



universität
wien

MASTER THESIS

Titel der Master Thesis / Title of the Master's Thesis

„Wenn die Zeit kommt, Abschied zu nehmen...“

Überlegungen zum Beenden von Frühförderbetreuungen anhand
einer Einzelfalldarstellung aus dem sozialpädagogischen Kontext

verfasst von / submitted by

Rebekka Gröller, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree
of

Master of Arts (MA)

Wien, 2019 / Vienna 2019

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

A 992 315

Universitätslehrgang lt. Studienblatt /
Postgraduate programme as it appears on
the student record sheet:

Early Care Counselling: Frühförderung,
Familienbegleitung, Elternberatung

Betreut von / Supervisor:

Dekan Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler

WIDMUNG

Für meinen Mann,
der mir stets den Rücken freihält
und mich bei meinen Zielen unterstützt.

ABSTRACT

Trennungen und Abschiede gehören zu unser aller Leben und sind dennoch Phänomene, denen in der pädagogischen Fachliteratur bislang relativ wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Die Komplexität des Abschiednehmens wird von pädagogischen Fachkräften weithin unterschätzt und es scheint sich in sozialpädagogischen Kreisen eher die Tendenz zu verbreiten, die Abschiede möglichst kurz (und fälschlicherweise „schmerzlos“) halten zu wollen. Diese Arbeit soll anhand der Analyse einer Einzelfalldarstellung eines Abschiedsprozesses aus dem sozialpädagogischen Kontext verdeutlichen, wie wichtig der Prozess des Abschiednehmens ist und vor welchen Herausforderungen pädagogische Fachkräfte in der Phase des Sichverabschiedens stehen. Die Analyse des Einzelfalls dient dazu, sich in einem nächsten Schritt näher mit Betreuungsbeendigungen in der Frühförderung zu beschäftigen, wenn diese aufgrund der Entscheidung der Frühförderin zustande kommen. Aufgaben und Herausforderungen der sich verabschiedenden Frühförderin werden aus der Falldarstellung abgeleitet und hinsichtlich besonderer Umstände in der Frühförderung diskutiert. Die Erkenntnisse dieser Arbeit zeigen auf, wie wichtig das Ermöglichen eines Abschiedsprozesses, das Offenlegen der im Abschiedsprozess hochkommenden Gefühle, die „Haltung der verantworteten Schuld“ (Figdor) aufseiten der Pädagogin und das Halten einer tragfähigen Arbeitsbeziehung ist, wenn ein gelingender Abschied angestrebt wird.

INHALTSVERZEICHNIS

WIDMUNG	2
ABSTRACT	4
INHALTSVERZEICHNIS	6
1 Einleitung	8
1.1 Einbettung in den Forschungskontext	10
1.2 Forschungsfragen	13
1.3 Aufbau der Arbeit	14
2 Mobile Frühförderung, Trennung und Trauer	15
2.1 Das Konzept der Mobilen Frühförderung und Familienbegleitung	16
2.1.1 Leitlinien und Inhalte	16
2.1.2 Setting	17
2.1.3 Angebot	18
2.1.4 Interdisziplinarität	18
2.2 Trennung und Trauer	19
2.2.1 Der Trauerprozess	20
2.2.1.1 Phase 1: Nicht-Wahrnehmung und Suche	20
2.2.1.2 Phase 2: Aufbrechende chaotische Emotionen	21
2.2.1.3 Phase 3: Suchen, Finden und Sich-Trennen	22
2.2.1.4 Phase 4: Autonomieentwicklung als neuer Selbst- und Weltbezug	23
2.2.1.5 Chronifizierung von Trauer	23
2.2.2 Abschiednehmen und Trauer	24
2.3 Trennungsprozesse bei Müttern mit einem Kind mit Behinderung	27
2.3.1 Die Geburt eines Kindes mit Behinderung	27
2.3.2 Der Abschied vom Wunschbild eines gesunden Kindes	28
2.3.3 Das Abschiednehmen der Frühförderung	29
3 Abschied-Gestalten im sozialpädagogischen Kontext – die Geschichte einer Verabschiedung	30
3.1 Beruflicher Werdegang und die Entstehung der Intensivbetreuung	31
3.2 Zur Situation von Kindern in einer sozialpädagogischen Einrichtung	33
3.3 „Tschüss“ ist nicht gleich „Abschied“	34
3.3.1 Warum sich fremduntergebrachte Kinder verabschieden müssen	35
3.3.2 Idee des Abschied-Gestaltens	36
3.3.3 Ausgewählte Hilfsmittel	36
3.3.3.1 Kalender	37
3.3.3.2 Erinnerungsbuch	38
3.3.3.3 Symbolspiel	39
3.4 Hannah und das Abschiednehmen – Analyse eines Einzelfallverlaufs	41
3.4.1 Darstellung des Materials und forschungsmethodisches Vorgehen	42
3.4.2 Wer ist Hannah?	44
3.4.3 Die Geschichte der Verabschiedung	45
3.4.3.1 „Die Bombe platzen lassen“	45
3.4.3.2 „Mir geht’s gar nicht gut“	46
3.4.3.3 „Ich bin so traurig, dass du gehst“	48
3.4.3.4 „Was bleibt mir, wenn du gehst?“	52
3.4.3.5 „Ich erschaffe mir eine eigene Familie“	55
3.4.3.6 „Jetzt haben wir nicht mehr lang...“	56
3.4.3.7 „Geht’s dem Baby eh gut?“	64
3.4.3.8 „Heutiges Motto: Abschiednehmen“	67
3.4.3.9 Letzte Stunde – „lieber auf Distanz“	69
3.4.4 Zusammenfassung	75
3.4.5 Fazit	80

3.4.6 Die Aufgabe der Pädagogin in der Phase des Abschiednehmens	84
3.4.6.1 Initiieren des Abschieds-/Trauerprozesses	84
3.4.6.2 Herstellen und Halten einer positiven Übertragungsbeziehung.....	85
3.4.6.3 Holding und Containing	86
3.4.6.4 Haltung der verantworteten Schuld.....	87
3.4.6.5 Verdrängung und Schuldgefühle sowie die Entlastung von diesen	88
3.4.6.6 Korrigierende Beziehungserfahrungen	89
4 Abschiedsprozesse in der Frühförderung	91
4.1 Arten des Abschlusses.....	91
4.1.1 Betreuungsende durch den Auftraggeber	92
4.1.2 Betreuungsabbruch als Entscheidung der Familie.....	93
4.1.3 Betreuungsabbruch durch die Frühförderin.....	94
4.1.4 Betreuungsende aufgrund des Ablebens des Kindes	94
4.2 Wenn die Frühförderin beschließt, zu gehen	94
4.2.1 Abschiedsprozess	95
4.2.2 Herausforderungen für die Frühförderin	98
4.2.2.1 Bedeutung des Prozesses in der Phase des Abschiednehmens	98
4.2.2.2 Herstellen und Halten einer positiven Übertragungsbeziehung.....	98
4.2.2.3 Initiieren des Trauer-/Abschiedsprozesses	99
4.2.2.4 Holding und Containing vs. Konfrontation	99
4.2.2.5 Haltung der verantworteten Schuld.....	101
4.2.3 Zusammenfassung.....	102
5 Fazit und Ausblick	103
Literaturverzeichnis	107

1 Einleitung

„Trennungen gehören zu dem Schwierigsten, was in Beziehungsrealität zu verwirklichen ist. (...) Nicht umsonst gab und gibt es in vielen Kulturen Rituale, in denen Abschiedsschmerz kollektiv verarbeitet wird“ (Büttner 1995; zit. n. Zabini 2009, 183).

In unserem Leben werden wir immer wieder mit Trennungen konfrontiert. Das Loslassen von Freundschaften, das Ende einer Liebesbeziehung, der Auszug aus dem Elternhaus; aber auch kleinere Abschiede wie das Beenden einer Unterrichts- oder Therapiestunde oder das Verabschieden von Personen aufgrund eines Urlaubs sind Momente unseres Lebens, in denen wir mit (kurzzeitigen) Trennungen konfrontiert werden. Das Abschiednehmen ist Teil unserer Welt und widerfährt uns womöglich öfter, als uns lieb ist. Büttner spricht im Zitat weiter oben aus, was viele nur denken: nämlich, dass Trennungen zu den schwierigsten Situationen im Leben gehören, die wir Menschen zu verkraften haben.

In meiner Arbeit als Intensivbetreuerin in einem Kinderdorf werde ich immer wieder mit den Folgen konfrontiert, die bei „trennungstraumatisierten“ Kindern und Jugendlichen auftreten, wenn sie neuerliche Beziehungen als unsicher erleben, oder diese abubrechen drohen. Diese fremduntergebrachten Kinder, die bereits vielfach negative Erfahrungen mit Trennungen erleben mussten, hatten keine Möglichkeiten des Austauschs, des Mitteilens und eventuell Bearbeitens von im Abschiedsprozess hochkommenden Gefühlen und des Fühlens von Schutz und Sicherheit in einem Rahmen, in dem eine Verabschiedung möglich – und erträglich – gemacht werden konnte. Zabini (2009, 184) etwa spricht davon, dass nur eine „gute“ Beendigung [dabei] hilft (...), sich der eigenen wirklichen Gefühle bewusst zu werden, sich mit sich selbst und der abgebrochenen Beziehung auseinander zu setzen und offen für neue Erfahrungen und Beziehungen im Leben zu sein“. Dass es gerade für Kinder, die in einer sozialpädagogischen Einrichtung untergebracht sind, wichtig ist, auch „gute“ Abschiede zu erleben, lässt sich unter anderem mit der Tatsache der (Weiter-)Betreuung argumentieren. Um eine neue Beziehung eingehen zu können, muss die alte Beziehung verabschiedet werden. Gelingt in diesem Auseinandergehen keine gute Verabschiedung (wie sie oben dargestellt ist), so bleiben ungelöste Konflikte, hochgekommene Emotionen und offene Fragen bestehen und belasten die Beziehung zur nächsten Person, die deren Platz einnehmen wird.

Als ich nun selbst in die Lage kam, mich von meinen sieben betreuten Kindern aufgrund meiner bevorstehenden Karenz verabschieden zu müssen, war es mir besonders wichtig, den Kindern einen Verabschiedungsprozess zu ermöglichen, in denen sie selbst eine aktive und

mitgestalterische Rolle einnehmen konnten. Auch in meinem Fall übernahm eine neue Pädagogin meine Kinder, was Mitgrund für die Intention einer guten Verabschiedung darstellte. In den Einzelbetreuungen stellten wir über zwei Monate lang das Thema Abschied in den Mittelpunkt, sodass der Raum für jedwede Gefühle und Emotionen – positiver und negativer Art, die unweigerlich mit der Trennungssituation hochkommen – offen genutzt werden konnte. Bei jedem dieser sieben Kinder, so einzigartig wie auch jedes ist, wurden andere Schwerpunkte im Abschied-Gestalten gesetzt und mit unterschiedlichen Materialien gearbeitet. Ziel war es, einen Raum für Abschied zu gestalten, der da war, auch wenn er nicht jedes Mal thematisiert wurde. So wurde mit manchen Kindern aktiver, mit anderen passiver am Abschied gearbeitet.

Als nun der Abschluss in meinem Masterlehrgang „Early Care Counselling – Frühförderung, Familienbegleitung, Elternberatung“ am Postgraduate Center der Universität Wien näherkam, machte ich mir Gedanken darüber, wie man aus der weiteren Befassung mit den Abschiedsprozessen aus dem sozialpädagogischen Setting Anregungen für die Arbeit in der Frühförderung gewinnen kann.

In der Frühförderung werden Familien betreut, deren Kinder Behinderungen und Entwicklungsverzögerungen aufweisen oder in ihrer Entwicklung gefährdet sind. Auch Frühförderbetreuungen haben ein Ende und somit sind sowohl die Familien, als auch die Frühförderinnen¹ früher oder später mit einem Abschied konfrontiert. Gründe für einen Abschluss in der Frühförderung können unter anderem das Erreichen der Förderziele, der Eintritt in den Kindergarten² oder auch der Abbruch durch die Familie oder die Frühförderin sein. In vorliegender Arbeit interessiere ich mich für jene Abschiede von Frühförderbetreuungen, die vonseiten der Frühförderin „verschuldet“ werden. Ich gehe davon aus, dass sich in diesem Fall ähnliche Prozesse in der Phase des Abschiednehmens vollziehen, wie sie auch in meinem Fall im Abschiedsprozess von den Kindern im sozialpädagogischen Arbeitsfeld stattgefunden haben, als ich (als Pädagogin) ebenso „Schuld“³ an der bevorstehenden Trennung war. Um diese Annahme zu stützen werde ich zunächst den Abschiedsprozess eines Einzelfalls darstellen und in dessen Analyse der Frage nachgehen, in welcher Hinsicht dieser Abschied als gelungen, beziehungsweise nicht gelungen, angesehen werden kann. In einem weiteren Schritt versuche ich den Bogen zu Beendigungsprozessen in der Frühförderung zu spannen und im Hinblick darauf zu diskutieren, ob

¹ Fachkräfte der Frühförderung werden in dieser Arbeit ausschließlich in weiblicher Form dargestellt, da in Österreich nach wie vor überwiegend Frauen diesem Beruf nachkommen.

² Bei Seh- und Hörfrühförderung der Schuleintritt;

³ Der Begriff „Schuld“ leitet hier von Figdors (2003) „verantworteten Schuld“ ab. Ausführlicheres unter Kap. 3.4.6.4;

sich ähnliche Prozesse in der Phase des Abschiednehmens finden lassen und welche Anregungen aus der Einzelfallanalyse für dieses Feld gewonnen werden können.

Der Hauptfokus meiner Arbeit soll auf der Arbeit mit den Müttern liegen, da diese nach wie vor Hauptansprechpartnerinnen in der Frühförderung sind. Zudem sind Mütter allein mit der Tatsache, dass sie diejenigen sind, die die Schwangerschaft austragen, schon mit weit mehr belastenden Faktoren konfrontiert (Spörri-Schönle 1987, 143).

Im Kapitel 1.1. werde ich den aktuellen Forschungsstand, bezogen auf das Beenden von Frühförderbetreuungen aufgrund der Entscheidung der Frühförderin, darlegen und darauf aufmerksam machen, welche Forschungslücke ich in meiner Arbeit zu verkleinern versuche.

1.1 Einbettung in den Forschungskontext

Abschiednehmen und Trauer sind zwei Phänomene, die untrennbar miteinander verbunden sind⁴. Es gibt viele Autoren, die sich mit Trennung und Trauer beschäftigen (siehe etwa Jonas 1990, 1994; Kast 1982, 1994, 2013; Schuchardt 2006), sich dabei jedoch hauptsächlich auf das Phänomen des Trauerprozesses konzentrieren. Es lassen sich weit weniger Autoren finden, die sich der Dynamik von Beendigungsprozessen widmen.

Salzberger-Wittenberg (2013) etwa, eine Autorin, die sich mit den Phänomenen des Abschiednehmens beschäftigt, verdeutlicht in ihrem Werk, wie wichtig es ist, Gefühle des Verlustes in Trennungssituationen zuzulassen. Wir Menschen würden dem lieber ausweichen, jedoch sei das Trauern um einen Verlust unumgänglich, wenn man sich auf Zukünftiges einlassen will (ebd., 3f.). Dieser Standpunkt der Autorin bringt einiges auf den Punkt, was Teil meiner Arbeit in der Intensivbetreuung war, als ich meinen Abschied mit den Kindern gestaltet habe. Zudem spricht Salzberger-Wittenberg hier auch wesentliche Punkte an, die in Beendigungsprozessen in der Frühförderung wichtig erscheinen.

Zabini (2009), der sich mit der „Psychodynamik des Abschiednehmens“ näher beschäftigt, zeigt auf, dass die Trennungsangst, welche meist in Abschiedsprozessen hochkommt, im Zuge ihrer Abwehr einige Symptome aufzeigen kann, die das Betrauern eines Abschieds verschleiern können. Grundsätzlich beschäftigt sich Zabini mit Beendigungsprozessen in Schulsituationen und Gruppendynamiken, die bei einem Abschied entstehen können – nichtdestotrotz lässt sich einiges

⁴ Mehr dazu in Kap. 2.2.2

davon auch für Beendigungsprozesse in Frühförderbetreuungen gewinnen, etwa wenn es um die Sensibilisierung der möglichen aufkommenden Konflikte geht, die als Abwehrreaktionen von Trennungsangst in Abschiedsprozessen vorkommen können (ebd., 184f.). Zudem macht Zabini darauf aufmerksam, wie mit Gefühlen im Abschiedsprozess umgegangen werden kann (ebd., 197).

In meiner Arbeit möchte ich mich auf das Beenden von Frühförderbetreuungen aufgrund der Entscheidung der Frühförderin konzentrieren. Was ist nun konkret zu diesem Themenbereich an Literatur zu finden?

Es lassen sich zahlreiche Publikationen zur Praxis der Frühförderung finden, die von namhaften deutschsprachigen Autoren wie etwa Otto Speck, Klaus Sarimski, Manfred Pretis oder Martin Thurmair veröffentlicht wurden. Bei genauerem Durcharbeiten dieser Werke fällt jedoch auf, dass die Autoren inhaltlich wenig – bis gar keinen – Fokus auf den Abschluss von Frühförderbetreuungen setzen. Noch weniger Publikationen behandeln eine durch die Frühförderin veranlasste Beendigung der Frühförderbetreuung. Was sich zu diesem Themenbereich in vorliegenden Werken finden beziehungsweise nicht finden lässt, werde ich im Folgenden ausführen.

Thurmair und Naggl (2010) finden in ihrem Werk „Praxis der Frühförderung“ Platz für ein Kapitel, das den Abschluss der Frühförderung thematisiert. Die Autoren stellen zwar eine Auflistung von Anlässen für eine mögliche Beendigung der Förderung dar, beziehen aber die Möglichkeit der Beendigung durch eine Frühförderin nicht in Betracht (ebd., 247ff.). Vielmehr diskutieren sie die Gegebenheiten der Abschlussphase der Frühförderbetreuung in Hinblick auf praktische und administrative Gesichtspunkte – wie etwa „der Zusammenfassung, Akzentuierung und Bewertung der Zeit der Förderung“ (ebd., 247). Die Gestaltung von Rahmenbedingungen und die Erledigung von anfallenden administrativen Aufgaben in der Abschlussphase bekommen deutlich mehr Gewicht, als die Behandlung von trennungsbedingten Gefühlszuständen und möglicherweise auch vorkommenden Konflikten.

Ähnliches lässt sich bei van Nek (2006) nachlesen. Die Autorin behandelt in ihrem Artikel zwar die Abschlussphase in Frühförderbetreuungen, erwähnt aber wie Thurmair und Naggl (2010) kein Szenario, in dem die Frühförderin verantwortlich für einen Abbruch sein könnte. Ebenso legt sie in der Phase des Abschiednehmens den Schwerpunkt eher auf Vor- und Nachbereitung von administrativen Aufgaben. Der Abschied wird erst in der Abschlusssunde (mit dem Kind!) zur Sprache gebracht (van Nek 2006, 274).

Wie sich in meiner Darstellung der Einzelfallstudie aus dem sozialpädagogischen Kontext zeigen wird, ist der Abschied jedoch nicht nur in der letzten Einheit, sondern ab dem Zeitpunkt des Verlautbarens, dass ein Abschied stattfinden wird, Thema. Davon gehe ich auch in

Frühfördersituationen aus, weswegen ich aus van Nek's Erläuterungen in Bezug auf die Abschlussphase wenig für mein Forschungsinteresse abgewinnen kann.

Manfred Pretis (2005), der sein Abschlusskapitel „Reflexion und Abschluss der Frühförderung“ nennt, legt – wie unschwer im Titel zu erkennen ist – einen großen Schwerpunkt auf die Reflexion der Frühförderung in der Phase des Abschlusses. Hierbei soll die Arbeit der Frühförderung rückblickend mit der Familie und dem Team bezüglich Themen wie das Bewerten erreichter/nicht erreichter Ziele und Frühförderprozesse diskutiert werden. Pretis zeigt auf, wie solch ein Reflexionsprozess vorbereitet und durchgeführt werden kann (ebd., 122ff.). Dass der Reflexionsprozess in der Phase des Abschiednehmens ein wichtiges Instrument ist, bestreite ich nicht. Dennoch möchte ich mich vordergründig auf die Gefühlszustände konzentrieren, die in der Phase des Abschiednehmens aufseiten der Familie und der Frühförderin hochkommen und den Prozess des Abschiednehmens beeinflussen können. In einem nächsten Zug widmet sich der Autor dem Abschluss der Frühförderung, wobei er ähnlich wie Thurmair und Naggl (2010) eher Anleitungen zu administrativen Aufgaben gibt, nochmals den Reflexionsprozess in den Mittelpunkt stellt und Hilfestellungen anbietet, wie Rahmenbedingungen in der Phase des Abschlusses strukturiert werden können (Pretis 2005, 129ff.). Auch hier wird die emotionale Auseinandersetzung der Familie/der Frühförderin mit dem Abschied nicht primär in den Blick genommen, die in meiner Arbeit hingegen einen großen Schwerpunkt ausmachen soll.

Dennoch ist Pretis einer von wenigen Autoren, der einen möglichen Betreuungsabbruch durch die Frühförderin zumindest nennt. Der Autor sieht die Gründe für einen Abbruch (durch die Eltern oder die Frühförderin) grundsätzlich in missglückter Kommunikation und fehlender Berücksichtigung von Bedürfnissen. Ein Abbruch finde dann statt, wenn „die Rahmenbedingungen eine gemeinsame Arbeitsbasis nicht [zulassen]“ (ebd., 133). In seinen weiteren Ausführungen spricht er zwar davon, dass seine Gedanken auch den Abbruch durch die Frühförderin betreffen, inhaltlich lässt sich aber wenig zu diesem Szenario herauslesen. Die Thematisierung des Sonderfalles – wenn die Frühförderin beschließt, die Frühförderung zu beenden – wird in meinen Augen nur oberflächlich behandelt und geht auf wesentliche Aspekte (wie das Thematisieren des Abschieds, das Offenlegen von Gefühlen und Konflikten), die in meiner Arbeit einen großen Stellenwert haben sollen, nur am Rande ein.

In den Werken von Otto Speck (1977), Sarimski (2017) und Sarimski et al. (2013) lässt es sich vergeblich nach Passagen suchen, die einerseits das Beenden von Frühförderbetreuungen und andererseits vertiefend das Beenden von Frühförderbetreuungen durch die Frühförderin behandeln. Dies lässt sich in vielen weiterführenden Publikationen im Bereich der Frühförderung so fortsetzen. Kaum zu glauben, wenn man genauer darüber nachdenkt, dass eigentlich das

Abschiednehmen zu jeder Frühförderbetreuung dazu gehört und dennoch ein Phänomen ist, dem in der Literatur bislang relativ wenig Beachtung geschenkt wird. Möchte man sich mit der Psychodynamik von Beendigungsprozessen einer Förderung genauer beschäftigen, muss man zu Literatur aus dem psychotherapeutischen Spektrum greifen (siehe etwa Schnell 2018).

Aus der vorliegenden Ausarbeitung des Forschungsstandes habe ich eine für meine Arbeit relevante Forschungslücke ausgemacht – nämlich, dass in der von mir durchgesehenen Frühförderliteratur bislang wenig bis kaum Interesse dem Abschied von Frühförderbetreuungen zukommt. Noch weniger, wenn es um den Sonderfall geht, wenn die Frühförderin beschließt, die Frühförderung (aus welchen Gründen auch immer) zu beenden. Mein Forschungsinteresse liegt insbesondere in der Offenlegung der emotionalen Beschäftigung mit dem Abschied (von Mutter und Frühförderin⁵) und der Bedeutung des Abschiednehmens in einem begleiteten Prozess. Hierzu lässt sich in spezifischer Frühförderliteratur kaum etwas finden, demzufolge werde ich im nächsten Kapitel meine Forschungsfragen näher erläutern.

1.2 Forschungsfragen

Mein Forschungsinteresse wird sich – nach voriger Darstellung des unzureichenden Forschungsstandes – auf das Beenden von Frühförderbetreuungen beziehen, das aufgrund der Entscheidung der Frühförderin zustande kommt.

Da ein wesentlicher Fokus meiner Arbeit auf den Abschiedsprozessen im sozialpädagogischen Kontext liegt, dem ich versuche, Anregungen für Prozesse des Abschiednehmens in der Frühförderung zu entnehmen, wird meine Forschungsfrage wie folgt lauten:

„Welche Einblicke in Prozesse des Abschiednehmens in der Frühförderung können in der Auseinandersetzung mit einer Einzelfalldarstellung aus dem sozialpädagogischen Feld gewonnen werden?“

Unterfrage: „Vor welchen Aufgaben und Herausforderungen stehen Frühförderinnen, wenn sie für den Abschied verantwortlich sind?“

⁵ Selbstverständlich ist das Abschiednehmen auch Thema des Kindes und muss genauso mit ihm vorbereitet und besprochen werden. Dennoch soll sich diese Arbeit auf die Prozesse der Mütter konzentrieren, die mit dem Betreuungsende der Frühförderung (und somit der vermutlich langjährigen Begleitung und Unterstützung) konfrontiert werden.

Um einen besseren Überblick über folgende Arbeit zu bekommen, wird im nächsten Kapitel der Aufbau dargestellt.

1.3 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit wird sich im Folgenden in drei grobe Abschnitte gliedern.

- (1) Im ersten Teil beschreibe ich das Konzept der Frühförderung und gehe auf die Themen Trennung und Trauer ein,
- (2) der zweite Teil umfasst den Prozess des Abschiednehmens im sozialpädagogischen Bereich anhand eines analysierten Fallbeispiels,
- (3) und im dritten Teil der Arbeit werde ich versuchen, Anregungen aus dem Prozess des Sichverabschiedens aus dem sozialpädagogischen Kontext auf Abschiedsprozesse in der Frühförderung zu übertragen.

Ad (1): Im ersten Teil „Mobile Frühförderung, Trennung und Trauer“ stelle ich zunächst das aktuelle Konzept der Interdisziplinären Mobilen Frühförderung der Wiener Sozialdienste vor. In einem weiteren Schritt gehe ich auf theoretische Ansatzpunkte des Trauerprozesses ein und stütze mich dabei auf die Darstellung der Trauerphasen nach Jonas (1994). Im Zuge dessen werde ich auf die Möglichkeit der Chronifizierung von Trauer eingehen, wie sie unter anderem von Jonas (1994) und Bölling-Bechinger (1988) beschrieben werden, und den Bogen zwischen Trennungserleben und Trauer spannen. Schließlich gehe ich in einem letzten Kapitel genauer auf die Trennungsprozesse ein, mit der Mütter von Kindern mit Behinderung unweigerlich konfrontiert werden.

Ad (2): Im zweiten Teil der Arbeit mit dem Titel „Abschied-Gestalten im sozialpädagogischen Kontext“ werde ich zunächst meine eigene Geschichte der Verabschiedung anhand einer Einzelfalldarstellung erörtern. Neben dem Vorstellen von Rahmenbedingungen der Intensivbetreuung gehe ich zudem auf die Situation von Kindern in einer sozialpädagogischen Einrichtung ein und lege offen, warum es gerade für fremduntergebrachte Kinder so wichtig ist, den nötigen Raum für das Verabschieden zur Verfügung zu stellen. Anschließend gehe ich auf den Abschiedsprozess im Rahmen meiner Arbeit mit einem ausgewählten Kind im Detail ein und erzähle unsere Geschichte des Abschiednehmens, indem ich mich auf Verlaufsdokumentationen, vier

ausführlicher verfasste Work-Discussion-Protokolle und die Notizen der begleitenden Fallsupervision stütze. In der Analyse des Abschiedsprozesses soll herausgearbeitet werden, in welcher Hinsicht der Abschied als gelungen / nicht gelungen angesehen werden kann und mit welchen Aufgaben ich als Pädagogin in der Phase des Abschiednehmens konfrontiert war.

Ad (3): Im dritten Teil „Abschiedsprozesse in der Frühförderung“ möchte ich herausarbeiten, welche Anregungen aus der Beschäftigung mit dem Prozess des Abschiednehmens aus der Einzelfalldarstellung für das Abschiednehmen in der Frühförderung gewonnen werden können, wenn die Beendigung der Frühförderbetreuung durch die Frühförderin verschuldet wird. In diesem Teil der Arbeit soll es darum gehen, mögliche Parallelen zu der Einzelfalldarstellung festzustellen und jene Prozesse, die im Zuge des Abschieds in Gang kommen, zu vergleichen und diskutieren. In einem weiteren Kapitel sollen in diesem Zusammenhang die Aufgaben und Herausforderungen der sich-verabschiedenden Frühförderin beleuchtet werden.

Im letzten Kapitel „Fazit und Ausblick“ fasse ich die Arbeit noch einmal zusammen, und schließe sie mit einem Fazit ab. Offen gebliebene Fragen und die Ausweitung in die Praxis werden den Ausblick darstellen.

2 Mobile Frühförderung, Trennung und Trauer

Um die Arbeit in einen theoretischen Rahmen einzubetten, ist es vorerst notwendig, vorhandene Begrifflichkeiten näher zu erläutern.

Zunächst wird die Arbeit der Mobilen Frühförderung und Familienbegleitung⁶ vorgestellt, hierfür wird sich der erste Teil dieses Kapitels mit den Inhalten und Leitprinzipien der Mobilen Frühförderung beschäftigen. Da sich die vorliegende Arbeit hauptsächlich um das Phänomen des Abschiednehmens und der Komplexität inhärenter Emotionen dreht, muss zunächst eine Verbindung zwischen den Themenkomplexen „Trennung und Trauer“ hergestellt werden. Dies gelingt, indem in einem ersten Schritt Bezug auf den Trauerprozess genommen und anschließend das Phänomen des Abschiednehmens in Zusammenhang mit der Trauer gebracht wird. Zu guter

⁶ Die Begriffe „Mobile Frühförderung“, „Frühförderung“ und „Mobile Frühförderung und Familienbegleitung“ werden in dieser Arbeit synonym verwendet. Im Verlauf verwende ich der Einfachheit teilweise nur noch den Begriff „Frühförderung“.

Letzt werden die Trennungsprozesse behandelt, die Müttern von Kindern mit Behinderung (als Klienten der Frühförderung) widerfahren. Dies geschieht aus folgendem Grund: Meine Einzelfallanalyse aus dem sozialpädagogischen Kontext (siehe Kap. 3.4) zum Thema Abschiednehmen soll daraufhin geprüft werden, ob sich Anregungen für Abschiedsprozesse in der Frühförderung gewinnen lassen (siehe Kap. 4). Um dies untersuchen zu können, ist es nötig, zunächst darzulegen, mit welchen Trennungsprozessen Mütter mit einem Kind mit Behinderung bis zum Abschluss der Frühförderung konfrontiert sind.

2.1 Das Konzept der Mobilen Frühförderung und Familienbegleitung

In diesem ersten Kapitel soll zunächst das Konzept der *Mobilen Frühförderung und Familienbegleitung* der Wiener Sozialdienste (2016) beschrieben werden.

2.1.1 Leitlinien und Inhalte

Die Mobile Frühförderung und Familienbegleitung richtet sich als pädagogisches Angebot an Familien, die Kinder mit einem Entwicklungsrisiko, einer Entwicklungsverzögerung oder Behinderung haben. Das Angebot kann bis zum Kindergartenentrtritt⁷ von den Familien in Anspruch genommen werden. Die Wiener Sozialdienste (2016) berufen sich in der Arbeit mit den Familien auf eine Grundannahme, derzufolge davon auszugehen ist,

„dass alle Menschen entwicklungs-, lern- und beziehungsfähig und ‚Menschen voller Möglichkeiten‘ sind. (...) Jedes Kind wird als fähig gesehen, Beziehungen aufzubauen und in Auseinandersetzung mit seiner Umwelt zu gehen, eingebettet in seine sozialen Beziehungen“ (ebd., 5).

In der Arbeit mit den Familien sollen die Prinzipien der *Freiwilligkeit*, des *Empowerments*, der *Integration und Inklusion* und der *Ganzheitlichkeit* berücksichtigt werden, die im Folgenden genauer erläutert werden.

- Das Prinzip der *Freiwilligkeit* besagt, dass das mobile Angebot der Frühförderung zunächst von den Familien initiiert werden soll, indem sie sich bei der Frühförderstelle selbstständig melden. Die zukünftige Kooperation zwischen Familien und Frühförderinnen soll auf

⁷ Bei Sinnesbeeinträchtigungen wie Seh- und Hörbeeinträchtigungen wird die Frühförderung bis zum Schuleintritt finanziert.

freiwilliger Basis sein und kann somit auch jederzeit (von Seiten der Familie) wieder beendet werden.

- Das Prinzip des *Empowerments* soll verdeutlichen, dass die elterlichen Kompetenzen für ein selbstbestimmtes inklusives Leben sichergestellt und gestärkt werden sollen.
- Unter den Leitbegriffen *Integration und Inklusion* sind wesentliche Ziele der Frühförderung vereint, nämlich den Familien Teilhabe an der Gesellschaft zu ermöglichen.
- Das Prinzip der *Ganzheitlichkeit* soll hervorheben, dass das Kind und seine Entwicklung nicht nur aus einer Perspektive heraus, sondern eingebettet in seine Umwelt und das System Familie betrachtet wird (ebd., 5f.).

Die Zielsetzungen der Mobilen Frühförderung werden im Groben unter den Begriffen „Stabilisierung der Lebenssituation“ (ebd., 6) und „Steigerung der Lebensqualität“ (ebd.) zusammengefasst.

„Der Weg dorthin führt über die Förderung selbstbestimmten Handelns und die Übernahme von Initiative durch die Familien, sowie über eine gezielte Stärkung vorhandener Kompetenzen und Ressourcen von Kind und Familie, um zu einer Erweiterung deren individueller Fähigkeiten und Kompetenzen zu gelangen“ (ebd., 6).

Dabei wird stets hervorgehoben, dass die Mobile Frühförderung ein pädagogisches Angebot ist, das sich sowohl an den Entwicklungsbedürfnissen des Kindes, als auch an den Bedürfnissen und der Beratung der Eltern/Familie orientiert. Wesentliche Bausteine der Frühförderung werden unter den Wirkungszielen „Entwicklung durch Beziehung“, „Das Kind als Akteur seiner Entwicklung“, „Stabile Lebenssituation“, „Hohe Lebensqualität“ und „Gesellschaftliche Teilhabe“ (ebd., 8) zusammengefasst.

2.1.2 Setting

Die Mobile Frühförderung und Familienbegleitung ist ein mobiles Angebot, das üblicherweise wöchentlich für jeweils 1,5h zu Hause bei den Familien stattfindet. Das besondere Setting des Hausbesuchs wird aufgrund der Wichtigkeit der Vertrautheit von Umgebung und Lebenswelt gewählt. Durch das direkte Erleben und Wahrnehmen des unmittelbaren Lebensumfelds des Kindes kann die Frühförderin gezielter auf die Bedürfnisse und Konflikte des Alltags eingehen. Das besondere Setting des Hausbesuchs verlangt der Frühförderin jedoch ein hohes Maß an Respekt und Sensibilität ab, denn es können aufgrund der nahen Erfahrung der direkten Lebenswirklichkeit der Familie schnell Spannungen zwischen Nähe und Distanz entstehen (ebd., 13f.).

2.1.3 Angebot

Die Arbeit der Mobilen Frühförderung ist in zwei große Themenbereiche gegliedert. Einerseits ist dies die Entwicklungsförderung des Kindes, andererseits die Familienbegleitung und Elternberatung.

Das Kind als „Klient“ steht selbstverständlich im Mittelpunkt des Interesses der Frühförderin. Seine Entwicklungsbedürfnisse sollen vorangestellt und seine Interaktions- und Beziehungsmuster zu den anderen Familienmitgliedern in den Fokus genommen werden. Dabei ist beispielsweise die Beobachtung des Kindes in Spiel- und Alltagssituationen ein wichtiges Instrument des Förderkonzeptes, bei dem ein Austausch zwischen Eltern und Frühförderin stattfinden kann. Dieser Austausch kann wesentlich dazu beitragen, die Eltern für die Bedarfe und Bedürfnisse des Kindes zu sensibilisieren (ebd., 13f.).

Nichtsdestoweniger ist auch der Part der Familienbegleitung ein großer Schwerpunkt der Frühförderung. Das Kind wird in seiner Gesamtheit von Familie und Umwelt gesehen und somit stehen auch die Bedürfnisse der Familie in großer Relevanz zum Entwicklungsbestreben des Kindes (Datler, Messerer 2006, 134). Die Frühförderin unterstützt die Eltern/Bezugspersonen bei der Verarbeitung der Behinderung des Kindes und hilft ihnen, neue Perspektiven anzustreben. Sie stellt sich dabei als Gesprächspartnerin zur Verfügung und hilft den Eltern, sich mit ihren Gefühlen auseinanderzusetzen. Wenn Geschwisterkinder vorhanden sind, ist auch die Begleitung dieser wichtig, um ihnen zu helfen, mit dieser neuen Lebenssituation zurecht zu kommen (ebd., 14).

Die Elternberatung, beziehungsweise „Beratung in Erziehungsfragen“ (ebd., 14), soll die Elternkompetenzen hervorheben und stärken. Die Frühförderin bietet ihr pädagogisches Fachwissen an, um die Eltern in Fragen der Entwicklung und Interaktion zu beraten, und sie in Beziehung, Kommunikation und möglicher Konfliktlösung mit dem Kind zu unterstützen.

2.1.4 Interdisziplinarität

Die Mobile Frühförderung und Familienbegleitung profitiert vom Konzept der Interdisziplinarität, indem sie ständig darum bemüht ist, sich mit medizinischen, therapeutischen und sozialen Trägern zu vernetzen. Der Austausch findet nicht nur mit vom Kind anderweitig betreuenden Institutionen statt, auch die regelmäßigen Teambesprechungen treffen sich in interdisziplinärer Runde. Falls notwendig, kann die Frühförderin für die Familien Kontakt zu einer Sozialarbeiterin herstellen, die sich um Behördenwege und finanzielle Angelegenheiten kümmert (ebd., 15ff.).

2.2 Trennung und Trauer

Das zweite Kapitel beschäftigt sich mit den Phänomenen des Abschieds und der Trauer. In den folgenden Unterkapiteln wird inhaltlich auf den Trauerprozess nach Jonas (1990, 1994) eingegangen und der Bezug zum Prozess des Abschiednehmens hergestellt.

In der Fachliteratur werden verschiedene Abfolgen von Trauerphasen beschrieben (vgl. Bogyi 1998), in dieser Arbeit ist die Auswahl der Darstellung der Trauerphasen jedoch auf die Autorin Monika Jonas gefallen, und zwar aus dem Grund, weil diese im Speziellen auf die Situation von Müttern mit einem Kind mit Behinderung eingeht. In ihrem feministisch-psychoanalytischen Ansatz betont sie zum einen die Vehemenz des Erlebens der Behinderung des Kindes durch die Mütter, zum anderen blickt sie jedoch auch mit einem eher kritischen Auge auf frühe Förderung und Beratung und die Bedeutung dieser für betroffene Mütter in dieser sensiblen frühen Zeit nach der Diagnose. Diese kritische Sichtweise auf die frühen Fördermaßnahmen⁸ bei Kindern mit Behinderung rührt daher, dass Jonas der Meinung ist, dass diese nicht darauf abzielen würden, die Mutter-Kind-Beziehung zu stärken (Jonas 1994, 95f.), sondern nur darauf bedacht wären, die „Mütterlichkeit“ als gesellschaftliches Konstrukt zu optimieren und dabei die Mutter als eigenständige Person komplett aus den Augen zu verlieren (ebd., 18ff.). Mütter behinderter Kinder⁹ müssten zudem weit mehr leisten als Mütter gesunder Kinder, obgleich diese vermehrter Belastungen ausgesetzt sind (ebd., 19f.).

Von diesem kritischen Standpunkt der Autorin möchte ich an dieser Stelle – zumindest vonseiten der Frühförderung – Abstand nehmen. Das Konzept der Mobilen Frühförderung und Familienbegleitung ist heute sicherlich mit anderen Schwerpunkten ausgefüllt, als dies noch vor 30 Jahren der Fall war. Die Beziehung zwischen Mutter/Eltern und Kind ist ein wesentliches Augenmerk in der Arbeit der Mobilen Frühförderung, der als bedeutend für die Entwicklung des Kindes gesehen wird (Datler, Messerer 2006, 134). Zudem soll die Förderung des Kindes nicht ein „Mehr“ an Leistung, sondern vielmehr als ein gezielteres und angepassteres Handeln und Interagieren gesehen werden.

Dennoch bezieht sich Jonas (1994) in ihrem Trauermodell auf Mütter behinderter Kinder, weswegen ihr Ansatz, ungeachtet der Kritik von Frühen Hilfen, für diese Arbeit wertvoll erscheint.

⁸ Die Autorin nennt neben Frühförderung und Frühberatung (also heilpädagogischer Ansätze) auch medizinische und therapeutische Fördermaßnahmen (siehe Jonas 1994, Kap. 1).

⁹ In Anlehnung an Jonas verwende ich in Bezug auf ihre Theorien den Begriff „behindertes Kind“, im Übrigen der Arbeit soll jedoch aufgrund der kontrovers diskutierten Begriffe die Formulierung „Kind mit Behinderung“ gewählt werden.

2.2.1 Der Trauerprozess

Der Trauerprozess nach Jonas (1994) vollzieht sich in vier Phasen, die sich gegenseitig bedingen, überlappen und in dynamischer und zirkulierender Weise zueinanderstehen. Die Autonomie ist dabei als ebenso gewichtiges Phänomen zu betrachten, das untrennbar mit dem Trauerprozess verbunden ist (siehe ebd., Kap. 4). Das Autonomiebestreben des Menschen vollzieht sich demnach erst mit der Bearbeitung der Trauer. „Nach einer traumatischen Erfahrung kann Autonomie als Reintegration der Persönlichkeit begriffen werden“ (Bettelheim 1980; zit. n. Jonas 1994, 88), wodurch das schrittweise Autonom-Werden für Jonas auch zu den Zielen der Trauerbewältigung gehört.

Im Folgenden werden die vier Phasen der Trauer, wie sie Jonas (ebd.) postuliert, genauer vorgestellt. Um das Modell der Trauer bildhafter nachzuzeichnen, wird es anhand der Situation von Müttern mit einem Kind mit Behinderung dargestellt.

2.2.1.1 Phase 1: Nicht-Wahrnehmung und Suche

Werden Mütter mit einem ersten Anzeichen oder der konkreten Diagnose einer Behinderung ihres Kindes konfrontiert, bricht für sie meist eine Welt zusammen. Viele der Betroffenen können, beziehungsweise wollen, sich mit diesem traumatischen Ereignis im ersten Moment nicht auseinandersetzen. Gleichsam erstarren sie emotional und verfallen in einen Zustand, der einem Schockerleben ähnelt. Jonas nennt diese Zeit die Zeit der „Empfindungslosigkeit, (...) der Starre, der Betäubung, wobei dieses Eingefrorensein der Emotionen immer wieder unterbrochen wird von Phasen des extremen Schmerzes und / oder der extremen Wut“ (ebd., 91). Kennzeichnend für diese Phase der Trauer ist das Nicht-Wahrnehmen-Wollen der Behinderung und der „Suche nach dem, was verlorenging“ (ebd., 91). Ersteres dient unbewusst als Selbstschutz, weil die Gesamtheit des Verlusterlebnisses nicht ertragen werden kann (ebd., 93). Jonas weist darauf hin, dass eben in dieser angstbesetzten Phase der Trauer die Mütter häufig Gefahr laufen, sich durch ÄrztInnen, Pflegepersonal oder TherapeutInnen bevormunden und fremdbestimmen zu lassen. Dies passiere aus der Hoffnung der Mütter (die nicht zu selten von eben jenen Berufsgruppen genährt wird), frühe medizinische und therapeutische Maßnahmen würden die Behinderung des Kindes schmälern oder sogar heilen. Der Versuch und die Hoffnung, den Verlust rückgängig machen zu können, behindert eine Auseinandersetzung mit eben diesem Verlusterleben (ebd., 94f.).

„Die Mütter schwanken zwischen der Hoffnung, der Verlust sei reversibel, und der Furcht, die Katastrophe könne hereinbrechen. Sie tun alles, um ihr Kind zu heilen. (...) Entwicklungen

des Kindes werden zu Erfolgen der Mütter, fehlende Entwicklung wird zu einem Misserfolg und zur weiteren Beschädigung der mütterlichen Identität“ (ebd., 97).

In dieser ersten Phase der Trauer erleben sich die Mütter meist als „schlechte“ Mutter, als defizitär, als unzureichend. Häufig sind sie verunsichert und fühlen sich selbst unfähig, Entscheidungen zu treffen. Viele betroffene Mütter entgehen der ständigen Konfrontation der Behinderung ihres Kindes und dem Vergleich zu gesunden Kindern in der Realität ihres Lebensumfeldes, indem sie ihre Sozialkontakte auf andere Mütter mit behinderten Kindern begrenzen. Sie versuchen in diesem Kontext ihren Verlust zu verdrängen und schaffen sich ein Umfeld, in dem ihr Kind nicht als „anders“ auffällt. Jonas warnt jedoch davor, dass Mütter zu trauern beginnen müssen (also sich mit ihrem Verlusterleben bewusst auseinandersetzen müssen), da es sonst „zu einem dauerhaften Gefühl der inneren Leere, der Depression, der Resignation und einer dauerhaften Störung der sozialen Beziehungen“ (ebd., 102) kommen kann.

2.2.1.2 Phase 2: Aufbrechende chaotische Emotionen

In der zweiten Trauerphase beginnen die Mütter langsam ihren Verlust, der mit der Behinderung ihres Kindes einhergeht, wahrzunehmen. Sie brauchen dazu jedoch Mut, Vertrauen und einen Raum, der ihnen Sicherheit gibt und das Aufbrechen ihrer Emotionen möglich macht. Mit der Wahrnehmung der Behinderung gehen Gefühle der Ohnmacht, Hilflosigkeit, Angst und Wut – die wiederum Schuldgefühle auslöst, einher. Viele Mütter fühlen sich einsam, depressiv und haben das Gefühl, alles sei sinnlos und ausweglos. In der Phase der „aufbrechenden chaotischen Emotionen“ kann ein emotionales Chaos entstehen, in dem Gefühle der Verzweiflung und Schmerz immer wieder durch Phasen der Hoffnung (ob die Behinderung nicht etwa doch rückgängig gemacht werden kann) durchbrochen werden können (ebd., 103ff.).

„Dieses Aushalten der Emotionen und des Schmerzes ist psychische Schwerstarbeit und bedarf der Begleitung durch soziale Beziehungen und des Ausdrucks im Interaktionsprozess, damit die Mütter in diesem Prozess nicht innerlich vereinsamen“ (ebd., 119).

Mütter in diesem Stadium der Trauer haben das Bedürfnis nach kognitivem und emotionalem Austausch, der jedoch häufig durch die soziale Isolation, in der sich diese Mütter befinden, nicht verwirklicht werden kann (ebd., 114). Wut und Aggression sind typische Begleiter in dieser Trauerphase, die ausgedrückt werden sollen, denn so können sie den Müttern helfen, in ein Handeln, ein Entscheiden und Loslassen zu kommen und müssen nicht unterdrückt und an anderen Personen ausgelassen werden (ebd., 110ff.). Mütter erleben den Verlust als derart überwältigend, dass sie versuchen, diesen zu kompensieren und sich in einer „dauerhaften Mutter-Kind-Dyade“

(ebd., 108) aufopfern. Nicht zu selten werden dadurch die Partner aus der Beziehung gedrängt und die Entwicklungsschritte des Kindes, die zu mehr Selbstständigkeit führen könnten, gehemmt. Diese Überidentifikation mit dem Kind wird dazu genutzt, um sich selbst als „ideale Mutter“ zu positionieren (ebd., 108f.). Die Mütter versuchen sich mit der Idealisierung vor ihren eigenen negativen Emotionen zu schützen, die gegen das Kind gerichtet sind. Wünsche und Sehnsüchte der Mütter werden sofort abgewehrt und lösen Schuldgefühle aus. Ebenso verhält es sich mit der Ambivalenz, ihr Kind zu lieben und dennoch zu hassen. Jonas warnt davor, dass sich diese Schuldgefühle dauerhaft verfestigen können, wenn die Mütter es nicht schaffen, mittels der Aggression zu einem Konfliktausgleich zu kommen. Sie müssten sich irgendwann eingestehen, „dass ihre Bemühungen Grenzen haben und dass sie abwägen müssen, dem Kind oder sich selbst etwas schuldig zu bleiben“ (ebd., 116). Das „starke emotionale Erleben“ (ebd., 119) in dieser Trauerphase „lässt sich nicht kognitiv steuern, nicht abkürzen und, damit etwas Neues entstehen kann, auch nicht unterbinden“ (ebd.). Dieses Gefühlschaos muss durchgehalten werden, damit die Mütter im Trauerprozess voranschreiten können.

2.2.1.3 Phase 3: Suchen, Finden und Sich-Trennen

Die Phase des „Suchens, Findens und Sich-Trennens“ beschreibt Jonas als einen langwierigen und schmerzhaften Prozess. Die Behinderung wird in seinen erschütternden Facetten wahr- und angenommen und der damit verbundene Schmerz um den Verlust muss ausgehalten werden. Es geht nun um eine „Auseinandersetzung mit dem Verlust in der Alltagsrealität. (...) Es geht um die Rücknahme der Delegation und Projektion und die Anerkennung dessen, was bleibt“ (ebd., 120). Diese Phasen können immer wieder durch aufbrechende Emotionen wie Wut, Angst, Verzweiflung und Depression begleitet werden. Die Mütter beginnen sich mit der Lebensrealität des Kindes auseinanderzusetzen und sich von Aspekten des Verlustes zu trennen. Hier bedarf es wiederum der Aggression, um in ein selbstbestimmtes Handeln kommen zu können. Idealisierungen müssen zurückgenommen werden, damit die Individualität des Kindes in den Blick rücken kann (ebd., 120ff.). In dieser Phase der Trauer geht es zudem darum, dass die Mütter die Spannung zwischen dem Wunsch nach der eigenständigen Identität als Frau und der Tatsache der Identität als Mutter aushalten. Diese Ambivalenz nicht zu verdrängen, sondern stattdessen darin zu unterscheiden, zählt zu den großen Aufgaben dieser Phase (ebd., 127).

Trotz allen Bemühungen der Mutter zur Übernahme von Eigenkompetenz und dem Wiedergewinnen einer autonomen Lebensplanung kann die enge Gebundenheit an das Kind bestehen bleiben. Etwa dann, wenn „eine Trennung psychisch nicht möglich ist oder (...) [wenn]

der soziale Druck zu groß ist oder (...) [wenn] die sozialen Ressourcen zur Autonomieentwicklung fehlen“ (ebd., 125).

2.2.1.4 Phase 4: Autonomieentwicklung als neuer Selbst- und Weltbezug

Können die aufbrechenden Emotionen schrittweise aufgegeben, die Behinderung angenommen und muss der damit verbundene Schmerz nicht mehr als überwältigend erlebt werden, so befinden sich die Mütter in der Phase der „Autonomieentwicklung als neuem Selbst- und Weltbezug“. Nach Jonas (ebd., 131) ist es falsch, von einer „Abschlussphase“ zu sprechen, da sie in der Vorstellung der „zirkulierenden Trauer“ davon ausgeht, „dass die Trauer in bestimmten Zeiten wieder durchlebt werden muss“ (ebd.). Jeder neue „Durchlauf“ der Trauer bedeutet dabei zugleich eine Weiterentwicklung und die Möglichkeit des Sich-Veränderns.

Zunehmend wird eine Lebensplanung möglich, in der Interessen und Wünsche der Mutter ohne Schuldgefühle Platz finden und das Kind mit seiner Behinderung nicht mehr im Mittelpunkt stehen muss. Die zirkulierende Trauer gehört nun zum Lebensinhalt der Mütter behinderter Kinder und soll in diesem Stadium der Trauer zu einem autonomen, selbstbewussteren und selbstbestimmteren Leben (der Mütter) führen. Dieser Prozess der Autonomieentwicklung ist jedoch angewiesen auf das psychische Erleben der Mütter und die sozialen Bedingungen, denen sie sich fügt – oder die sie bereit ist, zu ihren Gunsten zu verändern. Selbst kleine Schritte in Richtung Autonomie können bereits von Gefühlen der Schuld und Angst begleitet werden. Mütter behinderter Kinder sind – und das nehmen sie in der Phase auch selbst wahr – wesentlich auf Unterstützungsangebote ihres sozialen Umfelds angewiesen, was teilweise eine große Herausforderung an ihre Beziehungsfähigkeit, die Kraft der Durchsetzung und des nötigen Egoismus darstellt (ebd., 132ff.).

2.2.1.5 Chronifizierung von Trauer

Jonas (1990, 1994) warnt davor, dass es hinsichtlich der Dynamik und der Zirkularität des Trauerprozesses leicht zu einer Chronifizierung der Trauer kommen kann. Auch Bölling-Bechinger (1988, 177) weist daraufhin, dass es mit dem Verschleppen des Trauerprozesses und einer damit verbundenen fehlgeschlagenen „Versöhnung des Schicksals“ zu einer chronischen Trauer kommen kann.

Mütter behinderter Kinder, die sich an ideologische Werte von Mütterlichkeit und geschlechtsspezifische Arbeitsteilung klammern, sind besonders davon bedroht, einem

chronischen Trauerprozess zu verfallen. Sie erkennen womöglich ihren kindzentrierten Verlust an, gestatten sich jedoch nicht über den Verlust auf sozialer und identitärer¹⁰ Ebene zu trauern (Jonas 1994, 147ff.). Ihre Autonomiebestrebungen bedeuten zugleich ein zunehmendes Lösen der Bindung zum Kind, das wiederum häufig als schuldhaft erlebt wird und deswegen nicht vollzogen wird. Zudem sind oft zu wenig soziale Ressourcen vorhanden und die Partner werden als nicht hilfreich erlebt, wodurch Mütter zu wenig bis gar keine (psychische und physische) Entlastung finden (ebd., 148f.; Bölling-Bechinger 1988, 178). Die Mütter bleiben in der „engen und ambivalenten“ (Jonas 1994, 148) Bindung zum Kind, geben ihre Autonomiebestrebungen auf und verharren weiter in sozialer Isolation. Die aufkommende Trauer, die nun verdrängt werden muss, weil sie sonst als nicht bewältigbar erlebt werden würde, manifestiert sich einer chronischen Trauer (ebd., 148). Mütter „verschleißen sich in der täglichen Fürsorge, haben das Gefühl von Sinnlosigkeit und Erschöpfung. Sie führen ein Schattendasein am Rande der Gesellschaft mit geringsten Interaktionsmöglichkeiten“ (ebd., 149). Das Kind wird zum Sündenbock für das „verpfuschte Leben“ und bekommt die Aggressionen der Mutter direkt oder indirekt (etwa durch Vernachlässigung der Pflege) zu spüren (ebd.).

Bölling-Bechinger (1988, 178) betont in diesem Zusammenhang, dass die Trauer um den Verlust der Behinderung eines Kindes nicht ohne professionelle Hilfe bewältigbar ist. Viele Eltern würden zudem therapeutische Unterstützung brauchen, weswegen eine „Früherfassung im psychotherapeutischen Sinne (...) entscheidend für die Lebensplanung solcher Familien“ (ebd.) sei.

2.2.2 Abschiednehmen und Trauer

Da sich das Thema vorliegender Arbeit hauptsächlich um das Phänomen des Abschiednehmens dreht, soll in diesem Kapitel ein Bogen zwischen dem Erleben von Trauer und dem Erleben von Abschieden gespannt werden.

Zabini (2009) zeigt in seinem Artikel der „Psychodynamik des Abschiednehmens“ die Verbindung von Abschied und Trauer auf. Er verweist darauf, dass man beim Beenden einer Beziehung „mit einem Verlusterlebnis konfrontiert wird“ (ebd., 183) und verdeutlicht zunächst, dass Trennungen erst dann betrauert werden (müssen), wenn etwas „Besonderes“ entstanden ist, also wenn die Beteiligten eng und vertraut miteinander geworden sind (ebd.).

¹⁰ Mit der Geburt eines Kindes macht die Frau einen Identitätswechsel von der Frau zur Mutter durch. Diese Veränderungen auf identitärer Ebene werden durch die Geburt eines behinderten Kindes wesentlich gestört. Die Mütter verlieren ihr Selbstbild hinsichtlich einer autonomen Lebensweise, der Vorstellung über die Sicherung der sozialen Zukunft hinsichtlich Erwerbstätigkeit und Sozialkontakten und dem idealen Bild der Mütterlichkeit (vgl. Jonas 1994).

Auch Kast (2013) beschäftigt sich in ihrem Buch „Loslassen und sich selber finden“ mit Ablöseprozessen und der damit verbundenen Trauer.

„Die Emotion, die uns hilft, Abschied zu nehmen, Verluste aufzuarbeiten, das ist die Trauer. Wenn wir etwas verlieren, das für uns einen großen Wert darstellt, dann erleben wir einen Verlust, wir sind traurig. Die Trauer ist die Emotion, die den Verlust ausdrückt, die uns aber auch hilft, den Verlust zu verarbeiten“ (ebd., 17).

Kommen wir in die Lage, Abschied nehmen zu müssen, so werden wir mit einem Verlust konfrontiert und beginnen zu trauern. Dass die Emotionen, die im Abschiedsprozess hochkommen (siehe Kap. 2.2.1), denen des Trauerprozesses ähnlich sind, braucht demnach nicht extra betont werden. Wichtig ist, dass sie gelebt werden dürfen, damit „offen Gebliebenes“ abgeschlossen werden kann, „um fähig zu sein, die eigene emotionale Energie auf die Zukunft zu richten“ (Zabini 2009, 186). Salzberger-Wittenberg (2013) verdeutlicht diese Aussage wie folgt:

„We may try to run away from the pain of loss but unless we are able to mourn what we have lost or are about to lose, we will not be able to internalise/preserve within ourselves what has been of value in the past; nor will we be able to build on what we have gained from the past experience and enjoy what is still available to us in the new situation“ (ebd., 3f.).

Die Versuchung, dem Abschiedsschmerz zu entgehen, ist oft sehr groß – ihr sollte aber laut Salzberger-Wittenberg (ebd.) nicht nachgegeben werden. Erst mit dem Betrauern des Verlustes wird es möglich sein, wertschätzend über die Vergangenheit nachzudenken und offen in die Zukunft zu blicken. Zabini (2009, 184) sieht die Trennungsangst als Grund dafür, warum Menschen sich mit dem Abschiednehmen so schwertun. Grundsätzlich sollte es den Betroffenen unter normalen Umständen möglich sein, diese Angst vor dem Abbruch einer Beziehung in sich aufzunehmen und psychisch zu verarbeiten. Dennoch können laut Zabini in Endphasen von Abschiedsprozessen Symptome auftreten, die der Trennungsangst und ihrer Abwehr zugehörig sind. Die Liste der Symptome, die er anführt, seien zwar charakteristisch für Gruppendynamiken, lassen sich aber aus Erfahrung auch auf Einzelbetreuungen (wie etwa die Intensivbetreuung) umlegen, weswegen sie an dieser Stelle in leicht abgeänderter Version angeführt werden:

- In den letzten Einheiten kommt es immer wieder zu einer „Häufung von Konflikten“ (ebd., 185), was die Trennung erleichtern soll, denn die Betreuung war ohnehin nicht schön.
- Es ist nicht mehr möglich, konstruktiv zu arbeiten. Der „Zusammenbruch (...)konstruktiver Fähigkeiten“ (ebd.) soll gezeigt werden, dass es leicht sein wird, sich zu verabschieden, weil ohnehin nichts Besonderes an der Beziehung war.
- Zunehmend kommt es zu einer „Teilnahmslosigkeit“ (ebd.), wobei die Frage aufkommt, warum überhaupt noch an etwas gearbeitet werden soll in den letzten Stunden.

- Die „Flucht in die Aktivität“ (ebd.) dient eher als Ablenkung. Es wird viel Energie in eine letzte Arbeit, ein letztes Projekt gesteckt, das die Trennung verschleiern soll.
- Wenn „Wut auf den [Pädagogen]“ (ebd.) vorkommt, dann liegt dies daran, dass er als Schuldiger für die Trennung gesehen wird.
- „Harmonie“ (ebd.) oder besser gesagt „Pseudo-Harmonie“ wird hergestellt, wenn der Trennungskonflikt ins Gegenteil gekehrt wird und diese Inszenierung der besseren Trennung hilft.
- Schließlich gilt auch die „Verleugnung der Realität“ (ebd., 186) als Phänomen, das in Abschlussphasen auftreten kann. Der Abschluss wird ignoriert oder verleugnet und es wird an der Phantasie festgehalten, dass es eine Fortsetzung geben wird.

Auf die besondere Situation des Abschiednehmens der Frühförderung, wenn die Frühförderin entscheidet, die Betreuung zu beenden, werde ich näher in Kapitel 4 dieser Arbeit eingehen. Meiner Ansicht nach lässt sich vorweg allerdings sagen, dass die Liste der Symptome, die Zabini (ebd.) anführt (siehe oben), zum Teil auch passend für jene Abschlussprozesse in der Frühförderung sind. Ergänzend lässt sich hier noch anführen, dass Mütter, die mit einem (ungewollten) Abschied der Frühförderin konfrontiert werden, womöglich zugunsten der Leugnung der Realität und des Besser-Aushaltens des Sichverabschiedens selbst Trennungen herstellen und geplante Frühfördereinheiten absagen oder auch die Abschlusstunde mehrmals verschieben und hinauszögern. Dies kann ebenso als Symptom von Trennungsangst verstanden werden und muss in der Begleitung im Trauer-/Abschiedsprozess mitbedacht werden.

Um Trennungen besser aushaltbar zu gestalten, kann auch auf Rituale und Zeremonien zurückgegriffen werden. Diese können helfen, eine emotionale Entlastung auszulösen, „indem sie Trennungen nicht hart und abrupt, sondern ‚weich‘ und sukzessiv herbeiführen (Geißler 2005; zit. n. Zabini 2009, 190). Zudem sei es unerlässlich, die heftigen Gefühle im Abschiedsprozess präsent zu halten und auszusprechen, damit diese besser verstanden werden können und nicht verdrängt werden müssen. Was sich an Konflikten mit Hilfestellung des Pädagogen in der Phase des Abschiednehmens auflösen kann, „verdirbt“ auch nicht den positiv gestärkten und angstfreien Blick in die Zukunft (Zabini 2009, 197).

2.3 Trennungsprozesse bei Müttern mit einem Kind mit Behinderung

Nach der thematischen Einführung in das Phänomen des Trauerns, soll sich dieses Kapitel nun mit den Trennungsprozessen bei Müttern mit einem Kind mit Behinderung als Klienten der Frühförderung beschäftigen. Da sich das Forschungsinteresse vorliegender Arbeit auf Betreuungsbeendigungen durch die Frühförderin konzentriert, ist es von Interesse, zunächst die Mütter als Ansprechpartnerinnen der Frühförderung im Hinblick auf ihr Trennungserleben zu beleuchten. Es soll in diesem Kapitel darüber nachgedacht werden, mit welchen gravierenden Trennungen Mütter von Kindern mit Behinderung bis zur Beendigung der Frühförderung konfrontiert sind.

2.3.1 Die Geburt eines Kindes mit Behinderung

Die Schwangerschaft und der Übergang zur Elternschaft stellt an sich bereits einen „krisenhaften Prozess“ (Datler, Messerer 2006) dar, mit dem sich Mütter auch unter gewöhnlichen Umständen konfrontiert sehen. Dies liegt an den physischen und psychischen Veränderungsprozessen und der Auseinandersetzung mit ambivalenten Gefühlen zur Schwangerschaft und der Zeit danach, die mit einer Schwangerschaft einhergehen (Datler, Messerer 2006; Spörri-Schönle 1987; Studener 1998). Muss sich eine Mutter mit dem Gedanken beschäftigen, dass ihr Kind eine Behinderung haben wird, so wird ein Gefühlschaos ausgelöst (siehe Kap. 2.2.1), das tatsächlich mit einer Krise verglichen werden kann. Obgleich dieser Verlust nun eine narzisstische Kränkung darstellt und/oder Schuld- und Schamgefühle auslöst (Aebi 1979; Bogyi 1998; Datler, Messerer 2006; Jonas 1990; Messerer 1999), so sieht sich die Mutter ohnedies mit ihrem ersten Trennungserleben konfrontiert: der Geburt.

Die Geburt stellt den ersten Ablösungsprozess zwischen Mutter und Kind dar. Die Mutter muss eine körperliche Trennung von sich und dem Baby durchleben, das vorerst eins mit ihr war und sich auf eine neue Bindung einlassen. Viele Frauen erleben diese körperliche Trennung durch die Geburt bereits als tiefgreifenden Verlust (Bogyi 1998, 120; Spörri-Schönle 1987, 145f.). Oftmals tritt mit Schwangerschaftskomplikationen und der Gefahr einer Behinderung auch das Risiko einer Frühgeburt ein, das bei betroffenen Müttern heftigste Gefühlszustände, eine „große Leere und (...) unerfüllte Sehnsucht“ (Spörri-Schönle 1987, 146) auslöst und als „persönliche Unzulänglichkeit“ (ebd.) erlebt wird. Das Erleben einer Frühgeburt gleicht dem Erleben der Behinderung und geht mit vielen Schuldgefühlen und Angst einher. Werden Mutter und Kind unmittelbar nach der Geburt getrennt (meist aufgrund intensivmedizinischer Notwendigkeit), so potenzieren sich die Ängste

und Phantasien um die Gesundheit und das Aussehen des beeinträchtigten Kindes und erschweren eine emotionale Wiedervereinigung erheblich (ebd., 146f.).

Nach der Geburt hat die Mutter eines jeden Kindes damit zu tun, ihren „Schock der körperlichen Trennung“ (Bogyi 1998, 120) zu überwinden, sich mit dem neuen Wesen als eigene, von ihr getrennte, Persönlichkeit auseinanderzusetzen und eine neue Beziehung zu ihm einzugehen. Bekommt die Mutter die Diagnose, dass ihr Kind eine Behinderung hat/haben wird, so sind diese neuen Aufgaben für die frischgebackene Mutter deutlich erschwert. Die Mutter wird mit einem Verlusterleben auf mehreren Ebenen¹¹ konfrontiert und beginnt zu trauern (ebd., 120f.).

2.3.2 Der Abschied vom Wunschbild eines gesunden Kindes

Die Vorstellungen darüber, wie das zukünftige eigene Kind sein soll, dessen Aussehen, Charakter und Entwicklung, die Phantasien über eine zukünftige Familie, lassen sich ungeachtet einer bestehenden Schwangerschaft bei jeder Frau bereits in frühem Alter finden. Das Konzept des imaginären Kindes besagt, dass das Baby im Mutterleib bereits „mit Hoffnungen, Wünschen und Ängsten besetzt [wird], welche die innere Welt der Eltern repräsentieren“ (Bogyi 1998, 121). Das „ideale und perfekte Kind“, das in den Köpfen der Mütter entsteht, soll es einmal besser haben als sie selbst, der Mutter narzisstische Befriedigung bringen und den Vorstellungen des künftigen Zusammenseins entsprechen (Bogyi 1998; Jonas 1990; Lebersorger 2016; Stengel-Rutkowski 1994; Studener 1998). Wird das Kind schließlich geboren, müssen Mütter sich zunächst von einem Teil des gewünschten Kindes verabschieden und sich dem realen Kind annähern. Dies gelingt in den meisten Fällen auch, wenn die Mütter nicht zu starr an ihren Idealvorstellungen festhalten (Bogyi 1998, 120f.).

Mit der Geburt eines Kindes mit Behinderung werden Mütter auf besonders schmerzliche Weise mit einem weiteren Trennungserleben konfrontiert – nämlich dem Abschied vom Wunschbild eines gesunden Kindes. Sie beginnen um die Vollkommenheit ihres gewünschten Kindes zu trauern, was wiederum den Annäherungsprozess nach der Geburt zu ihrem Neugeborenen erschweren kann (ebd., 121).

„Die Hoffnung auf einen unbeschwerten Start in das gemeinsame Leben, die Vorstellung eines perfekten Babys wird in der Wirklichkeit nicht eingelöst. Die Eltern verlieren nicht nur den Verlust des erträumten, idealen Kindes, sondern verlieren auch die psychische Kapazität, die Zukunft mit dem behinderten Kind zu antizipieren“ (Messerer 2001, 6).

¹¹ U.a. der Verlust der Idee eines gesunden, imaginären Kindes, des Alltagslebens und der Zukunftsvisionen, der Vorstellungen über Mutterrolle und Familie (vgl. u.a. Studener 1998).

Bogyi (1998) verdeutlicht, wie viel „psychische Arbeit“ das Trauern um den Verlust der Wunschvorstellungen bei einem Kind mit Behinderung ist. „Der Loslösungsprozess vom Wunschbild, ein gesundes Kind zu haben, führt oft zu tief depressiven Gefühlen“ (ebd., 124). Mütter entscheiden sich (unbewusst) neben der Möglichkeit des Betrauens – und somit der aktiven Auseinandersetzung und der Möglichkeit des Integrierens – manchmal lieber für eine Abwehrhaltung, weil sie glauben den Verlust nicht bewältigen zu können (Studener 1998, 158). Dies bedeutet, dass Mütter „die Behinderung ihres Kindes zu leugnen oder die Wahrnehmung von Realitäten so zu verzerren“ (ebd.) beginnen, dass sie diesen Verlust ertragen können. Viele Mütter reagieren in Folge mit „besonderer Härte und Disziplin“ (ebd.), einer genau gegenteiligen Haltung, in der das Kind maßlos verwöhnt wird, oder mit „möglichst vielen Therapien“ (ebd.), in der Hoffnung, die Behinderung „auszulöschen“. Datler und Messerer (2006) führen zusätzlich die Tendenz an, „sich vom Kind zurückzuziehen“ (ebd., 132) oder auch therapeutische Maßnahmen selbst in die Hand zu nehmen – wobei die Kinder überfordert und die Eltern wiederum enttäuscht werden, weil ihre „therapeutischen Bemühungen“ (ebd.) keine Früchte tragen.

2.3.3 Das Abschiednehmen der Frühförderung

Mütter mit Kindern mit Behinderung, die Frühförderung für ihr Kind in Anspruch nehmen, sind somit bis zum Abschluss der Frühförderung mit bereits zwei gravierenden Trennungserlebnissen konfrontiert worden – der Geburt als körperliche und psychische Trennung und dem Abschied vom Wunschbild eines gesunden Kindes. Ob und wie diese Mütter mit den vorherigen erlebten Trennungen umgegangen sind, beeinflusst in gewisser Weise auch den Abschlussprozess der Frühförderung. Mütter, die Verlusterlebnissen tendenziell eher aus dem Weg gehen, werden sich vermutlich auch in der Abschlussphase der Frühförderung davor hüten, sich mit dem Abschieds- und Trauerprozess in bewusster Weise auseinanderzusetzen. Andersrum kann davon ausgegangen werden, dass Mütter, die sich Verlusten in ihrem bisherigen Leben in aktiver und selbstbestimmter Weise gestellt und diese verarbeitet haben, vermutlich auch den Abschluss der Frühförderung in bewusster Auseinandersetzung durchleben können.

Eine detailliertere Ausführung zum Abschiednehmen der Frühförderung, der Arten des Abschlusses und der Herausforderungen, die der Frühförderin im Abschiedsprozess zukommen, wird an späterer Stelle unter dem Kapitel 4 stattfinden.

Dieser erste Abschnitt soll einen ersten theoretischen Rahmen bieten, auf den die weiteren Kapitel aufbauen können. Im Folgenden wird nun das Abschied-Gestalten im sozialpädagogischen Kontext vorgestellt, das im Weiteren als Grundlage für die Verknüpfung in die Frühförderung dienen wird.

3 Abschied-Gestalten im sozialpädagogischen Kontext – die Geschichte einer Verabschiedung

Nach einem ersten theoretischen Hintergrund soll es in diesem zweiten Abschnitt der Arbeit um die Geschichte der Verabschiedung von einem ausgewählten Kind in einer sozialpädagogischen Einrichtung gehen. Mit der Beleuchtung des Gestaltens des Abschieds und der verwendeten Materialien wird zunächst der Ausgangspunkt geschaffen, der einen ersten Blickwinkel für die anschließende Verknüpfung in die Frühförderarbeit schärfen soll.

Um die Geschichte der Verabschiedung darstellen zu können, werde ich zunächst ein paar Hintergrundinformationen geben und die Intentionen für das Gestalten des Abschieds erläutern.

Der Anlass für meinen Abschied im Kinderdorf war für mich ein erfreulicher – die bevorstehende Geburt meiner Tochter. Trotz Vorfreude begann sich auf meiner Seite auch Trauer und ein wenig Wehmut breit zu machen, denn der Beginn von etwas Neuem bedeutet zugleich den Abschied vom Alten. Und das Alte in dem Zusammenhang waren die letzten drei Jahre meiner Arbeit als Intensivbetreuerin, eine sehr intensive Zeit mit den von mir betreuten Kindern, von denen es nun auch hieß, Abschied zu nehmen.

Hannah, eines meiner sieben betreuten Kinder, deren Abschiedsprozess ich im Kap. 3.5. detaillierter beschreiben werde, war die letzten drei Jahre kontinuierlich bei mir in Einzelbetreuung. Während diese lange Zeit der Betreuung haben sich eine starke Bindung und Vertrauen entwickelt. Als das Betreuungsende aufgrund meiner Schwangerschaft im Raum stand, wollte ich diesen Rahmen nützen, um uns beiden die Möglichkeit zu geben, uns voneinander auch verabschieden zu können.

Wie die Intensivbetreuung entstanden ist und warum gerade für Hannah ein „zelebrierter Abschied“ wichtig war, werde ich in den nächsten Kapiteln erläutern.

3.1 Beruflicher Werdegang und die Entstehung der Intensivbetreuung

In meinem Bachelorstudiengang „Bildungswissenschaft“ an der Universität Wien legte ich bereits meinen Arbeitsschwerpunkt auf die Modulgruppen „Heilpädagogik und Inklusive Pädagogik“ und „Bildung, Beratung und Entwicklung über die Lebensalter“. Für mich war klar, dass ich mich im sozialpädagogischen Bereich verwirklichen möchte, und so bewarb ich mich nach meinem Abschluss mit einer Initiativbewerbung unter anderem in einem Kinderdorf.

Beim Bewerbungsgespräch mit einem der pädagogischen Leiter gebe ich bekannt, dass ich im Herbst den Masterlehrgang „Early Care Counselling“ vom Postgraduate Center der Universität Wien berufsbegleitend beginnen werde. Der pädagogische Leiter bietet mir eine Stelle als Intensivbetreuerin an, die mit mir neu geschaffen werden soll. Es gäbe dazu noch kein Konzept, ich hätte also ziemlich freie Hand, was die Inhalte meiner Arbeit betreffe. Ich sage zu und beginne zunächst (wegen dem berufsbegleitenden Studium) 30 Wochenstunden zu arbeiten.

Mit Mai beginne ich (mit einem Kollegen) im Kinderdorf als Intensivbetreuerin zu arbeiten. Der pädagogische Leiter weist mir sieben Kinder aus unterschiedlichen Häusern zu, für welche die Einrichtung einen erhöhten Tagsatz vom Jugendamt bekommt. Kinder mit erhöhtem Tagsatz brauchen aufgrund ihrer Geschichte und/oder vorhandener Defizite vermehrten Betreuungs- und Therapieaufwand. Diesen muss das Kinderdorf bei erhöhter Tagsatzzahlung nachweisen, wodurch von nun an ein Teil durch die Intensivbetreuung gedeckt werden soll.

In einem ersten Auftragsklärungsgespräch mit dem pädagogischen Leiter werden folgende Rahmenbedingungen für die Intensivbetreuung festgelegt:

1. Die Intensivbetreuung soll eine Einzelbetreuung sein, dafür wird ein eigenes Büro mit Spiel- und Arbeitsmaterialien bereitgestellt.
2. Jedes Kind soll im Ausmaß von 3 Wochenstunden Intensivbetreuung bekommen, die Einteilung obliegt dabei mir.
3. Mit den für das Kind zuständigen Hauspädagogen sollen zu Beginn des Schuljahres Ziele für die Intensivbetreuung festgelegt werden, die sich an den Bedürfnissen des Kindes orientieren.
4. Jede Einheit muss auf einem bereitgestellten PC in der Arbeit dokumentiert werden, zudem müssen monatliche Betreuungsplanungen verfasst werden. Zweimal im Jahr müssen Verlaufsberichte über den Ist-Stand der Betreuung geschrieben werden, die anschließend an das zuständige Jugendamt geschickt werden.
5. Einmal im Halbjahr sollte an den Teams in den Häusern teilgenommen und bei Bedarf zusätzlich das Gespräch mit den Hauspädagogen gesucht werden.

Grundsätzlich wurden von mir alle Anforderungen erfüllt, jedoch hat sich die Wochenstundenanzahl der Kinder einige Male verändert. Zu Beginn ist jedes Kind dreimal pro Woche jeweils eine Stunde zu mir gekommen. Mit der Zeit haben sich jedoch nicht nur meine Arbeitszeiten, sondern auch die Bedürfnisse der Kinder verändert, wodurch ich mit Absprache des pädagogischen Leiters jedes Kind¹² zweimal in der Woche für eine kurze (1h) und eine lange Einheit (1,5h) eingeteilt habe. Diese Kinder kamen nun auf eine Wochengesamtstundenanzahl von 2,5 Stunden.

Die Kinder wurden von mir zu Beginn ihrer Einheit von ihrem Haus abgeholt und nach Beenden der Stunde wieder ihrem Betreuer übergeben. Damit wollte ich verhindern, dass die Kinder, wenn sie selbst kommen, womöglich überschneidend bei mir im Büro stehen. Zudem hat das Abholen etwas „Exklusives“ und für mich ergibt sich die Möglichkeit, mich mit den Betreuern kurz auszutauschen.

Inhaltlich hat sich meine Tätigkeit als Intensivbetreuerin im Laufe der Jahre stark gewandelt, dies ist nicht zuletzt meinem begleitenden Masterstudienlehrgang „Early Care Counselling“ zu verdanken, der meine Wege stark geprägt hat. Zu Beginn meiner Tätigkeit, und somit auch mit dem Beginn der Intensivbetreuung, gibt es noch kein etabliertes Bild davon, was die Intensivbetreuung sein soll. Die Kinder, die mir zugewiesen wurden, haben in den verschiedensten Bereichen – kognitiv, emotional, motorisch und sprachlich – Defizite, die in den Gesprächen und Zielsetzungen mit den Hauspädagogen auch stets vordergründig dargestellt werden. Somit mache ich es mir zunächst zur Aufgabe, nach einer mehr oder weniger längeren Phase des Kennenlernens und des Aufbaus von Vertrauen die Kinder in ihren defizitären Bereichen zu fördern. Ich arbeite eng mit der zuständigen Ergotherapeutin und der Logopädin zusammen und übernehme zunächst einige Förderansätze aus den Therapiestunden in meine Intensivbetreuung.

Ich merke früh, dass die Kinder immer öfter eine genervte und verweigernde Haltung einnehmen, wenn sie merken, dass ich mit ihnen Aufgabenblätter bearbeiten oder offensichtliche „Förderspiele“ machen möchte. Da mir die Kinder viel Persönliches anvertrauen, ich aber auch viel im Austausch mit den Hauspädagogen bin, bekomme ich mit, was die Kinder derzeit beschäftigt und wie es ihnen in Schule, Kinderdorfalltag und Familie geht. Viele Themen spiegeln sich im freien Spiel derart symbolisch wieder, dass ich ziemlich bald den „Förderaspekt“ aufgebe und mich den emotionalen Themen der Kinder widme.

Ich merke wie wichtig es ist, dass die Kinder einen Raum bekommen, in dem sie Sicherheit und Vertrauen erfahren und das, was sie belastet, ausdrücken und besprechen können. Ich setze in der

¹² Nach reifer Überlegung habe ich bei zwei Kindern die ursprüngliche Einteilung von dreimal einer Stunde gelassen. Die zwei Kinder konnten mehr von einer Einzelstunde profitieren, die dreimal in der Woche zu je einer Stunde stattfand, als von einer langen und einer kurzen Einheit.

Intensivbetreuung meinen Schwerpunkt auf Aspekte der Emotionalität und der Sozialität, wobei die Bearbeitung von kognitiven und körperlichen Defiziten eher in den Hintergrund wandert. So wie sich meine Arbeit entwickelt, steht sie einer psychotherapeutischen Tätigkeit sehr nahe, denn auch Kontinuität und engmaschige Frequenz in der Betreuung sind mir sehr wichtig.

Ich arbeite stetig daran, die Stellung der Intensivbetreuung im Kinderdorf zu festigen und kämpfe vehement dagegen an, wenn Betreuer die Intensivbetreuung als „Belohnung“ für die Kinder einsetzen wollen. Mir ist es wichtig, dass die Kinder – egal in welcher Stimmung sie sich befinden, beziehungsweise wie „schlimm“ sie waren – zu mir kommen können.

Nach einiger Zeit als Intensivbetreuerin spreche ich bei der pädagogischen Leitung den Wunsch aus, eine Fallsupervision zu bekommen. Die Pädagogen in den Häusern haben einmal im Monat Teamsupervision, Fallsupervisionen gibt es bis dato nicht. Da mir die Arbeit mit den Kindern sehr wichtig ist und ich sehr von einer Supervision profitieren würde, weiche ich von meinem Wunsch nicht ab und bekomme nach einigen Verhandlungen schließlich eine Fallsupervision für zunächst zwei Einheiten im Monat zugestanden. Auf meinen Wunsch hin kümmere ich mich selbst um die Suche nach einer Supervisorin und kontaktiere die APP¹³ in Wien. Nach kurzer Zeit meldet sich eine Supervisorin, die mir bereits durch den Masterlehrgang bekannt ist und die in weiterer Folge für eine Fallsupervision einmal im Monat für eine Doppeleinheit zu mir in die Arbeit kommt.

Nach ein paar Monaten ändern sich nach Konzeptverhandlungen der Leitung die Supervisionsstunden im ganzen Kinderdorf von zwei auf vier Einheiten im Monat, wodurch auch ich alle zwei Wochen eine Doppeleinheit Supervision erhalte.

3.2 Zur Situation von Kindern in einer sozialpädagogischen Einrichtung

Die Unterbringung der Kinder in dieser sozialpädagogischen Einrichtung erfolgt über das Jugendamt. Ein Großteil der Kinder wird aufgrund von Gewalt- und/oder Drogengeschichten der Eltern beziehungsweise unzumutbaren Wohnverhältnissen oder anderen entwicklungshemmenden Faktoren von den Familien abgenommen und anderswo fremduntergebracht. Selten kommen Kinder direkt aus den Familien, meistens werden sie von Pflegeeltern oder anderen Krisenpflegeplätzen weg weitervermittelt. Nicht nur die Trennung von ihrem Herkunftssystem, die Kinder sehr oft traumatisiert, auch die Weiterbetreuung an einem Pflegeplatz oder anschließend einer pädagogischen Einrichtung beinhaltet *unvermeidbarerweise* auch Trennungen und Abschiede. Ich betone hier absichtlich das Wort „*unvermeidbarerweise*“,

¹³ Arbeitsgemeinschaft Psychoanalytische Pädagogik

weil es eben ganz normal ist, dass Betreuer in einer Einrichtung kündigen oder in Karenz gehen, oder sich Pflegefamilien auch wieder von einem Kind trennen. Doch Abschied ist nicht gleich Abschied. Die Kinder, die fremduntergebracht sind, müssen oft viele Trennungen und Beziehungsabbrüche erleben und sind dieser Situation fremdbestimmt und hilflos ausgeliefert. Selten wird ein Abschied vorbereitet, der den Kindern helfen könnte, sich auf eine Veränderung einzustellen und *Abschied zu nehmen*. Immer wieder erlebe ich „Verabschiedungen“ im sozialpädagogischen Bereich, die den Kindern beiläufig zugemutet werden und aus der Sicht der Kinder „aus dem Nichts kommen“. Abschiednehmen ist nicht immer leicht, denn man muss auf viele Gefühle (vor allem unangenehmer Art) vorbereitet sein, die bei einem Abschied hochkommen können. Allem Anschein nach schützen auch wir Erwachsenen uns davor, denn wir meinen zu glauben, dass ein kurzer Abschied zugleich ein schmerzloserer Abschied ist.

3.3 „Tschüss“ ist nicht gleich „Abschied“

Ein kurzes „Tschüss“ zum Abschied – vielleicht noch ein „Winke Winke“ dazu – und wir gehen wieder getrennte Wege. Keine Abschiedstränen, keine Wut wegen des Verlassenwerdens, kein Kummer und Schmerz. Warum ergibt das hier besonders wenig Sinn? Dies möchte ich in folgendem Kapitel erläutern.

„Die Kinder von diesen Erfahrungen fern zu halten, ihnen leidvolle Verlusterfahrungen zu ersparen ist der schlechteste Dienst, den man ihnen antun kann. So paradox es klingen mag: Schmerzhaft Abschiede sollen die Kinder bewusst durchleben und die Trauer spüren. Canacakis behauptet, die Menschen wären von Natur aus gut ausgestattet schmerzhaft Einschnitte im Leben zu verkraften, wenn sie nur Trauer und Kummer zuließen. Sie sind belastbar, wenn Gefühle zugelassen werden dürfen, Verständnis für den anderen und die momentane Situation vorhanden ist und positive Erwartungen und Zukunftshoffnung bestehen. Das erfordert Geduld vom Tröstenden am Trauernden“ (Schnabel 2001, o.S.).

Schnabel (2001) spricht in diesem Absatz genau den Aspekt an, um den immer wieder diskutiert wird. Sollen nun Kinder lieber vor Kummer und Schmerz geschützt werden? Mutet man ihnen bei einem aktiven Abschied nicht etwa zu viel zu? Dem ist entgegenzuhalten, dass Verlusterfahrungen zum Leben eines jeden Menschen – auch Kindes – dazugehören, sie müssen aktiv mitgestaltet und bewusst durchlebt werden, um sie verarbeiten zu können und sich anschließend auf eine veränderte Zukunft einlassen zu können. Canacakis/Bassfeld-Schepers (1994) weisen auch auf die Aufgabe des Erwachsenen hin, der dem Kind unangenehme Gefühle zutrauen und ihm mit Geduld und Verständnis zur Seite stehen soll.

3.3.1 Warum sich fremduntergebrachte Kinder verabschieden müssen

Wie weiter oben bereits erläutert, sind gerade fremduntergebrachte Kinder oft „trennungstraumatisiert“. Die wohl schwerwiegendste Trennung der Kinder findet von ihren Eltern statt, die leider in Krisensituationen ohne Vorwarnung und „Zeit zum Verdauen“ kommt und deshalb häufig als Beziehungsabbruch erlebt wird. Fremduntergebrachte Kinder sind leider in Folge auch oft „Opfer“ weiterer Trennungserfahrungen, weil viele von ihnen mehrere Stationen von Pflegefamilien und/oder Einrichtungen durchlaufen. Diese gehen schließlich nicht nur mit erneuten Abschieden zu Bezugspersonen und Freunden einher, sondern auch mit einem Wohnortwechsel und Trennungen von Vertrautem. In vielen Fällen haben Kinder keine Zeit, keinen Raum, um sich verabschieden zu können. Es ist keiner da, der ihre Fragen beantwortet, ihre Gefühle auffängt und ihnen dabei hilft, sich auf Veränderungen einzustellen.

Obwohl die Geschichten der Kinder in der Einrichtung bekannt sind, ist es leider nach wie vor der Fall, dass sich Betreuer nur sehr kurzfristig von den Kindern verabschieden. Ich habe es oft erlebt, dass Pädagogen den Kindern, die sie betreuen, erst ein bis zwei Wochen vor ihrem Gehen davon erzählen. Was an Reaktionen der Kinder dann zu erwarten ist, ist offensichtlich: Die Nachricht fällt ein wie eine Bombe, denn die Kinder müssen sich nicht nur von ihren lieb gewonnenen Bezugspersonen trennen, sondern sollten dies in einer bzw. zwei Wochen „verdauen“. Dass sich die Kinder dann in den letzten Diensten der verabschiedeten Pädagogen meist auffällig verhalten und die meisten Kinder völlig überfordert mit ihren Gefühlen sind, scheint einfach so hingenommen zu werden. Ein kurzer schneller Abschied hilft diesen Kindern kein bisschen – abgesehen davon, dass man in einigen Fällen von einer Retraumatisierung sprechen kann, wäre es gerade für Kinder in pädagogischen Einrichtungen so wichtig, auch „gute Abschiede“ zu erfahren. Ein „guter Abschied“ ist demnach nicht einer, bei dem beide Seiten ohne Groll auseinandergehen, sondern einer, der zelebriert wird. Ein Prozess des Sichverabschiedens, in welchem sich beide Seiten mit ihren Gefühlen auseinandersetzen können und Raum gegeben wird, in dem man gemeinsam Vergangenes reflektieren und Kommendes durchspielen kann.

Eine Besonderheit im Zuge des Abschieds in einer pädagogischen Einrichtung ist auch das Thema der Weiterbetreuung. Das Abschiednehmen von einer vertrauten Person bedeutet auch immer das Sich-wieder-einlassen-Müssen auf eine neue – noch unbekannte – Personen. Auch in meinem Fall sollte die Betreuung weiterlaufen, wodurch für die Kinder nicht nur der Abschied von mir im Raum stand, sondern auch ein Betreuerwechsel durch eine neue Kollegin. Dieses „Ganz-von-vorne-beginnen-Müssen“ auf Beziehungsebene ist auch ein Aspekt, der Beachtung verdient.

3.3.2 Idee des Abschied-Gestaltens

Diese Gründe – die bereits vielfach „trennungstraumatisierten“ Kinder im Kinderdorf, die sich eingebürgerte „Mode“, sich nur kurzfristig von den Kindern zu verabschieden und der Aspekt der Weiterbetreuung – haben in mir den Wunsch entstehen lassen, den Kindern – und besonders Hannah – diesmal die Möglichkeit zu geben, selbstwirksam Abschied zu nehmen. Selbst bei Zabini (2009) lässt sich nachlesen, wie wichtig ein „guter“ Abschied ist:

„Eine ‚gute‘ Beendigung hilft dabei, sich der eigenen wirklichen Gefühle bewusst zu werden, sich mit sich selbst und der abgebrochenen Beziehung auseinander zu setzen und offen für neue Erfahrungen und Beziehungen im Leben zu sein“ (ebd., 184).

Aus diesem Grund habe ich begonnen, meinen Abschied in den letzten zwei Monaten der Betreuung aktiv vorzubereiten und ihn mit Hannah zu „zelebrieren“. Ziel war es, einen Raum für Abschied zu bieten, der nicht jedes Mal thematisiert werden musste, aber trotzdem da war. Die zeitige Mitteilung über die bevorstehende Verabschiedung war entscheidend, damit eine Bearbeitung möglich wurde.

Um die Abschiedsprozesse in Gang zu bringen, bin ich auf die individuelle Geschichte und die Bedürfnisse von Hannah eingegangen und habe ihr unterschiedliche Materialien zur Unterstützung angeboten. Auf diese werde ich im nächsten Kapitel genauer eingehen.

3.3.3 Ausgewählte Hilfsmittel

„Kinder, die trauern brauchen Ausdrucksformen, die kindgemäß sind. Durch Malen, freies Spielen, Rollenspiel, Tanzen, Singen, Gestalten mit Ton oder andere kreative Arbeiten können Kinder ihre Trauer, ihre Gefühle und Sichtweisen oft besser ausdrücken als durch gesprochene Worte“ (Zitat Verein Rainbows¹⁴).

Der Verein *Rainbows*, der Familien mit Kindern in Krisensituationen bei Trennungen und Tod unterstützt, hat richtig zum Ausdruck gebracht, dass Kinder ihre Trauer anders bewältigen als Erwachsene. Dies verhält sich auch mit weiteren Emotionen, die im Abschiedsprozess zu Tage treten. Kinder brauchen Ausdrucksmöglichkeiten, die sich ihren Bedürfnissen und psychischen Strukturen annähern. Symbolisches Spiel, Musik und kreative Arbeiten sind dabei geschätzte Herangehensweisen, um Gefühle bei Kindern zu thematisieren und bearbeiten.

¹⁴ Siehe <https://www.rainbows.at/tipps-tod-trauer/>

Die Instrumente, die ich zum Gestalten des Abschieds gewählt und Hannah und den anderen von mir betreuten Kindern angeboten habe, sind der Kalender, das Erinnerungsbuch und das Symbolspiel.

3.3.3.1 Kalender

Vier Kinder, die ich im Einzelsetting betreut habe, hatten Probleme in der räumlichen und zeitlichen Erfassung von Dingen. Drei von diesen vier Kindern waren kognitiv beeinträchtigt und hatten weder ein Gefühl für Zeit, noch eine Vorstellung von einer Zeitspanne, die über mehrere Stunden – geschweige denn mehrere Tage oder Wochen – ging. Damit sich diese Kinder mit dem Abschied auseinandersetzen konnten, war es wichtig, ihnen zu vermitteln, wie lange die Betreuung noch dauern wird. Man kann sich schlecht verabschieden, wenn man keine Idee hat, wann dieser Abschied nun stattfinden wird.

Eines der Kinder hat im Abschiedsprozess begonnen, seine Wut mir gegenüber (dass ich ihn verlasse) beziehungsweise dem Baby gegenüber (das Baby nimmt mich ihm weg) zu verdrängen. Dieses Gefühl wurde zu bedrohlich und musste daher abgewehrt werden – mit der Folge, dass das Kind den Abschied zu leugnen begann. Dieses „Nicht-wahrhaben-Wollen“, dass eine Trennung bevorsteht, hinderte es an der Teilhabe eines aktiv gestalteten Abschiedsprozesses. Der Kalender wurde hier genutzt, um ihm immer wieder veranschaulichen zu können: „So lange bin ich noch da.“ Mitten im Abschiedsprozess entschied ich, auch mit einem fünften Kind – das war Hannah – noch einen Kalender zu gestalten. Hannah hatte zwar eine genaue Vorstellung davon, wie viel Zeit uns noch bleibt, jedoch haben im Abschiedsprozess hochkommende Gefühle der Eifersucht, des Zorns und die ständige Angst, benachteiligt zu werden, ihre Zeitvorstellung getrübt.

Der Kalender wurde mit jedem Kind selbst gestaltet und zeigte nur die zwei Monate bis zum Abschied – in diesem Fall Februar und März. Jedes Kind durfte die Wochentage, an denen die Intensivbetreuung stattfand, mit einem farbigen Stift ausmalen. Der letzte Tag, an dem die sogenannte Abschlussstunde stattfand, bekam eine andere Farbe zum Kontrast. Aufgrund der farblichen Hervorhebungen war klar auf einen Blick ersichtlich, wie viele Stunden wir noch gemeinsam verbringen werden. Dann wurde der Kalender beschriftet und die Kinder durften sich aussuchen, wo sie den Kalender hinhängen wollten. Drei Kinder hingen den Kalender bei mir im Büro auf, Hannah und ein weiteres Kind entschieden sich, den Kalender lieber bei sich im Zimmer aufzuhängen. Nach jeder Betreuungseinheit haben wir schließlich gemeinsam das farbige Feld dieses Tags abgehakt. Abhaken im Sinne von „erledigt sein/erlebt haben“ schien mir in dem Zusammenhang passender, als durchzustreichen im Sinne von „weg/ verloren sein“.

Der Kalender sollte aufzeigen, wie wir im Prozess voranschreiten. Er erwies sich jedoch nicht nur als hilfreich beim Darstellen der verbliebenen Zeit, sondern konnte auch zwischendurch immer wieder herangezogen werden, um Gefühle im Hinblick auf den Abschied zu thematisieren. Ein Kind zum Beispiel wollte immer wieder nachzählen, an wie vielen Tagen es noch bei mir spielen darf. Das Kind selbst, das nur holprig bis vier zählen konnte, hat mich jede Stunde gebeten, für ihn nachzuzählen, wie viele Stunden wir noch gemeinsam haben. Dies war sein Zugang, um sich mit dem Abschied auseinanderzusetzen und gemeinsam mit mir zu trauern, dass bald ein Betreuungsende anstehen wird.

3.3.3.2 Erinnerungsbuch

Mit Hannah und einem weiteren Kind habe ich im Zuge des Abschieds darüber hinaus ein Erinnerungsbuch gestaltet. Das Erinnerungsbuch sollte Erinnerungen aufbewahren, die die Kinder mit der Intensivbetreuung – und der Zeit mit mir – in Verbindung bringen. Die Hintergründe für die Wahl des Erinnerungsbuches waren bei beiden Kindern sehr unterschiedlich.

Hannah etwa hatte große Schwierigkeiten mit der Impulskontrolle und zudem Probleme, ihre Gefühle angemessen zu regulieren. Immer wieder wurde sie von bedrohlichen Gefühlen regelrecht überschwemmt, zudem hatte sie noch kein integriertes Bild von emotionaler Objektkonstanz (nach Mahler). Für Hannah war es wichtig, einen Verabschiedungsprozess zu erleben, in dem Gefühle der Trauer, Hilflosigkeit und Wut Platz haben durften. Das Erinnerungsbuch sollte ihr die Erfahrung bieten, dass auch nach einem Abschied etwas bleibt. Durch die Arbeit am Erinnerungsbuch, dem gemeinsamen Erschaffen eines Erinnerungsstücks, dem gemeinsamen Erinnern und Reflektieren von dem, was uns verbindet und der Thematisierung von einhergehenden Gefühlen, konnte sie sich auf den Abschied einlassen und ihn als aushaltbar erleben. Das ritualisierte und gemeinsame Arbeiten am Erinnerungsbuch gab ihr Sicherheit, zudem konnte sie das Arbeiten als etwas Besonderes erleben.

Das andere Kind hatte in seinem Volksschulalter bereits mehrere Betreuungswechsel (Eltern, Großeltern, Pflegefamilien, sozialpädagogische Einrichtungen) hinter sich und leider auch überwiegend negative Erfahrungen in Bezug auf Abschiede gemacht. Bei diesem Kind war die Intention, ihm einen Verabschiedungsprozess zu ermöglichen, damit es auch die Erfahrung machen konnte, dass Abschiede auch aushaltbar sein können. „Aushaltbar“ können Abschiede nur sein, wenn jemand das Kind begleitet, ihm hilft, seine Gefühle auszudrücken, und ihm zeigt, dass nach einem Abschied auch „was bleibt“. In diesem Sinne diente das Erinnerungsbuch dazu, eine Sammlung an Erinnerungen, Fotos, Geschichten zu machen, die dem Kind nach dem Abschied

erhalten bleiben und somit auch einsehbar sind. Dieses Kind war eines, das auch immer wieder die Arbeit am Erinnerungsbuch verweigerte, denn unangenehme Gefühle wie der Abschiedsschmerz waren zu bedrohlich, um sie einfach zulassen zu können. Die Arbeit am Erinnerungsbuch bedeutete immerhin eine ständige Konfrontation mit den im Abschiedsprozess hochkommenden Gefühlen. Beim gemeinsamen Füllen des Buches – das wir uns jede Einheit Stück für Stück vornahmen – gelang anfangs immer nur ein kurzes Thematisieren. Je näher der Abschied gekommen ist, umso mehr waren ein gemeinsames Erinnern und Nachdenken über die Zukunft möglich.

Das Erinnerungsbuch war etwas, das bei mir blieb, während wir daran arbeiteten. Dies war für beide Kinder wichtig, denn so hatten sie die Sicherheit, dass die Beziehung nicht unerwartet abbrechen würde. Kinder, die Gegenstände bei jemandem lassen oder lange Zeit das Fertigstellen von gemeinsamen Bastelstücken hinauszögern, schaffen so einen Grund, immer wieder zu kommen. Sie können sich darauf verlassen, dass die Beziehung nicht abbrechen wird, weil ein Teil von ihnen noch dort ist (und zurückgegeben, fertiggestellt oder noch abgeholt werden muss). Diesen Aspekt hatte auch das Erinnerungsbuch inne.

Beide Kinder bekamen das Erinnerungsbuch von mir als Abschiedsgeschenk, das ich abschließend noch verzierte und in das ich ein paar Abschiedszeilen hineinschrieb. Somit war es nach meinem Abschied im Besitz der Kinder, ein Stück, das an die letzten gemeinsamen drei Jahre erinnert und diese Erinnerungen – weil in einem Buch festgehalten – auch beständig macht.

3.3.3.3 Symbolspiel

In der Intensivbetreuung habe ich vorwiegend einen spielpädagogischen Zugang gewählt, der auf der Annahme gründet, dass Kinder mithilfe des Spiels ihre Welt entdecken und sich entwickeln. Alle von mir betreuten Kinder haben das Symbolspiel während der gesamten Betreuungszeit für sich genutzt, um ihre eigene Geschichte zum Thema zu machen, bedrohlichen Gefühlen Ausdruck zu verleihen und emotionsgeladene Inhalte zu bearbeiten, die sie beschäftigt haben. Aichinger (2008) stellt fest: „[J]e weniger sie [die Kinder; Anm.] die Sprache als Ausdrucksmittel zur Verfügung haben, desto beredter sind ihr Leib, ihre Körpersprache und ihre ganzkörperlichen Inszenierungen“ (ebd., 65). Dies deckt sich mit meinen Erfahrungen aus den vielen Einzelsettings, in denen die Kinder in ihren Rollen-, Phantasie- und Puppenspielen regelrecht aufgeblüht sind.

Da Hannah und die anderen von mir betreuten Kinder schon vielfach negative Erfahrungen mit Abschieden und Trennungen erlebt haben, sind auch die im Abschiedsprozess hochkommenden Gefühle überwiegend bedrohlicher Art gewesen. Gefühle der Trauer oder Wut konnten nicht

thematisiert und ausgelebt werden, weil das Kind, das nie gelernt hat mit solchen Gefühlen umzugehen, von diesen regelrecht überschwemmt werden würde. Das Symbolspiel konnte dazu genutzt werden, den im Abschiedsprozess hochkommenden und für sie zu bedrohlichen Gefühlen in einem distanzierteren – und somit unbedrohlicheren – Rahmen zu begegnen.

„Das Symbol- und Fiktionsspiel ermöglicht Kindern, ihr Wissen über typische Situationen und Handlungsabfolgen in Szene zu setzen und auf diese Weise ihre Welt zu gestalten. Mit zunehmender Symbolisierungs- und Spielfähigkeit kann das Kind Entwicklungsaufgaben bewältigen und spielerisch inszenieren“ (Bräutigam 2009, 323).

Das Kind, das im Symbolspiel Themen und Gefühle in Szene setzt, braucht ein Gegenüber, das ihm zeigt, dass diese Gefühle gelebt werden dürfen, aushaltbar sind und der Umgang mit ihnen durch korrigierende Beziehungserfahrungen auch veränderbar ist. Petzold nennt dieses Phänomen den „Reparenting-Prozess“ (Petzold 1995; zit. n. Aichinger 2008, 67), in dem es nicht um ein Ersetzen eines Elternteils gehen soll, sondern um das Bereitstellen von korrigierender Beziehungserfahrung, die das Kind ein Stück weit befriedigen und in weiterer Folge wachsen lassen soll.

„Bei diesem (...) [Prozess] geht es aber nicht darum, einen fehlenden Elternteil zu ersetzen und erlittenes Leid durch symbolische Wunscherfüllung wieder gut zu machen, sondern durch eine alternative Verkörperung, durch die Schaffung einer korrektiven Atmosphäre dem Kind neue Wege im Erleben und Verhalten zu ermöglichen und seine eingeeengte Kreativität zu befreien“ (Aichinger 2008, 67).

Alle sieben Kinder haben im Abschiedsprozess immer wieder Symbolspiele eingefordert. Die Kinder haben damit für sie unterschiedliche Bedürfnisse befriedigt und auch verschiedenste Themen eingebracht. Auch wenn es in manchen Fällen zu Beginn noch nicht ganz klar war, zu welchem Zweck gerade dieses Spiel ausgewählt wurde, beziehungsweise ob das Thema im Spiel einen Hinweis auf sich lösende Prozesse im Zuge der Verabschiedung preisgibt, bin ich doch jedes Mal auf die Phantasien der Kinder eingestiegen und habe mich von ihren Anweisungen im Spiel leiten lassen.

Ein Kind beispielsweise, das die meiste Zeit unserer Betreuung immer ein „Tigerspiel“ spielen wollte, hat dies auch in den letzten Einheiten vor meinem Abschied so fortführen wollen. Es selbst spielte stets einen Tiger, der ganz scharfe Krallen, spitze Zähne, einen langen Schwanz, Flügel und Zauberkräfte hatte. Mit dem Schlüpfen in dieses allmächtige Phantasiewesen verkörperte es Eigenschaften wie Stärke, Unbesiegbarkeit und Macht. Dieses Kind, das im realen Leben Konflikten stets aus dem Weg ging und auch mir nach der dreijährigen kontinuierlichen Betreuung noch das Gefühl einer gewissen „Unerreichbarkeit“ gab, konnte in diesem Phantasierollenspiel korrigierende Beziehungserfahrungen wie „Getröstet-Werden“, „Verarztet-und-Geheilt-Werden“ und „Gehalten-Werden“ zulassen und in den Spielverlauf integrieren. Lange Zeit war ich mir unsicher,

ob dieses Kind den bevorstehenden Abschied noch thematisieren würde, bis es in einer der letzten gemeinsamen Stunden den Inhalt des Phantasierollenspiels plötzlich veränderte. Folgende Szene wird aus den Stichworten der Verlaufsdocumentation dieser Einheit rekonstruiert:

Der Tiger und sein Freund, der Mensch (den ich spiele), die sonst immer gemeinsam Abenteuer erlebt und den „bösen Jungs“ aus der Schule Streiche gespielt haben, gehen plötzlich auf eine gemeinsame Wanderung. Der Tiger hat erfahren, dass in einem weit entfernten Wald noch weitere Tiger leben sollen und will sich auf die Suche nach seinen Artgenossen begeben. Der Mensch begleitet ihn auf seiner langen Reise, bei der sie immer wieder gemeinsam Schutz vor Fremden suchen müssen oder irreführende Wegkreuzungen zu bewältigen haben. Nach mehrtägiger Wanderung haben sie schließlich gemeinsam das Ziel erreicht. Plötzlich erklärt der Tiger seinem Menschenfreund, dass sie sich nun verabschieden müssen, denn der Tiger müsse seinen Freund nun verlassen (welcher wieder zu seiner Mutter zurück nach Hause muss). Der Freund beklagt die Trennung und spricht aus, dass das sehr traurig ist, dass sie sich nun verabschieden müssen. Der Tiger stimmt dem zu. Tiger und Mensch umarmen sich noch und gehen dann getrennte Wege.

In dieser Szene ist fast „bilderbuch-mäßig“ ein Abschied in Szene gesetzt worden. Dieses Kind hat das ihm vertraute Tigerspiel dazu genutzt, um einen Abschied „durchzuspielen“. Im Symbolspiel ist es für es möglich, den Gedanken – sich verabschieden zu müssen – zuzulassen und zu thematisieren. Da es selbst die Person ist, die sich verabschiedet, wird der Abschied kontrollierter und weniger bedrohlich.

Ein weiteres Kind, welches neben einer Sprachentwicklungsstörung auch einen kognitiven Entwicklungsrückstand hat, hat das Thema Abschied im Duplospiel symbolisch verarbeitet. Es spielt in der Intensivbetreuung immer wieder mit Vorliebe mit dem Bus, der von Station zu Station fährt und Leute ein- und aussteigen lässt. Dieses einfache Spiel mit Ein- und Aussteigen kann ebenfalls als Trennungssymbolik verstanden werden. Zudem zeigt das Spiel eine symbolische Darstellung seines Lebens: Immer wieder treten neue Menschen in sein Leben, dann endet der Kontakt (sie „steigen aus“), schließlich kommen wieder neue Menschen dazu. Und so geht es immer weiter.

Nach der Vorstellung der Hilfsmittel, die zum Gestalten des Abschieds verwendet wurden, soll nun im nächsten Kapitel der Verabschiedungsprozess von dem Mädchen Hannah im Detail dargestellt und analysiert werden.

3.4 Hannah und das Abschiednehmen – Analyse eines Einzelfallverlaufs

Dieses Kapitel widmet sich nun ganz dem von mir betreuten Mädchen Hannah, deren Abschiedsprozess ich gerne im Detail präsentieren und kommentieren will. Zunächst wird in einem

ersten Schritt das Material, das Grundlage für meine Analyse sein wird, dargestellt, in weiterer Folge stelle ich Hannah kurz vor. Schließlich widme ich mich dem Abschiedsprozess im Detail, um dann auf meine Rolle als Pädagogin Bezug zu nehmen und die Aufgaben im Prozess des Abschiednehmens zu diskutieren.

Die Analyse des Einzelfalls soll dazu dienen, herauszuarbeiten, in welcher Hinsicht dieser Abschied als gelungen beziehungsweise nicht gelungen angesehen werden kann, um in weiterer Folge Erkenntnisse daraus zu gewinnen, die möglicherweise Anregungen für Betreuungsbeendigungen in der Frühförderung bieten könnten.

3.4.1 Darstellung des Materials und forschungsmethodisches Vorgehen

Dieser Teil der Arbeit beschäftigt sich mit der Analyse eines Einzelfalls.

Fatke (1995) spricht sich dafür aus, dass in der Pädagogik sehr wohl auch die Analyse von Einzelfällen aus der Praxis im Erziehungsalltag ihre Berechtigung finden können, wenn es darum gehen soll, wissenschaftliche Aussagen zu generieren. Hierzu zitiert er etwa Hönigswald, der seinen Standpunkt folgendermaßen darlegt:

„Ein einziger, wirklich analysierter Fall eines pädagogischen Verhaltens ... hat für die Theorie der Pädagogik mehr wissenschaftlichen Wert als ein ganzes Heer statistischer Angaben über das Zusammenbestehen von Merkmalen und Reaktionsweisen. Der gedankliche Querschnitt durch einen einzigen Fall eines pädagogischen Vorgangs und dessen Verknüpfung mit anderen bedeutet unendlich viel mehr als die üppigste Zusammenstellung nach Gesichtspunkten der äußeren Zweckmäßigkeit und der Konvention“ (Hönigswald 1927; zit. n. Fatke 1995, 682).

In dieser Arbeit soll die Darstellung eines Einzelfalls im Hinblick auf gelungene beziehungsweise nicht gelungene Prozesse im Fall des Abschiednehmens beleuchtet werden. Durch die Analyse des Fallbeispiels erhoffe ich Anregungen für die Arbeit in der Frühförderung zu gewinnen, in dem ich prüfe, ob bei einer Verabschiedung von der Frühförderbetreuung ähnliche Prozesse in Gang kommen wie bei meiner Verabschiedung im Kinderdorf und ob sich Elemente aus der sozialpädagogischen Arbeit mit Kindern mit der Frühförderarbeit verknüpfen lassen.

Zur Darstellung des Abschiedsprozesses werden vier Protokolle bearbeitet, die von den vier letzten Einheiten der Intensivbetreuung stammen und im Sinne von Work-Discussion-Protokollen¹⁵

¹⁵ Siehe etwa Datler 2003, 249f.

angefertigt wurden. Diese Protokolle wurden im Anschluss an die Einheit als Erinnerungsprotokoll möglichst deskriptiv und narrativ verfasst und umfassen jeweils zwischen zwei und vier Seiten. Um einen Verlauf darstellen zu können, werden ebenso die Tagesprotokolle sowie die monatlich verfassten Betreuungsplanungen der letzten zwei Monate miteinbezogen. Zudem werden die Notizen aus der begleitenden Fallsupervision zur Analyse herangezogen.

Die vier umfassenderen Work-Discussion-Protokolle wurden in einer begleitenden Fallsupervision durchbesprochen und dahingehend untersucht, welche Gefühle und Themen während der letzten Einheiten aufseiten der Kinder bewusst aufkamen und welche sich subtiler auf symbolischer Ebene gezeigt haben. Zusätzlich wurde auch meine Rolle im Rahmen des Abschiedsprozesses besprochen und auch jene Gefühle offengelegt, die während des Prozesses des Abschiednehmens in mir hochkamen. Darüber hinaus wurden zwei Protokolle zusätzlich mit einer psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberaterin durchgearbeitet.

Um herauszuarbeiten, in welcher Hinsicht der Abschied in diesem Fall gelungen oder nicht gelungen ist, werden die vier Erinnerungsprotokolle, die Tagesprotokolle und Betreuungsplanungen sowie die Notizen aus den Supervisionen noch einmal durchgearbeitet. Dabei wird zum einen das dargestellt, was sich aus den Tagesprotokollierungen der letzten zwei Monate der Betreuung bis zum Abschied verändert hat; zum anderen werden auch die ausführlicheren Work-Discussion-Protokolle der letzten vier Einheiten verstehend – ähnlich wie in Seminaren der Infant Observation, jedoch ohne Seminarleiter – bearbeitet (vgl. Datler et al. 2014). Bei der Bearbeitung der Protokolle lehne ich mich an das Konzept der Infant Observation nach Esther Bick an, indem das Fallmaterial in den Seminaren schrittweise durchgegangen und in Hinblick auf folgende Fragen analysiert wird,

- „was das beobachtete Kind in der dargestellten Situation erleben mag,
- wie vor diesem Hintergrund verstanden werden kann, dass sich das Kind in der beschriebenen Weise (und nicht anders) verhalten hat,
- welche Beziehungserfahrungen das Kind dabei gemacht haben mag
- und welchen Einfluss dies auf das Erleben des Kindes gehabt haben dürfte“ (Datler 2009, 49).

Es soll zudem herausgearbeitet werden, in welchen Situationen das Kind eine Auseinandersetzung mit dem Thema Abschied zeigt. Dies kann zum einen auf bewusste und direkte Weise geschehen, indem das Kind zum Beispiel aufkommende Gefühle in Bezug auf den Abschied ausdrückt, oder auch über Erlebtes reflektiert und/oder den kommenden Betreuungswechsel zum Thema macht. Zum anderen gilt auch das zu untersuchen, was das Kind an Themen und Emotionen im

symbolischen Spiel zeigt. Schließlich kommt auch meiner Aufgabe im Gestalten des Abschieds und demzufolge auch im Initiieren des Abschiedsprozesses eine große Bedeutung zu, wodurch die Protokolle auch dahingehend geprüft werden, ob und wie es mir gelungen ist, dieser Aufgabe nachzukommen, beziehungsweise in welchen Situationen es womöglich eine andere Unterstützung gebraucht hätte.

Nach der Darstellung der Bearbeitung des Fallmaterials soll im nächsten Kapitel nun das Mädchen Hannah kurz vorgestellt werden.

3.4.2 Wer ist Hannah?

Hannah ist ein Mädchen im Volksschulalter, das kurz vor ihrem dritten Geburtstag mit ihrer größeren Schwester ins Kinderdorf kam. Die Fremdunterbringung wurde vom Jugendamt in die Wege geleitet. Die Mutter hat sich nach etlichen innerfamiliären gewalttätigen Konflikten und polizeilicher Wegweisung vom Kindsvater getrennt. Aufgrund des Kontaktverbots zum Kindsvater und der folgenden psychischen Instabilität der Mutter wurden die Mädchen fremduntergebracht und die Pflege und Erziehung dem Kinderdorf übertragen. Hannah hat sich in den Jahren offensichtlich gut im Kinderdorf eingelebt.

Bei Hannah wurde früh eine Erbkrankheit diagnostiziert, bei der Gewächse in Gehirn und Organen vorkommen können. Sie hat einen verzögerten emotionalen und motorischen Entwicklungsstand und ihre Lautbildung ist wegen einer frühen Zahnprothese noch nicht altersadäquat entwickelt. Ihr kognitiver Entwicklungsstand ist entgegen der ärztlichen Prognosen¹⁶ altersgemäß. Ergotherapie und Logopädie bekommt sie schon seit Anbeginn der Fremdunterbringung und seit nunmehr drei Jahren kommt Hannah auch zweimal in der Woche für insgesamt 2,5 Wochenstunden in die Intensivbetreuung.

Hannah hat ein geringes Selbstwertgefühl und fühlt sich schnell ausgeschlossen und minderwertig. Sie hat oft das Gefühl, benachteiligt zu werden, worauf man in der Betreuung sehr sensibel achten muss. Sie hat Schwierigkeiten, ihre Gefühle entsprechend zu regulieren, und kämpft immer wieder mit Impulskontrollverlusten, die mit Schrei- und Weinkrämpfen einhergehen. Hannah besitzt noch kein integriertes Bild einer emotionalen Objektkonstanz, sie spaltet die Anteile von Gut und Böse innerhalb einer Person ab. Dies führt dazu, dass sie Personen entweder als gut oder als böse sieht,

¹⁶ Aufgrund der Erbkrankheit und einem vorhandenen Knötchen im Gehirn wurde bereits früh von einem Arzt die Prognose gestellt, dass Hannah in weiterer Zukunft unweigerlich kognitiv beeinträchtigt werden würde und dass zudem epileptische Anfälle bei ihr auftreten können.

was wiederum zur Folge hat, dass sie Konsequenzen schnell als Ablehnung und Beziehungsabbruch erlebt.

Mithilfe dieser Beschreibung soll ein erstes Bild von Hannah entstehen. Das nächste Kapitel widmet sich nun ganz dem Prozess des Sichverabschiedens, der sich bei Hannah zugetragen hat.

3.4.3 Die Geschichte der Verabschiedung

Um Hannahs Auseinandersetzung mit dem Abschied bestmöglich nachgehen zu können, wird der Prozess des Sichverabschiedens in einer chronologisch-narrativen Form dargestellt. Dabei wird inhaltlich auf die Verlaufsprotokolle und die Betreuungsplanungen der letzten zwei Monate der Betreuung Bezug genommen sowie ein genauerer Blick auf die letzten Einheiten geworfen. Hierbei werden zur Illustrierung einige Protokollausschnitte aus den Erinnerungsprotokollen der vier letzten Einheiten Platz finden. Um die Darstellung des Verlaufs übersichtlicher zu gestalten, wird der Prozess in thematische Unterkapitel geteilt.

3.4.3.1 „Die Bombe platzen lassen“

Mitte Januar, als ich von meinem vierwöchigen Urlaub in die Arbeit zurückkomme, teile ich jedem von meinen Intensivbetreuungskindern in einem ruhigen Moment in der Mittagsruhe einzeln mit, dass ich schwanger bin und schon bald in Babypause gehen werde. Als ich zu Hannah ins Haus komme, habe ich bereits drei Kindern die Nachricht erzählt. Die Reaktionen waren unterschiedlich, doch es schien so, als wären alle drei – zumindest vordergründig – ziemlich gefasst geblieben. Ich bin etwas angespannt und neugierig, wie Hannah reagieren wird, da sie auf mich sehr fixiert ist und immer sehr darauf bedacht war, nur ja keine Stunde bei mir zu verpassen.

Ich setze mich zu ihr ins Zimmer und schließe die Tür, damit wir ungestört miteinander reden können. Ich erkläre Hannah, dass ich ihr etwas zu sagen habe, und setze mich auf ihr Bett, sie folgt mir bald. Hannah ist sichtlich verunsichert und so spanne ich sie nicht lange auf die Folter. „Also Hannah, ich bin schwanger“, spreche ich laut aus. Sie schaut mich unglaublich an und lächelt etwas gezwungen. „Waaas...?“, fragt sie mich mit hoher und leiser Stimme und greift mit ihrer Hand auf meinen Bauch. „Da ist wirklich ein Baby drin? Du bist schwanger?“, fragt sie nochmals bestimmter nach. Ich kann ihre Stimmung schwer deuten, kurz scheint sie sich darüber zu freuen, doch sie wirkt dann schnell enttäuscht und will das überspielen. Ich bejahe und erkläre ihr, dass es einerseits eine freudige Nachricht, andererseits aber auch eine schlechte Nachricht ist, da ich nicht

mehr lange da sein werde und mich somit bald von ihr verabschieden muss. Hannah schaut mich an und sagt nichts. Ich merke, wie bedrückt sie ist, und spüre die angespannte Stimmung. Ich sage ihr, dass ich traurig darüber bin, dass ich nicht mehr lange da sein werde, und nehme sie in den Arm. Bei Hannah kullern ein paar Tränen die Wange hinunter. „Ich will nicht, dass du gehst...“, sagt sie leise. „Ich weiß“, sage ich, und wir sitzen noch eine Weile, einander umarmend, auf ihrem Bett. Hannah fragt noch einiges über das Baby, zeigt aber immer wieder Enttäuschung und Traurigkeit. Dies ist sowohl in ihrer Mimik zu erkennen, als auch an den immer wieder fehlenden Worten. Wir reden nur ganz kurz darüber, wie es nun weitergeht und wie lange ich noch da bin. Sie scheint aber mit den Gedanken nur an der Tatsache festzuhalten, dass ich sie verlassen werde.

Nach etwa einer halben Stunde wirkt es auf mich, als habe sich Hannahs Stimmung etwas verbessert. Ich teile Hannah mit, dass ich nun wieder rauf in mein Büro gehen muss. Sie stimmt mit einem zaghaften „Ok“ zu und begleitet mich noch zur Haustüre. Als wir im Tagraum noch andere Kinder aus dem Haus antreffen, teilt sie denen zunächst mit Zeichen des Stolzes – vermutlich, weil sie die Nachricht zuerst erfahren hat – mit, dass ich ein Baby bekommen werde. Als die anderen Kinder aber ganz aufgeregt zu mir laufen und mich in Beschlag nehmen, schlägt Hannahs Stimmung schnell in Ärger um. Sie möchte mich wieder für sich allein haben und schiebt mich von den anderen Kindern Richtung Türe weg. Wir stehen noch kurz gemeinsam im Vorraum, wo mich Hannah nochmal drückt. Ich verlasse das Haus und gehe hinauf in mein Büro.

3.4.3.2 „Mir geht's gar nicht gut“

Kurz nachdem Hannah von mir erfährt, dass wir uns bald verabschieden müssen, kündigt auch eine von ihr geliebte Hauspädagogin und verlautbart, dass sie in den nächsten zwei Wochen gehen wird. Hannah trifft das sehr.

In den nächsten Wochen wird Hannah öfters krank. Fieber, Mandelentzündungen und Scharlach sind immer wieder der Grund, warum unsere Stunden zwischendurch ausfallen müssen. Normalerweise habe ich bei nicht ansteckenden Krankheiten die Intensivbetreuungsstunden nicht ausfallen lassen, sondern bin zu den Kindern ins Haus gekommen, anstatt sie in mein Büro zu holen. Doch mit bestehender Schwangerschaft bin ich vorsichtiger geworden und habe dies nicht mehr fortgeführt. Da mir die Problematik bei den Stundenausfällen in Hannahs Fall sehr wohl bewusst ist, versuche ich zumindest einen Teil der ausgefallenen Stunden durch Verschieben wieder nachzuholen.

Hannah beginnt zudem in den Nächten wieder einzunässen. In der Supervision bringen wir diesen Umstand mit den bevorstehenden Trennungen in Bezug, die diese Regression ins Kleinkindalter bei

Hannah auslösen. Einnässen – „Harn verlieren“ – könnte symbolisch eng im Zusammenhang mit „jemanden verlieren“ stehen.

In den Ergotherapiestunden verliert Hannah immer öfter die Fassung. Einmal wird sie der Therapeutin gegenüber sogar körperlich übergriffig.

Zur Ergotherapeutin hat Hannah eine ähnliche Beziehung wie zu mir, die einerseits sehr innig ist und ihr Sicherheit gibt, andererseits auch oft konfliktbehaftet ist, weil Hannah Anteile ihrer eigenen emotional wenig verfügbaren Mutter auf die Ergotherapeutin und mich projiziert. Wenn Hannah schlecht gelaunt ist, reichen oft Kleinigkeiten für sie aus, um sich zurückgewiesen oder benachteiligt zu fühlen. Sie wird von ihren bedrohlichen Gefühlen derart überschwemmt, dass sie sich in einem Wein- und Schreikrampf verliert. In solchen Fällen projiziert sie alles Negative in ihr Gegenüber (die Ergotherapeutin oder mich) und lässt sich kaum mehr beruhigen. In der Intensivbetreuung gilt es in solchen Situationen, die Gefühle gemeinsam mit ihr auszuhalten. Nach jahrelanger Erfahrung mit Hannahs Wutausbrüchen wurde mir immer mehr bewusst, dass Holding und Containing die Mittel der Wahl in der Akutsituation sind. Hannahs Impulskontrollverluste kommen in der Intensivbetreuung immer in Wellen, es scheint, als würde sie nicht nur in Zeiten unsicherer Beziehung, sondern gerade dann, wenn Sicherheit besteht, provokatives und feindseliges Verhalten zeigen müssen. Dies kann man unter folgendem Aspekt sehen: Wenn Kinder traumatisiert sind und Sicherheit haben, prüfen sie immer wieder, ob sie aus der Sicherheit auch wieder rausfallen, wenn sie oppositionelles Verhalten zeigen. Hannah braucht viele wiederholte korrigierende Beziehungserfahrungen – nämlich solche, nicht fallengelassen zu werden, wenn sie einmal „schwierig“ ist –, um ihre bisherigen traumatischen Trennungserlebnisse ein Stück weit verarbeiten zu können.

Seit Bekanntwerden meiner Schwangerschaft hat es in der Intensivbetreuung keine solchen Impulskontrollverluste mehr gegeben. Noch bevor ich Hannah mit dem Abschied konfrontiert habe, rechne ich mit dem Hochkommen bedrohlicher Gefühle und somit vermehrten Impulskontrollverlusten in den Stunden bei mir. Umso überraschter bin ich, dass diese ausbleiben. Ob die vermehrten Wutausbrüche in der Ergotherapie damit zusammenhängen, dass sie diese bei mir in der Intensivbetreuung scheinbar nicht mehr agiert, lässt sich zu dem Zeitpunkt nur mutmaßen.

3.4.3.3 „Ich bin so traurig, dass du gehst“

Im Verlauf der weiteren Tage schafft es Hannah immer öfter auszusprechen, dass sie traurig ist, weil ich gehen werde. Der bevorstehende Abschied ist stets präsent, vermutlich zu einem großen Teil wegen meines wachsenden Babybauchs, auf den Hannah immer wieder zu sprechen kommt. Ich versuche in einem passenden Moment in der Einzelbetreuung nicht nur die Traurigkeit anzusprechen, die Hannah bereits verbalisieren kann, sondern auch das Gefühl der Hilflosigkeit, das in Trennungssituationen hochkommen kann. „Ja, es ist traurig, wenn jemand geht. Man wünscht sich’s – aber man kann’s nicht verändern.“ Dieses Gefühl der Hilflosigkeit und Ohnmacht, nichts an der Situation verändern zu können, hat Hannah in Bezug auf Abschiede immer wieder erleben müssen. Aus dem Gefühl der Ohnmacht kann Wut entstehen. „Ich bin wütend, weil du mich verlässt.“ Diese Wut und den Ärger über das Verlassenwerden zeigt Hannah mir gegenüber bislang nicht. Dies soll sich aber im Laufe des Prozesses noch ändern.

In der Nachbearbeitung der Sequenzen stelle ich mir die Frage, warum ich Hannahs Wut zu dem Zeitpunkt nicht in Worte fasse. Ich scheine unbewusst darauf gewartet zu haben, dass Hannah mir ihre Wut und ihren Ärger zeigt. Dass sie dies nicht tut, scheint mich so erleichtert zu haben, dass ich mich davor hütete, diese Gefühle anzusprechen.

Nach einigen Tagen beginnt Hannah zunehmend mit Eifersucht gespickte Kommentare zu den anderen von mir betreuten Kindern zu geben. Immer wieder schaut sie sich meinen Wochenplan an, auf dem die Stunden aller Kinder aufgezeichnet sind und zählt nach, ob nicht ein Kind möglicherweise öfter in der Woche zu mir kommen darf als sie selbst. Als sie sieht, wer nach ihr zu mir kommen wird, erzählt sie mir auch erfundene Geschichten über dieses Mädchen, das ihr angeblich ein wertvolles Spielzeug kaputt gemacht habe, und versucht mich damit zu überreden, dieses Mädchen an diesem Tag nicht zur Stunde zu holen. Obwohl sie sehr wohl ein gutes Gespür für Zeit hat, trüben die im Abschiedsprozess hochkommenden Gefühle der Eifersucht, der Angst, „zu kurz zu kommen“ und des damit verbundenen Ärgers ihre Zeitvorstellung. Wir beschließen einen Kalender zu basteln, der unsere gemeinsamen letzten Wochen zeigt. Hannah braucht immer wieder den Beweis „schwarz auf weiß“, wie viele Stunden sie noch zu mir kommen darf. Sie freut sich sehr darüber und gestaltet mit mir liebevoll und voller Hingabe diesen Kalender. Wir markieren jeden Tag, an dem sie zur Intensivbetreuung kommt, mit einem farbigen Stift und haken die Tage ab, die bereits vergangen sind. Hannah möchte in diesen Plan auch ihre Heimfahrten zur Mutter eintragen. Ich frage Hannah, wo sie den Kalender gerne hinhängen möchte. Zwei Kinder haben ihren Kalender bereits bei mir im Büro aufgehängt. Nachdem Hannah auch gleich ihren

„Heimfahrtsplan“¹⁷ daraus gemacht hat, schlage ich ihr vor, ihn in ihrem Zimmer aufzuhängen. Sie hält das für eine gute Idee und wir hängen ihn nach der gemeinsamen Stunde neben ihrem Bett auf.

Die Spielinhalte in der Intensivbetreuungsstunde haben sich noch wenig verändert, obgleich sie eines Tages das Thema Schwangerschaft in das Spiel mit den Barbies einbringt. Bevor ich im Folgenden nun einen passenden Protokollausschnitt anführe, möchte ich zu Hannahs Spielverhalten noch einiges erläutern.

Hannah spielt in Rollen- und Phantasiespielen mit Vorliebe Mutter-Kind-Beziehungen, wobei mir stets die Rolle der Mutter zukommt und Hannah die Rolle des Kindes verkörpert. Im Rollenspiel zeigt sich, dass Hannah es nicht schafft, über dyadische Beziehungen hinauszuwachsen. Ihre Strategie, sich von der Mutter schnell abzulösen, geht über das „Erwachsen-Werden“ und das Eingehen neuer dyadischer Beziehungen. Dies zeigt sich, indem sie das Kind im Spiel beispielsweise möglichst schnell ausziehen und mit dem neuen Freund zusammenziehen, beziehungsweise plötzlich heiraten lässt. Weil Hannah nicht triangulieren kann, ist das „dyadische Groß-Sein“ ihr Mittel der Wahl, um sich aus der Symbiose mit der Mutter lösen zu können. Die Rolle der Mutter wird mit negativen Projektionen überhäuft und scheint oft der „Sündenbock“ für alles zu sein – sie ist schuld an Trennungen, Unfällen, bekommt den ganzen Ärger der Tochter ab und wird auch Opfer körperlicher Gewalt. Diese Inhalte ziehen sich wie ein roter Faden durch die Intensivbetreuungsstunden – sei es bei den Barbiespielen, Mutter-Kind-Spielen, Phantasierollenspielen als auch bei Hannahs Impulskontrollverlusten, bei denen sie Anteile ihrer wenig verfügbaren Mutter unbewusst auf mich projiziert. Bedenklich in solchen Situationen ist der Umstand, dass Hannah die in einer Person beidseitig enthaltenen Seiten von Gut und Böse spaltet. Sieht sie eine Person als Böse, schafft sie es nicht mehr, deren gute Seite zu integrieren. Dies macht es schwierig, die Situationen anschließend wieder aufzulösen.

Typisch für Hannahs Symbolspiel ist auch das Beenden des Spiels mit dem Einwand, „es-war-alles-nur-ein-Traum“. Wenn es emotional sehr dicht wird und sie keine Lösung mehr hat, zu einer Klärung der Situation zu kommen, wählt sie häufig diesen Ausweg für sich, um wieder eine „heile Welt“ herzustellen.

Um zur Thematik zurück zu kommen – Hannah möchte in der Einzelbetreuungseinheit wie gewohnt Barbie spielen. Zum ersten Mal greift sie hier auch das Thema Abschied auf, indem sie die

¹⁷ Jedes Kind im Kinderdorf hat einen monatlichen „Heimfahrtsplan“, in welchem neben kinderdorfinternen Aktivitäten auch Besuchskontakte und Heimfahrten zur Familie vermerkt sind.

Schwangerschaft in den Spielverlauf integriert. In der Verlaufsdokumentation habe ich von der genannten Stunde Folgendes grob notiert:

„Sie möchte dann noch mit den Barbies spielen. Die Themen im Spiel sind teilweise wie gehabt: Ich spiele den Vater und die Mutter, Hannah spielt die restlichen Figuren. Die große Tochter kommt eines Tages nach Hause mit ihrem neuen Freund und sagt, dass sie in einer Woche heiraten will. (...) die andere Tochter soll plötzlich schwanger sein – sie hat so Bauchschmerzen, weil das Baby sie so stark tritt. Ein Arzt wird gerufen. Dieser sagt, sie bekomme ein Baby, und bringt es auf die Welt. Dann gibt es plötzlich einen ‚Unterjubil-Verdacht‘, die frischgebackene Mutter soll plötzlich nicht die richtige Mutter sein. Kurz darauf gehört das Baby dann doch wieder ihr und als sie es zurückbekommt, tritt das Baby sie ins Gesicht“ (VD 3¹⁸).

In diesem Protokollausschnitt, der den Inhalt des Spiels grob nachzeichnet, ist unschwer zu erkennen, dass es offensichtlich einige Themen gibt, die Hannah zu diesem Zeitpunkt intensiv beschäftigen.

Hannah spielt eine für sie altbewährte Beziehungsdynamik. Die Beziehung zur Mutter ist für das Kind wenig hilfreich. Die Tendenz, sich über das „dyadische Groß-Sein“ von der Mutter abzulösen, findet in diesem Fall über die plötzliche Hochzeit statt. Diese Ablösungsprozesse von der Mutter kommen im Spiel immer sehr unerwartet, die Handlungen des Kindes sind für die Mutter völlig unvorhersehbar. Es gibt kein „Auseinanderleben“ und „voneinander Entwöhnen“, kein „stückweises Gewinnen an Selbstständigkeit“, sondern das Kind springt von der Symbiose mit der Mutter in eine dyadische Beziehung mit dem Freund. Die dyadischen Beziehungsmuster zeigt Hannah nicht nur im Spiel, sondern diese sind ihre Realität – Ihre Mutter schafft es nicht, beide Mädchen gemeinsam bei den Aufenthalten zu Hause zu betreuen, weswegen Hannah und ihre Schwester mittlerweile getrennt heimfahren; Hannah schafft es nicht, mehrere Freundschaften gleichzeitig zu halten – ihr fehlt die Fähigkeit zu triangulieren; auch ihre (derzeitige) Freundin bezeichnet sie nur als Freundin, wenn diese neben ihr keine anderen Spielpartner hält.

Hannah bringt unser Thema mit ein: Die kleine Schwester ist plötzlich schwanger. Sofort fällt auf, dass diese Schwangerschaft nicht nur unerwartet, sondern womöglich auch unerwünscht sein könnte. Der Schwangeren geht es nicht gut, sie hat Bauchschmerzen, weil das Baby sie so stark tritt. Hannah lässt den Umstand der Schwangerschaft nicht als einen erfreulichen Moment erscheinen, nein, die Schwangere „leidet“ schon fast darunter. Sie hat schließlich so starke Schmerzen, dass ein Arzt gerufen wird. „Dieser sagt, sie bekomme ein Baby“ – sie muss sich erneut versichern, dass es wirklich eine Schwangerschaft ist. Der Arzt bringt schließlich das Baby auf die Welt.

¹⁸ Der Quellenverweis „VD 3“ bedeutet „Verlaufsdokumentation 3te Stunde“ – wobei hier die dritte von den 14 letzten Einheiten im Abschiedsprozess gemeint ist.

Um hier einmal innezuhalten - Die „Bauchschmerzen“, die die schwangere Tochter kurz vor der Geburt hat, könnten natürlich auch als Wehen verstanden werden. Kinder lassen häufig ihre Phantasie spielen, wenn sie Sachverhalte nicht verstehen – wie etwa eine Schwangerschaft genau abläuft und wie das Baby genau auf die Welt kommt. Trotzdem ist es spannend, dass Hannah die Schmerzen darauf zurückführt, dass das Baby seine Mutter im Bauch tritt. Das heißt, das Baby ist der Mutter gegenüber aggressiv und fügt ihr Schmerzen zu.

Als im Spiel das Baby geboren ist, spiele ich ihre Mutter, die zu Besuch kommt und zur Geburt gratuliert. Ich halte die negativ besetzte Stimmung schwer aus und versuche wohl deshalb, etwas Positives einzubringen. Die jüngere Tochter (frischgebackene Mutter) ist aber nur erledigt und kann sich nicht richtig darüber freuen. Meinen Versuch, eine positive Seite an der Geburt einzubringen, nämlich dass die Geburt eines Kindes Glück und Freude bringen kann, schmettert Hannah ab. Daraufhin bringt sie eine weitere Wende ins Spiel: Es soll einen „Unterjubil-Verdacht“ geben, wodurch jemand der Tochter das Baby „untergejubelt“ haben soll. Das heißt nicht, dass das vordergründige Thema das ist, dass jemand anderer kommt und ihr das Baby wegnehmen möchte, sondern dass ihr jemand etwas Schlechtes antun will und ihr etwas „unterjubelt“, was nicht zu ihr gehört. Hannah spielt hier nur ein kurzes Drama, es löst sich schnell wieder auf und die frischgebackene Mutter erkennt das Baby dann doch als ihres an. Das anfängliche Gefühl, die Schwangerschaft (bzw. das Baby) könnte nicht erwünscht sein, findet sich zum einen mit dem Verleugnen des Babys wieder, zum anderen auch in dem Umstand, dass das Baby sie anschließend ins Gesicht tritt.

Hannah beschäftigt sich bereits mit dem Abschied. Sie verbalisiert mir gegenüber die Trauer, doch im symbolischen Spiel treten vor allem Gefühle der Hilflosigkeit, des Ausgeliefertseins und der Abwehr auf. Zudem ist Wut und Aggression zu verspüren. Auch ihr Wunsch, mich wieder für sich zu haben, zeigt sie sehr deutlich: Das Baby tritt seine Mutter, es ist nicht gut für sie, es sollte nicht zu ihr gehören (oder da sein).

Die Frage, die bei dieser Geschichte aufkommt, ist zugleich eine verwirrende: Wessen Kind ist das Baby, das Hannah hier ins Spiel bringt? Möglicherweise ist sie selbst das Baby, das unerwünscht ist, das man loswerden möchte. Hannah kommt immer wieder in Situationen, in denen sie sich schnell ungeliebt und nicht gewollt fühlt; möglicherweise lässt sie mein bevorstehender Abschied wieder so fühlen und identifiziert sich hier mit dem Baby. Unweigerlich steht auch die Frage im Raum, wer sich nun um sie kümmern wird...

3.4.3.4 „Was bleibt mir, wenn du gehst?“

In einer Supervisionseinheit bespreche ich Hannahs derzeitige Auseinandersetzung mit der kommenden Verabschiedung. Wir diskutieren darüber, warum sie zwar ausspricht, wie traurig sie über die bevorstehende Trennung ist, aber den Ärger und die Wut über das Verlassenwerden mir gegenüber (noch) nicht äußern kann. Wir vermuten, dass sie die Beziehung zu mir nicht gefährden will und möglicherweise Angst vor einem Abbruch hat, wenn sie ihrer Impulsivität freien Lauf lässt. Dies würde auch erklären, warum sie seit Bekanntwerden meiner Schwangerschaft keinen Impulskontrollverlust in meinen Einheiten mehr hatte.

Hannah wird von (für sie) bedrohlichen Gefühlen meist völlig überschwemmt, hat jedoch hohe Kompetenzen, sich dafür das Symbolspiel zunutze zu machen. Ich verfolge in der Intensivbetreuung das Prinzip, mich im Symbolspiel grundsätzlich von dem leiten zu lassen, was von den Kindern kommt – weil das die Themen sind, die die Kinder beschäftigen. Somit werde ich im Symbolspiel bei Hannah auch nicht auf direkte Weise eingreifen, sondern bin gespannt, ob und wie sich deren Inhalte im Verlauf des Abschiedsprozesses verändern werden.

Für Hannah, die bereits einige negative Erfahrungen in Bezug auf Abschiede erlebt hat, ist es sehr wichtig, einen Verabschiedungsprozess zu erfahren, in dem Gefühle der Trauer, der Wut, des Ärgers, der Hilflosigkeit und der Angst Platz haben und thematisiert werden dürfen. Dies wurde in den bislang erlebten Abschieden zumeist vermieden, weswegen es in meiner Arbeit eine so große Bedeutung haben soll. Wie sich in der weiteren Ausarbeitung der Sequenzen zeigen wird, unterliege auch ich im Abschiedsprozess meinen Gegenübertragungsgefühlen (v.a. Ängste), die mich zum Teil daran hindern, vor allem die Wut von Hannah in Worte zu fassen. Dies ist mir allerdings zu diesem Zeitpunkt nicht bewusst.

In der Supervision stellen wir uns die Frage, ob es etwas gibt, das Hannah im Abschiedsprozess unterstützen könnte. Hannahs Traurigkeit über den bevorstehenden Abschied wird durch den Umstand verstärkt, dass – wie bei der Abspaltung von Gut und Böse – für sie nach einer Trennung auch nichts mehr bleibt. All die Erinnerungen an die gemeinsame Zeit gehen mit einer Trennung verloren, wodurch ein Abschied verständlicherweise auch emotional schwer aushaltbar wird.

Die Idee eines Erinnerungsbuches wird geboren.

Ich möchte mit Hannah ein Erinnerungsbuch gestalten, in das wir Erinnerungen unserer gemeinsamen Zeit in der Intensivbetreuung verewigen. Sie soll erfahren, dass auch nach einem Abschied etwas bleibt. Ein ritualisiertes Arbeiten am Erinnerungsbuch soll ein Erinnern und Reflektieren von dem, was uns verbindet, auslösen. Damit soll auch der Raum für die Thematisierung von im Abschiedsprozess hochkommenden Gefühlen eröffnet werden.

Als ich in der nächsten Einheit Hannah von meinem Vorhaben erzähle, scheint sie zunächst wenig begeistert zu sein. In der Dokumentation habe ich folgendes festgehalten:

„Ich habe Hannah heute mitgeteilt, dass ich gerne mit ihr ein ‚Erinnerungsbuch‘ machen würde, wo wir Fotos, Geschichten, Gefühle festhalten können, die wir in den 3 Jahren gemeinsam erlebt haben. Ich zeige ihr ein kleines Büchlein im A5 Format, das wir füllen und anschließend noch schön gestalten können. Es fiel ihr sichtlich schwer, sich darauf einzulassen. Sie war hauptsächlich daran interessiert, Barbie zu spielen und Lebkuchen zu essen... Sie ist dann schon ein Stück weit darauf eingegangen und hat gemeint, ich solle doch ein Foto gleich von den Barbies machen. Aber wirklich beschäftigen wollte sie sich damit jetzt nicht. Wir haben dann also Barbie gespielt...“ (VD 4).

Hannah hat meinen Vorschlag, ein Erinnerungsbuch zu gestalten, zur Kenntnis genommen. Normalerweise liebt sie es zu basteln, vor allem, wenn ich mir extra für sie etwas überlege – das gibt ihr das Gefühl, sich als etwas Besonderes zu sehen. Als ich ihr mein Vorhaben schildere, scheint sie sich damit jedoch nicht beschäftigen zu können bzw. wollen. Man kann erahnen, wie schwer das Thema Abschiednehmen für Hannah sein muss. Sie zeigt ganz klar, dass es ihr nicht gut geht, doch ich habe das Gefühl, dass noch einiges an Gefühlen in ihr schlummert, was sie noch nicht bereit ist preiszugeben. Sie verweigert das Arbeiten am Erinnerungsbuch zwar nicht, aber man spürt eine deutliche Abneigung sich damit beschäftigen zu wollen. Dies ist nicht verwunderlich, wenn man bedenkt, dass mit dem aktiven Erinnern auch die Konfrontation mit belastenden Gefühlen einhergeht. Diese Gefühle kann Hannah im direkten Erleben noch nicht zulassen, sie scheinen noch zu bedrohlich zu sein.

Für sie gibt es in dem Moment Bedeutenderes und weniger Bedrohliches– nämlich Barbie zu spielen.

Ihre Fähigkeit, sich das Symbolspiel für die Auseinandersetzung mit belastenden Themen zunutze zu machen, zeigt sich abermals. Hannah spielt inhaltlich wieder das Altbewährte:

„Mutter und Vater (von mir gespielt) sind zuhause, bis plötzlich deren zwei Töchter (von Hannah gespielt) mit ihren neuen Freunden zu ihnen kommen und sie mit dem Auszug konfrontieren. (...) Die Mutter wird im weiteren Spielverlauf für allerhand Unfälle und ‚Pechstränen‘ verantwortlich gemacht, bekommt nicht nur den Ärger, sondern auch die Aggressionen der Tochter zu spüren. Schließlich wird die Mutter auch noch vom Vater verlassen“ (VD 4).

Inhaltlich verändert sich das Spiel mit den Barbiepuppen seit Wochen kaum. Seit der Konfrontation mit dem Abschied zeigt Hannah jedoch eine deutliche Auseinandersetzung mit dem Prozess des Sichverabschiedens. In der dritten Einheit (siehe VD 3) bringt sie die Schwangerschaft nicht nur thematisch ins Spiel, sondern zeigt auch eine klare emotionale Beteiligung. Es ist spürbar, dass sie etwas beschäftigt, das sie hilflos und ohnmächtig macht. Es wird ihr etwas zugemutet („untergejubelt“), das sie so nicht möchte, worauf sie aber keinen Einfluss hat.

Dreht sich das vorige Symbolspiel noch hauptsächlich um die Schwangerschaft, ist in diesem Spiel davon nicht mehr die Rede. Die Themen „Ablösen von der Mutter“, „dyadisches Groß-Sein“ und „Ausdrücken von Ärger und Enttäuschung über die wenig hilfreiche Beziehung zur Mutter“ bleiben auch hier erhalten. Dies liegt an Hannahs Lebensgeschichte, die im Symbolspiel von ihr thematisiert und bearbeitet wird. Ein neues Element ist das Verlassenwerden der Mutter durch den Vater. Hannah thematisiert hier nicht einen Abschied, der zu Gunsten eines schrittweisen Selbstständig-Werdens notwendig wird (wie das bei den Töchtern beim Auszug der Fall ist), sondern lässt die Mutter eine unerwartete Trennung erfahren, die mit großem Schmerz und Trauer einhergeht. Den Schmerz, den ich ihr im Zuge meiner Verabschiedung zumute, lässt sie im Barbiespiel die Mutter selbst erfahren. Der Vater verlässt die Mutter, weil er eine neue Freundin hat – so wie ich Hannah verlasse, um eine (neue) Familie zu gründen.

In der nächsten Einheit widmen wir uns wieder auf mein Drängen hin dem Erinnerungsbuch. In der vorigen Einheit (siehe Ausschnitt aus VD 4) erkläre ich Hannah, dass ich gerne mit ihr ein Erinnerungsbuch gestalten möchte. Die erste Reaktion darauf war bereits sehr zurückhaltend. Ich habe deutlich gespürt, dass Hannah – aus welchen Gründen auch immer – sich damit zu dem Zeitpunkt nicht auseinandersetzen will. Ich ergänze mein Vorhaben mit dem Ziel, in jeder Stunde von nun an am Erinnerungsbuch zu arbeiten, damit es sich bis zum Abschluss füllen kann. Hannahs Einstellung zu dem Thema hat sich aber noch nicht gravierend verändert, deswegen muss ich Hannah zu Beginn der nächsten Stunde nochmal an unser Vorhaben erinnern. In der Verlaufsdocumentation finde ich folgende Notiz:

„[W]ir haben an dem Erinnerungsbuch gearbeitet; Hannah war etwas abweisend, hat sich aber auf die Erinnerungen einlassen und auch einiges beigetragen“ (VD 5).

Wir beginnen in jener Stunde nun gemeinsam das Buch mit der ersten Erinnerung zu füllen. Ich beschreibe Hannah in der Dokumentation als abweisend, aber doch kooperativ. Im Anschluss daran möchte Hannah gerne Lieder hören und dazu tanzen. Die Beschäftigung mit dem Erinnerungsbuch, und damit gezwungenermaßen auch die Thematisierung des bevorstehenden Abschiedes (ohne es direkt thematisiert zu haben) scheinen zunächst nur zaghaft möglich zu sein. Als ich aber nicht davon abweiche und Hannah dazu ermutige, sich mit mir zu überlegen, was uns in den vergangenen drei Jahren Spaß gemacht hat, was wir gerne gespielt haben, schafft sie es auch, sich dem Erinnerungsprozess hinzugeben und mit mir eine Erinnerung (z.B. das Backen) in das Buch zu schreiben/malen. Die Gefühle, die Hannah damit verbindet, sind Freude und Stolz. Sie verweigert diese positiv besetzte Erinnerung in das Buch, worin es verwahrt wird.

Dass sie im Anschluss Lieder hören und tanzen will, ist womöglich ein Beispiel dafür, dass sie sich kurz zuvor auf positive Weise mit dem Abschiedsprozess beschäftigt hat. Dies hat keine

bedrohlichen Gefühle der Angst oder des Zornes manifest und somit bewusst spürbar werden lassen, wodurch sie auch nicht das Bedürfnis hat, diese in einem Symbolspiel auszudrücken.

3.4.3.5 „Ich erschaffe mir eine eigene Familie“

Wir arbeiten weiter kontinuierlich an unserem Erinnerungsbuch und haken jede miteinander verbrachte Stunde am Kalender ab. Hannah hat mittlerweile den Anspruch, das Buch möglichst schön zu verzieren, und weist mich immer wieder an, wenn ich etwas ergänzen soll. Sie hat eine aktive Rolle im Prozess des Sichverabschiedens eingenommen. Seit der fünften Einheit im Abschiedsprozess (siehe letzter Protokollauschnitt), in der Hannah es schafft, sich auf positiver Weise dem Erinnerungsbuch zuzuwenden, lassen die Symbolspiele – und somit auch die Auseinandersetzung mit belastenden Gefühlen – nach. Hannah freut sich über unsere gemeinsamen Stunden und thematisiert weiter meinen wachsenden Babybauch. Sie scheint die Befassung mit ihrem Ärger auf mich und die Wut wegen des Verlassenwerdens vermeiden zu wollen. Dies soll sich in den letzten Einheiten noch ändern.

Zunächst äußert Hannah den Wunsch, ein Haus zu zeichnen.

„Hannah wollte wieder eine neue Zeichnung von ihrem Haus machen - wo wir die verschiedenen Zimmer einzeichnen, die ihr Haus haben soll. Diesmal hat sie ganz viele Details hinzugefügt (z.B. wer welche Kleidungsstücke im Kasten hängen hat); es war ihr auch wichtig, dass man z.B. bei Janine sieht, dass sie weniger (und nicht so schönes) Gewand in ihrem Kasten hat als Hannah. Im Kinderzimmer schlafen Hannah + ich in einem Stockbett, und Janine + Lena in einem Stockbett. Im Erwachsenen Schlafzimmer schläft D. [die Erzieherin]“ (VD 7).

Hannah möchte auf ein Zeichenpapier ein Haus zeichnen. Sie erschafft sich ein Heim mit ihrer eigenen ausgewählten Familie. Es sollen vier Kinder darin wohnen (darunter Hannah und ich) und eine Erwachsene, welche ihre Erzieherin D. ist. Sie verzichtet auf eine Mutterfigur, vermutlich weil sie die Rolle der Mutter immer als wenig hilfreich und stützend erlebt hat. Sie gibt sich sehr viel Mühe beim Zeichnen und legt großen Wert auf Details. Große Bedeutung hat die hervorgehobene Darstellung ihrer eigenen Figur – man soll sofort sehen, dass sie mehr Besitz und schöneres Gewand hat als die anderen. Die Verbindung zu mir ist eindeutig, sie stellt mich als Ebenbürtige dar und möchte, dass ich mit ihr im Stockbett schlafe.

Das Erschaffen einer Wunschfamilie, in der ich als Ebenbürtige enthalten bin, kann als Wunsch verstanden werden, dies möge sich in gewisser Weise bewahrheiten. Die Phantasie, mich als Gleichaltrige darzustellen, begreife ich als ein Verdrängen und Nichtwahrhabenwollen der vorhandenen Situation der Schwangerschaft, wodurch in weiterer Folge auch kein Abschied nötig ist.

Hannah lässt sich mit der Zeichnung sehr viel Zeit, wodurch sich die Fertigstellung über drei Einheiten zieht. Dies kann unter einem weiteren Aspekt verstanden werden, den auch das Erinnerungsbuch innehat: Das vorübergehende Dalassen von Gegenständen oder noch nicht fertiggestellten (Bastel-)Stücken gibt Kindern ein Stück weit Sicherheit. Sie können sich so darauf verlassen bzw. hoffen, dass die Beziehung nicht unerwartet abbrechen wird, denn es ist noch ein „Teil von ihnen“ dort und ein gemeinsam erarbeitetes „Produkt“ noch nicht fertig. Hannah braucht vermutlich diese zusätzliche Sicherheit, um sichergehen zu können, dass wir uns wiedersehen. Es könnte sein, dass sich hier ein Gefühl der Angst auftut, einen erneuten gefürchteten Beziehungsabbruch zu erleben.

In den weiteren Stunden vollenden wir die Zeichnung, arbeiten wie gehabt stündlich am Erinnerungsbuch und spielen auch mal Schule. Das Rollenspiel, in dem ich die Lehrerin und sie meine beste Schülerin ist, gibt Hannah das Gefühl, etwas Besonderes zu sein. In einer weiteren gespielten Turnstunde im Turnsaal prahlt sie mit ihren sportlichen Leistungen und ihrem motorischen Geschick. Sie wertet ihren Selbstwert auf, indem sie sich selbst eine Sonderstellung zuspricht. Ich verstärke dieses Gefühl, indem ich ihr Zuspruch und Anerkennung zukommen lasse.

3.4.3.6 „Jetzt haben wir nicht mehr lang...“

Hannah merkt, dass der Abschied näherkommt, und beginnt schon früh ihre Abschlussstunde zu planen.

„Hannah spricht schon von ihrer Abschlussstunde, die sie gerne ‚besonders‘ nützen würde (backen)“ (VD 10).

Sie möchte eine besondere letzte Stunde mit mir verbringen, die sie auch von den anderen Kindern abhebt. Hannah möchte stets als etwas „Besseres“ dastehen, möchte Dinge nur für sich beanspruchen und versichert sich in dem Zusammenhang auch stets, ob eh kein anderes Kind mit mir backen wird. In der vorletzten Einheit zeigt sich dies folgendermaßen:

„Dann steht sie noch eine Weile zappelnd neben mir und wir reden kurz übers Backen (...). Sie fragt, ob Patrik heute auch mit backen wird. Ich verneine und erkläre ihr, dass nur wir zwei gemeinsam backen“ (P2, 1¹⁹).

¹⁹ P4 – Protokoll der viertletzten Einheit, P3 – Protokoll der drittletzten Einheit, usf.; In diesem Fall „P2, 1“ – „Protokoll der vorletzten Einheit, Seite 1“

Die Tatsache, dass sie schon Wochen vorher über unsere Abschlussstunde spricht, zeigt, wie präsent sie den Abschied hat. Immer wieder versichert sie sich, dass dieses besondere Abschlussbacken nur etwas zwischen uns zwei sein wird. Der Wunsch nach Exklusivität unserer Beziehung kommt hier zum Ausdruck. Dieses unruhige Stehen neben mir (im Protokoll spreche ich von „zappelnd“) deutet auf Unsicherheit und innere Spannung, zudem ist die Konkurrenz zu den anderen Kindern (in diesem Fall speziell zu Patrik) deutlich spürbar.

Zwischenbemerkung: Um die Chronologie des Abschiedsprozesses weiterzuführen, werden nun die vier letzten Einheiten genauer dargestellt und anhand von Protokollausschnitten illustriert.

In der viertletzten Einheit, somit zwei Wochen vor dem Abschluss, beginnen Hannahs Emotionen aufzubrechen. Bevor an diesem Tag unsere Stunde beginnt, kommt sie völlig aufgelöst und weinend zu mir. Mit einem Ausschnitt aus dem Erinnerungsprotokoll möchte ich diese Situation genauer schildern:

„Hannah kommt kurz nach 13 Uhr weinend und komplett aufgelöst zu mir ins Büro. ‚Der F. [Erzieher] hat gesagt, ich darf heute nicht zu dir kommen!‘, heult sie während sie näher zu mir kommt. Dicke Tränen rinnen ihr die Wange runter, während sie mir zu erklären versucht, dass sie heute einen Arzttermin hat und deswegen nicht zu mir kommen dürfe. Ich frage sie, wann sie denn den Termin heute hätte. ‚Um 3‘, weint und schluchzt sie weiter. ‚Wollen wir das mal checken gehen? Komm, wir gehen mal runter ins Haus und ich rede mit ihnen, vielleicht können wir ja was verschieben‘, sage ich zu ihr und ziehe meine Jacke an. Hannah beruhigt sich ein wenig und nickt einvernehmlich, als ich ihr den Vorschlag mache. Ich erkläre ihr, dass mir heute ohnehin die Stunde von Janine entfallen würde, weil die krank ist, deswegen finden wir sicher eine Lösung, ihre Stunde zu verschieben. Ich gehe mit ihr aus dem Büro raus und Hannah meint, sie habe F. gesagt, dass sie den Termin verschieben sollen, sie will nämlich sonst bei mir bleiben. ‚Und außerdem habe ich heute lange Stunde [1,5h]‘, meint sie zerknirscht. Als wir die Stiegen zur Türe hinuntergehen, kommt uns ihr Pädagoge T. entgegen“ (P4, 1).

Ich kläre mit ihrem Erzieher ab, wie es möglich wird, Hannahs Stunde zu verschieben. Dann teile ich ihr mit, wie wir ihre Stunde trotzdem stattfinden lassen können:

„Ich wende mich Hannah zu und sage: ‚Ok passt. Das geht sich dann gut aus. Du kommst einfach gleich nach dem Essen zu mir, dann haben wir Zeit bis halb 4. Also 2 bis halb 4, das ist auch eine lange Stunde.‘ Hannah grinst und nickt eifrig. ‚Ok‘, sagt sie und ich verabschiede sie dann bis nachher“ (P4, 1).

Dass plötzlich eine Stunde mit mir wegen eines Arzttermins ausfallen soll, erschüttert Hannah so sehr, dass sie sofort in Tränen ausbricht und zu mir läuft. Der Erzieher habe gesagt, sie „dürfe“ nicht zu mir kommen. Sie wählt ihre Worte sehr eindeutig – sie empfindet es als Verbot, nicht zu mir zu dürfen. Die Angst, unsere geplanten und wertvollen letzten Stunden könnten ausfallen, wird

plötzlich real. Als ich es wenig später schaffe, die Situation aufzulösen und ihre Stunde zu verschieben, verändert sich Hannahs Stimmung schlagartig.

Etwa eine halbe Stunde später kommt Hannah abermals zu mir ins Büro.

„Sie stellt sich neben mich und bemerkt: ‚Dein Bauch wird schon immer dicker.‘ Ich bejahe und merke, dass da noch was von ihr kommt. Sie spielt ein wenig mit ihren Händen und ich sage: ‚Ja, jetzt bin ich nicht mehr lange da, gell?‘ ‚Ich habe dich nur noch 2 ... Tage ...‘, will sie auf ihren Fingern abzählen und ich sage: ‚4 Tage haben wir noch. 2 Wochen nur mehr, ja‘ und mime ihr trauriges Gesicht“ (P4, 1).

Hannah thematisiert meinen wachsenden Babybauch und bringt das sofort in Verbindung mit unserem Abschied. Zum ersten Mal verbalisiert sie von sich aus, dass die bald anstehende Verabschiedung sie beschäftigt. Es lässt sich mutmaßen, ob dies mit der vorigen angstbesetzten Situation in Verbindung stehen könnte. Das Aufbrechen der Emotionen könnte in ihr etwas ausgelöst haben, wodurch sie nun bereit scheint, über den Abschied zu sprechen.

Ich merke, wie traurig sie ist, und versuche dies zu spiegeln. Ich nehme ihre traurige Haltung und Mimik ein und zeige ihr damit, dass ich ebenso fühle. Obwohl sie sicherlich genau weiß, wie viele Tage uns noch bleiben, bringt sie es dennoch durcheinander – vermutlich fühlt es sich für sie so an, als hätten wir nur noch zwei Tage, so schnell ist die gemeinsame Zeit vergangen.

In dieser kurzen Sequenz ist bereits eine deutliche Spannung sowie die Konkurrenz in Bezug auf das Baby spürbar. Hannah schafft es dennoch, mir gegenüber nicht gehässig zu werden. Sie kann ihren Zorn und ihre Trauer zurückhalten und lässt es später – auf sozial akzeptierte Weise – im Symbolspiel aus, was eine hohe Abwehrleistung verlangt.

Hannah kommt dann nochmals auf ihre Abschlussstunde zu sprechen. Sie möchte wissen, ob ich mir schon Gedanken über unsere letzte Stunde gemacht habe, die sie „besonders“ nützen will.

„Weißt du schon, was wir als Abschiedsstunde machen?‘, fragt sie mich mit gedämpfter Stimme. ‚Ja...wir haben gesagt, wir wollen gemeinsam was backen, oder?‘ ‚Das sollst du entscheiden‘, sagt sie dann achselzuckend. ‚Wie du willst‘, und beißt sich dabei ein wenig auf die Lippe. Ich frage sie, ob sie denn was Besonderes backen will, oder was, was wir schon mal gemacht haben als Abschied. ‚Wie du willst‘, wiederholt sie achselzuckend. ‚Ok...dann werde ich mir was überlegen. Was würdest du dir denn wünschen?‘, frage ich sie. Hannah wippt ein wenig neben mir hin und her, spielt mit ihren Fingern und flüstert dann mit gesenktem Kopf: ‚Vielleicht Muff....‘ ‚Magst du Muffins backen diesmal?‘, frage ich sie und sie nickt dann mit einem Grinsen. ‚Ja, das können wir machen, das ist eine gute Idee.‘ (...) Hannah umarmt mich nochmal ganz schüchtern. Sie drückt mir dann noch ein leichtes Bussi auf die Wange (...)“ (P4, 1).

Sie hat sich vorab immer wieder gewünscht, dass wir in der Abschlussstunde noch einmal gemeinsam backen. Als sie mich an diesem Tag auf die Abschlussstunde anspricht, möchte sie sich vermutlich nochmals absichern, dass ich ihren Wunsch nicht vergessen habe. Ganz untypisch für

sie möchte sie sich aber plötzlich nicht mehr festlegen. Es ist ganz klar, dass sie mit mir backen möchte – trotzdem sagt sie, sie überlässt die Entscheidung mir. Es fühlt sich so an, als wolle sie mich ein wenig umschmeicheln. Dieses „Umschmeicheln-Wollen“ zeigt sich ebenfalls zu Beginn der vorletzten Stunde, in der sie mich unbedingt beschenken möchte:

„Hannah kommt (...) zu mir ins Büro. Sie begrüßt mich aufgeregt und hat eine silberne Uhr in der Hand. ‚Rebekka, die ist für dich!‘, sagt sie. ‚Hast du die von der Spende?‘, frage ich, weil ich sie erkenne. Hannah schreckt zurück und lacht. Sie packt aus ihrer Jackentasche noch zwei weitere Uhren und zeigt mir stolz, dass sie die von der Spende ergattert hat. Sie zählt auf, dass sie eine für sich behält, eine ihrer Mama schenkt und eine J.²⁰ heute schenken will. Dann geht sie wieder, weil es schon Essen gibt. Paar Minuten später kommt sie wieder herein mit einer Kette in der Hand ‚Rebekka, die ist für dich!‘, sagt sie ganz aufgeregt und hängt sie mir um den Hals. Ich bedanke mich dafür“ (P2, 1).

Wie in dem Protokollausschnitt deutlich wird, möchte Hannah mir etwas schenken. Zunächst bringt sie mir ganz stolz eine Uhr, stutzt dann aber, als ich nachfrage, ob diese von der Spende sei. Im Nachhinein gesehen könnte sich Hannah von meiner Aussage bloßgestellt gefühlt haben, weswegen sie ihr Geschenk gleich wieder zurückzieht. Sie möchte wahrscheinlich, dass ich denke, dass diese Uhr aus ihrem Besitz stammt – was sie wertvoller machen würde. Sie zieht ihr Geschenk an mich zurück, für mich scheint es nicht gut genug zu sein. Stattdessen plant sie eine der drei Uhren für sich zu behalten, eine ihrer Mutter, und eine der Pädagogin J. als Abschiedsgeschenk zu schenken.

Sie geht wieder, kommt kurz darauf abermals zu mir herein und bringt mir eine Kette, die sie mir schenken möchte. Diese Kette hat sie ebenfalls von den Spendensachen. Ich spreche sie diesmal nicht darauf an, dadurch fühlt sie sich vermutlich auch nicht bloßgestellt, ihr Geschenk wird auch nicht minderwertig. Aus diesem Grund nimmt sie die Kette auch nicht mehr zurück und hängt sie mir gleich um den Hals. Das Beschenken ist geglückt und sie freut sich darüber. Um ihre Absicht, mir etwas Gutes tun zu wollen, wertzuschätzen, bedanke ich mich einfach dafür.

Wie kann man Hannahs Wunsch, mich zu „umschmeicheln“, verstehen? Während des Durcharbeitens dieses Protokolls mit einer psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberaterin kommen wir zu folgender Hypothese: Kinder, die eine Beziehung als unsicher erleben, können ähnliche Affekte und Verhaltensweisen zeigen wie Erwachsene, die beispielsweise eine Liebesbeziehung als unsicher erleben. Im Regelfall reagieren Betroffene in diesen Fällen gekränkt und wütend, also „verhaltensauffällig“, doch je nach Persönlichkeit und Vorerfahrung des Kindes wird sich die Ausdrucksweise differieren.

²⁰ J. war ihre Pädagogin, die im Februar gekündigt hat. Heute findet ihre Abschiedsfeier statt.

Auf den Punkt gebracht gibt es zumindest drei Möglichkeiten, wie Kinder reagieren können, wenn eine Beziehung unsicher wird:

1. Sie können ihre Emotionen offen zeigen und werden (fremd)aggressiv, „flippen komplett aus“.
2. Sie müssen ihre Wut verdrängen, weil das offen Zeigen zu bedrohlich wäre; sie werden womöglich (selbst)aggressiv und müssen ihre Wut durch Ersatzbefriedigungen ausdrücken – sie schlucken ihren Zorn runter, passen sich an und verhalten sich der Person gegenüber lieb und „umschmeicheln“ sie, damit die Beziehung ja nicht abbricht und aggressive Anteile verborgen bleiben.
3. Sie beginnen Intrigen zu spielen, spielen die Person aus und verhalten sich der Person gegenüber provokant; damit wollen sie prüfen, wie sicher die Beziehung noch ist und wie schnell sie kippt.

Bei Hannah trifft in diesem Fall der zweite Punkt zu. Sie möchte lieb zu mir sein und den Ärger und Zorn mir gegenüber lieber nicht zeigen. Diese Gefühle lässt sie aber im Symbolspiel aus, wodurch ebenso von einer Bearbeitung im Sinne des Abschiedsprozesses gesprochen werden kann. Dazu jedoch später mehr.

Für das „Beschenken“ könnte es allerdings mehrere Absichten geben: Zunächst scheint sie sehr darauf bedacht zu sein, die Beziehung zu mir im Abschiedsprozess nicht (vorzeitig) abbrechen zu lassen. Sie könnte allerdings auch die Wunschphantasie haben, dass ich nicht gehen werde, wenn sie mich beschenkt. Zudem kann man das Beschenken in Abschlussphasen auch als eine Geste der Dankbarkeit werten, in der allerdings die Aggression abgewehrt und in ihr Gegenteil verkehrt wird. Darüber hinaus könnte das Beschenken auch mit dem Wunsch zusammenhängen, nicht vergessen zu werden: ein Teil von ihr (das Geschenk) geht mit mir und hilft hoffentlich, dass ich mich an sie erinnere.

Um wieder auf die viertletzte Einheit zurückzukommen, fasse ich nochmals kurz zusammen, was bis dato vorgefallen ist: Hannah kommt vor ihrer Stunde weinend zu mir ins Büro, weil ihre Stunde wegen eines Arzttermins ausfallen soll. Ich kläre mit einem ihrer Erzieher die Situation und verschiebe ihre Stunde. Hannah ist erleichtert und dankbar. Die Vorstellung, eine ihrer letzten Stunden könnte ausfallen, hat Gefühle der Angst, Trauer und des Zorns (auf die Pädagogen) ausgelöst. Kurz vor ihrer Stunde kommt sie abermals zu mir und spricht meinen „dicken“ Babybauch an. Das Thema Abschied eröffnet sich. Hannah möchte dann auch nochmals über ihre Abschlussstunde sprechen, diesmal überlässt sie die Planung aber mir. In mir entsteht das Gefühl, dass sie mich „umschmeicheln“ möchte, das heißt, dass sie bei mir positive Gefühle wecken und sich in Erinnerung halten will.

Als unsere Einzelstunde beginnt, kommt Hannah auf die baldige Skiwoche²¹ zu sprechen:

„(...) erzählt mir von der Skiwoche und mit wem sie im Zimmer liegen wird. Ich frage nach, woher sie das denn schon weiß. Sie meint: ‚Die M. [Erzieherin; Anm.] hat mir das gesagt.‘ Aus ihr sprudelt es weiter heraus und sie zählt mir sowohl die anderen Mädchen, als auch die Erzieherinnen auf, die mit ihr dann im Appartement wohnen werden. Dann macht sie schon Pläne, wer in den Stockbetten oben und unten schlafen wird. Ich höre ihr zu und sie plant weiter. Dann ist das Thema genauso schnell abgetan wie begonnen, und wir widmen uns dem Erinnerungsbuch“ (P4, 2).

Unser Abschied liegt nahe, dies ist bereits den ganzen Tag über zu spüren. Dass Hannah hier über die Skiwoche spricht, zu der sie nach unserer Abschlusstunde fahren wird, zeigt auch eine Beschäftigung unter dem Aspekt „Wie geht es danach weiter?“. Es fällt auf, dass der Betreuungswechsel, der nach meinem Abschluss und direkt im Anschluss an die Skiwoche initiiert wird, gedanklich bei Hannah noch keinen Platz hat. Die Freude über die Skiwoche, die selbstverständlich real ist, könnte jedoch im Sinne der Auseinandersetzung mit dem Abschied auch unter einem weiteren Punkt gesehen werden: Die Verabschiedung hat bereits einige bedrohliche Gefühle in ihr hochkommen lassen. Die Vorfreude auf die Skiwoche könnte diesen Abschiedsschmerz etwas „wattieren“. Dem Betreuungswechsel kann Hannah diese Funktion nicht abgewinnen, weswegen er unthematisiert bleibt. Das abrupte Beenden des Themas scheint ein Indiz dafür zu sein, dass es sie emotional nicht genug befriedigt, über die Zeit nach dem Abschluss zu phantasieren. Sie braucht einen anderen Katalysator, um sich mit ihren Gefühlen auseinandersetzen zu können.

Bevor wir jedoch zum Spielen kommen, wenden wir uns ritualisiert dem Erinnerungsbuch zu.

„Hannah öffnet das Erinnerungsbuch, das sich immer mehr füllt, und blättert die Seiten nacheinander durch. Dann sieht sie, dass hinten noch einige Seiten leer sind und sagt: ‚Da haben wir noch Platz!‘ Ich bejahe und schlage ihr vor, dass sie da dann ja auch noch eigene Sachen reinschreiben könne. Sie nickt abwesend und wir picken dann die Fotos gemeinsam ein“ (P4, 2).

Das Durchblättern des Erinnerungsbuches hilft ihr vermutlich, sich die schönen Erinnerungen nochmals herzuholen, sie mit mir zu teilen sowie gemeinsam festzuhalten. Sie sieht, dass wir im Prozess schon weiter voranschreiten, erkennt aber auch, dass es noch einige leere Seiten gibt. Der Wunsch, diese Seiten mit mir noch zu füllen, kann auf die Hoffnung hindeuten, der Abschluss möge sich noch verzögern. Ich springe darauf aber nicht an und ermutige sie stattdessen, selbst aktiv zu

²¹ Ich habe den Abschluss mit meinen Intensivbetreuungskindern so gewählt, dass ich alle vor der Skiwoche – zu der die gesamte Einrichtung fahren wird – abschließe. Wenn die Kinder von der Skiwoche zurückkommen, werde ich noch zwei Wochen da sein – aber nur noch, um meine Dokumentationen und Berichte abzuschließen. Überlappend wird dann bereits meine „Nachfolgerin“ zu arbeiten beginnen und die Kinder kennenlernen. Dies wurde so geplant, damit ich die neue Kollegin zu Beginn noch unterstützen und für einen Austausch zur Verfügung stehen kann.

werden und die letzten Seiten des Erinnerungsbuches für sich zu nutzen. Ihre Reaktion darauf ist eher unterkühlt.

Als wir mit dem Erinnerungsbuch für heute fertig sind, äußert Hannah den Wunsch, mit den Barbies zu spielen. Folgende Spielsituation ist für den Abschiedsprozess von großer Bedeutung, weswegen ich folgenden Protokollausschnitt zur Illustration anführe:

„Wir (...) setzen uns auf den Boden zu den Barbiesachen. ‚Ich bin wieder alle und du bist wieder die eine‘, sprudelt es aus ihr heraus, während sie zu den zwei Boxen hin hechtet und sich ihre Sachen gleich reserviert. Sie sucht mir die Barbie raus, die ich spielen soll und räumt die restlichen Sachen aus den Boxen auf ihre Seite.

Ich spiele wieder die Mutter, und die weint gerade, weil ihr Freund sie verlassen hat – weist mir Hannah an. Ihre Tochter Leila kümmert sich um die Mutter und geht mit ihr schwimmen, damit sie sich ablenkt. Die Mutter hat neben Leila noch eine zweite jüngere Tochter (Luna). (...) Später kommt dann die Cousine Clara zu Besuch, die in Paris war und für jede Geschenke mitgenommen hat. Sie lädt auf eine Party ein und offenbart den anderen dann, dass sie heiraten wird (ihren Freund Mäx) und auch schwanger ist. Leila wird daraufhin sehr wütend und schreit Clara enttäuscht an. Die Mutter freut sich über die Schwangerschaft von Clara und beglückwünscht sie. Als Leila aber ihren Gefühlsausbruch hat, beginnt Clara zu weinen und lässt sich in den Armen ihres Freundes trösten. Die Mutter spricht die Gefühle der Beteiligten an – dass Clara sich sicher freut, aber womöglich auch traurig darüber ist, wenn sie dann [in ihre Heimat zurück]geht. Und auch Leila traurig darüber ist, dass Clara dann geht. Clara hat dann auch schon ein Baby im Bauch und es kommt relativ schnell zu einer Geburt. (...) [Sie] beginnt bei Clara die Wehen zu simulieren, indem sie sie gebückt hält und immer wieder laut zu schreien beginnt. Die Mutter ruft laut nach einem Arzt und Hannah bringt dann die Großmutter ins Spiel, die anscheinend qualifiziert genug ist, das Baby auf die Welt zu bringen. Clara bekommt ihr Baby und nimmt es gleich glücklich mit Mäx in den Arm“ (P4, 2f.).

An dieser Stelle unterbreche ich vorerst die Schilderung.

Wieder einmal wird ersichtlich, welche wichtige Bedeutung das Symbolspiel als Ausdrucksmöglichkeit für Hannahs inneres Erleben hat. Kalisch (2012) erklärt, dass für Kinder das Spiel „eine symbolische Abbildung von der Welt [ist]. Aus psychodynamischer Sicht bedeutet das, dass die Kinder im Spiel extern ihre eigenen inneren Zustände (Gedanken, Gefühle, Überzeugungen, Einstellungen) zeigen und erschaffen, indem sie diese in den Spielfiguren und im Spiel selbst symbolisch verankern“ (ebd., 344).

Gleich zu Beginn der Spielsequenz zeigt sich eine Trennungsthematik. Die Mutter wird (diesmal nicht von ihrem Mann, sondern) von ihrem Freund verlassen. Ich verkörpere die Rolle der Mutter, wodurch im Spiel nicht Hannahs Figur die Verlassene ist, sondern meine. Hier tritt Hannahs Aggression gegen mich zutage, sie lässt mich – zumindest im Spiel – auch leiden. Trotzdem ist Hannah auch zu einem Teil mit der Mutter identifiziert, weswegen auch die Mutter die Verlassene ist. Unter diesem Gesichtspunkt kann man auch verstehen, warum sich die Tochter Leila plötzlich

um die Mutter kümmert, damit sie vom Liebeskummer abgelenkt wird. Die Rollenverschiebung von Mutter und Tochter zeigt die Verstricktheit dieser Angelegenheit. Bemerkenswerterweise schafft es Hannah, für sich eine Lösung zu finden, und zwar indem sie mich verdoppelt – als Mutter und als Clara. Somit kann sie mit der Mutter identifiziert bleiben und ihre bedrohlichen Gefühlanteile Clara spüren lassen. Dies zeigt sich zum Beispiel an der Stelle, als Leila (sie) Clara anschreit, als diese verlaublich, schwanger zu sein. Mit der Schwangerschaft geht – wie in unserer Geschichte – eine Trennung einher, denn Clara geht zurück in ihre Heimat.

Als Mutter versuche ich die Gefühle der Beteiligten anzusprechen. Ich „entschärfe“ die Situation zwischen Leila und Clara (vorerst), indem ich ihre Gefühle offenlege und den jeweils anderen erkläre, wie sich die Beteiligten fühlen könnten. Im Durcharbeiten der Protokolle ist mir aufgefallen, dass ich zwar die Trauer anspreche, aber nicht die Wut, die Leila (Hannah) wohl ganz eindeutig zeigt. Dass Hannah im weiteren Spielverlauf abermals ihre Wut und Aggression ins Spiel bringt, kann vermutlich damit zusammenhängen, dass sie von mir nicht ausreichend in Worte gefasst worden ist.

Nach der Geburt von Claras Baby geht die Spielsequenz folgendermaßen weiter:

„Die Mutter freut sich für sie und gratuliert ihr. Auch Leila kommt und möchte dann das Baby auch mal halten. Plötzlich rutscht Leila aus und alle fallen um – Clara kann gerade noch ihr Baby auffangen, so dass es nicht auf den Boden fällt. Leila wird wieder bockig und als alle gemeinsam auf der Couch sitzen und es sich alles um das Baby dreht, verlangt Leila von ihrer Mutter, auch Fotos und Videos von ihrer Zeit als Baby zu sehen. Die Mutter kramt ein Fotoalbum heraus, das reicht Leila aber nicht. Dann holt die Mutter ein Video, in dem Leila als kleines Mädchen zu sehen ist. Leila ist zunächst wenig befriedigt, lässt es dann aber gut sein, als die Mutter sich überschwänglich an die süße kleine Leila erinnert“ (P4, 3).

Das Baby ist auf der Welt und auch Leila kommt, um das Baby zu sehen. Ob das Halten-Wollen des Babys als erste Versöhnungsphantasie verstanden werden kann, ist unklar. Fakt ist, dass anschließend Hannahs Aggression wieder zutage tritt. Der Wunsch, das Baby könnte zu Boden fallen, zeigt die Todeswünsche dem Baby gegenüber, die aus der Wut über das Verlassenwerden entspringen. Dass das Baby doch noch aufgefangen werden kann, könnte auf Hannahs Schuldgefühle hinweisen, die unbewusst hervortreten.

Die Situation scheint wieder gerettet zu sein, dennoch wird Leila „bockig“. Möglicherweise fühlt sie sich „fehl am Platz“ und minderwertig, weswegen ihre folgende Reaktion als Notwendigkeit zur Affektregulation verstanden werden kann. Die Bemühung um Affektregulation meint das Bestreben jedes Menschen, die für ihn als angenehm empfundenen Gefühle herbeizuführen und unangenehme Gefühlszustände zu lindern oder zu beseitigen (vgl. u.a. Datler 2013, 39; Datler, Wininger 2014, 359; Datler 2003, 245ff.). Leila möchte zunächst Fotos aus ihrer Kindheit sehen, doch dies scheint ihr für die Herstellung eines emotionalen Gleichgewichts nicht zu reichen. Erst das Anschauen eines Videos aus ihrer Kindheit, bei dem die Mutter der Tochter das Gefühl gibt,

geliebt und gewollt zu sein, verschafft ihr ein wenig innerlichen Frieden und lässt die Gefühle des Zorns und der Trauer verblassen. Ihre Lösung ist es somit, nicht auf das Baby eifersüchtig zu sein, sondern sich stattdessen mit der Mutter ihre eigene Babygeschichte anzuschauen.

Dass Hannah die Idee der Fotos und Videos aufgreift, die der Intention des Erinnerungsbuches sehr ähneln, könnte bedeuten, dass sich in ihr langsam die Hoffnung bzw. Idee entwickelt, dass nach einer Trennung etwas bleibt – in diesem Fall ihre eigene Geschichte. Demzufolge könnte sie das Arbeiten am Erinnerungsbuch als hilfreich erlebt haben.

Nach diesem Barbiespiel, das mit dieser Sequenz endet, möchte Hannah noch ein Rollenspiel spielen. Dieses greift sie in der nächsten Stunde wieder auf, weswegen ich erst beim Darstellen der nächsten Einheit näher darauf eingehen werde.

3.4.3.7 „Geht's dem Baby eh gut?“

In der drittletzten Einheit möchte Hannah, wie bereits erwähnt, wieder das Rollenspiel – die „Monstergeschichte“ – spielen. Zunächst widmen wir uns dem Erinnerungsbuch, diesmal drängt mich Hannah aber schnell weiterzutun, damit wir endlich mit dem Spielen anfangen können. Folgende Sequenz hat sich auf ähnliche Weise bereits in der viertletzten Einheit vollzogen: Nach einer kurzen Spieleinleitung, in der es wieder um verschobene Mutter-Kind-Rollen geht (die Tochter umsorgt die Mutter, möchte sie verkuppeln...), leitet Hannah gleich zum „Monsterspiel“ über. Um den Ablauf des Spiels besser kommentieren zu können, werde ich die Spielsequenz in Absätze unterteilen. Die Geschichte beginnt folgendermaßen:

„Dieses Mal (...) geht es sofort in die Horrorgeschichte über. (...) Hannah dreht das Licht im Büro ab und beginnt als Leila einmal laut und schrill aufzuschreien. Sie versteckt sich im Sessel, sagt mir, ich könne sie ‚im Dunkeln‘ nicht sehen, und schreit nochmal laut auf. Die Mutter ist sofort alarmiert und sucht ihre Tochter im Dunkeln, die in Not zu sein scheint. Hannah ist belustigt von der Tatsache, dass ich sie nicht finden kann, und wirft mich dann auch nach und nach mit dem Barbiegewand ab. Immer wieder von einer anderen Seite bewirft sie mich, so dass ich noch verwirrter bin und mich im Dunkeln nicht mehr zurechtfinde. Zwischendurch lacht Hannah mit einem hohen, scheußlichen ‚Horrorlacher‘, vor dem die Mutter Angst bekommt“ (P3, 1).

Hannah schlüpft als Monster in eine Rolle, in der sie ihre Aggression mir gegenüber offen ausleben kann. Sie darf schreien, sie darf übergriffig sein, sie darf Intrigen spielen – kurz gesagt, sie darf „böse“ sein. In Bezug auf den Abschiedsprozess lässt sich sagen, dass sich die Wut über das Verlassen-werden in der Auswahl des Spiels widerspiegelt. Sie schafft es, im Spiel symbolisch ihre Geschichte „zu verdauen“. Bis zu diesem Zeitpunkt lässt sich Hannah von ihren belastenden

Gefühlen vollkommen treiben und lebt ihre Bosheit mit größter Befriedigung aus. Im weiteren Spielverlauf kommt es jedoch plötzlich zu einer Spielunterbrechung:

„Wieder lässt Hannah als Leila einen schrillen Schrei los. Im selben Moment hält sie inne, erschreckt sich und fragt mich völlig aufgelöst, ob sie eh nicht zu laut geschrien habe. Sofort verlässt sie ihre Rolle, läuft zu mir und streichelt meinen Babybauch. Sie entschuldigt sich bei dem Baby und gibt meinem Babybauch einen Kuss. Ich versichere Hannah, dass alles in Ordnung sei, und sie schlüpft dann wieder in ihre Rolle“ (P3, 1).

In ihrem Spiel wird Hannah einmal ziemlich laut, weswegen sie sich im nächsten Moment völlig erschreckt und ihre Rolle schlagartig verlässt, um nachzufragen, ob es meinem Baby „eh gut gehe“. Wie kann man diesen Vorfall verstehen?

Hannah lässt sich von ihrer Wut und Aggression mir und dem Baby gegenüber im Spiel so treiben, dass sie plötzlich Angst bekommt, ihre Phantasien könnten real werden. Ihr unbewusster Wunsch, dem Baby solle was passieren, erschreckt sie so, als wenn ihm wirklich was passiert wäre. Dies kann vermutlich als Teil ihres noch inhärenten „magischen Denkens“ verstanden werden. Die Psychoanalytikerin Selma Fraiberg hat den Begriff der „magischen Jahre“ geprägt, die ungefähr dem dritten bis siebten Lebensjahr zugeordnet sind. Im „magischen Denken“ lassen Kinder die Grenzen von Realität und Fiktion/Phantasie verschwimmen, was zur Folge hat, dass sie davon ausgehen, ihre Wünsche und Phantasien könnten real werden (vgl. u.a. Datler, Wininger 2014, 369).

Ihre Angst, sie könnte mit ihren unbewussten Gedanken dem Baby geschadet haben, löst in weiterer Folge Schuldgefühle aus, die sie sofort in die Realität zurückkommen lassen. Sie unterbricht ihr Spiel – und das Agieren der negativen Gefühle – und versichert sich, ob es dem Baby „eh gut geht“. Ich versuche Hannahs Angst und Schuldgefühle zu nehmen, indem ich ihr zeige, dass es mir (uns) gutgeht. Hannah kann mit ihrem Spiel fortfahren:

„Es geht noch eine ganze Weile so, dass die Mutter ihre Tochter Leila nicht retten kann im Dunkeln, zwischendurch ertönt immer wieder der scheußliche Lacher und eine Stimme, die der Mutter androht, sie zu töten. Wenn die Mutter Leila doch mal auffindet, liegt sie schwer verletzt und blutend in einem Sessel und braucht Hilfe. Die Mutter und Leila versuchen immer wieder zu entkommen, es gelingt ihnen aber nicht, das Monster los zu werden. Hannah benennt das Monster ‚Annabelle‘ und spielt dann auch ihre Rolle. Sie hat großen Spaß am Spiel und lacht immer wieder, wenn die Mutter in eine Patsche gerät oder sich erschreckt. Immer wieder steht sie mit einem angedeuteten Messer plötzlich hinter mir, oder mit einem Judogürtel, um mich zu fesseln“ (P3, 1f.).

Hannah gibt sich wieder völlig ihrem lustvollen Spiel hin. Sie springt zwischen der Figur der Tochter Leila und dem Monster Annabelle hin und her. Die Mutter sieht sich konfrontiert mit Leila – der Tochter, die die Hilfe der Mutter nötig hätte, aber nicht gerettet werden kann – versus Annabelle – dem Monster, das die Mutter ihre Wut und Aggression am eigenen Leib spüren lässt. Das Monster

scheint unbesiegbar – einmal gefasst, entwischt es wieder. Hannah (Annabelle) fasst mich (Mutter) und will mich auf einem Stuhl fesseln, doch dann unterbricht sie das Spiel noch zwei weitere Male:

„Einmal fesselt sie mich locker an einen Stuhl, und als sie den Gurt um mich legt, erschrickt sie kurz ‚Ah! Nicht den Bauch!‘ und legt ihn dann noch vorsichtiger um mich rum“ (P3, 2).

„Einmal erwischt mich Annabelle mit einem Messer und ich spiele eine tragische Verletzung, in dem ich stöhnend und gekrümmt zum Sessel schlendere und mich dann geplagt hineinfallen lasse. Hannah ist plötzlich ganz besorgt und fragt mich ernst: ‚Geht’s? Rebekka geht’s?‘. Ich beruhige Hannah und muss kurz lachen, weil meine theatralische Stimmung wohl überzeugend war“ (P3, 2).

Dass sie beim Fesseln plötzlich erschrickt, liegt offensichtlich an meinem Babybauch, um den sie den Gurt legen wollte. Der Babybauch, der gewissermaßen als „Realitätsanker“ verstanden werden kann, hat mich als Person sichtbarer gemacht. Sie möchte das Baby schützen und ist sofort besorgt, ob sie ihm mit dem Gurt nicht vielleicht schaden könnte.

Als ich auf ihre Verletzungs- und Tötungsphantasien spielerisch einsteige, lässt dies Hannah wieder voller Schuldgefühle erstarren. Ihre Angst, mir könnte nun doch etwas passiert sein, wird mit meiner theatralischen Darbietung vermutlich noch realer. Ich versichere Hannah wieder, dass es mir gutgeht, und wir spielen weiter, bis unsere Stunde dem Ende zugeht.

Hannahs Angst, dass ihr Wunsch, dem Baby könnte etwas zustoßen, real werden könnte, zeigt sich auf ähnliche Weise auch in einer anderen Sequenz:

„Während der Stunde sagt sie immer wieder aus heiterem Himmel, dass sie meinen Mann hauen wird, wenn er mich verlässt. Als wir beim Beenden der Stunde sind, spricht sie das wieder an und ich frage sie, wie sie darauf kommt, ob sie glaubt, dass er mich verlassen wird. Sie windet sich ein wenig und sagt dann ‚Nein, eh nicht.‘, wiederholt aber nochmal, dass sie ihn dann hauen wird, wenn er das machen sollte. Zum Schluss fragt sie mich wieder, ob ich ihr dann ein Foto von meiner Tochter geben werde. Ich versichere ihr, dass ich ganz sicher mit dem Baby auf Besuch kommen werde und sie sie dann sehen kann“ (P4, 3).

In diesem Protokollausschnitt kommen zwei Themen zum Vorschein, die ein Gefühl (Angst) hervorgerufen haben. Zum einen ist das Hannahs Aussage, sie werde meinen Mann hauen, wenn mich dieser verlässt; zum anderen ist es ihr Wunsch, später ein Foto meines Babys zu sehen. Den Gedanken, mein Mann könnte mich verlassen und mir somit Schmerz zufügen, verbindet Hannah mit ihrem unbewussten Wunsch, mich ebenfalls leiden zu lassen – in Kombination mit ihrem „magischen Denken“ (also ihre Gedanken/Wünsche haben die Macht, Realität zu werden) führt dies zu Schuldgefühlen, wodurch sie sich durch das Bestrafen meines Mannes (dem sie ihre Wut zugeschoben hat) „reinwäscht“. Bestraft wird in dem Fall der, der das Baby gezeugt hat, der mir wichtiger ist und Schuld an meinem Weggehen hat. Andererseits ist sie aber auch mit mir identifiziert, wodurch sie sich an meinem Mann rächen bzw. ihn stellvertretend bestrafen würde,

wenn er mir das antut, was ich (und andere) ihr angetan haben. Den Wunsch, ein Foto meines Babys zu sehen, kann man als Sicherheit verstehen, dass meinem Baby (trotz ihrer Wut und Todeswünsche) nichts passiert ist.

Zurück zum Ende der drittletzten Einheit.

Nach der heftigen Monstergeschichte, in denen Hannah ihre belastenden Gefühlsanteile ausleben konnte (weil das Symbolspiel abstrakter und darin behandelte Gefühle somit weniger bedrohlich sind), zeigt sie mir gegenüber ihre gekränkte und traurige Seite.

„Sie sitzt in dem großen schwarzen Ledersessel und wird etwas trübselig. Sie fragt mich, wen ich jetzt abhole, und schaut sich nochmal meinen Plan genau an. Als wir uns fertig machen und zur Tür gehen, sieht sie die Kalender von Jürgen und Patrik an der Tür. Sofort fällt ihr auf, dass Jürgen dreimal in der Woche zu mir kommt und noch deutlich mehr Stunden mit mir verbringt, als sie. Sie wird etwas grantig. ‚Das ist ja voll unfair!‘, sagt sie und wird dabei etwas ärgerlich. Ich erkläre ihr, dass Jürgen zwar dreimal in der Woche bei mir sei, aber eben nur deswegen, weil er keine lange Stunde (1,5h) hat. Er hat dreimal eine kurze Stunde (1h) und sie hätte ja jede Woche eine kurze und eine lange Stunde. Sie lässt dies gelten und wirkt sichtlich entspannter. Dennoch bleibt ein Hauch von Traurigkeit zurück, als wir gemeinsam in ihr Haus runter gehen“ (P3, 2).

Das Gefühl, benachteiligt zu werden, und die Konkurrenz gegenüber anderen Kindern aus meiner Betreuung ist deutlich zu spüren und wird von Hannah auch verbalisiert: „Das ist ja voll unfair!“ Ich löse die Situation durch sachliche Argumente auf, dennoch habe ich das Gefühl, Hannah nicht genug entlastet zu haben. Vermutlich hätte es Hannah mehr geholfen, wenn ich zum einen ihren Wunsch, den Abschied noch hinauszuzögern beziehungsweise auf diese Trennung verzichten zu können, als auch ihre Gefühle des Ärgers und der Enttäuschung ausgesprochen hätte.

3.4.3.8 „Heutiges Motto: Abschiednehmen“

Wir haben das für die Abschlussstunde geplante Backen auf die vorletzte Einheit vorverlegt, damit wir die lange Stunde (1,5h) dafür nützen können.

Bevor die Einheit mit Hannah beginnt, kommt sie zu mir ins Büro, um mich zunächst mit einer Uhr und dann mit einer Kette zu beschenken (siehe Protokollauszug in Kap. f). Sie möchte mich beschenken, mich umschmeicheln, es sich mit mir gut stellen – sie möchte die Beziehung aufrechterhalten, indem sie mir Gutes tut.

Als ihre Stunde beginnt, gehe ich zu ihr ins Haus, um mit ihr dort in der Küche Muffins zu backen. Was ich erst später erfahre – heute wird in Hannahs Haus ebenfalls die Abschiedsfeier der Pädagogin J. stattfinden, die vor Kurzem gekündigt hat. Der heutige Tag steht somit unter dem Motto „Abschiednehmen“.

Hannah und ich beginnen im (noch ruhigen) Haus gemeinsam zu backen:

„(...) und wir können beginnen, die Zutaten abzuwiegen und den Teig vorzubereiten. Hannah ist sehr konzentriert und erledigt die Aufgaben gewissenhaft. Wenn was zum Abschlecken ist (Mixeraufsatz, Schüssel), fragt sie immer Romana, ob sie auch was möchte. Während wir noch in der Küche stehen, kommt J. bereits mit ihrem Hund (...). Alle Kinder im Haus sind sehr aufgeregt und freuen sich über das Wiedersehen, auch Hannah begrüßt J. (...) gleich herzlich. Nach der ersten Aufregung kommt sie wieder zurück in die Küche und wir machen weiter. Wir füllen den Teig schließlich in die Muffinformen und schieben das Blech dann in den Backofen“ (P2, 3).

Während wir ins Backen – und somit in unsere Abschlussstunde²² – vertieft sind, kommt die Pädagogin J., deren Abschiedsfeier heute auch stattfinden wird, ins Haus. Hannah freut sich sehr, sie wiederzusehen und begrüßt sie (mit den anderen Kindern im Haus) sofort überschwänglich. Nach der Begrüßung kommt sie sofort wieder in die Küche zurück und widmet sich wieder unserer gemeinsamen Stunde. Wir schieben den Teig in den Ofen und beschließen, in der Wartezeit UNO zu spielen. Trotz des Rummels (nacheinander trudelt das gesamte Team ein) und der Aufregung im Haus bleibt Hannah bei mir am Tisch im Wohnzimmer sitzen und lässt sich von nichts ablenken. Wir spielen gemeinsam, machen schöne und lustige Selfies (für das Erinnerungsbuch) und gehen dann wieder in die Küche, um das zweite Blech fertigzustellen und die ersten fertiggebackenen Muffins zu verzieren. Die fertigen Muffins werden fotografiert und unsere Stunde klingt mit Wegräumen, Verzieren und Tratschen aus.

„Wir machen dann auch noch ein Foto von den fertigen Muffins und Hannah fragt mich, ob ich die dann eh in unser Buch kleben würde. ‚Natürlich‘, versichere ich ihr. Bis das zweite Blech Muffins fertig ist, räumen wir in der Küche weg, probieren die ersten Muffins und tratschen mit [den Erzieherinnen] D. und J. Hannah ist ganz aufgeregt und verteidigt ihre Muffins vehement vor den anderen Kindern, die immer wieder nach einem fragen. Das zweite Blech ist fertig, ich hole es aus dem Ofen und lege die Muffins zu den anderen aufs Blech zum Auskühlen. Hannah möchte die letzten nicht mehr verzieren, ich überrede sie aber dazu. Gemeinsam verzieren wir noch die letzten Muffins, dann räume ich meine Sachen zusammen und verabschiede mich von Hannah. Hannah schreit mir ein heiteres ‚Tschüss‘ entgegen und wendet sich gleich wieder ihren Erzieherinnen zu“ (P2, 4).

Der Abschied – wofür das Erinnerungsbuch symbolisch steht – ist stets präsent. Es ist klar, dass dieser Tag auch einen Platz im Erinnerungsbuch bekommen wird. Hannah versichert sich dennoch, ob ich die gemachten Fotos von den Muffins auch ganz sicher ins Buch kleben werde. Dies zeigt ihr persönliches Engagement, das Erinnerungsbuch auch nach ihren Vorstellungen zu gestalten. Wenn wir an das beginnende Arbeiten am Erinnerungsbuch zurückdenken, als sie sich beim Mitarbeiten

²² Um etwas vorwegzunehmen – dass diese vorletzte Stunde thematisch die „eigentliche“ Abschlussstunde für Hannah ist, wird sich in der Analyse des nächsten Kapitels (also der letzten Einheit) zeigen.

noch sehr zurückgehalten hat, hat sich Hannahs Abwehr dem Buch – und dem Abschied gegenüber – deutlich gelindert.

Das letzte gemeinsame Backen bedeutet ein letztes Mal gemeinsam etwas zu erschaffen. Es bleibt auch nach unserer Stunde etwas erhalten, für das die Muffins symbolisch stehen.

Obwohl das Abschiednehmen an diesem Tag und in diesem Haus allgegenwärtig ist, scheint Hannah nicht erregt oder aufgewühlt zu sein. Es hat den Anschein, als würde sie den Raum für den bevorstehenden Abschied (zur Pädagogin, als auch zu mir) eröffnen können. Das Zulassen-Können eines Abschieds würde bedeuten, dass er für Hannah auf gewisse Weise „aushaltbar“ geworden ist. Diese Hypothese lasse ich an dieser Stelle so stehen. Es wird sich in weiterer Folge herausstellen, ob sich diese bewahrheiten wird oder nicht.

3.4.3.9 Letzte Stunde – „lieber auf Distanz“

Einen Tag später findet unsere letzte Stunde statt. Vor dem Mittagessen kommt Hannah wieder zu mir ins Büro.

„Darf ich die Janine heute einladen?“, fragt sie mich aufgeregt. Ich bin etwas verduzt und erinnere sie daran, dass das heute ihre letzte Stunde ist. „Das ist deine Abschlusssunde heute. Deine allerletzte Stunde!“, sage ich sehr betont. „Aber sie hat mich auch eingeladen...“, meint Hannah. „Willst du sie einladen, weil du sie dahaben willst, oder weil du glaubst, du musst sie zurück einladen?“, hake ich nach. „Sie hat mich auch eingeladen“, sagt sie nochmal. „Hannah, du musst sie nicht einladen, nur weil sie dich eingeladen hat. Das ist heute immerhin deine letzte Stunde...“, erkläre ich ihr. Sie überlegt kurz und sagt dann sichtlich erleichtert „Hm ok, dann nicht. Wir können ja wann anders spielen. Weil es ist ja meine letzte Stunde.“, meint sie. Dann fragt sie nach den Fotos von gestern, die wir beim Backen gemacht haben. Ich zeige ihr den Zettel am Tisch, wo ich die Fotos bereits ausgedruckt habe. Sie schaut sie sich an, grinst und geht dann Mittagessen“ (P1, 1).

Dass Hannah plötzlich mit dem Wunsch kommt, in ihre Abschlusssunde jemanden einzuladen, verwirrt mich sichtlich. Ich habe mir erwartet, dass sie – eben, weil es ihre allerletzte Stunde mit mir ist – diese so weit als möglich für sich allein auskosten möchte. Ich erwische mich dabei, wie ich selbst etwas beleidigt werde, weil Hannah in ihrer letzten Stunde nicht mit mir allein sein möchte. In mir kommt das Gefühl auf, als würde Hannah diese letzte eine Stunde, die uns noch gemeinsam bleibt, nicht genug würdigen. Man sieht im obigen Textausschnitt, dass ich diese Gefühle zwar nicht direkt zeige, sie mich aber dazu veranlassen, Hannah fast „überreden“ zu wollen, Janine nicht einzuladen. Immer wieder hake ich nach, warum sie denn vorhat, Janine einzuladen. Neben meinem Gefühlsanteil spielt hier auch der Gedanke mit, dass ich, so wie ich Hannah kenne, einen Hintergrund für ihre Spieleinladung vermute. Nachdem ich immer wieder nach Hannahs Grund frage, warum sie Janine einladen will, kommt heraus, dass Hannah glaubt, sie

einladen zu müssen, weil Janine sie auch in ihre Einheit eingeladen hat. Ich komme immer wieder darauf zu sprechen, dass sie Janine gegenüber kein schlechtes Gewissen haben braucht, und betone stets, dass dies unsere Abschlussstunde sein wird. Nach einiger Zeit scheint sich Hannah damit abzufinden und verlässt dann auch fröhlich mein Büro.

Wie kann man Hannahs Verhalten in dieser Sequenz verstehen?

Bei genauerer Betrachtung zeigt sich, dass es nicht so einfach war, wie eben beschrieben. Hannah weiß sehr gut, dass heute unsere letzte Einheit stattfinden wird. In all den Jahren ist sie stets darauf bedacht, unsere gemeinsame Zeit möglichst intensiv auszukosten und ja nichts zu verpassen. Plötzlich beschließt sie jedoch für sich, die letzte Stunde nicht mehr mit mir allein verbringen zu wollen. Ihr Argument, sie fühle sich quasi dazu verpflichtet, Janine auch zurück-einzuladen, scheint für mich in dem Moment absolut stimmig und befriedigend zu sein. Vermutlich jedoch deshalb, weil es meine Kränkung über Hannahs vermeintlich geringe Wertschätzung der letzten gemeinsamen Stunde gegenüber, gelindert hat.

In der Nachbearbeitung der Sequenz – unter Berücksichtigung des weiteren Verlaufes der Stunde – komme ich allerdings zu dem Schluss, dass Hannahs Wunsch, Janine einzuladen, mehr als eine bloße Spieleinladung beinhaltet. Der Wunsch danach, die letzte Einheit zu dritt zu verbringen, kann darauf hindeuten, dass Hannah sich vor dem Abschiedsschmerz schützen möchte. Sie kann der Intensität der Beziehung zu mir entgehen, wenn sie eine weitere Person ins Spiel bringt.

Eine weitere Hypothese könnte jene sein, dass Hannah mich „bestrafen“ will, indem sie die Beziehung zu mir von sich aus etwas löst. „Bestrafung“ in einem Sinne, in dem sie selbst die Handelnde wird und die Trennung zwischen uns vollzieht – wodurch sie kontrollierbar (weil von ihr ausgehend) und somit besser aushaltbar wird.

Wenn man sich vor Augen führt, wie die Situation mit Hannah weitergeht, bewahrheiten sich diese Hypothesen ein Stück mehr.

Bevor unsere Einheit beginnt, kommt Hannah ein weiteres Mal zu mir ins Büro:

„Vor ihrer Stunde (es ist bereits ein anderes Kind bei mir spielen) kommt sie nochmal herein und fragt, ob sie mit mir heute die Hausübung machen kann. Ich bejahe und sie lässt dann ihre Schultasche schon bei mir vor der Türe stehen. Sie geht dann wieder“ (P1,1).

Fassen wir nochmals zusammen. Hannahs letzte Stunde mit mir soll heute stattfinden. Bevor unsere Einheit beginnt, äußert Hannah den Wunsch, ein anderes Mädchen in ihre Stunde einzuladen. Als ich es schaffe, sie davon abzubringen, scheint das Thema zunächst abgetan zu sein. Plötzlich äußert Hannah jedoch den Wunsch, mit mir in der Stunde Hausübung zu machen.

Die Idee mit der Hausübung zeigt zum einen wieder den Wunsch nach Planbarkeit – sie plant den Inhalt der letzten Stunde, somit wird die Einheit für sie kontrollierbarer und der Abschied besser

aushaltbar. Zum anderen scheint sich die vorhin aufgestellte Hypothese zu bewahrheiten, dass Hannah versucht, in Distanz zu gehen, um sich selbst vor dem Abschiedsschmerz ein Stück weit schützen zu können. Die Hausübung ist ein formeller Arbeitsauftrag, der erfüllt wird. Der Inhalt ist klar und oberflächlich, ein Thematisieren und Intensivieren von Beziehung ist somit hintangestellt. Dass sie ihre Schultasche bereits vorab bei mir stehen lässt, kann als Versuch verstanden werden, den Abschied hinauszuzögern und weiter in Beziehung zu bleiben²³.

Als es nun zu Hannahs Stunde kommt, halte ich im Protokoll folgende Sequenz fest:

„Kurz vor halb 3 steht sie bereits wieder bei mir im Büro. Ich frage sie, ob sie etwas braucht. Sie teilt mir aufgeregt mit, dass sie schon Stunde hätte. Ich versichere ihr, dass ich weiß, wie spät es ist – Jürgen aber noch kurz Zeit hätte, mit mir fertig zu spielen. Sie bleibt bei uns stehen und wartet dann geduldig ab, bis wir fertig sind. Fünf Minuten später sind wir auch schon so weit und räumen weg. Ich frage Hannah, ob sie mitgeht, Jürgen in sein Haus zu bringen. Zunächst verneint sie, als wir so weit sind, geht sie dann aber doch mit“ (P1, 1).

In dieser Sequenz zeigt sich wieder Hannahs Drang, ja nichts von der kostbaren Zeit mit mir in der Einzelbetreuung verpassen zu wollen. Sie wartet nicht wie sonst darauf, dass ich sie zu ihrer Stunde abhole, sondern kommt schon vorab zu mir ins Büro, um sich zu vergewissern, dass ihre Stunde ja pünktlich beginnen wird. In einer Supervisionseinheit finden wir Parallelen von Hannahs Verhalten zu Kindern, die unsicher gebunden sind. Diese müssten sich immer wieder vergewissern, wie wichtig sie sind. Hannah möchte sich durch ihr „Zu-Früh-Kommen“ versichern, dass sie eh kommen darf. Die Stunde mit mir ist ihr sehr wichtig – ganz gleich, ob sie nun, wie vorhin vermutet, in der letzten Stunde doch lieber etwas mehr auf Distanz geht oder nicht.

Hannahs Befürchtung, zu kurz zu kommen, treibt sie zunächst in mein Büro. Ihre Aufregung lindert sich jedoch mit meinem Versprechen, sie nicht vergessen zu haben. Sie vertraut mir einerseits genug und muss nicht enttäuscht und verärgert werden, andererseits möchte sie aber auch nicht darauf warten, bis ich sie abhole und so beschließt sie gleich bei mir zu warten. Es ist zwar noch ein anderes Kind bei mir, doch in diesen letzten fünf Minuten seiner Stunde schicke ich Hannah nicht mehr weg. Als ich das andere Kind in sein Haus bringe, lasse ich Hannah die Wahl, zu warten oder mitzukommen. Sie entscheidet sich wieder (wie vorhin gleich hier zu warten) für das Halten der Beziehung und möchte selbst kurze Trennungen vermeiden, wodurch sie mit uns mitgeht.

Wir liefern gemeinsam Jürgen in seinem Haus ab und gehen dann wieder rauf ins Büro, um unsere Abschlussstunde zu beginnen. Es sitzen bereits mein Kollege und ein weiteres Kind im Raum vor dem Büro auf dem großen Tisch und machen Hausübung, weswegen wir uns gleich dazusetzen und uns zunächst auf Hannahs Wunsch hin ihrer Hausübung widmen. Hannah und Lena blödeln immer

²³ Siehe Erläuterungen unter Kap. e) zu dieser Thematik.

wieder miteinander rum, trotzdem ist die Hausübung schnell erledigt. Während Hannah ihre Schreibhausübung macht, hole ich das Erinnerungsbuch und klebe neben ihr – mit ihrer Absprache – die Fotos vom letzten Mal ein. Sie blättert das Buch nochmal durch und bittet mich auch noch um ein paar weitere Rezepte, die ich ihr ins Buch geben kann.

Als beide Mädchen mit der Hausübung fertig werden, machen sie bereits Pläne, welches Spiel wir gemeinsam spielen können.

„(...) ist auch Hannah fertig mit der Hausübung und räumt ihr Heft und die Federschachtel zurück in die Schultasche. Wir gehen ins Büro rüber. Lena ist auch bereits beim Wegräumen und die beiden haben sich bereits ein Spiel überlegt, das sie im Turnsaal mit uns spielen wollen“ (P1, 2).

Wenn wir uns den Verlauf des Tages und die aufgestellten Hypothesen zu Hannahs Vorhaben in der Abschlussstunde noch einmal vor Augen führen, ist es nicht verwunderlich, dass sich Hannahs distanziertes Verhalten fortsetzen wird. Oberflächlich betrachtet sieht es zunächst nicht so aus, als würde sich Hannah vor einer zu intensiven Stunde mit mir schützen wollen. Der anfängliche Wunsch nach einer Spieleinladung eines anderen Mädchens in ihre Stunde, der Plan, die Hausübung in meiner Stunde zu machen, und schließlich das Vorhaben, unsere letzte Stunde gemeinsam mit meinem Kollegen und Lena zu verbringen, deutet jedoch auf eben solches hin – nämlich, dass Hannah versucht, in der letzten Stunde etwas mehr in Distanz zu mir, und somit auch zum hochkommenden Abschiedsschmerz zu gehen. Obwohl ich Hannahs ersten Wunsch, Janine einzuladen, noch ablehne, greife ich in ihre kommenden Planungen nicht mehr ein. Unbewusst scheine ich wohl davon auszugehen, dass Hannah diese aus irgendeinem Grund braucht.

Wie geht es nun mit unserer Stunde weiter? Noch bevor Hannah und Lena über ihr geplantes Spiel sprechen, kommt es zu folgender Sequenz:

„(...) vorher startet Hannah zum Laptop und fragt mich, ob sie mir ein Lied zeigen kann. Sie geht auf YouTube und sucht zwei Lieder heraus, die sie mich bittet in ihr Buch zu schreiben. Ich schreibe die Titel zu unserer ‚YouTube-Seite‘. Mir fällt plötzlich etwas ein. ‚Hannah! Weißt du, was mir deine Lehrerin heute erzählt hat?‘ Ich grinse und Hannah wird neugierig. ‚Sie hat mir erzählt, dass ihr einen geheimen Tanz fürs Frühlingsfest plant‘, sage ich und zähle ihr die Mädels auf, von denen ich weiß, dass sie dabei sind. Hannah versinkt im Bürosessel und lacht ganz verlegen. Sie gibt es zunächst kleinlaut zu, im nächsten Moment springt sie dann aber auf und fordert Lena auf, mit ihr zu tanzen. Sie gibt ein Lied auf YouTube ein und stellt sich mit Lena in die Mitte des Raums, um uns ihren Tanz zu zeigen. A. [mein Kollege; Anm.] und ich setzen uns abseits auf die Sessel und beobachten die beiden, die gleich loslegen. Zunächst scheint es so, als hätten sie eine Choreografie – nach kurzer Zeit tanzen aber beide für sich allein. Nach einer Minute fordert uns Hannah auf, mitzutanzten. A. und ich stehen auf und tanzen mit den beiden Mädels. Die Musik ist laut aufgedreht und wir tanzen dazu, jeder nach seiner eigenen Vorstellung. Wir lachen viel,

lassen uns aber von nichts abbringen. Noch bevor das Lied zu Ende ist, geht Hannah zurück zum Laptop und stellt ein neues Lied ein“ (P1, 2).

Hannah möchte mir unbedingt am Laptop noch ein Lied vorspielen, ehe wir spielen. Sie möchte, dass ich die Titel der Lieder in ihr Erinnerungsbuch schreibe, in dem schon einige andere Liedtitel verewigt wurden. Sie hält unseren Abschied präsent, indem sie Bezug auf unser Erinnerungsbuch nimmt. Sie möchte noch schnell die letzte Gelegenheit nutzen, um das Erinnerungsbuch zu füllen. Mir fällt plötzlich ein, dass ich von Hannahs Lehrerin von einem „geheimen Tanz“ gehört habe, den die Mädchen angeblich fürs kommende Frühlingsfest einstudieren. Als ich Hannah darauf anspreche, wirkt sie zunächst verlegen, zeigt uns dann aber stolz einen Teil der Choreografie mit Lena. Die beiden Mädchen tanzen voll Freude zu der laut aufgedrehten Musik und schließlich fordert Hannah meinen Kollegen und mich auf, mitzutanzten. Ohne zu überlegen tanzen wir mit. Es entsteht eine wunderbar harmonische und lustvolle Szene, in der wir vier gemeinsam lachen und hemmungslos zur Musik tanzen.

Hannahs Tanzaufforderung kann man als Einladung zur Beziehung verstehen. Nicht ich bin diejenige, die ein Beziehungsangebot setzt, sondern Hannah zeigt, dass sie mit mir in Beziehung bleiben möchte. Sie schafft es, diesen Moment auch intensiv auszukosten. Es scheint ihr sogar sehr wichtig zu sein, diesen Augenblick nicht enden zu lassen, denn ehe das Lied zu Ende ist, beginnt sie ein neues Lied zu spielen. Dass Hannah mit meinem Kollegen und Lena spielen möchte, und in dieser Sequenz auch zum Tanzen einlädt, zeigt ein Stück weit Normalität. Lena und mein Kollege bleiben, auch der Raum, in dem die Intensivbetreuung stattfindet, wird bleiben. Es schwingt der Gedanke mit, „es geht weiter“.

Nach unserer Tanzeinlage unterbreche ich Hannahs Vorhaben, noch weitere Lieder zu spielen, und frage sie nach ihrem Wunsch nach einem gemeinsamen Spiel.

„Wir hören auf zu tanzen und ich frage Hannah, ob sie dann noch in den Turnsaal gehen wollen. Beide Mädels bejahen sogleich und ich frage sie dann nach ihrem ‚geplanten Spiel‘. Hannah erklärt sehr bestimmt, dass sie wieder eine Monstergeschichte spielen wollen. ‚Du bist wieder die Mama und wir deine Kinder‘, sagt gleich Lena. ‚Und A. ist das Monster‘, lacht Hannah. Und wir müssten das im Turnsaal spielen“ (P1, 2).

Hannah möchte wieder eine Monstergeschichte spielen. Sie möchte in der Abschlussstunde etwas Vertrautes spielen, es entsteht kein Wunsch nach einem neuen Spiel. Der Wunsch, etwas Vertrautes zu spielen, deutet auf Sicherheit, Beziehung und Kontinuität hin. Hannah arbeitet mit dem Monsterspiel zum Teil ihre eigene Geschichte auf, wodurch man sagen kann, dass sie selbst in der letzten Stunde – so kurz vor dem Abschied – noch die Sicherheit behält, ihre Geschichte zu reinszenieren. Dieses Mal sollen jedoch Lena und mein Kollege A. mitspielen. Mein Kollege wird dieses Mal das Monster sein, wodurch ich Mama sein darf. Die Handlung gestaltet sich wie folgt:

„A. spielt eine Schaufensterpuppe, die zum Leben erwacht und die Kinder schreckt. Ich gehe mit dem Puppenwagerl spazieren und verstehe die Angst der Kinder nicht, ich will sie davon überzeugen, dass A. nur eine Schaufensterpuppe sei. Die Handlung verändert sich nicht gravierend, Lena und Hannah laufen aber immer wieder kreischend durch den Turnsaal oder verstecken sich bei mir. Irgendwann fassen sie das ‚Monster‘ und überwältigen es auf der großen Matte. Ich nutze das Bild und gehe schnell mein Handy holen, um ein Foto von den dreien zu machen, wie sie auf der Matte miteinander ‚raufen‘“ (P1, 2).

Hannah und Lena spielen meine Kinder und schrecken sich vor der Schaufensterpuppe, die immer wieder zum Leben erwacht. Ich spiele die Mutter und verstehe die Angst der Kinder nicht, weil sich die Puppe vor meinen Augen nicht in ein Monster verwandelt. Die Kinder versuchen sich bei der Mutter immer wieder zu schützen, diese kann ihnen aber nicht helfen, weil sie ihre Aufregung nicht versteht. Die Kinder starten auf eigene Faust einen „Überwältigungsversuch“ und konfrontieren das Monster. Es entsteht eine lustvolle Szene, in denen mein Kollege mit den beiden Mädchen auf der großen Matte zu balgen beginnt. Dieses lustvolle Herumbalgen kann bereits als korrigierende Beziehungserfahrung gesehen werden: Hannah lässt sich auf einen Spaß mit dem Monster ein. Sie sieht, dass nicht immer alles so ernst sein muss – es gibt mehr als nur Schwarz und Weiß, Gut oder Böse – man darf mit dem Monster auch „herumbalgen“.

Dass mein Kollege A. bei diesem Monsterspiel mitspielt, birgt eine Chance für Hannah. Sie kann mich (und meinen Babybauch) schützen und muss mir das Böse nicht mehr zumuten. Zudem kann sie lieb zu mir sein, weil A. die Rolle des Monsters übernimmt. Ich verkörpere die Rolle der Mutter, vermutlich weil ich aufgrund meines Babybauchs bereits für Hannah eine klare „Mama-Rolle“ habe. Als die drei auf der Matte balgen, nehme ich diesen Moment als passenden Abschluss wahr und halte ihn (für das Erinnerungsbuch) mit einem Foto fest. Anschließend mache ich mit Hannah noch ein Abschiedsfoto, das ich ihr zur Verabschiedung schenken werde. Schließlich ist unsere Abschlusssunde zu Ende und wir machen uns fertig zum Gehen. Wie unsere Einheit endet, verdeutlicht folgender Protokollausschnitt:

„Das Wegräumen und Hinuntergehen dauert ein wenig, weil sich Hannah sehr viel Zeit lässt. Als wir dann jedoch so weit sind und in ihr Haus runter gehen, begegnen wir am Dorfplatz ihrer Erzieherin. Diese richtet Hannah aus, dass Janine bereits nach ihr gefragt hätte. Hannah freut sich sehr darüber, läuft gleich quietschvergnügt in ihr Haus vor und schreit mir ein fröhliches ‚Tschüss Becky!‘ hinterher“ (P1, 3).

Dass Hannah Zeit schindet, als wir dabei sind, alles wegzuräumen, kann als Verzögerungstaktik verstanden werden. Sie möchte nicht, dass der bevorstehende Abschied näherkommt und versucht noch in Kontakt zu bleiben. Am Weg in ihr Haus erfährt Hannah von ihrer Erzieherin, dass ihre Freundin sie bereits sucht, um mit ihr zu spielen. Sie freut sich sehr darüber, läuft gleich voraus und ruft mir noch ein heiteres „Tschüss“ hinterher.

Was bedeutet diese Abschlussequenz in Bezug auf Hannahs Abschiednehmen?

Als wir noch im Turnsaal sind, versucht Hannah noch etwas länger in Kontakt zu bleiben, sie trödelte herum. Einmal am Weg in ihr Haus, scheint sie aber – vermutlich zu einem Teil dank der Spieleinladung ihrer Freundin – leichter loslassen zu können. Sie verabschiedet sich ganz klar von mir (namentlich!) und scheint vom Trennungsschmerz nicht überwältigt worden zu sein. Sie hat es geschafft, im Guten loszulassen. Sie muss mir bei der Verabschiedung nicht (mehr) böse sein, sie muss nicht weglaufen.

In der Nachbearbeitung der Protokolle bin ich selbst erstaunt darüber, wie gut Hannah mit der letzten Einheit und vor allem dem Beenden der Abschlussstunde zurechtkommt. Sie hat für sich in der letzten Stunde mehr Distanz gewählt, dies verwundert nicht, wenn man sich vor Augen führt, wie intensiv die letzten Wochen an Nähe und Beziehung waren. Kinder nehmen bei einer Trennung oft ein distanzierteres Verhalten ein, wenn sie (unbewusst) glauben, damit tue der Abschied weniger weh. Hannah scheint sich in der letzten Einheit ebenfalls vor zu viel Nähe zu schützen. Nach dem Vorstellen der letzten Einheit wird klar, dass der Abschiedsprozess von Hannah schon vorher stattgefunden hat. Die letzte Einheit beinhaltet zwar noch Elemente des Verabschiedens (beispielsweise das Erinnerungsbuch), dennoch geht es inhaltlich und emotional kaum noch um unseren Abschied.

Nichtsdestotrotz schafft sie es, sich in wohlwollender Weise zu verabschieden, was darauf hindeutet, dass der Abschied durch den gestalteten Abschiedsprozess für sie in gewisser Weise aushaltbar geworden ist.

3.4.4 Zusammenfassung

Nach der Schilderung des Prozesses des Sich-Verabschiedens möchte ich in diesem Kapitel nochmal abschließend Wesentliches auf den Punkt bringen.

Hannah hat in den vergangenen drei Jahren der Intensivbetreuung starkes Vertrauen und eine innige Beziehung zu mir aufgebaut. Für sie sind die zwei Tage pro Woche Einzelbetreuung so wichtig geworden, dass sie stets darauf bedacht ist, ja keine Stunde mit mir zu verpassen. Als ich vorhabe, Hannah von meiner Schwangerschaft und dem bevorstehenden Abschied zu erzählen, rechne ich bereits mit einigen heftigen Gefühlsausbrüchen. Ich bin überrascht – und auch erleichtert –, dass ich diese in der Zeit des zweimonatigen Abschiednehmens von Hannah nicht am eigenen Leib zu spüren bekomme. Nur weil Hannah mich mit ihrem Zorn und ihrer Enttäuschung nicht konfrontiert, heißt dies freilich nicht, dass diese Gefühle bei Hannah nicht hochkommen und zutage treten. Sie findet bemerkenswerterweise eine Lösung, um mich (und das Baby) einerseits vor diesen negativen

Emotionen zu schützen, und andererseits diese Gefühle ausdrücken zu können – nämlich durch das Symbolspiel.

Im symbolischen Spiel (sei es nun das Barbiespiel, Mutter-Kind-Rollenspiele, oder Phantasierollenspiele wie das „Monsterspiel“) wird eine Thematisierung und Bearbeitung des Abschieds und der damit unweigerlich hochkommenden Gefühle wie Trauer, Wut, Enttäuschung und Hilflosigkeit möglich. Somit können diese für Hannah vermutlich sehr bedrohlichen Gefühle zutage treten, und der Prozess des Abschiednehmens kann in Gang kommen.

Die Trauer kann Hannah von Beginn an in Worte fassen. Als ich ihr davon erzähle, dass wir uns bald verabschieden müssen, weint sie und sagt mir, dass sie traurig sei und nicht wolle, dass ich gehe. Ich teile diese Trauer mit ihr und verweile einen Augenblick in inniger Umarmung mit ihr. In den nächsten Tagen und Wochen wird mein wachsender Babybauch von Hannah immer wieder thematisiert, zudem zeigt sich bei Hannahs vermehrten Krankenständen, dass es ihr (emotional und körperlich) nicht gut geht. Die krankheitsbedingten Ausfälle sehe ich im Abschiedsprozess als sehr problematisch an, weswegen ich einige Stunden durch Verschieben wieder aufzuholen versuche. Das Wiederauftreten des Einnässens in der Nacht bringen wir in der Supervision mit der bevorstehenden Trennung in Bezug.

In den nächsten Stunden versuche ich nicht nur Hannahs Traurigkeit zu thematisieren, sondern auch die damit verbundene Hilflosigkeit, die entstehen kann, wenn man Trennungen und Abschiede nicht verändern/verhindern kann. Aus der Ohnmacht heraus kann Wut entstehen, doch die spreche ich Hannah gegenüber nicht an – was mir in der Nachbearbeitung der Sequenzen auffällt. Allem Anschein nach schütze ich mich unbewusst davor, bei Hannah etwas aufzutun, was später in einem ihrer Impulskontrollverluste endet und mit meiner Hilfe nicht mehr auflösbar werden könnte. In der Analyse des Einzelfalls komme ich zu der Einsicht, dass mich diese unbewusste „Angst vor einer Eskalation“ bis zum Abschied begleitet.

Im Prozess des Abschiednehmens beginne ich relativ bald mit Hannah einen Kalender zu basteln, in dem unsere verbleibende Zeit „schwarz auf weiß“ sichtbar wird. Dies ist notwendig, da Hannah zunehmend eifersüchtig auf die anderen Kinder wird und Angst hat, selbst „zu kurz zu kommen“. Der Kalender soll ihr dabei helfen, sichergehen und immer wieder nachzählen zu können, wie viel gemeinsame Zeit uns noch bleibt.

In der dritten Intensivbetreuungseinheit nach Bekanntgabe meiner Schwangerschaft bringt Hannah bereits unsere Thematik ins Symbolspiel ein. Sie möchte mit den Barbies spielen und kreiert eine Handlung, in der es um Schwangerschaft, Abschied, Verlust und Gefühle der Wut, Trauer und Hilflosigkeit geht. Zum ersten Mal spüre ich Hannahs Wut auf mich und auf das Baby, das der Grund für unsere baldige Trennung ist. Hannah richtet ihre Gefühle nicht direkt gegen mich, sondern sie spielt sie im Symbolspiel mit den Barbies aus. Ich spiele die Mutter, Hannah spielt die

anderen Figuren im Barbiespiel. Als Mutter nimmt meine Figur in diesem Spiel jedoch den Nebenschauplatz ein, Hauptakteure sind die Tochter und die schwangere Cousine. Die Tochter wirkt regelrecht verletzt, als die Cousine von ihrer Schwangerschaft erzählt. Sie ist zornig darüber, dass die Cousine jetzt ein Baby bekommen wird und sie anschließend wieder verlässt (weil sie mit dem Baby in ihre Heimat zurückgehen wird). Der Zorn, der eigentlich an mich gerichtet ist, scheint für Hannah zu bedrohlich zu sein, um ihn in der Realität zu agieren, weswegen sie die abstraktere – weil weniger bedrohlichere – Ebene des Symbolspiels zur Thematisierung wählt. Im Symbolspiel ist eine Bearbeitung von Hannahs emotionalen Themen möglich. Ich habe nicht den Versuch unternommen, Hannahs Gefühle in die Realität zu bringen. Man könnte dies wieder mit einer unbewussten Abwehr meinerseits argumentieren. Nichtsdestotrotz konnten Hannahs negative Gefühle im Spielverlauf bearbeitet und anschließend gelindert, beziehungsweise geschwächt werden.

In einer Supervisionseinheit überlegen wir, wie man Hannah zusätzlich im Prozess des Sichverabschiedens unterstützen kann. Da Hannah zwischen Gut und Böse innerhalb einer Person spaltet und für sie demnach nach einer Trennung auch alle (guten) Erinnerungen an die gemeinsame Zeit verloren gehen, beschließe ich mit ihr ein Erinnerungsbuch zu gestalten. Ich möchte von nun an in jeder Einheit das Erinnerungsbuch mit Hannah gemeinsam füllen, mit Erinnerungen aus der gemeinsamen Zeit der letzten drei Jahre, mit Geschichten und Fotos von Dingen, die wir in der Intensivbetreuung gemeinsam erlebt haben. Das Erinnerungsbuch soll dann zugleich mein Abschiedsgeschenk an Hannah sein, damit die wertvoll gesammelten Erinnerungen in ihrem Besitz bleiben. Zunächst ist Hannah sehr zurückhaltend, was das gemeinsame Arbeiten am Erinnerungsbuch betrifft. Je weiter wir voranschreiten, umso mehr kann sie sich aber auf ein gemeinsames Erinnern und Reflektieren einlassen und auch selbstinitiativ werden.

In den nächsten Stunden scheint Hannah die Wut auf mich ein Stück weit „vergessen“ zu haben. Wir arbeiten kontinuierlich am Erinnerungsbuch, haken jede miteinander verbrachte Stunde am Kalender ab und sprechen auch immer wieder über meinen wachsenden Babybauch. In den kommenden Einheiten möchte Hannah bevorzugt Lieder hören und zeichnen. Und sie startet auch ein „Hausprojekt“. Auf einem Zeichenblock erschafft sie sich ihre eigene Familie: sie zeichnet ein Haus, in dem vier Kinder wohnen, darunter Hannah und ich, und eine ihrer Erzieherinnen. Sie arbeitet überaus detailreich, überlegt sich zu jedem Inhalt eine Geschichte und möchte alles perfekt haben – die Fertigstellung des Hauses zieht sich über drei Einheiten, bis Hannah es als fertig ansieht. Dass ich in dieser fiktiven Familie als Hannahs Ebenbürtige dargestellt werde, soll vermutlich Hannahs Wunsch zeigen, dies möge sich ein Stück weit bewahrheiten. Darüber hinaus zeigt Hannah mit dem Hinauszögern der Fertigstellung ganz deutlich, dass sie Sicherheit braucht, um weiterhin in Beziehung bleiben zu können.

Als unser Abschluss zeitlich immer näherkommt, beginnt Hannah bereits ihre letzte Stunde zu planen, die sie gerne mit mir „besonders“ nützen möchte. Zunächst ist sie sich ganz sicher, dass sie mit mir in der Abschlussstunde backen möchte. Als sie Tage später aber wieder auf ihre Abschlussstunde zu sprechen kommt, scheint es, als wolle sie sich nicht mehr festlegen und lieber mir die Planung der letzten Stunde überlassen. In einem passenden Protokollausschnitt, den ich zu dem Thema anführe, wird deutlich, dass Hannah mich in einer gewissen Weise positiv stimmen möchte. In mir entsteht das Gefühl, als wolle Hannah unbedingt mit mir in Beziehung bleiben, indem sie mich umschmeichelt, mich beschenkt, es sich mit mir gutsteht. Kinder, die eine Beziehung als unsicher erleben, können in zumindest drei verschiedenen Weisen auf diese Unsicherheiten reagieren: Entweder sie zeigen ihre Emotionen offen und werden (fremd)aggressiv, oder sie beginnen Intrigen zu spielen, reagieren provokant und prüfen, wann die Beziehung zu kippen beginnt. Die dritte Möglichkeit, wie in Hannahs Fall, besteht darin, dass das Kind seine Wut zu verdrängen beginnt, weil das Offen-Zeigen zu bedrohlich wäre. Es beginnt sich anzupassen, den Zorn runterzuschlucken und muss ihn durch Ersatzbefriedigungen ausdrücken. Das Kind verhält sich der Person gegenüber, deren Beziehung als unsicher erlebt wird, besonders lieb und umschmeichelt sie, damit die Beziehung ja nicht abbricht. Hannah kann für sich das Symbolspiel als Katalysator für ihren Ärger und Zorn benutzen und muss ihn mir so nicht „zumuten“.

In der viertletzten Einheit beginnen Hannahs Emotionen ein Stück weit aufzubrechen, als ihre Stunde auszufallen droht. Sie kommt weinend und völlig aufgelöst zu mir ins Büro und erzählt mir, dass sie wegen eines Arzttermins heute nicht zu mir kommen dürfe. Sie ist zornig auf ihre Erzieher, die ihr gesagt haben, sie könne nicht in meine Stunde kommen und äußert den Wunsch, lieber bei mir bleiben zu wollen. Wir schaffen es, ihre Stunde zu verschieben, so dass sie trotz des Arzttermins zu mir kommen kann und Hannah ist sichtlich erleichtert.

Sie schafft es immer öfter, in den Stunden Bezug auf ihr Erinnerungsbuch zu nehmen und hat auch den Wunsch, es besonders schön zu gestalten. In den Stunden beginnt sie zudem wieder den Wunsch zu äußern, mit den Barbies zu spielen. Wenn man sich die Spielinhalte vor Augen führt, wird ersichtlich, wie wichtig das Symbolspiel als Ausdruck für Hannahs inneres Erleben ist. Sie integriert Trennungssymboliken, Beziehungsthematiken, die Geburt eines Babys, das Zeigen von Gefühlen der Trauer, der Wut und lebt auch ihre aggressiven Anteile – ebenso die damit verbundenen Schuldgefühle – im Spiel mit den Barbies aus. Die Mutter (meine Spielfigur) wird von ihrem Freund verlassen – wodurch im Spiel ich diejenige bin, die mit Trennungsschmerz und damit verbundener Traurigkeit konfrontiert wird. Bemerkenswerterweise schafft es Hannah in diesem Spiel, eine Lösung für ihre eigene Verstricktheit zu finden: sie verdoppelt mich – als Mutter und als Cousine Clara. Somit kann sie – weil sie ja zu einem Teil mit der Mutter identifiziert bleibt – auf

Clara böse sein und ihre Wut gegen sie richten, und kann so gleichzeitig die Mutter (also mich) davor schützen.

Der Aspekt des „Schützen-Wollens“ kommt in der Analyse der Protokolle immer wieder auf. Hannah wird von negativen Gefühlen wie Wut und Enttäuschung, Angst und Zorn oft regelrecht überschwemmt, wodurch sie für sie vermutlich zu bedrohlich sind, um sie mir direkt zu zeigen. Nicht nur, dass sie möglicherweise Angst hat, selbst davon überschwemmt zu werden, hat sie vermutlich auch das Gefühl, sie könne es mir und dem Baby nicht (mehr) zumuten. Dennoch sind diese Gefühle da und können nicht ganz verdrängt werden. Hier nutzt Hannah das Symbolspiel, um diese Gefühle ausdrücken zu können. Im Spiel mit den Barbies zeigt sie ganz klar Stellung zu ihren Gefühlen, aber auch im „Monsterspiel“, eine Art Phantasierollenspiel, kann sie ihre aggressiven Impulse und den Zorn mir gegenüber ausleben. Gerade im „Monsterspiel“ zeigt sich aber, dass mein wachsender Babybauch immer wieder Anlass für Spielunterbrechungen ist. Der Bauch, der gewissermaßen als „Realitätsanker“ gesehen werden kann, holt Hannah immer wieder in die Realität zurück, wenn sich bei ihr Schuldgefühle auftun. Wenn sie etwa einmal zu laut schreit, muss sie sich im nächsten Moment versichern, ob es dem Baby „eh gut geht“. In der Aufarbeitung der Geschichte habe ich darauf hingewiesen, dass Hannahs Handlungen teils noch stark durch das „Magische Denken“ bestimmt sind. Im „Magischen Denken“ gehen Kinder davon aus, dass ihre Gedanken die Macht haben, Realität zu werden (Datler, Wininger 2014). Ihr (unbewusster) Wunsch, das Baby möge nicht existieren oder ihm etwas passieren, löst im nächsten Moment so große Schuldgefühle bei ihr aus, als wäre ihm wirklich was passiert. Sie möchte sich stets versichern, dass ihre Wut dem Baby wirklich nicht schadet. Dies zeigt sich nicht nur in den wiederkehrenden Spielunterbrechungen, in denen sie sich versichert, dass es mir und dem Baby gut geht, sondern auch in dem Wunsch, einmal ein Foto von meinem Baby sehen zu dürfen.

In der vorletzten Einheit ziehen wir unser Abschlussbacken vor, damit wir unsere lange Stunde dafür nützen können. Der Tag steht ganz im Motto des Abschiednehmens, weil an diesem Tag auch die Abschlussfeier einer ihrer Hauspädagoginnen stattfinden wird, die vor ein paar Wochen gekündigt hat. Hannah und ich backen in ihrem Haus Muffins und spielen in den Wartezeiten UNO. Wir erschaffen ein letztes Mal etwas gemeinsam, der Tag endet harmonisch und Hannah muss weder aufgewühlt, noch böse sein. Es entsteht das Gefühl, dass Hannah das bewusste Wahrnehmen des bevorstehenden Abschieds zulassen kann, was zugleich bedeutet, dass die damit verbundenen Gefühle für Hannah aushaltbar geworden sind.

Die letzte Stunde gestaltet sich anders, als für mich erwartet. Hannah hegt zunächst den Wunsch, ihre letzte Stunde mit einer Freundin zu teilen, was in mir zunächst Gefühle des Zurückgewiesen-Werdens und der Kränkung aufkommen lassen. Ich habe das Gefühl, Hannah würdigt unsere allerletzte gemeinsame Stunde nicht genug, und versuche sie – unreflektiert – davon überzeugen zu wollen, das Mädchen nicht in ihre Stunde einzuladen. Ich merke erst in der Nachbearbeitung der

Sequenzen, dass Hannah von Anfang an versucht, ihre letzte Stunde distanzierter und für sie kontrollierbarer zu gestalten. Als ich ihren ersten Wunsch, ihre Stunde zu dritt zu verbringen, nicht erfülle, kommt sie mit dem Wunsch, ihre Hausübung bei mir in der Stunde machen zu wollen. Sie lässt bereits vor ihrer Stunde ihre Schultasche bei mir stehen – wieder ein Zeichen dafür, dass sie sich damit die Sicherheit holt, in Beziehung bleiben zu können. Nach der Hausübung, die formell und oberflächlich abgetan wird, äußert sie den Wunsch, gemeinsam mit meinem Kollegen A. und Lena (die ebenfalls gerade Stunde bei meinem Kollegen hat) ein Spiel im Turnsaal zu spielen. Wieder versucht sie, der Intensität der Beziehung zu mir zu entgehen, indem sie weitere Personen ins Spiel bringt. Zudem plant sie den Inhalt der letzten Stunde, wodurch der Abschied für sie kontrollierbarer und demzufolge besser aushaltbar wird.

Nach einer spontanen Tanzeinlage, die von allen Beteiligten als sehr lustvoll erlebt wird und ein wenig Normalität mitschwingen lässt (im Sinne von „es geht weiter“, denn nach meinem Abschied wird der Raum bleiben, mein Kollege und Lena werden auch bleiben), spielen wir ein letztes Mal zu viert das „Monsterspiel“. Dieses Mal wird jedoch mein Kollege das Monster sein, wodurch sie mich (und das Baby) vor dem Bösen schützen kann. Die Stunde endet in einem lustvollen (und beziehungskorrigierendem) „Herumbalgen“ der Kinder mit dem Monster.

Beim Runterbringen ins Haus verabschiedet sich Hannah von mir namentlich und muss mir auch nicht (mehr) böse sein – zumindest auf der manifesten Ebene.

3.4.5 Fazit

Nun möchte ich mich der Frage widmen, ob und in welcher Hinsicht der Abschiedsprozess von Hannah als gelungen/nicht gelungen angesehen werden kann, und an welchen Elementen dies ersichtlich wird.

Wie erkennt man, ob ein Abschied als gelungen/nicht gelungen angesehen werden kann? Auf jeden Fall sollte der Prozess des Abschiednehmens in den Blick genommen werden und dahingehend untersucht werden,

- ob der Abschied direkt und/oder indirekt thematisiert wurde,
- ob die im Abschiedsprozess hochkommenden Gefühle gezeigt wurden und eventuell auch in Hinblick auf einen Trauerprozess bearbeitet werden konnten, und
- ob über Vergangenes reflektiert und Zukünftiges (etwa ein Betreuungswechsel) phantasiert werden konnte.

Hannah hat in den letzten zwei Monaten der Betreuung den Raum und die Zeit bekommen, um den kommenden Abschied von mir zur Sprache zu bringen. Ich habe ihren Prozess des Abschiednehmens mit unterschiedlichen Hilfsmitteln unterstützt, die ihr helfen sollten, ihre hochkommenden Gefühle zu ordnen und die Sicherheit in der Beziehung zu behalten. Der Kalender, das Symbolspiel und das Erinnerungsbuch boten Ausdrucksmöglichkeiten für Hannah, um sich mit dem bevorstehenden Abschied zu beschäftigen. Der Abschied wurde von Hannah sowohl direkt (z.B. mit dem Stunden-Abhaken am Kalender, mit der Arbeit am Erinnerungsbuch, wenn sie meinen wachsenden Babybauch anspricht), als auch indirekt (etwa im Symbolspiel) zum Ausdruck gebracht. Dies ist ein erstes Indiz dafür, dass der Abschiedsprozess vonstattengeht.

Hannah konnte das im Abschiedsprozess hochkommende Gefühl der Trauer von Beginn an benennen. Sie weint, als ich ihr die Nachricht unterbreite, dass ich gehen werde. Sie sagt mir an mehreren Tagen, wie traurig sie ist, dass ich gehen werde. Ich spreche in diesem Zusammenhang das damit verbundene Gefühl der Hilflosigkeit an, das Hannah auch als Teil ihrer Lebensgeschichte und der bereits erfahrenen unglücklichen Trennungen begleitet. Ich spreche aus, dass man es sich oft gerne wünschen würde, dass man Trennungen verhindern kann, dies aber leider oft nicht möglich ist. Dass Hilflosigkeit und Ohnmacht zu Wut führen können („Ich bin wütend, dass du gehst!“), thematisiere ich zwar in einer Supervisionseinheit, konfrontiere Hannah damit aber nicht. Unbewusst scheine ich mich bereits hier vor einer drohenden Eskalation schützen zu wollen, indem ich die für Hannah bedrohlichen Gefühle nicht ausspreche, aus Angst davor, etwas auszulösen, was ich anschließend nicht mehr auflösen kann. Hannah zeigt mir die Gefühle, die für sie (und wohl unbewusst auch für mich) zu bedrohlich sind, nicht direkt. Dennoch sind diese Gefühle des Ärgers und der Enttäuschung, wieder verlassen zu werden, die Wut auf mich, weil ich sie verlasse, und die Angst, den Abschied nicht auszuhalten, da. Sie können zwar von Hannah im Umgang mit mir verdrängt werden, damit sie sichergehen kann, dass unsere Beziehung nicht abbricht, doch muss sie diese dafür in Ersatzhandlungen ausleben. Das In-Szene-Setzen der bedrohlichen und aggressiven Gefühlsanteile gelingt Hannah im Symbolspiel. Dort kann sie der Mutter aggressiv und wütend entgegentreten, kann böse auf die Cousine sein, weil diese ein Baby bekommt und sich verabschiedet, und kann sich selbst mehr in den Mittelpunkt stellen. Im Symbolspiel gelingt es uns, Gefühle wie Wut, Angst und Trauer zu benennen und auch aufzulösen. Dies geschieht zum einen, indem ich (meine Figur im Spiel) diese Gefühle, die Hannahs Spielfiguren ausleben, benenne, sie akzeptiere und ihnen den Raum gebe, damit sie ausgelebt werden können. Zum anderen versuche ich Hannah auch das Gefühl zu geben, wie sich die anderen Beteiligten fühlen könnten, und versuche zu einer Lösung vorhandener „Dramen“ zu kommen. Dies gelingt zunächst durch mein

Interagieren der Spielfiguren und dem Zutun korrigierender Beziehungserfahrungen²⁴, aber auch Hannah zeigt relativ bald, dass sie selbst für ihre verstrickten Beziehungsthematiken zu Lösungen im Spiel kommen kann (etwa wenn sie mich als Mutter und als Cousine verdoppelt, damit sie mit der Mutter identifiziert bleiben und den Ärger an der Cousine auslassen kann). Die im Abschiedsprozess hochkommenden Gefühle wurden thematisiert (sowohl direkt, als auch auf symbolischer Ebene), was als weiterer Faktor für einen gelungenen Abschiedsprozess gewertet werden kann.

In der Nachbearbeitung der Spielsequenzen komme ich allerdings immer wieder zu der Frage, warum ich die bedrohlichen Gefühle von Hannah, die sie unmissverständlich im Spiel zeigt, nicht außerhalb des Spiels respektive explizit anspreche.

Wie bereits erwähnt, scheint der Gedanke, dass Hannah mich vor diesen heftigen negativen Gefühlen schützen möchte (in dem sie sie nur im Spiel zeigt, und sich beim direkten Agieren, wie etwa im „Monsterspiel“, immer wieder versichert, ob es mir und dem Baby „eh gut geht“), auch zu einem großen Teil mit mir zu tun zu haben. Im symbolischen Spiel etwa mit den Barbies, als Hannah sehr deutlich von einem Baby spricht, das nicht erwünscht ist und am liebsten nicht hergehören sollte, scheine ich unbewusst beruhigt zu sein, dass Hannah mir diese heftigen Gefühle nicht direkt zeigt. Im Sinne der Abwehr scheint für mich gar nicht erst die Frage aufgekommen zu sein, es für Hannah außerhalb des Spiels in Worte zu fassen. Die „Angst vor einer Eskalation“ scheint zu groß gewesen zu sein, weswegen ich diese bedrohlichen Gefühlsanteile von Hannah lieber im Symbolspiel verwahrt ließ.

An dieser Stelle soll angemerkt werden, dass ich zu jenem Zeitpunkt weder weitreichende Erfahrungen mit Abschiedsprozessen, noch mit der Bearbeitung von Prozessen, die durch ein explizites Ansprechen von intensiven negativen Gefühlen wie Wut, Verzweiflung oder Schmerz ausgelöst werden, gemacht habe. Ebenso konnte ich dies inhaltlich keiner Aus- und Weiterbildung entnehmen. Erst im Zuge der Abfassung der Masterarbeit wurde das Thema für mich bedeutend, wodurch es nachträglich gesehen auch klug war, eher vorsichtig und unbedarft zu agieren, zumal ich auch in der begleitenden Supervision nicht dazu ermuntert worden bin, die besagten Gefühle explizit stärker in Worte zu fassen.

Hannah konnte mithilfe des Erinnerungsbuches mit mir über unsere vergangenen drei Jahre in der Intensivbetreuung reflektieren. Obwohl sie zu Beginn des Abschiedsprozesses noch eher zurückhaltend war, ließ sie sich mit der Zeit immer mehr darauf ein und hat gegen Ende bereits

²⁴ Näheres dazu unter Kap. 3.4.6.6;

selbst Bezug darauf genommen, was ihr wichtig ist. Sie wollte das Erinnerungsbuch nach ihren Vorstellungen ausschmücken und hat mich auch angeleitet, wenn ich Dinge ergänzen sollte.

Über die Zeit nach meinem Abschied haben wir sehr wenig gesprochen. Hannah spricht einige Male die Skiwoche an, auf die sie sich schon sehr freut. Ich habe dazu die Hypothese aufgestellt, dass die Vorfreude auf die Skiwoche Hannahs Abschiedsschmerz ein wenig „wattieren“ könnte. Interessanterweise kam der bevorstehende Betreuungswechsel in den Protokollen nie zur Sprache. Dass über Vergangenes reflektiert werden konnte, sehe ich als entscheidendes Merkmal dafür, dass ein Abschiedsprozess in Gang kommen konnte. Ob nun der Umstand, dass nun wenig über die Zeit nach dem Abschied phantasiert wurde, den Abschiedsprozess auf negative Weise beeinflusst, sei dahingestellt.

Die Frage in rückwirkender Betrachtung ist nun, ob der Prozess des Abschiednehmens, wie er hier stattgefunden hat, für Hannah zu einem gelungenen Abschied geführt hat, oder nicht.

Nach wie vor bin ich davon überzeugt, dass das Abschiednehmen in geordneter Form und mit Hilfe des Symbolspiels für Hannah sehr wichtig war, um einen Abschied zu ermöglichen, der für sie kontrollierbar und aushaltbar wurde. Dass der Abschied für sie aushaltbar wurde, zeigt sich zum einen in der harmonischen (vorgezogenen) Abschlussstunde, in der wir gemeinsam gebacken haben. In der Analyse der Protokolle stelle ich die Hypothese auf, dass diese vorletzte Stunde, in der wir in ihrem Haus gemeinsam Muffins gebacken haben, bereits die Stunde ist, in der Hannah Abschied nimmt. In der letzten Stunde geht Hannah mehr in Distanz und plant unsere Stunde selbst, vermutlich weil sie glaubt, dass sie so dem Abschiedsschmerz ein Stück weit entgehen kann. Ungeachtet dessen findet der Abschied statt, und zwar in einer Verabschiedung die namentlich ist, und in der niemand manifest böse sein muss. Sie muss beim Beenden der letzten Stunde nicht weglaufen, sie kann sich von mir in freundlicher Stimmung lösen (und dem Spiel mit ihrer Freundin freudig „entgegenlaufen“). Aus diesen Gründen wage ich es deshalb zu behaupten, dass der Abschied für Hannah sehr wohl als gelungen angesehen werden kann.

Dennoch bleibt die Frage bestehen, ob es Hannah geholfen hätte, manche Dinge (und Gefühle) mehr zur Sprache zu bringen. In der Analyse der Sequenzen komme ich manches Mal an den Punkt, wo ich das Gefühl habe, dass Hannah von mir tatsächlich nicht ausreichend entlastet worden ist. Dies zeigt sich zum Beispiel in der Analyse der Schlusssequenz der drittletzten Einheit, in der Hannah mit den anderen Kindern zu konkurrieren beginnt und grantig darüber wird, dass ein anderes Kind noch mehr Stunden bis zum Abschluss mit mir hat, als sie selbst. Ich spüre, wie bedrückt sie ist und löse die Situation lediglich durch sachliche Argumente auf, indem ich ihr erkläre, dass dieses Kind zwar öfter zu mir kommt, jedoch dafür keine lange Stunde mit mir hat (so wie sie). Im Protokoll schreibe ich, dass Hannah mit der Erklärung zwar zufrieden scheint, aber

dennoch „ein Hauch von Traurigkeit zurückbleibt“ (P3,2). Ich stelle die Vermutung auf, dass es Hannah in dieser Situation womöglich gebraucht hätte, dass ich ihren Wunsch, den Abschied noch hinauszuzögern, angesprochen hätte. Zudem habe ich das Gefühl, es hätte sie mehr entlastet, wenn ich ihre Gefühle des Ärgers und der Enttäuschung ausgesprochen hätte.

Aufgrund dieser Lücke – dass viele negative Emotionen von mir nicht (außerhalb des Symbolspiels) ausgesprochen wurden – könnte Hannah womöglich in manchen Situationen zu wenig Entlastung erfahren haben. Dennoch gelingt die Verarbeitung von Gefühlen auch im symbolischen Spiel und hat Auswirkungen auf die Realität.

Dieses Kapitel sollte nun die Geschichte der Verabschiedung von Hannah abschließen und die Frage beantworten, ob und inwiefern der Abschied als gelungen/nicht gelungen angesehen werden kann. Bevor nun eine Überleitung zu Abschiedsprozessen in der Frühförderung gelingen kann, ist es notwendig, zunächst die Aufgaben der Pädagogin in der Phase des Abschiednehmens zu erläutern. Dies soll der Inhalt des nächsten Kapitels sein.

3.4.6 Die Aufgabe der Pädagogin in der Phase des Abschiednehmens

Wenn der Prozess des Abschiednehmens in den Fokus gerückt wird, kommt man nicht umhin, die Rolle desjenigen zu betrachten, der den Abschied initiiert. In der Rolle als Intensivbetreuerin war ich nun zuständig dafür, den Kindern – und im Speziellen hier Hannah – einen Abschiedsprozess zu ermöglichen, in dem sie sich selbstbestimmt und aktiv an der Verabschiedung beteiligen konnte. Welche Aufgaben mir in dieser Phase des Abschiednehmens zugekommen sind, werde ich in diesem Kapitel rückblickend nochmals erläutern.

3.4.6.1 Initiieren des Abschieds-/Trauerprozesses

Zunächst war es wichtig, die Kinder davon in Kenntnis zu setzen, dass und aus welchem Grund ein Abschied kommen wird. Für die Verlautbarung der Nachricht, dass ich ein Baby bekommen werde, habe ich ein Setting gewählt, in dem ich gleich zu Beginn auf die Reaktionen der Kinder reagieren kann. Ich habe mich in der Mittagsruhe in das Zimmer jedes einzelnen Kindes gesetzt und so auch Hannah von der Schwangerschaft und dem damit erzwungenen baldigen Abschied persönlich in Kenntnis gesetzt. Mir war klar, dass es vermutlich dauern würde, bis sie die Nachricht verdaut und die Folgen meiner Schwangerschaft, nämlich den Abschied von mir, verstanden hätte. Dennoch

war ich im Moment der Ankündigung auf alles gefasst, was an Reaktionen hätte kommen können – Freude und Leid, Zorn und Enttäuschung, Trauer und Schock.

Um den Abschieds- und Trauerprozess in Gang bringen zu können und Hannah Zeit und Raum zu geben, diesen zu thematisieren, habe ich bewusst eine längere Zeit des Abschiednehmens geplant (zwei Monate). Hannah wurde mit unterschiedlichen Hilfsmitteln (Kalender, Symbolspiel, Erinnerungsbuch) unterstützt, um Gelegenheiten und Möglichkeiten im Ausdruck von im Abschiedsprozess hochkommenden Gefühlen zu erhalten.

Laut Datler und Messerer (2006, 136) beginnt man bereits mit dem Trauerprozess, wenn man sich für die aufkommenden Gefühle des Gegenübers interessiert und diese zur Sprache bringt. Als ich Hannah von meiner Schwangerschaft erzähle, scheint sie zunächst von der Nachricht überwältigt und in ihrem Erleben erstarrt zu sein. Ich nehme die vorhandene Spannung wahr und fasse sie in Worte. Als ich die Trauer um den baldigen Abschied anspreche, kann auch Hannah beginnen, emotional Druck abzulassen, zu weinen und den Wunsch nach einem Weiterführen der Beziehung auszusprechen.

3.4.6.2 Herstellen und Halten einer positiven Übertragungsbeziehung

In jeder therapeutischen oder pädagogischen Arbeitsbeziehung mit Klienten (Erwachsenen, Jugendlichen und auch Kindern) ist es wichtig, eine „positive Übertragungsbeziehung“ (Datler 1999, 16f.) sicherzustellen. Immer wieder können in solchen Arbeitsbeziehungen bewusste und unbewusste Widerstände auftreten, die mit einer positiven Übertragungsbeziehung, die als „entlastend, hilfreich und Sicherheit gebend“ (ebd., 17) erlebt werden kann, minimiert werden können.

Das Herstellen und Halten einer positiven Übertragungsbeziehung und die Sicherstellung einer „tragfähigen Arbeitsbeziehung“ (ebd., 16) scheinen demzufolge gerade in der Abschlussphase von großer Bedeutung zu sein, wenn es darum gehen soll, gemeinsam an Prozessen (des Abschieds) zu arbeiten. Figdor (2003) vergleicht die Art der Haltung, die eine positive Übertragung herstellt²⁵, mit einer vertrauensvollen und unbedrohlichen²⁶ Haltung dem Klienten gegenüber.

„Man könnte die Art des Vertrauens, um das es hier geht, auch als positive Übertragung bezeichnen, innerhalb derer der Berater [in meinem Falle der Pädagoge; Anm.] als ‚gutes Objekt‘ erlebt werden kann, das (auch) auf der Seite des Klienten (...) steht“ (ebd., 33).

²⁵ Figdor (2003) bezieht sich hier auf den Kontext der psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung.

²⁶ „bedrohlich“ wird hier im Sinne von „kompetent erhaben zu sein“ verwendet (ebd., 34);

Das Halten einer positiven Übertragungsbeziehung gelingt in der Phase des Abschlusses mit Hannah sehr gut – zumal sie selbst diejenige ist, die sehr darauf bedacht ist, die Beziehung zu mir nicht zu gefährden und abbrechen zu lassen. In den Einzelbetreuungen bekommt Hannah den sicheren Raum und die Unterstützung, ihre im Abschiedsprozess hochkommenden Emotionen (teilweise mithilfe der von mir angebotenen Hilfsmittel) wahrzunehmen und auszudrücken. In Phasen, in denen sich Hannah in der Intensivbetreuung benachteiligt und minderwertig fühlt, schaffe ich es, sie emotional aufzubauen und ihr die Sicherheit zu geben, dass sie sich wieder gut aufgehoben fühlt und das Vertrauen zu mir (weil sie meint, ich würde andere Kinder bevorzugen und sie deshalb nicht so sehr mögen) nicht verliert. Nur so ist es mir weiterhin möglich, mit Hannah im Prozess des Abschiednehmens in einer tragfähigen Arbeitsbeziehung zu bleiben, mit deren Hilfe wir am Abschieds- und Trauerprozess arbeiten können.

3.4.6.3 Holding und Containing

Die beiden Begrifflichkeiten „holding“ und „containing“ wurden von den Psychoanalytikern Winnicott und Bion geprägt und „bezeichnen eine Form der Begegnung, in der Ratsuchende Halt und Verständnis finden“ (Datler, Messerer 2006, 135).

Es soll darum gehen, dem Klienten gegenüber eine Haltung einzunehmen, in der seine schmerzlichen Gefühle und Gedanken aufgenommen, verdaut und in weniger bedrohlicher Weise zurückgegeben werden können. Dieses „Halten“ und „Containen“ von bedrohlichen Gefühlen soll dem Klienten Entlastung und Sicherheit bringen. Der Klient sieht, dass der Pädagoge/Therapeut etc. von diesen Gefühlen nicht überwältigt wird und diese negativen Gefühlsanteile somit aushaltbar sind und durch gemeinsames „Nachdenken ein wenig gelindert werden können“ (ebd.). Dieses Nachdenken hat die Funktion des Distanz-Gewinnens, wodurch eben diese Gefühle besser verdaut und greifbar gemacht werden können.

„Schon durch die genaue Bezeichnung und Einordnung von Gefühlen entsteht ein gewisser Abstand, sodass diese eher greifbar werden statt vage und unfassbar zu bleiben“ (Salzberger-Wittenberg 1973; zit. n. Datler, Messerer 2006, 135).

Diese Erfahrung des „Gehaltenwerdens“ und des „Containens“ ist für Kinder von Beginn an notwendig, damit sie von bedrohlichen Gefühlen nicht überschwemmt werden und mittels der Bezugsperson erfahren, dass ihre negativen Gefühle wahrgenommen, verstanden und innerlich bearbeitet werden können (Datler, Wininger 2014, 368).

Der gesamte Abschiedsprozess ist gekennzeichnet durch das Aufspüren von im Trauerprozess hochkommenden Gefühlen und der Bearbeitung dieser. Wenn man sich Hannahs Geschichte und ihre emotionale Entwicklung vor Augen führt, kommt man ins Grübeln, ob Hannah in ihrer frühen Kindheit ausreichende Sicherheiten durch „holding“ und „containing“ erfahren haben mag. Umso wichtiger erscheint mir im Abschiedsprozess die emotionale Unterstützung mithilfe dieser Haltungen. In der Nachbearbeitung der Sequenzen komme ich allerdings zu der Einsicht, dass ich Hannah in manchen Bereichen vermutlich nicht ausreichend entlastet habe – dies wird vor allem dann sichtbar, wenn Hannah ihre Wut gegen mich und das Baby im Symbolspiel agiert. Ich stelle in dem Zusammenhang die Hypothese auf, dass ich das Ansprechen der Wut als Selbstschutz und „Angst vor einer Eskalation“ unterlasse. Das Halten der Wut geschieht einzig und allein im geschützten Rahmen des Symbolspiels, wodurch jedoch auch eine Bearbeitung möglich wird, wie sich im Verlauf zeigt (siehe Kap. 3.4.4).

3.4.6.4 Haltung der verantworteten Schuld

Figdor (2003, 49), der diesen Begriff prägte, sieht in der „Haltung der verantworteten Schuld“ eine bedeutende und zentrale Erziehungshaltung, in der Kindern aufgrund von Erziehungsmaßnahmen wie Ge- und Verboten wissentlich Frustrationen und ein gewisses Maß an Leid zugemutet wird.

„Und um eben diese Fähigkeit handelt es sich, wenn von verantworteter Schuld die Rede ist: zu begreifen, dass ich als Mutter, Vater, Pädagoge nicht darum herumkomme, immer wieder Bedürfnisse meines Kindes zu frustrieren und demnach vom Kind auch immer wieder als ‚böse‘, ‚gemein‘ versagend erlebt zu werden. Und zwar unabhängig davon, ob ich das will oder nicht“ (ebd., 51).

Mit der „Haltung der verantworteten Schuld“ gehen aufseiten des Elternteils/Pädagogen eine deutliche Aggressionsminderung und die Fähigkeit der Identifikation mit dem Kind einher, die wiederum aufseiten des Kindes zu weniger Ängsten und einer „Verringerung der Gefahr pathogener Abwehrprozesse“ (ebd., 50f.) führen.

In Bezug auf den Abschiedsprozess von Hannah impliziert die „Haltung der verantworteten Schuld“ meinerseits, dass ich Hannah wissentlich das Leid der bevorstehenden Trennung zumute. Ich trage Schuld an der bevorstehenden Trennung und mute Hannah diesen Abschied zu, weil ich sichergehen kann, dass sie es verkraften und keinen Schaden in ihrer Entwicklung nehmen wird. Indem ich mir diese innere Haltung präsent halte, schaffe ich es mit Hannah identifiziert zu bleiben und meine eigenen (unbewussten) Aggressionen zu verringern.

„In dieser Identifizierung vermag ich mich selbst vor einem Überhandnehmen meiner (zum Teil wohl auch unbewussten) aggressiven Gefühle und das Kind vor der Gefahr zu schützen, meine ‚pädagogische Aggression‘ mit Ablehnung oder Hass zu verwechseln“ (ebd., 52).

Die Fähigkeit der Identifikation beinhaltet zugleich, dass ich als Pädagogin „in der Lage bin, mich mit dem Kind gegen mich selbst [zu] identifizieren (...). Ich muss also meine (unvermeidliche) Rolle als Aggressor erkennen und akzeptieren können“ (ebd., 51). Hannah lässt mich immer wieder im Verlauf des Abschiedsprozesses spüren, wie wütend sie auf mich und das Baby ist, dass ich sie verlassen werde. Weil ich meiner Rolle als „Schuldige“ bewusst bin und diese auch zu verantworten vermag, kann ich mich einerseits ihrer Trauer hingeben und andererseits weiterhin Grenzen wahren²⁷.

3.4.6.5 Verdrängung und Schuldgefühle sowie die Entlastung von diesen

Das Verdrängen von im Abschiedsprozess aufwallenden negativen Emotionen wie Wut (mir und dem Baby gegenüber, weil ich sie verlasse), Ohnmacht (wegen der Unveränderbarkeit der Umstände) und Angst (verlassen zu werden und die Trennung als nicht aushaltbar erleben zu müssen) werden von Hannah im direkten Kontakt zu mir teilweise verdrängt und müssen weit weniger bedrohlichen Gefühlszuständen – teilweise sogar Idealisierungen – weichen. Besonders heftige Gefühle wie Aggression und Wut werden von Hannah als zu bedrohlich und kaum bewältigbar erlebt, um sie im direkten Erleben in Szene setzen zu können, weswegen diese Gefühle erst im abstrakteren Symbolspiel²⁸ zutage treten.

Wenn man sich nun beispielweise einige Sequenzen des „Monsterspiels“ wieder in Erinnerung ruft (siehe u.a. Kap. 3.4.3.7), so wird deutlich, dass trotz der Verdrängung dieser heftigen negativen Emotionen im direkten Erleben und dem Ausdrücken im geschützten Rahmen des Symbolspiels Schuldgefühle auftreten können, die wiederum in Hannahs Fall zu Spielunterbrechungen führen. Hannahs Phantasie, ihre Wut könnte dem Baby tatsächlich schaden, entspringt weitgehend ihrem magischen Denken²⁹. Die Angst darüber, ihre (Todes-)Wünsche dem Baby gegenüber könnten sich bewahrheiten, erschreckt sie so sehr, dass sie das Gefühl hat, es würde tatsächlich der Realität entsprechen³⁰.

²⁷ Etwa, dass ich weiterhin an vorhandenen Rahmenbedingungen und Strukturen in der Intensivbetreuung festhalte und deren Einhaltung auch von Hannah einfordere.

²⁸ Die Aggression mir gegenüber wird von Hannah beispielsweise überdeutlich im „Monsterspiel“ gezeigt, aber auch im Barbiespiel tritt immer wieder die Wut, von einem geliebten Menschen verlassen zu werden, auf. Im Barbiespiel ist vor allem die Rolle der Mutter (die ich spiele) diejenige, die Opfer von Konflikten und Übergriffigkeiten, körperlicher und verbaler Art, wird.

²⁹ Erläuterungen dazu siehe Kap. 3.4.3.7;

³⁰ Hier ist anzumerken, dass vermutlich meine übertriebenen Darstellungen im Spiel (wie das Eingehen auf Hannahs Verletzungstendenzen und das theatralische Spielen von Verletzungen) einen großen Beitrag zur Schürfung von Hannahs

Zudem kann das oftmalige Bitten um Babyfotos nach der Geburt als ein Versuch der Rückversicherung gesehen werden (der wiederum ihren Schuldgefühlen entspringt), dass dem Baby (trotz ihrer Wut) nichts geschehen ist.

Hannahs Schuldgefühle ein Stück weit zu entlasten, gelingt mir im durchgehenden bestätigen, dass es mir und dem Baby „eh gut gehe“ (siehe Kap. 3.4.3.7) und sie sich keine Sorgen um uns machen muss. Eine Aufklärung ihrer Gefühlsanteile (nicht nur im Symbolspiel, sondern in der Realität) und der damit bedingten Schuldgefühle gelingt mir allerdings nicht. Vermutlich hätte dies jedoch Hannah gebraucht, um sich von diesen Schuldgefühlen lossagen zu können und ihre bedrohlichen Gefühle auch in der Realität thematisieren zu können. In der Analyse der Sequenzen scheint meine unzureichende Aufklärung und Entlastung dem Selbstschutz und der eigenen Abwehr gedient zu haben.

3.4.6.6 Korrigierende Beziehungserfahrungen

Die Absicht, Hannah einen selbstbestimmten Verabschiedungsprozess zu ermöglichen, liegt zum einen in den bereits vielfach negativ erlebten Trennungen und der damit verbundenen Traumatisierung, zum anderen in der sich mittlerweile eingebürgerten „Mode“ im Kinderdorf (und vermutlich ebenso in anderen sozialpädagogischen Einrichtungen), sich nur kurzfristig von den Kindern zu verabschieden. Dieses kurzfristige Verabschieden ist nicht zu befürworten, weil es den Kindern die Möglichkeit einer gesunden Auseinandersetzung mit dem Abschied (der in einem Prozess vonstattengeht und deshalb Zeit braucht) verwehrt und die Gefahr der Retraumatisierung des Kindes birgt.

Der vorbereitete Abschiedsprozess bei Hannah hat somit zusätzlich die Aufgabe, ihr die Möglichkeit einer aktiven Auseinandersetzung mit dem Abschied zu ermöglichen, in der sie selbst die Chance erhält, einen Abschied zu erleben, der aushaltbar sein kann – ihr somit „korrigierende Beziehungserfahrungen“ in Bezug auf Abschiedsprozessen zuteilwerden zu lassen. Da der Abschiedsprozess mit einem Trauerprozess verglichen werden kann (Kap. 2.2.2), der sich ebenso in einem Prozess vollzieht und ähnliche Affekte auslösen kann, kommen den im Abschiedsprozess hochkommenden Gefühlen, die es zu „halten“, verbalisieren und bearbeiten gilt, eine große Bedeutung zu.

Das Symbolspiel nimmt in der Intensivbetreuung einen breiten Raum ein, den Hannah im Zuge dessen auch für ihre emotionale Auseinandersetzung mit dem Abschied nützt. Demzufolge

Ängsten beigetragen haben. Jedoch musste sie sich auch nach lautem Gekreische und Geschrei ihrerseits im nächsten Moment versichern, dass es mir und dem Baby gut geht.

verlangen diese aufkommenden Gefühle (die vorwiegend bedrohlicher Art sind) auch ihre Aufmerksamkeit, Anerkennung und Bearbeitung im Symbolspiel.

Aichinger (2008) definiert „korrigierende Beziehungserfahrungen“ im Hinblick auf die Bearbeitung von Affekten im Symbolspiel folgendermaßen:

„In der neuen Beziehungserfahrung mit den TherapeutInnen und den anderen Kindern werden bislang nicht befriedigte körperliche Bedürfnisse nach Berührtwerden, Gestreichelt-, Getröstet- und Gehaltenwerden empathisch und akzeptierend beantwortet und unterdrückte und blockierte Affekte freigesetzt. Über diese verkörperte korrigierende Erfahrung fühlt sich das Kind genährt und unterstützt. Dies bedeutet für die TherapeutInnen, dass sie verkörpern müssen, was fehlte“ (ebd., 67).

Die „gute“ Erfahrung, die Hannah fehlt, ist ein selbstbestimmter Umgang mit dem Abschied, in dem ihr Zeit und Raum zum „Verdauen“ und zur Auseinandersetzung mit der bevorstehenden Trennung gegeben werden, in dem gemeinsam über Vergangenes reflektiert und Zukünftiges phantasiert wird³¹, und in dem sowohl positive, als auch negative Gefühle ihren Platz haben dürfen, akzeptiert werden und mittels „containing“ für das Kind verdaut werden, so dass es diese negativen Affekte (und auch den bevorstehenden Abschied) zunehmend als aushaltbar erleben kann. Dies war sowohl Intention, als auch Leitgedanke meines Abschiedsprozesses mit Hannah. Dass dieser Wunsch meinerseits, Hannah möge den Abschied als aushaltbar erleben, ein Stück weit aufgegangen ist, zeigt sich im abschließenden Resümee im Kapitel 3.4.5.

Mit der Analyse des Fallbeispiels, in dem mein Abschiedsprozess im sozialpädagogischen Feld im Detail dargestellt wird, und diesem anhängenden Kapitel, das meine Rolle als Pädagogin in der Phase des Abschiednehmens beleuchtet, soll nun im nächsten Abschnitt herausgearbeitet werden, welche Anregungen sich für Abschiedsprozesse in der Frühförderung gewinnen lassen können.

³¹ Wenn man sich mit einer Trennung beschäftigt, kommen unweigerlich Gedanken zum Vorschein, wie denn die neue Situation nach dem Abschied sein wird. Indem gemeinsam über die Zukunft gesprochen wird, können surreale Phantasien und Ängste entmachtet werden, die den Prozess des Abschiednehmens verzögert hätten.

4 Abschiedsprozesse in der Frühförderung

Dieser letzte Abschnitt der Arbeit konzentriert sich nun auf Abschiedsprozesse in der Mobilen Frühförderung, wobei ein Hauptaugenmerk auf Betreuungsbeendigungen gelegt werden soll, die vonseiten der Frühförderin „verschuldet“ werden. Bevor jedoch auf diesen Sonderfall eingegangen wird, der mithilfe des vorigen Abschnittes ausgeführt werden soll, werden die Arten des Abschlusses der Frühförderung kurz erläutert. Damit soll eine bessere Einführung in die Thematik gelingen.

Wie in Kapitel 1.1 zu Beginn schon darauf hingewiesen wurde, ist das Phänomen des Abschiednehmens in der Frühförderliteratur weithin unbehandelt und weckt demzufolge das Forschungsinteresse dieser Arbeit. Bevor nun in die Thematik eingestiegen wird, soll zur Erinnerung an dieser Stelle nochmals die Forschungsfrage angeführt werden:

„Welche Einblicke in Prozesse des Abschiednehmens in der Frühförderung können in der Auseinandersetzung mit einer Einzelfalldarstellung aus dem sozialpädagogischen Feld gewonnen werden?“

Ziel dieses letzten Abschnittes ist es nun, die Analyse der Einzelfalldarstellung aus Kapitel 3.4 auf mögliche Parallelen zu Abschiedsprozessen in der Frühförderung zu überprüfen, nämlich vor allem dann, wenn die Betreuungsbeendigung aufgrund der Entscheidung der Frühförderin zustande kommt. In weiterer Folge sollen in diesem Zusammenhang auch die Aufgaben und Herausforderungen der sich-verabschiedenden Frühförderin beleuchtet werden.

An dieser Stelle soll noch angemerkt werden, dass die weiteren Ausführungen selbstverständlich nicht nur für Mütter, sondern auch für Väter geltend gemacht werden können, die in Frühförderprozesse eingebunden sind. Dessen ungeachtet soll der Fokussierung auf Mütter gefolgt werden, obgleich die Ausführungen für Eltern insgesamt gelten.

4.1 Arten des Abschlusses

Ergänzend zum Kapitel 2.3.3 soll nun das Thema Abschiednehmen in der Mobilen Frühförderung ausführlicher behandelt werden. In folgendem Kapitel wird zunächst auf die Arten des Abschlusses, wie sie in der Mobilen Frühförderung üblich sind, eingegangen. Die Anlässe für den Abschluss

werden in dieser Arbeit folgendermaßen zusammengefasst: Das Betreuungsende durch den Auftraggeber, durch die Familie, durch die Frühförderin und durch den Tod des Kindes.

4.1.1 Betreuungsende durch den Auftraggeber

Der häufigste Grund für einen Abschluss der Frühförderung ist die Beendigung durch den Auftraggeber. Dies geschieht dann, wenn gemeinsam vereinbarte Förderziele erreicht werden (was zugleich einen Wegfall der Voraussetzungen bedeutet), beziehungsweise das Kind in den Kindergarten oder die Schule³² kommt – wodurch der Anspruch auf Frühförderung seitens des Fördergebers erlischt.

Thurmair/Naggl (2010) umschreiben die „Erreichung von Förderzielen“ als Umstand, in dem vereinbarte Ziele der Entwicklungsförderung des Kindes erreicht worden sind und vorhandene Defizite des Kindes „tatsächlich behoben oder weitgehend behoben werden konnten“ (ebd., 247), beziehungsweise „zwischen Frühförderung und Eltern Einigkeit darüber besteht, dass die Frühförderung für das Kind genug getan hat“ (ebd.). Den „Übergang in den Kindergarten oder die Schule“ (ebd.) und den damit verbundenen Abschied von der Frühförderung bestmöglich einzuleiten, stellt ein wichtiges Aufgabenfeld der Frühförderin dar. Der Eintritt in eine institutionelle Tagesbetreuung ist sowohl für das Kind, als auch für die Familie, ein großer Schritt, der mit Ängsten und Überforderung einhergehen kann. Die Frühförderin soll in dem Zusammenhang die Eltern bei administrativen und emotionalen Unsicherheiten unterstützen, sich aber unbedingt dem Tempo der Familie anpassen. Pretis (2005) verdeutlicht, dass „gerade bei Systemübertritten (...) abzuklären [ist], wer welchen Schritt übernimmt, und das Tempo der Eltern (...) zu respektieren [ist]“ (ebd., 130). Ein überlappender und „ausschleichender“ Abschluss der Frühförderung neben Kindergarten/Schule wird oftmals gewünscht und kann das Kind (und die Eltern) bei einem „sanfteren“ Übergang unterstützen.

Kommt es zu besagtem Abschied, so soll die Frühförderin laut van Nek (2006) folgendermaßen vorgehen: „Mit dem Kind wird der Abschied vorbereitet, indem die Heilpädagogin oder Therapeutin mit ihm darüber spricht und die letzte Förder- oder Therapiestunde festlich gestaltet“ (ebd., 274).

Da es sich bei diesen Beendigungen der Frühförderung um „erwartete“ Abschiede handelt, da beiden Seiten die Voraussetzungen für die Frühförderung und dessen Beendigung im Vorfeld bekannt sind, scheinen sie einen anderen Charakter zu haben, als jene Abschiede, die aufgrund der

³² Bei Seh- oder Hörfrühförderung;

Entscheidung der Frühförderin vorstattengehen. Dies wird unter anderem in den Formulierungen sichtbar, da bei Betreuungsbeendigungen durch Frühförderin oder Eltern mit Vorliebe von „Abbrüchen“ gesprochen wird (siehe etwa Pretis 2005, Kap. 7.2.2). Mehr dazu in Kapitel 4.2.

4.1.2 Betreuungsabbruch als Entscheidung der Familie

Entscheidet sich die Familie dafür, die Frühförderung zu beenden, so spricht Pretis (2005, 133) davon, diesen Wunsch der Eltern nicht als narzisstische Kränkung aufzufassen, nicht gebraucht zu werden. „Ein Abbruch der Frühförderung bedeutet noch lange nicht, dass die Arbeit nicht qualitativ hochwertig war, wohl aber, dass die Rahmenbedingungen eine gemeinsame Arbeitsbasis nicht zuließen“ (ebd.):

„Bei der Diskussion von Abbrüchen sollten (...) jene Bedürfnisse [in den Vordergrund rücken], die offensichtlich nicht in ausreichendem Maß befriedigt werden können. In allen Abbruchssituationen geht es um kommunikative Strategien über unterschiedliche Bedürfnisse. Ein Abbruch der Frühförderung bedeutet, dass mit den dargebotenen Mitteln die Wünsche und Erwartungen nicht oder nur teilweise befriedigt werden können“ (Pretis 2005, 132).

Die Formulierung „Abbruch“, die Pretis verwendet, deutet Prozesse an, die unerwartet und zumindest für das Gegenüber mit Gefühlen der Ratlosigkeit und des Zurückgewiesen-Werdens einhergehen können. Dieses Phänomen soll an späterer Stelle (Kap. 4.2) näher beleuchtet werden.

In Anlehnung an Thurmair/Naggl (2010) und Pretis (2005) lassen sich folgende Gründe für einen Betreuungsabbruch durch die Familie vorfinden:

- Den „Umzug der Familie“, der als häufigster Grund für Betreuungsbeendigungen durch die Familie genannt wird (Thurmair, Naggl 2010, 250);
- Die „Dominanz einer anderen Therapie“, wobei hier die Entscheidung, die Frühförderung zu beenden, auch vonseiten der Frühförderin getroffen werden kann (ebd., 249);
- Die „Unüberbrückbaren Diskrepanzen zwischen Frühförderin und Eltern“, die nicht unbedingt mit einem Abbruch einhergehen müssen, sondern unter Umständen auch mit einem Wechsel der Frühförderin gelöst werden können (ebd., 249f.; Pretis 2005, 132ff.).

4.1.3 Betreuungsabbruch durch die Frühförderin

In vorhandener Frühförderliteratur wird lediglich von Pretis (2005) ein Betreuungsende durch die Frühförderin zur Sprache gebracht. „Nicht jede Frühförderin passt zu jeder Familie“ (ebd., 132) – mit diesen Worten möchte Pretis aufzeigen, dass es auch Situationen in der Frühförderung gibt, in denen aufgrund misslungenem Arbeitsbündnis die Frühförderin entscheiden kann, den Prozess zu beenden. In diesen Fällen soll ein Wechsel der Frühförderin angedacht werden, er weist jedoch auch darauf hin, dass es in manchen Fällen zu einem kompletten Abbruch der Frühförderung kommen kann (ebd., 132ff.). Eine Schwangerschaft, ein Jobwechsel, Umzug oder mögliche persönliche Gründe der Frühförderin werden an dieser Stelle nicht in Betracht gezogen. Auch was es für die Eltern/Mutter aus emotionaler Sicht bedeutet, von der Frühförderin „verlassen“ zu werden, wird in vorhandener Literatur nicht erörtert.

Im Kapitel 4.2 soll nun auf jene Abschiedsprozesse näher eingegangen werden.

4.1.4 Betreuungsende aufgrund des Ablebens des Kindes

Der Korrektheit halber muss an dieser Stelle ergänzt werden, dass auch der „Tod des Kindes“ als Anlass zur Beendigung der Frühförderung zählt. Da in der Frühförderung das Kind als Klient angeführt ist, endet mit dem Ableben des Kindes die Frühförderung aus administrativen Gründen (Pretis 2005, 134f.; Thurmair, Naggl 2010, 251). Bei Anführung dieses Themas als Sonderfall des Abbruchs ergäbe sich für mich allerdings die Notwendigkeit einer umfangreicheren Diskussion, was allerdings die Absicht der groben Darstellung dieses Kapitels verfehlen würde. Aus diesem Grund bleibt es bei der ergänzenden Erwähnung.

4.2 Wenn die Frühförderin beschließt, zu gehen

Welche Anregungen lassen sich nun aus der Beschäftigung mit der Einzelfallanalyse aus dem sozialpädagogischen Feld gewinnen, die ebenso für Abschiedsprozesse in der Frühförderung von Bedeutung sein können, wenn die Frühförderin die Entscheidung trifft, die Betreuung zu beenden? Diese zentrale Fragestellung soll nun inhaltlich in diesem Kapitel behandelt werden, indem Bezug auf die Analyse des Abschiedsprozesses von Hannah (Kap. 3.4) genommen und dahingehend diskutiert wird, ob und wenn ja, welche Elemente ebenso in Abschiedsprozessen in der Frühförderung ihre Anwendung finden können.

4.2.1 Abschiedsprozess

Stellen wir uns zunächst (parallel zu Hannahs Geschichte) folgendes Szenario in der Frühförderung vor:

Eine Frühförderin betreut eine Familie mit einem Kind mit Behinderung. Das Arbeitsbündnis zwischen Mutter und Frühförderin besteht und eine Vertrauensbeziehung hat sich in der mittlerweile langjährigen Betreuung entwickelt. Schließlich wird die Frühförderin schwanger und muss nun der Mutter mitteilen, dass sie die Betreuung in naher Zukunft beenden wird. Für die Mutter kommt diese Nachricht – insofern sich noch nichts an körperlichen Veränderungen der Frühförderin vermuten lässt – aus „heiterem Himmel“. Sie wird plötzlich mit einer bevorstehenden Trennung konfrontiert, die sie – wenn man sich den Trauerprozess in Erinnerung ruft (siehe Kap. 2.2.1) – zunächst einmal verdauen muss. Es erscheint völlig nachvollziehbar, dass sich die Mutter zunächst mit ihren eigenen (im Trauerprozess hochkommenden) Gefühlen auseinandersetzen muss, ehe sie sich mit dem Umstand der Trennung und einem vermeintlichen Wechsel der Frühförderin beschäftigen kann.

In Anlehnung an Zabini (2009, 184ff.) kann es im Zuge von aufkommender Trennungsangst zu gewissen „Symptomen“ kommen, die üblicherweise in Abschlussphasen zu beobachten sind. Dies kann das vermehrte Auftreten von Konflikten, die Tendenz, sich zurückzuziehen und Harmonie „vorzugaukeln“, oder das Verleugnen der Realität – und somit des Abschiedes – sein. Aber auch das vermehrte Absagen von Frühfördereinheiten und das Verschieben der Abschlusseinheit zählen zu Verhaltensweisen, die unweigerlich mit einer Abwehrhaltung in Bezug auf das Abschiednehmen gedeutet werden können.

Hannah hat im Abschiedsprozess den Weg der „Harmonie“ gewählt. Sie hat (wohl unbewusst) beschlossen, ihre konflikthaften Gefühle zu kontrollieren oder zu verdrängen und es sich mit mir stattdessen gut zu stellen, mich zu umschmeicheln und zu beschenken – um sichergehen zu können, dass die Beziehung zu mir nicht abbrechen würde. Sie hat ihren Frust und Ärger verdrängt und an anderer Stelle (etwa im Spiel) ausgelassen. Somit musste bei Hannahs Abschiedsprozess wenig Energie darauf verwendet werden, die Beziehung „zu halten“. Im Falle einer Frühförderbetreuung würde dies heißen, das Arbeitsbündnis und die positive Übertragungsbeziehung aufrecht zu erhalten.

Ungeachtet dessen, wie betroffene Mütter reagieren könnten, wenn die Frühförderin entscheidet, die Betreuung zu beenden, geht es nun darum herauszuarbeiten, welche zentralen Aspekte in solchen speziellen Situationen zu berücksichtigen sind.

Wenn nun davon ausgegangen werden kann, dass sich in der Phase des Abschiednehmens in der Frühförderung bei Beendigungen durch die Frühförderin insbesondere aufseiten der Mütter

ähnliche Prozesse vollziehen, wie es im Abschiedsprozess von Hannah der Fall war, so ist es zunächst ratsam, sich die möglichen Parallelen nochmals ins Gedächtnis zu rufen und den Blickwinkel auf Wesentliches zu schärfen.

- In Hannahs Fall war ich als Pädagogin für den Abschied verantwortlich. Der Grund dafür war meine Schwangerschaft und die damit verbundene bevorstehende Karenzierung.
 - In der Frühförderung widme ich mich ebenso Betreuungsbeendigungen, die durch die Frühförderin (Pädagogin) „verschuldet“ werden. Dies kann unter Umständen ebenso eine Schwangerschaft, aber auch ein Umzug, berufliche Neuorientierung, persönliche Differenzen und anderes sein. Nicht der Grund für die Trennung soll hier im Fokus stehen, sondern der Umstand, dass die Frühförderin die Trennung „verschuldet“. Die „Haltung der verantworteten Schuld“ (Figdor) soll demnach vonseiten der Pädagogin unmissverständlich zum Ausdruck gebracht werden.
- Das Initiieren des Trauer-/Abschiedsprozesses wurde bei Hannah zum einen über das Gespräch, zum anderen über *Hilfsmittel* (wie den Kalender, das Symbolspiel und das Erinnerungsbuch) möglich.
 - Bezüglich des Szenarios der Frühförderbeendigung durch die Frühförderin soll nicht der Frage nachgegangen werden, mit welchen *Hilfsmitteln* der Abschiedsprozess für die Mütter womöglich erleichtert werden kann. Es soll der Blick dahingehend geschärft werden, dass der Umstand der bevorstehenden Trennung einen Trauerprozess auslösen kann, der notwendigerweise mit dem Prozess des Abschiednehmens in Verbindung steht. Der Trauerprozess kann in der Frühförderung vermutlich gut über das Gespräch zwischen Mutter und Frühförderin – sofern sich beide Seiten darauf einlassen – angeregt werden.
- Eine weitere wichtige Aufgabe im Abschiedsprozess war die positive Übertragungsbeziehung zu Hannah sicherzustellen. Eine positive Übertragungsbeziehung und zugleich „tragfähige Arbeitsbeziehung“ (Datler 1999, 16) im Prozess des Abschiednehmens zu halten, kann als Voraussetzung für das weitere Zusammenarbeiten und vor allem Bearbeiten des Abschiedes gesehen werden.
 - Auch in der Frühförderung müssen das Bemühen um eine „tragfähige Arbeitsbeziehung“ (ebd.) und eine positive Übertragungsbeziehung zu den Hauptaufgaben der Frühförderin in der Phase des Abschiednehmens zählen. Ohne einer solchen tragfähigen Arbeitsbasis wird weder ein Weiterarbeiten mit den Kindern, noch ein Bearbeiten des Abschiedes mit den Müttern (die im Zentrum meines Interesses stehen) möglich. Wenn die positive Übertragungsbeziehung zu

kippen beginnt, kann dies eventuell zu einer konflikthafter Beziehung zwischen Frühförderin und Mutter oder gar zu Terminabsagen führen.

- Hannah ist ein sehr impulsives Kind, das bereits viele negative Erfahrungen in Bezug auf Trennungen erleben musste. Der Abschiedsprozess konzentrierte sich darauf, Hannah die Möglichkeit zu geben, sich selbstbestimmt und aktiv verabschieden zu können. Zudem sollte sie die Erfahrung machen, dass nach einer Trennung die Erinnerungen an die gemeinsame Zeit bestehen bleiben (weswegen auch ein Erinnerungsbuch gestaltet wurde).
 - Auf den jeweiligen Hintergrund der Mütter, deren Erfahrungen und Umgang mit Trennungen, kann an dieser Stelle nicht zur Gänze eingegangen werden. Nichtsdestotrotz wird davon ausgegangen, dass der *Prozess* im Abschiednehmen von großer Bedeutung ist und für einen „guten“ Abschied sorgen kann, der den Beteiligten hilft, offen gegenüber Neuem (etwa dem Frühförderinnenwechsel) zu sein. Von einem „guten“ Abschied wird demnach ausgegangen, wenn der Abschied direkt/indirekt zur Sprache kommt, aufkommende Gefühle im Abschiedsprozess Platz haben dürfen und eventuell thematisiert werden können, und wenn über Vergangenes reflektiert und Zukünftiges phantasiert werden kann (siehe Kap. 3.4.5).
- Der Hauptfokus in Hannahs Abschiedsprozess galt der Offenlegung und der Bearbeitung der im Abschiedsprozess hochkommenden Gefühle. Negative, für Hannah zu bedrohliche Emotionen wurden in einer für sie bewältigbaren Weise bearbeitet (etwa im Symbolspiel).
 - Das Offenlegen von Gefühlen in Bezug auf den Abschiedsprozess soll ebenso in der Frühförderung ein Hauptaugenmerk darstellen. Das Thematisieren von Gefühlen soll den Müttern nicht aufgedrängt werden. Es gilt sensibel abzuwägen, ob Emotionen direkt angesprochen und durch „holding“ und „containing“ bearbeitet werden, oder ob die Konfrontation lieber unterlassen und manches unausgesprochen bleiben soll.

In Hinblick auf eben diese Parallelen können nun in einem nächsten Schritt die Aufgaben der Pädagogin diskutiert werden, die im Fall von Hannahs Verabschiedungsprozess von großer Bedeutung waren und sich an dieser Stelle ebenso für die Frühförderin als wichtig erweisen könnten.

4.2.2 Herausforderungen für die Frühförderin

Wenn nun hypothetisch von einem ähnlichen Abschiedsprozess wie in der Einzelfalldarstellung aus dem sozialpädagogischen Feld ausgegangen werden kann, so kann nun der Frage nachgegangen werden, vor welchen Aufgaben und Herausforderungen Frühförderinnen stehen, wenn sie die Frühförderung beenden.

4.2.2.1 Bedeutung des Prozesses in der Phase des Abschiednehmens

Wie sich in der Verabschiedung von Hannah (Kap. 3.4) gezeigt hat, vollzieht sich das Abschiednehmen in einem Prozess. Dies wirkt verständlich, wenn man sich die enge Verwobenheit zwischen Abschied und Trauer (Kap. 2.2.2) vor Augen führt. Das Trauern wird als dynamisches, prozesshaftes Geschehen verstanden (Jonas 1994), wodurch es auch das Abschiednehmen als prozesshaftes Phänomen zu begreifen gilt.

Wird nun davon ausgegangen, dass sich das Abschiednehmen in einem Prozess vollzieht, so ist es als Aufgabe der Frühförderin zu sehen, der Mutter beim Abschiednehmen eben diesen Prozess zu ermöglichen. Dies schließt eine frühestmögliche Bekanntgabe des Trennungsvorhabens mit ein, denn sich zu verabschieden braucht Zeit.

4.2.2.2 Herstellen und Halten einer positiven Übertragungsbeziehung

Wie bereits weiter oben erwähnt, trägt das Herstellen und Halten einer positiven Übertragungsbeziehung wesentlich dazu bei, zu einem tragfähigen Arbeitsbündnis zu gelangen. Dies ist nicht nur Voraussetzung für den gesamten Frühförderprozess – nämlich dann, wenn es darum geht, mit den Familien zu einem Konsens über künftige Betreuung zu gelangen –, sondern auch, wenn ein „guter“ Abschied³³ gelingen will. Es wird davon ausgegangen, dass, ungeachtet der Tatsache, dass die Frühförderin die Entscheidung über die Betreuungsbeendigung trifft, die Frühförderin einen „gelungenen“ Abschied anstrebt. Dies tut sie gegebenenfalls nicht nur in Hinblick auf die Beendigung ihres Arbeitsprozesses, sondern auch in Hinblick auf die bestmögliche Übergabe an eine Kollegin.

Das Streben nach einer positiven Übertragungsbeziehung soll zugleich der Frühförderin als auch der Mutter helfen, sich mit dem Abschied in adäquater Weise zu beschäftigen. Dies schließt die Auseinandersetzung mit hochkommenden Gefühlen im Sinne des Trauerprozesses (näheres dazu

³³ Mehr dazu unter Kap. 3.4.4, bzw. 4.2.1;

im nächsten Kapitel) mit ein. Darüber hinaus soll nicht nur mit dem Kind, sondern auch mit der Mutter eine weitere Zusammenarbeit bis zum tatsächlichen Abschied möglich sein.

4.2.2.3 Initiieren des Trauer-/Abschiedsprozesses

Um hier nochmals auf Datler und Messerer (2006, 136) hinzuweisen, beginnt das Initiieren des Trauerprozesses bereits mit dem Ansprechen und Interesse-Bekunden der aufkommenden Gefühle. Im Fall von Hannahs Abschiedsprozess hat sich dies bewahrheitet, und von Ähnlichem wird auch in der Frühfördersituation ausgegangen. Dies bedeutet Folgendes: Nachdem die Frühförderin die Mutter von der bevorstehenden Trennung in Kenntnis gesetzt hat, soll sie darum bemüht sein, sich der Gefühle der Mutter zu widmen. Wird davon ausgegangen, dass ein Vertrauensverhältnis zwischen Frühförderin und Mutter besteht und wurde eine positive Gegenübertragung sichergestellt, so dürfte es gut möglich sein, ein Gespräch über den kommenden Abschied und die damit verbundenen Emotionen zu initiieren.

Selbstverständlich können sich in diese Anfangsphase des Abschiedsprozesses auch Störfaktoren einschleichen, die diese Aufgabe für die Frühförderin zur Herausforderung werden lassen können. Generell jedoch lässt sich sagen, dass sich je nach Persönlichkeit und Geschichte der Mutter das Initiieren des Trauerprozesses unterschiedlich gestalten kann. Mütter, die Abschieden lieber aus dem Weg gehen, weil sie unter starker Trennungsangst leiden, lassen sich gewiss nicht so einfach in ein reflektierendes und aufklärendes Gespräch mit der Frühförderin verwickeln. Sie werden sich lieber davor hüten, ihre aufkommenden Emotionen bewusst wahrzunehmen und stattdessen eher eine verleugnende oder abwehrende Haltung der Trennung gegenüber einnehmen. Die Frühförderin sollte an dieser Stelle die Verhaltensweisen der Mutter zu verstehen versuchen und Anzeichen wie Bagatellisierungen, Idealisierungen oder Verleugnungen des Abschieds als Symptome der Trennungsangst in Erwägung ziehen.

4.2.2.4 Holding und Containing vs. Konfrontation

Ist der Abschiedsprozess in Gang gesetzt worden und die Frühförderin darum bemüht, die Arbeit mit der Familie bis zum Abschluss fortzusetzen und einen „guten“ Abschied beiderseits zu erreichen, so drängt sich nun die Frage auf, inwieweit der Abschiedsprozess von der Frühförderin gelenkt werden soll oder nicht.

Im Prozess des Sichverabschiedens von Hannah war es von vornherein klar, dass mir als Pädagogin die Aufgabe zukam, den Abschiedsprozess für Hannah so zu gestalten, dass eine Bearbeitung von im Abschiedsprozess aufkommenden Gefühlen möglich wurde und das Einsetzen korrigierender Beziehungserfahrungen erreicht werden konnte. Hannah sollte einen Abschied erfahren, der für sie bewältigbar wurde. Dies sollte erreicht werden, indem das Thema Abschied stets präsent gehalten wurde und die aufkommenden Gefühle eine Daseinsberechtigung erhielten und im Verlauf des Prozesses auch thematisiert wurden. Mittels „holding“ und „containing“ sollten die bedrohlichen Gefühle von Hannah gehalten und „contained“ werden, um sie für sie ein Stück weit zu verdauen und ihr damit zu vermitteln, dass diese Gefühle auch aushaltbar sind (siehe Kap. 3.4.6.3). Um Hannah die Auseinandersetzung mit dem Abschied zu erleichtern, wurden ihr verschiedene *Hilfsmittel* angeboten.

Im Prozess des Abschiednehmens in der Frühförderung wird sich die Frühförderin mit einer anderen Aufgabe konfrontiert sehen, wenn sie sich das Ziel setzt, den Gefühlen der Mutter Raum zu geben. Das Arbeiten mit Hilfsmitteln als Hilfestellung zur Auseinandersetzung mit den Gefühlen wird sich im Frühförderalltag nur wenig verwirklichen lassen. Frühförderinnen stehen schließlich vor der Aufgabe, neben der Thematisierung des Abschieds mit den Müttern auch den Frühförderalltag mit der Förderung des Kindes bis zum Abschluss zumindest teilweise fortzusetzen. Die Herausforderung, vor der nun die Frühförderin in der Phase des Abschiednehmens steht, ist die sensible Auseinandersetzung mit den Gefühlen der Mütter, die im Abschiedsprozess hochkommen. Es erfordert ein Höchstmaß an Feinfühligkeit, die offensichtlichen und vermuteten Emotionen der Mütter in dieser verletzbaren Phase anzusprechen, um sie möglichst nicht zu irritieren und „vor den Kopf zu stoßen“.

Es könnte wie in Hannahs Abschiedsprozess der Fall eintreten, dass die Frühförderin unbewusst Angst hat, bedrohliche Gefühlsanteile der Mütter anzusprechen, weil sie glaubt, sie könne dadurch etwas lostreten, was anschließend nicht mehr bearbeitbar sein wird. Diese Angst ist oft berechtigt und macht Sinn, jedoch sollte sie nach Möglichkeit nicht unbewusst abgewehrt, sondern bewusst reflektiert werden. Man kommt hier nun an den Punkt, an dem darüber nachgedacht werden sollte, inwieweit eine Konfrontation von im Abschiedsprozess aufkommenden Emotionen gesucht beziehungsweise unterlassen werden soll. Eine schnelle Antwort kann darauf leider nicht gegeben werden. Die Frühförderin kommt nicht umhin, sich in diesem Fall ein Stück weit von ihrer Intuition leiten zu lassen und darüber hinaus eine externe Begleitung – etwa in Form einer Supervision – in Anspruch zu nehmen. Sollte es dazu kommen, dass die Frühförderin selbst eine deutliche Abneigung verspürt, die Mutter mit Dingen im Abschiedsprozess zu konfrontieren, so sollte darüber nachgedacht werden, wo der Ursprung für dieses Verhalten liegt. Diese abwehrenden

Gefühlsanteile müssen nicht unbedingt ihren Ursprung im Verhalten der Mütter haben (im Sinne der Gegenübertragung), weswegen es sehr wichtig ist, sich auch seiner eigenen Rolle und seiner eigenen Gefühlsanteile bewusst zu werden – bestmöglich in einer Supervision oder dem Austausch im Team.

Aufwallende Emotionen, die Mütter der Frühförderin gegenüber offen zeigen und/oder thematisieren, können von der Frühförderin mittels „holding“ und „containing“ gehalten und verdaut werden. Die Frühförderin kann etwa im Gespräch aufmerksam zuhören, die Emotionen in sich aufnehmen und, sofern die Mutter dazu bereit zu sein scheint, mit ihr gemeinsam über jene Gefühle nachdenken. Dies wird nachweislich dazu beitragen, dass die Mutter und die Frühförderin im Trauerprozess voranschreiten.

4.2.2.5 Haltung der verantworteten Schuld

Die wohl wichtigste Haltung und zugleich bedeutende Aufgabe für die sich-verabschiedende Frühförderin ist die „Haltung der verantworteten Schuld“ (Figdor 2003)³⁴.

Die Frühförderin trägt „Schuld“ an der bevorstehenden Trennung, denn sie ist diejenige, die beschließt – aus welchen Gründen auch immer – die Frühförderbetreuung zu beenden. Die Frühförderin fügt der Mutter wissentlich Schmerz zu, denn sie mutet ihr einen Beziehungsabbruch zu. Mit der „Haltung der verantworteten Schuld“ kann sie jedoch zu ihren Entscheidungen stehen, weil sie davon ausgehen kann, dass sie sich darum bemühen wird, den Müttern zu helfen, diesen Schmerz zu verkraften. In dem Moment, in dem sie sich dieser Haltung bewusst ist und diese nach außen trägt, schafft sie es mit der Mutter (und dem Kind) im Abschiedsprozess identifiziert zu bleiben und ihre eigenen (unbewussten) Aggressionen zu verringern. Die Frühförderin hält es aus, als „böse“ oder „gemein“ erlebt zu werden (ebd., 51) und muss diese Anschuldigungen vonseiten der Mutter nicht ablehnend oder gar versagend erleben. Dies ist bedeutend für den weiteren Verlauf im Abschiedsprozess, der mithilfe dieser Haltung nicht zuletzt für die Frühförderin besser aushaltbar werden kann. Kommt es im Abschiedsprozess zu einer Häufung von Konflikten oder gar vermehrten Terminabsagen (siehe Kap. 4.2.1), so kann die „Haltung der verantworteten Schuld“ der Frühförderin helfen, Konflikte oder Terminabsagen nicht allzu stark als Kränkung und persönlichen Angriff zu verstehen.

³⁴ Nähere Erläuterungen dazu unter Kap. 3.4.6.4;

4.2.3 Zusammenfassung

Wie im Kapitel 4.2.1 dargestellt, lassen sich bei näherer Betrachtung Parallelen vom Abschiedsprozess aus dem sozialpädagogischen Feld (Kap. 3.4) zu Frühförderbeendigungen finden, wenn diese aufgrund der Entscheidung der Frühförderin zustande kommen.

Folgende Parallelen wurden herausgearbeitet:

- die Stellung der Pädagogin/Frühförderin als „Schuldige“ hinsichtlich des Abschieds;
- die Bedeutung des Prozesses beim Abschiednehmen und die Verbundenheit zwischen Trennung und Trauer;
- die Wichtigkeit des Beibehaltens einer tragfähigen Arbeitsbeziehung und positiven Gegenübertragung, um weiterhin mit dem Kind und der Mutter arbeiten zu können;
- die Bedeutung des Offenlegens von im Abschiedsprozess hochkommenden Emotionen – wobei in der Frühförderung zusätzlich die Frage gestellt werden sollte, ob manche Dinge womöglich explizit angesprochen oder besser unausgesprochen bleiben sollten;
- die Auseinandersetzung mit der Frage einer externen Begleitung (etwa in Gestalt einer Supervision);
- das Bemühen um einen „gelungenen“ Abschied – schon allein aus dem Grund der (möglichen) Weiterbetreuung.

Aus der differenzierten Analyse des Abschiedsprozesses von Hannah (Kap. 3.4) haben sich somit einige Anregungen für Frühförderbeendigungen gewinnen lassen. Unter anderen Voraussetzungen (etwa einer Fallstudie aus dem Bereich der Frühförderung) hätte sich vermutlich noch einiges ergänzen lassen, vor allem was die Herausforderungen und Aufgaben der Frühförderin im Abschiedsprozess betreffen. Dies ließe sich beliebig fortsetzen, entspricht jedoch nicht dem Forschungsinteresse dieser Arbeit. Im Fokus steht die Einzelfalldarstellung aus dem sozialpädagogischen Bereich, die im Hinblick auf den Abschiedsprozess analysiert, diskutiert und in einem zweiten Schritt dahingehend untersucht wurde, ob sich Anregungen für die Frühförderung finden lassen. Diese Anregungen ließen sich, wie eben beschrieben, tatsächlich in Hinblick auf mehrere Aspekte finden und für Szenarien in der Frühförderung (wenn die Frühförderin entscheidet, die Betreuung zu beenden) verwerten.

In diesem dritten Hauptteil der Arbeit wurde nun versucht, Elemente aus dem Prozess des Sichverabschiedens aus dem sozialpädagogischen Kontext auf die Frühförderung zu übertragen. Die Verknüpfung von Anregungen aus dem Abschiedsprozess von Hannah mit

Frühförderbeendigungen, die durch die Frühförderin zustande kommen, wurde in diesen letzten Kapiteln versucht herauszuarbeiten. Parallelen wurden hergestellt und passende Elemente kritisch untersucht, beziehungsweise verändert und ergänzt.

Das letzte Kapitel dieser Arbeit soll nun eine abschließende Zusammenfassung der vorliegenden Arbeit darbieten und mit einem Ausblick auf offene Fragen und der Ausweitung in die Praxis ergänzen.

5 Fazit und Ausblick

Abschiednehmen und Trauer – zwei miteinander verflochtene Phänomene, die uns zeitlebens in Alltagssituationen begleiten. Wirft man einen Blick auf eben jene Phänomene im Kontext von (sozial-)pädagogischer Arbeit, so stößt man unweigerlich auf Haltungen der Demut, der Bagatellisierung und auf Forschungslücken. Der Themenkomplex „Abschiednehmen“ scheint im Kontext von sozialpädagogischer Arbeit sowie in Kontexten der Frühförderung noch zu wenig Aufmerksamkeit bekommen zu haben.

Die Forschungslücke, die im ersten einleitenden Kapitel ausgemacht wurde, bezieht sich auf eben jene Abschiedsprozesse, die im Zuge von Frühförderbeendigungen entstehen, die aufgrund der Entscheidung der Frühförderin zustande kommen.

Im ersten Hauptteil dieser Arbeit, dem zweiten Kapitel, wurden zunächst das Konzept der Mobilen Frühförderung und Familienbegleitung der Wiener Sozialdienste vorgestellt und auf die Themen Trennung und Trauer eingegangen. Um eine gelungene Einführung in das komplexe Thema des Abschiednehmens sicherzustellen, wurde zunächst der Trauerprozess dargestellt, der, wie in einem weiteren Unterkapitel darauf hingewiesen wurde, untrennbar mit dem Thema Abschied verbunden ist. Für vorliegende Arbeit wurden die Trauerphasen nach Jonas (1994) am geeignetsten angesehen, weil die Autorin ihren Blick ebenso auf Mütter von Kindern mit Behinderung richtet. Dieser erste (theoretische) Teil der Arbeit schloss mit einem wichtigen Kapitel ab, in dem darüber nachgedacht werden sollte, mit welcher gravierenden Trennungen Mütter von Kindern mit Behinderung bis zur Frühförderbeendigung konfrontiert sind. Diese Trennungen – nämlich die Geburt und das Abschiednehmen vom Wunschbild eines gesunden Kindes – stellen bereits große

Herausforderungen an eben jene Mütter dar und prägen möglicherweise ihren Umgang mit nachkommenden Trennungssituationen.

Der zweite Hauptteil (Kap. 3) widmete sich nun ganz der Geschichte der Verabschiedung im sozialpädagogischen Kontext, die im Grunde genommen als Anlass für das Entstehen dieser Arbeit und zugleich als Ausgangspunkt für das Übertragen des Themas in die Frühförderung gesehen werden kann. Nach einer thematischen Einführung und der Klärung bedingender Begrifflichkeiten wurde in einer Einzelfalldarstellung der Abschiedsprozess des Mädchens Hannah präsentiert. Der Prozess des Sichverabschiedens (der sich über eine Zeitspanne von zwei Monaten zog) wurde im Kap. 3.4 detailliert dargestellt und mit Hilfe von Protokollausschnitten und Notizen aus der Fallsupervision analysiert. Der leitenden Frage in der Bearbeitung des Fallmaterials zufolge galt es zu klären, inwiefern der Abschiedsprozess von Hannah als gelungen, beziehungsweise nicht gelungen angesehen werden kann. Zudem diente die Analyse des Einzelfalls als erster Schritt zur Beantwortung folgender Forschungsfrage:

„Welche Einblicke in Prozesse des Abschiednehmens in der Frühförderung können in der Auseinandersetzung mit einer Einzelfalldarstellung aus dem sozialpädagogischen Feld gewonnen werden?“

Die Auseinandersetzung mit der Einzelfalldarstellung implizierte auch die Diskussion um die Aufgaben und Herausforderungen der Pädagogin in der Phase des Abschiednehmens (Kap. 3.4.6). Diese Überlegungen dienten schlussendlich der Hinführung zur Unterfrage, vor welchen Aufgaben und Herausforderungen Frühförderinnen stehen, wenn sie für den Abschied verantwortlich sind.

Im letzten Hauptteil dieser Arbeit (Kap. 4) wurde versucht, die Erkenntnisse und Anregungen aus der Beschäftigung mit dem Einzelfall auf die Frühförderung zu übertragen. Das Forschungsinteresse galt jenen Frühförderbeendigungen, die aufgrund der Entscheidung der Frühförderin zustande kamen. Die Forschungsfragen wurden in jenem Abschnitt inhaltlich bearbeitet, indem zunächst Parallelen von Prozessen des Abschiednehmens aus der Falldarstellung aus dem sozialpädagogischen Kontext zu Frühförderbeendigungen, die vonseiten der Frühförderin „verschuldet“ werden, aufgestellt und diskutiert wurden. In einem weiteren Schritt wurden die Herausforderungen für Frühförderinnen in der Phase des Abschiednehmens erörtert, indem ein ebenso enger Bezug auf erarbeitete Erkenntnisse aus der Einzelfalldarstellung aus Kap. 3.4 genommen wurde.

Welche Einblicke können nun aus der Auseinandersetzung mit dem Abschiedsprozess von Hannah gewonnen werden, die in weiterer Folge für Prozesse des Abschiednehmens in der Frühförderung von Bedeutung sein können?

Folgende Elemente lassen sich zusammenfassend anführen:

- In der Auseinandersetzung mit dem Abschiednehmen von Hannah wird *die Bedeutung des Prozesses* sichtbar. Mit dem Moment des Sichverabschiedens wird ein Trauerprozess ausgelöst, der – wie in Kap. 2.2.1 ausführlich erörtert – seine Zeit braucht. Wenn nun ein „gelungener Abschied“ angestrebt wird, so ist es unabdingbar, nicht nur einen wertschätzenden Raum, sondern auch einen notwendigen Zeitraum zu gewährleisten, in dem sich die trauernde Person mit dem Abschied auseinandersetzen kann. Für die Frühförderung bedeutet dies konkret, dass die Frühförderin – sofern dies möglich ist – die Mutter rechtzeitig über die bevorstehende Trennung informieren soll.
- Ein weiteres wichtiges Element ist *die „Haltung der verantworteten Schuld“* (Figdor 2003), die sowohl die Pädagogin in der Einzelfalldarstellung, als auch die Frühförderin als „Schuldige“ für die bevorstehende Trennung innehaben sollte. Diese Haltung stellt eine der wichtigsten Aufgaben an die Frühförderin in der Phase des Abschiednehmens dar, die unter Umständen gleichermaßen zu einer Herausforderung werden kann. Die „Haltung der verantworteten Schuld“ bedeutet konkret, dass sich die Frühförderin bewusst ist, dass sie mit ihrer Entscheidung, die Betreuung zu beenden, der Mutter wissentlich und mit voller Absicht (Trennungs-)Schmerz zufügt. Ihre Handlungen haben zwar Konsequenzen (das Leid der Mutter), allerdings wird davon ausgegangen, dass die Belastungen, die der Mutter zugemutet werden, bearbeitbar sind und somit gelindert werden können. Indem die Frühförderin diese Haltung ausstrahlt, schützt sie sich selbst davor, abneigendes und abwertendes Verhalten der Mutter als Kränkung oder persönlichen Angriff zu sehen.
- Die *Wichtigkeit des Beibehaltens einer tragfähigen Arbeitsbeziehung und positiven Gegenübertragung* zeigt sich, wenn in der Phase des Abschiednehmens weiter mit dem Kind und der Mutter gearbeitet werden will. Beziehungen können in Abschlussphasen sehr schnell kippen, vor allem wenn die Person, mit der eine Arbeitsbeziehung gehalten wird, „Schuld“ am bevorstehenden Abschied hat. Es soll im Sinne der Frühförderin sein, einen „gelungenen Abschied“ anzustreben, in dem beide Seiten bestmöglich auseinandergehen können. Dies ist unter anderem aufgrund des Aspektes der Weiterbetreuung (im Falle eines Frühförderwechsels) von großer Bedeutung.
- Wie wichtig die im Abschiedsprozess hochkommenden Gefühle sind und welch großen Raum diese in der Phase des Abschiednehmens einnehmen, wird in der Darstellung von

Hannahs Abschiedsprozess mehr als deutlich. Sofern ein Zur-Sprache-Bringen und Bearbeiten offensichtlicher (und verdeckter) Gefühlszustände möglich sind, sollte dies von der Pädagogin/Frühförderin definitiv angestrebt werden. In der Frühförderung sollte allerdings die Frage stets mitschwingen, inwieweit es hilfreich sein kann, Dinge im Abschiedsprozess anzusprechen, beziehungsweise ob an manchen Stellen eine Konfrontation lieber unterlassen werden sollte. Frühförderinnen sollten dazu angehalten werden, sich im konkreten Fall ein Stück weit auf ihre Erfahrung und ihre Intuition zu verlassen sowie externe Begleitung in Anspruch zu nehmen. In Ergänzung dazu kann empfohlen werden, diesem Aspekt in Aus- und Weiterbildungen verstärkt Aufmerksamkeit zu schenken.

Die Erkenntnisse, die in dieser Arbeit gefunden werden konnten, beziehen sich auf einen spezifischen Fall in der Frühförderpraxis – nämlich Betreuungsbeendigungen durch die Frühförderinnen. Viele Faktoren vonseiten der Mütter (ihre Vorgeschichten, Trennungserfahrungen, Reaktionen im Abschiedsprozess), als auch vonseiten der Frühförderinnen (Reflexionsfähigkeit, Vorgeschichten, Supervisionsmöglichkeiten) konnten in diesem Rahmen nicht ausführlich berücksichtigt werden. Dies schließt ebenso eine detaillierte Aufarbeitung eines dokumentierten Abschiedsprozesses in der Frühförderung mit ein, der von Beginn der Verlautbarung bis zum tatsächlichen Abschied analysiert wird.

Um eine ausführlichere Darstellung von eben diesen Betreuungsbeendigungen gewährleisten zu können, müssten weiterführende Forschungen angestrebt werden. Die Dynamik des Abschiednehmens stellt für sich schon ein weitreichend komplexes Feld dar, das im Rahmen der Mobilen Frühförderung noch weithin unerforscht geblieben ist.

Diese Arbeit soll einen kleinen Beitrag zur Erweiterung des Forschungsstandes leisten und dazu beitragen, das Phänomen des Abschieds mehr in den Mittelpunkt pädagogischer Forschungsinteressen zu rücken.

Literaturverzeichnis

- Aebi, U.** (1979): Psychologische Probleme von Eltern und Therapeuten in der Frühförderung körperbehinderter Kinder. Sozial- und Präventivmedizin, 1979, Vol.24(6); S.381-387
- Aichinger, A.** (2008): Sie beißen und zerfetzen, sie wollen gefüttert und gestreichelt werden. Der Einsatz des Körpers im Psychodrama mit Kindern. In: Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie, 2008, Vol. 7(1); S. 63-79
- Bowlby, J.** (1983): Verlust, Trauer und Depression. Stuttgart: Fischer-Verlag
- Bogyi, G.** (1994): Trauerarbeit mit Eltern eines Behinderten Kindes. In: Spektrum Frühförderung, Jahrgang 3/Nr. 6 und 7/Mai und September 1994; S. 5-8 und S.7-9
- Bogyi, G.** (1998): Trauerarbeit – ein unverzichtbarer Aspekt heilpädagogischer Beziehungsgestaltung. In: Datler, W. u.a. (Hrsg.): Zur Analyse heilpädagogischer Beziehungsprozesse. Luzern: Edition SZH/SPC; S. 113-132
- Bölling-Bechinger, H.** (1988): Die Bedeutung des Trauerns für die Annahme der Behinderung eines Kindes. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 37 (1988) 5; S. 175-179; Online unter:
http://psydok.psycharchives.de/jspui/bitstream/20.500.11780/1341/1/37.19885_5_32805.pdf_new.pdf (letzter Zugriff 20.11.2018)
- Bräutigam, B.** (2009): Realitätsflucht oder Resilienzfaktor? In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie – Ergebnisse aus Psychotherapie, Beratung und Psychiatrie, 2009(5); S. 321-329
- Bristor, M.W.** (1984): The Birth of a Handicapped Child – A Wholistic Model for Grieving. In: Family Relations, Vol.33(1); S. 25-32
- Canacakis, J.; Bassfeld-Schepers, A.** (1994): Auf der Suche nach den Regenbogentränen. Heilsamer Umgang mit Abschied und Trennung. München: C. Bertelsmann Verlag
- Datler, W.** (1999): Erziehungsberatung und die Annahme eines dynamischen Unbewußten. Über einige Charakteristika psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung. In: Datler, W., Figdor, H., Gstach, J. (Hrsg.): Die Wiederentdeckung der Freude am Kind. Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung heute. Gießen: Psychosozial-Verlag; S. 11-31
- Datler, W.** (2003): Erleben, Beschreiben und Verstehen: Vom Nachdenken über Gefühle im Dienst der Entfaltung von pädagogischer Professionalität. In: Dörr, M.; Göppel, R. (Hrsg.): Bildung der Gefühle. Innovation? Illusion? Intrusion? Gießen: Psychosozial Verlag; S. 241-264
- Datler, W.** (2009): Von der akademischen Entwicklungspsychologie zur psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung: Über Esther Bick, die Methode der Infant Observation und die Entwicklung von psychosozialer Kompetenz. In: Diem-Wille, G.; Turner, A. (Hrsg.): Einblicke in die Tiefe. Die Methode der psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendungen. Stuttgart: Klett-Cotta; S. 41-66
- Datler, W.** (2013): Emotion und Beziehung als Motor von Entwicklung. In: Seibel, K.; Küchler, F.; Ploch, B. (Hrsg.): Wie Kinder lernen. Gemeinsame Grundlagen wirksamer Förderung in Kita und Grundschule: Konzepte und Perspektiven für die pädagogische Praxis. Offenbach: Lernen vor Ort; S. 36-47; Online unter:
https://www.offenbach.de/medien/bindata/of/fachstelle_Bildung/broschuere-wie-kinder-lernen.pdf (letzter Zugriff 11.5.2019)

- Datler, W.; Datler, M.; Hover-Reisner, N.; Trunkenpolz, K.** (2014): Observation according to the Tavistock model as a research tool: remarks on methodology, education and the training of researchers. In: *Infant Observation*, Vol.17 (3); S. 195-214
- Datler, W.; Messerer, K.** (2006): Beratung im Kontext von Frühförderung und Familienbegleitung. In: Schnoor, H. (Hrsg.): *Psychosoziale Beratung in der Sozial- und Rehabilitationspädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag; S. 130-141; Online unter: https://www.univie.ac.at/bildungswissenschaft/papaed/seiten/datler/Artikel/129_Beratung_im_Kontext_von_Fruehfoerderung_u_Familienbegleitung.pdf (letzter Zugriff 24.2.2019)
- Datler, W.; Wininger, M.** (2014): Psychoanalytische Zugänge zur frühen Kindheit. In: Ahnert, L. (Hrsg.): *Theorien der Entwicklungspsychologie*. Berlin u.a.: Springer Verlag; S. 354-379
- Dittmann, W; Klatte-Reiber, M.** (1993): Zur veränderten Lebenssituation von Familien nach der Geburt eines Kindes mit Down-Syndrom. In: *Frühförderung Interdisziplinär*, 12.Jg.; S. 165-175
- Ellis, J.** (1989): Grieving for the loss of the perfect child: Parents of children with handicaps. In: *Child and Adolescent Social Work Journal*, 1989, Vol.6(4); S. 259-270
- Fatke, R.** (1995): Das Allgemeine und das Besondere in pädagogischen Fallgeschichten. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 41 (1995) 5; S. 681-695
- Fiala-Preinsperger, S.; Tamir, Y.** (2001): Ich hätte dich gern anders gehabt. Arbeit mit Eltern und ihrem entwicklungsbeeinträchtigten Kind. In: Pedrina, F. (Hrsg.): *Beziehung und Entwicklung in der frühen Kindheit. Psychoanalytische Interventionen in interdisziplinären Kontexten*. Tübingen: Edition diskord; S. 53-80
- Figdor, H.** (1987): „Ich verstehe dich, aber ich sag's dir nicht.“ Von der Möglichkeit psychoanalytisch-pädagogischen Arbeitens mit „verhaltensgestörten“ Schüler. In: Datler, W. (Hrsg.): *Verhaltensauffälligkeit und Schule: Konsequenzen von Schulversuchen für die Pädagogik der „Verhaltensgestörten“*. Frankfurt am Main: Lang; S. 268-292
- Figdor, H.** (2003): Aufklärung, verantwortete Schuld und die Wiederentdeckung der Freude am Kind. Grundprinzipien des Wiener Konzeptes psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung. In: Datler, W.; Figdor, H.; Gstach, J. (Hrsg.): *Die Wiederentdeckung der Freude am Kind: psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung heute*. Gießen: Psychosozial-Verlag; S. 32-60
- Gstach, J.** (1996): Die innere Welt der Eltern und die Lebenswelt des Säuglings. Über heilpädagogische Frühförderung im Grenzbereich zwischen Psychotherapie und Beratung: Ein Blick in den angelsächsischen Raum. In: *Frühförderung interdisziplinär* 1996 (15); S. 116-123
- Jonas, M.** (1990): Trauer und Autonomie bei Müttern schwerstbehinderter Kinder: ein feministischer Beitrag. Mainz: Grünewald-Verlag
- Jonas, M.** (1994): Behinderte Kinder – behinderte Mütter? Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag GmbH
- Kalisch, K.** (2012): Mentalisierung und Affektregulation – Wie sich das kindliche Selbst entwickelt. In: *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 2012, 61(5); S. 336-347; Online unter: https://psydok.psycharchives.de/jspui/bitstream/20.500.11780/3703/1/Kalisch_PdKK_2012_5.pdf (letzter Zugriff 13.3.2019)
- Kast, V.** (1982): Trauern: Phasen und Chancen des psychischen Prozesses. Stuttgart: Kreuz-Verlag

- Kast, V.** (1994): Sich einlassen und loslassen. Neue Lebensmöglichkeiten bei Trauer und Trennung. 5. Auflage. Freiburg: Herder Verlag
- Kast, V.** (2013): Loslassen und sich selber finden: die Ablösung von den Kindern. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag
- Messerer, K.** (1999): Ein psychoanalytisch-pädagogischer Blick in die Praxis der Mobilen Frühförderung: Ausschnitte aus der Geschichte von Natalie und ihrer Familie. In: Datler, W.; Büttner, C.; Finger-Trescher, U. (Hrsg.): Themenschwerpunkt: "Die frühe Kindheit": psychoanalytisch-pädagogische Überlegungen zu den Entwicklungsprozessen der ersten Lebensjahre. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 10. Gießen: Psychosozial-Verlag; S. 63-83
- Messerer, K.** (2001): Elternberatung in der Frühförderung, Das Konzept des "Under Fives' Counselling" in seiner Bedeutung für die Arbeit mit Eltern behinderter Kleinkinder. In: Zeitschrift für Individualpsychologie, 26.Jg, 2001; S. 258-273; [S. 1-25]
- Mitscherlich, A.; Mitscherlich, M.** (2007): Die Unfähigkeit zu trauern. Grundlagen kollektiven Verhaltens. 20.Auflage. München: Piper Verlag
- Nedwed, B.** (2004): Entwicklung eines praxisnahen, methodenintegrierten Beratungskonzeptes für die heilpädagogische Frühförderung. Dissertation. Hagen. Online unter: https://ub-deposit.fernuni-hagen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/mir_derivate_00000156/Diss_Nedwed_Beratungskonzept_Fruehfoerderung_2004.pdf (letzter Zugriff 5.11.2018)
- Pedrina, F.** (Hrsg.) (2001): Beziehung und Entwicklung in der frühen Kindheit. Psychoanalytische Interventionen in interdisziplinären Kontexten. Tübingen: Edition diskord
- Pretis, M.** (2005): Frühförderung planen, durchführen, evaluieren. München: Ernst Reinhardt Verlag
- Salzberger-Wittenberg, I.** (2013): Experiencing Endings and Beginnings. London: Karnac Books
- Sarimski, K.** (2009): Einfluss der Frühförderung auf die Familiendynamik. Monatsschrift Kinderheilkunde, 2009, Vol.157 (10); S. 977-981
- Sarimski, K.** (2017): Handbuch interdisziplinäre Frühförderung. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag
- Sarimski, K.; Hintermair, M.; Lang, M.** (2013): Familienorientierte Frühförderung von Kindern mit Behinderung. München: Ernst Reinhardt Verlag
- Schnabel, M.** (2001): Wenn Kinder Abschied nehmen müssen... In: Don Bosco Kalender 2001; S. 19-21; Online unter: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/psychologie/107> (letzter Zugriff 27.3.2019)
- Schnell, T.** (2018): Das Ende in der Psychotherapie erfolgreich gestalten. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag
- Schuchardt, E.** (2006): Warum gerade ich? Leben lernen in Krisen. 12. Auflage auf der Grundlage der 11. überarbeiteten und erweiterten Auflage (Jubiläumsausgabe). Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht
- Seifert, M.** (2003): Mütter und Väter von Kindern mit Behinderung. Herausforderungen – Erfahrungen – Perspektiven. In: Wilken, U.; Jeltsch-Schudel, B. (Hrsg.): Eltern behinderter Kinder. Empowerment – Kooperation – Beratung. Stuttgart: Kohlhammer Verlag; S. 43-59

- Speck, O.** (1977): Frühförderung entwicklungsgefährdeter Kinder. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag
- Speck, O.** (2003): Frühförderung mit den Eltern unter ethischem Aspekt. In: Wilken, U.; Jeltsch-Schudel, B. (Hrsg.): Eltern behinderter Kinder. Empowerment – Kooperation – Beratung. Stuttgart: Kohlhammer Verlag; S. 90-101
- Spörri-Schönle, C.** (1987): Die Geschichte der Eltern mit ihrem behinderten Kind – ein Thema für die Frühförderung. Frühförderung Interdisziplinär 1987 (4); S. 141-149
- Stengel-Rutkowski, S.** (1994): Frühe Eltern-Kind-Interaktionen am Beispiel der Trisomie 21. In: Frühförderung Interdisziplinär 1994, 13 (3); S. 121-125
- Strachota, A.** (2006): Zwischen Hoffen und Bangen. Frauen und Männer berichten über ihre Erfahrungen mit pränataler Diagnostik. Frankfurt am Main: Mabuse Verlag
- Studener, R.** (1998): Über die Bedeutung von Trauerprozessen für die Eltern behinderter Kinder und damit verbundene Konsequenzen für heilpädagogisches Arbeiten. In: Datler, W. u.a. (Hrsg.): Zur Analyse heilpädagogischer Beziehungsprozesse. Luzern: Edition SZH/SPC; S. 156-160
- Thurmair, M.; Naggl, M.** (2010): Praxis der Frühförderung. Einführung in ein interdisziplinäres Arbeitsfeld. Mit einem Geleitwort von Otto Speck. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag
- Turinsky, S.** (2010): Beziehungsgestaltung als Grundlage von Entwicklungsförderung und Familienbegleitung. Das Wiener Modell der Interdisziplinären Mobilen Frühförderung. In: Behinderte Menschen 2010 (1); [S.1-4]³⁵
- Turinsky, S.** (2011): 20 Jahre Mobile Frühförderung. Wirkung und Sinn der Arbeit in Familien mit behinderten Kindern. Jubiläumsvortrag. Online unter: http://www.wiso.or.at/fileadmin/user_upload/pdf/news/bis_2011/Festvortrag_20_jahre_MFF.pdf (letzter Zugriff 21.11.2018)
- Van Nek, S.** (2006): Frühförderung – erste Hilfen für Kind und Eltern. In: Wüllenweber, E; Theunissen, G.; Mühl, H. (Hrsg.): Pädagogik bei geistigen Behinderungen: ein Handbuch für Studium und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer Verlag; S. 264-280
- Van Uden, M.** (1990): Trauerrituale in der Psychotherapie. In: Archive for the Psychology of Religion, 1990, Vol.19(1); S. 189-201
- Verein Rainbows** (o.J): Informationen zum Thema Tod/Trauer. Online unter: <https://www.rainbows.at/tipps-tod-trauer/> (letzter Zugriff 26.3.2019)
- Wiener Sozialdienste** (2016): Mobile Frühförderung und Familienbegleitung. Konzept. Unveröffentlichtes Dokument
- Wilken, U.; Jeltsch-Schudel, B.** (Hrsg.) (2003): Eltern behinderter Kinder. Empowerment – Kooperation – Beratung. Stuttgart: Kohlhammer Verlag
- Wylie, B.** (2001): Vom Sinn der Trauer. Trauern als kreativer Prozess. Bern, München, Wien: Scherz Verlag
- Zabini, C.** (2009): Die Psychodynamik des Abschiednehmens – Eine Betrachtung von Beendigungsprozessen in der Schule. In: Diem-Wille, G.; Turner, A. (Hrsg.): Ein-Blicke in die Tiefe. Die Methode der psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendungen. Stuttgart: Klett-Cotta; S. 182-200

³⁵ Da sich im Text keine Seitenangaben finden lassen, wurde der Ausdruck dementsprechend nummeriert.