Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
Fakultät für Sonderpädagogik Reutlingen

Hochschulbibliothek Reutlingen

Lanzenberger, Constanze

**Die Bedeutung von Trauer im Kontext Schule.Sonderpädagogische Aspekte zum Umgang mit trauernden Schülerinnen und Schülern in der Schule für Geistigbehinderte.**

http://opus.bsz-bw.de/hsrt/

© Constanze Lanzenberger, 2009

**ERSTE STAATSPRÜFUNG**
**FÜR DAS LEHRAMT AN SONDERSCHULEN**
**(Abgabedatum: 1. August 2008)**

**AN DER**
**FAKULTÄT FÜR SONDERPÄDAGOGIK**

**DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE LUDWIGSBURG**
**IN VERBINDUNG MIT DER UNIVERSITÄT TÜBINGEN**
**MIT SITZ IN REUTLINGEN**

**WISSENSCHAFTLICHE HAUSARBEIT**

**Constanze Lanzenberger**
**(VORNAME, NAME)**

**THEMA:**
**Die Bedeutung von Trauer im Kontext Schule.**
**Sonderpädagogische Aspekte zum Umgang mit trauernden Schülerinnen und Schülern in der Schule für Geistigbehinderte.**

**THEMA VEREINBART MIT REFERENTIN:** **Prof. Dr. Jutta Schäfer**
**KORREFERENT:** **Dr. Hartmut Sautter**

# Inhalt


1 EINLEITUNG 3

1.1 Persönliche Anlässe und der Transfer eigener Erfahrungen 3

1.2 Tabuisierung von Trauer an der Schule für Geistigbehinderte 3

1.3 Trauer als Bestandteil des Lebens an der Schule für Geistigbehinderte 5

2 TRAUER 7

2.1 Zum Begriff Trauer 7

2.2 Historische und gesellschaftliche Hintergründe 8

2.3 Modelle zum Trauerprozess 10

2.4 Einflussfaktoren auf die Trauer 18

2.5 Trauer und Depression 19

2.6 Komplizierte Trauer 21

2.7 Rituale in der Trauer 23

2.8 Lebens- und Trauerumwandlungsmodell 25

3 SCHULE FÜR GEISTIGBEHINDERTE 28

3.1 Zum Begriff „geistige Behinderung“ 28

3.2 Schulische Bildung für Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung 30

3.3 Ziele der schulischen Erziehung und Bildung 32

3.4 Unterricht und Unterrichtsprinzipien 33

4 SONDERPÄDAGOGISCHE ASPEKTE 37

4.1 Todesvorstellungen von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung 37

4.2 Trauer von Schüler und Schülerinnen mit geistiger Behinderung 38

4.3 Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern mit Verlusten 40

4.4 Entwicklung einer Kultur des Abschieds 46

4.5 (Trauer-) Rituale und ihre Bedeutung im Schulleben 50

4.6 Handlungsleitlinien zur Begleitung trauernder Schülerinnen und Schüler 55

4.7 Bedeutung von Bilderbüchern beim Trauerprozess 59

4.8 Trauerfähigkeit als Kompetenz des Lehrers 61

4.9 Bedeutung der Teamkultur im Lehrerkollegium 63

5 FAZIT 66

LITERATUR 68

ABBILDUNGSVERZEICHNIS 75

ANHANG 76

# 1 Einleitung

## 1.1 Persönliche Anlässe und der Transfer eigener Erfahrungen

In meiner eigenen Schulzeit wurde ich selbst aufgrund des Todes meiner Mutter unvorbereitet mit einer neuen Lebenssituation konfrontiert. Wenn ich im Nachhinein über diese Zeit reflektiere, stelle ich fest, wie sehr die Bereiche Tod und Trauer im Gymnasium, welches ich besucht habe, tabuisiert wurden oder Unsicherheit vorhanden war. Obwohl die Schule hinsichtlich der lebensbedrohlichen Erkrankung und des Todes meiner Mutter informiert wurde, kam vonseiten der Lehrkräfte keine Reaktion. Ein Anlass dieser Arbeit ist daher die Problematik, dass in unserer Gesellschaft Tod und Trauer tabuisiert werden. Die gesellschaftliche Tabuisierung werde ich daher in dieser Einleitung gesondert darstellen, um diesen Anlass besser verdeutlichen zu können. Ein weiterer Anlass dieser Arbeit ist, dass ich festgestellt habe, dass eigene Trauererfahrungen nicht einfach auf andere Trauernde übertragen werden können. Eine Mutter hat mir berichtet, dass ihre Tochter mit geistiger Behinderung, ein für sie sehr belastendes Verhalten entwickelt hat, das sich, um ein Beispiel zu nennen, darin äußert, dass sie sich stundenlang im Bad aufhält und somit den anderen die Badbenutzung nicht mehr möglich ist. Ebenso kann es vorkommen, um ein weiteres Beispiel zu nennen, dass sie im Haus ihre Jacke nicht mehr ausziehen möchte. Obwohl ich wusste, dass wenige Jahre zuvor diese Tochter ihren Bruder aufgrund eines Suizids verlor, war ich nicht in der Lage einen Zusammenhang zwischen diesem Verhalten und dem Tod des Bruders herzustellen. Die Mutter konnte mithilfe des Buches von Luchterhand und Murphy mit dem Titel „Wenn Menschen mit geistiger Behinderung trauern“ erst einige Jahre später einen Zusammenhang bilden. Sie konnte nun begreifen, dass ihre Tochter auf diese Weise ihre Trauer ausdrückt und es ihr nicht möglich ist, aufgrund von sprachlichen und kognitiven Schwierigkeiten ihre Gefühle verbal zu benennen. Diese Arbeit soll daher dazu beitragen, trauernde Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung besser verstehen zu können. Mein dritter Anlass bezieht sich darauf, dass Trauer trotz seiner Tabuisierung dennoch Bestandteil des Lebens an der Schule für Geistigbehinderte ist. Zur Verdeutlichung möchte ich auch diesen Aspekt gesondert in der Einleitung darstellen.

## 1.2 Tabuisierung von Trauer an der Schule für Geistigbehinderte

Abwehrverhalten hinsichtlich des Todes hat es schon immer gegeben. In Totenriten versuchte man zum Beispiel Lärm zu erzeugen, um Totengeister zu verjagen. Die Änderung der Namen der Trauernden war unter vielen anderen Riten auch ein Abwehrmechanismus, um den Tod zu bändigen. Dieses Abwehrverhalten findet sich heute in Gesellschaften der Moderne in den Phänomenen der Todesverdrängung. War es einst üblich den Tod zu bändigen, indem man ihn abgewehrt hat, entwickelten sich in modernen Gesellschaften

andere Abwehrmechanismen. Der Tod und auch die Trauer wurden aus der Öffentlichkeit verdrängt. Die alten Abwehrriten und die moderne Todesverdrängung ermöglichen es den Hinterbliebenen, sich vom Tod und den Toten zu distanzieren. Jedoch gibt es einen zentralen Unterschied zwischen der traditionellen Totenabwehr und der modernen Verdrängungsstrategie. Die Toten bleiben bei der traditionellen Totenabwehr weiterhin präsent, während die moderne Verdrängungsstrategie versucht, die Beziehung zu den Toten abzubrechen.[1] Doch auch alle Verdrängungsstrategien können das Thema Tod und Trauer nicht auslöschen und vor allem nicht die Beziehung zu den Verstorbenen. Diese modernen Verdrängungsstrategien hinsichtlich von Tod und Trauer sind auch in unseren Schulen zu finden und machen auch vor der Schule für Geistigbehinderte keinen Halt. Der Tod wird tabuisiert und im wahrsten Sinn des Wortes totgeschwiegen. Der Tod ist einer der letzten Tabuthemen unserer Gesellschaft, während die Themen Geburt und Sexualität bereits enttabuisiert wurden.[2] Jennessen fragt sich, warum Erwachsene sich so sehr bemühen, Kinder und Jugendliche mit Themen, die den Tod betreffen, nicht zu konfrontieren. Möglicherweise, so folgert Jennessen, finden Erwachsene die Vorstellung von einer Verbindung von Kindern und Tod unangenehm. Kinder und Jugendliche sind ein Symbol für den Anfang des Lebens und der Zukunft, während der Tod für das Ende des Lebens steht. Diese Vorstellung von Erwachsenen hat vermutlich unterschiedliche Ursachen. Kindheit bedeutet für viele eine Zeit der Unbeschwertheit und des Wohlbehütetseins. Trotz des Wissens, dass auch Kinder Belastungen ausgesetzt sind, haben Erwachsene die Tendenz Kinder vor negativen Erfahrungen zu schonen. Umso mehr Kinder jedoch geschont werden, sich mit der Thematik des Sterbens und des Todes auseinanderzusetzen, umso weniger gelingt eine gesunde Entwicklung hinsichtlich der Auseinandersetzung mit diesem Thema. Man nimmt den Kindern damit die Möglichkeit, eigene Emotionen wahrzunehmen und sie zum Ausdruck zu bringen. Ebenso wird ihnen verwehrt, sich mit anderen Menschen hinsichtlich dieses Themas auseinanderzusetzen, um Vorstellungen und ein Verhaltensrepertoire zu entwickeln, welche enttabuisiert und stabil sind. Lehrerinnen und Lehrer greifen Themen wie Sterben, Tod und Trauer meistens erst dann auf, wenn es keine Möglichkeiten zum Ausweichen mehr gibt. Für die Schülerinnen und Schüler wäre es jedoch besser, wenn sie sich früh mit dem Thema Tod auseinandersetzen könnten. Die Auseinandersetzung mit dem Thema ist zu diesem Zeitpunkt noch unbelastet und die Schüler und Schülerinnen können bei einem Todesfall darauf zurückgreifen.[3] Die Verdrängung der Themen wie Tod und Trauer lässt die Realität der Thematik an der Schule für Geistigbehinderte nicht verschwinden.

[1] Vgl. Heller 2007, S. 14- 17
[2] Vgl. Franz [3]2008, S. 9
[3] Vgl. Jennessen 2007, S.

## 1.3 Trauer als Bestandteil des Lebens an der Schule für Geistigbehinderte

Wie ich bereits dargestellt habe, ist Trauer als Realität auch in der Schule für Geistigbehinderte wieder zu finden. Es ist daher wichtig, dass Lehrerinnen und Lehrer ein Verständnis dafür entwickeln, dass das Thema Trauer in unterschiedlichen Dimensionen eine Rolle für die Schülerinnen und Schüler spielt. Es ist daher von enormer Bedeutung, dass Lehrkräfte dazu beitragen, dass Wege zur Enttabuisierung des Themas Trauer gefunden werden. Da Trauer als Realität an der Schule für Geistigbehinderte vorkommt, ist es notwendig, dass alle Pädagogen, die an einer solchen Sonderschule arbeiten, sich mit dieser Thematik auseinandersetzen. Es ist zu bedenken, dass ein Pädagoge, der keine Bereitschaft zeigt, sich mit diesem Thema auseinanderzusetzen, die Bedürfnisse seiner Schülerinnen und Schüler ignoriert. „Sterben, Tod und Trauer müssen Bestandteile von Schulkultur sein, wenn Schule für sich in Anspruch nehmen will, Kinder ganzheitlich und offen auf ihrem Lebensweg zu begleiten und in der Bewältigung von Verlusterfahrungen zu unterstützen.“[4] Möchte man erreichen, dass sich Schüler und Schülerinnen und deren Familien, aber auch Lehrer und Lehrerinnen sich mit der betreffenden Schule identifizieren, ist es wichtig, dass die Unterrichtsthemen eng mit der Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler in Verbindung stehen.[5] „Erleben Kinder, Eltern aber auch die Lehrkräfte einer Schule, dass die wichtigsten Fragen des Lebens- nämlich die nach dem Sinn des Lebens und nach dem 'Danach' - in ihrer Schule nicht totgeschwiegen werden, sondern offen und in vielfältiger Form Thema sein dürfen, werden sie sich in dieser Schule als 'ganzer' Mensch aufgehoben fühlen. Schule kann mehr sein als ein Lernort. Sie ist ein Lebensort, an dem Leben stattfinden und alle Lebensthemen kommuniziert werden dürfen!“[6] Aus diesem Grund möchte ich in dieser Arbeit darstellen, welche Bedeutung die Trauer in der Schule für Geistigbehinderte hat und wie Schülerinnen und Schüler in ihrer Trauer begegnet werden kann und wie man sie begleitet. Ich möchte deshalb damit beginnen, die Frage zu klären, was Trauer überhaupt ist und wie sie sich historisch verändert hat. Außerdem möchte ich nochmals präziser als in der Einleitung auf die gesellschaftlichen Hintergründe eingehen. Danach werde ich darstellen, wie unterschiedliche Autoren und Wissenschaftler den Trauerprozess verstehen anhand unterschiedlicher Modelle. Anschließend werde ich Faktoren beleuchten, die auf den Trauerprozess Einfluss haben. Des Weiteren werde ich den Unterschied von Trauer und Depression darstellen und wie aus einer verdrängten Trauer ein komplizierter Trauerverlauf entstehen kann. Nach der Darstellung der Bedeutung von Trauerritualen und deren Bedeutsamkeit im Lebens- und Trauermodell von Jorgos

[4] Jennessen 2007, S. 38
[5] Vgl. ebd.
[6] Ebd., S. 39

Canacakis, werde ich mich der Institution Schule nähern und das Spezifische der Schule für Geistigbehinderte erläutern. Darauf folgen wesentliche sonderpädagogische Aspekte hinsichtlich der Thematik Trauer an der Schule für Geistigbehinderte. Zunächst sollen die heterogenen und individuellen Todeskonzepte von Kindern und Jugendlichen mit einer geistigen Behinderung dargestellt werden. Mithilfe einer empirischen Studie von Arenhövel möchte ich den Umgang mit Trauer von Schülerinnen und Schülern mit einer geistigen Behinderung aufzeigen. Danach soll deutlich werden, wie viele unterschiedliche Erfahrungen Schülerinnen und Schüler bereits mit Verlusten gemacht haben. Es soll dadurch verständlich werden, dass nicht nur der Tod eines Menschen Trauerreaktionen auslösen kann. Danach möchte ich klären, warum abschiedliches Leben sowie Trauerrituale an der Schule für Geistigbehinderte wichtig sind. Nach der Thematisierung von Handlungsleitlinien zum Umgang mit trauernden Schülerinnen und Schülern und des Einsatzes von Bilderbüchern möchte ich darstellen, wie wichtig es ist, dass auch Lehrkräfte selbst in ihrer Trauerfähigkeit kompetent werden. Anschließend möchte ich vertiefen, warum besonders beim Thema Trauer die Kooperation sowie die Teamarbeit im Lehrerkollegium wichtig sind. Der Abschluss dieser Arbeit endet schließlich mit einem persönlichen Fazit.

# 2 Trauer

## 2.1 Zum Begriff Trauer

Der Begriff Trauer hat seinen Ursprung im Mittelhochdeutschen und leitet sich von trure oder auch truren ab. Die Wurzeln sind im Wort drusian zu finden, das aus dem Angelsächsischen stammt. Drusian bedeutet soviel wie schlaff sein, aufhören oder auch nachlassen. Trauer ist ein Zustand, welcher von Kraftlosigkeit und Schwäche geprägt ist. Sie ist eine Reaktion auf Ereignisse, die mit Verlust und Trennung zu tun haben. Voß bezeichnet die Trauer als eine komplexe Emotion.[7] Ebenso stellt Schmidt die Trauer als eine Emotion dar.[8] Canacakis bezeichnet sie sogar als Ur- Emotion. Trauer ist bei ihm der Grundstamm für viele andere Emotionen, wie zum Beispiel Wut, Freude, Liebe etc.[9] Znoj aber weist darauf hin, dass Trauer kein Gefühl sei. Er erwähnt, dass bei der Trauer unter Umständen auch keine Gefühle vorkommen können und bezeichnet Trauer daher als Zustand. Dieser Zustand trennt von Mitmenschen und unter Umständen sogar vom Trauernden selbst.[10] Worden betont auf der andere Seite, dass es sich bei der Trauer nicht um einen Zustand handelt, sondern um einen Vorgang, da Trauer Anstrengung und Arbeit bedeutet. Vorgang bedeutet für Worden, sich dem Verlust anzupassen.[11] Canacakis beschreibt Trauer als Antwort unserer eigenen Person, wobei er die Person als Ganzheit betrachtet. Diese Antwort geschieht spontan, natürlich, normal sowie selbstverständlich und sie reagiert auf jede Form von Veränderung. Kommt es zu einer Antwortreaktion unseres Organismus in Form von Trauer, kann daraus eine neue Lebendigkeit entstehen. Trauer ist eine Antwortreaktion nicht nur bei Tod, sondern auch bei anderen Verlusten, die mit Trennungen und Ablösungen zusammenhängen, wie zum Beispiel, wenn die Kinder aus dem Haus gehen oder auch beim Weggeben von Gegenständen. Canacakis unterscheidet das Trauern von Erwachsenen und Kindern sowie Trauer als Lebenshinderung oder Lebensförderung.[12] Wickert und Hoogers-Dörr vereinigen unter dem Begriff Trauer alle Möglichkeiten des Erlebens und des Verhaltens, die bei einem bedeutsamen Verlust die Folge sind. Was ein bedeutsamer Verlust ist, wird dabei subjektiv gesehen.[13] Wie jeder Mensch anders lebt, so wird auch unterschiedlich getrauert. Trauer kann ein ganzes Spektrum von Emotionen enthalten, was auch in den Bezeichnungen von Trauer als Emotion zum Ausdruck kommt.[14] Diese Emotionen verwandeln sich ständig und lösen einander ab. Trauer ist demzufolge nicht

[7] Vgl. Voß 2005, S. 43
[8] Vgl. Schmidt 2008, S.10
[9] Vgl. Canacakis 2006, S. 189
[10] Vgl. Znoj 2005, 9
[11] Vgl. Worden 1987, S.18
[12] Vgl. Canacakis 2006, S. 40- 42
[13] Vgl. Wickert/ Hoogers-Dörr 1983, 145
[14] Vgl. Hinderer/ Kroth 2005, S. 26

statisch sondern prozesshaft. Canacakis bezeichnet sie daher auch als[15] „Verwandlungskünstlerin“[16]

## 2.2 Historische und gesellschaftliche Hintergründe

In der Einleitung dieser Arbeit habe ich bereits auf die Tabuisierung des Todes und der Trauer in unserer heutigen Gesellschaft hingewiesen. Um ein Verständnis dafür zu gewinnen, dass Trauer und ihre Enttabuisierung für die Gesellschaft und somit auch für die Schule von Bedeutung ist, finde ich es wichtig, die historischen und die gesellschaftlichen Hintergründe von Trauer zu kennen. Die momentane gesellschaftliche Situation hinsichtlich des Themas Trauer ist nicht trennbar von der Geschichte der Trauer. In der Vergangenheit war der Tod im Leben zu finden, indem man ihn abgelehnt oder angenommen hat, indem man ihn zeremoniell begangen oder als Verlust betrauert hat. Tod und Trauer waren nicht abwesend, sondern im Bewusstsein der Menschen. Die Anschauungen haben sich jedoch im Lauf der europäischen Geschichte verändert. Einstellungen zum Thema Tod und Trauer verändern sich meistens sehr langsam. Man nimmt sie sehr wenig an der eigenen Person oder in seinem Umfeld wahr. Das bedeutet, dass man in sehr langen Zeiträumen denken muss. Im Folgenden finden sich nun die wesentlichen Aspekte der Geschichte der Trauer skizziert. In der Antike gab es eine deutliche Trennung zwischen den Lebenden und den Toten. Auf der einen Seite gab es die Verehrung von Grabstätten und auf der anderen Seite war es den Menschen wichtig, dass die Toten nicht in der Nähe der Lebenden begraben wurden. Die Toten wurden außerhalb der Stadtmauer begraben, um die Lebenden nicht unrein zu machen. Möglicherweise spielte dabei auch noch eine ältere Vorstellung eine Rolle, in der man verhindern wollte, dass die Toten zurückkehren, um die Hinterbliebenen zu belästigen. Mit dem Christentum kommt es ungefähr im 6. Jahrhundert zu Veränderungen. Die Gräber findet man nun in den Kirchen und somit in der Stadt. Interessant ist, dass nun aber das individuelle Grab verschwindet. Man überließ die Verstorbenen der Kirche und in ihrer Fürsorge bis zu dem Tag, an dem sie von den Toten auferstehen würden. Meistens waren es sogar Massengräber. Kult und Begräbnis wurde miteinander verbunden und auch seelsorgerlich befürwortet. Man sollte sich der Verstorbenen erinnern und im Gebet an sie denken. Auch sollte man sich seines eigenen Todes bewusst werden. Aus der Trennung von Lebenden und Toten in der Antike entstand eine Koexistenz. Tod und Trauer gehören für den Menschen im Mittelalter zum Leben.[17] Einen plötzlichen Tod betrachtete man allerdings als Unglück, da er einem die Chance nahm verschiedenste Dinge vorher noch zu regeln, wie

[15] Vgl. Canacakis 2006, S.42
[16] Ebd., S. 42
[17] Vgl. Winau 1991, S. 14- 17

zum Beispiel spirituelle oder materielle Angelegenheiten. Ein Gebet, die so genannte „Litanei der Heiligen“ beinhaltete die Bitte „Bewahre uns vor einem plötzlichen Tod“. Im 10. oder 14. Jahrhundert war das Leben der Menschen relativ kurz, so dass Krankheit und Schmerz einem plötzlichen Tod vorgezogen wurden. Zu bedenken ist, dass während des 14. Jahrhunderts ein Drittel der Menschen aufgrund des so genannten schwarzen Todes starb. Spätestens ab dem 15. Jahrhundert wurde dem einzelnen Menschen bewusst, dass er sich von der Gesellschaft unterscheidet. Der persönliche Tod wurde damit bedeutsam. Deutlich wurde das an der Entwicklung ansehnlicher Grabsteine, welche an das Leben der Verstorbenen erinnerten. Indem der Mensch ein Bewusstsein für den persönlichen Tod entwickelte, entstand auch die Sorge, ob man selbst nach dem Tod belohnt oder verdammt werden würde. Die Angst vor einer Hölle machte den Tod zu einer grauenvollen Wirklichkeit. Im 19. Jahrhundert kam es dann zu einer weiteren deutlichen Veränderung. Das Leben hatte seine Bedeutung aufgrund von zwischenmenschlichen Beziehungen erlangt. Beim Eintritt des Todes kommt es somit zum Verlust von Beziehungen. Trauer bezieht sich nun nicht mehr auf das Ende des Lebens oder auf das Jüngste Gericht, sondern darauf, dass Menschen, die sich nahe gestanden sind, getrennt werden. Während man bisher die Vorstellung eines prächtigen Himmels oder einer schrecklichen Hölle hatte, kam nun die Hoffnung der Wiedervereinigung auf, mit allen die aufgrund des Todes getrennt wurden. Wenn man unter Leben Beziehung versteht, dann hat der Hinterbliebene einen Teil von sich selbst verloren. Ab dem 20. Jahrhundert kommt es zu einer Verneinung des Todes. Die Bezeichnung „Der verneinte Tod“ stammt von dem französischen Historiker Philippe Ariès. Diese Verneinung ist nicht kognitiv zu verstehen, sondern psychologisch. Aufgrund der Schoa und der Möglichkeit nuklearer Zerstörung, haben die Menschen mehr reale Tode sowie die Gefahr drohender Tode erfahren, als die Menschen der gesamten Menschheitsgeschichte je zuvor. Verneinung in psychologischer Hinsicht meint, dass unsere westliche Kultur, die Tatsache nicht ernst nimmt, dass es den Tod als Ende unserer Möglichkeiten gibt. Der Tod ist nicht mehr im alltäglichen Bewusstsein zu finden. Die Gesellschaft glaubt die Natur gebändigt zu haben, aufgrund des technischen Fortschritts. Tritt ein Todesfall ein, ist es für die Menschen wie ein Schlag in ihr Gesicht. Es wird deutlich, dass mit Zeit und Geld nicht alles möglich ist. Die an sich natürliche und normale Trauerreaktion wird immer mehr unterdrückt und somit ebenfalls negiert, was dazu führt, dass es immer mehr komplizierte bzw. pathologisierte Trauerverläufe gibt.[18] Auch wenn die Menschen versuchen, Tod und Trauer zu verneinen, sind beide dennoch Realität in unserem Leben. Wird uns diese Realität wieder bewusst, kann sich auch unser Umgang mit trauernden Menschen wieder verändern. Es ist wichtig, dass sich Lehrer und Lehrerinnen ihrer gesellschaftlichen Prägung bewusst werden. Wer Kinder und Jugendliche auf das

[18] Vgl. Morgan 2003, S. 21- 25

wirkliche Leben vorbereiten will, kann die Themen Tod und Trauer nicht verneinen. Ich hoffe, dass diese Darstellung der historischen und gesellschaftlichen Hintergründe dazu beiträgt, ein Verständnis dafür entwickeln zu können, dass Trauer zum Leben auch in der Schule für Geistigbehinderte gehört.

## 2.3 Modelle zum Trauerprozess

Der Ablauf von Trauer wird unterschiedlich dargestellt, wie zum Beispiel in Form von Trauerphasen, als Prozess der Wandlung, als reine Abfolge von Phasen, im Sinne eines Aufgaben-Ansatzes, als offener Prozess oder als Spiralweg. Diese Aussagen der Modelle weisen im Wesentlichen aber Ähnlichkeiten auf. Diese Modelle können Orientierung bieten, wobei aber bedacht werden muss, dass jeder Trauerprozess individuell ist. Ich werde im Folgenden verschiedene Modelle vorstellen, die ich als sehr hilfreich empfinde, um den Trauerprozess zu verstehen. Ebenso können sie sich gegenseitig sehr gut ergänzen. Ich möchte aber darauf hinweisen, dass es noch etliche weitere Modelle gibt. So hat sich zum Beispiel Sigmund Freud bereits um 1917 mit dieser Thematik beschäftigt und ein dreiphasiges Modell entwickelt.[19] John Bowlby hat ein Modell von vier Phasen entwickelt und damit auch Collin Murray Parkes nachhaltig beeinflusst.[20] Etliche Bücher zum Thema „Trauer“ in pädagogischen Handlungsfeldern verweisen auf höchstens zwei Trauermodelle und beziehen sich bei der praktischen Umsetzung nur auf diese. Ich finde diese Vorgehensweise problematisch, da sie dem individuellen trauernden Menschen mit seiner individuellen Art zu trauern nicht gerecht wird. Ich möchte die Problematik an einem Beispiel verdeutlichen. Ein Kind oder ein Jugendlicher in der Schule hat eine fortdauernde Beziehung zu seinem verstorbenen Geschwisterkind. Betrachte ich den Trauerprozess als Bewältigung von Traueraufgaben, würde das bedeuten, dass der Schüler die emotionale Bindung zu seinem Geschwisterkind auflösen sollte, um neue Bindungen eingehen zu können. Verstehe ich den Trauerprozess als Fortführung der Bindung zum Verstorbenen, würde ich mehr auf die Bindungsqualität zwischen Schüler und verstorbenem Geschwisterkind achten. Ich finde, dass beide Entscheidungen richtig oder auch falsch sein können. Ich ziehe daraus den Schluss, dass nicht ein Modell zum Trauerprozess im Vordergrund stehen sollte, sondern immer der einzelne Schüler oder die einzelne Schülerin in seiner oder ihrer Trauer. Die Kenntnis verschiedener Trauermodelle soll dem Lehrer oder der Lehrerin helfen, empathisch auf die individuellen Trauerprozesse der Schülerinnen und Schüler eingehen zu können.

[19] Vgl. Znoj 2004, S. 6
[20] Vgl. Rando 2003, S. 176f

*Yorick Spiegel: Der Trauerprozess als Phasenmodell*

Yorick Spiegel hat als Theologe den Trauerprozess in vier Phasen beschrieben.

*Die Phase des Schocks:*

Der Trauerprozess beginnt mit der Schockphase. Diese Phase beginnt mit der Nachricht vom Tod. Kennzeichen dieser Phase ist ein regelrechter Zusammenbruch. Dieser kann sich auf das Körperliche, aber auch auf das Psychische beziehen. Der Empfänger der Todesnachricht kann sich unkontrolliert verhalten. Oft bemüht er sich aber, dass das nicht geschieht und versucht zu verdrängen. Kennzeichnend für diese Phase ist, dass der Hinterbliebene der Todesnachricht nicht glauben kann.

*Die Phase der Kontrolle:*

Der Trauernde kontrolliert sich selbst sehr stark. Wiederum übt auch seine Umwelt Kontrolle auf ihn aus. Zur Umwelt gehören zum Beispiel die angereisten Verwandten. Kennzeichen ist auch eine enorme Überaktivität. Diese Phase fällt deshalb auch in eine Zeit, in der viel organisiert werden muss, wie zum Beispiel die Beerdigung vorbereiten, Gespräche mit dem Pfarrer, Vorbereitung des so genannten oft üblichen Leichenschmauses etc.

*Die Phase der Regression:*

Der Trauernde zieht sich auf frühere kindliche Entwicklungsstufen zurück, in denen die Verleugnung des Verlusts leichter fällt. Diese Phase ist sehr von Hilflosigkeit geprägt. Es ist eine Zeit des Übergangs, in der schwer auszumachen ist, wohin der Trauernde gehört. Nach Yorick ist die Zuordnung zu den Verstorbenen oder den Lebenden schwierig.

*Die adaptive Phase:*

Der Trauernde befreit sich vom Bild des Trauernden. Nach Spiegel beginnt der Trauernde damit, „die Person, die er verloren hat, in sich selber wieder aufzubauen.“[21] Der Trauernde kehrt langsam wieder zurück ins Leben.[22]

*Verena Kast: Der Trauerprozess als Phasenmodell der Wandlung*

Kast hat Träume von Trauernden untersucht und festgestellt, dass sie dem Trauernden eine Anleitung zum Trauern geben können. Ebenso kommt es zu einer Intensivierung von Träumen, wenn Menschen mit dem Tod konfrontiert werden. Der trauernde Mensch kann mithilfe der Träume wieder eine neue Identität aufbauen. Dieser Identitätsaufbau geschieht nach Kast durch Wandlung.

[21] Spiegel 1989, S.76
[22] Ebd., S. 39- 79

*Die Phase des Nicht-wahrhaben-Wollens:*

Charakteristisch für diese Phase ist, dass der Hinterbliebene nicht glaubt, dass die Person wirklich gestorben ist. Außerdem ist sie durch einen Verlust von Empfindungen gekennzeichnet. Dieser Empfindungsverlust hat seine Ursache in einem Gefühlsschock. Hier kann man eine Parallele zur ersten Phase von Spiegel feststellen. Kast betrachtet das Nicht-wahrhaben-Wollen nicht nur als Verdrängung, sondern meint, dass die Trauernden in dieser Phase mit dieser starken Emotion nicht umgehen können.

*Die Phase der aufbrechenden Emotionen:*

In dieser Phase kommen die unterschiedlichsten Gefühle zum Ausdruck, wie zum Beispiel Wut, Trauer, Freude, Angst und Ruhelosigkeit. Ebenso ist die Suche nach einem Schuldigen für diese Phase sehr typisch. Könnten wir ihn finden, würden wir erfahren, dass wir doch nicht so ohnmächtig sind. Interessant ist, dass Trauernde auch Gefühle der Freude haben können, dass sie diese Beziehung in ihrem Leben erleben durften. Das ist auch ein Stück Leben, dass der Tod uns dieser Freude nicht berauben kann. Wer wieder ein neues Leben haben möchte, hat keine andere Möglichkeit, als dieses Chaos der unterschiedlichen Gefühle in dieser Phase auszuhalten. Nur im Chaos kann alles Alte verschwinden und Neues kann entstehen.

*Die Phase des Suchens und Sich-Trennens:*

In dieser Phase wird der Verstorbene nochmals aufgesucht. Dieses Aufsuchen hat aber nichts damit zu tun, dass der Tod verdrängt wird, sondern der Trauernde versucht, was der Verstorbene für ihn bedeutet hat in sein neues Leben einfließen zu lassen. Sinn des Suchens ist, sich mit dem Verstorbenen immer wieder von neuem auseinanderzusetzen. Der Trauernde meint, den Verstorbenen wieder gefunden zu haben. Daraus folgt aber, dass er den Verlust wieder erleiden muss und das emotionale Chaos wieder da ist. Kast meint, dass das Suchverhalten darauf vorbereiten soll, eine Akzeptanz zu entwickeln, die es ermöglicht, ohne den Verstorbenen weiterzuleben. Das schließt aber nicht aus, dass die gelebte Beziehung, die der Trauernde in seinem Leben erfahren hat, zum Leben dazugehört.

*Die Phase des neuen Selbst- und Weltbezugs:*

Der Verstorbene ist nun beim Hinterbliebenen zu einer Art inneren Figur geworden, welche sich auch wandeln darf. Der Verstorbene wird jetzt wieder zum Begleiter, aber in anderer Form. Der Trauernde beginnt sich zu verändern und geht auch neue Beziehungen ein. Kennzeichen dieser Phase ist, dass der Verlust nun akzeptiert wird und viele Lebensweisen, die in Bezug auf den Verstorbenen üblich waren, nun verlernt worden sind und neue Lebensweisen entstehen. Das bedeutet aber nicht, dass der Verstorbene nun in

Vergessenheit gerät. Viele Menschen können oft dann erst wieder einen Sinn in ihrem Leben erfahren, wenn sie feststellen, dass ihnen mit dem Verstorbenen nicht nur viel genommen, sondern auch viel gegeben wurde. Dies geschieht meistens aber erst in einer sehr späten Phase der Trauer und wischt auch nicht einfach, wie oft geglaubt, die Schmerzen hinweg.[23]

*James William Worden: Der Trauerprozess als Modell zur Bewältigung von Traueraufgaben*

Wie bereits im Kapitel „Zum Begriff Trauer" erwähnt, versteht Worden unter Trauer keinen Zustand, sondern einen Vorgang. Trauern ist für ihn ein aktiver Vorgang. Deutlich wird das auch bei seiner Beschreibung des Trauerprozesses. Der Trauerprozess besteht bei ihm aus vier Traueraufgaben.

*Aufgabe 1: Akzeptanz des Verlusts als Wirklichkeit*

Bei der ersten Aufgabe soll der Hinterbliebene akzeptieren, dass der Verstorbene wirklich tot ist. Der Trauernde gewinnt die Einsicht, dass er den Verstorbenen in diesem Leben nie mehr wieder sehen wird. Worden macht deutlich, dass das Gegenteil von der Akzeptanz des Verlusts als Wirklichkeit, das Nicht-wahrhaben-Wollen ist. Hier wird nun eine Parallele zur ersten Phase von Kast offensichtlich mit dem Unterschied, dass er es als Aufgabe sieht, dass der Trauernde aktiv wird und den Verlust als Wirklichkeit akzeptiert. Es kann zu einer Blockierung von Aufgabe 1 kommen, wenn der Hinterbliebene versucht zu leugnen, dass der Tod endgültig ist.

*Aufgabe 2: Erfahren des Trauerschmerzes*

Es muss nach Worden nun zu einer Anerkennung des Schmerzes kommen. Wenn dieser Schmerz nicht durchgearbeitet wird, kann er in einem Symptom oder in abweichendem Verhalten erscheinen. Manchmal kann diese Aufgabe auch nicht gelöst werden, aufgrund des Einflusses der Gesellschaft, welcher die Gefühle der trauernden Person nicht angenehm sind. Viele neigen deshalb dazu, den Trauernden von seinem Kummer abzulenken und aufzumuntern. Dadurch wird aber auch das Abwehrverhalten des Trauernden unterstützt und er beginnt das Aushalten des Trauerschmerzes zu leugnen. Eine Verleugnung der zweiten Aufgabe kann auch dadurch entstehen, dass der Trauernde in eine Empfindungslosigkeit flüchtet. Ebenso kann zum Beispiel ein ständiger Ortswechsel ein Zeichen dafür sein, dass der Hinterbliebene versucht, den Trauerschmerz zu verneinen. Er möchte von seinen Gefühlen befreit werden, indem er ohne Rast umherreist. Das wird aber nur möglich sein, wenn er den Trauerschmerz erfahren hat.

[23] Vgl. Kast [11]1990, S. 25- 78

*Aufgabe 3: Anpassung an eine Umwelt, in welcher der Verstorbene fehlt*

Das Anpassen an eine Umwelt, die sich durch den Tod des Verstorbenen verändert hat, kann für unterschiedliche Menschen Unterschiedliches bedeuten. Vor allem hängt es damit zusammen, welche Rollen der Verstorbene für den Hinterbliebenen gespielt hat. Hat der Verstorbene sich zum Beispiel um die finanziellen Angelegenheiten gekümmert, gilt es nun, den Umgang mit finanziellen Dingen selbst zu erlernen. Durch das Erlernen von neuem, kann auch der Verlust zu einem Gewinn werden. Wird Aufgabe 3 nicht erledigt, kann das zum Beispiel dadurch deutlich werden, wenn Menschen an ihrer Hilflosigkeit festhalten oder den Anforderungen ausweichen.

*Aufgabe 4: Abziehen von emotionaler Energie und Investition in eine andere Beziehung*

Bei der letzten Aufgabe geht es darum, sich emotional vom Verstorbenen abzulösen. Die emotionale Energie, die dadurch frei wird, kann dann für eine andere Beziehung eingesetzt werden. Ein Nichtgelingen dieser Aufgabe ist oft durch ein „Nicht-lieben-können" gekennzeichnet. Das Festhalten an alten Bindungen und das Nichteingehen neuer Bindungen kann ein Kennzeichen dafür sein.

Nach Worden ist die Trauer nach Bewältigung dieser vier Traueraufgaben beendet.[24]

*Hilda- Maria Lander/ Maria- Regina Zohner: Der Trauerprozess als offener Prozess mit Strukturierung durch allgemeine Gesetzmäßigkeiten*

„Abschied nehmen, trauern ist ein offener Prozess, individuell und doch durch allgemeine Gesetzmäßigkeiten strukturiert."[25] Trauern ist kein geradliniger Prozess und kann nicht leicht überblickt werden. Der Trauerprozess ist abhängig von der Kultur, der Religiosität, den familiären Bindungen, der Lebensgeschichte, der Art und dem Vorgang des Verlusts etc. Dennoch können auch gemeinsame Stationen in Trauerprozessen festgestellt werden mit Entsprechungen sowie Abweichungen. Trauererfolg ist nicht messbar, weder zeitlich noch inhaltlich. Lander/Zohner gehen davon aus, dass der Trauerprozess zirkulierend, spiralförmig und wandernd ist.[26]

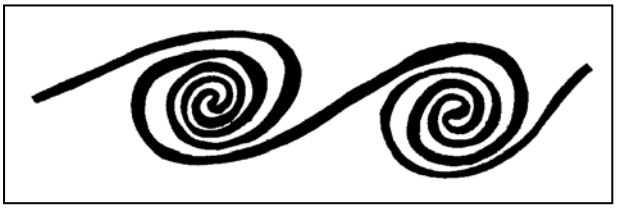

Abb. 1: Vorstellung eines zirkulierenden, spiralförmig wandernden Trauerprozesses (Lander/Zohner 1992, S. 21)

[24] Worden 1987, S. 18- 26
[25] Lander/Zohner 1992, S. 20
[26] Vgl. ebd. , 20f

*Elisabeth Kübler- Ross: Der Trauerprozess als Phasenmodell der Wandlung, welches uns lehrt mit dem Verlust zu leben*

Kübler- Ross hat bereits 1969 in ihrem Buch „Interviews mit Sterbenden“ die fünf Phasen des Sterbens beschrieben, die aber auch als Trauerprozess zu verstehen sind. Ich verwende bei der Darstellung ihrer Phasen ihr letztes Buch „Dem Leben neu vertrauen“ bevor sie starb, das sie zusammen mit David Kessler geschrieben hat. Sie stellen fest, dass diese Phasen in der Vergangenheit oft missverstanden worden sind. Sie weisen darauf hin, dass es keine typischen Trauerreaktionen, so wie auch keine typischen Verluste gibt. Die Phasen sollen uns lehren, mit dem Verlust zu leben. Emotionen können eingeordnet und bestimmt werden. Ebenso durchläuft nicht jeder Trauernde alle Phasen oder sie werden in unterschiedlichsten Reihenfolgen erlebt.

*Die Phase des Leugnens oder des Nicht- wahrhaben- Wollens:*

Kübler- Ross und Kessler weisen darauf hin, dass es nicht eine Leugnung des Todes an sich ist, sondern das Aussagen wie „Ich kann das nicht glauben“ eher ein Hinweis auf eine psychische Überforderung sind.

*Die Phase des Zorns:*

Der Zorn kann sich auf ganz unterschiedliche Bereiche beziehen. Der Trauernde kann zornig sein, weil er den Tod nicht verhindern konnte. Ebenso kann er wütend auf die Ärzte sein. Er kann zornig sein, dass er zurückgeblieben ist. Die Aufzählung könnte in dieser Form weitergeführt werden. Zorn ist notwendig, um wieder Heilung zu erlangen. Umso mehr man den Zorn empfindet, umso mehr kann der Heilungsprozess voranschreiten. Im Zorn wird der Schmerz sichtbar. Unsere Gesellschaft stellt leider den Zorn oft als unangebracht oder übertrieben dar.

*Phase des Verhandelns:*

Das Verhandeln ist gekennzeichnet durch Sätze wie: „Wenn ich mein Leben lang anderen helfe, werde ich dann von diesem Traum aufwachen?“ Typisch sind auch Aussagen, wie zum Beispiel „Wenn nur…“ oder „Was wäre, wenn…“. Gehäuft kommen auch beim Verhandeln Schuldgefühle hinzu. Dabei werden vergangene Ereignisse durch das Bewusstsein umgestaltet, bis auch das Bewusstsein erkennt, dass der Verstorbene wirklich tot ist.

*Phase der Depression:*

In dieser Phase ist der Trauernde ganz in der Gegenwart. Er befindet sich in der depressiven Phase. Diese depressive Phase darf aber nicht mit einer psychischen Erkrankung verwechselt werden. Es ist eine normale Reaktion auf einen Verlust.

*Phase der Zustimmung:*

Kübler- Ross und Kessler stellen fest, dass diese Phase sehr oft missverstanden wird. Viele meinen, dass mit Zustimmung, so etwas Ähnliches wie auch gut heißen zu verstehen sei. In der Regel ist es aber für einen Hinterbliebenen nie in Ordnung, den Verstorbenen verloren zu haben. Zustimmung meint, dass man lernt ohne den Verstorbenen zu leben und versucht, sich mit dem Verlust abzufinden.[27] „Zustimmung kann einfach bedeuten, dass man mehr gute als schlechte Tage hat.[28]“

*Michael Schibilsky: Der Trauerprozess als Spiralweg*

Schibilsky orientiert sich bei seinem Spiralweg der Trauer am „Kreuz der Wirklichkeit“. Diese Bezeichnung stammt von dem Sozialphilosophen Eugen Rosenstock- Huessy. In diesem Kreuz der Wirklichkeit werden Grundorientierungen des Menschen aufgezeigt hinsichtlich der Zeit und des Raumes. Im Raum gibt es die Dimension innen sowie außen und in der Zeit die Dimension rückwärts sowie vorwärts. Man kann auch sagen, dass sich der Raum auf das Hier und die Zeit auf das Jetzt bezieht. Die Dimension „innen“ bezieht sich auf die Gefühlsregungen und auf die Wahrnehmung. Die Dimension „außen“ bezieht sich auf die Aspekte Sprache und Dialog. Die zeitliche Dimension „rückwärts“ umspannt die Tradition und den Urbeginn. Entwicklung, Fortschritt und die Zukunft haben einen Vorwärtsaspekt hinsichtlich der Zeit. Diese Gedanken bezieht Schibilsky auch auf sein Trauermodell. Im Gegensatz zu den anderen Modellen, die sich oft auf Phasen, also auf den zeitlichen Aspekt beziehen, wird nun auch dem Temperament, den Lebenseinstellungen und den Grundorientierungen der Trauernden Beachtung geschenkt. Schibilsky unterteilt die Trauernden daher idealtypisch in vier Trauerstile:

*Trauerstil A:*

Der Trauernde wirkt unnahbar. Man kann kaum Gefühlsregungen bemerken. Er kann sehr stark Kritik äußern, zum Beispiel hinsichtlich des Pflegepersonals, welches den Verstorbenen betreut hat. Er baut zu sämtlichen Menschen Distanz auf und zeigt sich misstrauisch. Er gibt anderen zu verstehen, dass er mit der Trauer alleine fertig wird.

[27] Vgl. Kübler- Ross/ Kessler 2006, S. 20- 43
[28] Ebd., S. 43

*Trauerstil B:*

Der Trauernde zeigt seine Emotionen, ist erschüttert und fassungslos. Er sorgt sich um Mittrauernde und tröstet sie auch. Er zeigt ein starkes Mitgefühl. Er macht sich oft Selbstvorwürfe und Schuldfragen sind zentral.

*Trauerstil C:*

Dieser Trauertyp wirkt sehr förmlich und korrekt. Der Trauernde hat ein starkes Ordnungsprinzip hinsichtlich der Einrichtung, aber auch im Gesprächsverhalten. Außerdem zeigt er ein großes Verantwortungsgefühl. Gefühle sind für andere kaum wahrnehmbar. Ebenso ist auch Ängstlichkeit beim Trauernden zu beobachten.

*Trauerstil D:*

Bei diesem Trauertyp ist nichts sicher und nichts geordnet. Es kommt urplötzlich zu Gefühlsausbrüchen und im Gesamten zu starken Gefühlsschwankungen. Das heißt, dass es urplötzlich auch zu Lachen und Scherzen kommen kann. Der Trauernde ist sehr unruhig und zeigt viel Aktionismus. Außerdem ist er sehr leicht kränkbar. Der Trauernde zeigt eine große Offenheit und Kontaktfreudigkeit.

Schibilsky bezeichnet den Trauerprozess als Weg- Geschehen. Dieser Weg ist spiralförmig und beginnt im Mittelpunkt vom Kreuz der Wirklichkeit und geht immer wieder durch alle vier Felder des Kreuzes hindurch. Transferiert man nun zum Beispiel die erste Phase des Schocks aus dem Phasenmodell von Spiegel auf das Kreuz der Wirklichkeit, bezieht sich der Schock nun nicht nur auf den innerlichen Bereich, zu dem die Gefühle gehören, sondern auch auf die Zukunft, die nun schockierend erlebt wird. Geht man den Spiralweg weiter wird festgestellt, dass sich auch die Äußerlichkeiten verändert haben und auch sie werden als schockierend erlebt. Auf dem weiteren Spiralweg trifft man auf den Aspekt der Vergangenheit, welcher wiederum als schockierend erlebt wird. Der Trauernde stellt fest, dass die Vergangenheit unwiederbringlich ist. Bei jedem Trauernden beginnt der Spiralweg in einer anderen Dimension. Bei dem einen beginnt er innen, beim nächsten in der Zukunft und bei wieder anderen bei der Dimension „außen“ oder in der Vergangenheit.[29] Diese Spiralwege der Trauer „führen uns zwar Station für Station vom Schock fort, aber wir umkreisen den Tod noch lange. Je länger wir ihn aber umkreisen- und dabei wirklich alle Dimensionen immer wieder neu durchscheiten umso mehr öffnen wir unser Leben,

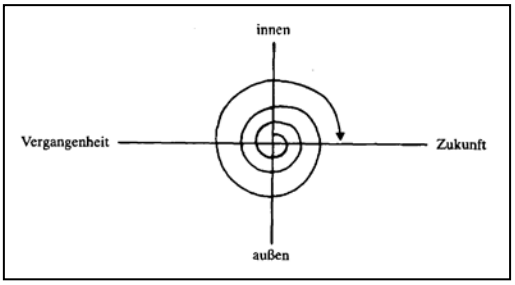


Abb. 2: Trauer als Spiralweg in vier Dimensionen (Schibilsky 1989, S. 233)

[29] Vgl. Schibilsky 1989, S. 220- 234

wie eine sich öffnende Spirale. Und der zunehmende Abstand entfremdet uns dem Verstorbenen nicht, sondern lässt uns trotz seines Todes leben.“[30]

*Dennis Klass: Der Trauerprozess als Modell fortdauernder Bindungen*

Dennis Klass versteht unter „Continuing bonds“, dass Bindungen zum Verstorbenen auch nach dem Tod als gesundes Phänomen in der Trauer zu betrachten sind. Der Tote hat im Leben des Verstorbenen weiterhin wichtige Rollen inne. Sinn der Trauer ist die Errichtung einer beständigen Biographie des Verstorbenen sowie des Hinterbliebenen. Dadurch soll der Lebende befähigt werden, die Erinnerungen an den Verstorbenen und die Interaktionen mit diesem in sein weiteres Leben einzufügen. Die Beziehungsqualität zum Verstorbenen wird bei diesem Modell zum Merkmal erfolgreicher Trauerarbeit. Vor allem Eltern mit einem verstorbenen Kind berichten immer wieder, dass sie fortdauernde Bindungen zu diesem haben und das auch nicht ändern können, noch wollen. Ein Ausdruck fortdauernder Bindungen sind zum Beispiel Gedenkfeiern oder Gedenkgottesdienste. Fortdauernde Bindungen an die Verstorbenen werden in unserer Gesellschaft oft als krankhaft angesehen. Dabei kann zum Beispiel fortdauernde Bindung ermöglichen, dass die Bilder der Verstorbenen nicht in andere projiziert werden. Die Frage ist aber trotzdem gerechtfertigt, ob eine fortdauernde Bindung auch krankhaft sein kann. Klass meint, dass für fortdauernde Bindungen dieselben Kriterien hinsichtlich gesund oder krank anzuwenden sind, wie bei Bindungen zwischen lebenden Personen.[31]

## 2.4 Einflussfaktoren auf die Trauer

Trauer wird nach Rando vor allem durch psychologische, soziale und physiologische Faktoren beeinflusst. Zu den psychologischen Faktoren gehören alle Besonderheiten, die sich auf die Bedeutung des Verlusts beziehen. Dazu gehören zum Beispiel auch die sekundären Verluste oder die Beziehungsart zum Verstorbenen. Zur Beziehungsart gehört auch die Frage, ob es unerledigte Dinge zwischen Hinterbliebenem und Verstorbenem gibt.[32] Canacakis bemerkt, dass die Beziehungsart und Qualität zum Verstorbenen eine entscheidende und wichtige Rolle im Trauerverlauf spielt. Für den Trauerverlauf ist es zum Beispiel erschwerend, wenn es eine symbiotische Beziehung war. Kennzeichen dafür ist ein Aneinanderkleben und gegenseitige Abhängigkeit. Dinge, die nicht ausgesprochen wurden, wie zum Beispiel Unzufriedenheit und Vorwürfe können den Trauerprozess erschweren. Eine gefühlvolle und befreiende Beziehung mit schönen Erlebnissen, kann den Prozess der

[30] Ebd., S. 234 -235
[31] Vgl. Klass 2000, 71- 78
[32] Vgl. Rando 2003, S. 184

Trauer erleichtern.[33] Zu den psychologischen Faktoren gehört auch die Charakteristika des Hinterbliebenen, wie zum Beispiel frühere Lebenserfahrungen, seelische Gesundheit, religiöser oder spiritueller Hintergrund, Lebensalter, Bewältigungsstrategien etc.[34] Znoj führt dazu explizit die Kontrollüberzeugungen auf. Menschen, die die Überzeugung haben, kaum Kontrollmöglichkeiten hinsichtlich ihres Lebens zu haben, reagieren bei einem plötzlichen Todesereignis oft depressiv und haben körperliche Auswirkungen. Bei Menschen mit recht hohen Kontrollüberzeugungen konnte das weniger beobachtet werden.[35] Ebenso zu den psychologischen Faktoren gehören die Merkmale hinsichtlich des Sterbens, wie zum Beispiel Krankheitslänge vor Todeseintritt, das Ausmaß des antizipatorischen Trauerns, Anwesenheit der Hinterbliebenen beim Sterben etc. Zu den sozialen Faktoren, welche den Trauerprozess beeinflussen können, gehören die Begräbnisriten sowie die Riten, in welchen den Verstorbenen gedacht wird, der sozioökonomische Status des Hinterbliebenen sowie das Ausmaß der sozialen Unterstützung. Zu den physiologischen Einflussfaktoren auf die Trauer werden Drogen, wozu auch Nikotin, Koffein und Alkohol gehören, Schlaf, Ernährung und physischer Gesundheitszustand gezählt.[36]

## 2.5 Trauer und Depression

Trauer ist nur bei nicht genauem Beobachten einer Depression ähnlich. Der Unterschied von Trauer und Depression wird vor allem in den Erscheinungsbildern deutlich. Im Gegensatz zur Trauer kann bei der Depression eine gedrückte Stimmung auftreten, was aber nicht so sein muss. Die Depression ist eine Krankheit, welche behandelt werden sollte. Kennzeichen einer Depression sind Antriebslosigkeit, Freudlosigkeit, Interesselosigkeit sowie Lustlosigkeit. Bei einer Depression kann auch ein freudiges Ereignis nicht dazu verhelfen, auch nur vorübergehend aus der Depression herauszukommen. Ein Mensch, der an einer Depression leidet, findet es besonders belastend, dass sich seine Mitmenschen über solche Ereignisse freuen können, was ihm nicht gelingt. Ein Trauernder kann dennoch erfreuliche Erlebnisse haben, wenn das Umfeld unterstützt und Zuwendung gibt. Katschnig unterscheidet die Trauerreaktion auch hinsichtlich der Kriterien „kalt und „warm“. Die Trauerreaktion bezeichnet er als „warm“, da Außenstehende Mitgefühl entwickeln können und sie „ansteckend“ wirkt, was sich zum Beispiel in Form von Mitweinen äußert. Eine Depression wird als „kalt“ bezeichnet. Das Umfeld berichtet, dass die Person mit Depression oft fremd auf sie wirken würde. Das Fehlen bzw. Vorhandensein eines Verlustes eignet sich nicht um die Depression von einer Trauerreaktion zu unterscheiden, da auch bei der Depression

[33] Vgl. Canacakis 2007, S. 75
[34] Vgl. Rando 2003, S. 184
[35] Vgl. Znoj 2004, S. 35
[36] Vgl. Rando 2003, S. 184

Verluste Auslöser sein können. In den Diagnoseschemata ICD-10 und DSM-IV kommt die Trauerreaktion entweder nicht vor, nur beiläufig oder als Ausschlusskriterium. Im DSM-IV wird zum Beispiel aufgeführt, dass eine typische Depression nur diagnostiziert werden darf, wenn die Symptomatik nicht hinsichtlich eines Trauerfalls erklärt werden kann.[37] Raphael und Wooding unterscheiden die Erscheinungsformen von Trauer und Depression hinsichtlich der Kognitionen, der Affekte sowie der Erregung. Hinsichtlich der Kognition beschäftigt und konzentriert sich der Trauernde auf die verstorbene Person, während der Mensch mit einer Depression den Focus auf die negative Interpretation der eigenen Person und der Welt legt. In Bezug auf die Affekte sehnt und verlangt der trauernde Mensch nach dem Verstorbenen. Er hat Trennungsängste und ist betrübt oder er protestiert wütend. Der Mensch mit einer depressiven Erkrankung entwickelt Schuldgefühle und hat vor sich selbst Angst. Er hat eine negative Sicht auf die Welt und Wut ist auf die eigene Person gerichtet. Jammer sowie Hoffnungslosigkeit prägen das Erscheinungsbild. Unter dem Aspekt Erregung sucht der Trauernde nach dem Verstorbenen und entwickelt gedankliche Vorstellungen. Bei einer Depression neigt der Mensch dazu, sich zurückzuziehen und entwickelt Wiedervereinigungsphantasien. Die Unterscheidung von Trauer und Depression ist wichtig, um eine depressive Erkrankung angemessen behandeln und um einen Trauerprozess gut aufarbeiten zu können. Allerdings hat man festgestellt, dass Trauerfälle in der Kindheit depressive Syndrome auch beschleunigen können. Ebenso konnte man einen Zusammenhang zwischen dem Tod von Vater oder Mutter in der Kindheit und einer Anfälligkeit für depressive Erkrankungen im Erwachsenenalter erkennen. Genauso konnte man beobachten, dass ein komplizierter Trauerverlauf sich von einer Depression unterscheidet.[38] Wilkening beschreibt in sehr bildhafter Weise, wie aus einem Trauerprozess auch eine Depression entstehen kann. Sie vergleicht die Trauer mit einem Fluss. Ein Fluss hat eine Quelle sowie eine Mündung. Als Betrachter von außen, kann ich nicht erkennen, wie tief der Fluss ist. Auch die Temperatur des Wassers kann von außen nicht erkannt werden. Selbst die Länge des Flusses kann nicht bestimmt werden. Wenn es zu einer Verstopfung der Quelle kommt oder aufgrund eines Staudamms das Wasser nicht weiter fließen kann, wird der Fluss nicht ins Meer fließen können, um seiner Bestimmung nachzugehen. Wilkening meint, dass eine Trauer, welche irgendwo stecken bleibt, zur Depression werden kann. Trauernde Menschen weinen oft oder haben intensive Gefühlsschwankungen. Menschen mit einer Depression empfinden eher eine Gefühllosigkeit. Depression kann an die erste Phase des Trauermodells von Verena Kast erinnern, in welcher man den Verlust nicht wahrhaben will bzw. leugnet. In einem Schockzustand verharren, kann für eine gewisse Zeit eine Überlebensmethode für den Menschen sein. Kann man aber beobachten, dass der

[37] Vgl. Katschnig 2001, S. 18- 20
[38] Vgl. Raphael/ Wooding 2003, S. 238f

Betroffene gesundheitliche Schwierigkeiten entwickelt oder in seinem Trauerprozess stehen bleibt, wird die Hilfe von außen wichtig.[39] Worden macht die Unterscheidung einer Trauerreaktion und einer Depression vor allem am Selbstwertgefühl fest. Das Selbstwertgefühl eines trauernden Menschen wird nicht und wenn, nur für sehr kurze Zeit beeinträchtigt. Für die Depression ist der Verlust des Selbstwertgefühls kennzeichnend.[40] Volkan und Zintl bezeichnen Menschen, die aufgrund ungelöster Trauer eine Depression entwickelt haben, als abgründig Trauernde. Der abgründig Trauernde ist sich in der Regel nicht bewusst, dass ein unverarbeiteter Trauerprozess Ursache der Probleme ist. Er hat zum Beispiel die Wut, die er dem Verstorbenen gegenüber empfindet und die daraus folgenden Schuldgefühle nicht nach außen zum Ausdruck gebracht, sondern nach innen gewendet.[41] Zusammenfassend kann man sagen, dass sich der Trauerprozess von einer krankhaften Depression unterscheidet. Jedoch kann eine Verdrängung von Trauer zu Depressionen führen. Meistens sind diese für die Betroffenen unerklärlich.[42]

## 2.6 Komplizierte Trauer

Es gibt außer der Bezeichnung „Komplizierte Trauer“ noch etliche weitere Bezeichnungen, die aber alle dasselbe ausdrücken, in dem Sinne, dass es sich um eine abnorme Trauerreaktion handelt. Weitere Bezeichnungen sind unbewältigte Trauer, chronische Trauer, pathologische Trauer, verzögerte Trauer etc.[43] Unter komplizierter Trauer versteht man eine Fixierung innerhalb bestimmter Stadien sowie eine Verzerrung und Übertreibung des Trauerprozesses. Sie wird bestimmt aufgrund des zeitlichen Verlaufs, der Dauer und hinsichtlich der Ausprägung und Stärke der depressiven Verfassung.[44] Aber vor allem ist das Verständnis von komplizierter Trauer davon abhängig, wie man Trauer oder den Trauerprozess beschreibt.[45] Um das zu erläutern, möchte ich das Trauermodell von Schibilski verwenden, das ich bereits im Kapitel „Modelle zum Trauerprozess“ beschrieben habe. In ähnlicher Weise kann man dann auch mit den anderen Modellen verfahren, um komplizierte Trauer zu erklären. Schibilsky versteht unter Trauer einen spiralförmigen Weg, welcher im Kreuz der Wirklichkeit beginnt. Auf diesem Weg durchschreitet der Trauernde alle vier Dimensionen des Kreuzes. Die Dimensionen beziehen sich auf das Innen, das Außen, die Zukunft und die Vergangenheit. Schibilsky meint, dass eine pathologische Verarbeitung

[39] Vgl. Wilkening 1997, S. 99- 101
[40] Vgl. Worden 1987, S. 40
[41] Vgl. Volkan/ Zintl 2000, S. 97f
[42] Vgl. Kast [11]1990, S. 81
[43] Vgl. Worden1987, S. 75
[44] Vgl. Langenmayr 1999, S. 28
[45] Vgl. Schwerin 1995, S. 28

der Trauer damit zusammenhängen würde, weil sie nur in einer Dimension begangen worden sei. Die folgenden Aspekte von Schibilsky machen Trauerprozesse in nur einer Dimension deutlich:

*Die Außendimension: Trauer um das DU*
Bildhaft gesprochen, ist es die Trauer um die fehlende Sonne. Dem Hinterbliebenen fehlt das Licht der verstorbenen Person. Er ist nur durch das Licht des anderen in der Lage sich selbst zu sehen. Er hat das DU verloren, welches seinem Leben bisher Sinn gab. Wird Trauer nur in dieser Dimension erfahrbar, hat sie oft depressive Formen.

*Die Innendimension: Trauer um das eigene ICH*
Der Trauernde verliert sich selbst. Er empfindet sich selbst als wertlos. Es kam zu einer Zerstörung des Selbstvertrauens. Der Trauernde glaubt, dass er niemandem mehr etwas bedeuten würde und misstraut sich deshalb auch selber.

*Die Zukunftsdimension: Trauer als Fluchterfahrung*
Der Trauernde hat das Gefühl, dass sich die Zukunft nicht mehr lohnen würde. Diese Trauer findet seinen Ausdruck in dem Gefühl, dass man nur von hier fort wolle. Wo auch immer der Trauernde hingeht, die Zukunft ist für ihn an keinem Ort erstrebenswert. Jede Flucht endet in derselben Enttäuschung.

*Die Vergangenheitsdimension: Trauer als Beharrung*
Wenn der Trauernde nur die Vergangenheitsdimension begangen hat, kreist er auch nur um diese. Er kann sich dadurch nicht mehr verändern, womit aber auch das Leben im Eigentlichen aufgehört hat. Trauer in dieser Dimension äußert sich oft in zwanghafter Trauer oder man möchte sich nicht nochmals binden. Der Trauernde versucht Altes festzuhalten. Verbitterung und Trotz sind Kennzeichen dieses Trauerweges.[46]

An dieser Darstellung wird deutlich, wie sehr das Verständnis von komplizierter Trauer davon abhängt, wie man den Trauerprozess beschreibt. Ich möchte nun noch auf die Symptome einer komplizierten Trauer eingehen. Wie auch immer der Einzelne den Trauerprozess oder die komplizierte Trauer verstehen mag, so können dennoch im Allgemeinen folgende Symptome Hinweis auf einen schwierigen Trauerprozess sein. Es gibt somatische sowie psychische Symptome einer komplizierten Trauer. Dazu gehören nach Znoj der Schmerz, der sich hauptsächlich in Herzschmerz äußert, Angst sowie Panikattacken, Gefühlskälte und Depression. Ebenso erwähnt er affektive Störungen. Bei bestimmten Formen einer

[46] Vgl. Schibilsky 1989, S. 233- 236

chronischen Trauer taucht die Verlustthematik in gewissen Lebensphasen wieder auf. Ist die Regulation einer emotionalen Befindlichkeit nicht möglich, kann das auch ein Hinweis auf einen komplizierten Trauerverlauf sein. Hinsichtlich des Verhaltens kann ein Rückzug aus sämtlichen sozialen Verpflichtungen ein weiteres Symptom sein. Ebenso ist es möglich, dass es zu einer Vermeidung von Situationen kommt, die Emotionen der Trauer auslösen können. Weitere Merkmale können hektische Betriebsamkeit, magisches Denken, Schlafstörungen, Rituale, intensives Träumen, Zustände der Verwirrung, Gedankenrasen sowie Schuld- und Sühnegedanken sein. Einige der aufgeführten Symptome dienen automatisch oder bewusst der Reduktion der Trauergefühle sowie des Trauerschmerzes. Mit der Zeit haben die Symptome jedoch ein Eigenleben entwickelt, wodurch die Trauer unbemerkt in einen Zustand kommt, der ständig aktiviert wird.[47] Es ist wichtig zu wissen, dass diese Reaktionen auch bei einer normalen Trauerreaktion vorkommen.[48] „Erst die Intensivierung, die Unmöglichkeit, diese Gedanken als abwegig zu entwerten oder zu stoppen oder Alternativgedanken zu haben sind Anzeichen einer komplizierten Trauerreaktion.“[49] Es wird deutlich, ein Mensch benötigt Zeit und Raum, um zu trauern. Deshalb haben die meisten Religionen sowie Kulturen Beisetzungsriten entwickelt, die die psychologische Bedeutsamkeit der Trauer berücksichtigen und in denen Trauer zum Ausdruck gebracht werden kann. So kann zum Beispiel ein Tod nicht so leicht geleugnet werden, wenn der Trauernde den Leichnam nochmals gesehen hat oder Beileidsbezeugungen entgegengenommen wurden. Diese Rituale können einen Teil dazu beitragen, komplizierte Trauerverläufe zu reduzieren.[50] Aus diesem Grund werde ich im nächsten Kapitel Rituale in der Trauer thematisieren.

## 2.7 Rituale in der Trauer

Es gibt eine große Anzahl von verschiedenen Definitionen und Begriffsverständnisse zum Begriff Ritual. Durch sie werden die zahlreichen theoretischen Hintergründe und Vorstellungen deutlich, die sich teilweise auch widersprechen. Es gibt demzufolge keine verbindliche sowie eindeutige Definition von Ritualen. Die Ursache liegt möglicherweise an der großen Vielfalt von Ritualen und seiner zahlreichen Funktionen.[51] Sehr vereinfacht ausgedrückt, versteht man unter einem Ritual „das Vorgehen nach festgelegter Ordnung“[52] Des Weiteren wird im Allgemeinen unter Ritual ein religiöser festlicher Brauch, welcher in

[47] Vgl. Znoj 2004, S. 40- 42
[48] Vgl. Znoj 2005, S. 32
[49] Ebd.
[50] Vgl. Volkan/ Zintl 2000, S. 56
[51] Vgl. Jennessen 2007, S. 73
[52] Duden [5]1990, S. 688

Handlungen, Worten und Gesten zeremoniell zum Ausdruck gebracht wird, verstanden.[53] Die Unterscheidung von Ritual und Ritus ist schwer auszumachen.[54] Das Ritual im Kontext Trauer kann eine heilende Wirkung haben und hilft den Tod als Wirklichkeit zu akzeptieren. Trauerrituale hatten ursprünglich die Funktion komplizierte Trauerverläufe zu vermeiden, die Findung neuer sozialer Rollen sowie die Integration des Verstorbenen und sich selbst in die Gesellschaft. Mit Abnahme der eingeübten Rituale kam es zu immer mehr Verunsicherungen im Umgang mit Trauernden.[55] Da bei Ritualen die Ziele sehr deutlich sind, können sie Orientierung geben oder anbieten. Rituale haben zudem einen bindenden Charakter und können somit die Flucht in Verantwortungslosigkeit verringern. Lander und Zohner erläutern das Ritual in sehr bildhafter Weise. Sie vergleichen Rituale mit Brücken, die als Angebote zu verstehen sind, um bedrohliches Gewässer zu überqueren. Inwieweit der Einzelne sich auf eine solche Brücke wagt, ist seine eigene Entscheidung. Das heißt, jeder kann selbst bestimmen, inwieweit er das Ritual vollzieht. Zusammengefasst verstehen Lander und Zohner unter Rituale symbolische Handlungen, die auch in Trauerprozessen eine enorme Hilfe sein können.[56] Canacakis versteht unter Trauerritual „eine Form von Krisenhilfe“[57] Er spricht sogar von der „Notwendigkeit von Trauerritualen“[58] Er weist jedoch darauf hin, dass die meisten Menschen in unserer industrialisierten Gesellschaft nur Beerdigungsrituale kennen und im Allgemeinen Rituale als sinnentleert, trocken, stark einschränkend sowie starr und verpflichtend empfinden.[59] Roth geht davon aus, dass in unserer Gesellschaft auch die Säkularisierung dafür einen Grund bildet. Totengedenktage, wie Allerseelen bei den Katholiken oder der Ewigkeitssonntag in der evangelischen Kirche, haben bei vielen Menschen ihre Bedeutung verloren. Roth stellt ebenso wie Canacakis fest, dass sich Rituale fast nur noch auf das Begräbnis beziehen, aber nicht auf das Andenken der Toten. Anlässe, an denen man in Gemeinschaft an den Verstorbenen erinnert, verschwinden immer mehr.[60] Dazu kommt, dass in unserer Gesellschaft Leistung, Starksein und Konkurrenz wichtige Ziele sind. Schwäche und Begrenztheit versucht man zu vermeiden. Aus diesem Grund wird auch der Trauer und den Trauerritualen kaum Beachtung geschenkt. Canacakis hat ein sehr altes Trauerritual, die Myroloja in Südgriechenland, wissenschaftlich untersucht. Mit Myroloja werden Klagegesänge bezeichnet. Sie ist eine rituelle sowie formalisierte Klage, welche die Struktur und den Verlauf eines Trauerprozesses ordnen kann. Ebenso kann sie die Beziehung zur verstorben Person sowie den Umgang und das Verhalten der Teilnehmer untereinander ordnen. Es ist eine Klage, in der Raum bleibt für spontane Dichtung und

[53] Vgl. ebd.
[54] Vgl. Jennessen $^{3}$2006, S. 67
[55] Vgl. Freese 2001, S. 174
[56] Vgl. Lander/ Zohner 1992, S. 33- 35
[57] Canacakis 2006, S. 158
[58] Ebd., S. 129
[59] Vgl. ebd.
[60] Vgl. Roth 1998, S. 44

Gesang. Das Kennzeichnende an der Myroloja ist, dass der Klagende individuell Aussagen über den Toten und dessen Leben machen kann. Einbezogen werden dabei auch historische Ereignisse sowie momentane politische, ökonomische und soziale Probleme. Canacakis hat festgestellt, dass Myroloja eine heilmachende Wirkung und eine psychohygienische Bedeutsamkeit hat. Er konnte folgende Wirkungen bei dem zweitausend Jahre alten Ritual feststellen. Es kam bei den Ritualteilnehmern zu positiven Veränderungen hinsichtlich der seelischen und somatischen Befindlichkeit über kürzere und längere Zeiträume, dass heißt zwischen einem Tag bis zu über drei Jahren. Es kam zu Veränderungen im individuellen Verhalten sowie hinsichtlich des sozialen Verhaltens. Die Teilnehmer konnten sich wieder die Fähigkeit aneignen, dem Leben einen Sinn geben zu können. Ebenso konnten sie wieder Lebensenergie sowie Lebensfreude zurückgewinnen. Sie erlernten einen angemessenen Umgang mit der Trauer mithilfe geeigneter Auseinandersetzungsmöglichkeiten. Canacakis konnte feststellen, dass Myroloja kein sinnentleertes Ritual ist. Sie hat eine Funktion und eine Wirkung. Myroloja ist allerdings nicht so einfach auf unsere mitteleuropäische Kultur übertragbar. Aus diesem Grund hat Canacakis ein Modell entwickelt, dass seine Wurzeln und Wirkungsweisen im Myroloja- Ritual hat und als Trauerritual für Mitteleuropa geeignet ist. Er nennt es das Lebens- und Trauerumwandlungsmodell (LTUM).[61] Dieses möchte ich im nächsten Kapitel vorstellen.

## 2.8 Lebens- und Trauerumwandlungsmodell

Der ursprüngliche Ansatz von Jorgos Canacakis war, ein Modell zu entwickeln mit dem Ziel den Umgang mit unterschiedlichsten Veränderungen zu lernen und zu üben. Daraus entwickelte er dann das Handlungskonzept des LTUM.

*Hauptziele des LTUM:*

- Entwicklung der Trauerfähigkeit
- Aneignung von inneren und äußeren Ressourcen zur Bereicherung und Stabilisierung der Identität
- Förderung des Ausdrucks von berechtigten Empfindungen und Gefühlen

Eine zentrale Rolle spielt in diesem Modell die Umwandlung. Mit Umwandlung ist ein komplexer Vorgang gemeint. Dieser geschieht unter besonderen Bedingungen des Rahmens und des Raumes. Der Trauerumwandlungsprozess führt zu Lebendigkeit im Inneren sowie Äußeren des Menschen.

*Grundlagen des LTUM:*

- Das Grundprinzip allen Seins ist das Werden und Vergehen. Das LTUM geht davon aus, dass der Mensch dafür ausgestattet ist. Jedoch ist die Trauerfähigkeitsentwicklung abhängig von den Menschen, die uns erziehen. Wenn

[61] Vgl. Canacakis 2006, S. 128- 170

diese trauerfähig sind, kann auch das Kind durch entdecken, üben, anwenden seine Trauerfähigkeit erlangen. Da viele Eltern sowie Pädagogen nicht mehr trauerfähig sind, muss es nun in anderer Form erlernt werden.

- Trauer muss entwickelt werden. Sie ist nach Canacakis eine Grund- und Basisemotion. Hat der Mensch eine entwickelte Gefühlskompetenz, ist er in der Lage Trennungen, Verlusten, Defiziten, das heißt allem was vergeht zu begegnen. Trauerkompetenz entwickelt sich aufgrund von normalen Reifungsprozessen. Demzufolge ist Abschiedsfähigkeit abhängig vom Alter, der Reifung und der Situation.
- Es gibt viele unterschiedliche Arten von Trauer. Es gibt eine überpersönliche Trauer, wozu zum Beispiel die Trauer um untergegangene Kulturen gehört, eine persönliche Trauer, eine zeit- und inhaltsbezogene Trauer sowie eine entwicklungsbezogene Trauer.

Bedeutsam sind auch rituell-symbolische Handlungen sowie Speicherungsprozesse. Symbolische Handlungen können Aufmerksamkeit verdichten und helfen das Ziel in den Blickpunkt zu nehmen. Darauf folgt eine Speicherung im Gehirn, welche sehr differenziert ist. Die rituellen Handlungen prägen sich nachhaltig in der Erinnerung ein. Das Gespeicherte ist jederzeit zugänglich und hilft uns, eine verlorene Balance wiederherzustellen. Um eine Vorstellung davon zu gewinnen, was konkret in einem Lebens- und Trauerumwandlungsseminar gemacht wird, möchte ich ein Ritual herausgreifen und vorstellen. In diesem Ritual tanzt die Gruppe gemeinsam einen Jahreszeitentanz und steigt dann gemeinsam in eine Höhle. Das gemeinsame Gehen in die Höhle soll an den Herbst erinnern, in welchen sich die Teilnehmer für eine gewisse Zeit zurückziehen. Die Gruppe geht dann wieder gemeinsam aus der Höhle heraus, was den Frühling symbolisieren soll. Die Farben, das Licht und die Umgebung werden wieder neu erlebt. [62] Schwerin kritisiert am LTUM, dass ihm die gesellschaftliche Akzeptanz sowie Relevanz fehlen würde. Sie bedauert, dass das Modell nur individuelle Bedeutung habe. Allerdings erwähnt sie aber auch, dass in einer Gesellschaft, in der Individualisierung, Separierung und die Einbindung in soziale Strukturen fehlen, das Modell die Möglichkeit bieten kann, Rituale zu erleben sowie ihre heilende Wirkung. Sie geht davon aus, dass individuelle oder private Rituale, welche ihren Platz nicht in der Gesellschaft haben, Hilfskonstruktionen bleiben.[63] Da wir aber in einer Gesellschaft leben, in der wir kaum mit Trauerritualen konfrontiert werden, finde ich jedoch in dieser Situation auch eine Hilfskonstruktion als hilfreich. Da die Rituale im LTUM von ihrem Aufbau häufig auch didaktische Prinzipien beinhalten, die im Unterricht in einer Schule

[62] Vgl. Canacakis 2006, S. 186- 197
[63] Vgl. Schwerin 1995, S. 52

für Geistigbehinderte bedeutsam sind, finde ich Elemente aus dem LTUM gut geeignet, um trauernde Schülerinnen und Schüler an einer Schule für Geistigbehinderte zu begleiten.

# 3 Schule für Geistigbehinderte

## 3.1 Zum Begriff „geistige Behinderung“

Die so genannten Schulen für Geistigbehinderte werden von Schülerinnen und Schülern mit einer geistigen Behinderung besucht. Der Begriff „geistige Behinderung“ entstand in Deutschland durch die Elternvereinigung „Lebenshilfe für geistig Behinderte“ im Jahr 1958. Vor dieser Zeit kam es immer wieder zu Veränderungen in der Begrifflichkeit. Auch heute wird der Begriff „geistige Behinderung“ weiterhin diskutiert. Die Schwierigkeit hinsichtlich jeden Begriffs, der das meint, was in dieser Zeit unter geistiger Behinderung verstanden wird ist, dass nicht nur eine Beeinträchtigung damit bezeichnet wird, sondern dass immer das Problem der Stigmatisierung und des Vorurteils in der Gesellschaft mit ihm in Verbindung steht. Besonders deutlich wird das in Begriffen der Vergangenheit, wie Idiotie, Geistesschwäche oder Blödsinn. Die Problematik am heutigen Begriff hat seine Ursache darin, dass er sich an einem Defizit orientiert und das auch zum Ausdruck bringt. Der Begriff enthält ein Handicap, in der Hinsicht, dass er eine Unzulänglichkeit im intellektuellen Bereich deutlich macht. Dadurch kann nur noch schwer wahrgenommen werden, was das Zusammenleben bei Menschen ausmacht. Dazu gehören Fähigkeiten und Bedürfnisse, Lebensinteressen, Entwicklungschancen und vor allem die Würde des Menschen. Als Fortschritt kann bezeichnet werden, dass die pauschale Bezeichnung „Geistigbehinderte“ immer mehr vom Terminus „Menschen mit geistiger Behinderung“ abgelöst wird.[64] So hat zum Beispiel im Jahr 1999 Suhrweier bei seiner verbalen Kennzeichnung geistiger Behinderung die Substantivierung „Geistigbehinderte“ noch selbstverständlich verwendet.[65] Da die Schulen in Baden-Württemberg aber immer noch die Bezeichnung „Schule für Geistigbehinderte“ verwenden, findet sich im Titel dieser Arbeit auch dieselbe Benennung. Ich selbst gebrauche aber, wenn ich von Schülerinnen und Schülern einer Schule für Geistigbehinderte spreche, den Terminus „Menschen mit geistiger Behinderung“. Damit möchte ich zum Ausdruck bringen, dass geistige Behinderung sich nur auf eine bestimmte Eigenart eines Menschen bezieht und dass es niemand mit geistiger Behinderung gibt, der nur behindert ist. In der pädagogischen Arbeit sollte daher nicht die Behinderung Ausgangspunkt sein, sondern das individuelle Lern- und Entwicklungspotenzial.[66] Sicherlich ist bei der Bezeichnung „Mensch mit geistiger Behinderung“ zu bedenken, dass er hinsichtlich der Semantik problematisch ist. Es ist schwierig Denken mit Geist gleichzusetzen. Ein Mensch wird in seinem Personsein abgewertet, nennt man ihn in seinem Geist behindert. Diese Problematik hat man heute bereits erkannt. Eine optimale

[64] Vgl. Speck [10]2005, S. 43- 48
[65] Vgl. Suhrweier 1999, S. 27- 29
[66] Vgl. Speck [10]2005, S. 48

Bezeichnung hat man aber bislang noch nicht entwickelt.[67] Das, was die Bezeichnung „geistige Behinderung“ jedoch ausdrücken möchte, ist ein komplexes Phänomen. Oft wird die Ursache der geistigen Behinderung auf die organische Schädigung geschoben, was jedoch nicht korrekt ist. Die geistige Behinderung kommt jedoch erst zustande aufgrund der Zusammenwirkung verschiedener Faktoren hinsichtlich des Individuums und der Umwelt. Zu Beginn kam es meistens zu einer prä-, peri-, oder postnatalen Schädigung, welche zu einer Beeinflussung oder Beeinträchtigung des Lernens oder der Entwicklung geführt hat. Diese Faktoren, die dem Individuum zuzuordnen sind, wirken wechselseitig auf die Umwelteinflüsse ein. Zu den Umweltfaktoren gehören die Familie, die Institutionen, die Kultur und die Gesellschaft. Diese Umweltfaktoren prägen das Leben eines jeden Individuums und machen mit dessen individuellen Beeinträchtigungen erst die geistige Behinderung aus. „Geistige Behinderung“ ist somit ein Prozess, der sich in jeder Lebensphase eines Menschen anders zeigt. Daraus folgt, dass dann auch andere Hinwendungen nötig werden.[68] Es gibt sehr viele Definitionen, welche versuchen „geistige Behinderung“ zu beschreiben. Dadurch wird sicherlich auch die Vielschichtigkeit der Menschen mit geistiger Behinderung deutlich. Die zahlreichen Definitionen lassen aber auch erkennen, dass sie nichts oder kaum etwas über das einzelne Individuum aussagen. Es wird daran deutlich, dass eine Definition immer ein Abbild unserer eigenen Vorstellungen ist. Diese bestimmt oft unbewusst unser Handeln und Denken. Für Lehrerinnen und Lehrer an einer Schule für Geistigbehinderte ist es daher wichtig, sich zu fragen, welches Bild sie von „Menschen mit geistiger Behinderung“ haben.[69] Dieses Bild kann sich auch darauf auswirken, inwieweit ich als Pädagoge der Trauer in der Schule für Geistigbehinderte Bedeutung zukommen lasse. Ist das Bild eher defizitorientiert, kann sich die Vorstellung breit machen, dass Menschen mit einer geistigen Behinderung nicht trauern würden, da Trauerreaktionen nicht beobachtbar seien und sie einen Verlust in seiner ganzen Dimension kognitiv nicht verstehen könnten. Jedoch sollten nicht die Defizite eines Menschen im pädagogischen Handeln Ausgangspunkt sein, sondern seine individuellen Möglichkeiten und seine soziale Teilhabe im gesellschaftlichen Leben, in welchem die Aspekte Tod und Trauer nicht ausgeklammert werden können, auch wenn die momentane gesellschaftliche Situation immer wieder zu einer Negierung neigt. Diese Einstellung, in dem was man von Behinderung oder geistiger Behinderung versteht, hat sich erst in den letzten zehn bis fünfzehn Jahren vollzogen. Ausgangspunkt ist nicht mehr der Defekt des Menschen, sondern die Beachtung der sozialen Konsequenzen. Eine wesentliche Rolle im internationalen Bereich hatte bei dieser Einstellungsänderung die Weltgesundheitsorganisation (WHO) bei ihrem revidierten Klassifikationsschema „International Manual of Dimensions and Functioning- ICIDH-2 von 1999. In der ICIDH-2

[67] Vgl. Fornefeld [3]2004, S. 50
[68] Vgl. ebd. 2003, S. 268
[69] Vgl. Meyer 1997, S. 6

wurde die Teilhabe als ein neuer Leitgedanke eingeführt.[70] Teilhabe meint, dass der Mensch in eine Lebenssituation einbezogen ist, die Möglichkeit zum Informationsaustausch besteht, Arbeit, Ausbildung und Freizeit und auch soziale Beziehungen dazugehören.[71] Das bedeutet aber auch, dass wenn ein Mensch an diesen Aspekten Teilhabe hat, er auch Verlusterfahrungen machen kann. Lebt ein Mensch in sozialen Beziehungen wird er auch mit Trennungen, wie zum Beispiel durch den Tod eines Menschen, konfrontiert. Meine Schlussfolgerung lautet daher: Wer Teilhabe hat in sämtlichen Bereichen des Lebens kann den Erfahrungen von Verlust und Trauer nicht ausweichen, da sie zum Leben dazugehören. Trauer als zentrales Lebensthema kann daher in der Schule für Geistigbehinderte nicht ohne Bedeutung bleiben.

## 3.2 Schulische Bildung für Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung

Schulische Bildung wird Kindern und Jugendlichen mit einer geistigen Behinderung an der Schule für Geistigbehinderte ermöglicht. Es erfahren somit alle schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen mit einer geistigen Behinderung schulische Bildungsmaßnahmen unabhängig von der Schwere der Behinderung. Äußerlich ist die Schule nach Klassen und Stufen organisiert. Die Einteilung geschieht in Klassen der Unterstufe, der Mittelstufe, der Oberstufe sowie der Werkstufe. In jeder Stufe verbringt jede Schülerin und jeder Schüler drei Jahre. Die Schulzeit dauert somit zwölf Jahre. Es besteht aber die Möglichkeit die Schulzeit bis zu drei Jahre zu verlängern. Das Lebensalter dient der Zuordnung der Schüler in die Klassen und Stufen. Damit wird versucht, den Schülerinnen und Schülern durch einen altersgemäßen Unterricht gerecht zu werden. In der Schule für Geistigbehinderte wird eine Ganztagsbeschulung praktiziert.[72] Seit den achtziger Jahren kommt es jedoch immer wieder zu einer Infragestellung der Schule für Geistigbehinderte als einzig angemessene Bildungseinrichtung für Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung. Es wurden etliche Modelle zur Integration entwickelt, um Schüler mit und ohne geistige Behinderung gemeinsam zu unterrichten.[73] In Baden-Württemberg wird anstelle der Integration eher Kooperation bevorzugt. Dabei werden Klassen der Schule für Geistigbehinderte an Regelschulen umgelagert. Die Schüler mit geistiger Behinderung gehören aber weiterhin zur Schule für Geistigbehinderte. Des Weiteren besteht die Möglichkeit in einzelnen Unterrichtsfächern miteinander zu kooperieren.[74] Diese Entwicklung ist sehr beeindruckend,

[70] Vgl. Fornefeld $^{3}$2004, S. 47f
[71] Vgl. Fischer 2003, S. 307
[72] Vgl. Mühl $^{2}$1999, S. 257
[73] Vgl. Speck $^{10}$2005, S. 35
[74] Vgl. Fornefeld $^{3}$2004, S. 98

wenn man bedenkt, dass erst seit den sechziger Jahren ein Schulrecht für Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung überhaupt besteht. Es wurde erst in dieser Zeit durch Verfassungen bestätigt, dass Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung einen allgemeinen gesicherten Bildungsanspruch haben. Diesen Kindern und Jugendlichen sollte es nun ermöglicht werden, Zugang zu allen Bildungsgütern zu haben, wozu auch die Kulturtechniken gezählt werden. Erst nach dem Erlass von Sonderschulgesetzen um die Mitte der sechziger Jahre kam es zur Entstehung der ersten Schulen für Geistigbehinderte. In den Schulgesetzen von Baden-Württemberg nannte man diese Schulen damals noch „Schule für Bildungsschwache". Heute wird auch hier die Bezeichnung „Schule für Geistigbehinderte" verwendet.[75] Jeder Mensch hat ein Recht auf Bildung. Dieses Recht gehört bei uns zu den Grundrechten. Die Vereinten Nationen verabschiedeten im Jahr 1948 im Artikel 26/1 u. 2 das Recht eines jeden Menschen auf Bildung. In der Bundesrepublik Deutschland wird im Grundgesetz im Artikel 2 betont, dass jeder das Recht auf freie Entfaltung seiner Persönlichkeit hat. Das bedeutet, dass auch der Mensch mit geistiger Behinderung ein Recht auf Bildung sowie ein Recht auf freie Entfaltung seiner Persönlichkeit hat. Wird jedoch Bildung allein auf die Kulturtechniken, wie Lesen, Schreiben und Rechnen reduziert, wird es einem Menschen mit geistiger Behinderung schwer fallen, seinen Anspruch auf Bildung anzuerkennen. Bildung bedeutet jedoch mehr und darf nicht mit gesellschaftlichem Nutzen gleichgesetzt werden. Fornefeld verweist in diesem Kontext auf die Autoren Antor und Bleidick, welche zwischen dem Recht auf Bildung und dem Recht auf Leben einen Zusammenhang sehen. Wer ein Recht auf Leben für jeden Menschen einfordert, stimmt auch dem Bildungsrecht für alle zu. Bildungsfähigkeit darf dann aber nicht von intellektuellen Voraussetzungen abhängen. Wer Bildungsrecht für alle Menschen anerkennt, wird auch das Recht auf Leben nicht in Frage stellen können. Bildung im Sinne von Selbstentfaltung gehört zum Menschen. Es geht daher um eine lebenslange Bildung, das heißt um einen lebenslangen Prozess. In der Geistigbehindertenpädagogik versteht man Bildung als „Gestaltung des eigenen Lebens" im sozialen sowie kulturellen Zusammenhang. Dieses Bildungsverständnis macht deutlich, dass es alle Menschen einschließt und nicht abhängig ist vom Schweregrad der Beeinträchtigung. Wenn jeder Mensch ein Recht auf Bildung hat, bedeutet das, dass jedem Menschen mithilfe von Erziehung Hilfen zur Selbstfindung sowie zur Gestaltung des Lebens gereicht werden. Jeder Mensch kann etwas, sonst würde er nicht existieren. Die Schule für Geistigbehinderte hat daher auch die Aufgabe, den Bildungsanspruch von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung einzulösen.[76] Möchte ein Lehrer dem Bildungsanspruch seiner Schüler gerecht werden, bedeutet das aber auch, dass er alle Aspekte, die zur Gestaltung des Lebens gehören,

[75] Vgl. Speck [10]2005, S. 34f
[76] Vgl. Fornefeld [3]2004, S. 101- 104

integriert. Trauer als Bestandteil eines jeden Menschenlebens gehört demzufolge auch dazu. Dazu kommt, dass Trauer der Weg ist, um wieder zurück ins Leben zu finden oder überhaupt ins Leben zu kommen.[77] Im Leben zu sein, ist immer Voraussetzung, um das Leben gestalten zu können.

## 3.3 Ziele der schulischen Erziehung und Bildung

Bei einer sinnvollen Erziehung und Bildung von Schülerinnen und Schülern mit einer geistigen Behinderung müssen Vorstellungen über das was erreicht werden kann bzw. soll, vorhanden sein. Ihre Festlegung finden diese dann in den Erziehungs- und Bildungszielen. Speck weist darauf hin, dass beim Aufstellen von Erziehungs- und Bildungszielen verschiedene Aspekte zu beachten seien. Sie müssen ethisch sein, das heißt die Menschenwürde muss geachtet werden und Grundrechte und sittliche Normen müssen Berücksichtigung finden. Ebenso sollen sie pädagogisch-normativ sein, was bedeutet, dass es allgemein anerkannte und verfasste Erziehungsziele sind. Sie sollen fachlich-differenziell sein, indem sie die individuellen Bedürfnisse der Erziehung und Förderung beachten. Des Weiteren sollen sie pragmatisch sein, was bedeutet, dass sie Praktizierbarkeit aufweisen hinsichtlich der gegebenen Lebens- und Entwicklungsbedingungen. Als Legitimationsinstanzen nennt Speck den einzelnen Menschen mit einer geistigen Behinderung, die Eltern bzw. die Erziehungsberechtigten, die Schule, welche das Bildungsrecht zu sichern hat aufgrund ihres staatlichen Auftrages, professionelle Helfer sowie makro-soziale Gruppen. Zu diesen gehören die Kirchen, politische Parteien, soziale Vereinigungen etc. Speck bringt inhaltlich das Richtziel der Erziehung und Bildung von Menschen mit einer geistigen Behinderung auf eine kurze Formel. Diese lautet bei ihm: „Menschlich-leben-können“[78]. Er legt dabei den Akzent auf „menschlich leben“[79]. Als Teilziele der Erziehung und Bildung nennt Speck die Erschließung von Lebenszutrauen, die Ausbildung von Lebensfertigkeiten, die Vermittlung von Lebensorientierung und das Bilden von Lebenshaltungen. Das Wort Leben, das bei allen Teilzielen vorkommt, soll den Zielrahmen erneut deutlich machen, welcher lautet: „Menschlich leben können!“[80] In ähnlicher Weise hat die Kultusminister-Konferenz von 1979 in ihren Empfehlungen folgende Aufteilung in Lebensbereiche im Sinne der „Selbstverwirklichung in sozialer Integration“ vorgenommen, welche durch die Schule für Geistigbehinderte ermöglicht werden sollen:

- Die eigene Person erfahren und ein Lebenszutrauen aufbauen.
- Sich selbst versorgen und zur eigenen Existenzsicherung beitragen.

[77] Vgl. Canacakis 2006, S. 29
[78] Speck [10]2005, S. 183
[79] Ebd.
[80] Ebd., S. 186

- Sich zurechtfinden und die Umwelt angemessen erleben.
- Sich in sozialen Bezügen orientieren und bei der Gestaltung mitwirken.
- Die Sachumwelt erkennen und gestalten können.[81]

Im Bildungsplan der Schule für Geistigbehinderte heißt es daher in ähnlicher Weise: „Die Schule hat den Auftrag, die geistigbehinderten Kinder und Jugendlichen zur Selbstverwirklichung in sozialer Integration zu führen. Sie soll in ihre Arbeit die individuellen Ansprüche des Schülers und die Erwartungen der Gesellschaft einbeziehen. Die Ziele und Inhalte der Schule für Geistigbehinderte ergeben sich aus dem Erziehungs- und Lernbedarf und aus der Lebenswirklichkeit des geistigbehinderten Menschen.“[82] Im Weiteren wird als Zielbereich der basalen Förderung, die Grundlage aller weiteren Lernbereiche der Schule für Geistigbehinderte ist, die „Fähigkeit, die eigene Person zu erfahren und ein Lebenszutrauen aufzubauen“[83] genannt. Diesem Zielbereich ist auch das Ziel „Stimmungen und Gefühlsregungen erleben“[84] zugeordnet. Beim Hinweis zu diesem Ziel wird explizit erwähnt, dass Schüler mit einer geistigen Behinderung die Gefühlsregung Trauer angemessen äußern und erleben können sollen. Es folgt anschließend noch ein Hinweis darauf, wie sich Lernsituationen dazu ergeben können. Dazu werden das Spielen, das Erleben der Jahreszeiten und des Wetters, das Erleben der Dunkelheit sowie des Lichtes, Feiern, Unternehmungen sowie die Anteilnahme des Lehrers an den Ereignissen des Schülers zuhause, genannt.[85] Der Aspekt Trauer findet sich im Bildungsplan im Zusammenhang des Aufbaus von Lebenszutrauen. Diese Einordnung macht deutlich, wie elementar die Trauer zum Leben eines Menschen gehört. Es wird ersichtlich, dass Trauer nicht nur in einem Lern- und Zielbereich des Bildungsplanes der Schule für Geistigbehinderte ihren Platz haben sollte, sondern ihre Bedeutung sollte vor allem wieder im Kontext Schule zum Ausdruck kommen und im Unterrichtsalltag einen adäquaten Raum einnehmen.

## 3.4 Unterricht und Unterrichtsprinzipien

Mithilfe eines Dreiecks versucht Schurad darzustellen, was man unter Unterricht versteht. Im Dreieck spielt sich ihm zufolge der Unterricht in dem Sinne ab, dass einer institutionell und auftragsgemäß etwas vermittelt, der Lernende seiner Erwartung gemäß etwas erhält und der Sachverhalt über den etwas gelernt werden soll hinsichtlich der Gegenwart und der Zukunft. Der Sachverhalt wird über Methoden und Zielvorgaben an den Schüler herangetragen. Dies geschieht mit einer fach- und sachbezogenen Vorplanung. Über die Planung und Umsetzung wird nach der Durchführung reflektiert. Aus diesem Blickwinkel formal betrachtet, sieht der

[81] Vgl. ebd, S. 179- 186
[82] Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg 1982, S. 6
[83] Ebd., S. 13
[84] Ebd., S. 22
[85] Vgl. ebd., S.22f

Unterricht an einer Schule für Geistigbehinderte wie in einer anderen allgemeinbildenden Schule aus.[86] Speck beschreibt Unterricht als Gestaltung der Lehr-Lern-Prozesse mithilfe von Planung und Zielvorstellungen. Unterricht bezieht sich immer auf Inhalte und Ziele. Er ist ein zentraler Aspekt in der schulischen Arbeit. Im Bereich der Sonderpädagogik ist Unterricht relativ neu durch den Begriff der Förderung ersetzt worden. Speck verweist auf die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz von 1994, in welchen es den Abschnitt „Erziehung und Unterricht“ gibt, welcher aber im Weiteren nicht näher ausgeführt wird. Es folgt allerdings ein Vermerk, dass eine Unterrichtsgestaltung, welche sonderpädagogisch ausgerichtet ist, sich prinzipiell von der allgemeinen pädagogischen Arbeit nicht unterscheide. Eine Parallele zur Aussage von Schurad wird erkenntlich. Kennzeichnend für einen Unterricht an der Schule für Geistigbehinderte ist jedoch seine Entwicklungs- und Handlungsbezogenheit. Unter einem entwicklungsbezogenen Unterricht versteht man einen Unterrichtsansatz, bei dem die normalen Entwicklungsverläufe für die Zielsetzungen der Förderung maßgeblich sind. Er bezieht sich aber auch auf didaktische Vorhaben im Einzelnen, zu welchen Übungen gehören um die nächste Zone der Entwicklung zu erreichen oder anzubahnen. Dazu gehören zum Beispiel lernbasale Übungen oder spezielle Trainings in Bezug auf das Essen, des Anziehens oder andere Bereiche der Selbstversorgung. Im Gegensatz zum entwicklungsbezogenen Lehransatz, bei welchem Lernprozesse an Einzelziele gebunden sind, ist der handlungsbezogene Ansatz durch sein recht offenes Handeln in wirklichen Lebenssituationen gekennzeichnet. Es soll Handlungskompetenz erworben werden mithilfe eigener Aktivität und Erfahrung. Handlung ist eine gerichtete Tätigkeit und gleichzeitig eine Antwort auf eine Situation. Aus der Situation heraus stellt sich dann auch die Aufgabe. Handlungsfähigkeit in dieser Weise verstanden, ist somit ein allgemeines Lehr- sowie Erziehungsziel für den Unterricht bei Kindern und Jugendlichen mit einer geistigen Behinderung. Speck nennt eine didaktische Orientierung, welche sich nach dem Grundsatz richten solle:[87] „So viel basale und fundierende Entwicklungsorientierung als individuell nötig und so viel Handlungsoffenheit als sinnvollerweise möglich.“[88] Um in einer Lerngruppe, die sich sehr heterogen zusammensetzt, die genannten Ansätze umsetzen zu können, sind Unterrichtsprinzipien notwendig. Unterrichtsprinzipien dienen somit der übergreifenden Handlungsorientierung. Sie sind zum einen Konsequenzen des didaktischen Grundkonzepts und zum anderen Auszüge aus den Ergebnissen unterschiedlicher Wissenschaften. Ich werde im Folgenden eine Auswahl an Unterrichtsprinzipien an der Schule für Geistigbehinderte darstellen. Sie haben im Unterricht eine durchgängige Bedeutung und demzufolge auch bei der Thematisierung von Trauer:

[86] Vgl. Schurad [4]2008, S. 71f
[87] Vgl. Speck [10]2005, S. 239- 251
[88] Ebd., S. 252

*Individualisierungsprinzip*

Dieses Prinzip hat eine besondere Bedeutung aufgrund der enormen heterogenen Klassenzusammensetzungen an der Schule für Geistigbehinderte. Das bedeutet, jeder Schüler wird dort hinsichtlich des Lernens abgeholt, wo er sich im Moment befindet. Der Lehrer an der Schule für Geistigbehinderte soll sich daher in jeder Unterrichtsstunde an jeden einzelnen Schüler seiner Klasse wenden.

*Aktivitätsprinzip*

Voraussetzung um lernen zu können, ist Aktivität. Es ist ausschließlich durch eigenes Tun möglich, sich die äußere Realität zu Eigen zu machen. Unterricht soll daher dynamisch sein und den Schülern die Möglichkeit geben, Erfahrungen mithilfe des Handelns zu machen. Das Aktivitätsprinzip hat seine Gültigkeit hinsichtlich aller Stufen der geistigen Entwicklung. Das Prinzip der Tätigkeit kann nicht so einfach mit dem Prinzip der motorischen manuellen Betätigung gleichgesetzt werden. Aktivität bezieht sich auch auf Handlungen, die im Inneren stattfinden. Damit sind Handlungen gemeint, die man in der Vorstellung bereits nachvollziehen kann.

*Prinzip der Anschaulichkeit und Übertragung*

Ein Kind kann sich eine Sache nur zu Eigen machen, wenn es diese mit allen Sinnen wahrnehmen kann und sich mithilfe von inneren Verknüpfungen vorstellen kann. Der Unterricht an einer Schule für Geistigbehinderte muss sich daher durch seine Konkretheit auszeichnen. Einer reinen Veranschaulichung nur durch Medien sind daher Grenzen gesetzt. Aufgrund einer unmittelbaren oder mittelbaren Auseinandersetzung mit der Realität ist Anschaulichkeit möglich. Schülerinnen und Schüler mit einer geistigen Behinderung sollten mehr Einzelfertigkeiten und Einzelkenntnisse vermittelt werden, da sie eine geringere Übertragungsfähigkeit haben. Trotzdem muss hilfreiches Lernen immer auch in neuen Situationen anzuwenden sein. Lehren darf kein Abrichten hinsichtlich bestimmter Funktionen sein, sondern soll Interesse wecken für neue und eigene Anwendungen. Der Lehrer sollte den Schülern immer wieder erneut Gelegenheiten verschaffen, um einen Transfer vornehmen zu können. Daraus kann geschlossen werden, dass bestimmte Lehrinhalte in der Schullaufbahn des Schülers sich in erweiternden Formen wiederholen sollten.[89]

*Das Kongruenzprinzip*

Das Kongruenzprinzip enthält den Grundsatz, dass Ziele, Methoden, Anforderungen sowie Fähigkeiten und Bedürfnisse des Schülers zueinander passen sollen. Das ist im Eigentlichen

[89] Vgl. ebd. S.253- 260

kein spezifisches sonderpädagogisches Prinzip, aber besonders wichtig für den Unterricht an einer Schule für Geistigbehinderte. Aufgrund der heterogenen Klassenzusammensetzungen muss dieses Kongruenzprinzip bei jedem Schüler individuell beachtet werden.[90]

*Prinzip des aktionsbegleitenden Sprechens*

Sprache dient nicht nur der zwischenmenschlichen Kommunikation, sondern auch dem Denken. Schüler und Schülerinnen mit geistiger Behinderung verfügen oft über kein Sprechvermögen über längere Zeit hinweg. Manchen Schülern wird das Sprechvermögen nie möglich sein. Laien haben dann teilweise die Tendenz eine Spracherziehung für nutzlos zu erklären. Dennoch lässt sich aber ein Sprachverständnis erkennen. Denn bereits in der Entwicklungsphase ohne Sprache werden kognitive Schemata gebildet. Der Aufbau dieser Schemata beginnt mit Kombinationen hinsichtlich der Sensomotorik. Mithilfe der sozialen Kommunikation erlernt das Kind nun allmählich Wörter, mit denen es dann Objekte verbindet. Im Hinblick auf Schüler mit einer geistigen Behinderung bedeutet das, dass sie so früh wie möglich mithilfe von sozialen Interaktionen die Möglichkeit bekommen sollen, Sprache zu lernen. Die Sprachmuster, mit welchen man die Interaktionen begleitet, müssen dabei möglichst gleich sein. Nur so kann sich das sprachliche Zeichensystem mit der Erfahrung verknüpfen. Der Schüler sollte sein Tun in seinen Möglichkeiten auch sprachlich ausdrücken, selbst wenn die Artikulation dabei nicht vollkommen ist.[91]

*Rhythmisches Prinzip*

Beim rhythmischen Prinzip bezieht sich Pitsch auf Konrad Josef, der ebenfalls einen Katalog von Prinzipien vorgelegt hat. Aufgrund des Zusammenhangs von Gedächtnisleistung und Rhythmus, welcher in Untersuchungen festgestellt werden konnte, wurde dieses Prinzip entwickelt. Aufgrund der Untersuchungsergebnisse forderte Josef, dass Rhythmus als Fach im Sinne von rhythmischer Erziehung und auch als Prinzip des Unterrichts zu verstehen sei. Rhythmisches Prinzip bedeutet unter anderem, dass der Unterricht sich den verschiedenen Rhythmen der Schüler in Bezug auf das Leben, den Tag und der Stunden anpasst. Demzufolge bedeutet Rhythmisierung auch eine Orientierung an Abfolgen, welche ständig wiederkehren. Relevant für den Tagesablauf sind zum Beispiel die Begrüßung sowie die Verabschiedung als immer wiederkehrender Vorgang.[92] Im Wissen um eine abschiedliche Existenz ist dieses Prinzip für die Thematik der Trauer daher von ganz besonderer Bedeutung.

[90] Vgl. Wendeler 1993, S. 78
[91] Vgl. Speck [10]2005, S. 262f
[92] Vgl. Pitsch [2]1999, S. 156- 158

# 4 Sonderpädagogische Aspekte

## 4.1 Todesvorstellungen von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung

Nach Arenhövel ist es nicht möglich, einen allgemeingültigen Aufbau eines Todeskonzepts von Kindern und Jugendlichen mit einer geistigen Behinderung darzustellen. Die individuellen Todeskonzepte sind sehr heterogen, was in Verbindung mit verschiedenen Bedingungsfaktoren gebracht wird. Man geht davon aus, dass schwere Entwicklungsverzögerungen im kognitiven Bereich, wie sie bei einer geistigen Behinderung vorkommen, das Todeskonzept direkt beeinflussen. Das Todeskonzept entwickelt sich bei Menschen mit geistiger Behinderung aus entwicklungspsychologischer Sicht nicht übereinstimmend mit der zeitlich geordneten körperlichen Alterung. Man weiß aber, dass es einen Zusammenhang zwischen der kognitiven Entwicklung nach Piaget und der Todeskonzeption gibt. Viele Schüler mit einer geistigen Behinderung haben die Begriffe „sterben“, „Tod“ und „tot sein“ in ihrem Wortschatz und verwenden sie auch. Daraus kann aber noch nicht geschlossen werden, dass die Bedeutung der Begriffe bekannt ist. Ebenso kann es sein, dass das was die Schüler unter diesen Begriffen verstehen von der eigentlichen Bedeutung des Begriffs abweicht. Meistens ist die Vorstellung von Sterben und Tod bei Schülern mit einer geistigen Behinderung nur bruchstückhaft, indem der Tod zum Beispiel nur als Folge von einer Krankheit verstanden wird. Diese ausschnitthafte Vorstellung wird meistens aufgrund von Erlebnissen aus dem direkten Umfeld entwickelt. Das Zeitverständnis von Schülerinnen und Schülern mit einer geistigen Behinderung hat einen enormen Einfluss auf das Todesverständnis. Man geht davon aus, dass aufgrund von einer anderen Wahrnehmung der Zeit es zu einer Beeinträchtigung bei der Erfassung der Begrenztheit des Lebens kommt. Beim Umgang mit trauernden Schülerinnen und Schülern ist besonders zu bedenken, dass ein Verlust erst oft viel später richtig wahrgenommen wird, was mit einem eingeschränkten Zeitkonzept in Verbindung zu bringen ist. Erst durch das fortwährende Andauern wird ein Verlust als Verlust erfasst. Deshalb ist es notwendig, im Unterrichtsalltag auf eventuelle spätere Trauerreaktionen zu achten. Beeinflusst wird die Vorstellung vom Tod auch von sozialen Faktoren. Die Häufigkeit von erlebten Todesfällen, das persönliche Erleben des Todes eines nahe stehenden Menschen und die Reaktionsweisen von anderen Menschen auf den Tod beeinflussen die Vorstellung vom Tod erheblich. Wie bereits erwähnt sind die Todesvorstellungen von Kindern und Jugendlichen mit einer geistigen Behinderung sehr heterogen, was von einer kaum vorhandenen Vorstellung bis zu einem ganz konkreten Wissen reicht hinsichtlich des Begriffs und des

Phänomens des Todes.[93] Die Entwicklung der Todesvorstellung bei Kindern ohne geistige Behinderung wurde immer wieder auch in verschiedenen Altersstufen dargestellt. Sie können ebenso Hilfestellung und Orientierung geben in der Begleitung von trauernden Schülern und Schülerinnen in Bezug darauf, welche Emotionen, Ängste und Befürchtungen entstehen können. Es ist jedoch bei jedem einzelnen Kind oder Jugendlichen mit einer geistigen Behinderung zu überprüfen, ob sie eine ähnliche Todeskonzeption haben. [94] Sylvia Anthony gehört zu den ersten, die 1940 eine Studie entwickelt hat, in der sie die kindliche Todeskonzeption direkt mit Kindern erforscht hat. Um 1984 entwickelte dann Marie Nagy eine Studie in Ungarn, in der sie die Entwicklung der Todesvorstellung von Kindern untersuchte.[95] Bowlby weist darauf hin, dass viele Meinungsverschiedenheiten hinsichtlich der Entwicklung der Todeskonzeption entstanden seien, weil viele Forscher sich auf den Tod des Menschen konzentriert haben oder wie Nagy, die den Einfluss der kulturellen Traditionen der Familien oder von Schulkameraden auf die kindliche Todesvorstellung unterschätzt haben. Daraufhin hat sich zum Beispiel die Ansicht verbreitet, dass ein Kind mindestens sechs Jahre alt sein müsse, um den Tod als irreversibel zu verstehen. Robert und Erna Furman konnten jedoch nachweisen, dass auch ein kleines Kind keine Schwierigkeiten habe, den Tod als irreversibel zu begreifen. Sie führen auf, dass wenn man einem Kind, welches nicht älter als zwei Jahre ist, beim Anblick eines toten Tieres sagt, dass das Tier nie mehr wieder lebendig wird und irgendwann jedes Lebewesen tot ist und nicht mehr lebt, es vermutlich die Aussage der Eltern akzeptieren wird.[96] Im Gegensatz dazu vertreten andere die Meinung, dass Kleinkinder bis zu drei Jahren keine Todesvorstellungen hätten, da ihnen das Wort „tot“ nichts sagen würde.[97] Ich gehe davon aus, dass es deutlich wurde, wie kontrovers die Meinungen im Allgemeinen sind, was Kinder in verschiedenen Altersstufen sich hinsichtlich des Todes vorstellen. Das sollte man bedenken, wenn man eine Darstellung zur Entwicklung des Todeskonzepts in Altersstufen dargestellt, verwendet.

## 4.2 Trauer von Schüler und Schülerinnen mit geistiger Behinderung

Durch die empirische Studie von Arenhövel konnte festgestellt werden, dass das Begreifen eines Verlusts aufgrund eines Todesfalls sich direkt auf die Entwicklung eines Todeskonzepts auswirkt. Des Weiteren wurde erkannt, dass eine Erfassung des Verlusts durch Tod auch Grundvoraussetzung für eine emotionale Reaktion eines Menschen mit

[93] Vgl. Arenhövel 1998, S. 52- 54
[94] Vgl. Schmidt 2008, S. 45f
[95] Vgl. Reed 1972, S. 11f
[96] Vgl. Bowlby 2006, S. 260f
[97] Vgl. Finger 1998, S. 38

geistiger Behinderung ist. Man geht von einem Zusammenhang zwischen dem Grad der Erfassung des Verlusts durch Tod und dem Ausmaß der emotionalen Reaktion des Menschen mit geistiger Behinderung aus. Ebenso konnte festgestellt werden, dass meistens das Trauerweinen als Reaktion von außen wahrzunehmen ist. Es konnte auch aufgrund von Beobachtungen Änderungen im Verhalten im Sinne von Rückzug oder gesteigerter Kontaktsuche, in einigen Fällen festgestellt werden. Bei manchen Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung konnte man keine Trauersymptome feststellen oder es kam erst viel später zu emotionalen Reaktionen. Das könnte bestätigen, dass eine kognitive Entwicklungsverzögerung sich so auswirkt, dass die Fähigkeit emotional auf einen Verlust durch Tod zu reagieren, eingeschränkt ist. Bei der Todesmitteilung kam es bei den Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung zu den unterschiedlichsten Reaktionen. So konnte zum Beispiel scheinbare Teilnahmslosigkeit, zeitlich verzögerte Reaktionen sowie enorme emotionale Trauerausbrüche beobachtet werden. Bei den Interviews innerhalb der Studie von Arenhövel kam es bei einigen der Schüler und Schülerinnen spontan zu Trauerreaktionen, auch dann, wenn der Todesfall länger zurücklag. In wenigen und vereinzelten Fällen konnte festgestellt werden, dass die Schülerinnen und Schüler ihr Trauerverhalten nutzten, um etwas Konkretes damit zu erreichen. Daraus kann aber nicht gefolgert werden, dass es keine echte Trauer oder nur bewusstes Ausnutzen sei. Es wurde beobachtet, dass manche Schülerinnen und Schüler ihre Trauerreaktionen dann steigerten, wenn sie mehr Zuwendung und Aufmerksamkeit benötigten. Die Studie von Arenhövel ließ erkennen, dass Schüler und Schülerinnen mit geistiger Behinderung durchaus eine Sensibilität besitzen um Trauerreaktionen anderer Menschen wahrnehmen zu können. Einige Schüler entwickelten Reaktionen, die kennzeichnend für tröstendes Verhalten sind. Die von außen beobachtbaren Trauerreaktionen weisen nach dieser Studie keine Andersartigkeit auf. Es konnten Auffälligkeiten beobachtet werden hinsichtlich der Intensität, der zeitlichen Dimension sowie der Phasen von Trauerverhalten. Arenhövel vermutet, dass Trauer wesentlich von der Umgebung des Schülers und der Schülerin beeinflusst wird. So kann zum Beispiel die Vorgehensweise, wie eine Todesnachricht übermittelt wird eine Rolle spielen oder indem die Schüler und Schülerinnen es erleben, wie ihre Trauer auf andere wirkt.[98] Wickert und Hoogers-Dörr machen noch auf weitere drei Phänomene aufmerksam. Sie konnten beobachten, dass Menschen mit geistiger Behinderung keine Abstufung bei der Trauerreaktion hinsichtlich der Bedeutung verschiedener Verluste machen. Des Weiteren konnten sie beobachten, dass Menschen mit geistiger Behinderung nur bei direktem Kontakt mit Hinweisreizen anschaulicher Art trauern. Eine weitere Beobachtung war, dass sie rasch und unvermittelt ihre Gefühle wechseln. Mit ihren Untersuchungen konnten Wickert und Hoogers-Dörr die Aussagen einiger Betreuer von

[98] Vgl. Arenhövel 1998, S. 54f

Menschen mit geistiger Behinderung widerlegen, dass Menschen mit geistiger Behinderung nie oder selten trauern würden. Wickert und Hoogers- Dörr haben festgestellt, dass Weinen die häufigste Trauerreaktion sei, aber auch psychosomatische Störungen, Veränderungen hinsichtlich der Persönlichkeit sowie Störungen in sozialen Bezügen zu beobachten seien.[99] In Bezug auf die Trauerarbeit, also der Verarbeitung eines Verlusts durch Tod konnte in der Studie von Arenhövel im Weiteren festgestellt werden, dass diese im Wesentlichen von den Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung abhängig ist, inwieweit sie in der Lage sind eigene Gefühle wahrzunehmen und bewusst zu erfahren sowie diese anderen mitzuteilen. Grundvoraussetzungen, um Emotionen bewusst erfahren zu können sind zum Beispiel das Kennen fundamentaler Aspekte von Emotionen sowie deren Einordnung und Verständnis. Daraus folgt, dass als Grundvoraussetzung von Verlustverarbeitung und Trauer das Erfassen von Subkonzepten eines entwickelten Todesverständnisses und die Fähigkeit emotionale Erlebnisse wahrnehmen und einordnen zu können, eine Rolle spielen. Die genannten Erkenntnisse sollen dazu dienen, einen verständnisvollen und empathischen Umgang mit trauernden Schülerinnen und Schülern an der Schule für Geistigbehinderte zu entwickeln.[100]

## 4.3 Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern mit Verlusten

Trauer ist eine Folge auf unterschiedlichste Arten von Verlust. Verlust „bedeutet die Trennung von etwas, das in gewisser Weise Teil der Existenz des Individuums ist oder ihm gehört.[101] Das erwähnte „etwas“ kann sich auf eine Person, aber auch auf ganz andere Dinge beziehen, wie zum Beispiel auf eine Fähigkeit, auf Unabhängigkeit, auf den Status etc.[102] Verlust kann demzufolge in einen physischen oder in einen psychosozialen Verlust eingeteilt werden. Zu einem physischen Verlust gehört alles, was man berühren kann, wie zum Beispiel der Verlust eines Hauses. Ein psychosozialer Verlust kann man nicht anfassen, wie zum Beispiel die Entwicklung einer chronischen Krankheit. Physische Verluste werden von den Menschen relativ leicht erkannt. Beim psychosozialen Verlust merkt manchmal die betroffene Person selbst nicht, dass es zu einem Verlust gekommen ist und nimmt daher auch nicht wahr, dass der Verlust betrauert werden sollte. Wenn die Gesellschaft Verluste nicht mehr erkennt und daraus folgt auch, dass sie sie nicht anerkennt, erlebt der Trauernde, dass sein Trauern gesellschaftlich nicht akzeptiert wird und ein schwieriger Trauerverlauf ist vorprogrammiert. Es ist möglich einen psychosozialen Verlust zu erfahren, ohne gleichzeitig einen physischen Verlust zu haben. Einem physischen Verlust folgt aber immer ein

[99] Vgl. Wickert/ Hoogers-Dörr 1983, S. 166
[100] Vgl. Arenhövel 1998, S. 55f
[101] Cook/ Phillips 1995, S. 1
[102] Vgl. ebd.

psychosozialer Verlust.[103] Kinder und Jugendliche mit oder ohne geistige Behinderung sind wesentlich mehr verunsichert als Erwachsene, wenn sich Dinge in ihrer Umwelt verändern. So kann es zum Beispiel sein, dass Kinder verwirrt sind und mit Trauer reagieren, wenn sie ein größeres Bett bekommen. Ebenso kann ein Umzug der Familie Trauerreaktionen auslösen oder der Verlust eines Spielzeugs.[104] Ich möchte im Folgenden auf einige wichtige Verlustarten eingehen, mit denen Schülerinnen und Schüler, die eine Schule für Geistigbehinderte besuchen, konfrontiert werden können. Ich weise darauf hin, dass diese Darstellung nur ein Teil von verschiedensten Verlustarten sein kann. Aber sie soll trotzdem deutlich machen, wie häufig uns Verlusterfahrungen begegnen.

*Abschiede erfahren*

Kinder und Jugendliche erfahren viele Abschiede, in denen sie das Loslassen lernen müssen. Dadurch erkennen sie, dass zum Leben die Abschiedlichkeit gehört, aber auch die Freude auf ein Leben, das nun anders ist. So freut sich zum Beispiel ein Kind auf die Schule und ist dennoch traurig sich vom Kindergarten zu verabschieden. So hat mir zum Beispiel eine Schülerin der Werkstufe der Schule für Geistigbehinderte erzählt, nachdem ich sie gefragt habe, wie es ihr in der Werkstufe gefalle, dass es schön sei bei den Ältesten der Schule zu sein, es aber auch traurig sei, da sie als Werkstufenschülerin nun nicht mehr in das klassenübergreifende Skischullandheim mitkönne. Ebenso befindet sich in der Schulzeit der Übergang von der Kindheit zur Jugendphase und in der Schule für Geistigbehinderte sogar der Übergang ins Erwachsenenalter. Diese Übergänge bringen die Erfahrung mit sich, dass etwas vorbei ist. Es ist eine stückweise Erfahrung des Sterbens, ohne dass sich die Kinder und Jugendlichen dessen bewusst sind. Vertrautes und Altes kommt zu seinem Ende und wird durch Unbekanntes und Neues abgelöst.[105]

*Trauer um ein totes Tier*

Den ersten Kontakt, den Kinder mit dem Tod machen, ist meistens der Anblick eines fremden toten Tieres, wie zum Beispiel ein toter Vogel im Garten. Das Kind nimmt wahr, dass das Tier starr, kalt und leblos ist. Da das Kind keine Beziehung zu dem Tier hatte, macht es ihm in der Regel nicht viel aus und erlebt daher auch keine Verlusterfahrung. Beim Tod eines Tieres, zu dem das Kind eine Bindung aufgebaut hat und meistens als Haustier mit in der Familie lebt, erfährt das Kind einen Verlust. Es ist dann wichtig, dem Kind die Trauer nicht zu verwehren. Das Tier sollte in dieser Situation auch nicht sofort ersetzt werden, da man dem Kind sonst die Möglichkeit nimmt Abschied zu nehmen und den Verlust

[103] Vgl. Rando 2003, S. 179f
[104] Vgl. Finger 1998, S. 106
[105] Vgl. Franz $^{3}$2008, S. 110

zu betrauern.[106] Bei Kindern kann der Verlust eines Tieres genauso intensiv erlebt werden, wie der Verlust eines Menschen, da die Grenze zwischen Mensch und Tier beinahe aufgehoben ist.[107]

*Trauer um Geschwister*

Stirbt ein Geschwisterkind müssen trauernde Geschwister einen Verlust verkraften, auf den sie meistens nicht vorbereitet sind. Der Tod einer Schwester oder eines Bruders bedeutet für das Geschwisterkind einen sehr großen Stress und stellt eine tiefgreifende Belastung für die kindliche Verfassung dar. Oft werden hinterbliebene Geschwister übersehen, da die Eltern mit dem grausamsten Verlust ihres Lebens konfrontiert sind. [108] Ebenso neigen Eltern dazu, das verstorbene Kind zu verherrlichen und zu idealisieren.[109] Die hinterbliebenen Geschwister erleben daher oft einen zweifachen Verlust. Sie verlieren nicht nur das Geschwisterkind als Spielgefährten und als vertraute Person, sondern auch die Zuwendung der Eltern. Oft kommt es aufgrund der schweren Trauer der Eltern zu einer Vernachlässigung der lebenden Kinder. Problematischer wird es aber, wenn die hinterbliebenen Kinder eine Stellvertreterrolle für das tote Kind erhalten. Meistens wird die Trauer von Geschwisterkindern nicht bemerkt. Bis zu 70% der Eltern meinen, dass bei den hinterbliebenen Geschwisterkindern nach einer Woche nach dem Tod des Bruders oder der Schwester alles soweit wieder in Ordnung sei. Realität ist aber, dass 50% der verwaisten Geschwister an Verhaltensstörungen, Depressionen oder Leistungsabfall leiden. Schwierig ist auch, dass viele Eltern nicht sagen, dass das Geschwisterkind sterben wird. Trauer von Geschwisterkindern kann sich sehr unterschiedlich auswirken, zum Beispiel, indem das verstorbene Kind nachgeahmt wird oder das hinterbliebene Kind Gleichgültigkeit simuliert, Sprachstörungen entwickelt oder in der Schule schwächer wird.[110]

*Trennung und Scheidung*

Die Folgen aufgrund von Scheidung oder Trennung der Eltern haben bei Kindern und Jugendlichen oft größere emotionale Auswirkungen als bei einem Todesfall.[111] Scheidung und Trennung der Eltern bedeutet auch Scheidung und Trennung des Kindes oder Jugendlichen von den Eltern. Es ist dem Kind beziehungsweise dem Jugendlichen nicht mehr möglich beide Eltern gleichzeitig zu haben. Die Heranwachsenden leben in zwei Welten, entweder beim Vater oder bei der Mutter, die nicht miteinander zu vereinbaren sind. Der Übergang von der einen Welt zur anderen ist oft sehr schwierig. Kinder entwickeln

[106] Vgl. Finger 1998, S. 106f
[107] Vgl. Franz $^{3}$2008, S. 111
[108] Vgl. Voss- Eiser 1992, S. 13- 16
[109] Vgl. Leist 1987, S. 48
[110] Vgl. Schwerin 1995, S. 35f
[111] Vgl. Herbert 1999, S. 45

häufig auch Schuldgefühle aufgrund der Trennung, weil sie sich als Verursacher der Trennung betrachten. Ebenso können bei Kindern Trennungsängste sowie Verunsicherung entstehen. Sie denken, dass so wie sich die Eltern voneinander getrennt haben, sich auch die Mutter oder der Vater von ihnen trennen kann. Ein Kind muss nach dem Tod eines Elternteils die Wirklichkeit des Todes akzeptieren. Ein Kind, dessen Eltern sich getrennt haben, muss die Trennung als Realität annehmen. Dies zu akzeptieren ist für das Kind oft sehr schwer, da nach seinem Verständnis die Eltern ja nur wieder zusammenziehen müssten.[112] Außer der Erfahrung, wie die Trennung der Eltern, gibt es noch weitere Trennungen, die ein Heranwachsender erfahren kann. Das Wegziehen eines Freundes, der Umzug in einen unbekannten Ort oder ein Krankenhausaufenthalt können Kinder als eine Todeserfahrung tief im Inneren erleben. Trennungserlebnisse sind bei Kindern vergleichbar mit realen Todeserfahrungen und lösen daher auch einen Trauerprozess aus.[113]

*Tod eines Elternteils*

Beim Tod eines Elternteils kommt es oft zu einer kompletten Veränderung des Lebens eines Kindes oder Jugendlichen. Meistens sind weitere Verlusterfahrungen in diesen Familien die Folge, wie zum Beispiel der Verlust des Einkommens der verstorbenen Person.[114] Der Tod von Vater oder Mutter gehört zu den tiefgreifendsten Verlusterfahrungen im Leben eines Kindes. Mit einem solchen Tod stirbt auch ein Teil der Kindheit, denn es ist nichts mehr so, wie es früher war. Viele verwaiste oder halbverwaiste Kinder fragen sich noch als Erwachsene, wie ihr weiterer Lebenslauf gewesen wäre, wenn die Eltern oder der eine Elternteil nicht so zeitig hätten sterben müssen. Der Tod eines Elternteils kann die gesunde normale Entwicklung des Kindes gefährden. Bei der Bewältigung des Verlusts haben der Entwicklungsstand und die Persönlichkeitsstruktur des Kindes oder des Jugendlichen eine enorme Bedeutung.[115] „Je weiter ein Kind in seiner Selbständigkeit fortgeschritten und je gesünder in seiner psychosozialen Entwicklung ist, umso höher sind seine Chancen, den Tod von Vater oder Mutter ohne weitreichende seelische Schäden zu überstehen.“[116] Die Kriterien der Selbständigkeit und der psychosozialen Entwicklung können einen Anhaltspunkt bieten, wie Schülerinnen und Schüler mit einer geistigen Behinderung den Verlust eines Elternteils bewältigen. Hat eine Schülerin oder ein Schüler bereits eine detaillierte oder realistische Todesvorstellung, wird der Tod besser begreifbar sein.[117] Beim Tod eines Elternteils in der Kindheit oder Adoleszenz ist die Gefahr, dass das Kind oder der Jugendliche den Verlust nicht in geeigneter Form betrauert. Es hat sich gezeigt, dass es im

[112] Vgl. Finger 1998, S. 108- 110
[113] Vgl. Franz [3]2008, S. 111
[114] Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 3/ 2006, S. 25
[115] Vgl. Franz[3]2008, S. 119-121
[116] Ebd., S. 121
[117] Vgl. ebd., S.121

späteren Leben gehäufter zu Depressionserscheinungen kommt oder es besteht die Schwierigkeit im Erwachsenenalter enge Bindungen einzugehen. Trauer um ein verstorbenes Elternteil in der Kindheit kann im Leben eines Erwachsenen wieder aufkommen, häufig bei wichtigen Lebensereignissen. Das muss aber kein Hinweis auf krankhaftes Trauern sein, sondern zeigt, dass der Verlust weiter durchgearbeitet wird.[118] Bowlby weist darauf hin, dass der Verlust eines Familienmitglieds zu einem Problem der ganzen Familie wird. Lehrerinnen und Lehrer sollten daher wissen, wie sich die dynamische Struktur einer Familie verändert, wenn ein Familienmitglied stirbt. Zu den emotionalen Problemen, die ein Todesfall mit sich bringt, kommt nun noch eine Rollenproblematik.[119] Ein anschauliches Beispiel dazu, welches Lehrer und Lehrerinnen helfen kann, Familien in denen ein Elternteil gestorben ist zu verstehen, haben Hinderer und Kroth vorgestellt. Dabei wird die Familie mit einem Mobile verglichen. Der Tod wird symbolisiert, indem ein Teil des Mobiles abgeschnitten wird. Dadurch wird sichtbar, dass sich alles verändert und nichts mehr an seinem Platz bleibt. Alles gerät ins Wanken. Viel Zeit und Geduld ist notwendig, um wieder ein ausgewogenes Mobile herzustellen. In der Symbolik des Mobiles wird auch deutlich, wie der hinterbliebene Elternteil acht haben muss, dass er selbst nicht abstürzt. Er rückt auf den Platz in der Mitte und trägt alleine, was vorher zwei getragen haben. Doch das geht bei einem verwirrten Mobile auch nicht so schnell. Jedes Mobile ist anders und eine Beurteilung von außerhalb ist daher schwer, da nur ein Teilabschnitt des Ganzen sichtbar ist.[120] Und es wird nie mehr wieder zu dem Modell werden, wie es einmal war. Der Verlust eines Elternteils bedeutet „Verlust von Vergangenheit und letztem Rückhalt.“[121] Ein weiterer wichtiger Aspekt für den schulischen Bereich ist das Zurückkehren eines Schülers nach dem Tod eines Elternteils in die Schule. Wenn ein Schüler oder ein Lehrer in der Schule gestorben ist, trauert die ganze Klasse oder die ganze Schulgemeinde. Kommt ein Schüler in die Klasse zurück, bei welchem ein Elternteil gestorben ist, bekommt er in dieser Weise oft nicht die Begleitung, die er benötigen würde.[122] Möglicherweise werden der Todesfall und die Trauer des Schülers an einer Schule für Geistigbehinderte im Morgenkreis thematisiert, wobei es häufig bleibt. Es sollte jedoch zu späteren Zeitpunkten und auch Jahre später den Schülern mit einem solchen schwerwiegenden Verlust die Möglichkeit gegeben werden, sich mit der Thematik des Todes und der Trauer auseinanderzusetzen. Besondere Möglichkeiten kann dabei auch der Religionsunterricht bieten.

[118] Vgl. Worden 1987, S. 128- 130
[119] Vgl. Bowlby [2] 2001, S. 125
[120] Vgl. Hinderer/ Kroth 2005, S. 38f
[121] Canacakis 2007, S. 49
[122] Vgl. Jarratt 2006, S. 32

*Tod der Großeltern*

Es ist ein sehr häufiger Verlust, welchen Schülerinnen und Schüler an der Schule für Geistigbehinderte erfahren. Viele reagieren verständnislos, wenn Kinder oder Erwachsene um einen alten verstorbenen Menschen trauern. Es fallen Sätze wie: „Die Frau war doch schon alt", „er hat doch sein Leben gelebt". Solche Reaktionsweisen lassen Trauernde mit ihren Gefühlen allein. Trauer zeigt, dass wir jemanden vermissen, der ein Teil von uns war und zu dem wir eine Beziehung hatten. Aufgrund des Alters verliert ein Mensch nicht seinen Wert. Die erwähnten Redewendungen drücken allerdings eine Abwertung aufgrund des Alters aus. Lehrerinnen und Lehrer sollten daher auf ihre Reaktionen achten, wenn ein Schüler oder eine Schülerin um einen Großelternteil trauert und althergebrachte Redefloskeln überdenken.[123]

*Tod einer Schülerin/ eines Schülers*

Schülerinnen und Schüler verbringen einen großen Teil ihres Lebens in der Schule. An einer Schule für Geistigbehinderte ist dieser Anteil sogar größer, da diese Schule in der Regel eine Ganztagesschule ist. An bestimmten Tagen ist es sogar möglich, dass sie mehr Zeit mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern verbringen, als mit den Eltern. Es ist daher wichtig, der Trauer in der Schule Bedeutung zukommen zu lassen und nicht auf das Elternhaus zu verlagern. Trauer sollte dort stattfinden, wo die Beziehungen auch gelebt wurden.[124] Ist die Schule für Geistigbehinderte gleichzeitig auch eine Schule für Körperbehinderte, kann sie auch für Schülerinnen und Schüler mit progredienten Erkrankungen ein Lern- und Lebensort sein.[125] In diesem Fall werden sogar gehäufter als in anderen Schulen Schüler und Schülerinnen mit dem Tod von Mitschülerinnen und Mitschülern konfrontiert. Wird die Trauer von Schüler und Schülerinnen an einer Schule negiert, braucht man sich nicht zu verwundern, wenn Trauerprozesse solche Formen annehmen, die man in dieser Weise nicht haben wollte.[126]

*Trauer über die eigenen Grenzen*

Schüler und Schülerinnen mit einer geistigen Behinderung erleben immer wieder, dass sie an ihre Grenzen stoßen. Sie spüren, dass sie anders sind und nicht das erreichen können, was anderen Gleichaltrigen gelingt.[127] Für manche Schüler und Schülerinnen ist das eine schmerzliche Erfahrung und kommt einer Verlusterfahrung gleich. Es sollte Schülern und Schülerinnen in der Schule die Möglichkeit gegeben werden, auch dieser Trauer Ausdruck verleihen zu können. Manche Kinder und Jugendliche machen in der Schule für

[123] Vgl. ebd., 39f
[124] Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 3/ 2006, S. 8
[125] Vgl. Jennessen $^{3}$2006, S. 151
[126] Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 3/ 2006, S. 8
[127] Vgl. Finger 1998, S. 112f

Geistigbehinderte auch die Erfahrung, eine Fähigkeit, die sie bereits erlernt hatten, wieder zu verlieren. Es ist wichtig, sich dessen bewusst zu sein und zu wissen, dass auch der Verlust von Fähigkeiten Trauerreaktionen auslösen kann.

## 4.4 Entwicklung einer Kultur des Abschieds

Kübler- Ross hat den Rat hinterlassen, „abschiedlich“ zu leben. Damit spricht sie nicht nur eine Enttabuisierung des Todes an, sondern es ist auch ein Hinweis darauf, wie wir im Alltag mit unseren Gütern und unseren Mitmenschen umgehen, denn auch dort begegnen uns immer wieder kleine und auch große Abschiede.[128] Kast spricht in diesem Kontext von einer „abschiedlichen Existenz“. Sie beschreibt diese als Sterben ins Leben hinein. Wie ich in dieser Arbeit bereits erwähnt habe, muss sich ein Verlust nicht nur auf den Tod eines Menschen beziehen. Sterben wird im Leben in vielen verschiedenen Formen erlebt, das heißt wir müssen uns von Vielem auf dieser Welt trennen, was ebenso Trauer zur Folge hat. Wie ich bereits im Kapitel „Komplizierte Trauer“ erwähnt habe, kann eine unterdrückte Trauer einen komplizierten Verlauf nehmen. Kast weist darauf hin, dass wenn wir beim Tod eines uns nahe stehenden Menschen mitsterben, wir die Möglichkeit bekommen durch den Trauerprozess wieder neu zum Leben zu finden. Entzieht sich der Mensch dem Trauerprozess, ist er nur noch zum Teil lebendig. Der Tod ist Wirklichkeit in unserem Leben. Deshalb sind im Leben eines Menschen Themen wie Trennung und Abschiednehmen immer wieder präsent. Es geht nicht nur darum uns nahe stehende Menschen in den Tod freizugeben, sondern auch darum sie ins Leben freizugeben. Es gibt auch Aspekte in unserem Leben, die wir an uns sterben lassen müssen oder wir sollen lernen auf Liebgewordenes zu verzichten. Gelingt uns dieses Loslassen, können wir uns der Zukunft öffnen. Wollen wir aber daran festhalten, wird das Weiterleben nicht mehr richtig gelingen.[129] „Deshalb müssen wir lernen, ins Leben hineinzusterben und mit dieser Art von Sterben umzugehen“.[130] Der Tod kommt nicht erst am Ende unseres Lebens auf uns zu. Er ragt beständig ins Leben hinein und fordert regelrecht zur Veränderung auf. Bei den alltäglichen Begegnungen mit dem Tod ist das Trauern ebenso wichtig, wie beim Verlust eines geliebten Menschen durch den Tod. An der Trauer kann der Mensch gesunden, da sie Wandlung bewirkt. Diese alltäglichen Tode können uns darauf hinweisen, dass auch wir uns wandeln sollen. Voraussetzung, um sich wandeln zu können, ist aber immer Trennung und Verlust. Nur durch die Trauer kann Wandlung geschehen und sie lässt Abschied möglich werden.[131] Auch Canacakis versteht das Leben als ein abschiedliches Leben. Er macht deutlich, dass die erste Trennung und Veränderung im Leben bereits bei der Geburt beginnt. Die

[128] Vgl. Lukas 1999, S. 90
[129] Vgl. Kast [11]1990, S. 141f
[130] Ebd., S. 142
[131] Vgl. ebd. , S. 164

Trauerreaktion wird dabei mit dem Menschen geboren und erhält sich als Fähigkeit bis zum Tod. Allerdings wird die Trauer kaum noch ins Dasein integriert. Da das Leben aber abschiedlich ist, kann die Trauer nicht umgangen werden. Prinzipiell ist jeder Mensch mit der Fähigkeit des Trauerns ausgestattet. Sie muss aber entwickelt werden, um mit Trennungen, Verlusten und Abschieden umgehen zu können und um sie gesund zu bewältigen.[132] Ebenso hat auch bei Schibilsky das „Abschiedlich leben lernen“ eine enorme Bedeutung. Er selbst wurde durch die Literatur von Kast beeinflusst und greift das Bild des nomadischen Lebens von ihr auf. Ein Nomade zieht immer wieder weiter, aber er lässt sich auch immer wieder auf Zeit nieder. Alles Lebensnotwendige nimmt er mit. Der Nomade trennt sich und vertraut auf neue Bindungen. Aufgrund der Trennung kann er neue Lebenswege beschreiten. Es wird deutlich, dass Trauerwege zum Leben führen. Schibilsky überträgt als Theologe diese Vorstellung auf Aspekte des Neuen Testaments. Im Kontext von „abschiedlich leben lernen“ weist er auf die Worte Jesu im Matthäusevangelium 10, 39 hin: „Wer sein Leben festhalten will, wird es verlieren. Wer es aber um meinetwillen verliert, der wird es gewinnen.“ Anhand dieses Verses stellt Schibilsky dar, wie ambivalent das Lebensnotwendigste ist. Erst indem wir abschiedlich leben und trauern, erfahren wir, woher wir gekommen sind und wohin wir gehen werden. Wir lernen dadurch, dass das Leben ein Geschenk auf Zeit ist. Das Leben festhalten bedeutet Angst zu haben in unterschiedlicher Hinsicht.[133] Im Kapitel „Ziele der schulischen Erziehung und Bildung“ habe ich immer wieder auf Speck verwiesen. Er betont immer wieder das Wort „Leben“ in sämtlichen Teilzielen und besonders im Richtziel. Hinsichtlich des Teilziels „Erschließen von Lebenszutrauen“ weist er daraufhin, dass Kinder mit einer geistigen Behinderung besonders darauf angewiesen seien, dass ihre Lebenskräfte von außen geweckt werden, da ihre Aktivität leicht erlahme oder zu verlöschen drohe. Manchmal soll die Aktivität überhaupt nicht geweckt worden sein.[134] In dieser Arbeit habe ich immer wieder darauf hingewiesen, wie bedeutsam Trauerprozesse sind, um wieder zurück ins Leben zu gelangen. Um Schülerinnen und Schülern zu mehr Lebenszutrauen zu verhelfen und um ihre Lebenskräfte freizusetzen oder zu wecken, sollte in der Schule das abschiedliche Leben mehr an Bedeutung gewinnen, denn im „abschiedlichen Leben begegnen wir dem Kern unserer Lebensbestimmung. Und darin liegt manchmal der Schlüssel für ein ganzes Leben verborgen.“[135] Die abschiedliche Existenz ist eine Herausforderung für den Menschen. Sie sollte aber nicht als individueller Leidensweg verstanden werden, sondern als Entwicklungschance und Gestaltungsaufgabe. Das ständig ablaufende Leben gibt uns durch seine vielen Veränderungen die Möglichkeit unser

[132] Vgl. Canacakis 2007, S. 32
[133] Vgl. Schibilsky 1989, S. 7-21
[134] Vgl. Speck [10]2005, S. 183- 187
[135] Schibilsky 1989, S. 9

eigentliches Wesen zu entfalten.[136] Die Aufgabe des Lehrers ist dabei, die Schüler zu unterstützen, um sie bei der Entfaltung ihres Wesens auch im Sinne der Selbstverwirklichung, welche im Auftrag der Schule für Geistigbehinderte explizit erwähnt wird, zu unterstützen.[137] Die Frage ist nun, wie kann eine Kultur des Abschieds an der Schule für Geistigbehinderte umgesetzt werden. Hilfreich ist dabei, zuerst im Lehrerkollegium verschiedene Fragestellungen zu diskutieren, wie zum Beispiel:

- Wie kann Schülerinnen und Schülern gezeigt werden, dass Verlust und Abschied Aspekte des Lebens sind? Wie verabschieden wir Schüler? Wie gehen wir mit verloren gegangenen Dingen um oder Gegenständen, die kaputtgegangen sind?
- Wie gestalten wir Ankunft und Abschied der Schüler? Wie holen wir die Schüler von den Bussen ab? Wie gestalten wir den Morgenkreis? Wer führt in seiner Klasse Abschiedskreise durch und wie gestaltet er diese? Gibt es bis jetzt überhaupt Abschiedskreise an unserer Schule?
- Wie werden Schüler auf kommende Abschiede vorbereitet? Wie werden Abschiede bei einem Klassen- oder Schulwechsel gestaltet?
- War das Thema Trauer überhaupt schon einmal Thema in der Schule? Und wenn ja, in welcher Hinsicht? Wird sie berücksichtigt im täglichen abschiedlichen Leben?[138]

Abschiedliches Leben lässt sich auch besonders durch den Kreislauf der Natur erlernen, indem man ihn bewusst miterlebt. Indem Schüler mit dem Kreislauf der Natur vertraut gemacht werden, begegnen sie dem Sterben und werden dadurch an die eigene Vergänglichkeit erinnert. Das Erleben von Tieren und Pflanzen bildet ein Gegengewicht zum Umgang mit leblosen Gegenständen, wie zum Beispiel Spielsachen. Leblose Dinge kann der Schüler nach seinem eigenen Willen lenken und beeinflussen. Und das ist auch gut so und bietet dem Schüler eine wichtige Erfahrung. Dennoch ist es aber auch wichtig, die Natur zu erfahren. Denn durch sie kann die Ehrfurcht vor dem Leben und vor dem Tod gelernt werden. Haben Schüler zum Beispiel die Möglichkeit, sich im Schulgarten zu betätigen, können sie das Wachsen, Blühen und das Reifen der Früchte erleben aber auch das Verwelken sowie Absterben in recht kurzer Zeit.[139] Indem Schüler die Natur beobachten, lernen sie, dass zuerst etwas sterben muss, damit Neues entstehen kann. Metamorphosen in der Natur eignen sich dafür besonders, wie zum Beispiel aus der Raupe wird ein Schmetterling, aus der Kaulquappe ein Frosch, aus dem Löwenzahn wird eine Pusteblume und aus dem Weizenkorn wird ein Getreidehalm.[140] Im Religionsunterricht bietet sich dazu das Säen von Weizenkörnern an, um das Vergehen und Werden in der Natur zu erleben. Es gibt einen alten Brauch, bei dem man am Sonntag Laetare, drei Wochen vor Ostern,

[136] Vgl. Voß 2005, S. 18
[137] Vgl. dazu die Ausführungen im Kapitel 3.3
[138] Vgl. Hinderer/ Kroth 2005, S.99
[139] Vgl. Arens 1994, S. 69
[140] Vgl. Fleck-Bohaumilitzky 2003, S. 19

Weizenkörner in die Erde legt und somit symbolisch beerdigt. In der Regel geht der Weizen auf und sein Grün ist an Ostern ein Symbol für das neue Leben. Diese Handlung erinnert an die Worte Jesu im Johannesevangelium 12, 24: „Wenn das Weizenkorn nicht in die Erde fällt und erstirbt, bleibt es allein; wenn es aber erstirbt, bringt es viel Frucht.“ Durch die Handlung beim Weizenkörner säen kann mit allen Sinnen abschiedliches Leben geübt werden. Zuerst halten wir das kleine Korn in unseren Händen und fühlen es. Nun bekommt jeder Schüler eine Tonschale mit Erde. Wir machen ein „Grab in der Erde“ und legen das Weizenkorn beziehungsweise die Weizenkörner hinein und füllen das „Grab“ wieder mit Erde auf. Dabei riechen und fühlen wir die Erde. Anschließend werden die Weizenkörner gegossen. Zu den Osterferien kann das Osterweizengärtchen mit nach Hause genommen werden und als Osternest verwendet werden. Der Jahreszeitentisch bietet auch die Möglichkeit eine Kultur des Abschieds zu entwickeln. Es ist ein kleiner Tisch, auf welchem sich ein so genanntes Jahreszeitentuch befindet. Zu jeder neuen Jahreszeit wird ein neues Tuch auf den Jahreszeitentisch gelegt. Für den Frühling wird ein grünes Jahreszeitentuch verwendet, für den Sommer ein gelbes, für den Herbst ein rotes und für den Winter ein blaues Tuch. Während einer Jahreszeit können verschiedene aktuelle Dinge auf den Tisch gelegt werden, wie zum Beispiel ein Tulpenstrauß im Frühling, kleine Boote aus Rindenstücken und Blätter für den Sommer, Kastanien für den Herbst und Tannenzweige für den Winter. Die Tücher werden zusammen mit der Klasse gewechselt, wodurch deutlich wird, dass eine Jahreszeit vorbei ist und wir nun eine neue Jahreszeit erleben werden. Jahreszeitentische können in allen Klassenstufen verwendet werden. Sie sollten aber altersgemäß gestaltet sein. Die meisten Dinge, die auf einen Jahreszeitentisch gelegt werden, sind jedoch für alle Altersstufen relevant. Für die Schülerinnen und Schüler der Unterstufe bieten sich auch, die aus Stoff genähten so genannten Blumen- und Wurzelkinder dafür an, welche anthropomorph dargestellt sind. Ich habe in meiner dreijährigen Erfahrung als Klassenlehrerin einer Unterstufenklasse feststellen können, dass vor allem diese Wurzel- und Blumenkinder die Schüler sehr ansprechen. Eingeführt habe ich diese anhand des Bilderbuches „Etwas von den Wurzelkindern“ von Sibylle von Olfers, welches ich für Unterstufenschüler in besonderer Weise geeignet finde, um die abschiedliche Existenz des Lebens zu verdeutlichen. Sibylle von Olfers stellt den Jahreslauf in der Natur in anthropomorpher Weise in diesem Buch dar. Im Winter ruhen die Blumenkinder in der Erde als Wurzelkinder. Am Ende des Winters bereiten sie sich auf den Frühling vor, indem sie ihre Blumenkleider nähen und die Käfer mit Farbe anstreichen. Im Frühling verlassen sie die Mutter Erde und ziehen dann als Blumenkinder in die Welt hinein. Sie erleben den Frühling und den Sommer spielend und tanzend im Wald, auf der Wiese und am Bach. Im Herbst kehren sie wieder eilends, frierend und müde zur Mutter Erde und ihrer Geborgenheit zurück. Grundthemen des Bilderbuches sind die vier Jahreszeiten, an welchen das Vergehen und

Werden in der Natur sehr bildhaft dargestellt wird. Ebenso sind die Geburtstage der Schüler Anlässe, um sich einer abschiedlichen Existenz bewusst zu werden. Dafür bietet sich ein Jahreskreis in Form von vier Kreissegmenten aus Stoff an. Für die vier Jahreszeiten werden wieder dieselben Farben wie beim Jahreszeitentisch gewählt. Der Jahreskreis hat dabei einen Durchmesser von ca. drei Meter. Er ist angelehnt am Montessori-Material und wird von mir auch in ähnlicher Weise eingesetzt. Am Geburtstag schreitet das Geburtstagskind so oft um den Jahreskreis, wie es seinen Lebensjahren entspricht. Dabei erzählt der Lehrer von Ereignissen, die in diesen Jahren geschehen sind. Zu den Lebensjahren vor der Schulzeit müssen zuvor die Eltern befragt werden. Es sollten Ereignisse sein, welche für das Kind von Bedeutung waren, wie zum Beispiel das Erlernen des Laufens, der erste Familienurlaub, der erste Schultag, ein Krankenhausaufenthalt etc. Nach jeder Umrundung wird eine Geburtstagskerze angezündet als Symbol für den damaligen Geburtstag. Am Ende brennen so viele Kerzen, wie die Lebensjahre des Schülers. Es ist für die Unterstufe eine sehr gute Methode, um deutlich zu machen, dass eine bestimmte Lebenszeit nun vorbei ist, aber dass nun auch wieder ein neues Lebensjahr beginnt mit neuen Herausforderungen. Das Geburtstagskind und die anderen Schüler, die mit einem gewissen Abstand um den Kreis herum sitzen, zeigen dabei nach meiner Erfahrung eine große emotionale Beteiligung. Daran wird besonders deutlich, dass abschiedliches Leben sehr viel mit unseren Emotionen zu tun hat. Die Schüler sollten darin immer wieder ermutigt und unterstützt werden. Es ist wichtig beim Trauern zu fühlen, seine Gefühle anzunehmen und es ist heilsam sie auch anderen mitzuteilen.[141] Auf einen Aspekt möchte ich noch hinweisen, der in der Schule hinsichtlich seiner Bedeutung oft in Vergessenheit gerät. Während der Morgenkreis in der Schule für Geistigbehinderte ein üblicher Start in den Schultag ist, gerät der Abschlusskreis zumindest in seiner Regelmäßigkeit oft in Vergessenheit. Dabei kann er in besonderer Weise zu einer Kultur des Abschieds beitragen. Er bietet die Möglichkeit Dinge zu klären, einen Streit in Ordnung zu bringen oder auch um den Schultag nochmals an sich vorbeiziehen zu lassen und zu reflektieren. Die Schüler erhalten somit die Möglichkeit, den Schultag hinter sich zu lassen, um sich auf die schulfreie Zeit einzustellen.

## 4.5 (Trauer-) Rituale und ihre Bedeutung im Schulleben

Rituale bieten Halt und Orientierung. Deshalb ist es wichtig, auch Schüler und Schülerinnen Rituale anzubieten in unterschiedlichen Lebensbereichen, da durch sie neue Standpunkte und Wege entdeckt werden können.[142] Es gibt keine verbindliche Definition zum Begriff Ritual, was ich im Kapitel „Rituale in der Trauer“ bereits erläutert habe. Was sind jedoch

[141] Vgl. Pisarski/ Pisarski 1997, S. 63
[142] Vgl. Sanneck/ Wiese 2001, S. 16

Merkmale eines Rituals im schulischen Kontext? Kaiser weist darauf hin, dass Rituale in der Schulpädagogik interaktiv von einer Klasse, einer Klassenstufe oder der gesamten Schule hergestellt sowie getragen werden. Sie müssen Handlungsmuster aufweisen, welche fest sind und sich wiederholen. Sie bilden ein soziales System und eine gemeinsame Leitidee wird zum Ausdruck gebracht. Kennzeichnend für Rituale ist ein besonderer Charakter, welcher sich von anderen Formen des Alltags abhebt. Ganzheitliche Aspekte sind ebenso für Rituale bezeichnend, wie auch die Berücksichtigung von Emotionalität. Für die Schüler sowie Lehrer bekommen sie einen bedeutsamen Stellenwert bis sie irgendwann unverzichtbare Formen annehmen. Sie sind an Arrangements und gegenständliche Dinge gebunden, welche teilweise festgelegt und teilweise auch variabel sind. Rituale werden auf einer symbolisch-emotionalen Ebene vollzogen und sind in ihrer Wirkung nicht ganz zu erklären.[143] Eine weitere Frage, die sich nun stellt ist, welche Bedeutung Rituale in der Sonderpädagogik haben. Während es in der Schulpädagogik sowie Allgemeinen Pädagogik eine sehr differenzierte Diskussion seit dem Ende der achtziger Jahre gab, fehlt eine sonderpädagogische Abhandlung fast vollständig. Sie haben in der praktischen sonderpädagogischen Arbeit dennoch ihre Bedeutung. Es fehlt auf der theoretischen Ebene bis auf einzelne Ausnahmen die Anpassung von Erkenntnissen der anderen wissenschaftlichen Disziplinen sowie von ritualspezifischen Ansätzen für eine Sonderpädagogik, welche an spezielle Förderbedürfnisse ausgerichtet ist. Prinzipiell kann man jedoch die Erkenntnisse der Allgemeinen Pädagogik hinsichtlich der pädagogischen Aufgabe und Wirkung von Ritualen auf sonderpädagogische Arbeitsfelder transferieren und sie haben für die pädagogische Förderung von Schülern mit speziellen Förderbedürfnissen weiterhin ihre Gültigkeit. Diese Vorgangsweise in Bezug auf den Transfer hat seinen Ausgangspunkt in einer inklusiven bzw. integrativen Auffassung von Pädagogik. In diesem Verständnis geht es nicht um eine grundsätzliche andere Art von Pädagogik, sondern um besondere Akzentuierungen, bei welchen man den besonderen Bedürfnissen von Schülern Berücksichtigung schenkt. Es haben somit für alle Schülerinnen und Schüler allgemeine Erziehungsziele ihre Gültigkeit. In sonderpädagogischen Handlungsfeldern bedeutet das Erschließen von inneren und lebensweltlichen Kontexten eine voraussetzungslose Berücksichtigung der Ganzheitlichkeit eines Schülers.[144] Ganzheitlichkeit bedeutet nach Speck, dass zum Lernen auch das Spielen gehört, zur Leistung die Muße, zur Kognition die Emotionalität, zum Geist der Körper, zu den Objektivationen auch die Subjektivationen und zur Ratio die Meditation sowie Spiritualität.[145] In dieser Darstellung von Speck wird die Ganzheitlichkeit im sonderpädagogischen Handeln zum Ausdruck gebracht und auch die Bedeutsamkeit von Ritualen kann darin erkenntlich werden. Rituale machen es möglich,

[143] Vgl. Kaiser 2000, S. 5f
[144] Vgl. Jennessen $^{3}$2006, S. 134- 136
[145] Vgl. Speck $^{5}$2003, S. 374f

Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung in ihrer Ganzheit hinsichtlich der Seele, des Geistes und des Körpers anzusprechen und können ihnen zur Entfaltung ihrer Ausdrucksmöglichkeiten verhelfen, wenn sämtliche Sinne dabei berücksichtigt werden. Ebenso haben Rituale eine interaktive sowie kommunikative Dimension und können daher den Dialog zwischen Schülern und Lehrern fördern. Eine besondere Bedeutung kommt dabei dem Ritual als nonverbale Kommunikation zu. Das hat insofern eine wichtige Bedeutung, da es in einer Schule für Geistigbehinderte recht viele kaum- oder nichtsprechende Schülerinnen und Schüler gibt. Des Weiteren können Rituale in der Schule für Geistigbehinderte Gemeinschaft, Lebensweltorientierung, Halt, Struktur und Sicherheit bewirken.[146] Die Bedeutung von Sicherheit stellt Maslow in der zweiten Stufe seiner Bedürfnishierarchie dar. Er nennt in dieser Hierarchie an erster Stelle die physiologischen Bedürfnisse, an zweiter Stelle die Sicherheitsbedürfnisse, an dritter Stelle die Liebesbedürfnisse, an vierter Stelle das Bedürfnis nach Selbstachtung und die letzte Stufe kennzeichnet das Bedürfnis nach Selbstaktualisierung. Selbstaktualisierung bedeutet in diesem Kontext soviel wie Selbstverwirklichung. Die Abfolge der Hierarchiestufen ist nicht empirisch nachgewiesen. Dennoch kann sie der Veranschaulichung dienen in der Hinsicht, dass die Sicherheitsbedürfnisse nach den physiologischen Bedürfnissen zu den grundlegenden Bedürfnissen gehören und somit eine Basis der Selbstverwirklichung bilden.[147] Es ist wichtig, die Bedürfnisse eines jeden Menschen auch in der Schule zu berücksichtigen. Rituale können aufgrund ihrer Regelmäßigkeit einen Teil zur Befriedigung der Bedürfnisse nach Sicherheit auch in der Schule für Geistigbehinderte beitragen. Der Morgenkreis, der Abschiedskreis und das Umschreiten des Jahreskreises anlässlich des Geburtstages, welche ich im vorherigen Kapitel im Hinblick auf die Entwicklung einer Kultur des Abschieds erwähnt und ausgeführt habe, können auch zu den Ritualen des Schulalltags gezählt werden und kommen besonders den Bedürfnissen des Menschen nach Sicherheit nach. Im weiteren Verlauf möchte ich auf die Bedeutung von Trauerritualen in der Schule eingehen in Bezug auf den Tod von Schülerinnen und Schülern. Die folgenden Aspekte sind aber auch auf andere verstorbene Menschen übertragbar, welche an der Schule tätig waren. Jennessen stellt einige Trauerrituale vor, die er im schulischen Kontext beim Tod einer Schülerin oder eines Schülers für sinnvoll erachtet:[148]

- „Vorbereitung, Gestaltung und Teilnahme an der Beerdigung des verstorbenen Schülers/der Schülerin
- Vorbereitung, Gestaltung und Teilnahme an einer Abschiedsfeier in der Klasse
- Vorbereitung, Gestaltung und Teilnahme an einer Abschiedsfeier in der Schule
- Gestaltung einer Zeitungsanzeige

[146] Vgl. Jennessen [3]2006, S. 136- 142
[147] Vgl. Edelmann [5]1996, S. 372- 374
[148] Vgl. Jennessen [3]2006, S. 146

- Gestaltung eines Ortes der Trauer in der Klasse
- Gestaltung eines Ortes der Trauer in der Schule
- Hausbesuche bei den verwaisten Eltern
- Begehung von Jahrestagen
- Besuche und Gestaltung des Grabes
- Gestaltung und Inszenierungen von Mementos“[149]

Welche Bedeutung die genannten Rituale in der Trauerarbeit der Schule haben, soll an den folgenden Aspekten im weiteren Verlauf deutlich werden. Rituale geben allen Schulangehörigen die Möglichkeit ihrer Trauer Ausdruck zu verleihen. Jeder kann dabei seine Trauer bekunden sowie kommunizieren in seinen individuellen Möglichkeiten. Durch Rituale kann der Zusammenhalt aller Trauernden, die zu dieser Schule gehören, gestärkt werden. Schüler und Lehrer und alle anderen Schulangehörigen können dabei erfahren, dass sie nicht alleine mit ihrer Trauer sind. Dieser Zusammenhalt kann den Trauernden Sicherheit vermitteln, in einer Situation, die durch Emotionalität und Verunsicherung gekennzeichnet ist. Mithilfe von Ritualen in der Schule kann ein bewusst gestalteter Trauerprozess ermöglicht werden. In den unterschiedlichen Phasen der Trauer werden auch verschiedene Formen, in welchen die Trauer ausgedrückt werden kann, notwendig. Ebenso werden unterschiedliche Formen der Erinnerung an den Verstorbenen benötigt. Auch ein immer wiederkehrender Grabbesuch kann als ein Ritual gestaltet werden sowie als Memento dienen und den Prozess der Trauer begleiten. Des Weiteren geben Rituale auch Lehrerinnen und Lehrern Handlungssicherheit. Auch für Lehrkräfte sind Trauerfälle in der Schule verunsichernde und emotional belastende Situationen. Rituale können dabei zu einem adäquaten Handeln verhelfen. Bei Kenntnis über Einsatzmöglichkeiten und Wirkungen von Ritualen haben Lehrkräfte mehr Sicherheit beim Umgang mit trauernden Schülerinnen und Schülern. Rituale können auch den Raum schaffen für eine individuelle und persönlichkeitsbezogene Ausgestaltung von Trauer und Abschied. So können bei Abschiedsfeiern zum Beispiel auch Lieblingslieder des Verstorbenen gesungen werden und persönliche Abschiedsbilder bzw. Abschiedsbriefe gestaltet werden. In schulischen Trauerprozessen können Rituale auch Raum für Gefühle schaffen. Durch die Rituale können Emotionen kanalisiert werden, um damit Inneres kreativ zum Ausdruck zu bringen. Da Rituale aufgrund ihrer Wiederholung eine vertraute Struktur haben, wird verhindert, dass die Trauernden von ihren Gefühlen überwältigt sowie überfordert werden. Rituale können außerdem Mitschülerinnen und Mitschülern mit einer lebensbedrohlichen Erkrankung die Zuversicht vermitteln, dass auch sie eines Tages in der Schule nicht vergessen werden. Das hat vor allem für Schulen für Geistigbehinderte eine Bedeutung, die mit einer Schule für

[149] Jennessen $^{3}$2006, S. 146f

Körperbehinderte zusammengelegt sind, da in einer solchen oft auch Schülerinnen und Schüler mit einer progressiven Erkrankung unterrichtet werden. Im Allgemeinen sind Rituale Schülerinnen und Schülern aus dem Schulalltag bekannt. Sie können daher auch in einer Zeit der Trauer und des Abschiednehmens in der Schule Sicherheit vermitteln.[150]
Ich möchte nun im Folgenden exemplarisch drei Trauerrituale vorstellen, die an der Schule für Geistigbehinderte Anwendung finden können. Bei der Umsetzung müssen dabei immer die individuellen Ausgangslagen der Schüler beachtet werden, woraus folgt, dass eventuell eine Modifizierung vorgenommen werden sollte.

*Ritual: Ein bewegter Rahmen der Erinnerung*

Dieses Ritual habe ich an ein Ritual von Pauls, Sanneck und Wiese angelehnt. Zuerst wird ein Webrahmen aus Ästen und kräftiger Wolle hergestellt. In diesen Rahmen können Erinnerungen der Schülerinnen und Schüler hineingewebt werden. Erinnerungen können zum Beispiel sein:

- Fotografien mit dem verstorbenen Mitschüler
- selbst gemalte Bilder, die an Situationen mit dem Verstorbenen erinnern
- geschriebene Gedanken an den Verstorbenen
- etwas Selbstgebasteltes
- Gesammeltes aus der Natur, was an den Verstorbenen erinnert etc.

Es können nach und nach auch immer wieder neue symbolische Dinge eingearbeitet werden. Weben bedeutet soviel wie „sich bewegen“. Es entsteht dadurch ein bewegter Rahmen der Erinnerung. Gleichzeitig besteht aufgrund der Struktur des gewebten Wandteppichs die Möglichkeit, den Rahmen der Erinnerung mit den Händen taktil wahrzunehmen. Außerdem ist er ein sichtbares Zeichen der Erinnerung.[151]

*Ritual: Einen Baum pflanzen*

Bei diesem Ritual habe ich mich an einem Ritual von Luchterhand und Murphy orientiert. Diese haben eine Vorschlagsliste für Menschen mit geistiger Behinderung entwickelt, bei welcher sie sich an den vier Traueraufgaben von Worden orientieren, welche ich bereits im Kapitel „Modelle zum Trauerprozess“ erläutert habe. Dieses Ritual „Einen Baum pflanzen“ haben sie der Traueraufgabe vier zugeordnet, bei der emotionale Energie zurückgenommen werden soll, um in Neues investieren zu können. Bei diesem Ritual wird mit den Schülern und Schülerinnen gemeinsam einen Baum zur Erinnerung an den Verstorbenen gepflanzt. Der Baum sollte an einen Ort gepflanzt werden, zu dem die Schüler auch einen Zugang haben. Auch die Pflege des Baumes sollte gemeinsam mit den Schülern durchgeführt

[150] Vgl. ebd., S.147- 149
[151] Vgl. Pauls/Sanneck/Wiese $^{2}$2007, S. 121- 124

werden. Es besteht auch die Möglichkeit ein Schild vor dem Baum anzufertigen, auf dem vermerkt ist, an wen dieser Baum erinnern soll. Auch für die verwaisten Eltern ist so ein Baum ein sichtbares Zeichen, dass das verstorbene Kind in der Schule nicht vergessen ist. Ebenso könnte der Baum ein Ort sein, an dem die jährlichen Gedenkfeiern für den verstorbenen Schüler stattfinden.[152]

*Ritual: Verabschiedung am Bach oder Fluss*

Bei diesem Ritual habe ich mich an Canacakis orientiert, dessen Lebens- und Trauerumwandlungsmodell ich im Kapitel 2.8 bereits ausgeführt habe. Dieses Ritual könnte ich mir sehr gut im Klassenverband vorstellen. Die gesamte Klasse macht sich auf den Weg zu einer Wiese und jede Schülerin und jeder Schüler pflückt einen Blumenstrauß oder schneidet einen grünen Zweig ab als Erinnerung an den verstorbenen Schüler. Danach macht die Klasse auf der Wiese einen Sitzkreis oder sie geht zurück zur Schule und bildet im Klassenzimmer einen Stuhlkreis. Im Kreis besteht dann für jeden Schüler und auch für die Lehrer die Möglichkeit zu sagen, an was sich der Einzelne erinnert, wenn er an den verstorbenen Schüler denkt. Jeder im Kreis soll dabei die Gelegenheit haben, sich in seiner Weise emotional auszudrücken. Danach macht sich die Klasse auf den Weg zu einem Bach oder Fluss, um ihm mit den Blumen und Zweigen alles Gesagte anzuvertrauen. Jeder Teilnehmer sagt mit den Blumen und Zweigen in der Hand noch einmal das bereits Gesagte und legt sie dann auf das Wasser. Die Blumen, die sich entfernen, kommen nie mehr wieder zurück, aber die Erinnerung an das Ritual bleibt genauso wie die Erinnerung an den verstorbenen Schüler. Dieses Ritual bietet in dieser Form die Möglichkeit eines bewussten Abschiednehmens.[153]

## 4.6 Handlungsleitlinien zur Begleitung trauernder Schülerinnen und Schüler

Ich möchte in diesem Kapitel auf einige Aspekte hinweisen, auf welche Lehrkräfte acht haben sollten, bei der Begleitung trauernder Schülerinnen und Schüler. Diese Handlungsleitlinien sollen nicht als Rezept verstanden werden, da jeder Mensch individuell trauert und somit keine Festlegungen getroffen werden sollten. Beachtet man die Individualität eines Menschen und die daraus resultierende individuelle Trauer, können sie jedoch Orientierung geben. Diese Handlungsleitlinien beziehen sich nicht nur auf trauernde Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf Todesfälle in der Schule, sondern auch auf

[152] Vgl. Luchterhand/Murphy [2]2007, S. 102
[153] Vgl. Canacakis 2007, S. 89- 93

Schülerinnen und Schüler, die im familiären Umfeld einen Todesfall oder Verlust, wie zum Beispiel bei einer Scheidung erlebt haben. Dabei sind auch Handlungsleitlinien aufgeführt, die für Eltern hilfreich sein können. Ich habe diese aufgeführt, da es in der Regel eine recht enge Zusammenarbeit von Eltern und Lehrkräften in der Schule für Geistigbehinderte gibt bzw. geben sollte und daher Eltern unter Umständen mit den Lehrerinnen oder Lehrern aufgrund eines Todesfalles in der Familie ein Gespräch aufsuchen bzw. die Lehrkräfte mit den Eltern bzw. des Elternteils in Kontakt treten. Aus diesem Grund sind auch Aspekte, wie zum Beispiel ob ein Schüler oder eine Schülerin an der Beerdigung teilnehmen oder der Verstorbene nochmals berührt werden sollte, aufgeführt.

*Teilnahme an der Beerdigung*

Das Begräbnis ist eine ritualisierte Verabschiedung und daher sehr bedeutsam. Der Trauernde kann erleben, dass er mit seiner Trauer nicht alleine ist. Und das gilt auch für Kinder und Jugendliche im Schulalter. Dennoch sollten Kinder und Jugendliche nicht dazu gezwungen werden. Es ist jedoch wichtig, dass sie vor der Trauerfeier informiert werden, was auf einer Beerdigung gemacht wird. Ebenso sollte den Kindern und Jugendlichen erklärt werden, dass es sein kann, dass auch ihnen fremde Menschen die Hand geben, um „Herzliches Beileid“ zu sagen. Den Schülerinnen und Schülern sollte auch die Bedeutung dieser Aussage erklärt werden. Ebenso sollte vermittelt werden, dass man auf der Beerdigung seine Gefühle zeigen darf. Die Beerdigung kann auch verdeutlichen, dass der Verstorbene nie mehr wiederkommt.[154]

*Vermeidung von Veränderungen in der Umgebung*

Veränderungen in der Umgebung können zu Verunsicherungen führen. Eine Konstanz im Alltagsleben kann daher Sicherheit vermitteln. Das gilt auch für den schulischen Bereich. Regeln und Abläufe in der Schule gelten daher auch weiterhin für den trauernden Schüler und können zur Stabilisierung beitragen.[155]

*Bedeutung eines Übergangsobjekts*

Winnicott prägte den Begriff des Übergangsobjekts. Er beschreibt damit einen Gegenstand, den Kinder mitführen, wie zum Beispiel ein Teddybär, eine Puppe oder Ähnliches. Dieses Objekt steht im Zusammenhang mit einer emotionalen Verbindung in der Regel mit der Mutter. Allmählich kommt es aber zu einer Abtrennung von der Mutter. Die Gefühlsinhalte werden aber durch das Übergangsobjekt stellvertretend bewahrt. Die erste verlorene Liebe, die das Kind früher empfing, wird auf die Puppe oder den Teddybären übertragen. Das

[154] Vgl. Finger 1998, S. 64f
[155] Vgl. Schweizer/ Niedermann 2000, S. 122

Übergangsobjekt repräsentiert somit den Verlust der ersten Kindheit. Das Verhalten von Erwachsenen ist im Trauerprozess ähnlich. Sie bewahren ein Bild, eine Taschenuhr, ein Kleidungsstück oder andere Gegenstände auf, als Erinnerungen an den Verstorbenen bis sie im Inneren eine neue Erinnerung an den Verstorbenen errichtet haben. Es ist wichtig, auch Schülerinnen und Schülern mit einer geistigen Behinderung ein solches Übergangsobjekt in der Trauer zu ermöglichen. Hat ein Schüler oder eine Schülerin sich selbst ein solches Übergangsobjekt geschaffen, sollte er oder sie auch die Möglichkeit erhalten, dieses bei sich zu tragen. Je nach Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler kann ein solcher Gegenstand auch gemeinsam mit dem Kind überlegt werden. Bei Schülerinnen und Schülern mit einer schweren geistigen Behinderung ist zu überlegen, ob man diesen ein Übergangsobjekt schafft, indem man zum Beispiel ein Halstuch, das noch nach der Mutter riecht, gibt.[156]

*Korrekte Informationen*

Bei einem Todesfall sollten die Kinder und Jugendlichen korrekt und schnell informiert werden. Es sollte ihnen gesagt werden, was geschehen ist und sie sollen die Möglichkeit erhalten, selbst Fragen stellen zu dürfen. Die Antworten sollten dabei ehrlich sein. Es sollte keine Umschreibung des Wortes „Tod“ vorgenommen werden, da das von den Schülerinnen und Schülern wörtlich verstanden werden kann. Bei der Aussage „Deine Mama ist eingeschlafen“ kann ein Schüler unter Umständen die Endgültigkeit nicht verstehen, da man bei einem normalen Schlaf schließlich auch wieder erwacht.

*Berührung und Betrachtung des Verstorbenen*

Das Berühren und Betrachten des Verstorbenen kann dem Hinterbliebenen dazu verhelfen zu verstehen, dass die Person wirklich tot ist. Dazu muss jeder jedoch selbst die Initiative ergreifen und niemand darf dazu gezwungen werden. Dasselbe gilt auch für Kinder und Jugendliche mit einer geistigen Behinderung.

*Bereitschaft zum Gespräch zeigen*

Es ist wichtig, dass Lehrerinnen und Lehrer den Schülerinnen und Schülern vermitteln, dass sie immer wieder bereit für ein Gespräch sind, in welchem Emotionen geäußert werden dürfen und Fragen gestellt werden können. Die Gesprächshaltung der Lehrkraft sollte dabei empathisch und verstehend sein. Schülerinnen und Schüler sollten aber nicht zu Gesprächen gedrängt werden.[157]

[156] Vgl. Brocher 1985, S. 60f
[157] Vgl. Schweizer/ Niedermann 2000, S. 121f

*Schwierigkeit des Trostes*

Erwachsene empfinden es oft als Belastung, wenn Kinder trauern. Sie neigen dazu, alles zu tun, um das Kind wieder fröhlich zu machen. In ihrer Verzweiflung werden oft Trostworte verwendet, die den Kindern jedoch keine Hilfe sind. Dazu gehören zum Beispiel Aussagen wie „Dafür bist du noch zu klein. Ich erzähle dir später alles“ oder „Sei doch nicht ganz so traurig. Komm, ich kaufe dir ein Eis.“ sowie „Ich weiß, wie es dir geht.“ etc. Mit solchen Aussagen wird der Versuch unternommen, den Verlust wegzuwischen. Wer Trost vermitteln möchte, darf die Trauer nicht schmälern. Es kann auch ohne Worte getröstet werden, indem wir die Emotionen des trauernden Menschen aushalten. Diese Aspekte zum Thema „Trost“ gelten nicht nur für Kinder, sondern auch für Jugendliche und Erwachsene mit oder ohne geistige Behinderung.

*Betonung der Endgültigkeit des Todes*

Es ist wichtig zu betonen, dass der Tote nicht mehr zurückkommt, um so die Endgültigkeit des Todes deutlich zu machen. Schülerinnen und Schülern mit einer geistigen Behinderung kann das auch verdeutlicht werden, indem man zum Beispiel sagt, dass die Oma nun keinen Kuchen mehr backen kann oder der verstorbene Mitschüler nie mehr in die Schule kommen wird.[158]

*Konfrontation mit schwierigen Fragen*

Eltern, Lehrerinnen und Lehrer werden oft mit schwierigen Fragen konfrontiert von Kindern und Jugendlichen mit einer geistigen Behinderung. Eine solche Frage kann zum Beispiel sein: „Ist Tim jetzt im Himmel?“. Eltern und Lehrkräfte neigen dazu, Fragen dieser Art religiös zu beantworten. Entstammen diese Antworten einer religiösen Überzeugung, wird dem Schüler dadurch Authentizität vermittelt. Sie spüren jedoch auch, wenn eine Lehrkraft oder Eltern nicht richtig dazu stehen können. In diesem Fall ist es besser, wenn man die eigene Unsicherheit vor den Schülerinnen und Schülern eingesteht.

*Umgang mit Emotionen*

Es ist wichtig, dass Schülerinnen und Schüler erfahren, dass es keine „falschen“ oder „richtigen“ Gefühle gibt. Sie sollten die Möglichkeit erhalten, ihre Gefühle äußern zu dürfen. Ein äußerer Rahmen, der Halt und Sicherheit vermittelt, kann dabei unterstützen. Rituale können dabei, wie bereits erwähnt, eine besondere Funktion haben.[159]

[158] Vgl. Finger 1998, S. 73- 77
[159] Vgl. Schweizer/ Niedermann 2000, S. 123

*Von der defizit- zur ressourcenorientierten Perspektive*

Für Lehrerinnen und Lehrer ist eine trauernde Schülerin oder ein trauernder Schüler oft verunsichernd. Sie neigen dazu, die Kinder und Jugendlichen zu pathologisieren. Es werden Verhaltensweisen, die zuvor als normal betrachtet wurden oder bei den Mitschülern als normal empfunden werden, mit der Trauer des Schülers in Verbindung gebracht. Kinder und Jugendliche haben dafür jedoch ein feines Gespür und neigen dazu, ihre Emotionen nicht mehr zu äußern. Das bedeutet, dass sie zum Beispiel beim Wunsch sich zurückzuziehen, diesem nicht nachkommen, da sie nicht möchten, dass man sie als „krank" diagnostiziert. Lehrerinnen und Lehrer sollten versuchen, veränderte Verhaltensweisen einmal aus einer anderen Perspektive zu betrachten. Das bedeutet, dass man das Verhalten einmal hinsichtlich des positiven Nutzens untersucht. Eine solche ressourcenorientierte Betrachtungsweise kann dem trauernden Schüler helfen, seine Unsicherheit zu verlieren. So kann zum Beispiel festgestellt werden, dass der Schüler sich nicht mehr so gut konzentrieren kann. Das wäre dann eine defizitorientierte Perspektive. Ein ressourcenorientierter Blick ist, wenn die Lehrkraft feststellt, dass sich der Schüler trotz seiner Verlusterfahrung eine Zeit lang konzentrieren kann und sich von einer Sache begeistern lässt.[160]

## 4.7 Bedeutung von Bilderbüchern beim Trauerprozess

Finger bezeichnet im Kontext Trauer Bücher als „die gedruckten Helfer"[161]. Besonders Bilderbücher können nach meiner Ansicht in der Schule für Geistigbehinderte zu Helfern in den individuellen Trauerprozessen der Schülerinnen und Schüler werden. Die Frage ist nun, welche Bedeutung Bilderbücher dabei haben. Das Lesen eines Bilderbuches kann zu einem leichteren Einstieg zum Thema Trauer verhelfen. Ebenso kann das Bilderbuch als Medium dienen, um mit einer trauernden Schülerin oder einem trauernden Schüler ins Gespräch zu kommen. Dabei hat der Trauernde aber immer auch die Möglichkeit sich selbst abzugrenzen, wenn er das möchte. So kann er die Ich-Form meiden, indem er über die Personen der Bilderbuchgeschichte spricht. Das Bilderbuch kann aber auch dazu dienen, dass der Schüler zu einer Ich-Aussage findet, wenn er es möchte. Im Eigentlichen sind die Adressaten von Bilderbüchern Kinder im Alter von zwei bis sieben Jahren. Es gibt heute jedoch immer mehr Bilderbücher, vor allem zu den Themen Tod und Trauer, welche Kinder, Jugendliche, Erwachsene und ältere Menschen gleichermaßen ansprechen. Besonders bei älteren Menschen werden die Darstellungen des Bilderbuches oft zu Sinnbildern. Das liegt vor allem an den verständlichen sowie kurzen Aussagen eines Bilderbuches zu essentiellen

[160] Vgl. Hinderer/ Kroth 2005, S.57
[161] Finger 1998, S. 78

Fragen, welche durch einprägsame Bilder vermittelt werden. Viele Bilderbücher sind somit altersübergreifend und können daher auch in der Schule für Geistigbehinderte von der Unterstufe bis zur Werkstufe Verwendung finden und werden somit auch dem Aspekt der Altersgemäßheit gerecht. Beim Bilderbuch dominieren die Bilder zum Text und sie haben eine narrative Aufgabe. Bei der Bilderbuchbetrachtung fühlen sich bereits kleine Kinder ermuntert, ihre Gedanken zu sagen. Beim Erzählen kann auch die Lehrkraft viel über die Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler erfahren. Bei der Bilderbuchauswahl zum Thema „Trauer" gilt es, auch den Anlass des Gespräches zu beachten. Soll zum Beispiel eher in philosophischer Weise über das Thema Tod und Trauer kommuniziert werden oder gab es vielleicht einen Todesfall in der Familie eines Schülers? Die Frage ist auch, ob mit der Bilderbuchbetrachtung eher ein erlebter Tod thematisiert werden soll oder ob eine antizipatorische Vorwegnahme von Trauer herbeigeführt werden soll. In manchen Bilderbuchgeschichten wird der Tod zeitlich in die Vergangenheit versetzt. Das Geschehen ist in der Geschichte soweit entfernt, so dass auch die Personen der Geschichte davon kaum berührt werden. Manchen Schülern fällt es dadurch leichter, das Geschehen der Geschichte zu ertragen. Ebenso kann die anthropomorphe Darstellung von Tieren und deren Todesschicksal dazu verhelfen, dass Schüler die bestürzende Wirkung in gemilderter Form aufnehmen können.[162] Es ist nicht möglich, mithilfe von Bilderbüchern das Leben zu ersetzen. Jedoch kann mit ihnen Trauer, die in unserer Gesellschaft oft tabuisiert wird, wieder zurückgewonnen werden. Kinder und Jugendliche benötigen in der Trauer Vorbilder. Sie brauchen solche Vorbilder, die ähnlich wie sie fühlen und mit welchen sie sich identifizieren können. Bilderbücher zum Thema Trauer können eine präventive sowie korrektive Funktion übernehmen. Außerdem kann das Bilderbuch dazu beitragen, dass sich die persönliche Erfahrungsfähigkeit weiterentwickeln kann und Handlungsmuster differenziert und ausgeweitet werden können. Schülerinnen und Schüler mit einer geistigen Behinderung fühlen sich mit ihrer Trauer oft allein. Die häufig sprachlichen Schwierigkeiten führen dazu, dass sie von sich selbst heraus kaum mit anderen hinsichtlich ihrer Trauer in Kommunikation treten. [163] Jedoch ist es wichtig, über die eigene Trauer zu sprechen, da das was ausgesprochen wird nach Finger nicht mehr soviel Angst erzeugt.[164] Im Kontext der Schule für Geistigbehinderte sollte auch nichtsprechenden Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten zur Kommunikation gegeben werden. Dabei spielt die Unterstützte Kommunikation eine wichtige Rolle. Unter diesem Begriff „werden alle Kommunikationshilfen, -strategien und -techniken zusammengefasst, die eine Erweiterung der kommunikativen Kompetenz von Menschen, die nicht oder nicht ausreichend über Lautsprache verfügen, beinhalten. Unterschiedliche Kommunikationsformen und -hilfen

[162] Vgl. Cramer 2004, S. 16f
[163] Vgl. Voß 2005, S. 103- 105
[164] Vgl. Finger 1998, S. 80

sollen die Kommunikation mittels gesprochener Sprache unterstützen, ergänzen oder ersetzen“[165] Eine Erweiterung der kommunikativen Kompetenz ist Grundlage, damit Menschen mit einer geistigen Behinderung ihre Trauer für andere verständlich ausdrücken können. Lehrerinnen und Lehrer sollten daher bei Bilderbuchbetrachtungen die verschiedenen Möglichkeiten der Unterstützten Kommunikation beachten, auf welche ich aber im Einzelnen in dieser Arbeit nicht eingehen kann. Es gibt im Handel eine recht große Anzahl von Bilderbüchern zum Thema „Tod und Trauer“. Jede Lehrkraft muss selbst entscheiden, welches Bilderbuch für die Klasse oder für den einzelnen trauernden Schüler geeignet ist. Es sollten jedoch allgemein einige Kriterien bei der Auswahl eines Bilderbuches zum Thema Trauer beachtet werden. Die Lehrerin oder der Lehrer sollte sich fragen, ob das Bilderbuch auch die momentane Situation des trauernden Schülers bzw. der trauernden Schülerin widerspiegelt. Das Bilderbuch sollte einen Überblick verschaffen hinsichtlich des Anfangs einer Krise bis zu ihrem Ausgang. Es sollte vom Eigentlichen nicht ablenken und keine vorschnellen Ratschläge erteilen. Emotionen sollten im Bilderbuch direkt angesprochen sowie ausgesprochen werden. Es sollte die Trauernden in ihrem Trauerprozess unterstützen und Vorbilder darstellen, welche nachahmenswert sind und Möglichkeiten für alternative Verhaltensmuster anbieten. Die Bilderbuchgeschichte sollte Identifikationsmöglichkeiten anbieten und es sollte überprüft werden, ob die Erklärungen der Geschichte psychologisch haltbar sind. Es wird schwierig sein ein Bilderbuch zu finden, das alle Kriterien gleichzeitig erfüllt. Jedoch sollte ein Bilderbuch die meisten Kriterien berücksichtigt haben. Schweizer und Niedermann weisen darauf hin, dass vor allem keine Scheinlösungen dargestellt werden sollen. Ebenso sollten die Lehrkräfte hinter dem Todesverständnis, welches die Geschichte darstellt, stehen können.[166]

## 4.8 Trauerfähigkeit als Kompetenz des Lehrers

Arenhövel stellt relevante Ergebnisse seiner empirischen Studie zum Thema „Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung und ihr Umgang mit Sterben, Tod und Trauer“ für die Unterrichtspraxis dar. Dabei zeigt er unter anderem auf, dass jede Lehrerin und jeder Lehrer sich zuerst mit den eigenen Trauerprozessen, Todeserlebnissen sowie Verlusterfahrungen auseinandersetzen sollte. Jede Pädagogin und jeder Pädagoge sollte lernen, mit seinen eigenen Ängsten und Gefühlen ehrlich umzugehen. Nur auf diese Weise wird es möglich sein, Trauerreaktionen von Schülerinnen und Schülern zu verstehen. Es ist wichtig, dass auch Lehrkräfte lernen, ihre eigenen Emotionen wahrzunehmen, sie mit Bewusstheit zu

[165] Köhnen/ Roos 2002, S. 9
[166] Vgl. Schweizer/ Niedermann 2000, S. 124f

erleben sowie ausdrücken zu können. Denn diese Ziele sollen schließlich auch die Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung im Umgang mit ihrer eigenen Trauer verfolgen. Eine Lehrkraft sollte schließlich in dem kompetent sein, was sie auch ihren Schülerinnen und Schülern nahe bringen möchte. Sicherlich können diese Lernziele auch einen längeren Lernprozess für eine Lehrerin und einen Lehrer bedeuten.[167] Ebenso weist Canacakis darauf hin, dass nur derjenige andere in seiner Trauer begleiten kann, wer die Fähigkeit hat, sich auch selbst zu begleiten.[168] Nur „Selbstkompetenz führt zu Kompetenz für andere“[169]. Er stellt fest, dass Menschen, die andere in ihrer Trauer begleiten wollen, oft selbst überfordert sind. Grund dafür war meistens, dass sie ihre eigene Trauerfähigkeit nicht entwickelt hatten. Lehrkräfte, die eine Selbstkompetenz in Bezug auf ihre eigene Trauerfähigkeit erworben haben, können sich daher besser auf einen Dialog mit trauernden Schülerinnen und Schülern einlassen sowie sich leichter in sie einfühlen. Pädagogen sollten daher Umwandlung, Abschiednehmen und Neuorientierung selbst erfahren haben. Auf diese Erfahrung kann sich jeder einlassen, da jeder Mensch aufgrund seiner abschiedlichen Existenz Verlusterfahrungen gemacht hat.[170] Ebenso ist es für Lehrkräfte wichtig, selbst abschiedliches Leben eingeübt zu haben bzw. immer wieder einzuüben. Schibilsky weist in diesem Kontext auf das antizipatorische Trauern hin. Er bezieht sich bei seinen Ausführungen immer wieder auf Erich Lindemann, für den ein Mensch antizipatorisches Trauern erlebt, indem er Bewusstheit hinsichtlich seines eigenen Todes hat. Das kann zum Beispiel bedeuten, seine eigene Vergangenheit anzuschauen oder Unabgeschlossenes zu einem Ende zu bringen. Schibilsky bezeichnet das antizipatorische Trauern als „Lebens-Bilanz-Arbeit“. Diese „Lebens- Bilanz-Arbeit“ gehört für ihn unabdingbar auch zur Ausbildung von Studierenden in so genannten helfenden Berufen. Er bietet solche Gespräche für Studierende an. Ein solches Gespräch ist wiederum in drei Gespräche gegliedert. Das erste Gespräch ist der Gegenwart, das zweite Gespräch der Vergangenheit und das dritte Gespräch der Zukunft gewidmet. Umso mehr die Gesprächsteilnehmer sich der Gegenwart und der Vergangenheit in Form der Lebensgeschichte gewidmet haben, umso mehr ist es ihnen gelungen, sich der Zukunft zu öffnen und die zukünftigen Aufgaben wurden klar ersichtlich. Dieses Gespräch ist ein Beispiel für antizipatorisches Trauern und es wird auch die Identitätsarbeit deutlich, die dadurch geschieht. Es kommt zu einer Umkehr vom Tod in Richtung Leben. Das ist die Wirkkraft des abschiedlichen Lebens. Geeignete Zeitpunkte für eine Lebens-Bilanz-Arbeit bzw. antizipatorisches Trauern stellen auch der Jahreswechsel, Umzüge, Berufswechsel, Geburt von Kindern etc. dar. Wer beginnt antizipatorisch zu trauern, beginnt auch abschiedlich zu leben. Dann wird es Lehrerinnen und Lehrern möglich

[167] Vgl. Arenhövel 1998, S. 56
[168] Vgl. Canacakis 2007, S. 108
[169] Ebd.
[170] Vgl. ebd. , S. 108f

sein, auch mit Schülerinnen und Schülern abschiedlich in der Schule zu leben.[171] Welche Bedeutung das Lehrerkollegium als Team hinsichtlich der eigenen Trauerfähigkeit haben kann und welche Bedeutung es im Hinblick auf den Umgang mit trauernden Schülerinnen und Schülern hat, möchte ich im nächsten Kapitel darstellen.

## 4.9 Bedeutung der Teamkultur im Lehrerkollegium

Die Teamkultur im Lehrerkollegium hat eine bedeutsame Auswirkung im Hinblick auf die pädagogische Arbeit insbesondere beim Umgang mit trauernden Schülerinnen und Schülern. Teamkultur soll hier verstanden werden im Sinne von Teamentwicklung und bezieht Aspekte wie Kooperation und Teamarbeit mit ein. Unter Kooperation wird dabei Zusammenarbeit verstanden, welche durch Intentionalität, Gleichwertigkeit und Konkurrenzarmut gekennzeichnet ist. Teamarbeit bezieht sich auf ein Team, dass heißt auf eine Gruppe von Personen. Diese entwickeln ihre Aufgaben und Ziele gemeinsam. Sie haben eine gemeinsame Konzeption. Dieses Team gewinnt seine Identität, indem es eine gemeinsame Kompetenz entwickelt, was bedeutet, dass sie gemeinsam einen bestimmten Bereich verantworten und selbständig gestalten. Das Team versteht Kommunikation als zentraler Aspekt ihrer Arbeit. Nach diesem Verständnis von Team bezieht sich nur der Aspekt von der gemeinsamen Entwicklung von Aufgaben und Zielen auf die Kooperation. Um Veränderungen in der Schule voran bringen zu können, sind Teamkompetenzen notwendig. Besonders der Synergieeffekt ist kennzeichnend für die Teamarbeit. Gelingt es Beziehungen und Rollen in gelingender Weise zu entwickeln, ist das immer mehr als die Summe aller Einzelteile in einem Team. Dieser Effekt ist auch bei einer guten Arbeit, bei der die Lehrkräfte aber nebeneinander arbeiten und nicht zusammen, nicht möglich. Ein weiterer positiver Nutzen von Teamarbeit ist das gegenseitige soziale Unterstützen, welches den Lehrerinnen und Lehrern vor allem im Hinblick auf trauernde Schülerinnen und Schüler Hilfe und Rückhalt geben kann. Teamarbeit muss jedoch erlernt sowie professionalisiert werden. Das Kennen der Phasen eines Teamentwicklungsprozesses kann dabei hilfreich sein. Dazu gehören die Phasen des Testens, des Nahkampfes, der Orientierung sowie der Verschmelzung. Besonders beim Thema Tod und Trauer, was sehr häufig angst- und emotionsbesetzt ist, wird Teamarbeit und Kooperation in der Schule besonders wichtig. Jennessen hat Aussagen von Lehrerinnen und Lehrern hinsichtlich des Umgangs mit den Themen Tod, Sterben und Trauer im Kontext der Zusammenarbeit untersucht und folgende Forschungsergebnisse erhalten. Aufgrund der Aussagen der Lehrerinnen und Lehrer konnte festgestellt werden, dass Teamarbeit besonders darin unterstützen kann, dass die thanatopädagogischen Themen, wozu auch die Trauer gehört, nun als Herausforderung

[171] Vgl. Schibilsky 1989, 46- 51

wahrgenommen werden konnten. Eine offene Kommunikationsweise sowie ein Vertrauen in die Kompetenzen der einzelnen Kollegen, dass sich auf Gegenseitigkeit bezieht, hat auch gesundheitsförderliche Auswirkungen. In Niedersachsen wurden Lehrkräfte an einer Schule für Körperbehinderte befragt, welche Bedeutung für sie der themenbezogene Austausch hinsichtlich einer thanatalen Thematik hat. Fünf Aspekte wurden dabei sehr gehäuft genannt. Dazu gehören die persönliche Unterstützung, die Entlastung, die Selbstreflexion, die Reflexion der Thematik sowie der Gewinn von Anregungen für die pädagogische Arbeit. Des Weiteren konnte Jennessen in seinen Untersuchungen feststellen, dass wenn thanatopädagogische Themen, wie zum Beispiel Trauer nicht zur Teamkultur einer Schule gehören, oft informelle Wege der Kommunikation gesucht werden. Daran wird auch die Bedeutsamkeit dieser Thematik offensichtlich, da die Lehrkräfte sogar außerschulische Zeiten der Entspannung dafür nutzen, um in eine entlastende Kommunikation, welche sich auf die schulische Arbeit bezieht, zu investieren. Das war auch ein deutliches Ergebnis der Untersuchung, bei der private Kontakte am häufigsten genannt wurden, hinsichtlich des Austausches thanataler Themen. Eine Aussage einer Lehrerin in dieser Untersuchung möchte ich aufgreifen, da ich sie sehr treffend finde auch in Bezug auf den Umgang mit thanatalen Themen in der Schule für Geistigbehinderte. Sie berichtet, dass nachdem sie wieder ins Berufsleben eingestiegen ist, sie drei schwerkranke Schüler in der Klasse hatte. Für sie wurde eine Auseinandersetzung mit dieser Thematik daher notwendig. Jedoch gab es in ihrem Team sehr starke tabuisierende Tendenzen. Es war äußerst problematisch dieses Tabu aufzubrechen. Die Teamkooperation war bezüglich dieses Themas sehr schwierig. Lehrkräfte müssen daher eine Teamkooperation zuerst erlernen. Danach muss sie auch gepflegt und professionalisiert werden. Teamkooperation hinsichtlich des Themas Trauer zeigt sich oft als sehr problematisch und zu anderen Themenbereichen oft verschärft. Das hat seine Ursache darin, dass thanatale Themen im Allgemeinen tabuisiert werden und als emotional belastend wahrgenommen werden. Jedoch ist es im Hinblick auf die Qualitätssicherung in der pädagogischen Arbeit wichtig, dass der Umgang mit Trauer in der Schule nicht individualisiert wird.[172] Jennessen macht in seiner Arbeit deutlich: „Beim Umgang mit Sterben, Tod und Trauer handelt es sich um eine professionelle pädagogische Aufgabe, für deren angemessene Bewältigung Schulen als Ganzes und Teams als Teile dieses Ganzen unterstützende Angebote im Sinne ihrer themenbezogenen Qualitätsentwicklung bereit stellen sollten.“[173] Ebenso hat er die Ergebnisse seiner Untersuchung mit folgender Feststellung zusammengefasst: „Thanatopädagogische Schulentwicklung bedarf einer Teamkultur, in der Sterben, Tod und Trauer enttabuisiert kommuniziert werden können.“[174] In Bezug auf die Praxis bedeutet das, dass für eine

[172] Vgl. Jennessen 2007, S. 56- 65
[173] Ebd., S. 66
[174] Ebd., S. 69

Teamentwicklung hinsichtlich des Themas Trauer zusätzlich zum Ziel einer guten pädagogischen Arbeit auch Kompetenzen, Bedürfnisse sowie individuelle Grenzen von Teammitgliedern berücksichtigt werden sollen. Es ist möglich, dass auch Lehrerinnen und Lehrer unverarbeitete Trauererfahrungen haben. Das kann dazu führen, dass Lehrkräfte hinsichtlich dieser Thematik gehemmt oder blockiert sind. Auch solche individuellen Schwierigkeiten sollte ein Team wahrnehmen, aushalten und empathisch integrieren. Manchmal ist es auch notwendig, dass einzelne Lehrkräfte sich mit ihren Verlusterfahrungen in ihrer Biographie außerhalb des schulischen Kontexts auseinandersetzen. Prinzipiell sollte eine Teamkultur jedoch auch den Raum für individuelle Bedürfnisse öffnen. Bei einer bedürfnisorientierten Auseinandersetzung im Team können Lehrkräfte in Bezug auf ihre pädagogischen Kompetenzen profitieren sowie auch hinsichtlich ihres persönlichen Umgangs mit der Trauer. Die Auseinandersetzung mit dem Thema „Trauer“ im Team findet vor allem dadurch seine Legitimation, dass die Schule die Aufgabe hat, allen Schülerinnen und Schülern bestmögliche Bedingungen in der Schule zu schaffen, um sich in der Schule entwickeln zu können.[175] Hinderer und Kroth weisen darauf hin, dass es unter Umständen auch förderlich sein kann, sich als Team im Kontext von Verlust und Trauer Begleitung zu holen. Dafür bietet sich eine Supervision an. Diese wird zwischen Fallsupervision und Teamsupervision unterschieden. Bei der Fallsupervision ist zum Beispiel der betroffene Schüler, der von einem Todesfall betroffen ist das Thema. Die Lehrkräfte stehen dabei im Mittelpunkt, indem der Supervisor seine Aufmerksamkeit auf sie gerichtet hat. Diese richtet sich darauf, wie es den Lehrkräften emotional geht, wie sie den Umgang mit dem trauernden Schüler gestalten, ob sich jemand überfordert fühlt etc. Die Fallsupervision möchte die Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern verbessern im Hinblick auf den betroffenen Schüler. Bei der Teamsupervision hat der Supervisor das ganze Team in seinem Blick. Im Mittelpunkt stehen dabei Kooperation sowie Kommunikation. In einer Situation, die jeden emotional fordert, ist eine Teamkultur besonders bedeutsam. In der Teamsupervision spielt es keine Rolle, ob es um einen trauernden Schüler geht, um die Zusammenarbeit mit verwaisten Eltern oder um einen eingetroffenen Todesfall in der Schule. Diese Art von Supervision kann dabei helfen, dass sich Lehrerinnen und Lehrer auch gegenseitig stützen.[176] Es wird ersichtlich, dass das Team einen sehr wichtigen Aspekt beim Umgang mit trauernden Schülerinnen und Schülern bildet und ihm sollte daher in der Schule immer wieder erneut Beachtung geschenkt werden. In der Schule für Geistigbehinderte arbeiten oft mehrere Lehrkräfte in einer Klasse und werden daher häufig als Team bezeichnet. Es wird deutlich, dass Teamkultur mehr bedeutet als die gemeinsame Zuordnung zu einer Klasse.

[175] Vgl. ebd., S. 71
[176] Vgl. Hinderer/ Kroth 2005, S. 25

# 5 Fazit

Ich habe in dieser Arbeit Aspekte vorgestellt, die die Bedeutung von Trauer im Kontext Schule veranschaulichen. Tabuisierungen von Trauer in der Schule für Geistigbehinderte wurden dargelegt und ihre Ursachen im gesellschaftlichen Kontext aufgezeigt. Die gesellschaftliche Prägung spiegelt sich daher auch im Verhalten von Lehrerinnen und Lehrern wieder. Eine Enttabuisierung von Trauer kann geschehen, indem Lehrkräfte beginnen, Trauer als Bestandteil des Lebens an der Schule für Geistigbehinderte zu betrachten. Die Individualität von Trauer wird an den unterschiedlichen Begriffsklärungen deutlich. Die Reaktion von Trauer bezieht sich nicht nur auf den Tod, sondern auch auf alle anderen Arten von Verlusten und Veränderungen. In dieser Arbeit konnten unterschiedliche Modelle zum Trauerprozess vorgestellt werden, welche den Trauerablauf in unterschiedlicher Weise verstehen und erneut seine Vielschichtigkeit deutlich machen. Sie können jedoch alle dazu verhelfen, die unterschiedlichen Trauerreaktionen in seinem Prozessverlauf zu verstehen. Die unterschiedlichen Modelle geben in der Gesamtbetrachtung jedoch Hinweise darauf, wie individuell jede Trauer und wie einzigartig auch jeder trauernde Mensch ist. Unterschiedliche Faktoren wirken auf einen Trauerprozess ein und können daher auch Einfluss auf seinen Verlauf nehmen. Was unter einer komplizierten Trauer verstanden wird, hängt eng damit zusammen, welches Modell sich der Einzelne von einem Trauerprozess gemacht hat. Abweichungen von Trauerprozessbeschreibungen eines Modells werden daher oft mit komplizierter bzw. pathologisierter Trauer gleichgesetzt. Bei enormen Ausmaßen von somatischen und psychischen Symptomen, wie zum Beispiel Herzschmerz, Angst, Panikattacken, Depression etc. sollten Lehrkräfte jedoch außerschulische Hilfe vermitteln. Trauerritualen sollte gesellschaftlich wieder mehr Beachtung geschenkt werden, da sie zu einer Reduktion von komplizierten Trauerverläufen beitragen können. Das Bild, was sich Lehrkräfte von einem Menschen mit geistiger Behinderung machen, bestimmt oft wesentlich das pädagogische Handeln und hat auch Einfluss darauf, inwieweit Trauer in der Schule Beachtung findet. Bei einem defizitorientierten Bild wird zum Beispiel der kognitiven Beeinträchtigung mehr Beachtung geschenkt, was die Einstellung zur Folge haben kann, dass ein Mensch mit geistiger Behinderung einen Verlust in seiner ganzen Dimension sowieso nicht verstehen könne. Ausgangspunkt eines jeden pädagogischen Handelns sollten jedoch die individuellen Möglichkeiten des Menschen sein sowie die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Mithilfe von Erziehung soll jeder Schülerin und jedem Schüler Hilfen zur Selbstfindung und zur Gestaltung des Lebens gegeben werden. Das Erleben und Ausdrücken von Trauer kann dabei unterstützen und sollte daher in der Schule für Geistigbehinderte auch eine besondere Bedeutung zukommen. Ein grundlegendes Ziel im sonderpädagogischen Handeln ist an der

Schule für Geistigbehinderte die Selbsterfahrung sowie der Aufbau eines Lebenszutrauens. Es konnte ein Zusammenhang von Selbsterfahrung, Lebenszutrauen und Trauer in dieser Arbeit hergestellt werden, was dadurch erneut die Bedeutsamkeit von Trauer im Kontext Schule verdeutlicht hat. Es soll festgehalten werden, dass es nicht die eine Todesvorstellung von Schüler und Schülerinnen mit einer geistigen Behinderung gibt. Die Todeskonzepte sind sehr heterogen und reichen von einer kaum vorhandenen Vorstellung bis zu einem sehr präzisen Wissen in Bezug auf den Begriff und dem Phänomen des Todes. In Bezug auf die Trauer von Schülerinnen und Schülern kann im Wesentlichen festgehalten werden, dass die Fähigkeit emotionale Erlebnisse wahrnehmen und einordnen zu können, eine Grundvoraussetzung für eine Verlustverarbeitung ist. Das Wahrnehmen und Einordnen von Gefühlen sollte daher immer wieder auch Thema des Unterrichts an der Schule für Geistigbehinderte sein. Geübt werden kann auch in spielerischer Weise, indem unterschiedliche Emotionen im Unterricht mit dem Körper dargestellt werden. Ebenso können mit Farben Gefühle zum Ausdruck gebracht werden oder man ordnet unterschiedlichen Gefühlen verschiedene Farben zu. Da es keine Schüler und keine Schülerinnen gibt, die in ihrem Leben noch keine Verlusterfahrungen gemacht haben, erübrigt sich die Frage, für welche Schülerinnen und Schüler das Thema Trauer relevant ist. Besonders wichtig wurde mir beim Erstellen dieser Arbeit das Erlernen eines abschiedlichen Lebens auch in der Schule. Es kann Schülerinnen und Schülern helfen, mehr Lebenszutrauen zu gewinnen sowie Kraft zum Leben zu bekommen. Trauerrituale wirken sich positiv auf den Verlauf eines Trauerprozesses aus. Sie haben daher auch ihre Berechtigung im schulischen Kontext, vor allem bei einem Todesfall in der Schule. Da kein geringer Anteil der Schülerschaft der Schule für Geistigbehinderte nicht- oder kaumsprechend ist, kommt dem Ritual als nichtsprachliche Kommunikation eine besondere Bedeutung zu. In Bezug auf die Sicherung der Qualität der pädagogischen Arbeit im Umgang mit Trauer ist es wichtig, dass es zu keinen Individualisierungstendenzen in der Schule kommt. Daher hat Teamkultur eine enorme Wichtigkeit. Wenn es Lehrerinnen und Lehrern an der Schule für Geistigbehinderte gelingt, Trauerfähigkeit als Kompetenz zu erwerben sowie die individuellen Möglichkeiten der Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung zu berücksichtigen, werden sie auch kompetent im Umgang mit diesen trauernden Schülerinnen und Schülern und können dabei gleichzeitig einen Teil zur Enttabuisierung von Trauer im schulischen Kontext und in der Gesellschaft beitragen.

## Literatur


ARENHÖVEL, MARKUS: Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung und ihr Umgang mit Sterben, Tod und Trauer- eine empirische Studie. In: Geistige Behinderung. Fachzeitschrift der Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V., Marburg 1/ 1998, S. 51- 58

ARENS, VERONIKA: Grenzsituationen: mit Kindern über Sterben und Tod sprechen. In: Kollmann, Roland (Hrsg.): Religionspädagogische Perspektiven, Bd.19, Essen 1994

BOWLBY, JOHN: Das Glück und die Trauer: Herstellung und Lösung affektiver Bindungen, Stuttgart $^{2}$2001

BOWLBY, JOHN: Verlust- Trauer und Depression, München 2006

BROCHER, TOBIAS: Wenn Kinder trauern, Reinbek bei Hamburg 1985

CANACAKIS, JORGOS: Ich begleite dich durch deine Trauer: Lebensfördernde Wege aus dem Trauerlabyrinth, Stuttgart 2007

CANACAKIS, JORGOS: Ich sehe deine Tränen. Lebendigkeit in der Trauer. Die Grundlagen des Lebens- und Trauerumwandlungsmodell (LTUM), Stuttgart 2006

COOK, BRIDGET/ PHILLIPS, SHELAGH G.: Verlust und Trauer: Bedeutung-Umgang-Bewältigung, Berlin/ Wiesbaden 1995

CRAMER, BARBARA: Die richtigen Worte finden: Mit Kindern angstfrei über Sterben und Tod reden. In: Zusammen: Behinderte und nicht behinderte Menschen, 24.Jg., 2004, S. 16-17

DUDEN: Das Fremdwörterbuch, Mannheim 1990

EDELMANN, WALTER: Lernpsychologie, Weinheim$^{5}$1996

FINGER, GERTRAUD: Mit Kindern trauern, Zürich 1998

FISCHER, ERHARD: Geistige Behinderung im Kontext der ICF- ein interdisziplinäres, mehrdimensionales Modell? In: Fischer, Erhard: Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung: Sichtweisen- Theorien- aktuelle Herausforderungen, Oberhausen 2003

FLECK-BOHAUMILITZKY, CHRISTINE: Wenn Kinder trauern, München 2003

FORNEFELD, BARBARA: Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik, München $^{3}$2004

FORNEFELD, BARBARA: Menschen mit geistiger Behinderung- Phänomenologische Betrachtungen zu einem *unmöglichen* Begriff in einer *unmöglichen Zeit.* In: Fischer, Erhard (Hrsg.): Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung: Sichtweisen- Theorien- aktuelle Herausforderungen, Oberhausen 2003

FRANZ, MARGIT: Tabuthema Trauerarbeit. Kinder begleiten bei Abschied, Verlust und Tod, München$^{3}$2008

FREESE, SUSANNE: Umgang mit Tod und Sterben als pädagogische Herausforderung, Münster 2001

HELLER, BIRGIT: Abwehr oder Solidarität? Zum Umgang mit Sterbenden, Toten und Trauernden. In: Heller, Birgit/ Winter, Franz (Hrsg.): Tod und Ritual. Interkulturelle Perspektiven zwischen Tradition und Moderne, Wien 2007, S. 9- 26

HERBERT, MARTIN: Tod und Trauer: Hilfe für sterbende Kinder und ihre trauernden Eltern und Geschwister, Bern 1999

HINDERER, PETRA/ KROTH, MARTINA: Kinder bei Tod und Trauer begleiten. Konkrete Hilfestellungen in Trauersituationen für Kindergarten, Grundschule und zu Hause, Münster 2005

JARRATT, CLAUDIA JEWETT: Trennung, Verlust und Trauer: Was wir unseren Kindern sagen- wie wir ihnen helfen, Weinheim und Basel 2006

JENNESSEN, SVEN: Manchmal muss man an den Tod denken… Wege der Enttabuisierung von Sterben, Tod und Trauer in der Grundschule. In: Kaiser, Astrid (Hrsg.): Basiswissen Grundschule, Baltmannsweiler 2007

JENNESSEN, SVEN: Schule, Tod und Rituale: Systemische Perspektiven im sonderpädagogischen Umgang mit Sterben, Tod und Trauer, Oldenburg[3] 2006

KAISER, ASTRID: 1000 Rituale für die Grundschule, Hohengehren 2000

KAST, VERENA: Trauern. Phasen und Chancen des psychischen Prozesses, Stuttgart[11]1990

KATSCHNIG, HEINZ: Orpheus und Eurydike oder "Wo hört Trauer auf, wo fängt Depression an?". In: Katschnig, Heinz/ Demal, Ulrike (Hrsg.): Trauer und Depression: wo hört das eine auf, wo fängt das andere an?, Wien 2001

KLASS, DENNIS: Ein neues Trauermodell aus dem englischen Sprachraum. In: Holzschuh, Wolfgang (Hrsg.): Geschwister- Trauer. Erfahrungen und Hilfen aus verschiedenen Praxisfeldern, Regensburg 2000, S. 67- 80

KÖHNEN, MONIKA/ ROOS, ERIKA: Nichtsprechende Kinder reden mit: Unterstützte Kommunikation im Unterricht. In: Dank, Susanne (Hrsg.): Übungsreihen für Geistigbehinderte -Konzepte und Materialien-, Dortmund 2002

KÜBLER-ROSS, ELISABETH/ KESSLER, DAVID: Dem Leben neu vertrauen. Den Sinn des Trauerns durch die fünf Stadien des Verlusts finden, Stuttgart 2006

LANDER, HILDA-MARIA/ ZOHNER, MARIA-REGINA: Trauer und Abschied: Ritual und Tanz für die Arbeit mit Gruppen, Mainz 1992

LANGENMAYR, ARNOLD: Trauerbegleitung: Beratung, Therapie, Fortbildung, Göttingen 1999

LEIST, MARIELENE: Kinder begegnen dem Tod, Gütersloh 1987

LUCHTERHAND, CHARLENE/ MURPHY, NANCY: Wenn Menschen mit geistiger Behinderung trauern: Vorschläge zur Unterstützung, Weinheim und München$^{2}$2007

LUKAS, ELISABETH: In der Trauer lebt die Liebe weiter, München 1999

MEYER, BERND: Geistige Behinderung: Pflegerische und heilpädagogische Aspekte, Berlin/ Wiesbaden 1997

MINISTERIUM FÜR KULTUS UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG: Bildungsplan der Schule für Geistigbehinderte. In: Kultus und Unterricht, Lehrplanheft 5/1982, Villingen-Schwenningen 1982

MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND und SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (Hrsg.): Vom Umgang mit Trauer in der Schule: Handreichung für Lehrkräfte und Erzieher/innen, Stuttgart 3/2006

MORGAN, JOHN D.: Der historische und gesellschaftliche Kontext von Sterben, Tod und Trauer. In: Wittkowski, Joachim (Hrsg.): Sterben, Tod und Trauer. Grundlagen, Methoden, Anwendungsfelder, Stuttgart 2003

MÜHL, HEINZ: Sonderpädagogische Maßnahmen. In: Neuhäuser, Gerhard/ Steinhausen, Hans-Christoph (Hrsg.): Geistige Behinderung: Grundlagen, klinische Syndrome, Behandlung und Rehabilitation, Berlin/ Köln$^{2}$1999

PAULS, CHRISTA/ SANNECK, UWE/ WIESE, ANJA: Rituale in der Trauer, Hamburg$^{2}$2007

PISARSKI, ANGELIKA/ PISARSKI, WALDEMAR: Das Sterben ins Leben holen: Kinder beim Trauern begleiten, Nürnberg$^{2}$1997

PITSCH, HANS-JÜRGEN: Zur Didaktik und Methodik des Unterrichts mit Geistigbehinderten, Oberhausen$^{2}$1999

RANDO, THERESE A.: Trauern: Die Anpassung an Verlust. In: Wittkowski, Joachim (Hrsg.): Sterben, Tod und Trauer. Grundlagen, Methoden, Anwendungsfelder, Stuttgart 2003

RAPHAEL, BEVERLEY/ WOODING, SALLY: Klinische Interventionen für Trauernde. In: Wittkowski, Joachim (Hrsg.): Sterben, Tod und Trauer: Grundlagen, Methoden, Anwendungsfelder, Stuttgart 2003

REED, ELIZABETH L.: Kinder fragen nach dem Tod, Stuttgart 1972

ROTH, FRITZ: "Wir lassen uns unsere Toten stehlen!". In: Bode, Sabine/ Roth, Fritz (Hrsg.): Der Trauer eine Heimat geben: Für einen lebendigen Umgang mit dem Tod, Bergisch Gladbach 1998, S.44

SANNECK, UWE/ WIESE, ANJA: Mit Ritualen Trauerwege hilfreich gestalten. In: Zusammen: Behinderte und nicht behinderte Menschen, Seelze/Velber 10/2001, S.16

SCHIBILSKY, MICHAEL: Trauerwege: Beratung für helfende Berufe, Düsseldorf 1989

SCHMIDT, THOMAS: Ein Leben ohne Dich. Die Trauer von erwachsenen Menschen mit geistiger Behinderung, Saarbrücken 2008

SCHURAD, HEINZ: Schule- Sonderschule/Förderschule- Schule für Geistigbehinderte: Leistungsangebot und Qualitätssicherung, Oberhausen$^{4}$2008

SCHWEIZER, RUTH/ NIEDERMANN, ALBIN: Wenn Kinder dem Tod begegnen: (Heil-) Pädagogische Hilfestellungen für trauernde Kinder. In: Vierteljahreszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete VHN, 69. Jg., 2000, S. 111- 128

SCHWERIN, ANETTE-CHARLOTTE: Sterben, Tod und Trauer im Bilde verwaister Eltern. In: Europäische Hochschulschriften: Reihe 6, Psychologie, Band 494, Frankfurt am Main 1995

SPECK, OTTO: Menschen mit geistiger Behinderung: Ein Lehrbuch zur Erziehung und Bildung, München $^{10}$2005

SPECK, OTTO: System Heilpädagogik: Eine ökologisch reflexive Grundhaltung, München$^{5}$2003

SPIEGEL, YORICK: Der Prozess des Trauerns, München[7]1989

SUHRWEIER, HORST: Geistige Behinderung: Psychologie, Pädagogik, Therapie, Berlin 1999

VOLKAN, VAMIK D./ ZINTL, ELIZABETH: Wege der Trauer: Leben mit Tod und Verlust, Gießen 2000

VOSS- EISER, MECHTILD: Wenn Kinder trauern. Die Situation der Geschwister. In: Baßler, Margit/ Schins, Marie-Thérèse (Hrsg.): "Warum gerade mein Bruder?" Trauer um Geschwister: Erfahrungen, Berichte, Hilfen, Reinbek bei Hamburg 1992

VOß, BIRGIT: Kinder in Trauer. Kinder beim Abschiednehmen begleiten, Berlin 2005

WENDELER, JÜRGEN: Geistige Behinderung: pädagogische und psychologische Aufgaben, Weinheim/ Basel 1993

WICKERT, JOHANNES/ HOOGERS-DÖRR, KINIE: Zur Psychologie des Trauerns, Sterbens und des Todes bei geistig Behinderten- eine Voruntersuchung. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte e.V. (Hrsg.): Altwerden von Menschen mit geistiger Behinderung, Große Schriftenreihe Band 7, Marburg/Lahn 1983

WILKENING, KARIN: Wir leben endlich: zum Umgang mit Sterben, Tod und Trauer, Göttingen 1997

WINAU, ROLF: Der eigene und der fremde Tod. Wandlungen der Einstellung zu Tod und Sterben in der europäischen Geschichte. In: Wagner, Harald (Hrsg.): Grenzen des Lebens. Wider die Verwilderung von Sterben, Tod und Trauer, Frankfurt am Main 1991, S. 14- 42

WORDEN, JAMES WILLIAM: Beratung und Therapie in Trauerfällen: Ein Handbuch, Bern 1987

ZNOJ, HANSJÖRG: Komplizierte Trauer. In: Schulte et al.(Hrsg.): Fortschritte der Psychotherapie, Band 23, Göttingen 2004

ZNOJ, HANSJÖRG: Ratgeber Trauer. Informationen für Betroffene und Angehörige. In: Schulte, Dietmar/ Hahlweg, Kurt: Ratgeber zur Reihe Fortschritte der Psychotherapie, Band 7, Göttingen 2005

# Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Vorstellung eines zirkulierenden, spiralförmig wandernden Trauerprozesses (Lander/Zohner 1992, S. 21) 14

Abb. 2: Trauer als Spiralweg in vier Dimensionen (Schibilsky 1989, S. 233) 17

# Anhang

**Beratungsstellen für Trauernde und pädagogische Fachkräfte**

Im Folgenden möchte ich hilfreiche Adressen für Trauernde und auch für Lehrerinnen und Lehrer aufführen. Dabei habe ich zuerst die Empfehlungen des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport in ihrer Handreichung für Lehrkräfte und Erzieher/innen zum Umgang mit Trauer in der Schule übernommen. Ich habe anschließend weitere Adressen hinzugefügt, die ich ebenso als hilfreich erachte.

Hospizgruppe Freiburg e.V.
Türkenlouisstraße 22, 79102 Freiburg
Telefon 0761/8814988
www.allesistanders.de
Schwerpunkt: Trauernde Kinder und Jugendliche-
Gruppenangebot und Internet, mit Live-Chat.

Arbeitskreis Leben Freiburg
Oberau 23, 79102 Freiburg
Telefon 0761/33388
www.u25-freiburg.de
Schwerpunkt: Suizid

Arbeitskreis Leben Karlsruhe
Hirschstraße 87, 76137 Karlsruhe
Telefon 0721/8200667
Schwerpunkt: Suizid

Sozialstation Rülzheim
Kuhardter Straße 37, 76761 Rülzheim
Telefon 07272/919177
Schwerpunkt: Trauer

Arbeitskreis Kinder & Trauer
Bolzstraße 6, 70173 Stuttgart
Telefon 0711/997987-15
www.kindertrauer-ak.de
Schwerpunkt: Kindertrauer, Netzwerk

Ruf und Rat
Hospitalstraße 26, 70174 Stuttgart
Telefon 0711/2262055
Schwerpunkt: Trauer

Arbeitskreis Leben Stuttgart
Eierstraße 9, 70199 Stuttgart
Telefon 0711/600620
Schwerpunkt: Suizid

Arbeitskreis Trauernde Eltern und Geschwister Baden-Württemberg
Justinus-Kerner-Straße 5, 72070 Tübingen
Telefon 07071/9468-15
Schwerpunkt: Kindertrauer, Elterntrauer

Arbeitskreis Leben Tübingen
Österbergstraße 4, 72074 Tübingen
Telefon 07071/420549
www.youth-life-line.de
Schwerpunkt: Suizid

Förderverein für krebskranke Kinder Tübingen e.V.
Thomas Bäumer
Justinus-Kerner-Straße 5, 72070 Tübingen
Telefon 07071/9468-14
www.krebskranke-kinder-tuebingen.de
Schwerpunkt: Kindertrauer

Arbeitskreis Leben Tübingen und
Landesarbeitsgemeinschaft Leben in Baden-Württemberg
Österbergstraße 4, 72074 Tübingen
Telefon 07071/9221-11, 07071/19298
www.youth-life-line.de
Schwerpunkt: Suizid

www.kummernetz.de
Gemeinnützige Organisation, Zusammenschluss evangelischer und katholischer Beratungsstellen in Süddeutschland.
Internetseelsorge-, Beratungs- und Selbsthilfe-Plattform für
Menschen in schwierigen Lebenssituationen; erste Hilfe für Kinder und Jugendliche im Einzelchat.

Lichtblick – TAK e.V.
Für **T**r**A**uernde **K**inder, Jugendliche und deren Familien
Bahnhofstraße 30, 74072 Heilbronn
Telefon 0700/11224477

Domino – Zentrum für trauernde Kinder e.V.
Auf dem Broich 24, 51519 Odenthal
Telefon 02174/4399
www.zentrakin.de

The Dougy Center for Grieving Children & Families
P.O. Box 86852, Portland, OR, USA 97286
Telefon 001/503/775-5683
www.GrievingChild.org

Institut für Trauerarbeit e.V.
Bogenstraße 26, 20144 Hamburg
Telefon 040/36111683
www.ita-ev.de

Deutscher Kinderhospizverein e.V.
Bahnhofstraße 7, 57462 Olpe
Telefon 02761/969555
www.deutscher.kinderhospizverein.de

Zentrum für trauernde Kinder e.V.
Elisabethenstraße 135, 28217 Bremen
Telefon 0421/343668
www.trauernde-kinder.de

Deutsche Gesellschaft für Sterbebegleitung
und Lebensbeistand
Postfach 1408, 55384 Bingen
Telefon 06721/10318
www.igsl-hospiz.de

Verwaiste Eltern und Geschwister Hamburg e.V.
Bogenstraße 26, 20144 Hamburg
Telefon 040/450009-14(-15)
www.verwaiste-eltern.de