASOP). Online im Internet: URL:
https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/bw/bbs/ba_kindergartenpaedagogik.html [Stand 2018-02-15]
- Cramer, Barbara** (2008): Bist du jetzt ein Engel? Mit Kindern über Leben und Tod reden. Tübingen: dgvt Verlag.
- Dausien, Bettina** (2006): Repräsentation und Konstruktion. Lebensgeschichte und Biographie in der empirischen Geschlechterforschung. In: Brombach, Sabine/Wahrig, Bettina (Hrsg.): LebensBilder. Leben und Subjektivität in neueren Ansätzen der Gender Studies. Bielefeld: transcript, S. 179-212.
- Diem-Wille, Gertraud** (2007): Die frühen Lebensjahre. Psychoanalytische Entwicklungstheorie nach Freud, Klein und Bion. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Ennulat, Gertrud** (1998): Kinder in ihrer Trauer begleiten. Ein Leitfaden für ErzieherInnen. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Färber, Margret/Lutz, Martina** (2014): ...plötzlich mit dem Tod konfrontiert. Ein Leitfaden für Kitas mit Notfallplänen, Checklisten und Hilfen zur Trauerbegleitung. München: Don Bosco.
- Finger, Gertraud** (1998): Mit Kindern trauern. Zürich: Kreuz-Verlag.
- Fischer, Norbert** (2001): Geschichte des Todes in der Neuzeit. Erfurt: Sutton Verlag GmbH.
- Fischer, Norbert** (2016): Der entfesselte Friedhof. Über die Zukunft von

- Bestattungs-und Erinnerungsorten. In: Benkel, Thorsten (Hrsg.): Die Zukunft des Todes: Heteropien des Lebensendes. Bielefeld: transcript, S. 263-282.
- Flick, Uwe** (2002): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Fraiberg, Selma** (1972): Die magischen Jahre in der Persönlichkeitsentwicklung des Vorschulkindes. Psychoanalytische Erziehungsberatung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Franz, Margit** (2002): Tabuthema Trauerarbeit. Erzieherinnen begleiten Kinder bei Abschied, Verlust und Tod. München: Don Bosco.
- Freud, Sigmund** (1912/13): Totem und Tabu. Einige Übereinstimmungen im Seelenleben der Wilden und der Neurotiker. In: Studienausgabe, Bd. IX. Frankfurt: Fischer, S. 287-444.
- Freud, Sigmund** (1917/1992): Trauer und Melancholie. In: Ders.: Das Ich und das Es. Metapsychologische Schriften. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Gildemeister, Regine/Robert, Günther** (2008): Geschlechterdifferenzierungen in lebenszeitlicher Perspektive. Interaktion – Institution – Biografie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Goujons, Anne et al.** (2017): Demographie und Religion in Österreich. Szenarien 2016 bis 2046. Forschungsbericht, Wien: Österreichischer Integrationsfonds. Online im Internet: URL: https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/content/AT/Fotos/Publikationen/Forschungsbericht/Forschungsbericht__Demographie_und_Religion.pdf [Stand 2018-01-08]
- Gudjons, Herbert** (1997): Der Verlust des Todes in der modernen Gesellschaft. Wie wir das Sterben, Trauern und Leben wiedergewinnen. In: Ethik & Unterricht, 8. Jg., 4/1997, S. 2-6.
- Hahn, Alois/Hoffmann, Matthias** (2009): Der Tod und das Sterben als soziales Ereignis. In: Klinger, Cornelia (Hrsg.): Perspektiven des Todes in der modernen Gesellschaft. Köln und Wien: Böhlau Verlag, S. 121-144.
- Helfferich, Cornelia** (2004): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hollstein, Gudrun** (1999): Werkstatt Bilderbuch. Allgemeine Grundlagen, Vorschläge und Materialien für den Unterricht in der Grundschule. Landau: Knecht Verlag.
- Hövelmann, Susanne** (2004): Trauernde Kinder begleiten. Eine Herausforderung für die Sozialpädagogik. Essen: Die Blaue Eule.
- Jennessen, Sven** (2007): Manchmal muss man an den Tod denken... Wege der

Enttabuisierung von Sterben, Tod und Trauer in der Grundschule.
Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Kast, Verena (⁹1988): Trauern. Phasen und Chancen des psychischen Prozesses.
Stuttgart: Kreuz Verlag.

Kasüschke, Dagmar (2004): Gender im Kindergarten. In: Glaser, Edith et al. (Hrsg.):
Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbronn/Obb.:
Klinkhardt, S. 361-371.

Kinderhospiz MOMO: Leitbild. Online im Internet: URL:
<https://www.kinderhospizmomo.at/ueber-momo/leitbild/> [Stand 2018-01-09]

Klinger, Cornelia (2009): Der Tod und das Sterben als soziales Ereignis. In: Dies.
(Hrsg.): Die Bedeutung des Todes in der heutigen Gesellschaft. Eine
Einführung. Köln und Wien: Böhlau Verlag, S. 7-10.

Kobelt Neuhaus, Daniela (2006): Kindertageseinrichtungen der Zukunft: Aufgaben
und Chancen. Ein Essay aus der Perspektive von Fort- und Weiterbildung. In:
Steinhardt, Kornelia et al. (Hrsg.): Kinder zwischen drei und sechs.
Bildungsprozesse und Psychoanalytische Pädagogik im Vorschulalter.
Gießen: Psychosozialverlag, S. 162-173.

Kuger, Susanne et al.: Gender im Kindergarten – Empirische Datenlage zu
Unterschieden zwischen Mädchen und Jungen. In: Zeitschrift für Pädagogik,
Jg. 57 (2011), H. 2, S. 269-288.

Kübler-Ross, Elisabeth (1984): Kinder und Tod. Zürich: Kreuz Verlag.

Lammertz, Marita (2014): Vom Umgang mit Tod und Trauer in
Kindertageseinrichtungen. In: Müller, Monika/Röseberg, Franziska (Hrsg.):
Handbuch Kindertrauer. Die Begleitung von Kindern, Jugendlichen und ihren
Familien. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 285-296.

Lamnek, Siegfried (⁵2010): Qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel: Beltz.

Leyendecker, Christoph/Lammers, Alexandra (2001): „Lass mich einen Schritt
alleine tun“. Lebensbeistand und Sterbebegleitung lebensbedrohlich
erkrankter Kinder. Stuttgart: W. Kohlhammer.

Mayring, Philipp (⁵2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine
Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim und Basel: Beltz.

Mayring, Philipp (¹¹2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken.
Weinheim und Basel: Beltz.

Merkens, Hans (2006): Pädagogische Institutionen. Pädagogisches Handeln im
Spannungsfeld von Individualisierung und Organisation. Wiesbaden: VS
Verlag für Sozialwissenschaften.

Mischke, Marianne (1996): Der Umgang mit dem Tod. Berlin: Reimer.

- Monroe, Barbara** (⁴1993): Hilfe für Kinder, auf die Trauer zukommt. In: Saunder, Cicely (Hrsg.): Hospiz und Begleitung im Schmerz. Wie wir sinnlose Apparatmedizin und einsames Sterben vermeiden können. Freiburg im Breisgau: Herder, S. 91-98.
- Nagy, Marie** (1948): The child's theories concerning death. In: Journal of Genetic Psychology, 73, S. 3-27.
- Ochsmann, Randolph** (1993): Angst vor Tod und Sterben. Beiträge zur Thanatopsychologie. Göttingen: Hogrefe.
- Piaget, Jean** (1970/2003): Meine Theorie der geistigen Entwicklung. Herausgegeben von Reinhard Fatke. Weinheim et al.: Beltz.
- Pschyrembel, Willibald** (1994): Klinisches Wörterbuch. Berlin und New York: Walter de Gruyter.
- Rainbows** (o.J.): Literatur für Kinder – Kindergarten und Vorschulalter. Online im Internet: URL: <https://www.rainbows.at/wp-content/uploads/2015/11/Trauer-Literatur-fuer-Kindergarten-und-Vorschulkinder.pdf> [Stand 2018-01-09]
- Ramachers, Günter** (1994): Entwicklung und Bedingungen von Todeskonzepten beim Kind. Frankfurt am Main: Lang.
- Rosenthal, Gabriele** (2005): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. Weinheim und München: Juventa.
- Sachmerda-Schulz, Nicole** (2016): Die anonyme Bestattung zwischen Individualisierung und Entindividualisierung. In: Benkel, Thorsten (Hrsg.): Die Zukunft des Todes: Heteropien des Lebensendes. Bielefeld: transcript, S. 303-316.
- Schneider, Werner** (2014): Sterbewelten: Ethnographische (und dispositiv-analytische) Forschung zum Lebensende. In: Ders. et al. (Hrsg.): Sterbewelten. Eine Ethnographie. Wiesbaden: Springer VS, S. 52-138.
- Senf, Bianca** (2014): Die Trauer von Kindern und Jugendlichen nach dem Tod eines Elternteils am Beispiel Krebserkrankung. In: Röseberg, Franziska/Müller, Monika (Hrsg.): Handbuch Kindertrauer. Die Begleitung von Kindern, Jugendlichen und ihren Familien. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 119-146.
- Sörries, Reiner** (2015): Vom guten Tod. Die aktuelle Debatte und ihre kulturgeschichtlichen Hintergründe. Kevelaer: Butzin & Bercker GmbH.
- Specht-Tomann, Monika/Tropper, Doris** (2000): Wir nehmen jetzt Abschied. Kinder und Jugendliche begegnen Sterben und Tod. Düsseldorf: Patmos-Verlag.
- Specht-Tomann, Monika/Tropper, Doris** (²2005): Zeit des Abschieds. Sterbe- und

Trauerbegleitung. Aus der Hospizbewegung. Krummwisch bei Kiel: Königsfurt Verlag.

Spiegel, Yorick (1973): Der Prozeß des Trauerns: Analyse und Beratung. Textbd. München et al.: Kaiser et al.

Statistik Austria (2017): Kindertagesheime 1972-2016. Online im Internet. URL: https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/kindertagesheime_kinderbetreuung/021639.html [Stand 2018-01-09]

Steinhardt, Kornelia (2006): Kinder zwischen drei und sechs – eine »neue« Herausforderung für die Psychoanalytische Pädagogik? In: Dies. et al. (Hrsg.): Kinder zwischen drei und sechs. Bildungsprozesse und Psychoanalytische Pädagogik im Vorschulalter. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 9-14.

Sudnow, David (1973): Organisiertes Sterben. Eine soziologische Untersuchung. Frankfurt am Main: S. Fischer.

Tausch-Flammer, Daniela/Bickel, Lis (1994): Wenn Kinder nach dem Sterben fragen. Ein Begleitbuch für Kinder, Eltern und Erzieher. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.

Textor, Martin R. (2006): Die Vergesellschaftung der Kleinkindheit: Kindertageseinrichtungen im Spannungsfeld kontroverser Erwartungen. In: Steinhardt, Kornelia et al. (Hrsg.): Kinder zwischen drei und sechs. Bildungsprozesse und Psychoanalytische Pädagogik im Vorschulalter. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 81-96.

Trautner, Hans-Martin (2006): Sozialisation und Geschlecht. Die entwicklungspsychologische Perspektive. In: Bilden, Helga/Dausien, Bettina (Hrsg.): Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte. Opladen: Barbara Budrich, S. 103-120.

Varley, Susan (1984/2001): Leb wohl lieber Dachs. Wien: Betz.

Volkan, Vamik D./Zintl, Elizabeth (2000): Wege der Trauer. Leben mit Tod und Verlust. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Wallner, Christoph (2007): Das Thema „Tod und Sterben“ im Schulunterricht. Wie bearbeiten VolksschullehrerInnen das Thema „Tod und Sterben“ in ihrem Schulunterricht? Eine qualitative Studie. Diplomarbeit, Wien: Univ.

Wass, Hannelore (2003): Die Begegnung von Kindern mit dem Tod. In: Wittkowski, Joachim (Hrsg.): Sterben, Tod und Trauer: Grundlagen, Methoden, Anwendungsfelder. Stuttgart: Kohlhammer, S. 87-107.

Weitze, Monika/Battut, Eric (1999): Wie der kleine rosa Elefant einmal sehr traurig war und wie es ihm wieder gut ging. o. A.: Bohem press.

Wermuth, Inga (2010): Palliative Behandlung und Sterben auf einer Neugeborenen-

Intensivstation. Kassel: kassel university press.

Winnicott, Donald W. (1951): Übergangsobjekte und Übergangsphänomen. In: Ders. (Hrsg.) (1983): Von der Kinderheilkunde zur Psychoanalyse. München: Fischer, S. 300-319.

Wittkowski, Joachim (1990): Psychologie des Todes. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 1(1), Art. 22. Online im Internet: URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2520> [Stand 2018-01-09]

Worden, James William (²1999): Beratung und Therapie in Trauerfällen. Ein Handbuch. Bern: Verlag Hans Huber.

Wustmann, Corina (2004): Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Weinheim und Basel: Beltz.

Znoj, Hansjörg (2004): Komplizierte Trauer. Göttingen: Hogrefe.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: **Varley, Susan** (1984/2001): Leb wohl, lieber Dachs. Wien: Betz.

Abb. 2: **Mayring, Philipp** (¹¹2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz.

Abb. 3: **Mayring, Philipp** (¹¹2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz.

Abb. 4: **Mayring, Philipp** (¹¹2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Darstellung der Interviewpartnerinnen (eigene Darstellung)

Anhang

Einverständniserklärung

EINVERSTÄNDNISERKLÄRUNG

zur Verwendung des Interviews

Liebe ForschungsteilnehmerInnen!

Ich, Nadine Stocker, BA, studiere an der Universität Wien im Studiengang Bildungswissenschaft. Im Rahmen meines Abschlusses befasse ich mich in meiner Masterarbeit mit der Thematik über den **Umgang mit Tod und Trauer im Kindergarten**. In Zuge dessen führe ich für die Erforschung dieses Themenbereichs Interviews durch.

Ausdrücklich versichern möchte ich Ihnen, dass ich dem Datenschutz verpflichtet bin und vertraulich mit Ihrer Erzählung sowie den damit verbundenen Aufzeichnungen umgehe. Es ist selbstverständlich, dass die auf Tonband aufgezeichneten Interviews nur für wissenschaftliche Zwecke verwendet werden. Bei einer Veröffentlichung von Zitaten aus Ihrer Erzählung, werden die persönlichen Daten und Namen so verändert, dass eine Identifizierung Ihrer Person nicht möglich ist.

Ich bedanke mich für Ihre Mithilfe meines Forschungsvorhabens. Bei eventuellen Nachfragen können Sie mich gerne unter der Nummer xx kontaktieren.

Für den/die TeilnehmerIn:

Ich bin damit einverstanden, dass mein Interview auf Band bzw. digital aufgenommen, abgeschrieben, anonymisiert und ausgewertet wird.

Ich bin damit einverstanden, dass einzelne Passagen aus meinem anonymisierten Interviewskript, die nicht mit meiner Person in Verbindung gebracht werden können, in wissenschaftlichen Arbeiten verwendet werden.

Name: Datum:

Unterschrift:

Transkriptionssystem

- Seite -		- Fallzeichen -	
DFG-Projekt »Lehrerarbeitslosigkeit« Institut für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie, Uni München Hinweise zur Interviewtranskription			
etwas kleinerer Abstand zum Lochen	T	+ Bitte vollständig und wörtlich transkribieren (Unvollständigkeiten und Wiederholungen belassen)! + Allerdings steht der Inhalt im Vordergrund; »äh« und Ähnliches kann weggelassen werden; Dialektfärbungen werden eingedeutscht (zerscht = zuerst; miaßn = müssen). Echte Dialektausdrücke jedoch bleiben und werden nach Gehör geschrieben. + Bei Unklarheiten bitte Punkte machen (...), je nach der Länge dessen, was nicht verstanden wurde, sodass die Interviewer das nachtragen können. + Bei Pausen, Stockungen und Ähnlichem Gedankenstrich verwenden (-). bei längeren Pausen mehrere Gedankenstriche; wenn der Grund der Pause ersichtlich ist, ihn bitte in Klammern angeben. + Auch andere Auffälligkeiten wie Lachen, auffälliges Räuspern oder Ähnliches in Klammern angeben. + Alle anderen nonverbalen Merkmale, die zum inhaltlichen Verständnis wichtig sind, ebenso in Klammern, z. B.: L: Mhm (zustimmend) + Das Format ist 60 Zeichen pro Zeile, Zeilenabstand 1,5, 38 Zeilen pro Seite. + Wenn der Interviewer eine Frage stellt bzw. redet, bitte das Symbol »F« (für Frage) ganz an den Rand, danach Doppelpunkt und zwei Leerzeichen, wenn mehr als eine Zeile gesprochen wird, bitte wieder ganz am Rand anfangen. + Wenn der Interviewte, also der arbeitslose Lehrer, spricht, bitte das Symbol »L« (für Lehrer) verwenden:	etwas größerer Abstand für Kodier- zeichen
38 Zeilen, Zeilenabstand 1,5	+	- Fall x Seite y - F: Xxxxx xxxxxxx xxx xxxxxxx xxx xxxxx xxx Xxxxxxxxxxxxx xx xxxxxxx xxxxxxxxxxxxxxx xxxxxxx xxx xxxxx x. L: Xxxxx xxxxx. + Bei allen weiteren Fragen stehen wir immer zur Verfügung. Wir hoffen auf gute Zusammenarbeit.	

Abb. 4: Transkription nach Maring (Mayring ¹¹2010, S. 55)

Kurzzusammenfassung

Die vorliegende Masterarbeit befasst sich mit dem Umgang von „Tod und Trauer“ im Kindergarten und soll einen Beitrag dazu leisten, sowohl KindergartenpädagogInnen für die Auseinandersetzung in der pädagogischen Praxis zu sensibilisieren und das Thema Kindern gegenüber zu enttabuisieren. Es soll der Frage nachgegangen werden, wie KindergartenpädagogInnen das Thema „Tod und Trauer“ behandeln. Im Interesse der Forschung steht die Interaktion zwischen KindergartenpädagogIn und Kind, wobei auch ein Fokus auf Gender gelegt wird. Um diese Forschungsfrage beantworten zu können, wurden qualitative Interviews mit vier Kindergartenpädagoginnen durchgeführt und mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring analysiert.

Abstract

This master's thesis deals with the handling of „death and grief“ in the context of kindergarten and aims at making a contribution to remove the taboo from this subject towards children as well as to sensitize kindergarten pedagogues in their educational practice. The question will be answered, how kindergarten pedagogues deal with the topic area „death and grief“. The interest of the research belongs to the interaction between the kindergarten pedagogue and the child, also focussed on possible gender-related differences in connection with it. Four qualitative interviews with kindergarten pedagogues were carried out and analysed using the qualitative content analysis method according to Mayring.