

UNIVERSITÄT
LEIPZIG

Masterarbeit im Fach außerschulische Kunstpädagogik

Kunstpädagogische Potenziale in der Trauerbegleitung mit Kindern

Bedürfnisorientierte kunstpädagogische Herangehensweisen an die kindliche Trauerbegleitung

vorgelegt von

Paula Klompmaker

am 10.07.2025.

Institut für Kunstpädagogik
Matrikelnummer: 3708771
Sommersemester 2025
Fachsemester: 4

Erstprüferin: Mandy Putz
Zweitprüferin: Prof. Dr. Ines Seumel

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung……1
1.1 An der Schnittstelle von Kunst und Trauer……3
1.2 Vorgehen……4

2 Theoretische Grundlagen der Trauerforschung……5
2.1 Das Trauerkaleidoskop nach Chris Paul……7
2.1.1 Zeitliche Dimension des Trauerprozesses nach Chris Paul……7
2.2 Kindliche Trauer……8
2.2.1 Entwicklungspsychologische Grundlagen zum Todesverständnis……9
2.2.2 Emotionale Entwicklung……12
2.3 Bedürfnisse trauernder Kinder……13
2.3.1 Überleben……14
2.3.2 Wirklichkeit begreifen……16
2.3.3 Gefühle……20
2.3.4 Sich anpassen……23
2.3.5 Verbunden bleiben……26
2.3.6 Einordnen……28
2.4 Kindliche Trauerreaktionen……30
2.4.1 Körperliche Reaktionen……30
2.4.2 Regression……31
2.5 Fazit zu den Trauerfacetten……32

3 Trauerbegleitung……34
3.1 Trauerverläufe von nicht-erschwert bis kompliziert……37
3.2 Grenzen der Trauerbegleitung……38
3.2.1 Andere Baustellen und Depression……38
3.2.2 Trauma……39
3.3 Kindertrauergruppen……40
3.4 Kunstpädagogische Gruppen……42
3.5 Potenziale kunstpädagogischer Kindertrauergruppen……43

4 Kreativität in Kunstpädagogik und Trauerbegleitung……45
4.1 Imagination……49
4.2 Künstlerische Gestaltung……51
4.3 Kunst, Kreativität und kognitive Entwicklung im Trauerprozess……55
4.4 Conclusio zu Kreativität, Resilienz und kognitiver Entwicklung……59
4.4.1 Resilienz……62
4.5 Conclusio zu kunstpädagogischen Kindertrauergruppen……65

5 Kunstpädagogische Herangehensweisen an die Trauerbegleitung mit Kindern……68
5.1 Überleben - Atem zeichnen……69
5.2 Wirklichkeit begreifen - Was hat der Tod mit dem Ton zu tun?……71
5.3 Gefühle - Gefühle malen……73
5.4 Sich anpassen - Gipsmasken……74
5.5 Verbunden bleiben - Spuren drucken……75
5.6 Einordnen - Transformationscollage……76

6 Diskussion……78

7 Fazit……82
7.1 Ausblick……84

8 Literaturverzeichnis……86

9 Abbildungsverzeichnis……95
9.1. Abbildungen……95
9.2 Abbildungsverzeichnis……97

10 Anhang……99
10.1 Selbstständigkeitserklärung……99
10.2 Anwendungskonzept……100

1 Einleitung

»whatever the cause, many children who have lost significant others are being helped to cope by creating.« (Aron Rubin 2005, 326). Mit dieser Aussage verweist die Kunsttherapeutin und Psychoanalytikerin Judith Aron Rubin auf die unterstützende Funktion künstlerischer Prozesse im Umgang mit kindlicher Trauer und beleuchtet damit ein Spannungsfeld zwischen Trauerbegleitung und kunstpädagogischer Praxis, das im Zentrum der vorliegenden Arbeit steht. Denn auch, wenn es sich bei der Trauer um keine Krankheit handelt (vgl. Paul 2021, 103), kann ein bedeutender Verlust für Kinder zu einer körperlichen sowie seelischen Grenzerfahrung werden (vgl. Witt-Loers 2017, 46). Weil sich das kindliche Trauerverhalten anders äußert als das Trauerverhalten Erwachsener, bleibt es dabei häufig unerkannt und missverstanden (vgl. Witt-Loers 2017, 19).

Diese Umstände verdeutlichen die Notwendigkeit eines aufmerksamen an der speziellen Bedürfnislage der Kinder orientierten Begegnungsrahmens. Zusätzliche unterstützende Trauerbegleitungen werden dabei in der Praxis häufig von Ehrenamtlichen übernommen (vgl. Paul 2021, 123). Das Angebot kann dabei in seiner inhaltlichen Ausrichtung variieren und von unterschiedlichen Institutionen der Trauerbegleitung ausgerichtet werden. Darunter können auch Hospize, Wohlfahrtsverbände und Gemeinden fallen (vgl. Schroeter-Ruhpieper 2015), wobei Voraussetzungen um spezielle Fachkenntnisse und Ausbildungen von Träger zu Träger variabel scheinen.

Dadurch, dass die Trauerbegleitung ein Feld umreißt, welches sich in einem Bereich zwischen Trauerforschung, Pädagogik und Entwicklungspsychologie ansiedelt, ergibt sich die Frage, wie und ob der kindlichen Trauer im kunstpädagogischen Kontext überhaupt angemessen begegnet werden kann. Dass man ihr begegnen sollte, zeichnet sich besonders unter der Betrachtung der möglichen negativen Konsequenzen unverarbeiteter Trauer ab. Denn, wenn Trauer unbeachtet bleibt und nicht angemessen verarbeitet wird, kann sie langfristig sogar gesundheitliche Folgen haben. Verschiedene psychosomatische und psychische Erkrankungen wie Depressionen, Asthma,

chronisch-entzündliche Darmerkrankungen (Colitis), Brustenge (Angina Pectoris) sowie Suchtverhalten oder suizidale Krisen können mitunter auf einen nicht durchlebten oder unterdrückten Trauerprozess zurückgeführt werden (vgl. Müller et al. 2018, 8).

Angesichts der wachsenden Relevanz des Themas und des Wissens um mögliche Folgen unverarbeiteter Trauer, erscheinen vermehrt methodisch ausgerichtete Fachpublikationen, die Ansätze zur möglichen Gestaltung einer Trauerbegleitung aufzeigen (vgl. z.B. Schroeter-Rupieper 2015). Doch ist gleichzeitig auch ein Kritikpunkt an diesem Engagement erkennbar. Unzureichendes fachliches Wissen könnte womöglich zu Missverständnissen im Umgang mit trauernden Kindern führen (vgl. Paul 2021, 106).

Um diese Problematik zu veranschaulichen, könnte man sich die kindliche Trauer als ein Puzzle vorstellen, welches sich aus verschiedenen, sich bedingenden und beeinflussenden Teilen zusammensetzt. Wie man trauernden Kindern angemessen begegnen kann, würde sich demnach aus der Zusammensetzung dieser Puzzleteile ergeben. Zentrales Ziel der Arbeit ist es deshalb, bestehende Teile aus der Trauerforschung von Kindern im konkret-operationalen Entwicklungsstadium mit den dafür relevanten Teilaspekten der Kunstpädagogik zu verbinden und somit eine bestehende Lücke zu schließen. Das Forschungsinteresse besteht also darin, Struktur in einen Schnittbereich zu bringen, in dem eine fachliche Verbindung relevant ist, welche kunstpädagogische Handlungsspielräume reflektiert und anwendbar macht. Dabei sollen nach dem Forschungsinteresse »Bedürfnisorientierte kunstpädagogische Herangehensweisen an die kindliche Trauerbegleitung« konkrete kunstpädagogische Handlungsspielräume in der Trauerbegleitung mit Kindern aufgedeckt werden, welche die Erkenntnisse aus den verschiedenen Forschungsbereichen bündeln. Die Handlungsimpulse sollen dabei auf die Bedürfnisse trauernder Kinder abgestimmt werden.

1.1 An der Schnittstelle von Kunst und Trauer

Um eine Verbindung der Fachbereiche herstellen zu können, lohnt sich zunächst ein Blick auf die Gemeinsamkeiten zwischen Kunstpädagogik und Trauerbegleitung im Sinne ihrer Aktualität. In Büchern zur Trauerforschung und in zuvor erwähnten Praxisbüchern zur Trauerbegleitung und Trauerarbeit, findet sich zunehmend der Begriff *Kreativität* wieder, der auch in der Kunstpädagogik immer wieder anzutreffen ist und rekurrent kontrovers verhandelt wird. Die Rede ist in der Trauerbegleitung zumeist von *kreativen Methoden,* wie beispielsweise in Schroeter-Rupiepers (2015) »Praxisbuch für Trauergruppen. Grundlagen und kreative Methoden für Erwachsene Jugendliche und Kinder«*,* die in der Begleitung genutzt werden und Trauernde auf ihrem persönlichen Weg unterstützen sollen. Gerade in der Trauerbegleitung mit Kindern scheinen *kreative Methoden* auf der Tagesordnung zu stehen und als das Mittel zum Zweck zu dienen. Die kognitiven Unterschiede zur Erwachsenentrauer, die kindliche Trauerwege mit sich bringen, scheinen mit den *kreativen Methoden* vereinbar, indem sie andere Kommunikationswege nutzen und dadurch ein anderes Verständnis, ja einen Austausch auf einer neuen Ebene zu ermöglichen scheinen. Dazu finden sich in kunsttherapeutischen und kunstpädagogischen Ansätzen bereits Strategien über künstlerische Herangehensweisen, wobei über gestalterische Prozesse oder Imagination innere Dialoge stattfinden können, um damit intrinsische Prozesse anzuregen (vgl. Lowien 2007, 13). Im Spezialfall der Trauer könnte es dabei möglicherweise eher um ästhetische Erfahrungswerte und kompensatorische Momente gehen, welche durch kunstpädagogische Herangehensweisen gesammelt werden können (vgl. Peez 2018, 84). Dabei ist eine Grenze zwischen Kunstpädagogik und Kunsttherapie laut Peez (2018) nur recht schwierig zu definieren, doch unterscheide sich die Kunstpädagogik insofern von therapeutischen Interventionen, als dass sie auf keine Heilung abzielen würde (vgl. Peez 2018, 91), wie auch die Begleitung eines Trauerprozesses. Die vorliegende Arbeit greift demnach teilweise auf Erkenntnisse kunsttherapeutischer Forschung zurück, positioniert sich jedoch bewusst im kunstpädagogischen Kontext und grenzt sich von therapeutischen Heilungsansätzen ab.

1.2 Vorgehen

Die vorliegende Arbeit ist als literaturbasierte Untersuchung konzipiert und stützt sich auf Erkenntnisse aus der Kunstpädagogik, Kunsttherapie, Entwicklungspsychologie und der Trauerforschung. Nach einer chronologischen Betrachtung der Trauerforschung wird zunächst eine aktualitätsbezogene Herleitung des verwendeten Trauerbegriffs ermöglicht, bevor auf die kindliche Trauer eingegangen wird und diese im Handlungsfeld der Kunstpädagogik positioniert wird. Die kunstpädagogischen Herangehensweisen sollen sich anhand einer intensiven theoretischen Auseinandersetzung des *Trauerfacettenmodells* von Chris Paul (2021) und dessen Ergänzung mit Aspekten kindlicher Trauer konkret an der speziellen Bedürfnislage trauernder Kinder ausrichten. Diese ergeben sich dabei auch aus kognitiven und sozialen Aspekten kindlicher Trauer, um eine möglichst tiefgreifende Ausdifferenzierung zu gewährleisten. Im dritten Kapitel wird der Begriff der Trauerbegleitung eingeordnet, wobei typische Trauerverläufe dargestellt, sowie die Grenzen der Trauerbegleitung ausgelotet werden sollen, insbesondere im Hinblick auf depressive Entwicklungen und traumatische Erfahrungen. Darauf aufbauend werden Kindertrauergruppen**,** kunstpädagogische Gruppen und schließlich spezifisch kunstpädagogisch ausgerichtete Kindertrauergruppen als mögliche Settings vorgestellt und reflektiert. Folglich soll die Rolle von Kreativität und Kunst innerhalb der Trauerbegleitung thematisiert werden, wobei zentrale Aspekte der Imagination**,** künstlerischen Gestaltung sowie die Verbindung von Kunst, Kreativität, Resilienz und kognitiver Entwicklung im kindlichen Trauerprozess beleuchtet werden. Eine abschließende Conclusio bündelt darauffolgend die theoretischen Erkenntnisse dieses Kapitels. Eine weitere Conclusio greift die Rolle kunstpädagogischer Trauergruppen schlussendlich auf. Final sollen auf Grundlage der zuvor erarbeiteten theoretischen Erkenntnisse und Bedürfnisse exemplarische Herangehensweisen kunstpädagogischer Trauerbegleitung vorgestellt werden, wobei anhand des *Trauerfacettenmodells* praxisnah veranschaulicht werden soll, wie kunstpädagogische Zugänge trauernden Kindern bedürfnisorientierte Ausdrucksmöglichkeiten eröffnen könnten. In einem weiteren Diskussionsteil werden diese Methodenimpulse abschließend kritisch in den Kontext eingeordnet, bevor das siebte Kapitel im Fazit zentrale Ergebnisse zusammenfasst und mögliche weiterführende Fragestellungen sowie Forschungsperspektiven skizziert.

2 Theoretische Grundlagen der Trauerforschung

Freud (1915) beschreibt die Trauer als »Reaktion auf den Verlust einer geliebten Person« (Freud 1915, 33 f.) und weiterführend als eine vorübergehende depressive Verstimmung im Sinne einer einsehbaren Situation auf unglückliche Lebensereignisse (vgl. ebd.). Die Trauer unterscheide sich von einer Depression, könne jedoch eine solche werden, wenn sie nicht verarbeitet und bewältigt werde (vgl. Freud 1915, 42). Freud prägte den Begriff der Trauerarbeit, die nicht nur von Trauernden selbst, sondern auch von Außenstehenden zu leisten ist (vgl. ebd.). Diese frühen Ansätze der Trauerforschung wurden über die Jahre hinweg weiterentwickelt und zunehmend an neue Forschungserkenntnisse angepasst, woraus etliche Modelle hervorgingen, von denen einige im Folgenden erläutert werden sollen, um die finale Auswahl zu begründen.

John Bowlby (1980) beschreibt in seinem Modell von 1980 den Trauerprozess als eine Abfolge von vier aufeinander folgenden *Phasen*. In seinem Modell würden Betroffene nach dem Tod einer nahestehenden Person zunächst einen Zustand des Schocks erleben. Darauf folgt die Phase der Sehnsucht und der Suche nach der verlorenen Person. In der anschließenden Phase der Verzweiflung wird das endgültige Fehlen zunehmend realisiert, worauf schließlich die Phase der Reorganisation einsetzt, in der sich das Leben allmählich neu ordnet und der Verlust in die Biografie Trauernder integriert werden kann (vgl. Bowlby 1980 zit. nach Stroebe/Schut 2010, 278; vgl. Abb. 1).

Während Bowlby den Trauerprozess in *Phasen* beschreibt, wagte sich William Worden (2018) einen Schritt weiter und formulierte vier aktive *Traueraufgaben*. Demnach müssten Trauernde zunächst den Verlust als Realität anerkennen, bevor sie den Trauerschmerz verarbeiten können. Dazu gehört zugleich die Aufgabe, sich an ein Leben ohne die verstorbene Person anzupassen. Final sollen Trauernde eine neue, dauerhafte Verbindung zur verstorbenen Person finden, welche Raum für das neue Leben lässt (vgl. Worden 2018, 41-50; vgl. Abb. 1).

Das *Duale Prozessmodell der Bewältigung von Verlusterfahrungen (DPM)* von M.Stroebe und H.Schut (1999) beschreibt ein Pendeln, also »Oszillieren« zwischen zwei verschiedenen Grundstressoren und ergänzt die *Traueraufgaben* von Worden um

verlustbezogene Stressoren und um wiederherstellungsbezogene Stressoren, die während des Trauerprozess bestehen (vgl. Stroebe/Schut 1999, 213; vgl. Abb 1; vgl. Abb. 2). Die verlustorientierten Stressoren umfassen die persönliche Trauerarbeit der trauernden Person, die Transformation der Bindung zur verstorbenen Person sowie die Verdrängung und Vermeidung von Veränderungen im Leben. Die wiederherstellungsorientierten Stressoren hingegen umfassen die Begegnung der Veränderung im neuen Leben, die Unternehmung neuer Dinge, Ablenkung, Leugnung und Vermeidung von Trauer und Schmerz, die Annahme neuer Rollen und die Entwicklung neuer Beziehungen (vgl. ebd.).

Probleme könnten dann auftreten, wenn einem Bereich permanent Beachtung geschenkt, der andere jedoch deutlich zurückgestellt oder ignoriert wird (vgl. Znoj 2004, 10). Forschungsergebnisse zeigen, dass die Blockade des »Oszillierens« zu einer »komplizierten Trauer« führen kann (vgl. Müller/Willmann 2016, 54), worauf im Kapitel 3.1 unter dessen Begriffsdefinition genauer eingegangen werden soll. Stroebe und Schut ergänzen ihr Modell dabei zusätzlich um den Aspekt von Bindungsstilen, die das Oszillieren zusätzlich beeinflussen und damit auch den Trauerprozess beeinflussen können (vgl. Stroebe et al. 2011 zit. nach Müller/Willmann 2016, 82; vgl. Abb. 3).

Witt-Loers und Chris Paul beziehen diese Historie der Trauerforschung ein und ergänzen ihre Modelle um weitere erfahrungs- und forschungsbasierte Faktoren. Witt-Loers (2017) stützt sich dabei hauptsächlich auf Wordens *Traueraufgaben* und ergänzt diese um Erkenntnisse aus dem *DPM* von Stroebe und Schut, um daraus das eigene Konzept *DellTha* für die Begleitung trauernder Kinder zu entwickeln (Begriffszusammensetzung: *Thalita* meint ein Trauerzentrum für Kinder, *Dellanima* ist ein Institut für Trauerbegleitung (vgl. Witt-Loers 2017, 94)). Einzelne Aspekte aus ihrem Handbuch werden in der Forschung zur Masterarbeit impliziert, da es sich auf kindliche Trauer spezialisiert und eine sinnvolle Ergänzung zur angeführten Forschungshistorie bietet. Weiterhin soll sich intensiver auf das Trauerfacettenmodell von Chris Paul (2021) gestützt werden, da es vorherige Forschungserkenntnisse berücksichtigt und weiter ergänzt, jedoch deutlich von einer stringenten Abfolge absieht. Denn verschiedene Trauermodelle können trauernden Menschen zwar eine Orientierungshilfe auf dem Weg durch eine Krisenzeit sein (vgl. Schroeter-Ruhpieper 2015, 14), sich jedoch strikt

an Trauermodelle zu halten, könnte Trauernden laut Schroeter-Rupieper (2015) jedoch auch das Gefühl vermitteln, Trauernde müssten eine Stufe nach der nächsten abarbeiten und würden somit teilweise nicht richtig oder nicht in der richtigen Reihenfolge trauern (vgl. Schroeter-Ruhpieper 2015, 15).

Zusätzliche Modelle aus der Trauerforschung können im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter berücksichtigt werden, da der Fokus auf der Herleitung und Anwendung des Modells von Chris Paul (2021) liegen soll, um einen aktualitätsbezogenen Ausgangspunkt für die weitere Betrachtung zu bilden.

2.1 Das Trauerkaleidoskop nach Chris Paul

Chris Paul (2021) entwirft das Modell des *Trauerkaleidoskops* mit den *Trauerfacetten* »Überleben, Sich anpassen, Einordnen, Wirklichkeit begreifen, Gefühle und verbunden bleiben«, die alle gleichermaßen unmittelbar nach dem Tod der nahestehenden Person vorhanden sind, sich aber immer wieder neu zusammenstellen und vermischen können (vgl. Paul 2021, 15-18). Vergleichbar sei der Trauerprozess demnach eher mit einer dynamischen Spirale oder einem Labyrinth, das sich über mehrere Jahre ohne klaren Endpunkt erstrecken kann und weniger mit einem linearen Ablauf abgegrenzter Phasen (vgl. Paul 2021, 15 f.). Jede Trauerfacette bringt dabei eine spezielle Charakteristik mit. Diese sollen im Kapitel 2.3 genau beleuchtet werden, um daraus das Fundament einer umfangreichen Bedürfnislage Trauernder Kinder zu bilden (vgl. Kap. 2.3). Inhaltlich implizieren Chris Pauls *Trauerfacetten* die Aspekte der *Traueraufgaben* von Worden, ergänzen diese mit den wiederherstellungsorientierten Stressoren, wie sie im *Dualen Prozessmodell* zu finden sind und schaffen damit ein umfangreiches, aktuelles Konzept, auf das sich die folgende Forschung stützen kann.

2.1.1 Zeitliche Dimension des Trauerprozesses nach Chris Paul

Chris Paul (2021) gliedert die Verlusterfahrungen in unterschiedliche zeitliche Phasen und ordnet ihnen Facetten eines *Trauerkaleidoskops* an den passenden Stellen zu. Paul

(2021) gliedert dabei in »Die ersten Stunden«, »Die ersten Wochen«, »Das erste Trauerjahr«, »Der erste Todestag« und »Die weiteren Trauerjahre«. Entgegen der Vorstellung vieler Menschen kann laut Paul (2021) auch nach einem Jahr der Trauerprozess noch in vollem Gange sein. Forschungen ergeben, dass sich Trauerprozesse eher über einen Zeitraum von drei bis fünf Jahren erstrecken. Generell wird die Trauer im Laufe der Jahre eher punktuell spürbar (vgl. Paul 2021, 106). Im ersten Trauerjahr können sich individuelle Trauerwege entwickeln. Jede trauernde Person kann die unterschiedlichen Facetten der Trauer dabei auf die eigene Weise und zu unterschiedlichen Zeiten durchlaufen (vgl. ebd.). Die Vielfalt der Trauerreaktionen kann zu Missverständnissen oder Konflikten unter Hinterbliebenen führen, zudem kann mit der Zeit auch die Unterstützung durch Angehörige nachlassen (vgl. ebd.). Im ersten Trauerjahr könne laut Paul (2021) vielmehr das Ausmaß einer Verwundung, die durch den Tod einer wichtigen Person entstanden ist, verdeutlicht werden, als dass die dadurch entstandenen Wunden geheilt werden (vgl. Paul 2021, 129).

Die Zeit um den ersten Todestag kann von vielen Trauernden als schmerzliches Ereignis wahrgenommen werden, mit dessen Überschreiten sich Erleichterung, aber auch zusätzlicher Schmerz einstellen kann (vgl. Paul 2021, 107). In der ersten Zeit kann auch der Bezug zur Zukunft eingeschränkt und die Erkenntnis eigener Schwäche und Begrenztheit präsent sein (vgl. Paul 2021, 207). Mit dem Eintritt des ersten Todestages oder an späteren Todestagen kann es vorkommen, dass belastende Gefühle sich kurzfristig erneut intensivieren, trotz erfolgreicher Etablierung neuer Routinen im Alltag und im Umgang mit Emotionen (vgl. Paul 2021, 210 f.). Es ist möglich, dass der Körper durch Licht- und Wetterverhältnisse an das wiederkehrende Todesdatum der nahestehenden Person erinnert wird (vgl. Paul 2021, 211).

2.2 Kindliche Trauer

Weil sich kindliche Trauer anders äußert als die Trauer der Erwachsenen, bleibt sie häufig unerkannt, missverstanden und damit unbegleitet (vgl. Witt-Loers 2017, 19). Das soziale Umfeld des Kindes, wie auch persönliche und kognitive Voraussetzungen, würden diesbezüglich eine Rolle spielen. Empfohlen wird dahingehend, sich auch auf

Begleitumstände der Verlusterfahrung zu konzentrieren, um das Verhalten eines Kindes besser verstehen zu können (vgl. Witt-Loers/Halbe 2013, 112). Kinder könnten laut Paul (2021b) intensive emotionale Reaktionen wie starkes Weinen zeigen und sich kurz darauf scheinbar unbeeindruckt wieder spielerisch beschäftigen. Zusätzlich können sie spontan Fragen zum Tod stellen, brechen solche Gespräche jedoch dann ebenso abrupt wieder ab (vgl. Paul 2021b, 98). Die kindliche Trauer gleicht damit eher dem Bild von »Trauerpfützen«, indem Kinder sich wechselnd zwischen notwendigen alltäglichen Stützen hinzu Themen der »Sterblichkeit und Umwälzung in der Familienstruktur begeben können« (Paul 2021b, 98), was bereits innerhalb der Forschungsgrundlage der Arbeit als *Oszillieren* deutlich wurde (vgl. Kap. 2). Bei Kindern ist das *Oszillieren* besonders zu beobachten, wenn sie einerseits aus trauerfreien Bereichen Kraft schöpfen und dann zeitweise wieder stark zwischen ihren Gefühlen schwanken (vgl. Witt-Loers/Halbe 2013, 42).

Wieso es dazu kommen kann und inwiefern das kindliche Trauererleben um einige herausstechende Aspekte ergänzt werden muss, soll zunächst anhand der kognitiven Entwicklung der Kinder in der konkret-operationalen Entwicklungsphase erläutert werden.

2.2.1 Entwicklungspsychologische Grundlagen zum Todesverständnis

Persönliches Umfeld, Erziehungsfaktoren, Sozialisierung, Kognitive Entwicklung, Resilienz und bisherige Berührungspunkte mit dem Themenfeldern Verlust, Krankheit, Leid und Tod können das Todesverständnis eines Kindes prägen. Sie können im Laufe ihrer Entwicklung den Verlust deshalb stetig erneut und an die neuen Fähigkeiten und Umstände angepasst, betrauern (vgl. Witt-Loers/Halbe 2013, 26 f.). Kindliche Todesvorstellungen derselben Altersstufe können dabei insgesamt stark divergieren. Systematisierende Stufenmodelle sollten daher um zusätzliche Aspekte ergänzt werden, um einen ganzheitlichen Überblick zu erhalten (vgl ebd.). Generell wird das Verständnis von Tod und Trauer bei Kindern jedoch von verschiedenen Entwicklungsfaktoren beeinflusst, welche im Folgenden näher betrachtet werden.

Besonders im konkret-operationalen Stadium nach Piaget, das etwa zwischen dem 7. und 11. Lebensjahr liegt (vgl. Berk 2020, 446), würden Kinder laut Witt-Loers und Halbe (2013) zunehmend Fähigkeiten entwickeln, die sie wichtige Zusammenhänge und Wirkungen in Hinblick auf das Todesverständnis erkennen ließen (vgl. Witt-Loers/Halbe 2013, 34). Im Gegensatz zu jüngeren Kindern, die den Verlust eher über die körperlich-sinnliche Ebene begreifen, können Kinder, die sich schon kreativ, verbal und spielerisch ausdrücken, über bessere Grundvoraussetzungen verfügen, mit einem Verlust umzugehen (vgl. Witt-Loers 2017, 53). Während dieser Entwicklungsphase entwickelt sich das Denken von Kindern hin zu mehr Logik, Flexibilität und Organisation (vgl. Berk 2020, 446), denn sie können in dieser Zeit die Fähigkeit zur Dezentrierung erlangen, also dazu, mehrere Aspekte eines Problems gleichzeitig zu betrachten und sie in Beziehung zueinander zu setzen, anstatt sich nur auf einen einzigen Aspekt zu konzentrieren. Zudem können sie Reversibilität entwickeln, die es ihnen ermöglicht, eine Reihe von Schritten gedanklich nachzuvollziehen und diese auch in umgekehrter Richtung zurückzuverfolgen, um zum Ausgangspunkt zu gelangen (vgl. ebd.). Auch im kindlichen Todesverständnis kann die Erfahrung der Irreversibilität des Todes einen Grundstein bilden (vgl. Witt-Loers 2017, 33).

Zwischen dem siebten und achten Lebensjahr kann sich zudem das Verständnis von Raum und Zeit ausbilden, welches die Endgültigkeit des Todes für Kinder verständlich macht. Damit kann auch eine Vorstellung vom »Jenseits« entstehen, welche mit einer positiven Belegung eine tröstende Funktion einnehmen kann, gegenteilig allerdings auch bei negativer Belegung in Ängste ausufern kann (vgl. Witt-Loers/ Halbe 2013, 35). Dieser Aspekt könnte darin begründet liegen, dass Kinder nur dann logisch und organisiert denken, wenn sie mit konkreten Informationen konfrontiert werden, welche direkt in ihrem Wahrnehmungsradius liegen. Abstrakte Gedanken, die sich nicht direkt in der realen Welt manifestieren, würden ihnen noch Schwierigkeiten bereiten (vgl. Berk 2020, 448). Im kindlichen Todesverständnis können klare Informationen deshalb eine wichtige Rolle spielen, um Missverständnisse und Ängste zu vermeiden, wie auch Paul (vgl. Paul 2021, 78) und Witt-Loers (vgl. Witt-Loers 2017, 33) erwähnen.

Auch das räumliche Urteilsvermögen verbessert sich in der konkret-operationalen Phase (vgl. Berk 2020, 447). Durch den Tod einer nahestehenden Person kann dadurch

bei einem trauernden Kind eine neue Bewertung vom räumlichen Erleben vorgenommen werden (vgl. Witt-Loers 2017, 35). Der Tod der Person kann von Kindern in diesem Alter zunächst durch dessen räumliche Abwesenheit verstanden werden (vgl. ebd.). Kinder können darüber hinaus Verknüpfungen zu den Erinnerungen an Räume herstellen und nehmen so beispielsweise schmerzhafte Erinnerungen an bestimmten Orten stärker war. Bestimmte Verhaltensweisen oder psychische Reaktionen können sich an dieses Phänomen binden (vgl. ebd.; vgl. Kap 2.4).

Das Wissen, welches Kinder innerhalb dieser Entwicklungsstufe im Langzeitgedächtnis speichern, kann wachsen und sich besser organisieren, wodurch die Kinder effizienter Strategien anwenden und sich leichter an Inhalte erinnern (vgl. Berk 2020, 488), was vermutlich auch in Hinblick auf Erinnerungen an die verstorbene Person sowie die Todesumstände eine entscheidende Rolle spielen könnte. Im späteren Verlauf der mittleren Kindheit können Kinder außerdem zunehmend die Fähigkeit zur Elaboration entwickeln. Die Elaboration bezeichnet eine kognitive Strategie, die sie in die Lage bringt, Beziehungen oder sinnvolle Verknüpfungen zwischen kategorisch zunächst unterschiedlichen Informationseinheiten herzustellen (vgl. Berk 2020, 454).

Größeres Auffassungsvermögen und ein breiterer Wissensschatz können Kinder daher vermehrt dazu anregen, nach Ursachen und Wirkung des Todes zu fragen. Dieses kann sich in direkten Nachfragen äußern, welche dem Informationsgewinn und dem individuellen Aufbau des Weltbildes sowie der Sicherung von Kontakten dienen (vgl. Witt-Loers 2017, 33). Hauptsächlich das Informationsdefizit aufgrund mangelnder Einbeziehung trauernder Kinder in Vorgänge rund um Tod und Sterben kann Kinder am Begreifen des Todes hindern (vgl. ebd.). Deutungen können allerdings auch noch vom magischen Denken geprägt sein (vgl. Witt-Loers 2017, 34). Magisches Denken versteht sich dabei als eine frühe Form symbolischen Denkens, in der Kinder bereits die Fähigkeit zur Bedeutungszuweisung zeigen, jedoch noch nicht auf abstrakte, wissenschaftlich-rationale Operationen zurückgreifen können. Solange das Kind noch kein kognitiv strukturiertes Weltbild entwickelt hat, würde sein Verhalten und seine Erwartungshaltung demnach durch eine emotionale Stabilisierung gestützt werden, welche über das magische Denken erfolgt (vgl. Resch 1994, 154). Zusätzlich sollen Kinder bereits dazu im Stande sein, religiöse Konzepte zu bilden, spirituelle Erfahrungen zu machen oder eigene Theorien zu bilden. Wird die Endgültigkeit des Todes inklusive

der damit zusammenhängenden möglichen Folgen vollständig erfasst, können trauernde Kinder mit starken Ängsten reagieren (vgl. Witt-Loers 2017, 36 f.).

Während Kindergartenkinder den Geist also insgesamt noch als einen passiven Speicher für Informationen betrachten, sehen ältere Kinder ihn zunehmend als ein aktives, konstruktives Mittel, das Informationen auswählt, verarbeitet und transformiert (vgl. Astington/Hughes 2013 zit. nach Berk 2020, 457). Daraus ergibt sich die Annahme, dass Kinder in dieser Entwicklungsstufe ihre Handlungsspielräume bereits erkennen und kognitiv nutzen, was eine Voraussetzung für die Übertragbarkeit des Trauerfacettenmodells nach Chris Paul und eine kunstpädagogische Intervention schaffen würde. Ergänzend soll im Folgenden die emotionale Entwicklung innerhalb dieser Entwicklungsphase betrachtet werden, um diese Annahme weiter zu stützen.

2.2.2 Emotionale Entwicklung

Parallel können Kinder in der konkret-operationalen Entwicklungsphase laut Berk (2020) ein Gefühl für moralische Verpflichtung und Verantwortung entwickeln**.** Sie können zunehmend ihr eigenes Verhalten im sozialen Kontext reflektieren und abwägen. Negative Rückmeldungen von Erwachsenen sollen dabei zur Entwicklung von erlernter Hilflosigkeit führen (vgl. Berk 2020, S. 537). Schuldgefühle würden in dieser Phase aus einem selbstentwickelten Verantwortungsgefühl heraus entstehen. Wenn Kinder intensive Scham- oder Schuldgefühle erleben, kann dies ihr Selbstwertgefühl erheblich beeinträchtigen (vgl. ebd.).

Ein wichtiger Fortschritt in der emotionalen Entwicklung ist die steigende Wahrnehmungskompetenz für mehrere Gefühle gleichzeitig, indem Kinder lernen, verschiedene Emotionen parallel zu empfinden und zu differenzieren (vgl. ebd.). Dadurch würde auch die Empathie zunehmen, sodass sie die Gefühle anderer Menschen besser erkennen und interpretieren können (vgl. ebd.). Zudem können sie die Fähigkeit zur Perspektivübernahme erlernen, also das Verständnis für die Gedanken und Gefühle anderer. Diese Kompetenz solle, wenn sie ausreichend ausgeprägt sei, zu positiven sozialen Fähigkeiten beitragen und das soziale Miteinander erleichtern (vgl. ebd.). Bis

zum Ende der mittleren Kindheit verfügen viele Kinder idealerweise über einen adaptiven Vorrat an Emotionsregulierungsstrategien. Eine gut entwickelte Emotionsregulation könne dazu beitragen, dass Kinder optimistisch, prosozial und bei Gleichaltrigen beliebt sein können (vgl. ebd.).

Die emotionale Reifung würde sich in kindlichen Trauerprozessen also möglicherweise in der neu erlernten Empfindung unterschiedlicher Emotionen, auch von Schuld- oder Schamgefühlen, äußern. Auch eine Rücksichtnahme auf andere Angehörige im Umfeld (vgl. Witt-Loers 2017, 60) aufgrund der Empathie wäre dahingehend möglich.

Die kognitiven und sozialen Kompetenzen, die Kinder innerhalb der konkret-operationalen Phase bereits erlernen, bündeln Eigenschaften, die sie in Hinblick auf kunstpädagogische Gruppenpotenziale interessant machen, weil sie wertvolle Aspekte, wie Perspektivübernahme und Empathie, enthalten. Aus den vorangegangenen Erkenntnissen zeigt sich, dass Kinder sich kognitiv und emotional bereits den Fähigkeiten Erwachsener annähern, sich manche der kognitiven Errungenschaften jedoch noch in der Entwicklung befinden, was vermutlich eine spezielle Bedürfnislage auslöst. Im Folgenden soll das Facettenmodell von Chris Paul (2021) betrachtet und um die besonderen Bedürfnisse trauernder Kinder erweitert werden, um ein möglichst tiefes Verständnis darüber zu gewinnen, welche Prozesse innerhalb der einzelnen Trauerfacetten ablaufen und welche kindlichen Bedürfnisse dabei zum Ausdruck kommen können.

2.3 Bedürfnisse trauernder Kinder

Der Verlust einer nahestehenden Person kann dazu führen, dass zentrale Bedürfnisse des Kindes, die zuvor durch diese Bezugsperson erfüllt wurden, neu geordnet und übertragen werden müssen. Dieser Umstrukturierungsprozess kann eine emotional belastende und herausfordernde Situation aufwerfen, in der Gewohntes aufgegeben und Veränderungen sowie einschränkende Faktoren angenommen werden müssen (vgl. Wittl-Loers/Halbe 2013, 62). Das Trauerkaleidoskop nach Chris Paul (vgl. Paul

2021) soll folglich einen hilfreichen strukturellen Rahmen bieten, um einen exemplarischen Überblick über die Komplexität eines Trauerprozesses zu bekommen. Hierzu sollen im Folgenden die einzelnen *Trauerfacetten* anhand der damit verbundenen kindlichen Bedürfnisse charakterisiert werden. Weil die Begleitung kindlicher Trauerprozesse unbedingt unter Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse erfolgen soll (vgl. Witt-Loers/Halbe 2013, 93), stellt diese Herausarbeitung einen wichtigen Schritt im späteren Theorie-Praxis-Transfer dar. Die Elaboration soll dabei zum Ausgangspunkt der späteren Entwicklung kunstpädagogischer Herangehensweisen an die kindliche Trauerbegleitung werden.

2.3.1 Überleben

Laut Paul können weitere Facetten der Trauer erst dann Raum bekommen, wenn das reine *Überleben* gesichert sei (vgl. Paul 2021, 62). Scheint der Tod einer Person zu bedrohlich für das eigene Leben, könne die Phase des eigentlichen Realisierens demnach von dieser Facette überlagert sein (vgl. Paul 2021, 69). Deshalb kann sie für Trauernde zunächst sehr präsent sein. Kinder können auch versuchen, Verantwortung für das überlebende Elternteil zu übernehmen oder die Rolle des verstorbenen Elternteils zu ersetzen (vgl. Witt-Loers 2017, 66f.). Manche Kinder tendieren dann dazu, ihre eigene Trauer zu unterdrücken, um weitere Bezugspersonen nicht zusätzlich zu belasten. Im Zuge dessen ist unter Umständen möglich, dass sie selbstverletzendes Verhalten entwickeln oder unter Albträumen leiden (vgl. Witt-Loers 2017, 60). Das Überleben kann in der ersten Zeit oft viel Energie in Anspruch nehmen (vgl. Paul 2021, 107). Häufig verbergen sich hinter der Facette, die zunächst wie eine Vermeidungsstrategie erscheinen mag, Gefühle, die in Träumen wahrgenommen werden oder körperliche Reaktionen (vgl. Paul 2021, 108), welche in Kapitel 2.4 näher erläutert werden.

Bedürfnis nach Beständigkeit (Witt-Loers/Halbe 2013, 63) und Sicherheit (Witt-Loers/Halbe 2013, 64):

Eine Stabilisierung in der Akutphase nach dem Verlust kann unterschiedlich aussehen und durch das Abarbeiten organisatorischer Aufgaben, das Aufrechterhalten von Alltagsroutinen oder auch durch scheinbare Teilnahmslosigkeit geschehen. Diese Strategien seien dabei keine Zeichen mangelnder Trauer, sondern Ausdruck einer Überlebensleistung (vgl. Paul 2021, 107). Besonders bei Kindern sei der Erhalt von gewohnten Strukturen, festen Bezugspersonen und täglicher Routine eine wichtige Stütze (vgl. Witt-Loers 2017, 43). Kinder können in dieser Phase vermehrt existenzielle Fragen, nach Versorgung und möglichen weitere Verlusten stellen (vgl. ebd.)

Bedürfnis nach Verständnis und Gemeinschaft (Witt-Loers/Halbe 2013, 64):

Paul empfiehlt Trauernden, sich an »stabile Personen«, also geduldige und zuverlässige Menschen zu wenden, die keine Vorschriften machen, sondern Bedürfnisse erfragen und darauf Rücksicht nehmen (vgl. Paul 2021, 63). Innerhalb der Familie können Geduld, gegenseitige Unterstützung und Toleranz für die unterschiedlichen Überlebensstrategien entscheidend sein. Regelmäßiges Beisammensein, Austausch und die Berücksichtigung individueller Bedürfnisse können zuträglich sein (vgl. Paul 2021, 64). Nicht alle Trauernden sind in der Lage, den Verlust sofort zu begreifen oder offen zu trauern. Die Möglichkeit, Kontrolle abgeben zu können und sich dessen auch bewusst zu werden, sei besonders für Menschen hilfreich, die normalerweise Schwierigkeiten damit haben (vgl. Paul 2021, 113 f.). Auch das Aufsuchen einer Trauergruppe kann zum *Überleben* zuträglich sein (vgl. Paul 2021, 116). Für Menschen, die den Tod noch nicht begreifen können, sind Druck oder Abwertung nicht hilfreich (vgl. Paul 2021, 69). Ein Hinwegsehen über die Geschehnisse solle die Wirklichkeit jedoch schwerer zu begreifen und dadurch bedrohlicher machen (vgl. Paul 2021, 74). Dabei könne die Suche nach zusätzlicher Unterstützung helfen (vgl. Paul 2021, 69).

Bedürfnis nach Ehrlichkeit (Witt-Loers/Halbe 2013, 63):

Andere am eigenen Trauerprozess teilhaben zu lassen, könne laut Paul (2021) bereichernd sein. Vor allem Kinder sollten einbezogen werden, da sie die Trauer ihrer Eltern oft wahrnehmen. Wird diese jedoch von Erwachsenen geleugnet, kann das zu einem Vertrauensverlust führen (vgl. Paul 2021, 115).

Bedürfnis nach körperlichem Wohlbefinden und Entspannung (Witt-Loers/Halbe 2013, 64):

Trauer kann sich auch über den Körper, also in Form von Erschöpfung, Unruhe, Schlafstörungen oder psychosomatischen Symptomen zeigen (vgl. Paul 2021, 108). Grundbedürfnisse, wie ausreichende Nahrungs- und Flüssigkeitsaufnahme, sollten berücksichtigt werden (vgl. Paul 2021, 64). Im weiteren Verlauf sind Bewegung, Entspannung sowie ausreichend Schlaf wichtig für körperliches Wohlbefinden (Paul, 110 ff.). Auf dem Trauerweg können erste erlebte Freuden nach dem Tod als unterstützende und kraftspendende Auszeiten angesehen werden (vgl. Paul 2021, 228).

*Bedürfnis nach Hoffnung***:**

Anstelle einer umfassenden Sinnsuche kann es in dieser Facette hilfreicher sein, kleine Lichtblicke im Alltag zu benennen (vgl. Paul 2021, 207). Nach einigen Jahren kann das *Überleben* durch die Rückgewinnung von Lebensqualität eine neue Dimension bekommen. Dazu gehört die Herausstellung persönlicher Kraftquellen, die sich im Trauerprozess etabliert haben (vgl. Paul 2021, 227).

Zusammenfassung

Trauer könnte sich unterschiedlich äußern und wäre zu Beginn, gerade was die kindliche Trauer betreffe, teilweise schwer ersichtlich für Außenstehende. In der Facette des *Überlebens* ginge es vorrangig um Stabilisierung, die Erfüllung der Grundbedürfnisse sowie der Wichtigkeit von Entspannung und die Rückgewinnung von Sicherheit während eines anstrengenden Prozesses. Der Trauerschmerz könnte aus Überforderung heraus oft noch nicht benannt oder ausgelebt werden. In dieser sensiblen Phase könnten Verständnis, Gemeinschaft und Hoffnung die Grundlage dafür schaffen, dass weitere Trauerfacetten später zugelassen werden können.

2.3.2 Wirklichkeit begreifen

Die physische Wirklichkeit des Todes zu erkennen und mit allen Sinnen zu begreifen, kann zu Beginn des Trauerprozesses eine Chance sein (vgl. Paul 2021, 69 f.). Kinder

können unmittelbar nach dem Tod einer engen Bezugsperson mit Verleumdung gegenüber der Tatsachen reagieren, die zum eigenen Schutz oder zum »nicht wahrhaben wollen« der neuen Wirklichkeit entsteht (vgl. Witt-Loers 2017, 44). Zudem kann die Frage nach dem Gestalten gemeinsam verbrachter Feiertage aufkommen und müsse neu beantwortet werden (vgl. Paul 2021, 133). Wichtige Ereignisse und Feiertage im Leben der nahen Angehörigen können als »Wirklichkeitsmacher« fungieren (vgl. Paul 2021, 236).

Bedürfnis nach Klarheit, Information (*Witt-Loers/Halbe 2013, 94) und Sicherheit (ebd.):*

Kinder sollten mit Informationen versorgt werden, um das Vertrauen zu hinterbliebenen Bezugspersonen aufrecht zu erhalten, da sie spüren, wenn etwas im Umfeld sich verändert hat. Liegt eine falsche oder unzureichende Information vor, können Missinterpretationen entstehen, die sie verwirren und mitunter Ängste auslösen (vgl. Witt-Loers 2017, 45). Paul (2021) hebt fortführend die Bedeutung von präziser Sprache im Kontext des Realitätsverständnisses des Todes hervor. Gerade im Umgang mit Kindern ist eine klare Sprache und Wortwahl und eine Vermeidung umschreibender Ausdrücke, wie eine Person sei »von uns gegangen« oder gar »eingeschlafen«, für das Begreifen der Situation sehr wichtig, um Missverständnisse zu vermeiden oder den Sterbeprozess sogar mit dem eigenen Einschlafen zu verknüpfen (vgl. Paul 2021, 78). Der Tod sollte Kindern in einfacher, altersgerechter Sprache erklärt werden. Bilder, Symbole und Geschichten können dabei unterstützen (vgl. Paul 2021, 79). Es sei wichtig, die Begriffe rund um den Tod zu verwenden, auch wenn Kinder sie noch nicht vollständig verstehen. Mit der Zeit können sich diese Begriffe mit Bedeutung füllen, insbesondere, wenn Erwachsene ihre Gefühle und Handlungen im Zusammenhang mit dem Trauerprozess dem Kind gegenüber transparent gestalten (vgl. ebd.).

Bedürfnis nach Sinneswahrnehmung und Verstehen:

Kinder verfügen teilweise noch geringfügiger über emotionale, kognitive und persönliche Möglichkeiten, um den Tod vollständig zu begreifen, als Erwachsene (vgl. Witt-Loers 2017, 15). Hindernisse können sprachliche Ausdrucksmöglichkeiten oder noch bestehendes unzureichendes Zeitverständnis sowie Abstraktionsfähigkeiten im Denken sein (vgl. Witt-Loers 2017, 19). Rituale und körpernahe Abschiede wie das Sehen,

Berühren oder Verabschieden vom toten Körper können deshalb helfen, die Wirklichkeit des Todes sinnlich zu erfassen. Besonders das Sehen der verstorbenen Person oder das Hören bestimmter Geräusche, wie etwa das Zuschaufeln des Grabes können als »Wirklichkeitsmacher« wirken (Paul 2021, 73). Auch der Ablauf der Zeit, das Fehlen im Alltag und bei Feiertagen, können dieses Erleben nach und nach vertiefen (vgl. Paul 2021, 129/236). Wenn jedoch kein Körper vorhanden ist oder wenn äußere Umstände wie starke Verletzungen, Angst oder übertriebene Rücksichtnahme einen Abschied verhindern, kann dies die Realisierung des Todes erschweren (vgl. Paul 2021, 71). Zwang oder verfremdende äußere Umstände, durch beispielsweise stark geschminkte tote Personen bei der Aufbahrung oder eine erzwungene Identifikation können außerdem hinderlich wirken (vgl. Paul 2021, 72).

Bedürfnis nach Selbstwirksamkeit und Ausdruck:

Kinder sollten die Möglichkeit haben sich auszudrücken, denn das Formulieren des eigenen Erlebens kann eine realitätsschaffende Wirkung haben (vgl. Paul 2021, 79). In schockartigen Zuständen kann das Sprachzentrum zunächst vorübergehend beeinträchtigt sein. Nach und nach soll dann das Finden eigener Worte helfen, den Verlust zu begreifen (vgl. ebd.). Ein aktiver Abschied, bei dem Kinder gestalten, malen oder schreiben dürfen, stärkt ihr Gefühl handlungsfähig zu bleiben (vgl. Witt-Loers 2017, 45). Fantasiebilder, also das nachträgliche »Ausmalen« der Abschiedssituation sowie Abschiedsrituale können nachträglich dabei helfen, den Tod zu realisieren, wenn ein Abschied nicht möglich oder zu gegebenen Zeitpunkt nicht gewünscht war (vgl. Paul 2021, 72).

Bedürfnis nach Ermutigung:

Gerade für Kinder und Jugendliche kann eine Fachperson dazu ermutigen, in den letzten Kontakt mit dem verstorbenen Körper zu treten (vgl. Paul 2021, 70), was dem Begreifen der Wirklichkeit zutragen kann.

Bedürfnis nach spiritueller Orientierung, Halt, Gemeinschaft (Witt-Loers/Halbe 2013, 94) und Verständnis (ebd.):

Mit dem Tod einer nahestehenden Person können auch Vorstellungen eines Lebens nach dem Tod an Bedeutung gewinnen. Manche Menschen können laut Paul (2021) nur überleben, weil sie an ein Wiedersehen glauben. Andere fühlen sich weiterhin mit den Verstorbenen verbunden, durch das Erleben von Kraft, einer gespürten Berührung oder des Wahrnehmens einer Stimme der verstorbenen Person (vgl. Paul 2021, 74 f.). Laut Paul (2021) kann ein offener Austausch über verschiedene Glaubensvorstellungen, was nach dem Tod passiert, inspirierend sein und neue Impulse geben (vgl. ebd.). Tröstliche Glaubensvorstellungen, stimmige und Trost spendende Abschiedsrituale oder der Austausch mit verständnisvollen Menschen können das Erleben begünstigen (vgl. Paul 2021, 76). Hinderlich können hingegen Vorstellungen vom »großen schwarzen Nichts«, unstimmig empfundene religiöse oder weltliche Rituale, sowie Menschen sein, die ihre eigenen Glaubensvorstellungen als einzig gültig betrachten und anderen aufzwingen wollen (vgl. ebd.). Zudem wird darauf hingewiesen, dass tröstlich erlebte Glaubensvorstellungen oder Präsenzerlebnisse in Einzelfällen als Ausdruck einer psychischen Störung missinterpretiert werden, welches sich ebenfalls hinderlich auf die Erfahrung der Wirklichkeit des Todes auswirken könnte (vgl. Paul 2021, 76 f.).

Bedürfnis nach Entspannung (Witt-Loers/Halbe 2013, 64):

Treten auch später nach dem Tod der nahestehenden Person noch belastende Erinnerungen auf, können Entspannungsübungen helfen, mit diesen Erinnerungen umzugehen (vgl. Paul 2021, 214).

Zusammenfassung

Die *Wirklichkeit* des Todes würde oft erst durch mehrere Faktoren begreifbar. Kinder würden auf diesem Weg von Klarheit und Information profitieren, um den Verlust zu realisieren. Ebenso würde die Sinneswahrnehmung eine Rolle spielen. Emotionale Begleitung in Form von Gemeinschaft und Verständnis und die Erlaubnis, sich auf individuelle Weise mit dem Verlust auseinanderzusetzen und diesen auch ausdrücken zu können, könnte den nötigen Halt bieten, um den Verlust zu realisieren und zugleich einen persönlichen Umgang damit zu finden.

2.3.3 Gefühle

Jeder Mensch empfindet den Verlust einer nahestehenden Person anders und es gebe keine allgemeingültigen Regeln im Umgang mit den Gefühlen (vgl. Paul 2021, 81). Solange die Facette des *Überlebens* nicht im Vordergrund stehe und den Fluss der Emotionen blockiere, können verschiedene Gefühle Raum finden (vgl. Paul 2021, 82) und unterschiedlich ausgelebt und ausgedrückt werden (vgl. Paul 2021, 135). Auch Kinder können intensive sowie paradoxe Gefühle erfahren. Dieses Erleben kann für sie eine körperliche und seelische Grenzerfahrung sein (vgl. Witt-Loers 2017, 46). Das Durchleben der Vielfalt der Gefühle ist für den kindlichen Trauerprozess jedoch ein wesentlicher Baustein, um verzögerte Trauerreaktionen oder daraus resultierende somatische Erkrankungen zu vermeiden (vgl. Witt-Loers 2017, 46). Der Ausdruck von Gefühlen kann dabei durch verschiedene Faktoren erschwert werden. Dazu zählen vorgeschriebene Erwartungen an bestimmte Emotionen, Scham über den eigenen Kontrollverlust, Angst vor bestimmten oder besonders starken Gefühlen sowie das Gefühl, für andere stark sein zu müssen (vgl. Paul 2021, 90). Auf die körperlichen Symptome kindlicher Trauer soll im Kapitel 2.4 explizit verwiesen werden.

Nach einigen Jahren können die Abstände zwischen emotionalen Phasen größer werden und Normalität des Alltags wieder mehr Raum einnehmen (vgl. Paul 2021, 241). Der Schmerz über den Verlust kann sich dann in das Leben integrieren und ertragbarer werden (vgl. Paul 2021, 242). Infolgedessen können sich auch Gefühle wie innerer Frieden, Hingabe, tiefe Liebe, Treue und Dankbarkeit (vgl. Paul 2021, 83) oder Erleichterung (vgl. Paul 2021, 148) einstellen. Mit dem Eintritt des ersten Todestages oder der folgenden Todestage, können belastende Gefühle erneut auftreten und kurz darauf auch wieder abebben (vgl. Paul 2021, 215).

Bedürfnis nach Selbstausdruck und Selbstwirksamkeit:

Einige Trauernde leben ihre Emotionen stark aus oder werden davon regelrecht überwältigt. Diesen kann der Austausch und das Finden von Ausdruckswegen helfen (vgl. Paul 2021, 135). Kurz nach dem Tod der nahestehenden Person können Fassungslosigkeit, Schmerz und Sehnsucht auftreten, die durch Weinen als entlastendes Ventil Ausdruck finden. Ebenso sind Taubheit und Erschöpfung mögliche Reaktionen (vgl. Paul 2021, 82). Zudem sind Kinder und Jugendliche häufiger von nicht steuerbaren, für

sie selbst überraschenden und unangenehmen Wutausbrüchen betroffen (vgl. Paul 2021, 145 f.). Zorn, Rachegelüste und Aggressionen können auftreten und sollten Ausdruck finden. Anhaltender Stress kann zu Mutlosigkeit oder weiterem Zorn führen (vgl. Paul 2021, 84). Wut kann sich gegen Angehörige, bestimmte Menschen und sogar gegen die verstorbene Person selbst richten (vgl. Paul 2021, 140). Diese kann als unangenehm wahrgenommen und unterdrückt werden, setzt sich allerdings auch als klares Lebenszeichen dem lähmenden Gefühl von Ohnmacht innerhalb der Trauer kraftvoll entgegen (vgl. Paul 2021, 141). Auch das Gefühl von Hass kann viel Aufmerksamkeit innerhalb des Trauerprozesses auf sich ziehen, gerade wenn Schuldvorwürfe in Bezug auf den Todesfall bestehen (vgl. Paul 2021, 142). Schamgefühle, die sich aufgrund der Todesumstände oder aufgrund des eigenen Verhaltens ergeben, können auftreten und das Selbstwertgefühl beeinträchtigen (vgl. Paul 2021, 146 f.; vgl. Kap. 2.2.2). Neid, zum Beispiel gegenüber glücklicher situierten Familienkonstellationen, kann als unangenehm wahrgenommen werden und in Scham umschlagen (vgl. Paul 2021, 147 f.).

Kreativität solle laut Paul (2021) helfen Gefühle auszudrücken (vgl. Paul 2021, 140). Die Bandbreite all dieser möglicherweise auftretenden Gefühle kann neben Gesprächen auch im Singen, Tanzen, Zeichnen oder Malen ausgedrückt werden. Die Kreativität als unterstützenden Faktor zu nutzen, wird gerade für Kinder innerhalb eines wertfreien Rahmens, empfohlen (vgl. Paul 2021, 135). Auch ein aktives Gestalten des Abschieds soll die Realität für Kinder verständlicher machen und dem Gefühl der Hilflosigkeit entgegentreten (vgl. Witt-Loers 2017, 45). Treten Wut- und Hassgefühle auf, sei es wichtig, diese zu katalysieren und entstandenen Stress abzubauen (vgl. Paul 2021, 143), die Wut jedoch nicht gegen Angehörige zu richten (vgl. Paul 2021, 83). Körperliche Betätigungen aller Art würde zudem hilfreich sein Gefühle zu regulieren (vgl. Paul 2021, 144 f.). Um belastende Gefühle im Zusammenhang mit dem Todestag einer nahestehenden Person erträglicher zu machen, können bereits zuvor als positiv erlebte Strategien zur Gefühlsregelung sowie das Ausführen stimmiger Rituale Anwendung finden (vgl. Paul 2021, 215). Verbundenheit mit sich selbst und die Wiederherstellung des Kontaktes zum eigenen Körper soll außerdem dabei helfen, Gefühle der Einsamkeit erträglicher zu machen (vgl. Paul 2021, 150).

> *»Kinder, generell trauernde Menschen, sollen nicht Opfer von überwältigenden Emotionen werden, sondern selbstwirksam handeln. Das bedeutet, für sich selbst sorgen zu können und auch zu wissen, wo und bei wem Hilfe und Trost zu finden ist«* (Schroeter-Ruhpieper 2015, 69)

Bedürfnis nach Ruhe (Witt-Loers/Halbe 2013, 63) und Struktur (Witt-Loers/Halbe 2013, 64):

Andere benötigen in ihrem Trauerprozess eher Ruhe sowie Reflexion und profitieren von geregelten Abläufen und Normalität (vgl. Paul 2021, 135). Um das Wechselbad der Gefühle zu bewältigen, kann es hilfreich sein, sich einen klaren Überblick über die Situation zu verschaffen und Unterstützung anzunehmen. Pausen und Phasen der Erholung sind ebenfalls wichtig in stark emotionalen Trauerprozessen (vgl. Paul 2021, 84). Chris Paul betont außerdem die zentrale Rolle von Ritualen in der Verarbeitung von Gefühlen. Sie können dabei helfen, Emotionen auszudrücken und ihnen eine feste Form zu geben (vgl. Paul 2021, 86).

Bedürfnis nach Sicherheit (Witt-Loers/Halbe 2013, 64), Geborgenheit (ebd.) und Gemeinschaft (ebd.):

Wenn ein Elternteil stirbt, kann das Gefühl von Einsamkeit entstehen, welches mit dem Gefühl von Schutzlosigkeit einhergeht (vgl. Paul 2021, 150). Sorgen um andere Familienmitglieder können diese Ängste, Kummer oder Überforderung auslösen (vgl. Paul 2021, 83). Bei Hinterbliebenen kann nach dem Tod einer nahestehenden Person eine Angst vor wiederholten Schicksalsschlägen auftreten (vgl. Paul 2021, 244). Besonders Kinder reagieren oft mit Ängsten in Bezug auf den verbleibenden Elternteil und suchen verstärkt Nähe (vgl. Witt-Loers 2017, 46). Rituale können dabei als stärkend und tröstlich empfunden werden, wenn es sich für die trauernde Person stimmig anfühlt. In Gruppen würden »kollektive« Rituale eine verbindende Wirkung haben. Persönliche Rituale ermöglichen es unter anderem die Liebe für die verstorbene Person auszudrücken (vgl. Paul 2021, 87).

Bedürfnis nach Vertrauen (Witt-Loers/Halbe 2013, 64) und Verständnis (ebd.):

Die empfundenen Gefühle und die entstandene Rat- und Orientierungslosigkeit im neuen Leben ohne die verstorbene Person können letztendlich auch zu einem Vertrauensverlust der eigenen Person führen (vgl. Paul 2021, 241 f.). Vertrauen in die Akzeptanz von Mitmenschen gegenüber dem eigenen emotionalen Ausdruck, ebenso der Austausch über individuelle Bewältigungsstrategien sollen dabei entlastend und hilfreich sein (vgl. Paul 2021, 90f). Kindliche Wutausbrüche können ein Ausdruck mangelnder Aufmerksamkeit oder mangelndem Verständnis ihnen gegenüber sein. Gerade noch vorhandene Einschränkungen im verbalen Ausdruck würden dies begünstigen (vgl. Paul 2021, 145 f.). In diesem Kontext wäre es denkbar, bei Bedarf Bezugspersonen oder eine Trauerbegleitung aufzusuchen, welche Verständnis für diese verstärkten Emotionen aufbringen (vgl. Paul 2021, 210).

Zusammenfassung

Die Trauerfacette *Gefühle* verdeutlicht, dass emotionaler Ausdruck ein notwendiger Bestandteil des Trauerprozesses ist und in dessen Vielfältigkeit als natürliche Reaktion an die neu entstandene Situation gesehen werden könne. Dies sollte von einem unterstützenden Umfeld erkannt und ermöglicht werden, um komplizierte Trauerprozesse zu vermeiden. Dazu könnten Vertrauen und Verständnis sowie eine Gemeinschaft wichtige Stützen bieten. Ebenso könnten Ruhe und Strukturen notwendig werden, um starke Emotionen zu handhaben.

2.3.4 Sich anpassen

In der Facette des *sich-Anpassens* müssen immer wieder Entscheidungen getroffen werden, um sich mit der neuen Situation zu arrangieren (vgl. Paul 2021, 158). Nach dem Tod eines Familienmitglieds muss sich die Rollenverteilung innerhalb der Familie neu organisieren (vgl. Paul 2021, 95). Offene Aufgaben werden zu Beginn oft automatisch neu verteilt. Für manche kann dieser Anpassungsprozess alles überdecken und mit der Facette des *Überlebens* verschmelzen (vgl. ebd.). Besonders Kinder und Jugendliche übernehmen häufig Aufgaben, die sonst Erwachsenen zufallen oder kümmern sich um den verbliebenen Elternteil, während sie ihre eigene Trauer zurückstellen (vgl.

ebd.). Worden spricht hier von einer »externen Anpassung« (vgl. Witt-Loers 2017, 47). Diese Anpassung an die neue Lebenssituation kann von Kindern und Familie als schmerzhaft sowie anstrengend wahrgenommen werden (vgl. Witt-Loers 2017, 63).

Bedürfnis nach Sicherheit (Witt-Loers/Halbe 2013, 64), Ordnung (ebd.) und Verständnis (ebd.):

Laut Müller (2016) können Strukturierungsmaßnahmen durch Trauerbegleitungen im Trauerprozess dazu beitragen, Verwirrungen entgegenzutreten und den Selbstbezug wiederherzustellen (vgl. Müller 2016, 33). Beziehungen im sozialen Umfeld des Kindes können sich verändern und Menschen im Umfeld können verständnislos oder verletzend auf die Trauer reagieren (vgl. Paul 2021, 162). Zuversicht der hinterbliebenen Bezugspersonen hingegen, die mit dem Leben auch ohne die verstorbene Person klarkommen, vermitteln einem trauernden Kind Sicherheit und bestärken es darin, eigene Strategien im Umgang mit dem Verlust zu entwickeln (vgl. Witt-Loers 2017, 53).

Bedürfnis nach Selbstwert:

Ein gesundes Selbstwertgefühl des Kindes bildet laut Witt-Loers (2017) einen Grundbaustein im Trauerprozess (vgl. Witt-Loers 2017, 53). Veränderungen in den Dynamiken des Umfelds können dabei das Selbstwertgefühl des Kindes stören (vgl. Witt-Loers/Halbe 2013, 47).

Bedürfnis nach Unterstützung (Witt-Loers/Halbe 2013, 64) und Gemeinschaft (ebd.):

Für Kinder kann ein sicheres soziales Netzwerk einen wichtigen Faktor zur Trauerbewältigung darstellen (vgl. Witt-Loers 2017, 53). Unterstützung durch Menschen, die helfen, eigene Wünsche und Vorstellungen zu realisieren, sowie Mut zu sich selbst, können hilfreich sein Entscheidungen zu treffen, um sich mit der neuen Situation zu arrangieren (vgl. Paul 2021, 92). Bei Veränderungen der Beziehungen im Umfeld sei es hilfreich, sich auf Personen zu konzentrieren, die das eigene Wohlbefinden fördern sowie eine offene Einstellung in Hinblick auf unerwartete Unterstützung wahren (vgl. Paul 2021, 162). Eine Person aus dem engen Umfeld, etwa ein Familienmitglied oder eine eng befreundete Person sollte nicht über Monate hinweg als alleinige Stütze dienen. Trauergruppen können helfen, Kontakte zu knüpfen, Verständnis zu finden und

Normalität zu fördern (vgl. ebd.). Auch, um möglicherweise angstauslösende Fragen in der Kommunikation über den Tod der verstorbenen Person zu bearbeiten und Antwortstrategien dazu zu erproben, kann der Austausch innerhalb einer Trauergruppe Anstöße bieten (vgl. Paul 2021, 160 f.). Das Übernehmen von neu entstandenen Aufgaben von Kindern und Jugendlichen sollte kein Dauerzustand sein, da es zu einer Rückstellung der eigenen Trauer führen könnte (vgl. Paul 2021, 95). Es ist wichtig, solche Situationen zu erkennen und gegebenenfalls Unterstützung in Anspruch zu nehmen (vgl. Paul 2021, 96).

Bedürfnis nach Bedeutung (vgl. Witt-Loers/Halbe 2013, 63):

Auch eine sinnorientierte, spirituelle Anpassung kann stattfinden, die sich mit der Auseinandersetzung weltbildlicher Fragen und Wertevorstellungen des Kindes oder der Frage nach dem Sinn des Lebens beschäftigt (vgl. Witt-Loers 2017, 47). Der Trauerprozess kann erschwert werden, wenn im Tod einer Bezugsperson kein Sinn gefunden werden kann (vgl. Witt-Loers 2021, 50). Kindlichen Sinnfragen sollten in einer Trauerbegleitung genügend Raum gegeben werden, um komplizierte Trauerprozesse zu vermeiden (vgl. ebd.). Nach einer Zeit können sich Werte und Wünsche an das Leben von den Hinterbliebenen ändern und in das »neue« Leben ohne die verstorbene Person integriert werden (vgl. Paul 2021, 246).

Zusammenfassung

Der Prozess des *sich-Anpassens* trauernder Kinder kann zum Balanceakt zwischen dem Bedürfnis nach Stabilität während der gleichzeitigen Veränderung im Außen werden, in der das Selbstwertgefühl besonders wichtig wäre. Dabei können Bedürfnisse nach Verständnis und Gemeinschaft auftreten oder Ordnung und Sicherheit in Form von beispielsweise verlässlichen Strukturen eine wichtige Rolle spielen, um den Anpassungsprozess zu meistern. Unterstützung und Verständnis von außen könnten Kindern innerhalb dieser Facette Orientierung bieten sowie eine mögliche Bedeutung im Tod einer Person zu sehen.

2.3.5 Verbunden bleiben

In der ersten Phase nach dem Tod dreht sich häufig vieles, auch Organisatorisches um die verstorbene Person, wodurch sie zunächst sehr präsent bleiben kann (vgl. Paul 2021, 98). Auch persönliche Gegenstände sind noch vorhanden und können das Verbundenheitserlebnis intensivieren (vgl. ebd.). Im folgenden Trauerprozess sollte der verstorbenen Person »ein neuer Platz zugewiesen werden«. Charakteristisch dafür ist eine bleibende Verbindung, die sich von bisherigen Beziehungserfahrungen unterscheidet und sich verschieden zeigen kann. Diese neue Verbindung herzustellen kann Kraft kosten (vgl. Paul 2021, 166).

Bedürfnis nach Mitgefühl (Witt-Loers/Halbe 2013, 64), Verbundenheit (ebd.) und Gemeinschaft (ebd.):

Kinder können in der Verbindung zur verstorbenen Person häufig eine beschützende Komponente wahrnehmen (vgl. Witt-Loers 2017, 48). Die sollte Kinder aber nicht daran hindern, sich auf neue Bindungen einzulassen (vgl. ebd.). Wichtig sei, dass der neu eingenommene Platz der verstorbenen Person wandlungsfähig sein darf, insbesondere dann, wenn er mit Negativerinnerungen besetzt sei (vgl. Witt-Loers 2017, 49). Ist dies der Fall sollten, wenn möglich, positive Erinnerungen aufgedeckt werden, die vom trauernden Kind als Ressource genutzt werden können (vgl. ebd.). Im Zusammenhang mit Erinnerungsarbeit soll in Erfahrung gebracht werden, wann und wie sich an die verstorbene Person erinnert wird. Dazu können zum Beispiel gemeinsame Rituale im Zusammenhang mit bestimmten Feiertagen zelebriert werden (vgl. Paul 2021, 169). Das Aufsuchen einer Trauergruppe, das langsame Herantasten an die Erinnerungsarbeit und das Zelebrieren von kleinen Erfolgen könne in solchen Fällen nützlich sein (vgl. Paul 2021, 172f.). Werden verstorbene Personen idealisiert, dann kann ein ganzheitliches Erinnern helfen, auch die Schwächen dieser Personen anzuerkennen (vgl. Paul 2021, 257). Auch spirituelle oder religiöse Vorstellungen, sowie eine Glaubensgemeinschaft, können Verbundenheit schaffen und eine unterstützende und tröstliche Rolle im Trauerprozess übernehmen (vgl. Paul 2021, 188 f.). Teilweise empfinden einige Trauernde Erinnerungsarbeit als besonders schmerzhaft und verschließen sich deshalb vor der Auseinandersetzung damit. Erinnerungen zuzulassen kann dadurch

allerdings nach längerer Zeit immer schwerer werden (vgl. Paul 2021, 172). Bei Hinterbliebenen können zudem Ängste auftreten, dass bestimmte gemeinsame Erlebnisse in Vergessenheit geraten (vgl. Paul 2021, 170).

Es gibt auch Orte, die mit Erinnerungen an verstorbene Personen verbunden sind. Diese können laut Paul (2021) neben der Grabstelle auch andere gemeinsam besuchte Ziele sein. Unmittelbar nach dem Tod kann der empfundene Schmerz der Trauer solche gemeinsamen Erinnerungen überlagern. Möglicherweise gibt es auch Orte geben, die nach dem Tod der Person gemieden werden und das Weiterleben der Überlebenden damit einschränken (vgl. Paul 2021, 178f.).

Allgemeine Symbole wie beispielsweise Herzen oder Kerzen, die Licht in die Dunkelheit bringen, sind weit verbreitete Ausdrücke der Verbundenheit mit Verstorbenen. Selbst ausgewählte Symbole können eine tiefe, persönliche Verbindung zur verstorbenen Person schaffen (vgl. Paul 2021, 181). Innerhalb des Angehörigenkreises sollten individuell gewählten Symbole des Ausdrucks von Trauer mit dem nötigen Respekt behandelt werden, da sie mitunter eine sehr intime Form der Verbundenheit repräsentieren können (vgl. Paul 2021, 182).

Verbundenheit schaffen auch bleibende Spuren, wie erlernte Fähigkeiten oder gemeinsame Projekte, die die verstorbene Person im Leben der Hinterbliebenen hinterlassen hat. Gleiches gilt auch für Spuren von negativen Erlebnissen, die Gefühle der Angst hinterlassen können (vgl. Paul 2021, 185). Paul (2021) betont die Bedeutung eines kontinuierlichen Umgangs mit der eigenen Trauer im Alltag und empfiehlt hierfür bewusst Räume zu schaffen. Das kann etwa durch die Teilnahme an Trauergruppen oder durch eine Gestaltung individueller Rituale geschehen (vgl. Paul 2021, 167).

Bedürfnis nach Selbstausdruck:

Paul (2021) hebt auch hervor, dass insbesondere in der Trauerfacette *verbunden bleiben* die Vorstellungskraft genutzt werden kann, um Angst und Verwirrung entgegenzuwirken. Die Vorstellung von jenseitigen Paradieswelten und deren kreative Umsetzung beispielsweise, soll vor allem Kindern und Jugendlichen eine Möglichkeit bieten ihre Trauer auszudrücken. Diese Form des gestalterischen Ausdrucks kann für sie oft zugänglicher sein, als eine verbale Auseinandersetzung mit dem Thema (vgl. Paul

2021, 190 f.). Das visuelle oder schriftliche ordnen und gestalten von Erinnerungen kann dabei unterstützen, Einzelheiten festzuhalten und der Angst vor dem Vergessen entgegenzuwirken (vgl. Paul 2021, 171).

Bedürfnis nach Frieden (Witt-Loers/Halbe 2013, 64):

Einige Menschen schaffen auch durch Schuldzuweisungen anderen sowie sich selbst gegenüber Verbundenheit zur verstorbenen Person (vgl. Paul 2021, 194 f.). Bestehen Schuldvorwürfe kann es hilfreich sein, Schuld als etwas zu betrachten, an dem zu Gunsten des Trauerprozesses gearbeitet werden kann (vgl. Paul 2021, 195).

Zusammenfassung

Verbunden bleiben kann in diesem Zusammenhang bedeuten, die Beziehung zur verstorbenen Person nicht unbedingt loszulassen, sondern sie in eine neue individuelle, wandlungsfähige Form zu überführen. Dabei könnten Mitgefühl und das Erleben von Gemeinschaft ein Bedürfnis nach Verbundenheit zusätzlich fördern. Der Selbstausdrück könnte für Kinder zu einem wichtigen Bedürfnis werden, in dem persönliche Rituale, Erinnerungen oder eigene Symbole gefunden werden können, um diese neue Verbindung mitsamt des Verlustes in das Leben zu integrieren.

2.3.6 Einordnen

Nach dem Tod einer nahestehenden Person entstehen neue Aufgaben und Regularien, die zunächst die eigene Orientierungslosigkeit überdecken können (vgl. Paul 2021, 100). Erste Einordnungsversuche können stattfinden, indem der Platz der verstorbenen Person in der Gesellschaft reflektiert und beispielsweise durch Rituale gewürdigt werde. Ein Prozess, der sich oft schrittweise über die Zeit weiterentwickelt (vgl. ebd.). Innerhalb der Familie können »Besitzansprüche« an der verstorbenen Person zu Spannungen führen (vgl. Paul 2021, 102). Einordnungsprozesse können auf dem Trauerweg immer wieder stattfinden (vgl. Paul 2021, 260).

Bedürfnis nach Reflexion und Verständnis (Witt-Loers/Halbe 2013, 64):

Zum *Einordnen* gehört sowohl die eigene Sichtweise als auch die Wahrnehmung anderer auf den persönlichen Zustand (vgl. Paul 2021, 102). Durch die entstandene Unordnung im eigenen Leben kann das Selbst anders wahrgenommen werden als zuvor, was zu Identitätszweifeln führen kann (vgl. Paul 2021, 200). Einordnungsversuche können auch im unmittelbaren Zusammenhang mit Tod und Todesursache der verstorbenen Person vorgenommen werden. Der Tod passe in solchen Einordnungsversuchen zum Leben oder Charakter der verstorbenen Person (vgl. Paul 2021, 202). Das Streben nach Gerechtigkeit in Hinblick auf die Einordnung der Todesumstände kann dazu führen, dass der Fokus stärker auf vermeintlich Schuldige oder auf die eigene Schuld gerichtet wird als auf die verstorbene Person selbst, wodurch Gefühle von Verbundenheit, Dankbarkeit und Freude in den Hintergrund treten (vgl. Paul 2021, 204). Es gibt Trauernde, die ihr Leben nach dem Verlust der nahestehenden Person wertloser als zuvor einordnen. Andere erfahren im Trauerprozess jedoch auch Wachstum und innere Reife (vgl. Paul 2021, 260). Eine Überprüfung der eigenen Denkmuster, Schuldvorwürfe und des eigenen Selbstwertgefühls soll Vergebung begünstigen, falls diese Umstände vorliegen und die Trauer überlagern (vgl. Paul 2021, 205). In der Facette des *Einordnens* kann außerdem der erste Todestag eine Rolle spielen, indem er Spielraum bietet, den bisherigen Trauerweg zu reflektieren (vgl. Paul 2021, 219).

Bedürfnis nach Freiraum:

Es sei zudem wichtig, Freiräume für den eigenen Trauerweg zu schaffen, wenn neu verteilte Aufgaben oder Unstimmigkeiten innerhalb der Familie den Trauerprozess überdecken (vgl. Paul 2021, 102).

Bedürfnis nach Unterstützung (Witt-Loers 2013, 64):

Unterstützung durch andere Menschen kann essenziell sein, insbesondere bei Schock oder überwältigenden Gefühlen. Um der Angst vor dem »Verrücktwerden« entgegenzuwirken, kann es helfen, sich an Personen zu wenden, die Aufgaben abnehmen und sich um Bedürfnisse Trauernder kümmern (vgl. Paul 2021, 104).

Bedürfnis nach Austausch (Witt-Loers 2013, 64) und Gemeinschaft (ebd.):

Die Suche nach Antworten auf den Tod kann für Hinterbliebene durch Austausch und Gespräche entlastet werden (vgl. Paul 2021, 203).

Zusammenfassung

Schließlich bedeute die Facette *Einordnen*, den Verlust und das eigene Leben sowie sich selbst zu reflektieren. Dabei könnten Verständnis und Unterstützung wichtig sein. Auch Austausch und Gemeinschaft könnten eine Stütze bilden, Einordnungsprozesse immer wieder aufs Neue zu meistern.

2.4 Kindliche Trauerreaktionen

Nicht alle kindlichen Reaktionen auf den Tod einer nahestehenden Person lassen sich eindeutig einer einzelnen Trauerfacette zuordnen. Manche könnten sich vermutlich facettenübergreifend und unabhängig davon, welche Facette des Trauerkaleidoskops im Vordergrund steht, zeigen. Unerfüllte Bedürfnisse können sich beim Kind zum Beispiel in diversen geäußerten Gefühlen oder körperlichen Symptomen zeigen und ein Hinweis für ein Defizit sein (vgl. Witt-Loers 2017, 64). Dazu könne auch regressives Verhalten gehören. Aber auch auf sozialer Ebene kann sich kindliche Trauer über generellem Rückzug aus dem Umfeld, veränderten schulischen Leistungen oder dem Aufgeben von Hobbys kenntlich zeigen (vgl. Witt-Loers 2017, 60). Die weiteren nachfolgenden Reaktionen sind somit als zusätzliche Ergänzung der zuvor beschriebenen Facetten zu verstehen.

2.4.1 Körperliche Reaktionen

Trauerreaktionen in unbeachtetem Zustand können den kindlichen Trauerprozess verzögern oder sogar zu körperlichen Symptomen führen (vgl. Witt-Loers 2017, 46). Gerade bei Kindern könne sich der Schmerz laut Paul (2021b) auch körperlich äußern (vgl. Paul 2021b, 87). Dies kann sich auf vielfältige Weise manifestieren. Symptome wie

Schlafprobleme, gestörtes Essverhalten, eine schwankende Temperaturregelung des Körpers sowie erschwerte Atmung oder ein Engegefühl in der Brust können auftreten. Zudem können Herzstolpern, Kreislaufprobleme, Verspannungen durch Stress oder sogar durch seelischen Schmerz ausgelöste körperliche Schmerzen an verschiedenen Stellen auftreten. Auch Konzentrationsschwierigkeiten sind möglich (vgl. Paul 2021, 84 f.). Kinder, die noch nicht gelernt haben Gefühle zu differenzieren, können mit Kopf- und Bauchschmerzen reagieren (vgl. Paul 2021, 139). Diese körperlichen Reaktionen gelten als gängigeTrauerreaktionen und würden sich in der Regel nach einer gewissen Zeit von selbst regulieren (vgl. Paul 2021, 85 f.). Der Trauerprozess kann demnach anstrengend und verwirrend sein, jedoch seien nur in den seltensten Fällen pflanzliche Mittel oder Psychopharmaka notwendig (vgl. Paul 2021, 103 f.). Wichtig sei laut Schroeter-Ruhpieper (2015) zudem, trauernden Kindern zu verdeutlichen, dass Verluste »eine vorrübergehende depressive Stimmung« (Schroeter-Ruhpieper 2015, 98) zur Folge haben können, welche sich temporär äußern und auch wieder entfernen können (vgl. ebd.).

2.4.2 Regression

Im Verhalten können Kinder ihre Trauer durch »Weinen, Schreien, Lachen, Nägelkauen oder Zähneknirschen« (Witt-Loers/Halbe 2013, 59) zeigen (vgl. ebd.). Extremer können Kinder laut Witt-Loers (2017) in belastenden Situationen aber auch stärker regressives Verhalten zeigen, welches über altersentsprechende Reaktionen hinausgeht, um ihr seelisches Gleichgewicht wiederherzustellen. Da bestimmte Verhaltensweisen in der Vergangenheit als beruhigend und sicher erlebt wurden, greifen sie in unsicheren Zeiten darauf zurück. Dies kann sich in motorischen Einschränkungen äußern, wie Schwierigkeiten beim Schuhe binden, beim Lesen oder durch den Gebrauch von Babysprache und Stottern. Auch ein verstärkter Bezug zu einem Kuscheltier wäre möglich (vgl. Witt- Loers 2017, 60 f.).

2.5 Fazit zu den Trauerfacetten

Zur zusammenfassenden Auswertung der Bedürfnislage ist es unbedingt hervorzuheben, dass die genannten Bedürfnisse nicht als feststehend zu verstehen sind. Wie auch die Trauerfacetten können sie in ihrer Ausprägung und Intensität individuell variieren, da einige mit sozialen Faktoren verbunden sein können oder sich Trauernde charakterlich unterscheiden. Ziel ist es vielmehr, Tendenzen sichtbar zu machen, die als Grundlage für einen möglichst breit angelegten Theorie-Praxis-Transfer dienen soll.

Die Betrachtung der Bedürfnisse zeigt in dessen Zusammenfassung dennoch, dass Bedürfnisse nach Gemeinschaft wie auch Verständnis eine häufige Nennung aufweisen. Ebenfalls mehrfach genannt wurde der Bereich Selbstausdruck und Selbstwirksamkeit, welcher bewusst zusammengefasst wurde, da beide Aspekte aus kunstpädagogischer Sicht in Verbindung zueinander stehen können (vgl. Lowien 2007, 12). Zwar greifen Witt-Loers und Halbe (2013) diese beiden Bedürfnisse namentlich nicht auf, sondern nennen die verwandten Bedürfnisse nach Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung (vgl. Witt-Loers/Halbe 2013, 64) jedoch sind sie für den weiteren kunstpädagogischen Zusammenhang in ihrer expliziten Benennung wichtig. Auch das Bedürfnis nach Sicherheit tritt mehrfach auf. Genannte Bedürfnisse nach Geborgenheit, Mitgefühl oder Vertrauen betreffen weitere emotionale Aspekte. Klarheit, Information und Ehrlichkeit und auch körperliche Bedürfnisse wie Entspannung und körperliches Wohlbefinden können auftreten. Insgesamt wird deutlich, dass Kinder in ihrer Trauer möglicherweise vielfältige und individuell zu berücksichtigende Unterstützungsformen benötigen. Besonders in Hinblick auf mögliche körperliche Reaktionen und Regressionsverhalten, welche aufgrund unerfüllter Bedürfnisse als Trauerreaktion auftreten könnten (vgl. Witt-Loers 2017, 64), scheint eine sensible Beobachtung trauernder Kinder wichtig zu sein.

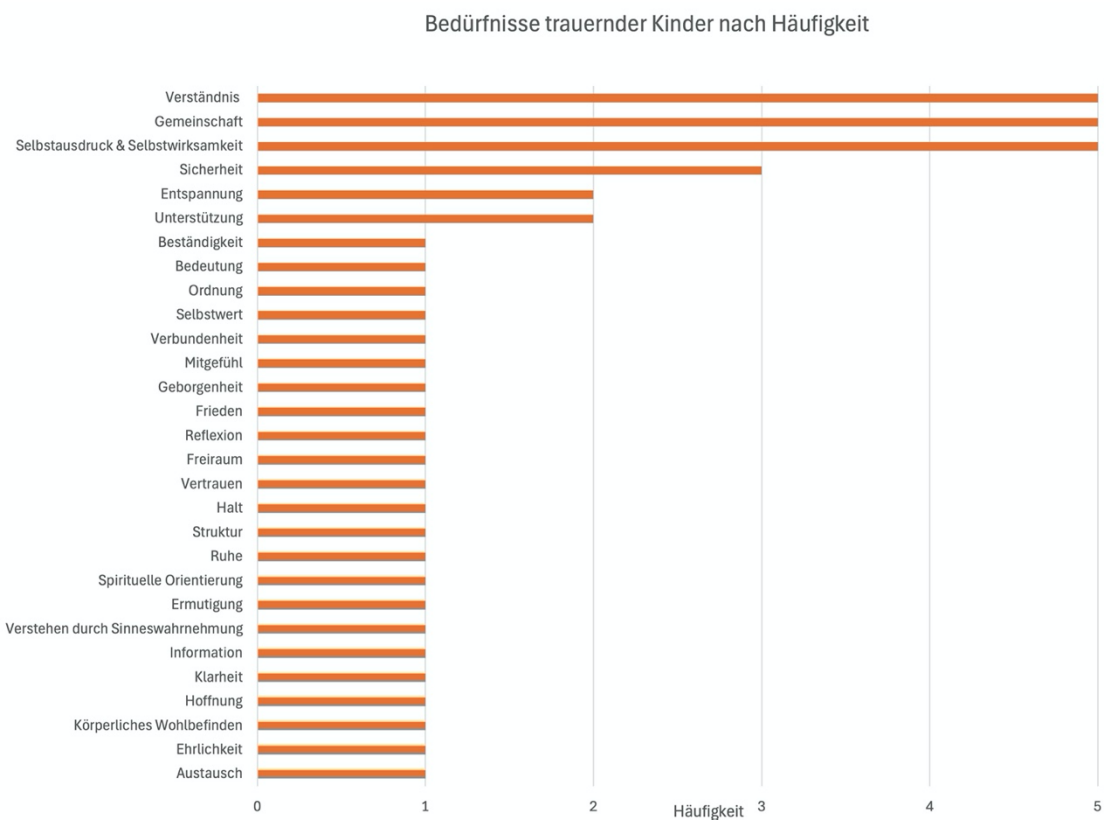


Abb. 4: Bedürfnisse trauernder Kinder.

Anhand der Betrachtung lässt sich vermuten, dass einige der genannten Bedürfnisse stark von familiären und sozialen Umständen abhängen und sich damit dem direkten Einflussbereich einer Trauerbegleitung entziehen könnten. Darunter zum Beispiel Bedürfnisse nach Sicherheit und Geborgenheit. Hierbei ist es erwähnenswert, dass diese Faktoren innerhalb einer Begleitung eher weniger garantiert oder nur temporär erfüllt werden könnten. Herausstechende Bedürfnisse wie Verständnis und Gemeinschaft scheinen universellere Bedürfnisse darzustellen, dessen Erfüllung zum Teil auch durch Prozesse außerhalb eines engen sozialen Konstruktes, wie der Kernfamilie, beispielsweise innerhalb einer Begleitung denkbar wären. Anhand dessen kann sich gerade der Aspekt der Gemeinschaft herausstellen, wie sie beispielsweise in einer Trauergruppe gegeben wäre. Persönliche Bedürfnisse nach Selbstausdruck und Selbstwirksamkeit können potenziell ebenfalls Beachtung und Förderung von außerhalb erfahren. Inwiefern diese wiederkehrenden Bedürfnisse innerhalb einer kunstpädagogischen Trauerbegleitung sinnvoll gefördert werden könnten, soll deshalb im Folgenden erarbeitet werden. Dazu wird zunächst die Trauerbegleitung hinsichtlich ihrer Potenziale und Ziele, sowie Darstellung ihrer Grenzen definiert, bevor kunstpädagogische Begriffe im Zusammenhang mit kindlicher Trauerbegleitung betrachtet werden.

3 Trauerbegleitung

»Nähe, Austausch, Gemeinsamkeit und Vertrauen sind die großen Unterstützer im Trauerprozess.« (Paul 2021, 248). Chris Paul (2021) stellt damit vor allem die Wichtigkeit emotionaler Unterstützung heraus (vgl. ebd.), welche sich auch in den ermittelten Bedürfnissen im vorigen Kapitel widerspiegelt. Um begriffliche Unklarheiten zu vermeiden, soll aber zunächst der Unterschied zwischen »Trauerarbeit« und »Trauerbegleitung« erläutert werden, wie er im Rahmen dieser Arbeit verstanden und verwendet wird. Die Trauerarbeit versteht sich in der vorliegenden Arbeit als innerer Prozess, den eine trauernde Person selbst durchläuft, um den Verlust zu verarbeiten. Trauerbegleitung hingegen soll innerhalb der Arbeit die unterstützende Rolle von Außenstehenden beschreiben, die Trauernden die Möglichkeit und den Raum bieten, ihre Gefühle auszudrücken sowie Orientierung und Austausch zu finden. Während Trauerarbeit also den individuellen Bewältigungsprozess meine, stehe bei der Trauerbegleitung die soziale Unterstützung der trauernden Person im Vordergrund.

Zur Verdeutlichung der Rolle von Trauerbegleitung in Literatur und Gesellschaft betont Müller (2016), dass die Trauer durch die Weiterverweisung Trauernder an Fachpersonen wie Seelsorgende, Ärztinnen, Ärzte oder Psychotherapeut:innen heutzutage häufig als etwas Separates betrachtet wird, das nichts mit dem Alltag zu tun habe und stattdessen als behandlungsbedürftig gelte. Dies würde dem Verständnis von Trauer als natürlichem Bestandteil des Lebens widersprechen. Trauer sei demzufolge aber keine Krankheit, sondern eine menschliche Fähigkeit, mit Verlust umzugehen. Begleitung bedeute dabei vielmehr, die Trauer in das soziale Umfeld einzubetten (vgl. Müller 2016, S. 13 f.).

In der Literatur ist der Moment, an dem eine professionelle Trauerbegleitung nötig wird nicht eindeutig festgelegt. Zum Teil werde davon ausgegangen, dass Kinder beim Verlust eines Elternteils nicht angemessen vom überlebenden Elternteil begleitet werden können, da dieser gleichermaßen von der Trauer betroffen sei (vgl. Specht-Tomann/Tropper 2011, 115). Das mache die persönliche Betroffenheit ausschlaggebend für die Notwendigkeit professioneller Begleitung. Unterstützung in Form einer

Trauerbegleitung kann laut Paul (2021) dann nötig sein, wenn der Trauerweg erschwert ist und allein sowie durch Hilfe Angehöriger und befreundeten Personen nicht zu bewältigen ist. Die Trauerforscherin liefert damit einen zeitgemäßen und diplomatischen Beitrag zur aktuellen Diskussion um die Trauerbegleitung. Laut Paul (2021) ginge man in internationalen Forschungen davon aus, dass maximal zwanzig Prozent der Trauernden nach einem Verlust solche Angebote brauchen (vgl. Paul 2021, 121). Psychotherapie kann dabei zwar als Kassenleistung abgerechnet werden, diese setze jedoch nicht unbedingt Fachwissen um Trauerprozesse voraus. Andere Trauerangebote müssen oft selbst gezahlt werden oder werden über Ehrenämter abgedeckt (vgl. Paul 2021, 122). Dazu können Trauergruppen oder Trauercafés zählen (vgl. Paul 2021, 124 f.). Studien zufolge sind dabei rund 41 Prozent der Begleitenden im Ehrenamt tätig (vgl. Institut für Angewandte Forschung et al. 2013, 12).

Da die natürliche Einbindung von Trauer als Fähigkeit heutzutage oft fehle, können Trauergruppen jedoch eine wertvolle Unterstützung bieten, indem sie ein Gemeinschaftsgefühl schaffen (vgl. Müller 2016, 13 f.). Denn in Krisenzeiten kann es laut Schroeter-Ruhpieper (2015) hilfreich sein, sich selbst zu reflektieren, sich mit anderen Betroffenen auszutauschen und zudem sachliche Informationen zu erhalten, da dies Sicherheit vermitteln und Trost spenden könne (Schroeter-Ruhpieper 2015, 11). Auch Studien des Instituts für Angewandte Forschung (2013) erzielen in Befragungen Ergebnisse, die diese Behauptung untermauern. So fiel aus Perspektive der begleitenden Personen auf, dass in Befragungen insbesondere der »Umgang mit Gefühlen« sowie die »Bewältigung des Alltags« als zentrale Wirkungsbereiche von Trauerbegleitung deutlich herausgestellt wurden (vgl. Institut für Angewandte Forschung et al. 2013, 15). Ebenso wird der Entwicklung der Reflexionsfähigkeit der begleiteten Personen eine bedeutsame Rolle zugeschrieben (vgl. Institut für Angewandte Forschung et al. 2013, 16). Besonders hervorzuheben ist zudem die wichtige Rolle der Trauerbegleitung, die Trauernde dem aktiven Zuhören, der wertschätzenden Annahme ihrer Trauer sowie dem gegenseitigen Austausch mit anderen Betroffenen im Hinblick auf die Wirksamkeit von Trauerbegleitung beimessen (vgl. Institut für Angewandte Forschung et al. 2013, 11).

Auch an dieser Stelle wird deutlich, dass die geschätzten Wirkfaktoren der Trauerbegleitung sich primär im sozialen und emotionalen Bereich verorten lassen, was sich auch im Rückblick auf das vorangegangene Kapitel zeigt (vgl. Kap. 2.5).

Darüber hinaus werden in diesem Zusammenhang weitere grundlegende Prinzipien beschrieben, nach denen eine qualifizierte »Trauerberatung« erfolgen sollte, welche ergänzend herangezogen werden können. Auch für die Beschreibung vom Begriff der Trauerbegleitung können sich diese Prinzipien als anschlussfähig erweisen. Diese basiert nach Worden dabei auf grundlegenden Prinzipien, die auf eine Unterstützung und Begleitung seiner Traueraufgaben abzielen (vgl. Abb. 1). Dabei sollen laut Langenmayr (2013) unter anderem Emotionen zugelassen werden, Unterschiede in Trauerprozessen berücksichtigt werden, der Sinn neu definiert und Perspektiven gewechselt werden. Gleichzeitig sollte der Trauer ausreichend Zeit gegeben werden, um sich individuell entfalten zu können. Aufklärung über mögliche Trauerreaktionen und deren Verlauf sollten gegeben sein. Auch individuelle Bewältigungsstrategien können reflektiert und angepasst werden. Schließlich gehöre es zur Aufgabe der Trauerbegleitung pathologische Trauerverläufe zu erkennen und bei Bedarf eine angemessene therapeutische Unterstützung zu vermitteln (vgl. Langenmayr 2013, 105 f.). Müller (2016) betont zudem, den Begriff des »Loslassens« innerhalb der Trauerbegleitung nicht unbedingt auf das Loslassen der verstorbenen Person zu beziehen, sondern eher als ein Zulassen des Schmerzes, der Emotionen und der Veränderungen zu betrachten und vorsichtig zu nutzen (vgl. Schnegg/Müller 2016, 166f.). Diese genannten Aspekte spiegeln sich zudem unter der Trauerfacette *verbunden bleiben* wider, die in Kapitel 2.3.5 bereits ausführlicher verdeutlicht wurden. Die weiteren möglichen Trauerreaktionen und Bedürfnisse wurden dazu bereits in den Kapiteln 2.3 – 2.5 herausgestellt.

In der Trauerbegleitung sollte es zudem essenziell sein, die Grenzen zwischen Trauer und der Notwendigkeit professioneller psychologischer Unterstützung klar zu erkennen. Besonders bei Kindern, die im Trauerprozess ein »oszillierendes« Trauerverhalten zeigen und emotional zwischen verschiedenen Zuständen wechseln (vgl. Witt-Loers 2017, 56), erfordere dies eine sorgfältige Beobachtung. Im Folgenden werden dahingehend verschiedene Trauerverläufe und die Grenzen der Trauerbegleitung näher beleuchtet.

3.1 Trauerverläufe von nicht-erschwert bis kompliziert

Beim Verlauf des Trauerprozesses könnten sowohl individuelle Ressourcen, als auch äußere Umstände eine Rolle spielen, die den Trauerweg entweder erleichtern oder erschweren. Unter einer nicht-erschwerten Trauer versteht man, wenn keine äußeren Umstände den Trauerprozess beeinträchtigen und die trauernde Person sich in einem unterstützenden sozialen Gefüge, umgeben von ausreichend Ressourcen, befinde (vgl. Witt-Loers 2017, 55). Von einer erschwerten oder komplizierten Trauer kann man dann sprechen, wenn mehrere Risikofaktoren den Trauerprozess des Kindes beeinflussen. Der Trauerprozess solle beobachtet werden, wenn erschwerende Faktoren vorliegen, um mögliche Komplikationen im Trauerverlauf oder traumatische Zustände, welche die Trauer blockieren, auszuschließen (vgl. Witt-Loers 2017, 56).

Komplizierte Trauer oder erschwerte Trauer kann durch verschiedene Faktoren begünstigt werden. Dazu zählen laut Witt-Loers (2017) gewaltsame oder plötzliche Todesfälle, ungeklärte Todesumstände oder das Verschwinden der Leiche. Belastend kann auch der Fund einer entstellten Leiche durch das Kind sein. Zusätzlich können emotionale Unterdrückung durch Bezugspersonen, weitere Verluste, stigmatisierte Todesursachen wie Suizid, AIDS oder Drogenmissbrauch, sowie ein fehlendes soziales Netzwerk, die Trauerbewältigung erschweren (vgl. Witt-Loers 2017, 54 f.). Auch das einseitige Beschäftigen mit dem Verlust der nahestehenden Person nach dem *Dualen Prozessmodell* (vgl. Abb. 2) oder das gegenteilige ausschließliche Vermeiden des Verlustes, kann zu einem komplizierten Trauerverlauf beitragen (vgl. Müller/Willmann 2016, 54), wenn also kein »Oszillieren« zwischen beiden Strategien stattfindet (vgl. Kap. 2).

In Bezug auf den Verlust eines Elternteils, welcher eine tiefgreifende Trauererfahrung beim Kind auslösen kann, können traumatische Erfahrungen wie eine unerwartete Todesart, das Fehlen eines Abschieds oder das Erleben der Hilflosigkeit des verbleibenden Elternteils den Trauerverlauf beeinträchtigen (vgl. Witt-Loers/Halbe 2013, 65f.). Zusätzliche Herausforderungen können sich durch bereits bestehende psychische oder soziale Probleme, ausbleibende Förderung der eigenen Ressourcen, Mehrfachverluste oder das Fehlen stabiler Bezugspersonen ergeben. In einigen Fällen kann der Verlust zudem zu Identitätskonflikten führen (vgl. ebd.). Erschwert kann die

Trauer auch werden, wenn der verstorbene Elternteil eine zentrale Rolle in der familiären Balance gespielt hat oder dieser idealisiert wird (vgl. ebd.). Eine komplizierte Trauer kann dann vorliegen, wenn auch 13 Monate nach dem Verlust noch emotionale Reaktionen wie anhaltender und intensiver seelischer Schmerz, unerlässliche Verzweiflung über die Verlusterfahrung oder unstillbares Vermissen der verstorbenen Person sowie eine Unfähigkeit zur Empfindung von Freude vorliegt. In solchen Fällen sollte unter Umständen eine therapeutische Behandlung der Trauerbegleitung vorgezogen werden (vgl. Witt-Loers 2017, 57).

3.2 Grenzen der Trauerbegleitung

> *»Der Trauermarathon ist keine Krankheit und braucht daher auch keine Behandlung, sondern Unterstützung! Anstrengende und lange Marathonläufe zeigen aber alle schwachen Punkte der Laufenden und können die ungeübten oder überforderten Läufer regelrecht krankmachen.«* (Paul 2021, 126)

Trauerprozesse sind demnach natürliche Vorgänge, können aber bestehende Belastungen verstärken (vgl. ebd.). Verschiedene Faktoren könnten den Verlauf zusätzlich erschweren. Der Grenzweg an der Schnittstelle zur therapeutischen Intervention soll deshalb im Folgenden noch näher beleuchtet werden, um mögliche Zustände, die eine Trauerbegleitung nicht abdecken kann, aufzuzeigen. Generell wird empfohlen, sich um Unterstützung zu bemühen, wenn nach einem Jahr eine deutliche Verschlechterung des psychischen Zustandes Trauernder besteht (vgl. Paul 2021, 226).

3.2.1 Andere Baustellen und Depression

Sollten Probleme mit Gefühlen bereits vor dem Verlust einer nahestehenden Person eine Rolle im Leben der hinterbliebenen Person spielen, so könnte dieser Faktor die trauernde Person zusätzlich belasten (vgl. Paul 2021, 91). Hilfreich kann eine Psychotherapie sein, wenn diese anderen »Baustellen«, wie Beziehungsprobleme oder belastende Erfahrungen aus der Vergangenheit, die Auseinandersetzung mit der eigenen

Trauer blockieren (vgl. Paul 2021, 127). Symptome der Trauer können außerdem denen einer Depression ähneln. Anzeichen für eine tatsächliche Depression können über Wochen anhaltender Verlust in der Intensität der Gefühle, Antriebslosigkeit, die den Alltag beeinträchtigt, Schlafstörungen, Unruhe, Nervosität und möglicherweise Suizidgedanken sein (vgl. Paul 2021, 155). Es könne auch kurzfristig eine akute Suizidgefahr bestehen, die behandlungsbedürftig sei (vgl. Paul 2021, 127). Während eine Depression medikamentös behandelt werden könne, helfe eine solche Behandlung nicht gegen Trauer (vgl. Paul 2021, 156).

3.2.2 Trauma

Werde der Trauerprozess durch traumatische Erlebnisse überlagert oder verhindert, kann von einer traumatischen Trauer gesprochen werden (vgl. Witt-Loers 2017, 57). Stirbt eine nahestehende Bezugsperson, können Kinder laut Witt-Loers (2017), unter Umständen ein Trauma erleiden. Als erste Reaktion auf ein traumatisches Erlebnis kann ein Schockzustand, der variabel Stunden, Tage oder Wochen andauert erfolgen. Die Schockreaktion kann sich beispielsweise in einer Starre und gefasstem Verhalten äußern, aber auch regressives Verhalten oder starke Gefühlsausdrücke in Form von Schreien und Weinen können auftreten (vgl. Witt-Loers 2017, 61). Beim Kind können außerdem Albträume, verändertes Sozialverhalten, Essstörungen sowie Schlafstörungen oder ein anhaltend regressives Verhaltens Ausdruck einer posttraumatischen Belastungsstörung sein und missinterpretiert werden (vgl. Witt-Loers 2017, 61 f.). Im *Dualen Prozessmodell* können posttraumatische Belastungsstörungen im Zusammenhang mit einem desorganisiertem Bindungsstil auftreten, welcher von Angst vor Nähe und Angst vor dem Verlassenwerden gekennzeichnet ist. Dieser kann zu einem extremen und chaotischen Pendeln zwischen dem Wiederherstellen wollen des Lebens sowie der Verlustverarbeitung führen (vgl. Müller/Willmann 2016, 56 f.), was den eigentlichen Trauerprozess ebenfalls beeinträchtigt. Auch, wenn der trauernden Person wiederkehrend verstörende Bilder auftreten, sollte eine Traumatherapie in Betracht gezogen werden (vgl. Paul 2021, 116), oder wenn in diesem Zusammenhang Bestimmte Orte oder Geräusche vermieden werden (vgl. Paul 2021, 127). Symptome einer Traumafolgestörung können zusätzlich häufige Gereiztheit, Nervosität und Wut-

ausbrüche, zunehmendes Misstrauen gegenüber anderen oder ein gesteigertes Redebedürfnis über die belastenden Ereignisse ohne spürbare Entlastung sein (vgl. Paul 2021, 144.). Gerade Kinder seien dabei anfällig für Schuldgefühle. Erleiden sie ein Trauma in Bezug auf den Tod einer nahestehenden Person, können Schuldgefühle, die in Verbindung mit dem Tod der Person stehen, auftreten. Infolgedessen kann eine weitere Auseinandersetzung mit dem Tod blockiert werden und die Sicherheit Umgang mit den Lebensumständen zerbrechen (vgl. Witt-Loers 2017, 61). Tritt nach etwa sechs Monaten keine Besserung von Angst- und Unruhezustände ein, könne unter Umständen von einer »Traumafolgestörung« oder »Psychotraumatisierung« gesprochen werden (vgl. Paul 2021, 174).

3.3 Kindertrauergruppen

Sofern zuvor beschriebene psychische Auffälligkeiten sowie begleitende Belastungsfaktoren, die den Trauerprozess erheblich erschweren, ausgeschlossen werden können, besteht die Möglichkeit, ein Kind in eine Kindertrauergruppe zu integrieren. Da Kinder in den Trauerfacetten *Überleben* und *Sich anpassen* verharren können (vgl. Paul 2021, 95) und demnach später eine Missinterpretation der Trauer durch das Umfeld erfolgen könne (vgl. Witt-Loers 2017, 44), kann eine Kindertrauergruppe hilfreich sein, um aufgeschobene Trauer zu verarbeiten und langfristige Belastungen zu vermeiden (vgl. ebd.). In Kindertrauergruppen können Kinder die Möglichkeit erhalten, ihrer Trauer Ausdruck zu verleihen, wenn das familiäre Umfeld diese durch die eigene Betroffenheit nicht ausreichend aufgreifen kann (vgl. Witt-Loers 2017, 13).

> *»Es geht um Erinnerung an den Verstorbenen, die Reflexion des Vergangenen, die Ist-Situation und um das, was kommen wird. Es geht um Fragen, Ängste, Gefühle, Träume, Veränderung und Hoffnungsbilder. Es geht um den toten Menschen, um das neue Familiensystem, um Freunde und um sich selbst.«* (Schroeter-Ruhpieper 2015, 55)

Schroeter-Ruhpieper beschreibt dabei vor allem die Förderung persönlichen Potenziale und Erkenntnisse Trauernder, die eine Trauergruppe mitbringen kann (vgl. ebd.). Um dieses Erleben zu ermöglichen, wären weitere Voraussetzungen denkbar, die mit

der Leitung einer Kindertrauergruppe einhergehen würden, welche weitere Bedingungen implizieren.

Um eine Kindertrauergruppe zu leiten, seien dabei laut Witt-Loers (2017) entwicklungspsychologische, pädagogische und psychologische Kenntnisse erforderlich. Auch eine Wahrnehmungskompetenz für die Problemlage einzelner Trauernder und die Anwendung kreativer, praktischer Arbeit sollten abgedeckt werden (vgl. Witt-Loers 2017, 26). Zu den Aufgaben der Trauergruppenbegleitung gehöre es zudem, Kindern einen Raum für den Ausdruck der Vielfalt der Gefühle des Trauerprozesses zu bieten und diese auszuhalten. Gleichzeitig sollte das Augenmerk auf dem Wohlergehen der Gesamtgruppe sowie der einzelnen Teilnehmenden und deren Bedürfnissen liegen (vgl. Witt-Loers 2017, 45). Im *Dualen Prozessmodell* geht es außerdem um das Pendeln der Trauernden zwischen »emotionsorientierten Bewältigungsstrategien« und »problemorientierten Bewältigungsstrategien« (vgl. Kap. 2), wobei in der Trauerbegleitung beide Strategien Anklang finden sollten (vgl. Witt-Loers 2017, 42f.). Dem fügt Znoj (2012) hinzu, dass Trauernde, denen es gelingt, die Erinnerung an die verstorbene Bezugsperson nicht ausschließlich mit Schmerz zu verknüpfen, sondern auch als Ausgangspunkt für persönliche Weiterentwicklung zu begreifen, in der Regel eine deutlich günstigere Verarbeitung des Verlustes zeigen. Sie können meist früher in der Lage sein, sich auf ein verändertes Leben nach dem Verlust einzustellen. Dieses Ergebnis ist von besonderer Bedeutung, da es der häufig missverstandenen Vorstellung widerspricht, Trauer müsse ausschließlich im Sinne eines linearen »Durcharbeitens« überwunden werden (vgl. Znoj 2012, 27f.). Die Trauerbegleitperson sollte dabei bestenfalls auch die Familie über das normale Pendeln zwischen den beiden Strategien informieren (vgl. Witt-Loers 2017, 43), denn auch trauerfreie Räume können Kinder demzufolge entlasten (vgl. Witt-Loers/Halbe 2013, 42).

Tritt regressives Verhalten auf, ist ein verständnisvoller und ermutigender Ansatz für das Kind wichtig, damit es sich selbst nötige Geduld und Vertrauen entgegenbringen kann, die kurzfristig abhanden gekommenen Fähigkeiten alsbald wieder zurückzuerlangen. Bestenfalls sollte auch hier die Familie über die Normalität dieses Verhaltens aufgeklärt werden (vgl. Witt-Loers 2017, 60f.).

Langfristig kann eine gleichbleibende Trauerbegleitung die Kinder dabei unterstützen, Risikofaktoren für eine komplizierte Trauer zu erkennen und verändertes Verhalten des Kindes über einen längeren Zeitraum hinweg festzustellen (vgl. Witt-Loers 2017, 57f.). In der Trauergruppe ließen dabei laut Witt-Loers (2017) moderierte Gesprächsrunden, Kleingruppenarbeit und kreatives Gestalten Einblicke in die individuelle Lebenssituation des Kindes zu. Kinder hilfreich zu unterstützen könnd bedeuten, sie in ihrer individuellen Situation seelisch, geistig, körperlich, sozial und verhaltensbezogen einfühlsam und bedürfnisorientiert wahrzunehmen (vgl. Witt-Loers 2017, 64).

3.4 Kunstpädagogische Gruppen

Auch in der Kunstpädagogik bietet das Gruppensetting vielfältige Potenziale, welche über die Möglichkeiten einer Einzelarbeit hinausgehen und dabei vermutlich begünstigende Aspekte in den Spielraum von Trauergruppen einbringen. Künstlerisches Arbeiten wird mittlerweile vielfältig in therapeutischen Settings angewendet und könne in der Gruppe soziale Lernprozesse wesentlich fördern und werde dabei häufig bereichernder erlebt als Einzelarbeit (vgl. Aissen-Crewett 2002, 15). Die künstlerische Gruppenarbeit zielt dabei insgesamt darauf ab, Kommunikationsfähigkeiten zu stärken und das Verständnis für die eigene Wirkung auf andere zu vertiefen. Der Aufbau und die Pflege zwischenmenschlicher Beziehungen, das Wahrnehmen und Verstehen anderer sowie die Teilhabe an deren Problemen, Erfahrungen und Einsichten sind zentrale Anliegen. Soziales Vertrauen und die gegenseitige Unterstützung sollen gefördert und gemeinsames Problemlösen forciert werden (vgl. Aissen-Crewett 2002, 17). In einem unterstützenden Umfeld können belastende oder traumatische Erlebnisse geteilt und verarbeitet werden. Dies kann helfen, Ängste, Sorgen oder depressive Gefühle, die aus Trauer und Verlust resultieren, zu bewältigen (vgl. Malchiody 2007, 195). Menschen mit vergleichbaren Anliegen können sich dabei gegenseitig bei der Bewältigung von Problemen unterstützen (vgl. Aissen-Crewett 2002, 15). Das kann dazu führen, dass Emotionen, Erinnerungen und Gedanken angeregt werden können und die Wahrnehmungsfähigkeit gesteigert wird. Psychische und emotionale Spannungen können auf diesem Wege abgebaut werden (vgl. Aissen-Crewett 2002, 13 f.).

Darüber hinaus können Teilnehmende eines Gruppensettings neue Verhaltensweisen erproben und aus den Rückmeldungen anderer lernen (vgl. Aissen-Crewett 2002, 15). Gemeinsame künstlerische Themenstellungen können dabei anregen, sich mit bislang gemiedenen Inhalten auseinanderzusetzen und stärken das Zusammengehörigkeitsgefühl innerhalb der Gruppe (vgl. Aissen-Crewett 2002, 16). Ein positives Gefühlsklima kann wiederum dazu beitragen, sich gegenseitig Hilfestellung zu geben und kreativ, sowie engagiert an Aufgaben heranzugehen (vgl. Abele 1994, 302). Das damit verbundene Wohlbefinden kann sich widerum förderlich auf Gedächtnis- Urteils- und Problemlösefähigkeiten auswirken (vgl. Abele 1994, 302-317). Letztlich solle sich eine positiv erlebte Gruppe damit auch auf andere Lebensbereiche, beispielsweise ins familiäre Umfeld übertragen, indem sie das Empfinden von Sinnhaftigkeit stärkt und eine zugewandtere Haltung zueinander begünstigt wird (vgl. Vopel 2009, 14).

Kunstpädagogische Tätigkeiten sollten dabei an die jeweiligen Bedürfnisse der Gruppe angepasst sein (vgl. Lowien 2007, 17). Strukturierte Verfahren mit klaren Anleitungen können Orientierung und Sicherheit im kreativen Prozess bieten (vgl. Lowien 2007, 12). Aber auch in einem unterstützenden sozialen Umfeld kann im offenen Experimentieren Sicherheit und Selbsterfahrung stattfinden (vgl. Peez 2018, 162). Regeln oder Begrenzungen stehen der Entwicklung kreativer Lösungen dabei nicht entgegen, sondern bilden häufig den notwendigen Rahmen, innerhalb dessen Kreativität erst wirksam werden kann (vgl. Mahrenholz 2011, 18 f.). In einer Gruppe soll zudem nonverbale Gestaltung intensiven Austausch durch gemeinsame Werke oder stilles Zusammenspiel ermöglichen (vgl. Lowien 2007, 12), worauf im Anschluss an die Erläuterung der kunstpädagogisch relevanten Begriffe nochmals vertiefend eingegangen wird (vgl. Kap. 4.2).

3.5 Potenziale kunstpädagogischer Kindertrauergruppen

Bei der Entwicklung von Aufgaben sowie innerhalb des Umgangs mit trauernden Kindern, sei es grundlegend, stets von den Teilnehmenden und ihren individuellen Bedürfnissen auszugehen (vgl. Witt-Loers/Halbe 2013, 93). Dies gilt für die Formulierung von Zielen, sowie für die konkrete Gestaltung einzelner Aufgabenformate (vgl. Lowien

2007, 17), was die vorangegangene Herausstellung der Bedürfnislage weiter rechtfertigt. In Bezug auf die Potenziale des Gruppensettings, verwendete Materialien und Methodiken können Kunsttherapie und Kunstpädagogik dabei eng miteinander verbunden sein, mit dem herausstechenden Unterschied, dass in kunstpädagogischen Settings keine »Heilung« stattfinden müsse (vgl. Peez 2018, 91), da ein Trauerprozess zunächst keine psychische Erkrankung darstelle (vgl. Paul 2021, 103). Man kann an dieser Stelle eher auf den kompensatorischen Ansatz im Sinne eines kindzentrierten Ansatzes verweisen, welcher an späterer Stelle noch genauer erwähnt wird (vgl. Kap. 4.3). Der Kindzentrierte Ansatz meint diesbezüglich, dass der Wert auf den persönlichen Ausdruck des Kindes mittels Kunst gelegt werde (vgl. Dalley 1986, 32).

Die Verbindung von Kunstpädagogik und Trauerarbeit in der Kindergruppe könne sich dabei als sinnvoll erweisen, da sie emotionale Ausdrucksmöglichkeiten mit sozialen (vgl. Aissen-Crewett 2002, 15) und künstlerischen Lernprozessen sowie Entwicklungsprozessen, verknüpfen könnte. Eine erste Einordnung erfolgt an dieser Stelle, welche im weiteren Verlauf im kunstpädagogischen Bereich weiter ausdifferenziert werden soll.

Im Hinblick auf die Förderung der Empathie innerhalb der Gruppenkonstellation zeigt sich eine Parallele zwischen dem Wahrnehmen und Verstehen anderer während künstlerischer Gruppenaktivitäten (vgl. Aissen-Crewett 2002, 17) und während der Trauerbegleitung (vgl. Langenmayr 2013, 105 f.). Gleiches gilt auch für Reflexionsprozesse, die sich innerhalb von künstlerischen Handlungen zeigen können (vgl. Aissen-Crewett 2002, 13) und auch innerhalb der Trauerbegleitung als wirksame Erscheinungen erkannt wurden (vgl. Institut für Angewandte Forschung et al. 2013, 16).

Aus dieser doppelten Belegung könnte sich nach Möglichkeit nicht nur ein schärferes Bewusstsein für Bedürfnisse und Perspektiven anderer entwickeln. Denn indem Kinder sich innerhalb der Gruppe in Erzählungen und Erfahrungen anderer wiedererkennen, einander zuhören und sich austauschen, können sie damit ihren Wissens- und Erfahrungshorizont erweitern und womöglich sogar ein tieferes Verständnis für das Verhalten anderer entwickeln (vgl. Aissen-Crewett 2002, 16f.). Innerhalb der Familie könnte so eine Basis für Entlastung, gegenseitiges Verständnis und die Entwicklung einer eigenen Trauerkultur entstehen, was zuträglich für den Trauerprozess

sei (vgl. Witt-Loers 2017, 20). Das Teilen eines ähnlichen Schicksals innerhalb der Gruppe kann die Kinder dabei zusätzlich stärken (vgl. Rechenberg-Winter/Fischinger 2018, 240). Durch Beiträge und Sichtweisen anderer Gruppenmitglieder können selbst unbewusste Themen und bislang unentdeckte, bedeutsame Aspekte des eigenen Lebens ins Bewusstsein treten (vgl. Aissen-Crewett 2002, 16). Dies würde nicht nur die zuvor beschriebe Empathie fördern, sondern auch die Selbstreflexion. Denn erst wenn ein Kind seine veränderte Rolle in der Familie verstünde und sich seiner Bedürfnisse bewusstwürde, könnte es diese auch kommunizieren. Das wiederum würde die Grundlage für das gegenseitige Verständnis und ein besseres Einordnen von Reaktionen im familiären Umfeld bilden. Eine positiv erlebte Gruppenerfahrung kann somit auch auf das Familienleben und andere soziale Kontexte ausstrahlen (vgl. Vopel 2009, 14). Auch auf kreative Prozesse kann das Gruppensetting unter Umständen positiv wirken (vgl. Peez 2018, 162) und von unterschiedlichen Faktoren gefördert werden, worauf im Folgenden nach einer Einordnung des Kreativitätsbegriffs genauer eingegangen werden soll.

4 Kreativität in Kunstpädagogik und Trauerbegleitung

Der Begriff Kreativität findet sowohl in der Kunstpädagogik, als auch in praxisorientierten Ansätzen zur Trauerbegleitung, zunehmend Beachtung. Einige Überschneidungen der Trauerforschung mit dem kunstpädagogischen Spielraum wurden dazu im vorherigen Kapitel bereits herausgestellt. Besonders in der Arbeit mit Kindern scheinen kreative Methoden zum Einsatz zu kommen und als zentrales Mittel zu gelten, um individuelle Ausdrucks- und Verarbeitungsprozesse zu ermöglichen. Dabei versteht sich die Kreativität als ein zentrales kindliches Bedürfnis (vgl. Witt-Loers/Halbe 2013, 64). Laut Witt-Loers und Halbe (2013) sei sie zudem in vielfältiger Weise förderlich für trauernde Kinder, um sich selbst über die Aktivität aus einer gefühlten Hilflosigkeit und Handlungsunfähigkeit zu emanzipieren (vgl. Witt-Loers/Halbe 2013, 152). Mit *kreativen Methoden* sind in Methodenzusammenstellungen vor allem gestalterische Aufgaben gemeint, die eine künstlerische Technik dazu nutzen, sich mit einem bestimmten Aspekt der Trauer auseinanderzusetzen (vgl. Witt-Loers 2017, 151 ff.). Witt-Loers (2017) schreibt kreativem Arbeiten in Trauergruppen die Möglichkeit zu,

einen Einblick auf die individuelle Lebenssituation eines trauernden Kindes zu erlangen (vgl. Witt-Loers 2017, 64). Ähnliche Beschreibungen sind bereits aus dem kunsttherapeutischen Feld bekannt. Aber was genau versteht man unter Kreativität? Wie lässt sich der Begriff in Hinsicht auf die Fragestellung der Arbeit einordnen und inwiefern können Kreativität und künstlerische Handlung eine Hilfestellung für trauernde Kinder sein?

Kreativität ist in der Kunstpädagogik ein umstrittener, immer wieder neu ausgelegter und fluide scheinender Begriff. Er leitet sich vom lateinischen *creare* ab, was so viel bedeutet wie »erschaffen«, »erzeugen« oder auch »erwählen« (vgl. DWDS o.D., online). Diese unterschiedlichen Übersetzungen implizieren sogleich verschiedene Auslegungsmöglichkeiten des Begriffs. Das Erschaffen, Produzieren, Kreieren eines Produkts, Gedankens oder Lösungsweges aus eigenem Geist, wie auch das Erzeugen eines inneren Vorgangs oder Bildes - der Imagination. Die verschiedenen Übersetzungen eröffnen dabei bereits ein gewisses Diskussionspotenzial.

Erst in den 1950er Jahren fand der Begriff Eingang in die Wissenschaft, wobei eine klare, einheitliche Definition weiterhin fehle. Damit gilt Kreativität nach wie vor als vages Konzept, welches mitunter unterschiedliche Formen von einfallsreichem, schöpferischem und originellem Denken und Handeln zusammenfasst (vgl. Heyl/Schäfer 2016, 13). Psychologisch wird Kreativität mit »divergentem Denken« (vgl. Guilford 1985, zit. nach Berk 482), der Fähigkeit, verschiedene, ungewöhnliche Lösungsansätze zu entwickeln, verbunden (vgl. ebd.). Damit kann kreatives Denken einen Gegenentwurf zu konvergentem Denken darstellen, das oft auf eine einzige richtige Lösung zielt und zumeist in Intelligenztests geprüft werde (vgl. ebd.).

Erweiternd dazu meint Kreativität in anderen kunstpädagogischen Auslegungen die Fähigkeit, Persönlichkeitseigenschaften in gebündelter Weise auf einen Problemlösungsprozess zu fokussieren, um damit schöpferisch nach außen zu treten (vgl. Schulz 2024, 121). Es ginge hierbei also einerseits um eine spezielle Denkweise sowie auch um eine darauffolgende Ausführung als Strategie zum Umgang mit einem vorherrschenden Umstand. Darüber hinaus könne Kreativität durch ein Klima von Vertrauen, Akzeptanz und gegenseitiger Unterstützung gefördert werden (vgl. Abram 2017, 57f.),

während Konformitätsdruck, autoritäre Strukturen oder intolerante Haltungen hemmend wirken (vgl. Peez 2018, 158ff).

Im kunstpädagogischen Kontext würden laut Schulz (2009) einige Kriterien als allgemein anerkannt aus der Kreativitätsforschung hervortreten (vgl. Schulz 2009, 9). Darunter »Fluktualität, Flexibilität, Originalität, Sensitivität, Komplexitätspräferenz, Elaboration und Ambiguitätstoleranz.« (Schulz 2009, 9). Zudem kann sich die Kreativität laut Peez (2018) in drei Bereiche gliedern, welche das Konglomerat aus Produkt, Prozess und Persönlichkeit betreffen. Kreative Persönlichkeiten würden sich demnach durch Merkmale wie Sensibilität, Ideenreichtum, Flexibilität, Spontaneität, Assoziationsvermögen und Ausdauer in der Ideenumsetzung auszeichnen. Produkte würden als kreativ gelten, wenn sie neuartig, sinnvoll und gesellschaftlich anerkannt sind. Den kreativen Prozess beschreibt Peez (2018) in Phasen. Der Präparation, der darauffolgenden Inkubation, zur Illumination bis hin zur Verifikation und Elaboration (vgl. Peez 2018, 158f.). Hierbei scheint es zwei Sichtweisen auf Kreativität zu geben. Zum einen die objektive, die sich am Wert des Produkts für die Gesellschaft bemisst und zum anderen eine subjektive, die Kreativität unabhängig davon auf die individuelle Persönlichkeit bezieht (vgl. Heyl / Schäfer, 14).

Im Diskurs über den Begriff hat sich an diesem Gedanken anknüpfend zudem die Perspektive etabliert, Kreativität als eine Form von *Empowerment* zu verstehen (vgl. Ullrich 2024, 177). Die Vorstellung von Kreativität als eine Art »Rohstoff«, der in jedem Menschen von Grund auf vorhanden ist und gefördert werden kann, ist zwar erfreulich, da sie Zugänglichkeit verspricht, macht sie aber gleichzeitig auch markttauglich und exklusiv, indem sie zur Ware wird, die eine Kreativitätsindustrie inklusive eines Dauerwettbewerbs forciert (vgl. ebd.). Kreativität bedeutete bei dem Künstler Joseph Beuys, einer bedeutenden Figur in Kunst und Kunstpädagogik, aber genau nicht die individuelle Selbstoptimierung im Wettbewerb, sondern betone das gemeinschaftliche Gestalten einer Gesellschaft, in der Menschen ihre universellen Fähigkeiten in einem kollektiven Prozess entfalten (vgl. Ullrich 2024, 179). Um Beuys Verständnis von Kreativität näher zu erläutern, lohnt sich neben dem bekannten Satz *»Jeder Mensch ist ein Künstler«* (Beuys zit. nach Ullrich 2024, 177) auch ein Blick auf das Gleichnis »*Kunst=Mensch=Creativität=Freiheit*« (Beuys zit. nach Ullrich 2024, 178). Beuys bietet diese Sichtweise auf die Kreativität als Instrument der Selbstermächtigung an, welches

zur Mitgestaltung des eigenen Lebens als auch dem der Gesellschaft beitragen soll (vgl. Ullrich 2024, 117). Die Entwicklung des Kreativitätsbegriffs hinzu einer kapitalistischen Idee würde sich damit also von seinem Ursprung entfernen, in dem es zunächst eher um ein gestärktes Selbstvertrauen, Lebendigkeit und die Erfahrung eigener Stärke durch kreatives Agieren gehen sollte, die einer Ohnmacht und Anfälligkeit entgegengestellt wird (vgl. ebd.). In diesem Verständnis wäre kreatives Handeln ein gemeinschaftlicher Akt und eine Form von innerer Freiheit und Ausdrucksmacht, die vor allem in Phasen von Ohnmacht, wie sie im Trauerprozess erlebt werden können (vgl. Witt-Loers 2017, 44), von zentraler Bedeutung wären.

Diese Entwicklung könnte die Notwendigkeit verdeutlichen, die Ursprungsbedeutung im Sinne von Selbstausdruck und Selbstwirksamkeit in sensiblen Kontexten, wie der Trauerarbeit mit Kindern, wieder stärker in den Vordergrund zu rücken. Diese Potenziale in Kombination mit Problemlösekompetenzen anhand des divergenten Denkens, könnten in der kindlichen Trauerbegleitung möglicherweise konkret helfen, mehrere Sichtweisen auf ein Problem herzustellen, individuelle Wege im Umgang mit dem Verlust zu finden, neue Perspektiven auf das Geschehene zu entwickeln und diese innerhalb einer wertschätzenden Gruppe auch umzusetzen. Auch wenn die Auslegung des Begriffs aufgrund der fachlichen Debatte mit Vorsicht zu betrachten ist, soll Kreativität im Folgenden dennoch als potenzielles Konzept, wie zuvor beschrieben, aufgegriffen werden, denn die wiederholte Verwendung innerhalb der Fachliteratur macht eine kontextbezogene Einordnung notwendig.

Um Kreativität in der kunstpädagogischen Trauerbegleitung mit Kindern wirksam zu machen, bedarf es jedoch zusätzlich einer konkreten und greifbaren Umsetzung dessen auf kognitiver und physischer Ebene. Im Folgenden soll daher anhand der Begriffe *Imagination* und *künstlerischer Gestaltung* aufgezeigt werden, wie kreative Prozesse in der Trauerarbeit als ressourcenorientierte Zugänge nutzbar gemacht werden könnten. Die Erkenntnisse sollen danach, mit kognitiven Potenzialen ergänzt, und in einer Conclusio zusammengefasst werden, um dessen Bedeutsamkeit im kindlichen Trauer-prozess herauszuarbeiten.

4.1 Imagination

> »*Die Kraft des Schöpferischen wirkt in uns vom ersten bis zum letzten Atemzug. Durch die Wahrnehmung und das Gestalten der inneren Bilder wird diese Kraft belebt und kann als Ressource für unsere Lebensbewältigung genutzt werden*.« (Briendl, 2008, 93)

Der Einsatz imaginativer Verfahren hat sich mittlerweile als fester Bestandteil vieler traumatherapeutischer Ansätze etabliert (vgl. Reddemann 2016, 16) und ist vor allem im kunsttherapeutischen Bereich präsent. Die Kunsttherapeutin Briendl (2008) beschreibt die Imagination in ihrem Zitat mit inneren Bildern, welche das schöpferische Potenzial aktivieren können (vgl. Briendl, 2008, 93), worin sich bereits Parallelen zur vorangegangenen Interpretation der Kreativität erkennen lassen.

Imagination sei laut Abram (2017) eine Ableitung des lateinischen Begriffs *imago*, welcher Bild oder Vorstellung meint. Damit können einerseits reale Bilder gemeint sein, aber auch Bilder, welche nur in der Vorstellung entstehen (vgl. Abram 2017, 16). In Kunstpädagogik und Kunsttherapie wird dabei in gleicher Weise zwischen »inneren« und »äußeren Bildern« unterschieden (vgl. Gaiss 2015, 64f.). Das äußere Bild beziehe sich laut Gaiss (2015) auch hier auf ein reales Bild, wobei innere Bilder auf kognitiver Ebene aus neuronalen Aktivierungsmustern im Gehirn entstehen. Sie können auf Grundlage individueller Erfahrungen ständig neu gebildet werden und repräsentieren subjektive Vorstellungen von der Welt, einschließlich der Beziehung zur Umwelt und der eigenen Möglichkeiten zu deren Gestaltung. Dabei können sie stark durch Vorbilder geprägt sein und als kognitive Orientierungsstrukturen dienen (vgl. ebd.). Innere Bilder könnten dabei in engem Zusammenhang mit Konzepten der Selbstwirksamkeit und individuell entwickelten Leitbildern im Gehirn stehen. Sie können stabilisierend wirken, Entscheidungsprozesse beeinflussen und die Aufmerksamkeitslenkung steuern (vgl. ebd.). Ihre Entstehung sei daran geknüpft, wie das Gehirn aufgrund von Erfahrungen genutzt werde. Sie können darüber hinaus die individuelle Denkweise sowie emotionale Strukturen und die Entwicklung spezifischer Fähigkeiten und Kompetenzen fördern (vgl. ebd.). Dabei unterscheide sich die Imaginationsfähigkeit laut Sowa und Przybilla (2009) von Kind zu Kind in ihrer Ausprägung, sei jedoch förderbar (vgl. Sowa /Przybilla 2009, 20).

Imagination kann nach Majer (2015) zudem einen wesentlichen Teil zur Bildkompetenz im kunstpädagogischen Verständnis beitragen. Dort ist sie als eine künstlerische Praxis zu verstehen, die eine Vermittlungsposition zwischen inneren und äußeren Bildern einnimmt. Die imaginative Praxis ließe sich verbal und nonverbal ausdrücken und impliziere jede weitere Resonanz, Umgangsform und Intervention mit dem Bild, auch auf symbolischer Ebene (vgl. Majer 2015 et. al, 56). Hier wird bereits deutlich, dass die Imagination, sofern sie als Symbolträger für das innere Erleben genutzt werden soll, auch einer Weiterführung in Form einer physischen Umsetzung bedürfe.

Wie die Imagination in der Trauerverarbeitung bereits genutzt wird, ist aus verschiedenen Methoden zu entnehmen. Insbesondere Methoden wie geführte Traumreisen (vgl. Paul 2021, 89), Methoden zur gestalterischen Erinnerungsarbeit oder zur Annäherung an individuelle Jenseitsvorstellungen (vgl. Paul 2021, 189f.) zeigen auf, wie Imagination zur emotionalen Verarbeitung bereits Anwendung findet. Im Trauerprozess können Kinder in der konkret-operationalen Entwicklungsphase nach dem Verlust einer nahestehenden Bezugsperson mit starken Ängsten reagieren (vgl. Witt-Loers/ Halbe 2013, 35), die auch im Zusammenhang mit belastenden imaginierten Bildern stehen können (vgl. Paul 2021, 78). Dies könnte möglicherweise in der Veranlagung zum magischen Denken in dieser Altersgruppe begründet liegen (vgl. Witt-Loers 2017, 34; vgl. Kap 2.2.1). Festgefahrene imaginierte Idealbilder können jedoch die Realität verzerren (vgl. Briendl 2008, 150). In diesem Kontext könnte der Imagination eine zentrale Funktion zukommen, denn die Fantasie kann dazu beitragen, solche Schreckensbilder aufzulösen oder ins Gegenteil umzukehren (vgl. Paul 2021, 198). Damit kann die Imagination potenziell zu einem altersgerechten Werkzeug zur Verarbeitung werden. Bei Kindern, deren kognitiven, emotionalen und sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten noch in der Entwicklung sind, könnte Imagination einen alternativen Zugang zur inneren Erlebniswelt bieten, ohne diese durch sprachliche Hürden einzuschränken. Die bewusste Verbindung mit inneren Bildern kann Individuen laut Briendl (2008) zudem die eigene Kreativität erkennen lassen, was die Selbstentwicklung bestärken würde (vgl. Briendl 2008, 89).

Bedeutsam wäre zudem die Fähigkeit der Imagination, zeitliche Grenzen zu überschreiten. Sie würde dahingehend die gleichzeitige Auseinandersetzung mit Vergangenheit, z. B. in Erinnerungen, Gegenwart, dem akuten Erleben des Verlustes und der

Zukunft erlauben und damit zur inneren Integration beitragen. Erinnerungen und Erfahrungen könnten somit eingeordnet, persönliche Erlebnisse verständlich und bearbeitbar gemacht und neue Perspektiven für die Zukunft potenziell imaginiert werden. In dieser doppelten Wirksamkeit zwischen Reflexion und Vision wird eine Verbindung zum Kreativitätsbegriff deutlich, verstanden als Fähigkeit, neue Bedeutungszusammenhänge oder Lösungsmöglichkeiten zu erschaffen.

4.2 Künstlerische Gestaltung

> *»Diese reine Tätigkeit, ihrer unverlierbaren Kraft bewußt, ringt mit dem ungestalteten Wesen; Meister darüber werdend hat sie das Pathos zu ihrem Stoffe gemacht und sich ihren Inhalt gegeben, und diese Einheit tritt als Werk hinaus, der allgemeine Geist individualisiert und vorgestellt.«* (Hegel 1807, zit. nach Stekeler-Weithofer 2014, 461)

Im kunstpädagogischen Handlungsfeld können Imagination und künstlerische Gestaltung in einen engen Zusammenhang treten. Der schöpferische Ausdruck innerer Bilder könnte womöglich auch im Trauerprozess unterstützend wirken, da er Selbsterfahrung, Reflexion und Selbstwirksamkeit fördere (vgl Briendl 2008, 87). Wobei sich die Bedürfnisse nach Selbstausdruck und Selbstwirksamkeit bereits aus der Betrachtung kindlicher Trauerbedürfnisse erkennen ließen (vgl. Kap. 2.5). Der Ausdruck eines inneren Bildes müsse dabei zunächst nicht unbedingt die intendierte Absicht des kunstschaffenden Kindes sein, denn im erschaffenen Bild würde oft mehr Bedeutung liegen, als Erschaffenden selbst bewusst sei (vgl. Abram 2017, 57). Durch künstlerische Gestaltung entstünde demnach eine Wechselwirkung zwischen teils noch unbewusster Vorstellung und dessen Ausdruck.

Bei der künstlerischen Gestaltung handle es sich laut Lowien (2007) um einen schöpferischen Prozess, bei dem der Mensch selbst als aktiv handelndes Subjekt im Zentrum stehe. Bei diesem aktiven Produktionsprozess spielen das »Machen«, der »Ausdruck«, und die »Kommunikation« eine Rolle. Das Spektrum gestalterischer Tätigkeiten reiche dabei von offenen, experimentellen Arbeitsformen bis zu strukturierten Verfahren mit

klaren Anleitungen, die Orientierung und Sicherheit im kreativen Prozess bieten können (vgl. Lowien 2007, 12). Das aktive Herstellen von künstlerischen Produkten kann dabei, wie auch die Imagination, zur Bildkompetenzbildung im kunstpädagogischen Sinne zum »Bilder machen«, beitragen (vgl. Majer et. al 2015, 56; vgl. Abb. 6).

Das »Machen« beschreibt einen ganzheitlichen, körperlich-sinnlichen Akt (vgl. Lowien 2007, 12), bei dem der Dialog mit dem Material und die Reaktion auf dessen Eigenschaften motorische und kreative Kompetenzen fördern soll. Zufallsprozesse können dabei intuitive Entscheidungen anregen, was die Selbstwirksamkeit stärken kann (vgl. ebd.). Durch diese multisensorische Wahrnehmung, welche durch die aktive künstlerische Gestaltung gefördert wird, kann wiederum eine ganzheitliche Ausdrucksmöglichkeit gestärkt werden (vgl. Briendl 2008, 71) und dadurch ein Zugang zu eigenen schöpferischen Potenzialen ermöglicht werden (vgl. Briendl 2008, 111). Die intensive Versunkenheit ins Gestalten und die Freude am schöpferischen Ausdruck, die beim Spiel mit Farben und Formen entstehen kann, kann sich darüber hinaus auf das gesamte Erleben und die Persönlichkeitsentwicklung auswirken (vgl. Lowien 2007, 12). Der Umgang mit unerwarteten Veränderungen im kreativen Schaffensprozess kann zudem den Umgang mit Herausforderungen im Leben widerspiegeln. Das Finden neuer Lösungen innerhalb eines Bildes stärke somit gleichzeitig das Vertrauen in die eigene Schöpferkraft und fördere den Mut zur Entscheidungsfindungen im Alltag (vgl. Briendl 2008, 87).

Angesichts der Tatsache, dass Trauer bei Kindern auch körperliche Symptome hervorrufen kann (vgl. Witt-Loers 2017, 46), gewinnt der körperbezogene Aspekt des Gestaltens zusätzlich an Bedeutung. Bestimmte gestalterische Tätigkeiten könnten dabei nicht nur zur emotionalen Regulation beitragen, sondern sogar physiologische Prozesse wie Atmung und Kreislauf positiv beeinflussen (vgl. Lowien 2007, 12).

Im Sinne der »Kommunikation« und des »Ausdrucks«, kann bildnerisches Gestalten, wie auch die Imagination, laut Lowien (2007) als nonverbales Ausdrucksmittel funktionieren. Die gestaltende Person kann sich selbst in ihrem Werk wiederfinden, indem sie Empfindungen, Stimmungen oder unausgesprochene Wünsche zum Ausdruck bringt (vgl. Lowien 2007, 12). Es kann darüber hinaus auch zur Thematisierung innerer Konflikte oder Sorgen kommen, die bislang noch nicht vollständig ins Bewusstsein

getreten sind (vgl. ebd.). Lebenserfahrungen und Zukunftserwartungen können im Gestalten symbolisiert, visualisiert oder anderweitig zur Reflexion genutzt werden. Bildnerische Gestaltung kann damit zugleich zur Rekonstruktion vergangener Erlebnisse, wie zur Entwicklung neuer Sichtweisen beitragen (vgl. ebd). Die Konfrontation mit dem eigenen Selbst innerhalb der aktiven Tätigkeit könne dabei möglicherweise eine emotional entlastende »katharische« Wirkung haben und damit eine Abreaktion angestauter oder verdrängter Gefühle ermöglichen (vgl. Schottenloher 2006, 53). Durch den inneren Dialog, ausgelöst durch die gestalterische Handlung, können die persönlichen Empfindungen gespiegelt, hinterfragt und schließlich verarbeitet werden (vgl. Lowien 2007, 13). Im Verlauf dieses Prozesses kann sich das entstehende Werk durch die fortwährende Auseinandersetzung mit formalen Entscheidungen über Linien, Farben, Flächen oder Strukturen verändern. Diese Veränderungen werden oft spontan und emotional mit der eigenen Befragung nach Stimmigkeit bewertet und weiterentwickelt (vgl. Lowien 2007, 13). In diesem dialogischen Wechselspiel zwischen Gestaltung und innerer Wahrnehmung können sich parallel auch das Selbstverständnis und die Selbstwirksamkeitserfahrung der gestaltenden Person weiterentwickeln (vgl. Lowien 2007, 13).

Künstlerisches Gestalten kann damit hilfreich sein, Vertrauen in die eigenen Handlungskompetenzen wiederherzustellen, insbesondere bei Gefühlen der Ohnmacht oder des Verlustes von Kontrolle (vgl. Abram 2017, 57). Auch Witt-Loers beschreibt dessen Wirksamkeit in Bezug auf Ohnmachtsgefühle im kindlichen Trauerprozess (vgl. Witt-Loers 2017, 44). Es lässt sich annehmen, dass das Prinzip aktive Erfahrungen des eigenen Gestaltungsprozesses symbolisch auf die Verlusterfahrung zu übertragen oder möglicherweise sogar aktiv Einfluss darauf zu nehmen, sich dabei möglicherweise positiv auf den kindlichen Trauerprozess auswirken kann. Der gestalterische Ausdruck kann einem Kind außerdem dazu verhelfen, »sich innerlich auf eine neue Situation vorzubereiten oder Angst zu bewältigen« (Kramer 2023, 73).

Es liegt auf der Hand, dass Kinder, bei denen der Verlust einer nahestehenden Person mit Ängsten oder Zukunftssorgen verbunden ist, von einer Bewusstwerdung, Symbolisierung und Formgebung innerer Bilder, Unsicherheiten, Schmerzen oder

Fantasien über das Unbekannte, profitieren könnten. Die Gestaltung kann also innerhalb der Praxis als sinnbildliches Handlungsfeld genutzt werden, innere wie äußere Bilder in Bewegung zu setzen, zu bearbeiten, und in eine Ausdrucksform zu überführen (vgl. Majer et al. 2015, 59). Wenn rationale Erklärungen nicht möglich sind, können laut Majer (2015) »analoge Wirklichkeitsbezüge«, die sich auf direkte ästhetische Erfahrungen und damit verbundene Erkenntnisprozesse stützen, unterstützend wirken (vgl. Majer et. al. 2015, 60).

Im schöpferischen Akt einer künstlerischen Tätigkeit kann ein Bild oder Produkt zudem als Zwischenraum fungieren, in dem scheinbar unvereinbare Gegensätze zusammenfinden, denn künstlerisches Schaffen kann die Möglichkeit eröffnen, innere Widersprüche zu integrieren und neue Verbindungen herzustellen (vgl. Briendl 2008, 88). Die Fähigkeit, Gegensätze in Akten der Schöpfung zu vereinen und in Symbolen sichtbar zu machen, beschreibt C. G. Jung als »transzendente Funktion« (vgl. Jung zit. nach Briendl 2008, 110). Dynamiken herrschen innerhalb des Trauerprozesses allerdings nicht nur zwischen Unbewusstsein und Bewusstsein vor, welche in einer künstlerischen Gestaltung Ausdruck finden können (vgl. Lowien 2007, 12), sondern auch im »oszillierenden« Verhalten, in dem Trauernde zwischen Verlustschmerz und Alltagsanpassung pendeln (vgl. Kap. 2). Die künstlerische Gestaltung innerer Prozesse könnte hier als Ressource dienen, Gegensätze als Teil eines inneren Ganzen anzuerkennen. Denn erst die Anerkennung der Pole »Gut« und »Böse«, bewusst und unbewusst, könnte laut Briendl (2008) eine kreative Wechselbeziehung zwischen einem »Entweder-oder« hinzu einem »Sowohl-als-auch«, ermöglichen (vgl. Briendl 2008, 117). Künstlerische Schaffensprozesse können damit vermutlich einen geschützten Raum schaffen, in dem Ambivalenz zugelassen, Gefühle integriert und ausgedrückt und das Oszillieren als normale Trauerreaktion erfahren werden könnten. In ihrer transzendenten Funktion könnte künstlerische Gestaltung damit helfen, diese Spannungen zu regulieren und die emotionale Akzeptanz zu fördern.

Überdies kann durch eine künstlerische Handlung Kohärenz erlebt werden, welche förderlich für gesundheitsunterstützende Entwicklungen sein kann. Im Rahmen des salutogenetischen Modells nach Antonovsky (1997) bedeutet Kohärenz, dass Menschen sich selbst als fähig erleben, ihr Leben zu bewältigen, und Vertrauen in ihre

eigenen Fähigkeiten entwickeln, um mit Herausforderungen umzugehen. Dieses Kohärenzgefühl setzt sich aus den drei zentralen Komponenten Sinnhaftigkeit, Handhabbarkeit und Verstehbarkeit zusammen. Es gehe dabei um das Erleben des eigenen Handelns als bedeutsam und sinnvoll, um Vertrauen in die eigenen Gestaltungs- und Handlungsmöglichkeiten und die Fähigkeit, Erlebnisse und Zusammenhänge durch reflexives Denken logisch und analogisch einzuordnen (vgl. Antonovsky 1997, 34ff.; vgl. Majer 2015, 52).

Die Erfahrung ästhetischer Selbstwirksamkeit kann zudem als Resilienzfaktor fungieren und sich damit depressiven Tendenzen gegenüberstellen, indem eigene Themen körperlich sowie emotional nachvollziehbar und erfahrbar gemacht werden (vgl. Gaiss 2015, 73). Die künstlerische Gestaltung könnte sich somit als ein ganzheitliches Mittel erweisen, welches nachhaltig emotional, kognitiv und körperlich stabilisierend auf einen Trauerprozess wirken könnte.

4.3 Kunst, Kreativität und kognitive Entwicklung im Trauerprozess

Im konkret-operationalen Stadium nach Piaget beginnen Kinder, logischer und strukturierter zu denken. Sie entwickeln die Fähigkeit zur Dezentrierung und Reversibilität (vgl. Berk 2020, 446; vgl. Witt-Loers 2017, 20), wodurch sie zunehmend in der Lage sind, verschiedene Perspektiven einzunehmen, Abläufe gedanklich nachzuvollziehen und wieder zurückzuführen. Ihr Denken bleibt dabei aber noch hauptsächlich an konkrete oder sogar sinnlich erfahrbare Inhalte gebunden (vgl. Berk 2020, 448). An dieser Stelle könnten kunstpädagogische Handlungen es den Kindern ermöglichen, ihre inneren Vorstellungen sichtbar zu machen, ohne dabei auf komplexe, abstrakte Begriffe oder sprachliche Ausdrucksformen angewiesen zu sein. Das entstandene Werk könne somit als Ausdruck innerer Vorgänge dienen (vgl. Witt-Loers 2017, 64) und möglicherweise sogar auf einer kindgerechten Ebene als Gesprächsanlass genutzt werden. Hinzu kommt, dass Kinder in diesem Alter ein wachsendes Verständnis für Raum, Zeit und die Irreversibilität entwickeln. Damit kann der Tod zunehmend als endgültiges Ereignis verstanden werden (vgl. Witt-Loers 2017, 33 f.). Gleichzeitig kann diese Erkenntnis mit Ängsten verbunden sein (vgl. Witt-Loers/ Halbe 2013, 35). Es lässt sich

annehmen, dass die kunstpädagogische Kindertrauergruppe entgegengesetzt einen sicheren Raum schaffen kann, in dem solche Vorstellungen spielerisch und gestalterisch bearbeitet werden könnten, indem Imagination und künstlerischer Ausdruck zu einer Konfrontation und anschließenden Reflexion dessen leiten könnten, was bisher im Unbewussten stattfand.

Weiterführend würde im Alltag das Denken laut Briendl (2008) oftmals von der linken Gehirnhälfte dominiert werden, welche vorwiegend für Sprache, Logik und analytisches Denken verantwortlich sei. Im künstlerischen Prozess hingegen trete vermehrt die rechte Gehirnhälfte in den Vordergrund, welche vor allem bildhafte Wahrnehmung, Intuition und emotionale Prozesse steuere. Damit ein Mensch alltägliche Anforderungen und belastende Situationen, wie womöglich etwa eine Trauererfahrung, angemessen bewältigen kann, sei jedoch eine ausgewogene Zusammenarbeit beider Hemisphären erforderlich. Das bedeutet, dass sowohl analytisches als auch intuitives Denken Raum bekommen sollten (vgl. Briendl 2008, 69).

Dabei lässt sich aus kunstpädagogischer Sicht ein Blick auf die Potenziale des kompensatorischen Ansatzes von ästhetisch-bildnerischer Praxis werfen. Die kompensatorische Funktion von Kunst beschreibt laut Peez (2018) deren ausgleichende Wirkung in Bezug auf gesellschaftliche, emotionale oder entwicklungsbedingte Defizite. Häufig wird dieser Aspekt fälschlicherweise ausschließlich mit Erholung oder Entspannung gleichgesetzt. Im kunstpädagogischen Diskurs wird aber deutlich, dass der kompensatorische Wert künstlerischer Prozesse weit darüber hinausgeht. Dieser lässt sich anhand von Materialerfahrung, Prozessen der Selbst- und Weltwahrnehmung sowie durch die Ausdrucksmöglichkeiten bildender Kunst differenziert beschreiben (vgl. Peez 2018, 84 f.). Zur kognitiven Entwicklung betont Wichelhaus (1995) im Zusammenhang mit Materialerfahrung, dass die triebdynamischen und sinnlich basierten Erfahrungen innerhalb einer künstlerischen Handlung eine Grundlage für die Herausbildung höher strukturierter Erkenntnis- und Wahrnehmungsprozesse darstellen (vgl. Wichelhaus 1995, 35f. zit. nach Peez 2018, 85 f.). Diese sogenannten »polyästhetischen Sinneserfahrungen« können also ein ganzheitliches Erleben ermöglichen, das verschiedene Wahrnehmungskanäle gleichzeitig anspricht und integriert (vgl. Peez 2018, 86). In diesem Rahmen können auch verdrängte oder bislang nicht artikulierte Bedürfnisse

symbolisch ausagiert werden. Dieser kreative Ausdruck kann laut Peez (2018) stabilisierend wirken, indem er Kindern ermöglicht, innere Spannungen zu regulieren, emotionale Inhalte zu externalisieren und damit eine sichere Basis für ihre weitere Entwicklung aufzubauen. In der Folge können bestehende Entwicklungsdefizite teilweise kompensiert und individuelle Handlungsspielräume erweitert werden (vgl. Peez 2015, 140ff.). Im kindlichen Trauerprozess könnte die bewusste Wahrnehmung eigener Bedürfnisse sowie deren Verkörperung durch gestalterische Handlungen demnach vermutlich eine explizite Möglichkeit bieten, emotionale Spannungen zu regulieren und in einer erschütterten Lebenssituation Stabilität und Orientierung zu schaffen.

Zur Förderung der kognitiven Entwicklung sei es laut Gaiss (2015) entscheidend, dass sich im Gehirn komplexe neuronale Verbindungen ausbilden können. Dies geschehe insbesondere dann, wenn Kinder Wissen in ihrer Lebenswelt als bedeutsam erfahren, aktiv an der Mitgestaltung ihrer Umgebung teilhaben dürfen, ausreichend zeitliche Freiräume zur spielerischen Entfaltung ihrer Kreativität erhalten und individuell, ihrem jeweiligen Entwicklungsstand entsprechend, unterstützt werden (vgl. Gaiss 2015, 65). Darüber hinaus können eigene Handlungserfahrungen bei der Bewältigung von Herausforderungen sowie das Erleben von Anerkennung und Wahrnehmung spezifischer Bedürfnisse nachhaltig die kognitive und persönliche Entwicklung eines Kindes fördern (vgl. ebd.). Hierin ist auch der zuvor erläuterte Kohärenzbegriff, der durch künstlerische Gestaltung erlebt werden kann, wiederzufinden. Also eine gesundheitsfördernde Funktion durch künstlerisches Agieren, welche sich aus erlebter Sinnhaftigkeit, Handhabbarkeit und Verstehbarkeit ergebe (vgl. Kap. 4.2). Daraus ergebe sich eine hervorgehobene Relevanz der Förderung dieser Aspekte innerhalb der kindlichen Trauerbegleitung.

Entwicklungsprozesse nehmen Raum und Zeit in Anspruch. Die Erfahrung, Prozesse aktiv zu gestalten und Veränderung zu bewirken, stelle unter den Bedingungen beschleunigter gesellschaftlicher Entwicklungen, ein zentrales Bildungsziel dar (vgl. Gaiss 2015, 73), wie bereits im kompensatorischen Ansatz angemerkt. Der Umgang mit Zeit hat dabei vermutlich einen wesentlichen Einfluss auf die Entwicklung des Gehirns und somit auch auf die kreative Problemlösefähigkeit des Menschen. Besonders bedeutsam sind ruhige Phasen des freien, assoziativen Denkens für die Reifung höherer Hirnregionen, insbesondere des Frontalhirns, das sich vor allem ab der späten Kindheit

ausbilde (vgl. Gaiss 2015, 71f.). In Momenten innerer Ruhe und Reflexion, in denen keine klar umrissenen gestalterischen Aufgaben bearbeitet werden, also beispielsweise in Phasen einer freien künstlerischen Arbeit ohne expliziten Gestaltungs-auftrag, zeigen gerade die komplexeren Gehirnareale eine erhöhte Aktivität (vgl. ebd.). Die Neurowissenschaftlerin Nancy Andreasen bezeichnet diesen Zustand als *REST* (random episodic silent thought). Das meint einen Zustand des Gehirns, in dem Verbindungen zwischen Gedanken und Erfahrungen hergestellt werden können (vgl. Andreasen 2011, 46f.). Die Ergebnisse von Testungen zur freien Assoziation zeigten dabei deutliche Aktivierungen in verschiedenen Assoziationsarealen, darunter im frontalen, temporalen und parietalen Kortex sowie im retrosplenialen cingulären Cortex. Dies deutet darauf hin, dass das Gehirn auch im scheinbaren Ruhezustand aktiv Gedanken und Erfahrungen verknüpft (vgl. ebd.). In Phasen der inneren Verarbeitung, in der vergangene Erfahrungen mit zukünftigen Vorstellungen verknüpft werden, können sowohl Identitätsentwicklung als auch kreative Ideenfindung gefördert werden. Fehlen solche Verarbeitungsphasen dauerhaft, kann dies laut Prof Dr. Holm-Hadulla (2011) die Entwicklung des präfrontalen Kortex negativ beeinflussen und zu Einschränkungen in der Fähigkeit führen, komplexe Zusammenhänge herzustellen oder fantasievoll zu denken (vgl. Holm-Hadulla 2011, 69).

Auch in kindlichen Trauerprozessen kann Ruhe ein Bedürfnis darstellen (vgl. Kap. 2.5), woraus sich auch an dieser Stelle ein doppeltes Bedürfnis danach ergebe. Vor diesem Hintergrund erscheint die bewusste Förderung und Integration von Ruhephasen in die kunstpädagogische Arbeit mit trauernden Kindern besonders bedeutsam. Ruhephasen könnten bewusst in kreative Gestaltungsprozesse integriert werden, um eine reflektierte Verbindung zwischen Vergangenem und Zukünftigem zu ermöglichen, wenn alte Erfahrungen verarbeitet, eine neue Ordnung gefunden und eine unbekannte Zukunft aktiv entworfen werden müssen.

Aus der vorangestellten Darlegung lassen sich vielfältige Aspekte herausstellen, welche durch die kognitive Entwicklung bedingt sind. Konkret auf kindliche Trauerprozesse bezogen könnte dies bedeuten, dass Imagination und künstlerische Gestaltung, sofern sie Ruhephasen berücksichtigten und eigene Handlungsfähigkeit spürbar machen, zu einer positiven kognitiven Entwicklung und gleichzeitigen Kreativitätsförderung beitragen könnte. Dazu könnten zusätzlich das Kohärenzerleben und die

kompensatorische Funktion künstlerischer Gestaltung eine positive Auswirkung auf die kognitive Entwicklung haben. In Phasen der Reflexion könnten Kreativität und Identität gestärkt, und über multisinnliche Sinnerfahrungen innere Bedürfnisse katalysiert und ausgedrückt werden.

4.4 Conclusio zu Kreativität, Imagination, künstlerischer Gestaltung, Resilienz und kognitiver Entwicklung.

Ein kreativer Umgang mit Herausforderungen kann essenziell für die seelische Gesundheit sein, indem er neue Perspektiven und Handlungsspielräume eröffnet (vgl. Briendl 2008, 37). In der kunstpädagogischen Trauergruppenarbeit mit Kindern könnte sich die Triade aus Kreativität, Imagination und künstlerischer Gestaltung vermutlich als lukrativ erweisen, weil sie aktiv angewendet werden kann, um das Innenleben trauernder Kinder erfahrbar und unabhängig von kognitiver und sprachlicher Entwicklung, kommunizierbar zu machen. Sie könnte womöglich multisinnliche Ausdrucksformen innerhalb der Trauerprozesse und gleichzeitig kognitive, emotionale und soziale Entwicklungsprozesse fördern.

Imagination, als primär introspektiver und subjektiver Prozess, könnte Kindern dabei die Möglichkeit eröffnen, innere Bilder, Fantasien, Erinnerungen sowie bewusste und unbewusste Inhalte des Selbst wahrzunehmen. Damit könnte sie dazu beitragen, Schreckensbilder und dazugehörige Ängste aufzulösen oder zu transformieren (vgl. Paul 2021, 198) sowie Zukunfts- oder tröstliche Jenseitsbilder zu entwickeln (vgl. Paul 2021, 189f.). Durch die Wahrnehmung und Gestaltung innerer Bilder werde laut Briendl (2008) schöpferisches Potenzial gefördert und könne als Ressource für die Lebensbewältigung genutzt werden (vgl. Briendl 2008, 93). Gleichzeitig können Einbildungskraft und Fantasie in Verbindung mit Kreativität wichtige Potenziale zur Wirklichkeitsbearbeitung und zur Lösung von Problemen und Konflikten sowie zur Entwicklung von neuen Wirklichkeiten darstellen, die wesentlich an den Lebensentwürfen von Kindern beteiligt wären (vgl. Wichelhaus 2009, 39).

Der kreative Gestaltungsprozess wird von Bolle (2008) als ein Vorgang verstanden, bei dem innere Vorstellungen in äußere Bilder überführt, anschließend reflektiert und in

das eigene Erleben integriert werden können (vgl. Bolle 2008, 128). Über künstlerische Gestaltung könnte damit ein Zugang zu subjektiven Erfahrungen geschaffen werden, der innere Bilder integriert und über das sprachliche Verständnis hinausgehen würde. Das Bild werde so zu einem Spiegel des Innenlebens (vgl. Briendl 2008, 87), indem widersprüchliche oder unbewusste Inhalte in symbolischen Akten der Schöpfung transzendent integriert werden können (vgl. Briendl 2008, 110). Innere Gegensätze, die Kinder während des Trauerprozesses, zum Beispiel im Oszillieren (vgl. Witt-Loers/Halbe 13, 42; vgl. Kap. 2) erleben, könnten so ganzheitlich anerkannt und bearbeitet werden. Die Gestaltung könnte auch Selbstwirksamkeitserfahrungen fördern, indem beispielsweise im Finden neuer Lösungen innerhalb eines Bildes das Vertrauen in die eigene Ausdruckskraft gestärkt werden könne (vgl. Briendl 2008, 87) oder sich der schöpferische Ausdruck durch Materialerfahrungen auf das gesamte Erleben und die Persönlichkeitsentwicklung positiv auswirken könne (vgl. Lowien 2007, 12). Darüber hinaus könne sich künstlerische Gestaltung auf physiologische Aspekte, wie Kreislauf und Atmung auswirken (vgl. ebd.), was sich wiederum gegebenenfalls positiv auf körperliche Symptome der Trauer und ähnliche, durch unerfüllte Bedürfnisse ausgelöste Stressoren auswirken könne (vgl. Kapitel 2.4).

Auf kognitiver Ebene haben Kinder mit dem Entwickeln des Denkens hin zu mehr Logik, Flexibilität und Organisation (vgl. Berk 2020, 446), der Fähigkeit zur Dezentrierung, sowie dem Erkennen der Irreversibilität (vgl. ebd.), bereits Fähigkeiten erlangt, die sie die Wirklichkeit des Todes eher begreifen lassen können (vgl. Witt-Loers 2017, 33). Kinder in dieser Entwicklungsphase könnten deshalb vermutlich bereits über Problemlösekompetenzen, die mit kreativen Prozessen verknüpft seien (vgl. Schulz 2024, 121), verfügen. Ihre Fähigkeit zur Elaboration (vgl. Berk 2020, 454) stelle einen wichtigen Schritt im kreativen Prozess dar (vgl. Peez 2018, 158f.; vgl. Schulz 2009, 9) und könne zugleich Voraussetzungen für die Förderung von Resilienz schaffen (vgl. Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. 2022, 54). Weiterhin birgt künstlerische Gestaltung Potenziale, indem vielsinnliche ästhetische Erfahrungen verschiedene Wahrnehmungskanäle gleichzeitig ansprechen und damit auch verdrängte oder bislang nicht artikulierte Bedürfnisse symbolisch ausagiert werden können (vgl. Peez 2015, 140ff.). Innere Spannungen können somit ausgeglichen und emotionale Inhalte externalisiert werden, was eine sichere Basis für die weitere

Entwicklung aufbauen und bestehende Entwicklungsdefizite teilweise kompensieren könne (vgl. ebd.). Zusätzlich zeigt sich in der möglichen Erfahrung von Kohärenz ein weiterer gesundheitsförderlicher Faktor. Dies umfasst Aspekte der Sinnhaftigkeit, Handhabbarkeit und Verstehbarkeit und trägt dazu bei, Herausforderungen zu bewältigen (vgl. Antonovsky 1997, 34ff.). Das Erleben ästhetischer Selbstwirksamkeit könne dabei sogar als Resilienzfaktor gegen depressive Tendenzen wirken, indem eigene Themen auf körperlicher sowie emotionaler Ebene nachvollziehbar und erfahrbar gemacht werden (Gaiss 2015, S. 73), was auch im Trauerprozess einen wichtigen Faktor gegen ein erlebtes Ohnmachtsgefühl bilden könne (vgl. Witt-Loers 2017, 44). Die Integration von Ruhephasen könne sich zudem sowohl positiv auf die kognitive Entwicklung (vgl. Gaiss 2015, S. 71f.?), auf den Trauerprozess (vgl. Kap. 2.5), als auch auf diesbezügliche Erkenntnisprozesse während einer künstlerischen Handlung auswirken (vgl. Gaiss 2015, 71f.).

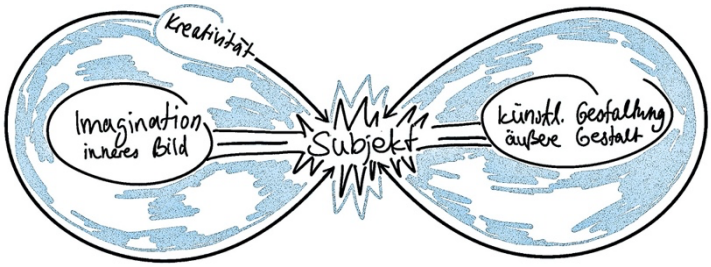


Abb. 5: Kreativität, Imagination und künstlerische Gestaltung.

Kreativität als fluide Eigenschaft**,** also als etwas, das spontan aus der Interaktion vieler Teile hervorgeht und nicht von einer einzelnen Instanz gesteuert werde (vgl. Andreason 2011, 47), und damit als eine Zusammensetzung verschiedener Fähigkeiten und Faktoren, könnte dabei folglich als eine Art verbindende Instanz zwischen Imagination und künstlerischer Gestaltung wirken. Im Verständnis von Kreativität als problemlösungsorientierten, schöpferischen Ausdruck des eigenen Selbst (vgl. Schulz 2024, 121) innerhalb einer unterstützenden und bedürfnisorientierten Gemeinschaft (vgl. Peez 2018, 158ff.), könnte kreatives Handeln zum gemeinschaftlichen Akt werden, welcher kombiniert mit eigener Ausdrucksmöglichkeit eine zentrale Bedeutung im kindlichen Trauerprozess bekommen könnte.

4.4.1 Resilienz

Inwiefern der bereits genannte Begriff Resilienz von Bedeutung bezüglich der Potenziale kunstpädagogischer Kindertrauerbegleitung sein kann und wie er sich definieren lässt, soll im folgenden Abschnitt kritisch beleuchtet werden.

> *»Individuelle Resilienz beschreibt die Fähigkeit einer Person, auf Herausforderungen [Gefahren, Störungen] und Veränderungen äußerer Bedingungen systemerhaltend zu reagieren, nämlich auf eine Weise, dass bestehende Ressourcen bewahrt oder wiedererlangt werden.«* (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. 2022, 36)

Die Forschung hat eine Vielzahl von Eigenschaften sowohl bei Individuen als auch in deren sozialen Umfeldern identifiziert, die Resilienz fördern können (vgl. Gillham et al. 2013, 609). Dabei wird davon ausgegangen, dass Resilienz als individueller Schutzfaktor zwar eine genetisch bedingte, herkunftsbezogene Komponente aufweist (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. 2022, 42), viele der Resilienz fördernden Eigenschaften seien jedoch veränderbar. Das bedeutet, dass Menschen bestimmte Kompetenzen im Bereich der Resilienz erlernen können und soziale Umgebungen so gestaltet werden können, dass sie Resilienz begünstigen (vgl. Gillham et al. 2013, 609f.). Resilienz kann dabei durch die Schulung von Problemlösungs- und Bewältigungskompetenzen sowie dadurch gestärkt werden, dass positive Emotionen, das Erleben eigener Stärken und das Gefühl von Sinnhaftigkeit gefördert werden (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. 2022, 54). Verschiedene sozial-emotionale Kompetenzen werden dabei als wesentlich für eine gesunde psychosoziale Entwicklung von Kindern angesehen. Dazu zählen die Fähigkeit, eigene Emotionen angemessen wahrzunehmen, zu benennen, auszudrücken und gegebenenfalls zu regulieren, ebenso wie eine ausgeprägte Selbstkontrolle, die es ermöglicht, impulsivem Verhalten in herausfordernden Situationen zu widerstehen. Darüber hinaus kann auch die Fähigkeit, eine Situation aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten, mehrere Lösungswege zu entwickeln und fundierte Entscheidungen zu treffen, einen wichtigen Faktor darstellen (vgl. ebd.). Auch auf sozialer Ebene im Sinne der Fähigkeit, Sichtweisen anderer nachzuvollziehen sowie soziale Kompetenz im Umgang mit Beziehungskonflikten, werden diese Eigenschaften hervorgehoben. Ergänzend wird auf die Bedeutung realistischer Selbstwirksamkeitserwartungen und eines konstruktiven Optimismus ver-

wiesen, welche Kinder dabei unterstützen können, eigene Ziele zu verfolgen und geeignete Bewältigungsstrategien zu entwickeln (vgl. Gillham et al. 2013, 611). Resiliente Personen verfügen dabei über ein Selbstvertrauen in die eigene Person und gegenüber eigener Handlungen (vgl. Berndt 2015, 72). »Aus Selbstwirksamkeit wächst so Selbstbewusstsein« (Berndt 2015, 78) und bildet damit noch eine Bedingung für Resilienz (vgl. ebd.). Dabei lassen sich bereits deutliche thematische Gemeinsamkeiten mit dem vorherigen Kapitel feststellen, indem sich durch künstlerische Gestaltung, Imagination und Kreativität Ansätze zum Wechseln von Perspektiven und Regulation von Emotionen herausstellen lassen konnten.

Zudem wird Bindung als wesentlicher Faktor für psychische Widerstandskraft betrachtet (vgl. Berndt 2015, 67). Dieser Faktor kristallisiert sich gerade in Hinblick auf Kinder heraus. Hier wird die Wichtigkeit enger Bezugspersonen für Kinder deutlich und es lässt sich vermuten, wie einschneidend ein bedeutender Verlust auch in Hinblick auf Resilienz sein könnte. Wichtig für die Resilienzbildung kann auch das Gefühl sein, einer Gemeinschaft anzugehören (vgl. Berndt 2015, 72). Ein Bedürfnis, welches auch im kindlichen Trauerprozess immer wieder auftauchen kann (vgl. Witt-Loers 2013, 63; vgl. Kap. 2.5). Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass die Merkmale des sozialen Umfelds von Kindern stärkere Einflussfaktoren für Resilienz darstellen können als individuelle Eigenschaften der Kinder selbst (vgl. Gillham et al. 2013, 4). Das unterstreicht ein unterstützendes Gruppenklima als Grundvoraussetzung nicht nur für Kreativität (vgl. Abram 2017, 57f.), sondern auch zur Förderung von Resilienz.

Ein warmes und akzeptierendes Erziehungsklima könne dabei zur psychischen Widerstandskraft beitragen (vgl. Berndt 2015, 84). Zentrale Bedeutung käme auch einer feinfühligen Reaktion auf kindliche Bedürfnisse zu. Dabei werde das Wahrnehmen, Zulassen und gemeinsame Besprechen von Gefühlen als bedeutsam eingeschätzt (vgl. Koglin/Petermann 2013 zit. nach Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. 2022, 88). Dies kann auch in Gruppensituationen stattfinden und durch spezifische Materialien wie Bilderbücher, Spiele oder thematisch passende Medien unterstützt werden (vgl. ebd.). Darüber hinaus wird empfohlen, konstruktive Strategien im Umgang mit belastenden Emotionen wie Angst, Wut oder Trauer zu thematisieren und kindgerecht zu vermitteln (vgl. ebd.), was zugleich die Ziele einer kunstpädagogischen Trauerbegleitung beschreiben und dessen ideale Handlungsspielräume wiedergäbe. Diese

Gemeinschaft kann laut Berndt (2015) zwar keine engen Bezugspersonen ersetzen, dennoch könnten »Bezugspersonen außerhalb der Kernfamilie« sowie die »Zufriedenheit der erhaltenen Unterstützung« (Berndt 2015, 84) die persönliche Widerstandskraft fördern (vgl. ebd.). Ebenso könnten Selbstwirksamkeitserfahrungen durch künstlerische Gestaltung erfahren werden (vgl. Lowien 2007, 13) und dabei möglicherweise wechselwirkend als Faktor zur Resilienzbildung agieren (vgl. Berndt 2015, 83). Abgesehen davon werden im Vergleich zwischen Kreativität und Resilienz Parallelen erkennbar. Etwa in der Fähigkeit, Persönlichkeitseigenschaften in gebündelter Weise auf einen Problemlösungsprozess zu fokussieren, um damit schöpferisch nach außen zu treten (vgl. Schulz 2002, 121), was wiederum eingesetzt werden kann, um Resilienz zu fördern (vgl. Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. 2022, 54).

Gelinge es, sich der Hilflosigkeit als Resilienz mindernden Faktor (vgl. Berndt 2015, 83), sowie im Trauerprozess mit künstlerischer Gestaltung, kreativ entgegenzustellen (vgl. Witt-Loers 2017, 45), könnten diese Faktoren womöglich innerhalb der Trauerbewältigung ebenso wechselseitig voneinander profitieren. Dabei wird in Forschungen davon ausgegangen, dass positive Umwelteinflüsse und adaptive persönliche Merkmale sich wechselseitig verstärken können. Förderliche soziale Kontexte, wie etwa unterstützende Lehrkräfte mit hohen Erwartungen, würden individuelle Ressourcen wie Optimismus, Selbstwirksamkeit und Ausdauer fördern. Gleichzeitig können persönliche Stärken das soziale Umfeld mitprägen, indem etwa impulsregulierende oder mitfühlende Kinder zu einem sicheren und unterstützenden Gruppenklima beitragen würden. Über die Zeit hinweg könne sich Resilienz im Zusammenspiel dieser Faktoren entfalten (vgl. Gillham et al. 2013, 610f.).

An der Schnittstelle von Kreativität und Resilienz lässt sich erkennen, dass beide Konzepte auf ähnliche Ressourcen zurückgreifen, welche sich auf Handlungskompetenzen, emotionale Regulation, Selbstvertrauen durch Selbstwirksamkeitserfahrungen und soziale Resonanz, beziehungsweise soziales Verständnis beziehen. Unter einem unterstützenden Gruppenklima, welches diese Ressourcen fördert, könnten demnach möglicherweise Kreativität, wie auch Resilienz gefördert werden und die Trauerverarbeitung der Kinder unterstützen. Die positiven Erfahrungen von Sinnhaftigkeit, sozialer Eingebundenheit und Selbstausdruck, wie sie in kunstpädagogischen Settings

angestoßen werden sollen, könnten sich somit bestenfalls auf alle genannten Bereiche positiv auswirken.

4.5 Conclusio zu kunstpädagogischen Kindertrauergruppen

Eine Trauergruppe kann Raum bieten, Trauer aktiv zu durchleben und nicht aufzuschieben (vgl. Witt-Loers 2017, 44). Insbesondere dann, wenn es sich um bisher unbekannte oder schwer einzuordnende Traueraspekte handeln würde. Das gilt aus kunstpädagogischer Sicht zunächst auch für den gestalterischen Prozess, wobei Erlebnisse vom Misserfolg und Enttäuschungen von einer unterstützenden Gruppe aufgefangen werden können (vgl. Peez 2018, 162). Eine kreativitätsfördernde Umgebung sollte dabei in passende institutionelle Strukturen eingebettet sein, die Entwicklung ermöglichen und Sicherheit bieten (vgl. Peez, 158ff). Denn in einer Gruppe, die von Akzeptanz und Toleranz geprägt ist, können laut Kirchner und Peez (2009) nicht nur alle Mitglieder grundlegend angenommen werden, sondern auch Anregungen durch ungewöhnliche Ideen oder Materialien geboten werden (vgl. Kirchner/Peez 2009, 17).

Markante Unterschiede zur Erwachsenentrauer könnten sich dabei zum Beispiel in facettenübergreifenden körperlichen Reaktionen von Kindern oder regressivem Verhalten zeigen, was aufgrund von unerfüllten Bedürfnissen auftreten könne (vgl. Witt-Loers 2017, 60-64) und wiederum zu Missverständnissen im Umfeld führe (vgl. Paul 2021, 106). Solche Missverständnisse könnten diese Reaktionen von der kindlichen Seite doch potenziell zusätzlich begünstigen. Durch eine noch mögliche bestehende Tendenz zum magischen Denken (vgl. Witt-Loers 2017, 34), unzureichender Informationsversorgung (vgl. Witt-Loers 2017, 33) oder dem Verwenden von Euphemismen in Zusammenhang mit dem Tod einer nahestehenden Person (vgl. Paul 2021, 78), können Missverständnisse im Todesverständnis auftreten, welche eine Trauer potenziell erschweren könnten. Deshalb seien klare Informationen besonders wichtig für Kinder (vgl. Witt-Loers 2017, 33; vgl. Paul 2021, 78), um Vertrauen zu den Bezugspersonen zu wahren und gegebenenfalls Ängsten vorzubeugen. An dieser Stelle könnte die Trauerbegleitung eine wichtige vermittelnde Funktion einnehmen, wenn dies durch das nahe

Umfeld nicht geleistet werden könne (vgl. Paul 2021, 121). Denn Veränderungen in den Dynamiken des Umfelds (vgl. Witt-Loers/Halbe 2013, 47) sowie Schuld- oder Schamgefühle könnten das Selbstwertgefühl des Kindes stören (vgl. Berk 2020, 537). Ein gesundes Selbstwertgefühl des Kindes bilde jedoch einen Grundbaustein im Trauerprozess (vgl. Witt-Loers 2017, 53). Kinder, die sich kreativ, verbal und spielerisch ausdrücken, können dabei über bessere Grundvoraussetzungen verfügen, mit einem Verlust umzugehen (vgl. Witt-Loers 2017, 53).

Ängste und belastende Situationen, die aus dem Trauerschmerz resultieren, können durch eine künstlerische Handlung an die Oberfläche treten und in der Gruppe überwunden werden (vgl. Malchiody 2007, 195). Aus der künstlerischen Handlung können dabei Objekte entstehen, die das Innenleben der Kinder widerspiegeln (vgl. Aissen-Crewett 2002, 13), womit es diesen Kindern ermöglicht werden könnte, den eigenen Trauerprozess zu reflektieren und sichtbar zu machen und sich von Missverständnissen aus ihrem Umfeld zu lösen (vgl. Witt-Loers 2017, 13).

> *»In Formen des gemeinsamen Handelns machen Individuen nicht nur die Erfahrung sozialer Resonanzbeziehungen, in denen sie sich wechselseitig erreichen, antworten und verstärken, sondern sie erleben auch ihre Fähigkeit, etwas erreichen und bewegen zu können, mithin also gleichsam weltwirksam zu sein.«* (Rosa 2019, 275)

Künstlerische Gestaltung kann dabei nonverbale Zugänge zu inneren Prozessen schaffen und die direkte Konfrontation mit belastenden Themen abmildern (vgl. Aissen-Crewett 2002, 13), wie in diesem Fall der Trauer. Kreatives Handeln kann dabei ein Gefühl des aktiven Mitwirkens fördern (vgl. ebd.) und dem im Trauerprozess auftretenden Gefühl von Ohnmacht entgegenwirken (vgl. Witt-Loers 2017, 45), wie auch Hartmut Rosa (2019) im oben aufgeführten Zitat herausstellt (vgl. Rosa 2019, 275). Im künstlerischen Prozess Entstandenes kann als Ausgangspunkt für Gruppengespräche, Analysen und Selbstreflexion dienen (vgl. Aissen-Crewett 2002, 16), während das Zusammengehörigkeitsgefühl gestärkt werde (vgl. ebd.) Der Fokus auf den gestalterischen Prozess kann darüber hinaus von der als belastend empfundenen direkten Auseinandersetzung mit der eigenen Person innerhalb des Gruppensettings ablenken, denn der bildnerische Ausdruck werde dabei meist als weniger bedrohlich erlebt werden als eine Gesprächssituation (vgl. Aissen-Crewett 2002, 13). Malen, Zeichnen und

andere gestalterische Tätigkeiten tragen dazu bei, solche Abwehrmechanismen abzubauen und dazu ein Gefühl des aktiven Mitwirkens zu bewirken (vgl. ebd.).

Gerade wenn Kinder ihre Gefühle aufgrund kognitiver Entwicklung teils noch nicht ausreichend sprachlich ausdrücken können (vgl. Witt-Loers 2017, 19), könnte der gestalterische Zugang die Möglichkeit eröffnen, sich über das entstandene Objekt mitzuteilen. Unterstützend beschreibt Malchiody (2007), dass Kinder beispielsweise während des Zeichnens mehr Details über ein emotional aufgeladenes Event preisgeben, als diejenigen, die ausschließlich darüber sprechen (vgl. Malchiody 2007, 136).

Gemeinsames, stilles Arbeiten kann intensive Erfahrungen ermöglichen, die über einen verbalen Dialog hinausgehen (vgl. Lowien 2007, 12). Forschungen zeigen dabei, dass Vertrauen in die Selbstwirksamkeit mit positiven Auswirkungen auf das soziale Miteinander, schulische oder berufliche Leistungen, die Gesundheit und das allgemeine Wohlbefinden, verbunden sein kann (vgl. Rosa 2016, 271).

Voraussetzung für diese Potenziale ist ein wertschätzendes, unterstützendes Umfeld (vgl. Peez 2018, 159) sowie eine fachlich qualifizierte Leitung, die auf die Bedürfnisse der Kinder eingeht (vgl. Witt-Loers 2017, 26). In kunstpädagogischen Kindertrauergruppen könnten damit unter Umständen zentrale Bedürfnisse wie das Bedürfnis nach Verständnis für sich selbst und das soziale Umfeld**,** das Bedürfnis nach Selbstausdruck und Selbstwirksamkeit sowie das Bedürfnis nach Gemeinschaft aufgegriffen und gefördert werden.

Es ist an dieser Stelle dennoch hervorzuheben, dass es sich bei den genannten Annahmen um hypothetische Überlegungen handelt, deren Gültigkeit maßgeblich von der Qualifikation und Fähigkeit der begleitenden Person abhängt, die individuellen Bedürfnisse des trauernden Kindes zu erkennen und angemessen einzuordnen. Gruppen würden in jedem Fall eine Organisation benötigen, um funktional zu sein. Gerade, wenn diese instabile Züge aufweisen (vgl. Aissen-Crewett 2002, 15). Die Gruppenkonstellation stellt damit einen weiteren wichtigen Einflussfaktor dar, der nicht in jedem Fall als durchweg förderlich vorausgesetzt werden kann. Auch, wenn praktische Erfahrungen auf einen überwiegend wertschätzenden Umgang innerhalb von Trauergruppen hinweisen. So könnte dem Individuum laut der Kunsttherapeutin Aissen-

Crewett (2002) innerhalb einer Gruppe weniger Aufmerksamkeit zukommen als in Einzelsettings oder die Kommunikation innerhalb der Gruppe durch mangelnde Vertraulichkeit der Teilnehmenden gefährdet werden (vgl. ebd.).

5 Kunstpädagogische Herangehensweisen an die Trauerbegleitung mit Kindern

Im Trauerkaleidoskop beschreibt Chris Paul die sechs Facetten der Trauer: *Überleben, Wirklichkeit begreifen, Gefühle, Sich anpassen, Verbunden bleiben* und *Einordnen*. Diese bringen eine Struktur mit, um das Trauererleben der Kinder in der konkret-operationalen Entwicklungshase differenzierter zu betrachten und methodisch zu begleiten. Jede der Facetten geht dabei mit bestimmten Bedürfnissen und Charakteristiken einher (vgl. Kap. 2.3 – 2.5), deren Durchlaufen Teil des Trauerprozess sei. Zudem lassen sich aus den zuvor dargestellten Grundlagen zur kindlichen Trauer unter der Betrachtung kunstpädagogischer Handlungsspielräume, der Hervorhebung der Gruppenkonstellation und Betrachtung des Resilienzbegriffes innerhalb der Trauerbegleitung diverse Potenziale herausstellen, die emotionale, soziale, kognitive und körperliche Prozesse betreffen könnten (vgl. Kap. 4.4;4.5).

Im weiteren Diskurs stellt sich jedoch die Frage, was und wie im kunstpädagogischen Rahmen gestaltet werden könnte und mit welcher Intention dies geschieht. Es erscheint diesbezüglich sinnvoll, die möglichen Bedürfnisse trauernder Kinder in den Blick zu nehmen, um darauf aufbauend herauszustellen, welche Form der künstlerischen Gestaltung mit welcher Art von Aufgabentypus geeignet sein könnten, um diesen Bedürfnissen angemessen zu begegnen und unterstützende Ressourcen erfahrbar zu machen. Auf dieser Grundlage sollen im folgenden Kapitel sechs kunstpädagogische Herangehensweisen an die Trauerbegleitung betrachtet werden, die innerhalb von Kindertrauergruppen als Methodenimpulse Anwendung finden könnten und sich an den Facetten des Trauerkaleidoskops orientieren.

Betrachtet man die möglichen Bedürfnisse in der Summe, lassen sich einige wiederkehrende, also facettenübergreifende Bedürfnisse erkennen. Darunter herausgestellt die Bedürfnisse nach Selbstausdruck und Selbstwirksamkeit sowie das Bedürfnis nach

Gemeinschaft (vgl. Kap. 2.5). Die Auswahl der folgenden Strategien liegt dabei der Annahme zugrunde, dass trauernde Kinder von jeder Form eines aktiv gestaltenden kunstpädagogischen Zugangs, zunächst unabhängig von der jeweils gewählten Technik, in Hinblick auf den persönlichen Ausdruck, profitieren. Ebenso wird davon ausgegangen, dass die in der Gruppenarbeit liegenden Potenziale kunstpädagogischer Settings und damit das Bedürfnis nach Gemeinschaft innerhalb einer solchen Kindertrauergruppe, auf Grundlage der vorangegangenen Forschung grundsätzlich erfüllt werden könnte (vgl. Müller 2016, 13 f.). Weitere Bedürfnisse sollen differenzierter in den einzelnen kunstpädagogischen Strategien berücksichtigt werden.

Für eine konkrete methodische Herangehensweise als Anwendungsbeispiel findet sich im Anhang zusätzlich ein Anwendungskonzept, das innerhalb einer Kindertrauergruppe zur praktischen Umsetzung vorgesehen ist. Die darin enthaltenen Methoden wurden in einer regelmäßig stattfindenden Kindertrauergruppe mit Teilnehmenden unterschiedlichen Geschlechts im Entwicklungsalter der konkret-operationalen Phase bereits erprobt und angepasst. Die Gruppengröße variierte dabei zwischen vier und acht Kindern, wobei zwei Trauerbegleiterinnen die Gruppe betreuten (vgl. Kap. 10.1 Anhang).

5.1 Überleben - Atem zeichnen

Während der Überlebensphase können Trauerschmerz und Emotionen der Kinder teilweise weder wahrgenommen noch ausgelebt werden, da es zunächst um das reine Überleben, die Erfüllung der Grundbedürfnisse und Stabilität zur Rückgewinnung von Sicherheit gehen kann (vgl. Paul 2021, 62). Diverse körperliche Symptome können durch die mögliche Unterdrückung der Trauer entstehen oder Begleiterscheinungen eines anstrengenden Überlebensprozesses sein, welche zunächst den Anschein einer Vermeidungsstrategie haben können (vgl. Paul 2021, 108). Die Trauer kann sich dabei in Form von Erschöpfung, Unruhe oder Schlafstörungen zeigen (vgl. ebd.) sowie auch eine erschwerte Atmung oder ein Engegefühl in der Brust auslösen (vgl. Paul 2021, 85). Dadurch kann bei Trauernden vermutlich ein Bedürfnis nach körperlichem Wohlbefinden und Entspannung ausgelöst werden (vgl. Kap. 2.5). In solchen Fällen kann eine

körperliche Aktivität, wie das rhythmische Zeichnen sich auf physiologische Prozesse wie Atmung und Kreislauf auswirken (vgl. Lowien 2007, 12) und Anwendung finden. Über eine gestaltende Visualisierung eines wiederkehrenden körperlichen Prozesses, wie der Atmung, könnte sich eine Verbindung zwischen Körper und Geist ergeben. Währenddessen kann die intensive Kreislauftätigkeit bei längerer Durchführung zum physischen und psychischen Wohlbefinden beitragen (vgl. Lowien 2007, 168).

Um einer komplexen Aufgabenstellung und zusätzlicher Überforderung entgegenzusteuern, erscheint die Wirksamkeit dieser reduzierten Vorgehensweise besonders nachvollziehbar, denn die Methodenanforderungen präsentieren sich in bewusster Schlichtheit. Das Beobachten des eigenen Atems und dessen zeichnerische Ausformulierung können dabei laut Lowien (2007) den gestalterischen Bewertungsdruck ausklammern und unmittelbaren, körpernahen Ausdrucksraum zulassen. Beim Zweihandzeichnen kann zudem selbstkritisches Urteilen sowie eine übliche, durch Wissen gesteuerte Kontrolle in den Hintergrund gelangen. Damit eigne es sich für einen freien und intuitiven Einstieg in eine gestalterische Arbeit und kann als befreiend erlebt werden (vgl. Lowien 2007, 165). Diese kompensatorische Komponente kann, im sich neu strukturierenden Alltag des trauernden Kindes, möglicherweise dazu beitragen, eine notwendige Balance herzustellen. Durch Reduktion des Materialaufwands - Ein Stift, ein Papier, der eigene Körper, könnte gegebenenfalls auch ein Transfer der Strategie in den Alltag problemlos ermöglicht werden und perspektivisch als situativ einsetzbare Pause in einem anstrengenden Überlebensprozess gesehen werden. Zeichnerische Betätigungen seien laut Wichelhaus (2009) zudem produktive Handlungen, welche sich darüber hinaus auch auf die mentale Entwicklung auswirken würden (vgl. Wichelhaus 2009, 37). Dabei bilden sie »eine wichtige Erfahrungsbasis, nicht nur für Darstellungsprobleme, sondern auch als Übungsfeld für Erkenntnisformen« (Wichelhaus 2009, 37). Das würde die Vorgehensweise, auch in Hinblick auf die kognitiven Potenziale, die Ruhephasen im Zusammenhang mit kreativitätsfördernden Eigenschaften und Erkenntnisprozessen mitbringen können (vgl. Gaiss 2015, 71f.), interessant machen.

Innerhalb der Gruppe könnten Unterschiede und Gemeinsamkeiten im Selbstausdruck, der Form, dem Rhythmus oder der Dynamik der Ausführung sichtbar werden. Auch das Erleben, dass der zeichnerische Ausdruck selbst Einfluss auf die Atmung genommen hat, wäre denkbar. Durch die Erweiterung um einen gemeinsamen Reflexions-

prozess über die gewonnenen Erfahrungen, wäre ein Gefühl der Kontrolle über die Situation vorstellbar, physische wie kognitive Prozesse betreffend, welcher im Trauerprozess ein zentrales Bedürfnis nach Stabilität adressiert. Die Verbundenheit mit sich selbst und die Wiederherstellung des Kontaktes zum eigenen Körper können der Trauernden Person zudem dabei helfen, später aufkommende Gefühle zuzulassen (vgl. Paul 2021, 150), um sie somit möglicherweise auf das Durchleben weiterer Trauerfacetten vorzubereiten. Denn erst, wenn grundlegende Bedürfnisse gedeckt sind und eine Verbindung zur eigenen Person besteht, könne Raum entstehen, in dem weitere Bedürfnisse bewusst wahrgenommen und zum Ausdruck gebracht werden können (vgl. Paul 2021, 81f.).

5.2 Wirklichkeit begreifen - Was hat der Tod mit dem Ton zu tun?

Das Bewusstwerden der Wirklichkeit des Todes könnte sich für Kinder zunächst über Erfahrungen der Abwesenheit der verstorbenen Person vollziehen. Auch die allmähliche Konfrontation mit der zeitlichen Dimension könne zur Realisation dessen Unwiderruflichkeit beitragen (vgl. Witt-Loers/Halbe 2013, 33-35). Zusätzlich zu einer klaren Sprache und altersgerechten Informationsvermittlung könnten auch persönliche Ausdrucksformen dazu beitragen, die Wirklichkeit des Todes im übertragenen Sinne für ein Kind greifbarer zu machen (vgl. Paul 2021, 79). Gestalterische Prozesse mit Ton könnten in diesem Zusammenhang eine Möglichkeit darstellen, die Wirklichkeit über eine symbolische und sinnliche Auseinandersetzung mit dem Material zugänglicher zu machen. Durch das Greifen und Eingreifen in die Materie kann laut Lowien (2007) zugleich eine Verbindung zum Begreifen im übertragenen Sinn entstehen (vgl. Lowien 2007, 93). Besonders für Kinder, welche teils noch eingeschränkte kognitive Voraussetzungen mitbringen, dem Tod zu begegnen, könnte diese Übertragung eine Chance darstellen. Besteht eine vorrübergehende Einschränkung des Sprachzentrums oder fehlen dem Kind noch die richtigen Worte, um sich mit dem Verlust auseinanderzusetzen und diesen zu begreifen (vgl. Paul 2021, 79), könnte dieser Zugang eine neue Möglichkeit eröffnen, eine polyästhetische Annährung zum Thema zu schaffen. Denn der Umgang mit dem

Material Ton kann gleichermaßen körperliche Kraft und feinmotorisches Gespür erfordern, wobei der Tastsinn intensiv angesprochen werden kann (vgl. Lowien 2007, 94). Dadurch kann dieses regressive Verfahren vor allem im Kontext des kompensatorischen kunstpädagogischen Ansatzes genutzt werden (vgl. Peez 2018, 123; vgl. Kap. 4.3). Im kindlichen Trauerprozess würde dies vor allem das Bedürfnis ansprechen, sich die Wirklichkeit über Sinneswahrnehmung symbolisch zu erschließen.

Zudem bietet Ton einen niederschwelligeren gestalterischen Zugang als das Zeichnen und Malen, denn geweckte Gefühle oder Erinnerungen können unmittelbar und ohne bewusste Planung in die entstehende Form einfließen (vgl. Lowien 2007, 94). Peez (2018) spricht dabei auch von einem »Denken mit der Hand« (vgl. Peez 2018, 122). Die Spuren des eigenen Handels durch die Bearbeitung des Materials wiederzugeben (vgl. Deuser 2008, 43f.), würde dieses Potenzial dabei auch in Hinblick auf das Bedürfnis nach Selbstwirksamkeit bedeutsam machen. Hinzukommend kann der Bearbeitungsakt selbst »befriedigende, oft sogar befreiende Wirkungen« (Lowien 2007, 94) haben, was durch eine anschließende Reflexion zusätzlich verstärkt werden kann (vgl. ebd.). Auch hierbei könnte der Vorgang möglicherweise eine verstärkt kompensatorische Funktion einnehmen.

Verbindet man eine freie Gestaltungsweise also aktiv mit einer Fragestellung, die zu einer gemeinsamen Reflexion einlädt, ist es möglich, dass Erkenntnisprozesse in Gang gesetzt werden: Was hat der Tod also mit dem Ton zu tun? Diese direkte Frage konfrontiert Kinder mit der Wirklichkeit. Ein schwerer, kalter Block Ton wird zunächst eine Unnahbarkeit ausstrahlen. Doch als symbolisches Medium, bei einem möglichen Bedürfnis nach spiritueller Orientierung im Wirklichkeitsverständnis (vgl. Kap. 2.5), könnte Ton als sich wandelndes, formbares Material natürlichen Ursprungs eine zusätzliche Ebene eröffnen. Aus dem zunächst amorph wirkenden Material kann dabei im lebendigen Dialog durch vielfältige Bewegungsimpulse eine individuelle Gestalt entstehen (vgl. Lowien 2007, 93). Ein Beobachten der Veränderlichkeit und Vergänglichkeit des Materials über die aktive Gestaltung hinaus kann vermutlich zusätzlich zum Spiegel der Wirklichkeit werden. Die Trauer könnte damit zu einem lebendigen Gegenüber des Todes werden, welches stetiger Veränderung unterliegt und sich teilweise auch proaktiv bearbeiten, gestalten und gemeinschaftlich teilen lässt.

5.3 Gefühle – Gefühle malen

Der kreative Ausdruck von Gefühlen kann diese erfahrbar machen und somit die Selbsterkenntnis fördern. So kann sich beim Malen mit der eigenen Identität auseinandergesetzt werden (vgl. Briendl 2008, 54). Im Trauerprozess ist ein Ausleben der Emotionen wichtig, um komplizierte Trauerverläufe oder gar psychische Erkrankungen zu verhindern (vgl. Witt-Loers 2017, 46). Eine Aufgabenstellung, bei der Emotionen aus dem Trauerprozess mit konkreten Farben verknüpft werden, kann hierbei potenziell die Möglichkeit eröffnen, alle präsenten und hintergründigen Gefühle zu benennen und bewusst wahrzunehmen. Es wäre zudem denkbar, über das gemeinsame Nachdenken in einen Austausch zu kommen und bisher auch unbekannte Emotionen zu erkennen (vgl. Aissen-Crewett 2002, 16). Die explizite Übersicht aller vorhandenen Gefühle könnte möglicherweise die Option zur Strukturierung der Gefühlswelt bieten. Einem kindlichen Bedürfnis, welches sich nach Orientierung in emotionalen Ausnahmesituationen sehnt.

Malen kann dabei das Gefühl verstärken, handlungsfähig während des Trauerprozesses zu bleiben (vgl. Witt-Loers 2017, 45). Im Umgang mit Wasserfarben auf nassem Untergrund treten dabei laut Lowien (2007) oft unvorhersehbare Prozesse auf. Farben können sich vermischen, ineinander verlaufen oder sich gegenseitig verdecken. Diese Dynamik kann sowohl Irritation als auch Faszination hervorrufen und das Erleben von Zufall und Kontrolle ins Spiel bringen. Die Auseinandersetzung mit diesen Zufälligkeiten im Material soll dabei zum Treffen selbstbestimmter Entscheidungen anregen (vgl. Lowien 2007, 12) und damit womöglich an das Bedürfnis nach Selbstwirksamkeit und Selbstausdruck anknüpfen (vgl. Kap. 2.5). Ein Bild kann hier als ein Symbol betrachtet werden, in dem sich Emotionen und Erfahrungen der schöpfenden Person bündeln. Malerische Prozesse können dabei unbewusste Impulse sichtbar machen und zur Weiterentwicklung anregen (vgl. Briendl 2008, 56). Es wäre denkbar, dass die Teilnehmenden sich im wörtlichen Sinne ein Bild davon machen können, welches Gefühl momentan im Vordergrund steht, welches hintergründig bleibt oder andere überlagert. Es besteht zudem die Möglichkeit, über die Reflexion von ästhetischen Harmonien sowie Unstimmigkeiten während des Prozesses und anhand des Ergebnisses, weitere Einblicke in das innere Erleben zu ermöglichen und diese Erkenntnisse über eine künstlerische Externalisierung zu verbalisieren.

5.4 Sich anpassen – Gipsmasken

Die Anpassung an das neue Leben nach dem Verlust einer Bezugsperson kann zu Beginn des Trauerprozesses bei Kindern viel Raum einnehmen, vor allem dann, wenn neue Rollen übernommen werden müssen und die eigene Trauer zum Schutz anderer zurückgestellt wird oder noch nicht zugelassen werden kann (vgl. Paul 2021, 95). Auch Angehörige oder hinterbliebene Elternteile könnten möglicherweise andersherum zum Schutz des Kindes ihre Trauer hinter einer »Alltagsmaske« verstecken, um das trauernde Kind zu schützen. In einem solchen Bedingungsgefüge könnte es sein, dass Gipsmasken als gestalterischer Zugang dazu dienen könnten, den Schutzmechanismus, den eine solche Maske mitbringen kann, für Kinder symbolisch sichtbar zu machen.

Masken können den Zweck erfüllen, bestimmte Aspekte der eigenen Persönlichkeit zu verbergen und sich damit vor äußeren Bewertungen zu schützen. Sie können Abstand zu sich selbst und anderen schaffen, aber gleichzeitig auch den Versuch darstellen, vertraute und schützende Ausdrucksformen in schwierigen Situationen zu bewahren (vgl. Schiefer Ferrari 2006, 51). Es ist augenscheinlich, dass die Reorganisation des Alltags nach dem Tod einer nahestehenden Person und die damit verbundenen Unklarheiten mit einem erhöhten Bedürfnis nach Vertrauen und Sicherheit einhergehen (vgl. Kap. 2.5). Der Anpassungsprozess könnte aufgrund der veränderlichen Umstände im Außen vorstellbarerweise die ständige Neuinterpretation einer persönlichen Maske mit sich bringen und immer wieder die Frage danach aufwerfen, in welchen sozialen Kontexten das Bedürfnis nach Schutz bestehen und wo das schutzlose Selbst sich offenbaren dürfte. Masken sollen dabei einen vielschichtigen Übergangsraum zwischen innerem Erleben und äußerer Darstellung symbolisieren und sich zwischen Ausdruck und Verhüllung sowie Nähe und Abgrenzung bewegen. Selbst im vertrauten Umfeld kann es schwerfallen solche Masken abzulegen, gegenteilig aber auch, den Schein einer Maske über eine gewisse Zeit aufrecht zu halten (vgl. Schiefer Ferrari 2006, 51).

In der Auseinandersetzung mit Masken können Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung zudem in ein spannungsvolles Verhältnis zueinander treten (vgl. ebd.). Der komplementäre gestalterische Vorgang kann dieses Spannungsverhältnis dabei theoretisch besonders erfahrbar machen. Denn sich einander zu zeigen und zugleich zu bedecken, kontrollieren und berühren zu lassen, erfordert gegenseitiges Verständnis.

Die Methode kann laut Schiefer Ferrari (2006) gerade nonverbale Formen gegenseitigen Verständnisses über Verunsicherungen oder Ängste fördern, während tastend erspürt und begriffen werden kann. Vertrauen, Offenheit und das langsame Vorgehen können dabei die Wahrnehmungsfähigkeit sensibilisieren (vgl. Schiefer Ferrari 2006, 53). In diesem körperlich nahen und sprachlich teils stillen Miteinander kann dieses gegenseitige Verständnis möglicherweise konkret erfahrbar werden. Ist der vertrauensvolle Umgang miteinander gewährleistet, wäre in der Hingabe an den Prozess ein Moment von Sicherheit denkbar und damit eine Erfahrung, die auch im kindlichen Trauerprozess wertvoll wäre (vgl. Kap. 2.5).

Das Erkennen von eigenen Anteilen, die bewusst oder unbewusst verborgen werden, könnte im Prozess der Anpassung mitunter eine zentrale Rolle spielen. Eine Reflexion darüber wäre deshalb sinnvoll, um potenziell sichtbar zu machen, wo solche persönlichen Masken weiterhin aufrechterhalten werden und an welchen Stellen externe Unterstützung angenommen werden könnte. Zudem könnte die Erkenntnis, dass auch andere Menschen Masken tragen, um sich an die neue Situation anzupassen und möglicherweise ein verletztes Selbst dahinter verborgen wird, innerhalb dieser Methode erfahrbar werden und gegenseitiges Verständnis fördern.

5.5 Verbunden bleiben – Spuren drucken

Erinnerungen an die verstorbene Person können vermutlich einen wesentlichen Bestandteil im Umgang mit der Trauer darstellen, wenn es um eine bleibende Verbindung geht, in der die verstorbene Person einen neuen Platz im Leben des trauernden Kindes einnimmt. Denn eine nahestehende Person kann auf verschiedene Weise Spuren hinterlassen, welche sich weiterführend auf das Leben der Hinterbliebenen auswirken. Das können unter Anderem erlernte Fähigkeiten oder gemeinsame Projekte sein, welche die verstorbene Person im Leben der Hinterbliebenen hinterlassen hat (vgl. Paul 2021, 185).

Es besteht der Anlass zur Annahme, dass die sinnbildliche Verbindung von Spuren und Abdrücken als Resonanz auf solche Erinnerungen unter Verwendung der Monotypie diese neue Form der Beziehung zur verstorbenen Person visualisieren könnten. Die

Technik, bei der mithilfe eines Fotos die Umrisse der verstorbenen Person und im gestalterischen Verlauf auch weitere Formen und Figuren übertragen werden können, kann womöglich dazu dienen, diese neue Beziehungsebene auf vielfältige Weise sichtbar zu machen und das Bedürfnis nach Selbstausdruck dabei einzubeziehen (vgl. Kap. 2.5). Das visuelle Gestalten von Erinnerungen kann dabei unterstützen, Einzelheiten festzuhalten und der Angst vor dem Vergessen entgegenzuwirken (vgl. Paul 2021, 171).

Die Monotypie bezeichnet ein einfaches, stark vom Zufall geprägtes Druckverfahren, bei dem auch mit geringem zeichnerischem Vermögen wirkungsvolle Ergebnisse erzielt werden sollen (vgl. Lowien 2007, 48). Daher können Drucktechniken, aufgrund ihrer erstaunlichen Ergebnisse auch für Menschen ermutigend wirken, die noch wenig Vertrauen in ihre gestalterischen Fähigkeiten haben (vgl. Lowien 2007, 41). Der Prozess lädt dazu ein, sich behutsam und experimentierend dem Thema der hinterlassenen Spuren zu nähern, und dem Raum zu geben, was sich »durchdrückt«. Einem denkbaren Überlagern von Formen und Bildern, vielleicht einem Ergänzen um ein Abbild der eigenen Person, dem bewussten Setzen von Linien und dem Sichtbarwerden selbst kleinster Druckspuren im Bildprozess. Dabei erfordern druckgrafische Verfahren laut Kirchner (1998) eine präzise Liniensetzung, weil Korrekturen kaum möglich sind. Aufgrund der genauen Vorstellung des Motivs kann der künstlerische Prozess dabei stärker ins Bewusstsein rücken. Jeder Druck kann somit eine Überraschung mit sich bringen und einen bewusst zu reflektierenden Zwischenschritt im Gestaltungsprozess darstellen (vgl. Kirchner 1998, 22). In diesem intensiven gestalterischen Dialog lässt sich annehmen, dass sich im Prozess ein neues Bild zusammensetzt, welches sich zwar merklich vom Ursprung unterscheidet, aber an manchen Stellen dennoch die Umrisse von etwas Vertrautem erkennen lässt, das sich in ein neues Bedingungsgeflecht eingefügt hat.

5.6 Einordnen – Transformationscollage

Während des *Einordnens* können trauernde Kinder vermehrt damit beschäftigt sein, den Verlust und das eigene Leben zu reflektieren und neu einzuordnen (vgl. Paul 2021,

100). Die Collage als künstlerische Technik kann hierbei eine besondere Möglichkeit bieten, Gegebenes, also die subjektive Lebenswirklichkeit und Gestaltendes, die Interpretation dieser Wirklichkeit, erfahrbar zu machen. Dies geschieht durch den kreativen Umgang mit künstlerischen Materialien und durch die Auseinandersetzung mit deren Widersprüchlichkeit, wodurch neue Perspektiven eröffnet werden können (vgl. Hopf 2020, 199). Der Verlust einer nahestehenden Person kann die kindliche Lebensperspektive in ein »Davor« und »Danach« teilen. Diese beiden Polaritäten scheinen sich zunächst vor einer möglichen Fusion verschließen. Die künstlerische Technik der Collage könnte in dieser Situation gegebenenfalls einen gemeinsamen Experimentierraum eröffnen, in welchem Vergangenes und Gegenwärtiges nebeneinander bestehen und gleichermaßen berücksichtigt und werden dürfen.

Die Intermedialität ist im Collagieren, im gestalterischen Prozess sowie in den verwendeten Materialien und Medien selbst verankert. Collagieren kann den haptischen, visuellen, akustischen und kinästhetischen Sinn gleichzeitig ansprechen (vgl. Dietz/Hinrichs 2020, 167 f.). Durch die Flexibilität der Technik kann zudem ein spielerischer Umgang mit dem Material entstehen und Hemmungen in der künstlerischen Arbeit überwunden werden (vgl. Hopf 2020, 194). Der Auswahl von Collagematerial ist hierbei theoretisch keine Grenze gesetzt.

Die Inspiration durch ein visuelles Sinnbild, etwa zwei transparente Farbflächen, die jeweils für die Zeit »Früher«, also vor dem Verlust und »Jetzt«, nach dem Verlust stehen und an der Schnittstelle eine neue Farbe entstehen lassen, könnten das Thema dabei vorstellbar auf bildnerischer Ebene eröffnen. Die Mandorla, eine mandelförmige Schnittmenge zweier sich überschneidender Kreise, symbolisiert einen Raum der Begegnung und des Austauschs. In diesem Bereich können zwei Positionen aufeinander treffen und gemeinsam etwas Neues schaffen (vgl. Dietz/Hinrichs 2020, 158). Es lässt sich annehmen, dass aus zwei angelegten Materialsammlungen, einem »Früher« und einem »Jetzt«, gemeinschaftlich eine neue Komposition entstehen kann. Ein Ort, ein Wesen oder ein Gebilde, in dem sich beide Teilaspekte aller Teilnehmenden in einem transformativen Akt verbinden.

Der Aushandlungsprozess während des Vorgangs übernimmt währenddessen eine zentrale Funktion in der Selektion, Strukturierung und Vermittlung zwischen inneren

und äußeren Eindrücken. Durch neue Reize sollen gewohnte Wahrnehmungsmuster irritiert werden, was dazu beiträgt, diese aufzubrechen und Raum für Neues zu schaffen. Diese Offenheit für Irritation kann sich im künstlerischen Prozess sowie im Alltag als hilfreich erweisen. In diesem Sinne kann das Collagieren als ein Experimentierfeld betrachtet werden, das spielerische Aushandlungen ermöglicht und neue Perspektiven eröffnet (vgl. Dietz/Hinrichs 2020, 170), was sich gerade im kindlichen Trauerprozess denkbar bewähren könnte.

6 Diskussion

Bei der Erarbeitung der Impulse ging es primär darum, trauernden Kindern eine bedürfnisorientierte, praktische Plattform zur Auseinandersetzung mit dem Verlust zu bieten, die ihren kognitiven, emotionalen und sozialen Voraussetzungen entspricht. Die Methodenimpulse bleiben dabei anpassbar und weniger stark standardisiert, um der möglichen Unterschiedlichkeit jeder Trauergruppe hinsichtlich der Dynamik und tatsächlichen Bedürfnislage den nötigen Spielraum zu lassen, auf spontane Entwicklungen innerhalb der Prozesse angemessen zu reagieren. Zudem ist zu berücksichtigen, dass bei teilnehmenden Kindern innerhalb einer Trauergruppe nicht selbstverständlich von ausgeprägten bildnerischen Kompetenzen ausgegangen werden kann. Daher wurden Herangehensweisen ausgewählt, die einen möglichst niedrigschwelligen Zugang zum künstlerischen Ausdruck ermöglichen und eher animierend als einengend wirken sollen. Es versteht sich dabei von selbst, dass weitere kunstpädagogische Herangehensweisen an eine kindliche Trauerbegleitung existieren können, die potenziell genauso Anwendung finden könnten. Im Rahmen dieser Arbeit wurde jedoch bewusst eine Auswahl getroffen, die sich nachvollziehbar aus den zuvor dargestellten theoretischen Grundlagen und Bedürfnissen ableiten lässt.

Auf kunstpädagogischer Ebene kann angenommen werden, dass die Herangehensweisen durch imaginative sowie gestalterische Prozesse, Wahrnehmungs- und Verständnisvorgänge und den Aspekt der Kommunikation zunächst generell zur bildnerischen Kompetenzbildung beitragen (vgl. Abb. 6).

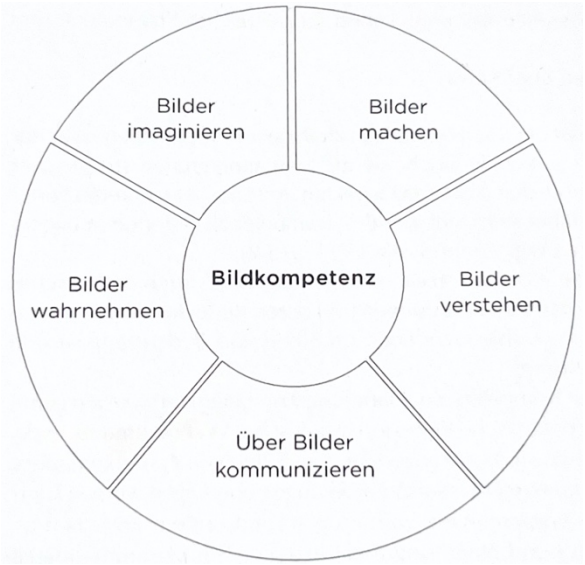


Abb. 6: Bildkompetenz. (vgl. Senatsverwaltung für Bildung Jugend und Sport Berlin 2006, 11 zit. nach Majer et al. 2015, 56)

In Verbindung mit der Trauerbegleitung reicht die Verknüpfung der Erkenntnisse darüber hinaus und soll abschließend weiter reflektiert werden. Innerhalb des betrachteten kunstpädagogischen Rahmens geht es dabei maßgeblich um die Möglichkeit, in einen Dialog mit sich selbst zu treten und über ein, im weitesten Sinne kreatives Produkt, zugleich in die Kommunikation mit der Außenwelt zu treten. Standpunkte aus dem Inneren können dabei direkt in die künstlerische Handlung einfließen, wie Peez in Hinblick auf die Arbeit mit Ton als »Denken mit der Hand« beschreibt (vgl. Peez 2018, 122). Das kann Aspekte der Erinnerung (vgl. Lowien 2007, 94), die in der kindlichen Trauerarbeit möglicherweise besonders präsent sein könnten, wenn es darum geht eine neuartige Verbindungsebene mit der verstorbenen Person zu finden sowie emotionale Aspekte betreffen (vgl. ebd.). Innere Gegensätze, die Kinder im Erleben von widersprüchlichen Emotionen spüren könnten (vgl. Witt-Loers 2017, 46) oder die sich im stark oszillierenden Verhalten äußern (vgl. Witt-Loers 2017, 56), könnten möglicherweise in künstlerischen Objekten vereint werden (vgl. Briendl 2008, 117). Besonders indem gewisse Materialerfahrungen beispielsweise Widersprüchlichkeiten mit sich bringen, wie beim Collagieren, könnten dazu neue Perspektiven eröffnet werden (vgl. Hopf 2020, 199).

Die bereits erlangte Fähigkeit von Kindern, in der konkret-operationalen Entwicklungsphase viele Emotionen gleichzeitig wahrnehmen zu können (vgl. Berk 2020, S. 537), kann deren Trauerprozess anstrengend und verwirrend machen (vgl. Paul 2021, 103 f.; vgl. Witt-Loers 2017, 46). Einem essenziellen Bedürfnis nach Entspannung und

körperlichem Wohlbefinden (vgl. Witt-Loers/ Halbe 2013, 63; vgl. Kap. 2.5) könnte dabei gezielt durch Entspannungsübungen, wie dem Zeichnen des Atems begegnet werden, indem sich die rhythmische, zeichnerische Aktivität unmittelbar auf das Wohlbefinden des Kindes auswirken könne (vgl. Lowien 2007, 168). Phasen von Ruhe und Assoziation, wie sie in diesem und vermutlich in allen weiteren künstlerischen Prozessen immer wieder auftreten, könnten sich zugleich positiv auf die kognitive Entwicklung auswirken (vgl. Holm-Hadulla 2011, 69). Aber auch im Sinne des kompensatorischen Ansatzes könnte eine solche oder jede weitere kunstpädagogische Herangehensweise sinnvoll sein. Dies vor allem auch, um Kindern für sie wichtige trauerfreie Räume, im Sinne von Pausen, zur Verfügung zu stellen (vgl. Paul 2021, 89; vgl. Witt-Loers/Halbe 2013, 42) und damit ein ausgeglichenes oszillieren zwischen verlustorientierten Stressoren und wiederherstellungsorientierten Stressoren herzustellen, was einem komplizierten Trauerprozess vorbeugen könne (vgl. Müller/ Willmann 2016, 54). Als weitere konkrete kunstpädagogische Herangehensweise würde eine malerische Tätigkeit nicht nur dazu beitragen, unbewusste Impulse sichtbar zu machen (vgl. Briendl 2008, 56), sondern womöglich auch das Gefühl verstärken, handlungsfähig während des Trauerprozesses zu bleiben (vgl. Witt-Loers 2017, 45). Bei Gefühlen der Ohnmacht könnte durch eine künstlerische Gestaltung diesbezüglich Vertrauen in die eigenen Handlungskompetenzen wiederhergestellt werden (vgl. Abram 2017, 57), auch in Bezug auf den kindlichen Trauerprozess (vgl. Witt-Loers 2017, 44). Das gestalterische Handeln innerhalb einer Gruppe könne außerdem der Bewältigung von Ängsten und negativen Emotionen, wie sie im kindlichen Trauerprozess entstehen können, zuspielen (vgl. Malchiody 2007, 195). Dabei können Ängste durch eine künstlerische Handlung gezielt abgebaut werden (vgl. Paul 2021, 198; Kramer 2023, 73). Als kunstpädagogischer Zugang würde dabei, zum Beispiel beim gegenseitigen Erstellen von Gipsmasken, über Verunsicherungen und Ängste im Prozess und dessen (teils nonverbalen) Austausch darüber gegenseitiges Verständnis angeregt und die Wahrnehmungskompetenz bezüglich des Selbst und des Gegenübers geschärft werden (vgl. Schiefer Ferrari 2006, 53). Hier ginge es vor allem darum, mit Hilfe einer künstlerischen Handlung andere Perspektiven einzunehmen und soziale Kompetenzen zu schulen. Innerhalb der Familie könne so eine Basis für Entlastung aufgrund von gegenseitigem Verständnis entstehen (vgl. Witt-Loers 2017, 20). Das Teilen

eines ähnlichen Schicksals innerhalb der Gruppe kann die Kinder dabei zusätzlich stärken (vgl. Rechenberg-Winter/Fischinger 2018, 240) und auch das Gemeinschaftsgefühl zusätzlich gestärkt werden (vgl. Aissen-Crewettt 2002, 16). Darin zeichnen sich die Bedürfnisse trauernder Kinder nach Gemeinschaft und Verständnis besonders deutlich ab (vgl. Kap. 2.5).

An dieser Stelle lässt sich jedoch auch eine kritische Perspektive einnehmen. Zwar wurden in dieser Arbeit zahlreiche Potenziale kunstpädagogischer Trauerbegleitung herausgearbeitet und immer wieder neue Bezüge zueinander hergestellt, dennoch sollten bestehende Grenzen benannt werden. Es können in dieser Hinsicht Faktoren bestehen, die sich dem Handlungsspielraum einer pädagogischen Trauerbegleitung grundsätzlich entziehen. Psychische Belastungen, die therapeutische Interventionen erfordern, können kunstpädagogisch nicht aufgefangen werden. Einige Bedürfnisse wären zudem eher an Bezugspersonen gebunden und im Gruppensetting nur begrenzt erfüllbar, zudem können diese individuell variieren. Die dargelegten Annahmen beruhen dazu vorwiegend auf theoretischen Überlegungen und stellen hypothetische Vermutungen dar, deren tatsächliche Wirksamkeit von weiteren Faktoren des Kontextes abhängt. Dazu könnte auch die Gruppendynamik zählen, in der jedes trauernde Kind einen eigenen Charakter, biografischen Hintergrund, soziale sowie kognitive Voraussetzung mitbringen würde. Zum anderen lässt sich annehmen, dass die fachliche Qualifikation und Sensibilität der begleitenden Personen eine entscheidende Rolle spielen. In jedem Fall herauszustellen bleibt hierbei die Feststellung, das kunstpädagogische Angebot jederzeit flexibel an die Bedürfnisse der Kinder anzupassen (vgl. Lowien 2007, 17) und gleiches auch für die Begleitung kindlicher Trauerprozesse zu berücksichtigen (vgl. Witt-Loers/Halbe 2013, 93; vgl. Paul 2021, 64).

7 Fazit

Die vorliegende Arbeit hat kunstpädagogische Potenziale in der Trauerbegleitung mit Kindern untersucht und dabei herausgearbeitet, dass kunstpädagogische Herangehensweisen möglicherweise in vielfacher Hinsicht einen Beitrag zur Verarbeitung kindlicher Trauer leisten können. Aus den vorangegangenen Darlegungen ergibt sich die Annahme, dass insbesondere Zugänge, die Imagination und künstlerische Gestaltung integrieren, sowie kunstpädagogische Gruppenarbeit, zentrale kindliche Bedürfnisse im Trauerprozess ansprechen und darüber hinaus die kognitive Entwicklung, Kreativität und Resilienz fördern könnten.

Der erste Teil der Arbeit verschaffte einen Überblick über Trauermodelle, wobei das *DPM* und die *Traueraufgaben* als Grundlage für die Auswahl des aktuellen *Facettenmodells* herangezogen worden, welches die Trauer als einen nicht-linearen Prozess mit vielfältigen, gleichzeitig bestehenden, Facetten beschreibt (vgl. Paul 2021, 15–18). Bereits im Anschluss daran konnte herausgestellt werden, dass in Bezug auf kindliche Trauer innerhalb der konkret-operationalen Entwicklungsstufe verschiedene Faktoren bedacht werden müssen, die diese von der Trauerverarbeitung erwachsener Personen unterscheidet und erweitert.

Um die Problematik greifbar zu machen, wurde die kindliche Trauer in der Einleitung sinnbildlich als Puzzle beschrieben, welches sich aus verschiedenen, sich bedingenden und beeinflussenden Teilen zusammensetzt. Auf der Grundlage einer umfangreichen Betrachtung von kognitiver Entwicklung in Zusammenhang mit der Trauerforschung wurden dazu praxisorientierte Ansätze nach einer ausführlichen Herleitung kunstpädagogischer Potenziale dahingehend entwickelt, die vielfältigen Bedürfnisse trauernder Kinder zu adressieren. Besonders Bedürfnisse wie Verständnis, Gemeinschaft, Selbstwirksamkeit und Selbstausdruck konnten als wiederkehrende Motive innerhalb der Arbeit identifiziert werden. Hierzu wurde herausgestellt, dass diese innerhalb einer kunstpädagogischen Trauerbegleitung vielfach berücksichtigt werden könnten. Diesbezüglich wurde die Kreativität, welche innerhalb der Fachliteratur in *kreativen Methoden* und Impulsen wiederholend erwähnt wurde, als kunstpädagogische Essenz herausgestellt, welche sich womöglich vielfältig aus Prozessen der Imagination und künstlerischen Gestaltung zusammensetzt und auch wechselseitig darauf auswirkt. Die

ausgewählten Herangehensweisen und die vorherige differenzierte Betrachtung von kunstpädagogischen Potenzialen und Trauergruppenpotenzialen zeigen exemplarisch auf, wie kunstpädagogisches Arbeiten im Gruppensetting einen Raum für Kinder schaffen könnte, Trauer aktiv zu bearbeiten. Indem sie über künstlerische Ausdrucksformen in den teils nonverbalen Dialog mit sich selbst und dem Umfeld treten, könnten potenziell primär Selbsterkenntnisprozesse angeregt werden. Kunstpädagogische Herangehensweisen können für Kinder damit vermutlich altersgerechte Hilfestellungen bieten, sich mit Ängsten, überwältigenden oder noch im Unterbewusstsein verankerten Emotionen, Missverständnissen aus dem Umfeld und neuen Perspektiven zu Handlungsspielräumen auseinanderzusetzen, trotz dem der Trauerprozess diese Altersklasse teils vor schwierige Bedingungen stellt. Über den Austausch mit anderen Betroffenen könnten sie soziale Resonanz erfahren, die sich womöglich auch über das Gruppensetting hinaus bis in das Nahe Umfeld, der Familie, auswirken könnte. Es konnten zudem durch kunstpädagogische Handlungen bedingte resilienz- und kreativitätsfördernde Eigenschaften erkannt werden, welche sich in Wechselwirkung möglicherweise zuträglich auf den kindlichen Trauerprozess und auch positiv auf das allgemeine Leben des Kindes auswirken können. Die Arbeit leistet damit einen Beitrag kunstpädagogische Herangehensweisen theoriebasiert an spezifische kindliche Entwicklungs- und Bedürfnislagen im Trauerprozess anzupassen und konzeptionell zu systematisieren, um sie anwendbar zu machen.

Gleichzeitig konnte jedoch auch aufgezeigt werden, dass der Handlungsspielraum einer kunstpädagogischen Trauerbegleitung begrenzt ist. Nicht alle Bedürfnisse lassen sich innerhalb eines Gruppenangebotes erfüllen, darunter zum Beispiel Geborgenheit oder Sicherheit, welche eher im engen sozialen Umfeld des Kindes Berücksichtigung finden. Psychische Erkrankungen wie Traumata oder Depressionen würden eine therapeutische Intervention erfordern, die durch kunstpädagogische Angebote nicht abgedeckt werden können und zusätzlich ein Wissen um die Anzeichen solcher Erkrankungen in der Begleitung voraussetzen. Der Überblick dazu wurde in der Arbeit zwar dargelegt, wie eine Umsetzung in der Praxis aber tatsächlich stattfindet, ist ungewiss. Zudem bleibt zu betonen, dass sich die Bedürfnisse trauernder Kinder individuell unterschiedlich ausprägen können und eine sorgfältige Beobachtung und Anpassung an die jeweilige Situation erforderlich ist, wenn diesen im kunstpädagogischen Rahmen

begegnet werden soll. Eine grundlegend unterstützende Trauergruppendynamik, welche die Erfüllung der möglichen Bedürfnisse berücksichtigt, sowie die Bereitschaft der Teilnehmenden, sich auf die Handlungen einzulassen, gehören ebenso zur Voraussetzung einer wirkungsvollen Trauerbegleitung, wie die Qualifikation und Qualität der Anleitung durch begleitende Personen.

Der abschließende Mehrwert der Arbeit besteht also zum einen in der Transparenz in Bezug auf diese erwähnten Begrenzungen und zum andern im Aufzeigen der vielfältigen Potenziale, die Kunstpädagogik in der kindlichen Trauerbegleitung bieten kann, welche eine Grundlage zur weiteren Forschung bieten könnten. Sie bietet damit eine Grundlage für weitere empirische Forschungen, die sich auf Erkenntnisse der Arbeit stützen oder die Herangehensweisen konkret erproben können. Zum Ende bringt Judith Aron Rubin die Bedeutung dieser Darlegung im Kern treffend auf den Punkt – „Maybe if more children had the chance to express their feelings through art there would not be so many who would need specialized help for their emotional problems." (Aron Rubin 2005, 329)

7.1 Ausblick

Anhand der Ergebnisgrundlage der Arbeit kann davon ausgegangen werden, dass kunstpädagogische Ansätze in der Trauerarbeit mit Kindern unter genennten Umständen vielfältige Potenziale entfalten könnten. Um diese Annahmen weiter zu fundieren, wären vertiefende empirische Untersuchungen notwendig. Die empirische Erprobung der Herangehensweisen könnte vermutlich dazu beitragen, die tatsächliche Wirkungsweise der einzelnen Herangehensweisen in dessen Umsetzung wissenschaftlich zu erfassen, um somit die Erkenntnisse aus Gruppeninteraktionen oder auch im Einzelsetting zu belegen. Auch eine Beobachtung über die langfristige Auswirkung kunstpädagogischer Interventionen innerhalb der Kindertrauerbegleitung würde eine wertvolle Ergänzung der Forschungsannahmen darstellen, vor allem in Hinblick auf Resilienz und Kreativitätsentwicklung. Perspektivisch wäre es zudem interessant,

auch die Familien der trauernden Kinder zu beobachten, um Wechselwirkungen zwischen kunstpädagogischer Gruppenarbeit und dessen Auswirkungen auf das Umfeld festzuhalten.

Darüber hinaus erscheint es sinnvoll, kunstpädagogische Fachkräfte, die mit trauernden Kindern arbeiten, wenn möglich für die spezifischen Bedürfnisse dieser Zielgruppe zu sensibilisieren. Dazu wären Fortbildungsangebote, welche die Erkenntnisse aus Kunstpädagogik, Entwicklungspsychologie, Trauerforschung und Kunsttherapie gezielt bündeln, interessant, um weitere fachlich fundierte und bedürfnisorientierte Angebote zu entwickeln und eine angemessene Begleitung sicherzustellen. Die Sensibilisierung von begleitenden Personen könnte dabei möglicherweise auch eine wertvolle Wissensgrundlage für die erforderte Flexibilität innerhalb der Begleitung schaffen.

8 Literaturverzeichnis

Abele-Brehm, Andrea E./Becker, Peter (1994): *Wohlbefinden: Theorie, Empirie, Diagnostik*. 2. Aufl., Weinheim und München: Juventa Verlag.

Abram, Antje (2017): *Imaginationen: Therapeutische Skills kompakt.* Bd 13, Paderborn: Junfermann Verlag.

Aissen-Crewett, Meike (2002): *Kunst und Therapie mit Gruppen: Aktivitäten, Themen und Anregungen für die Praxis*. 7. Aufl., Dortmund: Verlag modernes lernen.

Andreasen, Nancy C (2011): *A journey into chaos: Creativity and the unconscious*. In: *Mens Sana Monographs*. Bd. 9, Nr. 1, S. 42–53. [online] doi:10.4103/0973-1229.77424. (Letzter Stand: 11.06.2025).

Ardelt-Gattinger, Elisabeth (1998): *Gruppendynamik: Anspruch und Wirklichkeit der Arbeit in Gruppen*. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.

Aron Rubin, Judith (2005): *Child Art therapy*. New Jersey: John Wiley & Sons.

Berk, Laura E. (2020): *Entwicklungspsychologie*. 7. aktual. Aufl., Hallbergmoos: Pearson.

Berndt, Christina (2015): *Resilienz: das Geheimnis der psychischen Widerstandskraft; was uns stark macht gegen Stress, Depressionen und Burn-out*. 13. Aufl., München: Deutscher Taschenbuchverlag GmbH & Co. KG.

Briendl, Linda (2008): *Bilder als Sprache der Seele: sich selbst entdecken durch Malen und Gestalten*. Düsseldorf: Patmos.

Brög, Hans/Foos, Peter/Schulze, Constanze (2006): *Korallenstock: Kunsttherapie und Kunstpädagogik im Dialog*. Bd. 10, München: kopaed,

Dalley, Tessa (1986): *Kunst als Therapie: Eine Einführung*. Rheda-Wiedenbrück: Daedalus.

David, Susan A./Boniwell, Ilona/Conley Ayers, Amanda (2013): *The Oxford Handbook of Happiness*. Oxford: Oxford University Press.

Deuser, Heinz (2008): *Auf den Spuren von Lucy zur Arbeit am Tonfeld. Resonanzen menschlicher Entwicklung*. In: Schmeer, Gisela (2008): *Resonanz und Resilienz: zu den heilsamen und unheilvollen Kräften menschlicher Schwingungsfähigkeit*. Dresden: Sandstein Verlag. S. 40 – 47.

Dietz, Magdalena/Hinrichs, Sarah (2021): *Collage als Aushandlungsprozess*. In: Hof, Kerstin/Hopf, Alexandra (Hrsg.)/Rainer, Lucia/Reimann, Arne (2020): *Irritation als Methode: Collage in der Kunst und Kunsttherapie*. Bd. 9, Berlin: HPB University Press. S. 154-171.

DWDS (o.D): *Kreativität.* [online]: https://www.dwds.de/wb/Kreativit%C3%A4t. (Letzter Stand: 07.06.2025).

Freud, Sigmund (1915): *Trauer und Melancholie.* In: Fühmann, Franz (Hrsg.)/Simon, Dietrich (2002): *Trauer und Melancholie: [Essays]/Sigmund Freud.* 1. Aufl., Frankfurt am Main: D. S.-Fischer-Verlag. S. 33 – 52.

Gaiss, Simone (2015): *Kunstpädagogik und Kunsttherapie: Entwicklungsförderung zwischen Kindheit und Jugend anhand sinnlicher Wahrnehmung und ästhetisch-bildnerischer Erfahrung*. München: Herbert Utz Verlag.

Gillham, Jane E./Abenavoli, Rachel M./Brunwasser, Steven M./Linkins, Mark/Reivich, Karen J./Seligman, Martin E. P. (2013): *Resilience education*. Oxford University Press eBooks. In: David, Susan A./Boniwell, Ilona/Conley Ayers, Amanda (2013): *The Oxford Handbook of Happiness*. Oxford: Oxford University Press. S. 609-630. [online] doi:10.1093/oxfordhb/9780199557257.013.0046. (Letzter Stand: 11.06.2025).

Guilford, J. P. (1985): *The structure-of-intellect model.* In: Wolman, Benjamin B. (1985): *Handbook of Intelligence: Theories, Measurements, and Applications*. New York: Wiley-Interscience. S. 225-266.

Heyl, Thomas/Schäfer Lutz (2016): *Frühe ästhetische Bildung – mit Kindern künstlerische Wege entdecken*. Springer eBooks. [online] doi:10.1007/978-3-662-48105-9. (Letzter Stand: 07.06.2015).

Hof, Kerstin/Hopf, Alexandra (Hrsg.)/Rainer, Lucia/Reimann, Arne (2020): *Irritation als Methode: Collage in der Kunst und Kunsttherapie*. Bd. 9.Berlin: HPB University Press.

Holm-Hadulla, Rainer Matthias (2011): *Kreativität zwischen Schöpfung und Zerstörung: Konzepte aus Kulturwissenschaften, Psychologie, Neurobiologie und ihre praktischen Anwendungen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Hopf, Alexandra (2020): *Collage wirkt*. In: Hof, Kerstin/Hopf, Alexandra (Hrsg.)/Rainer, Lucia/Reimann, Arne (2020): *Irritation als Methode: Collage in der Kunst und Kunsttherapie*. Bd. 9, Berlin: HPB University Press. S. 190-207.

Institut für Angewandte Forschung (IAF)/Angewandte Sozial- und Gesundheitsforschung/Projekt „TrauErLeben“/Wissert, Michael (2013): *Wirkungen von Trauerbegleitung im Rahmen der emotionalen und sozialen Bewältigung von tiefgehenden und komplizierten Trauerprozessen [TrauErLeben]*. [online] https://www.dhpv.de/files/public/aktuelles/Forschung/Forschung_2013_Trauer_Wissert_Ergebnisse.pdf. (Letzter Stand: 07.06.2025).

Kirchner, Constanze/Schiefer Ferrari, Markus/Spinner, Kaspar H. (2006): *Ästhetische Bildung und Identität: fächerverbindende Vorschläge für die Sekundarstufe I und II*. München: kopaed.

Kirchner, Constanze/Otto, Gunter (1998): *Praxis und Konzepte des Kunstunterrichts*. In: KUNST + UNTERRICHT, Bd. 51223, S. 22.

Kirchner, Constanze/Peez, Georg (2009): *Kreativität in der Schule.* In: Schulz, Frank (Hrsg.) (2009): KUNST + UNTERRICHT. *Kreativität.* Heft 331/332

Kramer, Edith (2023): *Kunst als Therapie mit Kindern*. 8. Aufl., München: Ernst Reinhardt Verlag.

Langenmayr, Arnold (2013): *Einführung in die Trauerbegleitung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Lowien, Gertraude (2007): *Kunst als Medium für Begegnungen: ein Handbuch für die Praxis*. Norderstedt: Books on demand.

Mahrenholz, Simone (2011): *Kreativität: Eine philosophische Analyse*. Berlin: Akademie Verlag GmbH.

Mahrenholz, Simone (2021): *Kreativität und Präzision. eine Neubestimmung kreativen Denkens und Handelns*. In: IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik. Bd. 13, S. 13–23.

Majer, Hartmut (Hrsg.)/Niederreiter, Lisa/Staroszynski, Thomas (2015): *Kunstbasierte Zugänge zur Kunsttherapie: Potentiale der Bildenden Kunst für die kunsttherapeutische Theorie und Praxis*. München: kopaed.

Malchiody, Cathy A. (2007): *The Art Therapy Sourcebook*. New York: McGraw-Hill Books.

Müller, Heidi/Willmann, Hildegard (2016): *Trauer: Forschung und Praxis verbinden: Zusammenhänge verstehen und nutzen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Müller, Monika (2016): *Trauergruppen leiten: Betroffenen Halt und Struktur geben*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Müller, Monika/Brathuhn, Sylvia/Schnegg, Matthias (2018): *ÜbungsRaum Trauerbegleitung: Methodenhandbuch für die Arbeit mit Trauernden*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Paul, Chris (2021): *Ich lebe mit meiner Trauer: Das Kaleidoskop des Trauerns für Trauernde*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Paul, Chris (2021b): *Keine Angst vor fremden Tränen!: Trauernden Freunden und Angehörigen begegnen.* 5. Aufl., Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Peez, Georg (2018): *Einführung in die Kunstpädagogik*. 5. Aktual. Aufl., Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Peez, Georg (2015): *Kinder zeichnen, malen und gestalten: Kunst und bildnerisch-ästhetische Praxis in der KiTa*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Rechenberg-Winter, Petra/Fischinger, Esther (2018): *Kursbuch systemische Trauerbegleitung*. 3. Aufl., Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Reddemann, Luise (2016): *Imagination als heilsame Kraft (Imagination als heilsame Kraft. Zur Behandlung von Traumafolgen mit ressourcenorientierten Verfahren): Ressourcen und Mitgefühl in der Behandlung von Traumafolgen*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Rosa, Hartmut (2019): *Resonanz: eine Soziologie der Weltbeziehung*. 6. Aufl., Berlin: Suhrkamp.

Schiefer Ferrari, Markus (2006): *Gipsmasken - zwischen Selbstverhüllung und Selbstdarstellung, Fremdwahrnehmung und Selbstwahrnehmung*. In: Kirchner, Constanze/Schiefer Ferrari, Markus/Spinner, Kaspar H. (2006): *Ästhetische Bildung und Identität: fächerverbindende Vorschläge für die Sekundarstufe I und II*. München: kopaed. S. 51-59

Schmeer, Gisela (2008): *Resonanz und Resilienz: zu den heilsamen und unheilvollen Kräften menschlicher Schwingungsfähigkeit*. Doris Titze (Hrsg.), Dresden: Sandstein Verlag.

Schnegg, Matthias/Müller, Monika (2016): *Unwiederbringlich: Von der Krise und dem Sinn der Trauer*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Schottenloher, Gertraud (2006): *Schönbergs malerische „Visionen". Transformation einer Krise. Eine Botschaft an die Kunsttherapie?* In: Brög, Hans/Foos, Peter/Schulze, Constanze (2006): *Korallenstock: Kunsttherapie und Kunstpädagogik im Dialog*. München: kopaed. Bd. 10, S. 41-61.

Schöppe, Karola/Wachter, Steffen (Hrsg.) (2024): *Kreativität neu denken: Multiperspektivische Annäherungen an eine Schlüsselkompetenz*. Bd. 30, München: kopaed.

Schroeter-Rupieper, Mechthild (2015): *Praxisbuch Trauergruppen: Grundlagen und kreative Methoden für Erwachsene, Jugendliche und Kinder*. Ostfildern: Patmos Verlag.

Schulz, Frank (Hrsg.) (2009): KUNST + UNTERRICHT. *Kreativität.* Heft 331/332.

Schulz, Frank (2024): *Das Kreativitätskonstrukt – Von kritischen Perspektiven zu notwendigen Akzentuierungen. Kreativität als Qualität des Problemlösens*. In: Schöppe, Karola/Wachter, Steffen (2024): *Kreativität neu denken: Multiperspektivische Annäherungen an eine Schlüsselkompetenz*. München: kopaed. S. 114 – 146.

Schulz, Frank (2009): *Umgangsweisen mit Kreativität*. In: Schulz, Frank (Hrsg.) (2009): KUNST + UNTERRICHT. *Kreativität.* Heft 331/332. S. 4 -10.

Sowa, Hubert/Przybilla, Patrycja (2009): *Der Spielraum der kreativen Imaginationen*. In: Schulz, Frank (Hrsg.) (2009): KUNST + UNTERRICHT. *Kreativität*. Heft 331/332. S. 19 – 29.

Specht-Tomann, Monika/Tropper, Doris (2000): *Wir nehmen jetzt Abschied: Kinder und Jugendliche begegnen Sterben und Tod*. Düsseldorf: Patmos-Verlag.

Stekeler-Weithofer, Pirmin (2014): *Hegels Phänomenologie des Geistes: Geist und Religion*. Hamburg: Meiner.

Stroebe, Margaret S./Abakoumkin, Georgios/Stroebe, Wolfgang /Schut, Henk (2011): *Continuing bonds in adjustment to bereavement: Impact of abrupt versus gradual separation*. In: Personal Relationships (2012). Bd. 19, S. 255-266. [online] https://doi.org/10.1111/j.1475-6811.2011.01352.x. (Letzter Stand: 14.06.2025).

Stroebe, Margaret/Schut, Henk/Boerner, Kathrin (2009): *Continuing bonds in adaptation to bereavement: Toward theoretical integration*. In: *Clinical Psychology Review*. 2010. Bd. 30, Nr. 2, S. 261. [online] doi:10.1016/j.cpr.2009.11.007. (Letzter Stand: 15.06.2025).

Stroebe, Margaret/Schut, Henk (2010): *The Dual Process Model of Coping with Bereavement:* A Decade on. In: OMEGA (2010), Bd. 61, S. 273–289. [online] https://journals.sagepub.com/doi/epdf/10.2190/OM.61.4.b. (Letzter Stand: 08.06.2025).

Stroebe, Margaret/Schut, Henk (1999): *The Dual Process Model of coping with bereavement. Rationale and description*. In: *Death Studies*, Bd. 23, S. 197–224. [online] https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/074811899201046?needAccess=true. (Letzter Stand: 08.06.2025).

Vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (2022): *Bildung und Resilienz: Gutachten*. Münster: Waxmann Verlag.

Vopel, Klaus W. (2009): *Das rote Buch der Gruppen: für eine positive Gruppenkultur*. Salzhausen: Iskopress.

Wichelhaus, Barbara (2009): *Entwicklung der Kreativität im Kindesalter*. In: Schulz, Frank (Hrsg.) (2009): KUNST + UNTERRICHT. *Kreativität.* Heft 331/332.

Witt-Loers, Stephanie/Halbe, Birgit (2013): *Kindertrauergruppen leiten: Ein Handbuch.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Witt-Loers, Stephanie (2017): *Kindertrauergruppen leiten: Ein Handbuch zu Grundlagen und Praxis*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Wolman, Benjamin B. (1985): *Handbook of Intelligence: Theories, Measurements, and Applications*. New York: Wiley-Interscience.

Zelazo, Philip David (2013): *The Oxford Handbook of Developmental Psychology, Vol. 2: Self and other*. New York: Oxford University Press.

Znoj, Hansjörg (2004): *Komplizierte Trauer*. Göttingen: Hogrefe Verlag Fur Psychologie.

9 Abbildungsverzeichnis

9.1 Abbildungen

Abbildung 1: Trauermodelle im Vergleich. (Müller/Willmann 2016, 52 Übers. nach: Stroebe/Schut 2010, 278). Auf Seite: 5, 6, 36.

Tabelle 1: Trauermodelle im Vergleich (Stroebe und Schut, 2010, S. 278)

Phasenmodell (Bowlby, 1980)	**Traueraufgaben-modell** (Worden, 1991)	**DPM** (Stroebe und Schut, 1999)
Schock	den Verlust als Realität akzeptieren	den Verlust als Realität akzeptieren … *und die veränderte Welt als Realität anerkennen*
Sehnsucht und Suche nach der verlorenen Person	den Trauerschmerz verarbeiten	den Trauerschmerz verarbeiten … *und auch zeitweise bewusst Abstand vom Trauerschmerz nehmen*
Verzweiflung	sich an eine Welt ohne die verstorbene Person anpassen	sich an eine Welt ohne die verstorbene Person anpassen … *und die Anforderungen der veränderten (subjektiven) Umwelt bewältigen*
Reorganisation	eine dauerhafte Verbindung zur verstorbenen Person inmitten des Aufbruchs in ein neues Leben finden	eine dauerhafte Verbindung zur verstorbenen Person inmitten des Aufbruchs in ein neues Leben finden … *und neue Rollen, Identitäten und Beziehungen aufnehmen*

Abbildung 2: Das Duale Prozessmodell. (Stroebe/Schut 1999, 213).

Auf Seite: 6, 37.

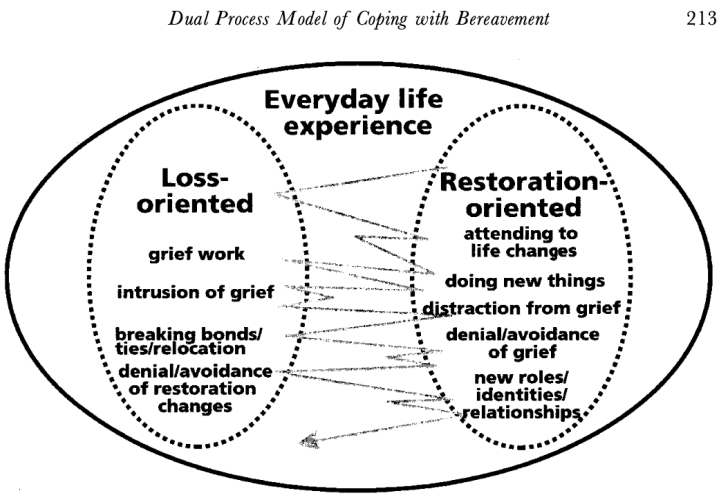


FIGURE 1 A dual process model of coping with bereavement.

Abbildung 3: Bindungsstile und fortgesetzte Bindungen. (Müller/Willmann 2016, 82 Übers. nach: Stroebe et al. 2009, 261). Auf Seite: 6.

Tabelle 3: Bindungsstile und fortgesetzte Bindung (in Anlehnung an Stroebe, Schut und Boerner, 2010)

	positives Bild von sich selbst keine Angst vor Trennung	negatives Bild von sich selbst Angst vor Trennung
positives Bild von anderen keine Angst vor Nähe	sicherer Bindungsstil **fortgesetzte Bindung adaptiv**	abhängig-anklammernder Bindungsstil **fortgesetzte Bindung zu stark**
negatives Bild von anderen Angst vor Nähe	unsicherer-vermeidender Bindungsstil **fortgesetzte Bindung zu schwach**	desorganisierter Bindungsstil **fortgesetzte Bindung inkonsistent**

9.2 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Trauermodelle im Vergleich. In: Müller, Heidi/Willmann, Hildegard (2016): *Trauer: Forschung und Praxis verbinden: Zusammenhänge verstehen und nutzen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 52. Übers. nach: Stroebe, Margaret/Schut, Henk (2010): *The Dual Process Model of Coping with Bereavement:* A Decade on. In: OMEGA, 2010, Bd. 61, S. 278. [online] https://journals.sagepub.com/doi/epdf/10.2190/OM.61.4.b. (Letzter Stand: 08.06.2025). S. 5, 6, 36.

Abbildung 2: Das Duale Prozessmodell. In: Stroebe, Margaret/Schut, Henk (1999): *The Dual Process Model of coping with bereavement. Rationale and description*. In: Death Studies, 1999. Bd. 23, S. 213, [online] https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/074811899201046?needAccess=true. (Letzter Stand: 08.06.2025). S. 6, 37.

Abbildung 3: Bindungsstile und fortgesetzte Bindungen. In: Müller, Heidi/Willmann, Hildegard (2016): *Trauer: Forschung und Praxis verbinden: Zusammenhänge verstehen und nutzen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 82. Übers. nach: Stroebe, Margaret/Schut, Henk/Boerner, Kathrin (2009): *Continuing bonds in adaptation to bereavement: Toward theoretical integration*. In: *Clinical Psychology Review*, 2010. Bd. 30, Nr. 2, S. 261. [online] doi:10.1016/j.cpr.2009.11.007. (Letzter Stand: 15.06.2025). S. 6.

Abbildung 4: Bedürfnisse trauernder Kinder. Eigene Darstellung. S. 33.

Abbildung 5: Kreativität, Imagination und künstlerische Gestaltung. Eigene Darstellung. S. 61.

Abbildung 6: Bildkompetenz. In: Majer, Hartmut (Hrsg.)/Niederreiter, Lisa/Staroszynski, Thomas (2015): *Kunstbasierte Zugänge zur Kunsttherapie: Potentiale der Bildenden Kunst für die kunsttherapeutische Theorie und Praxis*. München: kopaed. Zit. nach: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport

Berlin (Hrsg.) (2006): *Rahmenlehrpläne für die Sekundarstufe 1 und die gymnasiale Oberstufe Bildende Kunst*. Berlin: Selbstverlag. S. 79.

10 Anhang

10.1 Selbstständigkeitserklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende künstlerische oder wissenschaftliche Arbeit in allen Teilen selbstständig angefertigt und keine anderen als die in der Arbeit angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe und dass die Arbeit in gleicher oder ähnlicher Form in noch keiner anderen Prüfung vorgelegt wurde. Sämtliche wörtlichen oder sinngemäßen Übernahmen und Zitate sowie alle künstlerischen und/oder wissenschaftlichen Anteile der Arbeit, die mithilfe von KI-basierten Tools entworfen, verfasst und/oder bearbeitet wurden, sind kenntlich gemacht und nachgewiesen.

Im Anhang meiner Arbeit habe ich sämtliche KI-basierte Hilfsmittel angegeben. Diese sind mit Produktnamen und formulierten Eingaben (Prompts) in einem KI-Verzeichnis ausgewiesen. Ich versichere, dass ich keine KI-basierten Tools verwendet habe, deren Nutzung der Prüfer/die Prüferin explizit schriftlich ausgeschlossen hat. Ich bin mir bewusst, dass die Verwendung von Texten oder anderen Inhalten und Produkten, die durch KI-basierte Tools generiert wurden, keine Garantie für deren Qualität darstellt. Ich verantworte die Übernahme jeglicher von mir verwendeter maschinell generierter Passagen vollumfänglich selbst und trage die Verantwortung für eventuell durch die KI generierte fehlerhafte oder verzerrte Inhalte, fehlerhafte Referenzen, Verstöße gegen das Datenschutz- und Urheberrecht oder Plagiate.

_____ _____

Ort, Datum Unterschrift

10.2 Anwendungskonzept

ANWENDUNGSKONZEPT

Kunstpädagogische Herangehensweisen an die Trauerbegleitung mit Kindern.

Anregungen für den Praxisgebrauch. Konzeptpapier für die Trauerbegleitung mit Kindern innerhalb der konkret-operationalen Entwicklungsstufe. Geeignet für Gruppensettings.

1 Überleben – Atem zeichnen 1
2 Wirklichkeit begreifen – Was hat der Tod mit dem Ton zu tun? 2
3 Gefühle – Gefühle malen 6
4 Sich anpassen – Gipsmasken 8
5 Verbunden bleiben – Spuren drucken 10
6 Einordnen – Transformationscollage 12
7 Quellen 15

1 Überleben - Atem zeichnen

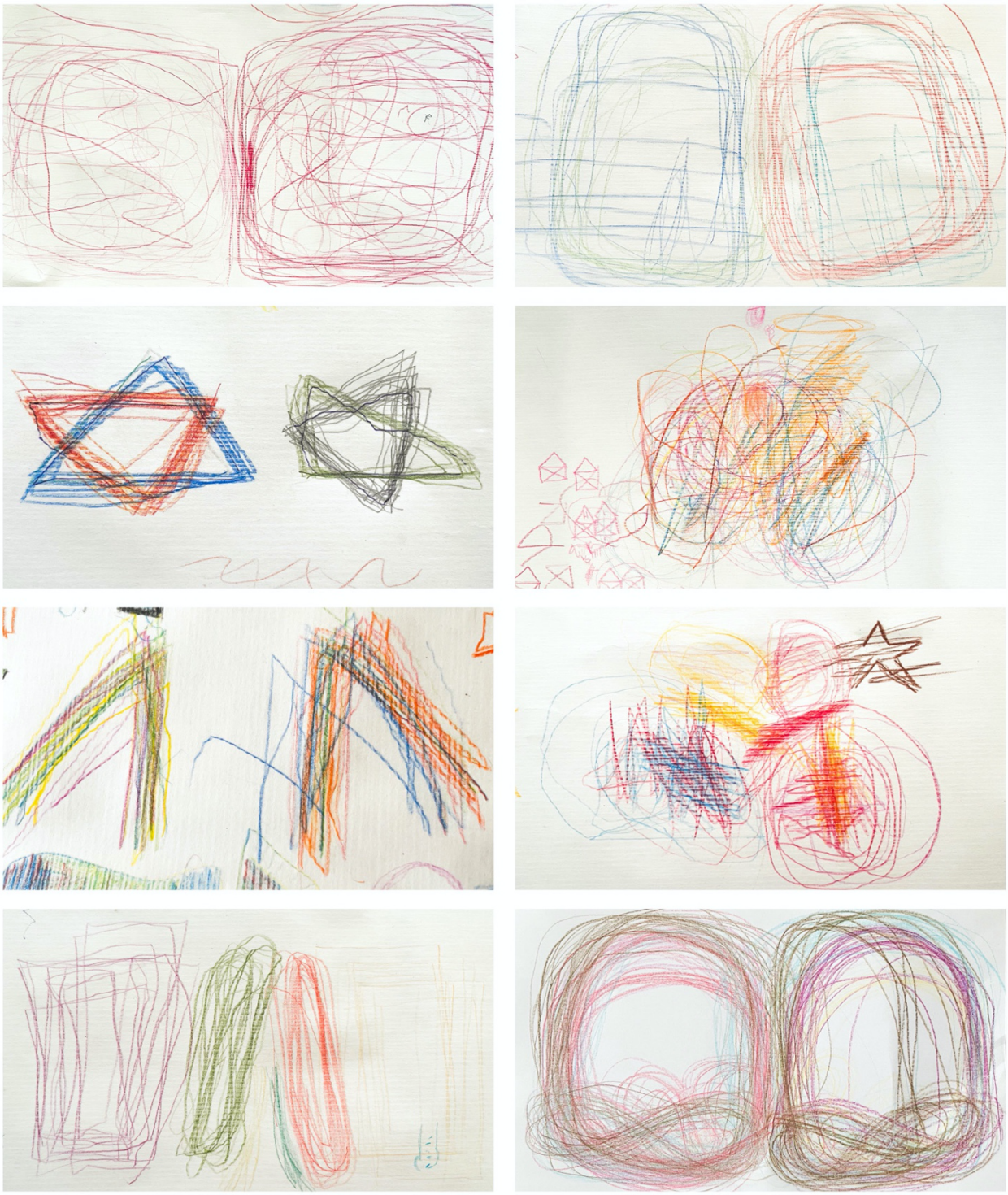
Während der Überlebensfacette können Trauerschmerz und Emotionen der Kinder teilweise noch nicht wahrgenommen und ausgelebt werden. Zunächst ginge es um das reine Überleben durch Erfüllung der Grundbedürfnisse und Stabilität zur Ruckgewinnung der Sicherheit (vgl. Kapitel 2.3). Eine körperliche Aktivität kann sich dabei durch rhythmisches Zeichnen auf physiologische Prozesse wie Atmung und Kreislauf auswirken (vgl. Lowien 2007, 12). Verbundenheit mit sich selbst und die Wiederherstellung des Kontaktes zum eigenen Körper kann Trauernden dabei helfen, spätere aufkommende Gefühle zuzulassen (vgl. Paul 2021, 150). Beim Zweihandzeichnen kann selbstkritisches Urteilen sowie eine übliche, durch Wissen gesteuerte Kontrolle in den Hintergrund gelangen. Damit soll es sich für einen freien und intuitiven Einstieg in eine gestalterische Arbeit eignen und kann als befreiend erlebt werden (vgl. Lowien 2007, 165). Die intensive Kreislauftätigkeit kann zum physischen und psychischen Wohlbefinden beitragen (vgl. Lowien 2007, 168). Eine ähnliche Aufgabe ist in unter »Atemfiguren« in *Kunst als Medium für Begegnungen: ein Handbuch für die Praxis* (vgl. Lowien 2007, 168) zu finden.

Bedürfnisse
Stabilität, Entspannung, körperliches Wohlbefinden, Selbstausdruck, Selbstwirksamkeit, Gemeinschaft

Material
Buntstifte, Papier, Kreppband, ggf. Entspannungsmusik

Die Teilnehmenden bekommen ein großes Papier, welches an den Enden mit Kreppband auf der Unterlage befestigt wird. Dann werden sie gebeten innezuhalten, um die eigene Atmung eine Weile zu beobachten. Folgend können sie einen Stift wählen, um die Bewegung ihrer Atmung beidhändig und rhythmisch wiederholend auf das Papier zu übertragen. Dieser Vorgang sollte für eine Weile wiederholt werden, wobei Teilnehmende die Farbwahl oder die Zeichenbewegung während des Vorgangs anpassen können. Die Gruppenleitung kann Teilnehmende während der Übung zudem darauf aufmerksam machen, die Atmung und die zeichnerische Handlung bewusst

wahrzunehmen und zu beobachten, wie die Beiden Vorgänge sich gegenseitig beeinflussen. Im anschließenden Reflexionsgespräch können die Teilnehmenden ihre Zeichnungen begutachten, vergleichen und berichten, wie sie sich vor-, nach und während der Übung gefühlt haben.



2 Wirklichkeit begreifen - Was hat der Ton mit dem Tod zu tun?

Die Wirklichkeit des Todes könnte trauernden Kindern durch räumliche Abwesenheit der verstorbenen Person und durch die zeitliche Dimension bewusstwerden (vgl. Witt-Loers/Halbe 2013, 33-35). Präzise Informationen und Sprache könnten außerdem zu dessen Realisierung beitragen, aber auch der aktive Selbstausdruck könnte ihnen in dieser Facette helfen, die Wirklichkeit des Todes zu begreifen (vgl. Paul 2021, 79). Ton könnte hierbei zur symbolischen Verbindung von Leben und Tod genutzt werden. Aus einem zunächst amorph wirkenden Material kann dabei im lebendigen Dialog mit vielfältigen Bewegungsimpulsen eine individuelle Gestalt entstehen (vgl. Lowien 2007, 93). Die Bearbeitung des Materials kann die Spuren des eigenen Handelns wiedergeben, während dieses halt- und formbar ist (vgl. Deuser 2008, 43f.). Durch das Greifen und Eingreifen in die Materie kann zugleich eine Verbindung zum Begreifen im übertragenen Sinn entstehen (vgl. Lowien 2007, 93), Gefühle oder Erinnerungen können geweckt werden und unmittelbar und ohne bewusste Planung in die entstehende Form einfließen (vgl. Lowien 2007, 94). Peez spricht dabei auch von einem “Denken mit der Hand” (vgl. Peez 2018, 122). Die gestalterische Hemmschwelle im Umgang mit Ton kann dabei niedriger sein als beim Zeichnen und Malen. Der Umgang mit dem Material erfordert unterdessen gleichermaßen körperliche Kraft und feinmotorisches Gespür, wobei der Tastsinn intensiv angesprochen werden kann (vgl. Lowien 2007, 94). Die vielsinnliche Förderung durch dieses regressive Verfahren kann im Sinne des kompensatorischen kunstpädagogischen Ansatzes genutzt werden (vgl. Peez 2018, 123). Hinzukommend kann der Bearbeitungsakt selbst befreiend und befriedigend wirken, wobei diese Wirkung durch eine anschließende Reflexion zusätzlich verstärkt werden kann (vgl. Lowien 2007, 94).

Bedürfnisse

Klarheit, Information, Sicherheit, Verstehen durch Sinneswahrnehmung, Selbstwirksamkeit, Ausdruck, Spirituelle Orientierung, Gemeinschaft, Entspannung

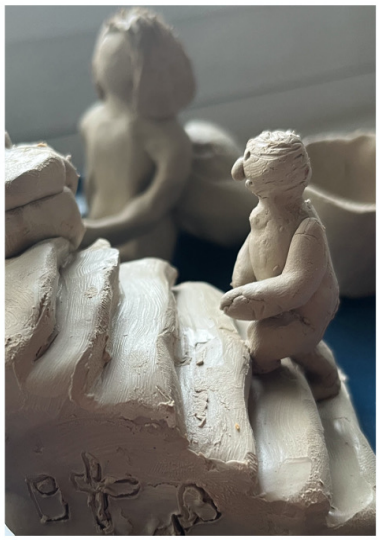
Material

Ein Block Ton (5kg), Wasser, Unterlagen

Zu Beginn versammeln sich die Teilnehmenden gemeinsam an einem Tisch. In der Mitte liegt ein Block Ton. Die Gruppenleitung stellt den Teilnehmenden die Frage: „Was hat der Ton mit dem Tod zu tun?“ Daraufhin wird der Block Ton der Reihe nach herumgegeben und jedes Kind ist eingeladen, spontan ein Wort zur Fragestellung zu äußern. Bei dieser assoziativen Aufgabe gibt es keine richtigen oder falschen Antworten. In der Regel ist die Assoziationsfähigkeit bei dieser Aufgabe sehr hoch. Falls die Teilnehmenden dennoch Schwierigkeiten mit der Aufgabe haben, können im Vorfeld Zettel mit einigen Impulsen von der Gruppenleitung vorbereitet werden, die die Teilnehmenden in dieser Situation vorlesen (z.B. schwer, kalt, leblos, dunkel, Erde, Grabstein, „Ich weiß es nicht“, Klotz, etc.). Auch eine Ratlosigkeit kann aufgegriffen werden, indem erfragt wird, ob auch der Tod etwas sei, was die Teilnehmenden nicht wirklich begreifen können. Ziel ist ein gemeinsamer Austausch.

Im Anschluss schneidet sich jedes Kind ein Stück Ton vom Block ab. Dieses darf, ohne weitere gestalterische Vorgaben, frei bearbeitet werden. Auf Wunsch kann etwas Wasser zum Formen verwendet werden. Während der Gestaltung wird eine zweite Impulsfrage gestellt: „Was hat der Ton mit dem Leben zu tun?“ Diese Frage kann in ein gemeinsames, begleitendes Gespräch überleiten, das dem Erlebten während der Arbeit Raum gibt. Die entstandenen Objekte können als Grabschmuck mitgenommen oder im Garten, Wald sowie einen anderen bedeutsamen Ort platziert werden. Wichtig ist der Vermerk, dass die Objekte sich mit der Zeit zersetzen und ihre Form verändern. Dieser Prozess kann, wenn gewünscht, von den Kindern weiter beobachtet werden.

Im abschließenden Reflexionsgespräch wird gemeinsam besprochen, welche Verbindungen zwischen Ton, Tod und Leben sichtbar geworden sind. Es kann zudem thematisiert werden, dass auch die Trauer, im Gegensatz zum Tod, etwas Lebendiges ist, was sich mit dem Leben immer wieder verändern kann und teilweise auch bearbeiten lässt.









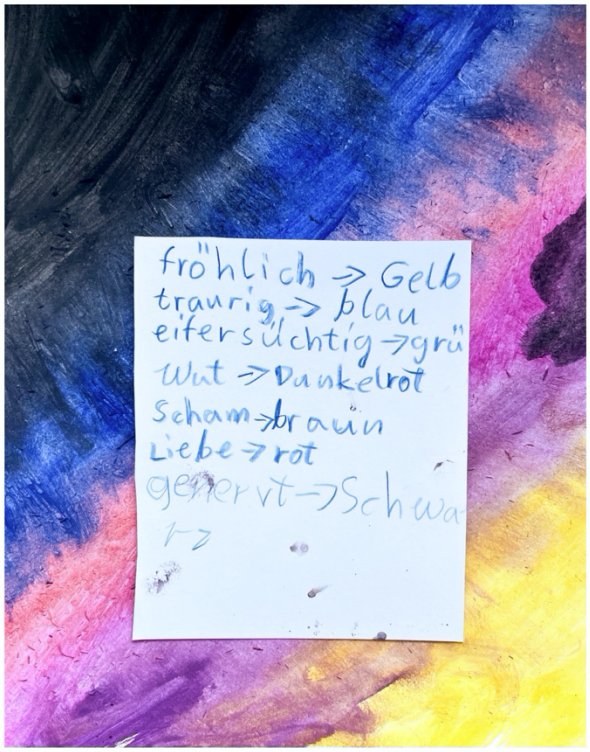
3 Gefühle – Gefühle malen

Emotionen sind von immanenter Wichtigkeit für Denkprozesse, Entscheidungsfindung und die psychische Gesundheit. Der kreative Ausdruck derer macht sie erfahrbar und fördert die Selbsterkenntnis. So kann sich beim Malen mit der eigenen Identität auseinandergesetzt werden (vgl. Briendl 2008, 54). Im Trauerprozess sei ein Ausleben der Emotionen wichtig, um komplizierte Trauerverläufe oder gar psychische Erkrankungen zu verhindern (vgl. Witt-Loers 2017, 46). Ein Bild kann dabei als ein Symbol betrachtet werden, in dem sich Emotionen und Erfahrungen der schöpfenden Person bündeln. Malerische Prozesse können dabei unbewusste Impulse sichtbar machen und zur Weiterentwicklung anregen (Briendl 2008, 56). Malen kann auch das Gefühl verstärken, handlungsfähig während eines Trauerprozesses zu bleiben (vgl. Witt-Loers 2017, 45). Durch die Auseinandersetzung mit Zufälligkeiten im Material, wie beim Malen auf nassem Untergrund, könnten zudem selbstbestimmte Entscheidungen angeregt werden (vgl. Lowien 2007, 12).

Bedürfnisse	**Material**
Selbstausdruck, Selbstwirksamkeit, Ruhe, Entspannung, Gemeinschaft, Verständnis, Reflexion	Aquarellpapier/ Karton, Wasserfarben, Wasser, Pinsel, Stift, Zettel

In der Gruppe wird überlegt, welche Gefühle die Kinder im eigenen Trauerprozess bereits erlebt haben. Impulsfragen (z.B. Wie hast du dich gefühlt, als du vom Tod erfahren hast? Was fühlst du, wenn du an die verstorbene Person denkst? Wie fühlst du dich im Alltag?) oder das Sammeln der Emotionen in der Gruppe können beim Zusammentragen der Emotionen helfen. Anschließend wird überlegt, welche Farbe zu welchem Gefühl passt. Jedes Kind notiert sich dabei auf einer eigenen Legende die Gefühle, die es persönlich bereits im Trauerprozess erlebt hat und malt daneben die dazu für sie passende Farbe. Nun wird ein Blatt Aquarellpapier angefeuchtet und die ausgewählten Wasserfarben mit einem Pinsel intuitiv auf das Blatt aufgetragen.

In einem anschließenden oder begleitenden Gespräch können die Kinder erzählen, wie sie die Aufgabe erlebt haben. Zum Beispiel, mit welcher Farbe sie begonnen haben und warum, welche Farben besonders dominant waren oder welche bewusst oder unbewusst weniger verwendet wurden. Auch der Umgang mit dem Vermischen oder Überlagern der Wasserfarben kann reflektiert werden sowie die Frage, ob sie sich im Endresultat wiedererkennen oder nicht. Das Bild kann somit zu einer Art aktuellem Stimmungsbild werden.







4 Sich anpassen – Gipsmasken

Die Anpassung an das neue Leben kann zu Beginn des Trauerprozesses bei Kindern viel Raum einnehmen, vor allem, wenn neue Rollen eingenommen werden müssen und die eigene Trauer zurückgestellt wird oder noch gar nicht zugelassen werden kann (vgl. Paul 2021, 95). In diesem Spannungsfeld könnten Masken als gestalterischer Zugang dazu dienen, diesen Schutzmechanismus für Kinder symbolisch sichtbar zu machen. Masken können den Zweck erfüllen, bestimmte Aspekte der eigenen Persönlichkeit zu verbergen und sich vor äußeren Bewertungen zu schützen. Sie können Abstand zu sich selbst und anderen schaffen, aber gleichzeitig auch den Versuch darstellen, vertraute und schützende Ausdrucksformen in schwierigen Situationen zu bewahren (vgl. Schiefer Ferrari 2006, 51). Außerdem können sie einen vielschichtigen Übergangsraum zwischen innerem Erleben und äußerer Darstellung symbolisieren und sich zwischen Ausdruck und Verhüllung, sowie Nähe und Abgrenzung bewegen. Selbst im vertrauten Umfeld kann es schwerfallen, solche Masken abzulegen, gegenteilig aber auch, den Schein einer Maske über eine gewisse Zeit aufrecht zu halten (vgl. ebd.). Durch die Distanzierung des Selbstbildes kann der Vorgang Selbsterkenntnis bewirken (vgl. Schiefer Ferrari 2006, 52). Die Methode kann nonverbale Formen gegenseitigen Verständnisses über Verunsicherungen oder Ängste fördern, während tastend erspürt und begriffen werden kann. Dies setzt gegenseitiges Vertrauen und Offenheit voraus, während durch das langsame Vorgehen die Wahrnehmungsfähigkeit sensibilisiert werden kann (vgl. Schiefer Ferrari 2006, 53). Praxiserfahrungen zeigen dabei, dass sich durch die Methode ein hohes Maß an gegenseitigem Vertrauen und Verständnis innerhalb der Gruppe entwickeln kann, wobei in nonverbalen Phasen ein intensives Miteinander spürbar wurde. Alle Teilnehmenden konnten sich mit dem Thema identifizieren und beschrieben im Zusammenhang mit ihrer Trauer bereits das Gefühl erlebt zu haben, eine Maske tragen zu müssen. Beispielsweise zum Schutz ihrer Eltern oder in der Schule, wenn die Trauer als unpassend empfunden wurde.

Bedürfnisse	**Material**
Verständnis, Selbstwert, Gemeinschaft, Vertrauen, Sicherheit	Gipsbinden (in kleinen Streifen), Wasser, Vaseline, Handtücher,

Der Einstieg erfolgt über ein Gespräch mit Impulsfragen zum Thema Masken im übertragenen Sinne. Zum Beispiel: Wann setze ich im Alltag eine Maske auf? Wann habe ich meine Gefühle oder meine Trauer schon einmal versteckt? Wo spüre ich, dass ich mich zusammenreißen oder stark sein muss? Gibt es Situationen, in denen mir meine Maske hilft mich sicherer zu fühlen? Wie möchte ich, dass andere mich sehen? Gibt es Menschen, Orte oder Situationen, in denen die Maske abgelegt werden kann?

Anschließend fertigen die Teilnehmenden paarweise die Gipsmaske an. Dafür bedeckt ein Kind das Gesicht der anderen Person großzügig mit Vaseline. Danach werden die zugeschnittenen Gipsbindenstücke in Wasser getaucht, Schicht für Schicht auf das Gesicht aufgelegt und verstrichen. Dabei kann jedes Kind selbst entscheiden, ob die Augen- oder Mundpartie ausgespart oder bedeckt werden soll. Wenn die Form sich festigt und die Maske zu trocknen beginnt, kann sie vorsichtig abgelöst werden. Dann erfolgt der Rollenwechsel und das zweite Kind bekommt seine Maske. Die Masken können nach dem Trocknen individuell weitergestaltet werden.

Zum Schluss kann die Wahrnehmung während der Methode in einem gemeinsamen Reflexionsgespräch besprochen werden. Es kann erfragt werden, was die Teilnehmenden während der Methode gefühlt oder gedacht haben, ob sie überlegt haben wie die andere Person sich fühlt oder welche Bedeutung die Maske für sie hat.



5 Verbunden bleiben – Spuren drucken

Erinnerungen an die verstorbene Person könnten einen wesentlichen Bestandteil im Umgang mit der Trauer darstellen, wenn es um eine bleibende Verbindung geht. Eine nahestehende Person kann auf verschiedene Weise Spuren hinterlassen, welche sich weiterführend auf das eigene Leben auswirken könnten (vgl. Paul 2021, 185). Die Monotypie bezeichnet ein einfaches, stark vom Zufall geprägtes und wirkungsvolles Druckverfahren. Auch mit geringem zeichnerischem Vermögen, können die Einzeldrucke ermöglicht werden (vgl. Lowien 2007, 48). Dabei erfordern druckgrafische Verfahren eine präzise Liniensetzung, da Korrekturen kaum möglich sind. Aufgrund der genauen Vorstellung des Motivs kann der künstlerische Prozess dabei stärker ins Bewusstsein rücken. Jeder Druck bringt eine Überraschung mit sich und stellt einen bewusst zu reflektierenden Zwischenschritt im Gestaltungsprozess dar. (vgl. Kirchner 1998, 22). Daher können Drucktechniken, aufgrund ihrer erstaunlichen Ergebnisse, auch für Menschen ermutigend wirken, die noch wenig Vertrauen in ihre gestalterischen Fähigkeiten haben (vgl. Lowien 2007, 41).

Bedürfnisse
Trost, Verbundenheit, Gemeinschaft, Selbstausdruck

Material
Ausgedruckte Fotos/Porträt von verstorbener Person/ von sich selbst, Druckplatte, Druckwalzen, Linolfarbe, Papier, Bleistifte, Tücher, Wasser

Die Teilnehmenden wählen einen Platz und rollen eine dünne Schicht Linolfarbe auf der Druckplatte aus. Anschließend wird ein Blatt Papier darübergelegt. Darauf kann das erste Foto der verstorbenen Person positioniert werden. Die Umrisse von Gesicht oder Körper lassen sich mit einem Bleistift nachzeichnen. Jeder ausgeübte Druck auf das Papier hinterlässt dabei einen Farbabdruck, auch Handflächen werden später auf dem Papier sichtbar. Sind die Umrisse übertragen, kann das erste Foto entfernt und gegebenenfalls das zweite Foto von sich selbst auf das Blatt gelegt werden. Dann kann der Vorgang wiederholt werden, sodass aus beiden Fotos ein neues Werk entstehen

kann. Die Technik kann zu weiterem Experimentieren einladen, indem Spuren auch mit den Fingern oder anderen Werkzeugen ergänzt werden können. Nach jedem Druck sollte die Platte mit einem feuchten Tuch gereinigt und anschließend trocken nachgewischt werden.

Während und nach dem kreativen Prozess kann gemeinsam reflektiert werden, welche Spuren die verstorbene Person im eigenen Leben hinterlassen hat. Gemeinsame Erinnerungen, Fähigkeiten oder bedeutsame Orte können Spuren der verstorbenen Person im eigenen Leben darstellen. Diese können sich, wie in der Drucktechnik „durchdrücken“ und über die physische Abwesenheit bestehen und wirksam bleiben.







6 Einordnen – Transformationscollage

Während des *Einordnens* können Trauernde vermehrt damit beschäftigt sein, den Verlust und das eigene Leben zu reflektieren und einzuordnen (vgl. Paul 2021, 100). Die Collage als künstlerische Technik bietet hierbei eine besondere Möglichkeit, Gegebenes, also die subjektive Lebenswirklichkeit und Gestaltendes, also die Interpretation dieser Wirklichkeit, erfahrbar zu machen. Dies geschieht durch den kreativen Umgang mit künstlerischen Materialien und die Auseinandersetzung mit deren Widersprüchlichkeit, wodurch neue Perspektiven eröffnet werden können (vgl. Hopf 2020, 199). Die Intermedialität ist im Collagieren im gestalterischen Prozess sowie in den verwendeten Materialien und Medien selbst verankert. Collagieren kann den haptischen, visuellen, akustischen und kinästhetischen Sinn gleichzeitig ansprechen (vgl. Dietz/Hinrichs 2020, 167 f.). Durch die Flexibilität der Technik kann zudem ein spielerischer Umgang mit dem Material entstehen und Hemmungen in der künstlerischen Arbeit überwunden werden (vgl. Hopf 2020, 194). Der Aushandlungsprozess während des Vorgangs übernimmt währenddessen eine zentrale Funktion in der Selektion, Strukturierung und Vermittlung zwischen inneren und äußeren Eindrücken. Durch neue Reize können gewohnte Wahrnehmungsmuster irritiert werden, was dazu beiträgt, diese aufzubrechen und Raum für Neues zu schaffen. Diese Offenheit für Irritation kann sich im künstlerischen Prozess sowie im Alltag als hilfreich erweisen. In diesem Sinne kann das Collagieren als ein Experimentierfeld betrachtet werden, das spielerische Aushandlungen ermöglicht und neue Perspektiven eröffnet (vgl. Dietz/Hinrichs 2020, 170), was sich gerade im kindlichen Trauerprozess bewähren könnte. Die Methode zeigte sich in der Praxisumsetzung zudem sehr wirksam, um in einen gemeinsamen Austausch über Erinnerungen und Gefühle ins Gespräch zu kommen oder Schwierigkeiten im eigenen Trauerprozess zu thematisieren.

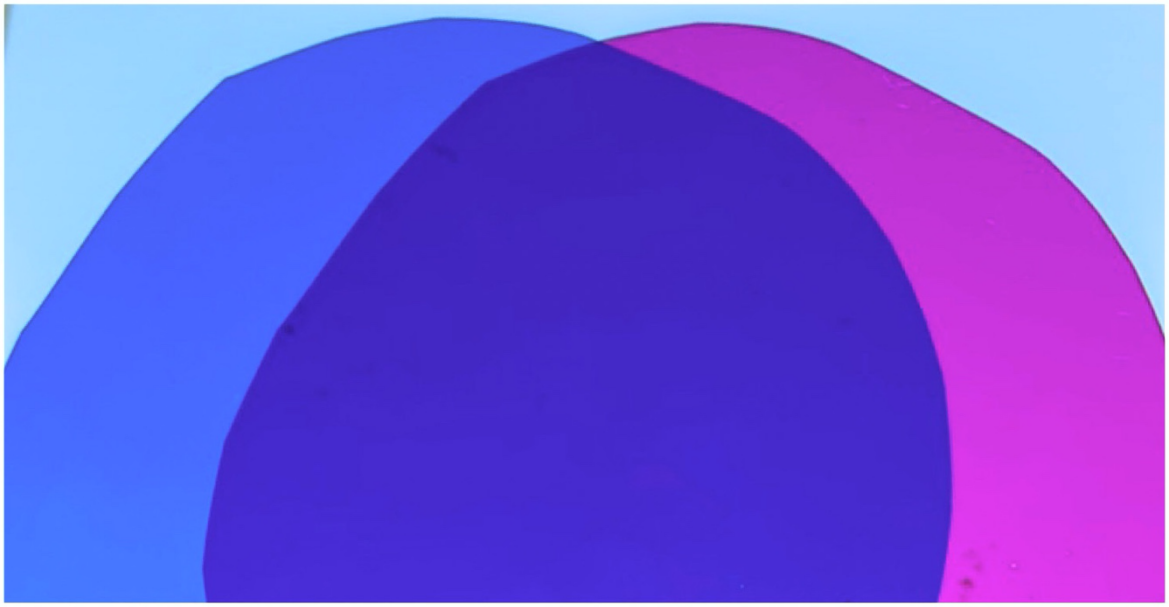
Bedürfnisse	**Material**
Reflexion, Verständnis, Freiraum, Kommunikation, Gemeinschaft	Collagematerial, Papier, Stifte, Kleber, großes Papier

Als Einleitung kann anhand von zwei unterschiedlich farbigen Kreisen aus Transparentpapier sinnbildlich erläutert werden, dass Trauernde das Gefühl haben können, es gäbe ein Leben vor dem Tod der Person und ein Leben nach dem Tod der Person. An der Schnittstelle deren Überlagerung ergibt sich jedoch eine neue Farbe, in der beide Teile zusammenfließen.

Zu Beginn der Methode werden die Teilnehmenden dazu aufgefordert, zwei Archive aus dem Collagematerial anzufertigen. Zunächst sollen sie dazu Material auswählen, die sie mit dem Leben vor dem Tod der nahestehenden Person verbinden. Das können versinnbildlichte Gefühle, Erinnerungen, Farben, Beziehungen, Worte oder Symbole sein. Hierbei können zum Beispiel eigene Zeichnungen, ausgeschnittene Bilder, Naturmaterialien oder Wörter verwendet werden. Den Teilnehmenden sollte dabei die Möglichkeit gegeben werden, eine persönliche und freie Auswahl vorzunehmen. Darauf folgt die Sammlung von Motiven, die das gegenwärtige Leben widerspiegeln. Das kann zum Beispiel die aktuelle Gefühlslage betreffen sowie neue Erfahrungen im Empfinden oder neuen Personen im Alltag.

Anschließend gestalten die Kinder aus beiden Materialsammlungen eine gemeinsame Collage, indem sie die ausgewählten Materialien auf das Papier kleben. Die Motive aus Vergangenheit und Gegenwart dürfen sich dabei überlagern, durchmischen und zu neuen Formen finden. Es kann ein Fantasietier, ein Ort, ein Gebilde oder eine abstrakte Darstellung entstehen. Entscheidend ist dabei, dass alle gesammelten Materialien gleichwertig einen neuen Platz finden.

Während und nach der Gestaltung können gezielte Fragen nach der gewählten Form und dem Material das Reflexionsgespräch anregen. Zudem kann erfragt werden, wie die Verbindung beider Teile in einem gemeinsamen Bild und dessen neue Anordnung gewirkt hat oder ob es Stellen gibt, in denen die Verbindung der beiden Teile besonders sichtbar wird. Auch Fragen nach dem gemeinsamen Gestaltungsprozess können das Gespräch anregen. Der Raum kann zudem genutzt werden, Erinnerungen zu teilen, über Gefühle ins Gespräch zu kommen oder Schwierigkeiten im eigenen Trauerprozess zu thematisieren.




Zeit
Stress
LEGO
LAND

Quellen

Briendl, Linda (2008): *Bilder als Sprache der Seele: sich selbst entdecken durch Malen und Gestalten*. Düsseldorf: Patmos.

Deuser, Heinz (2008): *Auf den Spuren von Lucy zur Arbeit am Tonfeld. Resonanzen menschlicher Entwicklung*. In: Schmeer, Gisela (2008): *Resonanz und Resilienz: zu den heilsamen und unheilvollen Kräften menschlicher Schwingungsfähigkeit*. Dresden: Sandstein Verlag. S. 40 – 47.

Dietz, Magdalena/Hinrichs, Sarah (2021): *Collage als Aushandlungsprozess*. In: Hof, Kerstin/Alexandra Hopf (Hrsg.)/Lucia Rainer/Arne Reimann (2020): *Irritation als Methode: Collage in der Kunst und Kunsttherapie*. Berlin: HPB University Press. Bd. 9. S. 154-171.

Hof, Kerstin/Alexandra Hopf (Hrsg.)/Lucia Rainer/Arne Reimann (2020): *Irritation als Methode: Collage in der Kunst und Kunsttherapie*. Berlin: HPB University Press. Bd. 9.

Hopf, Alexandra (2020): *Collage wirkt*. In: Hof, Kerstin/Alexandra Hopf (Hrsg.)/Lucia Rainer/Arne Reimann (2020): *Irritation als Methode: Collage in der Kunst und Kunsttherapie*. Berlin: HPB University Press. Bd. 9. S. 190-207.

Kirchner, Constanze/Gunter Otto (1998): *Praxis und Konzepte des Kunstunterrichts*. In: *Kunst und Unterricht*, Bd. 51223, S. 22.

Lowien, Gertraude (2007): *Kunst als Medium für Begegnungen: ein Handbuch für die Praxis*. Norderstedt: Books on demand.

Paul, Chris (2021): *Ich lebe mit meiner Trauer: Das Kaleidoskop des Trauerns für Trauernde*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Peez, Georg (2018): *Einführung in die Kunstpädagogik*. 5. Aktual. Aufl., Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Schiefer Ferrari, Markus (2006): *Gipsmasken - zwischen Selbstverhüllung und Selbstdarstellung, Fremdwahrnehmung und Selbstwahrnehmung*. In: Kirchner, Constanze/Schiefer Ferrari, Markus /Spinner, Kaspar H. (2006): *Ästhetische Bildung und Identität: fächerverbindende Vorschläge für die Sekundarstufe I und II*. München: kopaed. S. 51-59.

Witt-Loers, Stephanie/Halbe, Birgit (2013): *Kindertrauergruppen leiten: Ein Handbuch.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Witt-Loers, Stephanie (2017): *Kindertrauergruppen leiten: Ein Handbuch zu Grundlagen und Praxis*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.