

Trennungs- und Scheidungskindergruppen in der Erziehungs- und Familienberatung

Grundlagen – Konzeption – Evaluation

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophie (Dr. phil.)
des Fachbereichs Erziehungswissenschaften
der Philipps-Universität Marburg

Vorgelegt von
Uta-Kristina Meyer
aus Frankfurt am Main

Erstgutachterin: Prof. Dr. Heike Schnoor
Zweitgutachter: Prof. Dr. Udo Kuckartz
Marburg an der Lahn im Dezember 2013

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung der Doktorwürde der Philosophie (Dr. phil.)
des Fachbereichs Erziehungswissenschaften
der Philipps-Universität Marburg

**Trennungs- und Scheidungskindergruppen
in der Erziehungs- und Familienberatung
Grundlagen – Konzeption – Evaluation**

vorgelegt von
Uta-Kristina Meyer
aus Frankfurt am Main

Gutachter:

Erstgutachterin: Prof. Dr. Heike Schnoor

Zweitgutachter: Prof. Dr. Udo Kuckartz

Marburg an der Lahn im Dezember 2013

„It takes a village to raise a child“

(Afrikanisches Sprichwort)

Mein herzlicher Dank gilt ...

... meiner Doktormutter *Prof. Dr. Heike Schnoor*, die es mir ermöglicht hat, dieses Projekt in Angriff zu nehmen und mir bei der Durchführung immer ermutigend, beratend und unterstützend zur Seite gestanden hat.

... *Prof. Dr. Udo Kuckartz* für wertvolle Ratschläge, Geduld und Motivation.

... *Gert Nötzel* und *Georg Sonntag-Löw* für die Genehmigung und Unterstützung der Gruppendurchführung.

... der wunderbaren *Annette Maibach* für die großartige und gewinnbringende Zusammenarbeit bei der Gruppenleitung und *Barbara Mehler-Becker*, die uns in kurzweiligen Supervisionssitzungen geholfen hat, die Übersicht und den Humor nicht zu verlieren.

... den *Kindern und Eltern*, die nicht nur durch ihre Teilnahme an den beschriebenen Gruppen einen unverzichtbaren Baustein zu diesem Projekt stellen, sondern vor allem bereit waren, sich sich in einer Zeit der eigenen Unsicherheit immer wieder von mir Löcher in den Bauch fragen zu lassen. DANKE für all die wertvollen, sorgfältigen, engagierten und geduldigen Rückmeldungen!

... *Petra Levin*, der ich meine Begeisterung für Trennungs- und Scheidungskindergruppen, Tipps und Hinweise sowie die gemeinsame Konzeption der Kindergruppenstunde ‚Wenn das Herz verletzt wurde‘ verdanke.

... der *Helmut Mader Stiftung* für die finanzielle Unterstützung der Transkription von 63 Kinderinterviews und die Ermöglichung des fachlichen Austauschs auf spannenden Tagungen.

... *Audiotranskription.de* für die gute Zusammenarbeit.

... allen, die mir Rückmeldungen zu einzelnen Kapiteln gegeben haben und/oder mit denen ich mich fachlich austauschen konnte: *Alle tapferen Mitstreiter/innen des Doktorand/innenkolloquiums, Andreas Kuhn, Carolin Tillmann, Christoph Schmidt, Daniela Molnar, Eva-Maria Meyer, Hans Peter Meyer, Jana Döppeler, Joachim Reif-Peterka, Judith Kuhn, Katharina Galuba, Milena Elsinger, Miriam Maibach, Dr. Stefan Rädiker, Stefan Wißmach und Dr. Thorsten Dresing.*

... meinen lieben *Eltern, Geschwistern und Freunden* für den empathischen und geduldigen Umgang mit meinen äußerst sprunghaften Wechseln zwischen absoluter Einigung mit ‚PHIL‘ und spontaner Ablenkungseuphorie von IHM.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	1
1 Situation und Hilfebedarf von Trennungs- und Scheidungskindern	4
1.1 Einflussfaktoren auf der familiären Ebene.....	4
1.1.1 Trennung und Scheidung als Übergang in der Familiengeschichte.....	4
1.1.2 Scheidungsverlauf	5
1.1.3 Trennung von Paar- und Elternebene.....	11
1.1.4 Strittigkeit der Eltern	12
1.1.5 Geschwisterbeziehungen	15
1.1.6 Sorgerecht, Umgangsrecht und Umgangsgestaltung	16
1.2 Einflussfaktoren im sozialen Umfeld	19
1.3 Einflussfaktoren beim Kind selbst	20
1.3.1 Bewältigung von Trauer und Stress.....	20
1.3.2 Alter und Geschlecht	22
1.3.3 Entwicklungsaufgaben	23
1.3.4 Resilienz	24
1.3.5 Mögliche Langzeitfolgen	25
2 Trennungs- und Scheidungskinder in der Erziehungs- und Familienberatung.....	28
2.1 Erziehungs- und Familienberatung.....	28
2.1.1 Geschichte.....	28
2.1.2 Rechtliche Rahmung sowie Adressatinnen und Adressaten	30
2.1.3 Ziele und Leistungen	31
2.1.4 Weitere Merkmale.....	33
2.1.5 Inanspruchnahme.....	35
2.2 Evaluationsstudie zur Perspektive von Kindern in der Erziehungs- und Familienberatung	36
2.3 Rechtliche Grundlage für einen Einbezug betroffener Kinder	38
2.4 Einbezug nach Entscheidung der Eltern.....	38
2.5 Konzepte zum Einbezug	39
3 Trennungs- und Scheidungskindergruppenintervention.....	45
3.1 Grundlagen von Gruppeninterventionen.....	45
3.1.1 Definitionen und Rechtsgrundlage.....	45
3.1.2 Entwicklung von Trennungs- und Scheidungskindergruppen.....	46
3.1.3 Ziele	47
3.1.4 Theoretische Grundlagen	48

3.1.5 Vorbereitung und Struktur.....	48
3.1.6 Gruppenprozess und -dynamik.....	49
3.1.7 Gruppenleitung.....	50
3.1.8 Auswahl der teilnehmenden Kinder	51
3.1.9 Begleitende Elternarbeit.....	53
3.2 Beispiele zu Trennungs- und Scheidungskindergruppeninterventionen.....	54
3.3 Vorteile und Grenzen von Gruppenintervention.....	56
3.4 Relevante Gruppenkonzepte in der BRD	58
3.4.1 Gruppeninterventionsprogramm von Fthenakis et al. (1995).....	58
3.4.2 Gruppentraining nach Jaede, Wolf und Zeller-König (1996)	60
3.4.3 Gegenüberstellung der beiden Konzeptionen.....	62
4 Evaluation.....	64
4.1 Grundlagen von Evaluationen	64
4.1.1 Definition von Evaluation und Stellenwert in den Praxisfeldern.....	64
4.1.2 Evaluationszweck.....	65
4.1.3 Merkmale von Evaluationen.....	67
4.1.4 Qualität von Evaluationen	73
4.1.5 Verlauf von Evaluationsprozessen.....	73
4.1.6 Herausforderungen bei der Durchführung von Evaluationen	76
4.2 Beispiele für Evaluationen in der Erziehungs- und Familienberatung.....	77
4.3 Beispiele für Evaluationen von Trennungs- und Scheidungskindergruppen.....	79
4.4 Evaluationen der in der BRD relevanten Konzepte.....	83
4.4.1 Evaluation des Konzepts von Fthenakis et al. (1995).....	84
4.4.2 Evaluationen des Konzepts von Jaede, Wolf und Zeller-König (1996)	85
4.4.3 Gegenüberstellung der Evaluationen.....	89
5 Rückblick und Ausblick.....	91
5.1 Ergebnissicherung.....	91
5.2 Einführung zum Projekt.....	94
6 Konzeption der durchgeführten Trennungs- und Scheidungskindergruppen.....	96
6.1 Theoretische Grundlage.....	96
6.2 Ziele	99
6.2.1 Ziele der Kindergruppenintervention	99
6.2.2 Ziele der begleitenden Elternarbeit.....	101
6.3 Planung und Vorbereitung.....	102
6.3.1 Setting	102
6.3.2 Gruppenleitung	103

6.3.3 Weitere Vorarbeiten.....	104
6.3.4 Auswahl der teilnehmenden Kinder.....	104
6.4 Struktur des Gruppenprozesses	109
6.5 Gruppenprogramm 1: Einführungssitzungen mit Kindern und Eltern	109
6.6 Gruppenprogramm 2: Kindergruppenstunden	111
6.6.1 Themen und Struktur der Kindergruppenstunden.....	111
6.6.2 Thema 1: Gruppenfindung.....	114
6.6.3 Thema 2: Gefühle und Coping.....	116
6.6.4 Thema 3: Biografiearbeit.....	119
6.6.5 Thema 4: Trennungs- und Scheidungsbewältigung.....	119
6.6.6 Thema 5: Zukunftswünsche	121
6.6.7 Thema 6: Abschiedssitzungen.....	122
6.6.8 (Freies) Spiel.....	123
6.7 Gruppenprogramm 3: begleitende Elternarbeit	123
6.8 Gruppenprogramm 4: Abschlusssitzungen mit Kindern und Eltern.....	124
6.9 Tabellarische Übersicht zur Konzeption.....	125
7 Evaluation der durchgeführten Trennungs- und Scheidungskindergruppen.....	127
7.1 Evaluationsgegenstand.....	127
7.2 Diplomarbeit als Grundlage.....	127
7.3 Evaluationsziel und Evaluationsfragestellungen.....	129
7.4 Stakeholder	129
7.5 Erhebungsplan und Erhebungsmethode.....	130
7.6 Befragung der Kinder	131
7.6.1 Qualitative Interviews mit Kindern	132
7.6.2 Planung und Durchführung der qualitativen Interviews.....	134
7.6.3 Kategorien der verwendeten Leitfäden	138
7.7 Befragung der Eltern	140
7.7.1 Fragebogenerstellung.....	140
7.7.2 Kategorien der verwendeten Fragebögen.....	141
7.8 Transkription des Materials	141
7.9 Auswertung des Materials.....	143
7.10 Verortung der Evaluation und Projektübersicht.....	147
8 Beschreibung der Evaluationsergebnisse	149
8.1 Datenübersicht.....	149
8.2 Ergebnisse der Prä-Interventionserhebungen	151
8.2.1 Lebenssituation	151

8.2.2	Information zur Gruppenintervention	156
8.2.3	Motivation zur Teilnahme an der Gruppenintervention	157
8.2.4	Erwartungen, Wünsche und Befürchtungen zur Gruppenintervention	158
8.2.5	Befragung zu den Gruppenzielen	160
8.2.6	Ergebnisse der Elternbefragung	165
8.3	Ergebnisse der Post-Interventionserhebungen	171
8.3.1	Lebenssituation	171
8.3.2	Beschreibung der Gruppenintervention	172
8.3.3	Bewertung der Gruppenintervention	173
8.3.4	Bewertung der Gruppenziele	178
8.3.5	Weiterempfehlung der Gruppenintervention	183
8.3.6	Ergebnisse der Elternbefragung	183
8.4	Ergebnisse der Follow-up-Erhebungen	189
8.4.1	Lebenssituation	189
8.4.2	Bewertung der Gruppenintervention	191
8.4.3	Bewertung der Gruppenziele	193
8.4.4	Weiterempfehlung der Gruppenintervention	197
8.4.5	Ergebnisse der Elternbefragung	197
9	Bewertung des Evaluationsgegenstandes	202
9.1	Reflexion zur Methode	202
9.1.1	Interviewdauer	202
9.1.2	Themenbezogenheit der Interviews	203
9.1.3	Antwortverhalten der Kinder	205
9.1.4	Zusammenfassung der Reflexion	206
9.2	Bewertung des Evaluationsgegenstands durch die Teilnehmenden	207
9.2.1	Gesamtbewertung der Kindergruppe durch die Kinder	208
9.2.2	Positive Bewertungen durch die Kinder	209
9.2.3	Negative Bewertungen durch die Kinder	211
9.2.4	Bewertungen der Kindergruppe durch die Eltern	211
9.2.5	Veränderungen durch die Intervention	212
9.2.6	Wünsche der Kinder zur Intervention	214
9.2.7	Weiterempfehlung der Kindergruppe	214
9.2.8	Vergleich der Erwartungen und Befürchtungen zur Intervention	217
9.2.9	Bewertung der Eltern zur Elternarbeit	218
9.3	Bewertung der Gruppenziele	221
9.3.1	Ziele zur Gruppendynamik	221

9.3.2 Ziele zur Trennungs- und Scheidungsbewältigung	225
9.3.3 Ziele der Elternarbeit	229
9.4 Mögliche Einflussfaktoren auf die Wirkung der Gruppenintervention.....	232
9.4.1 Soziodemographische Einflussfaktoren.....	232
9.4.2 Lebenssituation	233
9.4.3 Motivation zur Teilnahme.....	238
9.5 Auswirkungen auf die Konzeption der Kindergruppenintervention	239
9.6 Die Evaluation auf einen Blick.....	241
Schlussbemerkungen.....	243
Abbildungsverzeichnis.....	247
Tabellenverzeichnis	248
Literaturverzeichnis.....	251
Anhänge.....	263
Anhang 1: Standards der DeGEval.....	264
Anhang 2: Programmbaum für Evaluationen.....	266
Anhang 3: Flyer zur Trennungs- und Scheidungskindergruppe.....	267
Anhang 4: Fragebögen zur Gruppenauswahl Gruppe 1	268
Anhang 5: Leitfaden für Gruppenauswahlgespräche Gruppen 2 und 3.....	271
Anhang 6: Benötigte Ausstattung und verwendetes Material	273
Anhang 7: Material zur Kindergruppenstunde ‚Wenn das Herz gebrochen ist‘	274
Anhang 8: Material zur Kindergruppenstunde ‚Das wünsche ich mir‘	275
Anhang 9: Material zur Kindergruppenstunde ‚Rückblick und Ausblick‘	276
Anhang 10: Vorlage für Abschiedsbriefe an die Kinder	277
Anhang 11: Einverständniserklärung zur Teilnahme an den Interviews.....	278
Anhang 12: Übersicht zu Gruppenzielen und deren Einbezug in die Evaluation	280
Anhang 13: Kategorien und Leitfäden für die Kinderinterviews	281
Anhang 14: Kategorien und Fragebögentexte für die Elternfragebögen	291
Anhang 15: Fragebogen des DJI.....	301
Anhang 16: Transkriptionsregeln.....	303
Anhang 17: Tabellarische Übersichten zu den Ergebnissen.....	304
Anhang 18: Urheberschaftserklärung.....	319

Einleitung

*„Mami sagt, sie fängt noch einmal ganz von vorne an.
Papa sagt, dass er jetzt wieder freier atmen kann.
Mami sagt, wir machen's uns alleine richtig schön.
Papa sagt, wir könnten öfter mal ins Kino gehen.
... und was sag' ich?
Ich weiß ja nicht mal, was ich fühlen soll,
dabei ist mir der Kopf so voll.
... und was sag' ich?“
(Zuckowski 1994, S. 160)*

Trennungen und Scheidungen gehören zunehmend zur Realität von Familien in der Bundesrepublik Deutschland (BRD). Nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) haben betroffene Kinder, Jugendliche und Eltern ein Recht auf Beratung bei der Bewältigung des Übergangs von der ‚Kernfamilie‘ zur ‚Nachscheidungsfamilie‘ (vgl. KJHG 2012). In der Erziehungs- und Familienberatung zeigt sich dies in erhöhten Anmeldezahlen dieser Klientel. So war 2010 bei jedem dritten in der Erziehungs- und Familienberatung angemeldeten Kind Trennung und Scheidung¹ als Beratungsanlass angegeben. In der BRD ist ein Fünftel aller Kinder bis zur Volljährigkeit davon betroffen (vgl. Statistisches Bundesamt, 2012a). Der Anteil der betroffenen Kinder in der Erziehungs- und Familienberatung war somit höher, als der Anteil gesamtgesellschaftlich betrachtet (Statistisches Bundesamt, 2011).

Eine Begründung für diesen Trend kann in der zum Teil hohen Belastung gesehen werden, der die Kinder im Zuge der familiären Veränderungen ausgesetzt sein können. Ein Blick auf die Scheidungsfolgenforschung verdeutlicht, dass Kinder in der Regel auf die für sie schwierige Situation mit verändertem Verhalten, wie Regression, Aggression oder sozialem Rückzug reagieren, aber auch unter Konzentrationsschwierigkeiten leiden und/oder Gefühle von Scham, Schuld, Verlustängste oder Loyalitätskonflikte verspüren (vgl. Textor 1991). Die von Zuckowski (1994) beschriebene Sprachlosigkeit, die aus einem Gefühl von Ohnmacht und Kontrollverlust entstehen kann, gehört ebenfalls zu typischen Reaktionen von Kindern. Diese ist auch für Beratende² erlebbar:

„Häufig hören wir ohnmächtig klingende Aussagen der Kinder zur Trennung der Eltern oder zur derzeitigen familiären Situation [...], wie ‚ich weiß auch nicht‘ oder ‚ich denke dazu nichts‘. Kindern fehlen die Worte, um ihre Befindlichkeit über die sich verändernde Lebenssituation auszudrücken und ihre Bedürfnisse anzumelden“ (Schüler und Löhr, 2011., S. 146, Auslassung UKM).

Diese Trennungs- und Scheidungsfolgen klingen in der Regel im Zeitraum von etwa zwei Jahren ab, wenn Kinder ihre Situation und den daraus resultierenden Hilfebedarf bewältigen konnten. Findet keine oder eine nur unzureichende Bewältigung statt, können sich Folgen von Trennung und Scheidung der Eltern bis in die Adoleszenz auswirken (vgl. Wallerstein et al. 2002). Die beschriebenen Gegebenheiten verdeutlichen die Notwendigkeit eines für diese Klientel passenden Hilfeangebots in der Erziehungs- und Familienberatung. Die konzeptuellen Möglichkeiten zum Einbezug der Klientel in die Beratungsarbeit sind vielfältig und kaum zu überschauen. Konsens scheint allerdings darin zu bestehen,

¹ Im Verlauf der Arbeit wird in der Regel von ‚Trennung und Scheidung‘ geschrieben. Dabei sind Trennungen unverheirateter Paare einbezogen. An Stellen, an denen es relevant ist, zwischen Trennungen und Scheidungen zu unterscheiden, wie bspw. bei rechtlichen Aspekten, wird explizit von Trennung *oder* Scheidung geschrieben.

² In dieser Arbeit wird, soweit möglich, eine geschlechtergerechte Schreibweise gewählt oder, je nach Kontext, die weibliche und männliche Form vollständig bzw. durch einen Schrägstrich getrennt, genannt. Eine Ausnahme bildet der Begriff der ‚Elternpartner‘ mit dem die getrennten/geschiedenen Eltern gemeint sind.

dass zum Einbezug von belasteten Kindern in die Beratung die Durchführung von Trennungs- und Scheidungskindergruppeninterventionen zu favorisieren ist (vgl. Goldstein et al. 2000). Diese soll Kinder bei der Bewältigung entlasten und unterstützen (vgl. ebd.), sodass sie bspw. bestehende Sprachlosigkeit überwinden können. Die Interventionen wurden in den 80er und 90er Jahren entwickelt und publiziert (vgl. Fthenakis et al. 1995). Angeboten werden sie ausschließlich in Erziehungs- und Familienberatungsstellen und dort zumeist für Kinder in der Vorpubertät. Seit Mitte der 90er Jahre werden sie trotz steigender Relevanz der Thematik und sich verändernder gesellschaftlicher und rechtlicher Rahmenbedingungen kaum diskutiert und/oder aktualisiert.³ Dies wird auch am Mangel von Evaluationen zu diesen Interventionen deutlich. Die wenigen bestehenden Forschungen zur Wirksamkeit orientieren sich nicht an den für Evaluationen notwendigen Standards. Unter Einsatz psychodiagnostischer Testverfahren werden zumeist die Eltern zur Wirkung der Intervention auf ihre Kinder befragt. Der Grundsatz der Evaluation Kinder mit ihrer Situation und ihrem Hilfebedarf ernst zu nehmen und an Beratung partizipieren zu lassen, wird somit nicht in das Feld der Evaluationen übertragen.

Die vorliegende Arbeit setzt an dieser Stelle des Forschungsstandes an. Sie befasst sich mit den *Grundlagen*, der *Konzeption* und *Evaluation* von Trennungs- und Scheidungskindergruppen. Dabei steht die Beantwortung folgender Fragen im Mittelpunkt:

1. *Welche (aktuellen) Grundlagen müssen bei der Beratung von Trennungs- und Scheidungskindern in der Erziehungs- und Familienberatung mit Hilfe von Kindergruppenintervention und bei deren Evaluation berücksichtigt werden?*
2. *Was sollte eine, auf den Forschungsstand und bestehenden Konzeptionen aufbauende Trennungs- und Scheidungskindergruppenintervention inhaltlich und strukturell umfassen?*
3. *Wie erleben und bewerten Kinder (und Eltern) die Intervention?*
4. *Inwieweit werden die mit der Konzeption intendierten Ziele aus Sicht der Teilnehmenden erreicht?*
5. *Gibt es Elemente, welche die Wirkung der Gruppe beeinflussen?*

Zur Beantwortung der ersten Frage werden in den Kapiteln 1 bis 4 die theoretischen *Grundlagen*, die für das weitere Verständnis relevant sind, zusammengefasst. Zunächst wird erläutert, was Trennungs- und Scheidungskinder sprachlos werden lassen kann: Kapitel 1 eröffnet Perspektiven auf die Situation und den Hilfebedarf der Betroffenen. In Kapitel 2 wird Erziehungs- und Familienberatung vorgestellt, die als ‚Hilfe zur Erziehung‘ der Kinder- und Jugendhilfe eine mögliche Anlaufstelle für Betroffene sein kann. Außerdem wird zusammengefasst, wie Trennungs- und Scheidungskinder in die Erziehungs- und Familienberatung einbezogen werden können. In Kapitel 3 wird Kindergruppenintervention als favorisierte Hilfeform vorgestellt. Nach der Beschreibung von Klientel und Interventionen schließt Kapitel 4 die theoretische Grundierung mit den Grundlagen zu Evaluationen ab.

³ Alle Ausführungen der vorliegenden Arbeit beziehen sich auf die Situation in der BRD. Dies liegt darin begründet, dass bei Trennungen und Scheidungen die Rechtsgrundlage eine entscheidende Einflussgröße für das Erleben der Betroffenen und die möglichen Hilfeformen (bspw. Erziehungs- und Familienberatung als Angebot der deutschen Kinder- und Jugendhilfe) bietet. Da sich die Rechtsgrundlage in anderen Ländern, wie bspw. den USA deutlich unterscheidet, wäre eine Vergleichbarkeit zumindest fraglich. Wenn in dieser Arbeit auf Bezüge zurückgegriffen wird, die einen internationalen Ursprung haben, wird auf Einschränkungen in der Übertragbarkeit hingewiesen.

Kapitel 5 bildet eine Brücke zwischen den theoretischen Zugängen und einem daran anknüpfenden Forschungsprojekt. Zunächst werden hierzu die theoretischen Grundlagen zusammengefasst und eine Einführung zu Konzeption und Evaluation von drei Kindergruppeninterventionen gegeben.

Die erstellte *Konzeption* wird in Kapitel 6 ausführlich vorgestellt. Sie bietet eine Antwort auf Fragestellung Nummer zwei. Damit nicht nur die Konzeption der Intervention, sondern auch deren Wirkung beschrieben werden kann, wurde diese drei Mal in die Praxis umgesetzt. Die Fragen drei bis fünf können somit auf der Basis von drei nach dieser Konzeption durchgeführten Trennungs- und Scheidungskindergruppen mit insgesamt 21 Kindern beantwortet werden. Aufbau, Ziel und angewendete Methoden der Evaluation werden in Kapitel 7 beschrieben. Ersichtlich wird hierbei, dass die Evaluation kindzentriert erfolgt, da mit den teilnehmenden Kindern zu drei Erhebungszeitpunkten qualitative Interviews durchgeführt wurden. Diese werden durch eine begleitende Fragebogenerhebung mit den teilnehmenden Eltern ergänzt, jedoch stehen die Meinungen der Kinder zur erlebten Intervention im Mittelpunkt. Die Ergebnisse, die aus den 63 Interviews und 66 Fragebögen gewonnen wurden, werden gruppenbezogen in Kapitel 8 beschrieben. In Kapitel 9 wird der Evaluationsgegenstand bewertet. Die Abrundung der vorliegenden Arbeit erfolgt in den Schlussbemerkungen.

1 Situation und Hilfebedarf von Trennungs- und Scheidungskindern

„Es ist gerade so, als ob die beiden Piloten eines Flugzeugs sich vorne im Cockpit in die Haare geraten, die Maschine zu trudeln beginnt und die Passagiere in Angst und Schrecken verfallen“ (Jaede 2006, S. 48).

Im vorangestellten Zitat beschreibt Jaede (2006) am Beispiel von Turbulenzen im Flugzeug das Gefühl der Ohnmacht, das bei Kindern, die von der Trennung und Scheidung ihrer Eltern betroffen sind, entstehen kann. Es verdeutlicht die Position der Kinder in diesem Prozess: Während Eltern sich zumeist aktiv für eine Trennung und Scheidung entscheiden, haben Kinder keine Möglichkeit zur Mitsprache. Ihre daraus resultierende Situation und der entstehende Hilfebedarf werden im Folgenden beschrieben. Aufgrund der Vielschichtigkeit eines Trennungs- und Scheidungsprozesses wird dabei auf eine bloße Aufzählung von ‚Symptomen‘, die Kinder zeigen können, verzichtet. Vielmehr werden unterschiedliche Perspektiven auf die Betroffenen ermöglicht. Einer Strukturierung von Jaede (2006) folgend, werden in Kapitel 1.1 zunächst Einflussfaktoren auf der familiären Ebene beschrieben. In Kapitel 1.2 folgen Einflussfaktoren, die im sozialen Umfeld des Kindes bestehen können, und in Kapitel 1.3 letztlich Einflussfaktoren beim Kind selbst.

1.1 Einflussfaktoren auf der familiären Ebene

Im Feld der Einflussfaktoren auf der familiären Ebene wird zunächst der Gesamtprozess von Trennung und Scheidung gemäß der familiensoziologischen und -psychologischen Theorie der ‚Transition‘ in der Familiengeschichte aufgezeigt (1.1.1). Anschließend wird der Verlauf von Trennung und Scheidung aus der sozialwissenschaftlichen und juristischen Perspektive im Rahmen von vier Scheidungsphasen erläutert (1.1.2). Darauf folgend wird die Trennung von Paar- und Elternebene thematisiert (1.1.3) sowie die Strittigkeit von Eltern (1.1.4). In der Folge wird auf die Relevanz von Geschwisterbeziehungen (1.1.5) und die Ausgestaltung von Sorge- und Umgangsrecht (1.1.6) eingegangen.

1.1.1 Trennung und Scheidung als Übergang in der Familiengeschichte

Betrachtet man die Entwicklung des familiensoziologischen und -psychologischen Theoriemodells zur Einbettung von Trennung und Scheidung in die Familiengeschichte, wird ein Perspektivenwechsel deutlich, der als beispielhaft für den gesellschaftlichen Perspektivwechsel zu der Thematik gesehen werden kann (vgl. Fthenakis & Walbinger 2008a, S. 3).

In den 70er Jahren beschrieb das *Desorganisationsmodell*, dass sich eine Familie mit der Scheidung auflöse. Dies wirkte sich auf die gesetzlichen Regelungen von Sorge- und Umgangsrecht aus. Nur einem Elternpartner⁴, zumeist der Mutter, wurde das alleinige Sorgerecht zugesprochen und die Beziehung der Kinder zum anderen Elternpartner kaum oder nur eingeschränkt gefördert. Scheidung wurde als nicht normativ gewertet. Dem folgte das *Reorganisationsmodell* von Scheidung. Bei diesem Modell wurde Scheidung zwar weiterhin als „abweichende Form der Familienentwicklung“ (ebd., S. 3) beschrieben, jedoch galt sie nicht länger als Auflösung der Familie. Vielmehr wurde anerkannt, dass Elternschaft über eine Scheidung hinaus fortbesteht, es auch weiterhin elterliche Verantwortung gibt. Dies zeigt sich in der Etablierung eines gemeinsamen Sorgerechts (ausführlicher in 1.1.6). Forschende konzentrierten sich in dieser Zeit auf den Verlauf der Reorganisation. Der Prozess der Trennung und Scheidung wurde in Phasen gegliedert (s. Kapitel 1.1.2), auf deren

⁴ Um zu verdeutlichen, dass getrennte Paare zwar ihre Beziehung, nicht aber ihre Elternschaft auflösen können, wird in dieser Arbeit in Anlehnung an Beck (2003) von ‚Elternpartnern‘ geschrieben.

Grundlage Interventionsansätze entwickelt wurden (vgl. Bröning 2009, S. 18). Dass Trennung, Scheidung und Wiederheirat als normative Lebensereignisse betrachtet werden, die zu den verschiedenen möglichen Übergangsprozessen von familiärer Entwicklung (wie die Geburt oder Schuleintritt von Kindern) gehören, beschreibt das *Transitionsmodell* von Cowan (vgl. Cowan 1991). Es basiert auf der Annahme, dass Entwicklung, sowohl individuell als auch familiär, als eine Folge von Übergängen verstanden werden kann (vgl. BKE 2012a, S. 12). Die Übergänge sind „prozesshafte Geschehen“ (Griebel 2000, S. 16), die Veränderungen auf der individuellen, interaktionalen und der kontextuellen Ebene mit sich bringen können (vgl. Fthenakis & Walbinder 2008a, S. 3). Ein Übergang kann erst dann als Transition bezeichnet werden, „wenn dieser im entwicklungspsychologischen Sinn auf den verschiedenen Ebenen verarbeitet und bewältigt wurde“ (ebd.).

„Bei einer Scheidung müssen alle Familienmitglieder beispielsweise die Trennung persönlich verarbeiten [individuelle Ebene], die Beziehungen untereinander neugestalten [interaktionale Ebene] und sich eventuell an einen neuen Lebenskontext anpassen [kontextuelle Ebene]“ (ebd., Einfügungen UKM).

Für die Auseinandersetzung mit den für einen Übergang typischen Entwicklungsaufgaben ist, laut Griebel (2000), die subjektive Sicht der Betroffenen auf ihre Kompetenzen bedeutsam (vgl. ebd., S. 17). Opp und Fingerle (2008) führen hierzu weiter aus, dass die für die Bewältigung relevanten Einflussfaktoren sowohl eine Ressource bzw. einen Schutzfaktor als auch einen Risikofaktor darstellen können. So können ‚Geschwister‘ ein Schutzfaktor im Leben eines Kindes sein, wenn eine liebevolle Beziehung zwischen ihnen besteht oder ein Risikofaktor, wenn die Beziehung von Ablehnung und Hass geprägt ist. Nimmt ein Mensch mehr Schutz- als Risikofaktoren wahr, kann trotz schwieriger Umstände eine positive Entwicklung stattfinden, was als Resilienz bezeichnet wird (vgl. ebd., S. 15, ‚kindliche Resilienz‘ ausführlicher in Kapitel 1.3.4). Transition gelingt somit, wenn mehr Schutz- als Risikofaktoren bestehen und wahrgenommen werden (vgl. Griebel 2000, S. 17).

1.1.2 Scheidungsverlauf

Der ‚Übergang‘ Trennung und Scheidung kann aus einer juristischen und einer sozialwissenschaftlichen Perspektive heraus beschrieben werden. Ist der Verlauf juristisch gesehen durch wenige, klar definierbare Ereignisse markiert, bedeutet er sozialwissenschaftlich einen „komplexen, mehrdimensionalen und dynamischen Veränderungsprozess, der zwei Jahre und länger dauert“ (Textor 1991). Dieser Veränderungsprozess wird in der Fachliteratur üblicherweise mit Hilfe eines Phasenmodells beschrieben (vgl. hierzu bspw. Textor 1991, Bauers 1997, Jaede 1996, Hake 1999 oder Oberndorfer 2008). Gleichwohl die Entstehung dieses Modells eher der Phase zuzuordnen ist, in der Scheidung als Reorganisation beschrieben wurde, bietet es sich weiterhin als Grundlage zur Beschreibung von modellhaften Scheidungsverläufen an. Auffällig ist, dass Phaseneinteilungen und inhaltliche Zuordnungen in unterschiedlichen Publikationen abweichen. So unterscheidet Oberndorfer (2008) bspw. Vorscheidungs- oder Ambivalenz-, Trennungs-, Scheidungs-, und Nachscheidungsphase, während Bauers (1997) die Trennungsphase nicht benennt. Textor (1991) schreibt hierzu, dass sich die Phasen „nicht eindeutig voneinander abgrenzen lassen und ein Individuum nicht alle durchlaufen muss“ (ebd.). Allen Zugängen gemein ist, dass „jede Phase des Scheidungszyklus [...] zu einer erneuten Reorganisation der Familienstruktur, der Interaktionen und Umweltkontakte, zur Veränderung des Denkens, Fühlens und Handelns sowie der Persönlichkeit der betroffenen Personen“ (Textor 1991, Auslassung UKM) führen soll.

Die folgenden Ausführungen orientieren sich an der Unterteilung von Oberndorfer (2008). Die Beschreibungen der sozialwissenschaftlich relevanten Ereignisse werden durch die jeweiligen juristischen Ereignisse ergänzt.

Ambivalenz- oder Vorscheidungsphase

Beginn und Ende der Phase. Die Ambivalenz- oder Vorscheidungsphase ist definiert als Phase, in der Prozesse, die zur Scheidung führen, „mit einer gewissen Konstanz auftreten“ (Textor 1991). Ihr Beginn lässt sich zumeist nur retrospektiv bestimmen. Zerbricht eine Ehe plötzlich, bspw. weil ein Ehepartner den Entschluss zur Trennung allein gefasst hat, kann diese Phase für den anderen Partner und die Kinder entfallen. Die Ambivalenzphase endet mit dem Entschluss der Ehepartner zur Trennung (vgl. ebd.).

Zentrale Merkmale auf der Elternebene. Die Ambivalenz- oder Vorscheidungsphase lässt sich in zwei Zeiträume gliedern: In den Zeitraum der Verschlechterung der Ehebeziehung und den Zeitraum der Entscheidungskonflikte. Die Verschlechterung der Ehebeziehung kann abrupt oder schleichend verlaufen. Hierbei besteht einerseits die Möglichkeit, dass die Strittigkeit eines Paares zunimmt und Konflikte eskalieren, andererseits kann sich die Verschlechterung dadurch ausdrücken, dass Auseinandersetzungen zunehmend vermieden werden und sich die Ehepartner voneinander zurück ziehen. Eine abrupte Verschlechterung der Ehebeziehung kann bspw. durch das Bekanntwerden eines nebenehelichen Verhältnisses ausgelöst werden. Der Zeitraum der Entscheidungskonflikte ist hinsichtlich seiner Dauer ähnlich variabel. Er beginnt, sobald Gedanken an eine Trennung bestehen und dauert an, solange die Paarbeziehung bspw. durch Kosten- Nutzenrechnungen hinterfragt wird. (vgl. Textor 1991)

Zentrale Merkmale auf der Kinderebene. In der Regel lassen Eltern in der Ambivalenz- oder Vorscheidungsphase ihre Kinder über Veränderungen in der Paarbeziehung im Unklaren (vgl. Oberndorfer 2008, S. 33). Spüren die Kinder unausgesprochene Spannungen, kann dies zur Folge haben, dass sie sich eigene Erklärungsmodelle für diese suchen (vgl. Jaede 2006, S. 33). Fühlen sich Kinder für die veränderte Stimmung verantwortlich, kann dies zu Schuldgefühlen führen. Werden Konflikte der Eltern vor den Kindern ausgetragen, können diese leicht in Loyalitätskonflikte gelangen (vgl. Oberndorfer 2008, S. 33). Kinder machen in der Regel die Erfahrung, dass sie zwar mit Geschwistern, Freunden oder den Eltern streiten, sich aber auch wieder versöhnen. Es kann für sie demnach unverständlich sein, wie und warum eine Beziehung endgültig getrennt oder geschieden wird. Verlustängste können hierbei eine Folge sein, da die zerbrechende Elternbeziehung die Angst selbst von den Eltern verlassen zu werden auslösen kann (vgl. Textor 1991).

Trennungsphase

Beginn und Ende der Phase. Eine Ehe kann nach § 1565 des Bürgerlichen Gesetzbuches (BGB) geschieden werden, „wenn sie gescheitert ist“ (BGB 2012). Als gescheitert wird eine Ehe definiert, wenn die „Lebensgemeinschaft der Ehegatten nicht mehr besteht und nicht erwartet werden kann, dass die Ehegatten sie wiederherstellen“ (ebd.)⁵. Wenn eine Tren-

⁵ Bei den hier ausgeführten rechtlichen Rahmenbedingungen wird davon ausgegangen, dass es sich bei den sich Trennenden um ein Ehepaar handelt. Im Falle einer nicht ehelichen Lebensgemeinschaft sind Trennungs- und Scheidungsphase in der Trennungsphase zusammenzufassen, die sich vom öffentlichen Entschluss zur Trennung bis zum Vollzug formaler Regelungen erstreckt. Die Trennung von ehelichen und nicht-ehelichen Lebensgemeinschaften bezieht sich nicht auf das Sorge- und Umgangsrecht, da diesbezüglich eine Gleichbehandlung von Kindern aus geschiedenen Ehen und nicht-ehelichen Partnerschaften obligatorisch ist, insofern beide Elternpartner nach

nungszeit nachgewiesen wird, wird vor Gericht anerkannt, dass eine Wiederherstellung nicht mehr erwartet werden kann. Hierbei ist die Trennung ‚von Tisch und Bett‘ relevant, die unter Umständen aber auch im gleichen Haus oder der gleichen Wohnung vollzogen werden kann (vgl. Frauen informieren Frauen (FiF) 2011, S. 11). Tabelle 1 bietet eine Übersicht zu vier möglichen Formen der Scheidung, die jeweils andere zentrale Merkmale und Trennungszeiten mit sich bringen:

Art der Scheidung	Verankerung im BGB	Trennungszeit	Zentrales Merkmal
einvernehmlich	§ 1566 (1)	1 Jahr	Beide Parteien stimmen dem Scheidungsantrag zu
strittig	§ 1566 (2) BGB	3 Jahre	Eine Partei widerspricht dem Scheidungsantrag
Härtescheidung	§ 1565 (2) BGB	unter 1 Jahr	Ehe ist unzumutbare Härte für eine Partei.
Härteklausel	§ 1568 BGB	über 3 Jahre	Scheidung ist unzumutbare Härte für eine Partei.

Tabelle 1: Übersicht zu Formen der Scheidung (vgl. BGB 2012)

Im Jahr 2011 waren 82% aller Scheidungen einvernehmlich (vgl. Statistisches Bundesamt 2012a). In wenigen Ausnahmefällen kann die Zeit von einem Jahr unterschritten oder die Zeit von drei Jahren überschritten werden. Die Unterschreitung der Einjahresfrist ist nach § 1565 (2) möglich, wenn „die Fortsetzung der Ehe für den Antragsteller aus Gründen, die in der Person des anderen Ehegatten liegen, eine unzumutbare Härte darstellen würde“ (BGB 2012 § 1565(2)). Diese so genannte Härtescheidung kann bspw. bei schweren Fällen von Gewalt oder Suchtmittelmissbrauch vollzogen werden (vgl. Baumann 2011, S. 25). Die Härteklausel, die in § 1568 verankert ist, legt zwei Sonderfälle fest, in denen eine Ehe nicht geschieden wird. „Zum einen soll die Ehe nicht geschieden werden, [...] wenn und solange die Aufrechterhaltung im Interesse der aus der Ehe hervorgegangenen minderjährigen Kinder aus besonderen Gründen ausnahmsweise notwendig ist“ (ebd., Auslassung UKM), zum anderen, wenn „aufgrund außergewöhnlicher Umstände die Scheidung für den Antragsgegner, der sie ablehnt, eine so schwere Härte darstellen würde, dass die Aufrechterhaltung der Ehe [...] ausnahmsweise geboten erscheint“ (ebd., Auslassung UKM). Ausführungen zur Rechtsprechung nach § 1568 oder § 1565 (2) sind in entsprechender Literatur in der Regel nicht mit Beispielen unterlegt, aber grundsätzlich mit dem Hinweis versehen, dass diese Möglichkeiten „nur auf ganz wenige schwerwiegende Fälle begrenzt“ (FiF 2011, S. 17) seien.

Zentrale Merkmale auf der Elternebene. In dieser Phase besteht die zentrale Aufgabe der Eltern darin, sich mit der vollzogenen Trennung und den damit verbundenen Konsequenzen auseinanderzusetzen.

Rechtlich und organisatorisch ist es notwendig, in dieser Phase den Scheidungsantrag vorzubereiten; dies geschieht meist mit anwaltlicher Hilfe. Das Scheidungsverfahren gilt als Verbundverfahren, da es Regelungen zu Unterhalts- und Sorgerechtsfragen, dem Vermögensausgleich und Rentenansprüchen bündelt. Das Abtrennen einzelner Themen ist nur in Ausnahmefällen möglich. Doch auch in diesen müssen Sorge-, Umgangs- und Unterhalts-

§ 1626 a des BGB eine Sorgeerklärung abgegeben haben. Ist diese nicht vorhanden, liegt das Sorgerecht sowohl vor als auch nach der Trennung nach §1626 (2) BGB üblicherweise bei der Mutter (vgl. BGB 2012).

recht zusammen behandelt werden (vgl. Baumann 2011, S. 16). Je nach Strittigkeit der Eltern besteht die Gefahr, dass sich die Parteien hinsichtlich der zu klärenden Themen nicht einigen können und Gerichtsverfahren initiiert werden, die zuweilen mehrere Jahre andauern können (vgl. ebd., vertiefend in Kapitel 1.1.4). Zieht das sich trennende Paar Hilfen außerhalb der Familie (bspw. Anwälte oder Beratung) hinzu, erhält die Trennung eine Öffentlichkeit, die die Auseinandersetzung versachlichen und die Entscheidung festigen kann. Jaede (2006) schreibt hierzu: „Die zunächst private Trennung wird öffentlich geregelt und damit auch unumkehrbar“ (ebd., S. 38). Die Bekanntgabe der Trennung im sozialen Umfeld kann zu Einmischungen oder Parteinahmen, bzw. zum Rückzug von Freundinnen und Freunden und/oder Verwandten führen (vgl. Oberndorfer 2008, S. 29).

Finanziell kommt es ab dieser Phase für beide Parteien zu Mehrkosten und somit zu einer Verringerung des gewohnten Lebensstandards. Diese Mehrkosten entstehen nicht nur aus der Finanzierung des Scheidungsverfahrens, sondern vor allem aus der Umsetzung des getrennten Alltags, da bspw. Wohnung, Auto und/oder Urlaub, die im Vorfeld gegebenenfalls gemeinsam finanziert wurden, nun doppelt bezahlt werden müssen (vgl. Baumann 2011, S. 70). Das Deutsche Jugendinstitut (DJI) weist darauf hin, dass „Alleinerziehende mit mehr als 40 Prozent weit überdurchschnittliche Armutsraten“ (DJI 2010, S. 6) aufweisen. Der drohende finanzielle Engpass kann dazu führen, dass mindestens ein Elternpartner seine Berufstätigkeit ausweitet. Zunächst stellt sich jedoch in der Regel die Frage des Auszugs von mindestens einem Elternpartner und gegebenenfalls auch den Kindern aus dem familiären Heim. Rechtlich bleibt für beide Partner die Nutzung der gemeinsamen Wohnung bestehen.⁶ Die Trennung unter einem Dach wird bspw. dann favorisiert, wenn Eigentum besteht, die finanzielle Situation noch ungeklärt ist oder das Anmieten einer weiteren Wohnung finanziell nicht möglich ist. Die psychische Belastung aller Beteiligten ist dann zumeist höher, als beim Auszug eines Elternpartners (vgl. FIF 2011, S. 12).

Emotional ist ab dieser Phase die Art der Trennung ein bedeutender Einflussfaktor. Während das Gefühl eine Ehe aktiv zu verlassen mit einem Gefühl der Kontrolle der eigenen Lebenssituation einhergeht und somit eher den Weg für eine ‚Trennung auf Augenhöhe‘ mit eher gewöhnlicher Strittigkeit öffnet, entsteht aus der Erfahrung gegen den eigenen Willen verlassen werden, ein gefühlter Kontrollverlust. Die Trennung wird subjektiv nicht als Chance sondern als Schicksalsschlag wahrgenommen. Dies kann zu intensiven Gefühlen von Wut, Ohnmacht oder Verzweiflung führen, die die Konflikthaftigkeit erhöhen (vgl. Oberndorfer 2008, S. 33; Textor 1991).

Zentrale Merkmale auf der Kinderebene. Der Auszug eines Elternpartners wird von Kindern in der Regel als markantester Punkt im Scheidungsgeschehen beschrieben (vgl. ebd.). Zwar trennen sich die Elternpartner nicht von ihren Kindern, doch Kinder fühlen sich in der Regel vom ausziehenden Elternpartner verlassen (vgl. Hyams 2002). Figdor (1998) zitiert hierzu einen neunjährigen Jungen: „Ich verstehe ja, da[ss] meine Eltern nicht mehr zusammen sein wollen, wo sie sich immer nur streiten. Aber warum ist der Papa ausgezogen? Er hätte ja zu mir ins Kinderzimmer ziehen können! Das ist groß genug für uns beide!“ (S. 118, Anpassung UKM). Doch auch eine Trennung unter einem Dach bietet für Kinder keine Erleichterung, sondern kann für diese zu sonderbaren Situationen führen. So empfehlen Scheidungsratgeber den Eltern bspw. einen Nutzungsplan für Räume (vgl.

⁶ Die einzige Ausnahme hiervon besteht im Falle von (angedrohter) Gewalt, Suchtmittelmissbrauch oder Kindeswohlgefährdung. Bestehen solche Ausnahmesituationen können Täterinnen und Täter nach § 1361 b BGB der Wohnung verwiesen werden (vgl. BGB 2012 und FIF 2011, S. 14).

Baumann 2011, S. 19) oder weisen darauf hin, dass ein gemeinsames Essen oder Anlässe, bei denen alle Familienmitglieder anwesend sind, vermieden werden sollen, damit die Trennung formal nicht angezweifelt werden kann (vgl. FiF 2011, S. 11). Unabhängig davon, ob die Eltern in einem oder unterschiedlichen Haushalten getrennt leben, besteht für Kinder und Eltern in dieser Phase die Aufgabe, die Beziehung zueinander neu zu gestalten und die eigene Rolle in der Familie neu zu definieren (vgl. Oberndorfer 2008, S. 33). Die Trennungsphase wird von Kindern zumeist als unbeständige, strukturlose Zeit erlebt, in der Gefühle eher nur diffus wahrgenommen werden, da die Situation zwischen den Eltern noch ungeklärt ist. „Besonders in dieser Phase waren alle Familienmitglieder vorrangig mit sich selbst beschäftigt: Mit dem Versuch, eigene verletzte Gefühle und enttäuschte Hoffnungen zu konsolidieren, Ängste zu bewältigen, sich neu zu orientieren und Gewohntes, Vertrautes loszulassen“ (Thöne-Jäpel 1997, S. 143). Für Kinder ist es eine Überforderung, „dem Auseinanderfallen der bisherigen notwendigen, sicheren Beziehungen und familialen Strukturen und Abläufen so allein und hilflos gegenüber zu stehen“ (ebd., S. 142, Auslassung UKM). Wut und Hilflosigkeit können vorherrschen, wenn Kinder umgekehrt zu sehr in den Fokus geraten und Mittelpunkt von Auseinandersetzungen, bspw. um das Sorge- und Umgangsrecht werden (vgl. Bauers 1997, S. 49). Die von Kindern wahrgenommene Unsicherheit hängt in dieser Phase stark vom Grad der Veränderungen und der Transparenz ihnen gegenüber ab. Ein Kind, das weiß, dass es sein soziales Umfeld nicht verlassen muss, wird sich sicherer fühlen, als ein Kind, das sein gewohntes Umfeld verlässt und neue Kontakte knüpfen muss. Ein Kind, das weiterhin verlässlich von seinen Eltern betreut wird, das keine Angst haben muss einen Elternteil zu verlieren, sei es durch abbrechende Kontakte oder steigende Berufstätigkeit, wird sich ebenfalls leichter zurecht finden. Je länger die Situation zwischen den Elternpartnern ungeklärt bleibt, je intensiver die Stimmung in der Familie von Gefühlen der Bitterkeit, Rache oder des Hasses geprägt ist, desto belastender wird die Situation für die betroffenen Kinder (vgl. Jaede 2006, S. 37).

Scheidungsphase

Beginn und Ende der Phase. Äquivalent zum Ende der Trennungsphase beginnt die Scheidungsphase mit dem Einreichen des Scheidungsantrags (vgl. Oberndorfer 2008) und endet, wenn die Scheidung rechtswirksam ist und keine Einspruchsmöglichkeiten mehr bestehen (vgl. Baumann 2011, S. 27).

Zentrale Merkmale auf der Elternebene. Die Beziehung zum Ex-Partner/der Ex-Partnerin muss spätestens in dieser Phase neu bestimmt werden. Da diese Rollen gesellschaftlich nicht definiert sind, müssen sie von jedem getrennten Paar individuell ausgestaltet werden. Hierbei können Impulse des sozialen Umfelds herausfordernd sein. Denn während Kinder eine positive, freundschaftliche Beziehung zwischen den Elternpartnern begrüßen, kann diese im Freundeskreis, von neuen Partnerinnen oder Partnern oder von Verwandten negativ bewertet werden (vgl. Textor 1991). In dieser Phase gilt, die im Scheidungsverfahren eingereichten Neuregelungen zu akzeptieren und umzusetzen. Die Phase verlängert sich, je strittiger Eltern sind (vgl. Alberstötter 2006, vertiefend in 1.1.4).

Zentrale Merkmale auf der Kinderebene. Wenn Neuregelungen zwischen den Eltern getroffen und umgesetzt werden, wirkt der Scheidungsprozess auch auf die Kinder überschaubarer, gleichwohl die neue Situation zunächst ungewohnt erscheint und sie sich erst zurecht finden müssen. Direkt betroffen sind die Kinder bspw. von der Regelung des Sorge- und Umgangsrechts (s. Kapitel 1.1.6).

Nachscheidungsphase

Beginn und Ende der Phase. Die Phase beginnt, wenn die Scheidung endgültig vollzogen ist und endet mit der Transition der Scheidung (vgl. Oberndorfer 2008, S. 31).

Zentrale Merkmale auf der Elternebene. Ziel der Nachscheidungsphase ist es, dass die Geschiedenen nach der rechtlich wirksam vollzogenen Scheidung „auch eine ‚psychische Scheidung‘ von ihrem ehemaligen Ehegatten erreichen“ (Textor 1991). Hierzu ist es notwendig, Trauerarbeit zu leisten und eine neue Identität zu entwickeln. Dies kann nach Textor (1991) innerhalb eines Zeitraums von sechs Monaten bis zu vier Jahren geschehen. Im Vergleich dazu spricht Bauers (1997) bei einem Bewältigungszeitraum von drei bis vier Jahren von einem „positiven Verlauf“ (ebd., S. 53) und weist darauf hin, dass der Prozess für alle Beteiligten schwieriger sein kann, als nach dem Verlust eines (Eltern)partners durch Tod, da die Existenz aber gleichzeitige Abwesenheit des (Eltern)partners psychodynamisch betrachtet eine narzisstische Kränkung bewirken kann⁷.

Zentrale Merkmale auf der Kinderebene. In den Monaten und Jahren nach der Scheidung ändert sich die Eltern-Kind Beziehung. Die Kinder gewöhnen sich zunehmend daran, in zwei Haushalten aufzuwachsen. Es entstehen zwei Teilfamiliensysteme: Das Mutter-Kind und das Vater-Kind System. Wichtig für die Bewältigung und das Vermeiden negativer Auswirkungen bleibt, dass sich die getrenntlebenden Eltern weiterhin über Belange verständigen können, die die Kinder betreffen (vgl. Textor 1991). Je stabiler und verlässlicher sich das Familienleben der Kinder nach der Scheidung gestaltet, desto besser können sie die elterliche Scheidung akzeptieren und Wiedervereinigungsphantasien abbauen, was die Hauptaufgabe der Nachscheidungsphase ist (vgl. Oberndorfer 2008, S. 35). Wiedervereinigungsphantasien entstehen bei Kindern dennoch häufig, wenn neue Partnerinnen oder Partner zur Familie hinzukommen. Dies ist bereits in der Ambivalenz- oder Vorscheidungsphase möglich. Die Familienform ändert sich somit nochmals, was sich auf Kinder ähnlich kritisch und belastend auswirken kann, wie das Scheidungsgeschehen selbst (vgl. Oberndorfer 2008, S. 35). Dies lässt den Kontakt zu neuen Partner/innen „oft schwierig und problematisch“ (Jaede 2006, S. 134) sein. Auf der anderen Seite bietet eine neue Partnerschaft die Chance für Kinder, eine funktionierende Partnerschaft zu erleben und von weiteren fürsorglichen Erwachsenen im eigenen Leben zu profitieren. Jaede (2006) sieht es für eine gelingende Integration neuer Partnerschaften als zentral an, dass für die Kinder weiterhin „klare Verhältnisse und eine Berechenbarkeit der Lebenssituation“ (ebd., S. 137) bestehen. Wichtig hierbei ist, dass sich das jeweilige Verhältnis zu beiden Elternpartnern klar vom Verhältnis zu neuen Partnerinnen und Partnern abgrenzt und Kinder nicht in Loyalitätskonflikte zwischen ihren Eltern und den neuen Partner/innen geraten, weil sie befürchten, dass ein neuer Partner oder eine neue Partnerin einen Elternpartner ersetzen soll.

⁷ ‚Er/Sie möchte bei mir sein. Dies ist ihm/ihr aber nicht möglich‘ vs. ‚Er/Sie könnte bei mir sein, möchte dies aber nicht‘.

Phasenübersicht

Die nachfolgende Tabelle bietet eine Übersicht zum beschriebenen Phasenmodell.

	Vorscheidungs- oder Ambivalenzphase	Trennungsphase	Scheidungsphase	Nachscheidungsphase
Dauer	Beginn: meist nur retrospektiv feststellbar Ende: Trennung	Beginn: Räumliche Trennung (§1567 BGB) Ende: Einreichen des Scheidungsantrags	Beginn: Einreichen des Scheidungsantrags Ende: rechtlich gültiger Scheidungsvollzug	Beginn: rechtlich gültiger Scheidungsvollzug Ende: Transition
Wichtig in Bezug auf Eltern	1. Phase der Verschlechterung der Ehe 2. Phase der Entscheidungskonflikte	<ul style="list-style-type: none"> • Dauerhafte räumliche Trennung • Regelung der für den Scheidungsantrag nötigen Inhalte (bspw. ökonomisch, familiär) • Neudefinition des sozialen Status • Trennung von Paar- und Elternebene 	<ul style="list-style-type: none"> • Umsetzen der mit dem Antrag eingereichten Neuregelungen • gegebenenfalls gerichtliche Auseinandersetzungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Stabilisation der Lebensumstände • Bilden von neuen Partnerschaften
Wichtig in Bezug auf Kinder	Erleben Streitigkeit und/oder ‚spüren‘ Konflikte unbewusst.	<ul style="list-style-type: none"> • Verunsicherung durch unklare familiäre Situation • Verlustängste gegenüber mind. einem Elternteil 	Neudefinition der Beziehung zu den Eltern (Regelung von Sorge und Umgang)	Akzeptanz von Trennung und neuen Partnerschaften

Tabelle 2: Scheidungszyklus (vgl. Oberndorfer 2008; Textor 1991; Bauers 1997; Jaede, Wolf und Zeller-König 1996; BGB 2012)

1.1.3 Trennung von Paar- und Elternebene

Oberndorfer (2008) weist darauf hin, dass es bei Trennung und Scheidung widersprüchliche Anforderungen an die sich Trennenden gibt: „Während die Erwachsenen in der Regel bemüht sind, nach der Scheidung ihre Kommunikation miteinander auf ein Minimum zu beschränken, wollen die Kinder ihre Beziehungen zu beiden Eltern auch nach der Trennung aufrecht erhalten“ (ebd., S. 31). Damit Kinder nicht in die Konfliktlinien ihrer Eltern geraten und weiterhin eine Beziehung zu beiden Elternpartnern aufrecht erhalten können, das sich trennende Paar aber gleichzeitig in der Lage ist, sich auch psychisch voneinander zu trennen (vgl. Textor 1991), ist es notwendig, dass Aufgaben auf der Paar- und Aufgaben auf der Elternebene differenziert werden. Oberndorfer (2008) beschreibt sieben Bereiche in denen sie eine Differenz zwischen Anforderungen auf beiden Ebenen sieht:

1. *Juristischer Bereich:* Ehescheidung vs. Regelung elterlicher Verantwortung
2. *Ökonomischer Bereich:* Selbstversorgung vs. gemeinsame Absicherung der Kinder

3. *Ökologischer Bereich*: getrennter Wohnsitz vs. Leben der Kinder in zwei Haushalten
4. *Psychisch/Emotionaler Bereich*: Trennung vs. Beziehung zum Elternpartner erhalten
5. *Intergenerationaler Bereich*: Trennung zwischen Eltern- und Kinderebene vs. Transparenz den Kindern gegenüber
6. *Erweiterter familialer Bereich*: Binukleares Familiensystem vs. Neudefinition der Familie
7. *Sozialer Bereich*: Neuer Status: geschiedene Frau/geschiedener Mann vs. neuer Status: Geschiedener Elternpartner. (vgl. ebd.).

Gelingt es Eltern nicht Paar- und Elternebene voneinander zu trennen „bleiben die Kinder in den unbewältigt fortgesetzten Beziehungskonflikt einbezogen“ (Bauers 1997, S. 55).

1.1.4 Strittigkeit der Eltern

Wie Eltern sich im Kontext einer Trennung und Scheidung streiten, ist, wie bei den vorherigen Ausführungen bereits deutlich wurde, ein sehr bedeutsamer Einflussfaktor für den Gesamtprozess (vgl. Bröning 2009, S. 47). Die Strittigkeit wirkt sich auf die Belastung der beteiligten Familienangehörigen, die Anzahl der beteiligten Institutionen und die Dauer des Prozesses aus. Dietrich und Paul (2006) weisen darauf hin, dass starke und lang anhaltende Konflikte durchaus zum gewöhnlichen Verlauf einer Trennung und Scheidung dazu gehören und dass der überwiegende Teil der Eltern dennoch die Kompetenz besitzt, trotz dieser Konflikte gemeinsame Verantwortung für Kinder zu übernehmen (vgl. ebd., S. 13). Eine Ausnahme stellen die Elternpaare dar, die in der Scheidungsforschung als hochstrittig („hc“ für ‚high conflict‘) bezeichnet werden.

Unter welchen Umständen Eltern als ‚hc-Eltern‘ bezeichnet werden können, kann vor dem Hintergrund einer fehlenden allgemeingültigen Definition nicht eindeutig festgestellt werden. Dietrich et al. (2010) betonen, dass hc-Eltern sich in ihrem Auftreten und der Intensität typischer Merkmale stark unterscheiden würden (vgl. ebd., S. 10). In der amerikanischen Scheidungsforschung gibt es „zwei differenziertere Vorschläge zur Erfassung von Hochkonflikthaftigkeit“ (ebd., S. 11).

Johnston (1999, zitiert nach Dietrich & Paul 2006, S. 14 f.) sieht in Hochstrittigkeit eine Kombination verschiedener Merkmale:

- *Auf der Gefühlsebene*: Wut, Misstrauen, offene und verdeckte Feindseligkeit
- *Auf der Elternebene*: Schwierigkeiten bei der Kommunikation und Koordination von Erziehung und Sorgerecht, anhaltender kindzentrierter Rechtsstreit, Sabotage der Beziehung des Kindes zum anderen Elternpartner, Einbezug der Kinder in den Konflikt
- *Auf der Paarebene*: Verleumdung und Demütigung des Ex-Partners, nicht beweisbare Anschuldigungen (bspw. Missbrauch, Gewalt, Sucht), Nichteinhaltung von Absprachen und Rechtsprechungen, verbale und physische Gewaltanwendung. (vgl. ebd.)

Homrich et al. (2004, zitiert nach Dietrich & Paul 2006, S. 15) bezeichnen Eltern als hochstrittig, wenn Versuche den Konflikt außergerichtlich zu lösen scheitern und das Paar mehrfach auch bei kleineren Konflikten vor Gericht steht. In diesen Verfahren steht die emotionale Betroffenheit der Eltern im Vordergrund und Kinder werden so in den Konflikt

einbezogen, dass sie dies selbst und die Beziehung zu den Eltern nachhaltig schädigen kann.

Beide Vorschläge bieten keine ICD-10 ähnliche Diagnosemöglichkeit. Doch können sie in Kombination mit dem im Folgenden beschriebenen Stufenmodell von Alberstötter (2006) helfen, Konflikte zu analysieren und deren Verlauf einzuschätzen. Um die Strittigkeit von Eltern einschätzen zu können, hat Alberstötter (2006) das neun-stufige Konflikteskalationsmodell von Glasl (2004), das allgemein zur Klassifikation von Konflikten, vom Nachbarschaftsstreit bis zum Konflikt zwischen Staaten angewendet werden kann, zu einem dreistufigen Modell zusammengefasst und speziell auf streitende Eltern angepasst. Er unterscheidet:

Stufe 1: Zeitweilig gegeneinander gerichtetes Reden und Tun

Zentrale Merkmale auf der Elternebene. Diese umfasst eher ‚gewöhnliche‘ Strittigkeit zwischen den sich trennenden Eltern. Ein Paar, dessen Konflikt sich auf dieser Ebene befindet, ist überzeugt, diesen durch Gespräche lösen zu können. Die Spannungen werden als zeitweilige Verhärtung und vorübergehende Polarisierung im Denken beschrieben. Streit wird in der Regel verbal geführt. Kommen die Konfliktparteien allerdings zu der Überzeugung, dass Reden nicht hilft, folgen Taten. Alberstötter (2006) führt hierbei das Beispiel vom Vater auf, der sein Kind nicht zum vereinbarten Zeitpunkt zur Mutter zurück bringt, nachdem er vorher vergeblich versucht hat, mit ihr längere Umgangszeiten auszuhandeln (vgl. ebd. S. 32). Den Streitigkeiten zum Trotz verfügen die Konfliktparteien auf dieser Stufe über wichtige Ressourcen, die Kindern als Schutzfaktoren dienen: Sie wissen, dass es für Kinder wichtig ist, eine ‚gute‘ Beziehung zu beiden Elternpartnern zu haben. Zum Wohl von Kindern zu handeln ist den Eltern wichtig. Die Trennung von Paar- und Elternebene (s. 1.1.3) ist auf dieser Stufe möglich. (vgl. ebd., S. 32 f.)

*Zentrale Merkmale auf der Kinderebene*⁸. Den Streit der Eltern mitzerleben zählt Jaede (2006) zu den größten Gefährdungen für ein Kind. Kinder sind bei Streitigkeiten der Eltern häufig übermäßig wach und aufmerksam für die Befindlichkeiten ihrer Eltern und versuchen zwischen ihren Eltern zu vermitteln (vgl. ebd., S. 48 f.). Gelangen Kinder direkt in die Konfliktfelder der Eltern, erleben sie häufig Loyalitätskonflikte. Sie möchten beide Eltern lieben und eine sichere Bindung zu ihnen pflegen, doch je mehr sie als Bündnispartner, Vermittler, Informant, Nachrichtenkurier oder Mitwisser von Geheimnissen der Eltern fungieren, desto unmöglicher scheint es ihnen, beiden Eltern gegenüber loyal sein zu können (vgl. Textor 1991). Da der Auszug eines Elternpartners von Kindern oft als Verlust dessen oder Ablehnung ihnen gegenüber wahrgenommen wird, fühlen sie sich abhängiger vom ‚verbleibenden‘ Elternpartner. In der Folge verhalten sich die Kinder loyal diesem gegenüber und verbünden sich mit ihm gegen den anderen. Dies geschieht auch aus der Angst heraus den ‚verbleibenden‘ Elternpartner ebenfalls zu verlieren (vgl. Bauers 1997, S. 48 f.). Wenn Kinder nicht zwischen einem ‚guten‘ und einem ‚schlechten‘ Elternpartner unterscheiden, kann dies dazu führen, dass sie eine Doppelrolle ausfüllen und sich mit dem jeweils anwesenden Elternpartner gegen den jeweils abwesenden verbünden (vgl. Textor 1991).

⁸ Anzumerken ist, dass die Klassifikation von Alberstötter (2006) bei anderen Autor/innen, die Beiträge zum Zusammenhang von Strittigkeit und kindlichen Reaktionen verfasst haben, nicht angewendet wird bzw. werden konnte, wenn die Publikation früher erfolgte. Um eine Übersichtlichkeit in diesem Themenfeld zu gewährleisten, wurden die jeweiligen Beiträge dennoch der Klassifikation nach Alberstötter (2006) zugeordnet.

Stufe 2: Verletzendes Agieren und Ausweitung des Konfliktfeldes

Zentrale Merkmale auf der Elternebene. Der Übergang von Stufe 1 zu Stufe 2 wird in der Regel durch ein markantes Ereignis erreicht. Die Konfliktparteien nehmen die Persönlichkeit des jeweils anderen nach diesem Ereignis als verändert wahr oder nehmen an, dass sie nun erst die ‚wahre Persönlichkeit‘ des anderen erkennen. Sie fühlen sich ‚ent-täuscht‘. „Oft werden auch Mythen gebildet von der eigentlich immer schon bestehenden Immoralität und Bösartigkeit des Gegners im Kontrast zum eigenen guten und vom anderen ausgebeuteten Ich“ (Alberstötter 2006, S. 33). Neben dieser Polarisierung der Konfliktparteien in die eigene ‚gute‘ und die andere ‚schlechte‘, werden auf dieser Stufe auch Dritte in den Konflikt einbezogen und somit eine Öffentlichkeit hergestellt. Indem sie die gegnerische Partei bloßstellen, erhoffen sich die Streitenden sowohl Freunde und Familienangehörige als auch Institutionen wie Jugendamt, Beratungsstelle und Familiengericht von den schlechten Absichten des anderen zu überzeugen und als Bündnispartner/innen zu gewinnen. Die gegnerische Partei soll somit von einer solidarischen Gemeinschaft ausgeschlossen werden (vgl. ebd., S. 33 f.).

Zentrale Merkmale auf der Kinderebene. Mit zunehmender Strittigkeit können sich Loyalitätskonflikte ab der zweiten Stufe des Modells bis zur Entfremdung oder Ablehnung von einem Elternpartner steigern. Ablehnung geschieht aus ‚offensichtlichen Gründen‘, wie dem Schutz vor traumatisierenden Erfahrungen in der Familie. Entfremdung kann demgegenüber als „eine nicht aus dem Verhalten des [abgelehnten] Elternteils und dem Erleben des Kindes nachvollziehbare Ablehnung“ (Fthenakis & Walbiner 2008d, S. 194, Einfügung UKM) beschrieben werden.⁹

Stufe 3: Beziehungskrieg – Kampf um jeden Preis

Zentrale Merkmale auf der Elternebene. Diese letzte Konfliktstufe nach Alberstötter (2006) „geht einher mit einem tiefen Bedürfnis nach Rache und aktiver Destruktion“ (ebd., S. 35). Kontakte zueinander werden vermieden, die Parteien sind nicht in der Lage sich in einem Raum aufzuhalten, denn der gegenseitige Hass ist auf dieser Stufe „oft verbunden mit körperlich empfundener Ablehnung bis hin zu Ekel“ (ebd., S. 34). Der Gegner soll psychisch, physisch und materiell vernichtet werden. Hierzu werden auch Verleumdungen und Verdächtigungen herangezogen (bspw. wird die gegnerische Partei der Erziehungsunfähigkeit beschuldigt oder drohende Kindesentführung vermutet), was moralisch mit den unmenschlichen und schlechten Zügen der Gegenpartei gerechtfertigt wird. Zusätzlich ist den Parteien immer weniger wichtig, wie sie sich selbst im Konflikt präsentieren. „Die Schädigung des Gegners wird zunehmend wichtiger als der eigene Nutzen“ (ebd., S. 35). Das Ende der Konfliktspirale nennt Glasl (2004): ‚Gemeinsam in den Abgrund‘. Es umfasst seltene Extremfälle, in denen eine Konfliktpartei „im eigenen Untergang den Feind und alles, was ihm teuer ist mit in den Abgrund“ (Alberstötter 2006, S. 36) reißt. Auf der familiären Ebene werden im schlimmsten Fall Tötungsdelikte begangen, die die ehemalige

⁹ Um dies für psychiatrische Arbeit in diesem Zusammenhang diagnostizierbar zu machen, prägte Gardener (1998) das ‚Parental Alienation Syndrome‘ („PAS“). Diesem wies er folgende ‚Symptome‘ zu: Das Kind wird bewusst oder unbewusst von mindestens einem Elternpartner beeinflusst, es hasst einen Elternpartner und dessen Familie. Hierbei zeigt es keine Schuldgefühle oder Ambivalenzen, es betont, dass es von niemandem beeinflusst wird. Es verwendet ein Vokabular, das nicht seinem Alter entspricht. Wird der elterliche Konflikt thematisiert, ergreift es reflexartig Partei für den nicht entfremdeten Elternpartner. Es beschuldigt den Elternpartner nicht beweisbarer Straftaten (wie Gewalt, Sucht, Missbrauch). (vgl. Gardener 1998 zitiert nach Bröning 2009, S. 45; Fthenakis & Walbiner 2008e, S. 192 f.)

Partnerin oder den ehemaligen Partner, gemeinsame Kinder und Selbsttötung umfassen können (vgl. ebd., S. 36).

Merkmale auf der Kinderebene. Kinder geraten spätestens in dieser Phase vollständig mit ihren Bedürfnissen aus dem Blick der Eltern. Sie werden vergegenständlicht und dienen als Druckmittel (vgl. Alberstötter 2006, S. 35)¹⁰.

Studie zu Kindern von hc-Eltern. Der Frage, welche Konsequenzen es für betroffene Kinder hat, wenn Eltern als ‚hc-Fälle‘ eingestuft werden, geht eine Studie des Deutschen Jugendinstituts (DJI), des Instituts für angewandte Familien-, Jugend- und Kindheitsforschung e.V. (IFK) und der Bundeskonferenz für Erziehungsberatung e.V. (BKE) aus dem Jahr 2009 nach.¹¹ Die Ergebnisse der Studie wurden in der umfassenden Handreichung „Arbeit mit hochkonflikthaften Trennungs- und Scheidungsfamilien“ (vgl. Dietrich et al. 2010) diskutiert. Der Fragestellung der vorliegenden Arbeit folgend, werden an dieser Stelle nur die zentralen Ergebnisse zur Situation der Kinder skizziert.

Dietrich et al. (2010) fassen diese wie folgt zusammen:

„Betrachtet man die Situation von Kindern in hochkonflikthaften Familiensystemen zusammenfassend, kann man formulieren: Die Eltern provozieren durch ihr wenig kindfokussiertes Verhalten im (Nach-)Trennungsprozess nicht nur eine verzögerte Anpassung ihrer Kinder an die neue Familienwirklichkeit, sondern auch gravierende individuelle Entwicklungsstörungen bei ihren Kindern“ (ebd., S. 20).

So weist die BKE (2009a) darauf hin, dass Kinder den Konfliktstil ihrer Eltern destruktiver bewerten und sich hilfloser fühlen, je stärker die Strittigkeit der Eltern ist. Eltern dahingegen schätzen bei steigendem Konfliktniveau ihre Kinder zunächst zwar auch als zunehmend belastet ein, auf dem höchsten Konfliktniveau bezeichnen sie ihre Kinder allerdings als gering belastet. Weiterhin wird in den Ergebnissen der Studie deutlich, dass die Entwicklungschancen der betroffenen Kinder stark eingeschränkt sind, da sie, wie auch Alberstötter (2006) oder Fthenakis & Walbiner (2008c und 2008d) beschreiben, häufiger von Loyalitätsproblemen, Entfremdung, Kontaktabbrüchen, unsicherer Bindung, internalisierenden und externalisierenden Auffälligkeiten betroffen sind.

1.1.5 Geschwisterbeziehungen

Jaede (2006) beschreibt, dass Geschwister „für Scheidungskinder von unschätzbarem Wert“ (ebd., S. 85) sind, auch wenn sie oft streiten würden, denn sie würden in Krisenzeiten häufig dennoch zusammenhalten. Textor (1991) betont, dass sich Geschwister gegenseitig beim Verarbeiten von Trauer, Schmerz, Angst und Wut unterstützen und/oder Koalitionen gegen einen oder beide Elternpartner bilden bzw. sich zwischen beiden aufteilen

¹⁰ Um die in dieser Phase entstehenden, extremen Gefühle von Eltern und die Instrumentalisierung von Kindern zu verdeutlichen, verweist Alberstötter bei Weiterbildungen auf ein Beispiel aus der Kunst: die Arie der ‚Königin der Nacht‘ in Mozarts Zauberflöte (KV 620). In dieser, die mit der lautmalerschen Zeile „Der Hölle Rache kocht in meinem Herzen“ (ebd.) beginnt, befiehlt die Königin ihrer Tochter, sie solle ‚Sarastro‘, den männlichen ‚Gegenpart‘ zur Königin, ermorden und schwört, sie als Tochter zu verstoßen, sollte sie dem Wunsch der Mutter nicht nachkommen (vgl. ebd.).

¹¹ Die Erhebungen zu diesem Projekt wurden an sechs Standorten durchgeführt. Einbezogen wurden: Analysen von Jugendamts- und Gerichtsakten (n=30), standardisierte (n=158) und teilstandardisierte (n= 44) Elternbefragung, Testdiagnostik und Befragung von Kindern (n=29), standardisierte (n=30) und teilstandardisierte (n=27) Befragung von Fachkräften, Gruppendiskussionen mit Beratungsteams (n=7) und interdisziplinären Arbeitskreisen (n=6) sowie Expertisen zu ökonomischen Folgen, Fortbildungskonzepten, Belastungen der Kinder und Good Practice Indikatoren. (vgl. Dietrich et al. 2010)

können. „Manchmal allerdings setzen sich Spaltungen zwischen dem Ehepaar auch zwischen den Geschwistern fort, in deren Beziehung sich dann die konflikthafte Ehebeziehung der Eltern widerspiegelt“ (Bauers 1997, S. 43). In solchen Fällen können betroffene Kinder unter Vereinsamungsgefühlen leiden (vgl. ebd.). Diese Streitigkeiten werden sich nach Jaede (2006) wieder entspannen, wenn sich die Strittigkeit der Eltern entspannt. Er warnt jedoch davor, Geschwisterrivalitäten dadurch zu fördern, dass die Kinder um Zuwendung ihrer Eltern konkurrieren müssen. Außerdem gibt er zu bedenken, dass eine Aufteilung der Geschwister eine besondere Härte, weil eine doppelte Trennung darstellen kann (vgl. ebd.).

1.1.6 Sorgerecht, Umgangsrecht und Umgangsgestaltung

Bereits erläutert wurde, dass der Auszug eines Elternpartners sowie die Frage, bei wem sie weiterhin leben werden und wann sie die jeweiligen Elternpartner sehen, von Kindern als markante Punkte im Scheidungsgeschehen beschrieben werden (vgl. bspw. Jaede 2006 oder Thöne-Jäpel 1997). Zentral für die Ausgestaltung von Sorge- und Umgangsrecht sind die rechtlichen Rahmenbedingungen, die in diesem Unterkapitel erläutert werden¹².

Sorgerecht

Seit der Kindschaftsrechtsreform von 1998 wird Elternpartnern bei der Einreichung des Scheidungsantrags obligatorisch das gemeinsame Sorgerecht zugesprochen (vgl. Baumann 2011, S. 98). Alltag von etwa 92% der betroffenen Familien ist hiernach, dass Eltern trotz der Scheidung weiterhin die Sorge um Erziehung und Entwicklung der Kinder gemeinsam tragen (Zahl von 2009, vgl. Brings 2011, S. 51). § 1687 des BGB regelt hierbei, dass nicht alle das Kind betreffenden Angelegenheiten nach einer Scheidung gemeinsam entschieden werden müssen. „Angelegenheiten des täglichen Lebens“ können vom jeweils betreuenden Elternpartner bestimmt werden, „Angelegenheiten von erheblicher Bedeutung“ erfordern das Einverständnis beider Elterpartner. Eine Übersicht, wie dies im Alltag in unterschiedlichen Bereichen umgesetzt werden sollte, bietet die folgende Tabelle:

¹² In Hinblick auf die Zielsetzung des Kapitels, die Situation und den Hilfebedarf von Kindern darzustellen, wird die historische Entwicklung der Rechtslage (vom Schuld- zum Zerrüttungsprinzip als Scheidungsgrundlage und von der obligatorischen alleinigen zur gemeinsamen Sorge) an dieser Stelle außenvorgelassen.

Bereich	Angelegenheiten des täglichen Lebens	Angelegenheiten von erheblicher Bedeutung
Schule/Ausbildung	<ul style="list-style-type: none"> • Entschuldigung bei Krankheit • Teilnahme an Sonderveranstaltungen (Schulfest o.ä.) • Engagieren von Nachhilfe • Wahlmöglichkeiten an der Schule (bspw. AGs) 	<ul style="list-style-type: none"> • Wahl von Schule, Schularzt, Ausbildungsstätte • Besprechung mit Lehrern zu Leistungsstand und Versetzung
Gesundheit	<ul style="list-style-type: none"> • Behandlung leichter Krankheiten (bspw. Erkältung) • Alltägliche Gesundheitsvorsorge • Routineimpfungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Operationen (Ausnahme im Notfall) • Medizinische Behandlungen, mit denen Risiko einhergeht • Grundlegende Entscheidungen der Gesundheitsvorsorge
Aufenthalt	Bestimmungen im Einzelnen (Wohnsitz, Besuch bei Freunden/ Bekannten/ Verwandten, Freizeitveranstaltungen)	<ul style="list-style-type: none"> • Entscheidung, bei welchem Elternpartner das Kind lebt • Entscheidung über Freiheitsentziehung und Unterbringung
Umgang	Einzelentscheidungen im Alltag (Kontakt zu Freunden/ Bekannten/ Verwandten)	Entscheidung in welcher Form Umgang bei den Eltern stattfindet
Vermögenssorge	Eher unbedeutende Angelegenheiten (Verwaltung von Geldgeschenken)	Entscheidung über die Art der Anlage des Vermögens und grundlegende Fragen der Verwendung
Status- und Namensfragen	-----	Sind stets von erheblicher Bedeutung
Geltendmachung von Unterhalt	-----	Ist stets von erheblicher Bedeutung

Tabelle 3: Angelegenheiten des täglichen Lebens und von erheblicher Bedeutung (vgl. Hake 1999)

Vorteilhaft daran ist, dass dies den Kindern Kontinuität in Beziehung, Erziehung und Betreuung bietet, Eltern gleichberechtigt zuständig sind, es also keine ‚Gewinner‘ oder ‚Verlierer‘ gibt, und Erziehungs- sowie Versorgungsarbeit aufgeteilt werden können (vgl. Fthenakis & Walbner 2008b, S. 91 f.). Gemeinsames Sorgerecht geht jedoch mit dem Risiko einher, dass es von der Bereitschaft und Fähigkeit der Eltern gemeinsam Absprachen zu treffen und umzusetzen abhängt. Bei höherer Strittigkeit oder fehlendem zeitlichen, bzw. emotionalem Abstand zur Scheidung kann dies zu hochschwellig sein (vgl. Fthenakis & Walbner 2008b, S. 94).

Trotz dieser Hochschwelligkeit wird aktuell in nur etwa 8% aller Scheidungsfälle das Sorgerecht auf einen Elternpartner alleine übertragen (vgl. Brings 2011, S. 51). § 1671 des BGBs sieht vor, dass dies erfolgt, wenn beide Elternpartner zustimmen oder das Kindeswohl gefährdet ist¹³ (vgl. BGB 2012).

Sind sich Eltern hinsichtlich des Sorgerechts nicht einig und möchten dies gerichtlich klären, wird das Jugendamt vom Familiengericht verständigt und um eine Stellungnahme gebeten. Des Weiteren besteht für das Gericht die Möglichkeit, ein psychologisches Gutachten in Auftrag zu geben (vgl. FiF, S. 40). Außerdem erhält das Kind nach § 158 des

¹³ Nach § 1666 BGB besteht Kindeswohlgefährdung, wenn „das körperliche, geistige oder seelische Wohl des Kindes oder sein Vermögen gefährdet und [...] die Eltern nicht gewillt oder nicht in der Lage [sind] die Gefahr abzuwenden“ (BGB 2012, Auslassung und Einfügung UKM).

Gesetzes über das Verfahren in Familiensachen und in den Angelegenheiten der freiwilligen Gerichtsbarkeit (FamFG) einen Verfahrensbeistand (vgl. FamFG 2012). „Dieser steht dem Kind als Ansprechpartner während des Verfahrens zur Verfügung und darf auf Anordnung des Gerichts aktiv die Interessen des Kindes während des Verfahrens vertreten“ (FiF, S. 33). Sind Kinder über 14 Jahre alt, müssen sie vor Gericht gehört werden. Außerdem dürfen sie ab diesem Alter dem Antrag auf alleinige Sorge widersprechen (vgl. Baumann 2011, S. 101 und 106). Bei jüngeren Kindern soll die emotionale Belastung, die ein Einbezug in das Verfahren mit sich bringen kann, wenn möglich vermieden werden (vgl. ebd.). Verfestigt sich die Strittigkeit der Eltern vor Gericht und kann keine Einigung erzielt werden, können Richterinnen und Richter das Verfahren nach § 156 FamFG aussetzen und anordnen, dass die Eltern sich in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe (bspw. Erziehungs- und Familienberatung) beraten lassen oder eine Mediation¹⁴ in Anspruch nehmen (vgl. FamFG 2012). Sollten sich die Eltern oder ein Elternpartner weigern an der angeordneten Beratung oder Mediation teilzunehmen, kann ihm ein höherer Anteil an den Verfahrenskosten auferlegt werden (vgl. FiF 2011, S. 33).

Umgangsrecht und Umgangsgestaltung

Das Umgangsrecht ist vom Sorgerecht unabhängig. Nach § 1684 BGB haben Kinder prinzipiell ein Recht auf Umgang mit beiden Elternpartnern. Beide Elternpartner sind demnach zum Umgang verpflichtet und berechtigt (vgl. BGB 2012). Für die Ausgestaltung der Umgangskontakte gibt es keine rechtliche Rahmung. Jede Familie muss dies an ihre individuelle Situation (Kooperationsfähigkeit der Eltern, Alter des Kindes) anpassen. Fthenakis und Walbiner (2008c) empfehlen bei Kindern in der Vorpubertät bspw. Umgang an jedem zweiten Wochenende und einem Wochentag (vgl. ebd., S. 172). Somit haben Kinder in der Regel einen Elternpartner, bei dem sie in der Hauptsache wohnen (Wohneltern) und einen Elternpartner, den sie besuchen (Besuchseltern). Jaede (2006) empfiehlt, dass beide Elternpartner weiterhin Alltag mit ihren Kindern teilen. Somit erleben Kinder ihre Eltern weiterhin in allen Lebensbereichen und es kann nicht der Eindruck entstehen, dass sie mit einem Elternpartner ‚nur‘ Alltag teilen (bspw. Arztbesuche, für die Schule lernen) und mit dem anderen Elternpartner ‚nur‘ Freizeit gestalten (was Lederle (1997) als ‚Zoo-Kino-Pizza-Treffen‘ bezeichnet (vgl. ebd., S. 244)). Ein weitere mögliche Umgangsausgestaltung ist das ‚Wechselmodell‘, das die Zeit bei den Eltern zu genau 50% aufteilt, was Wohnortnähe und gute Absprachen erfordert (vgl. Born & Würth 2008).

Wie wichtig es ist, dass ein Kind Umgang zu beiden Elternpartnern pflegen kann, untermauern die in § 1684 BGB geregelten Möglichkeiten: In Fällen, in denen ein Elternpartner „unter umgrenzten, aber unkontrollierbaren psychischen Problemen oder einer Sucht leidet und wenn eine Entführungsgefahr“ (Fthenakis & Walbiner 2008c, S. 188) oder Entfremdung besteht, kann das Gericht *begleiteten Umgang* anordnen. In diesem Fall ist ein „mitwirkungsbereiter Dritter“ (BGB 2012, § 1684), bspw. der Jugendhilfe, bei Umgangskontakten zugegen. Bestehen massive Schwierigkeiten bei der Übergabe, ist auch die Anordnung einer *begleiteten Kindesübergabe* möglich¹⁵. Sind Eltern nicht in der Lage die Um-

¹⁴ Mediation ist Ende der 60er Jahre in den USA entstanden und bedeutet Vermittlung. Mediator/innen vermitteln somit zwischen den Streitparteien (vgl. Besemer 2005).

¹⁵ Für Kinder ist, unabhängig vom Umgangsmodell, die ‚Übergabesituation‘ zwischen den Eltern meist ein markanter Punkt. Häufig sind für Eltern sowohl vor als auch nach der Übergabe Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern zu beobachten. Diese hängen mit dem Stress zusammen, den Kinder dadurch erleben können, dass ihre getrennten Eltern aufeinander treffen. Sie beobachten sensibel und aufmerksam, wie ihre Eltern in dieser Situation miteinander umgehen und empfinden unter-

gangskontakte zu terminieren, besteht weiterhin die Möglichkeit eine *Umgangspflegschaft* einzusetzen, die ein vom Gericht beschlossenes Umgangsmodell durchsetzen soll. Bei akuter Kindeswohlgefährdung kann nach dem gleichen Paragraphen das *Umgangsrecht ausgesetzt* werden (vgl. ebd.).

In manchen Fällen kann es zum Kontakt- und Umgangsabbruch durch einen Elternpartner kommen. Ursachen hierfür können vielfältig sein. Fthenakis und Walbinger (2008c) weisen bspw. darauf hin, dass es

„[t]rotz der wachsenden Scheidungsraten [...] bislang kein konstruktives Rollenkonzept für den getrennt lebenden Vater [gibt], das ihm dabei helfen würde, seine Elternschaft auf befriedigende Weise neu zu definieren. In der Konsequenz ziehen sich viele Väter aus dem Leben der Kinder zurück“ (ebd., S. 148, Anpassung, Auslassung und Einfügungen UKM).

Weigert sich ein Elternpartner Umgang mit seinem Kind zu pflegen, kann dieser zwar mit Zwangsgeldern zu regelmäßigem Umgang gedrängt werden, doch eine zwangsweise Durchsetzung des Umgangsrechts wird nicht vorgenommen, weil dies in das Grundrecht auf Schutz der Persönlichkeit eingreift und dem Kindeswohl schadet (vgl. Baumann 2011, S. 109). Auch umgekehrt gilt: „Wenn ein Kind aber auf keinen Fall zum anderen Elternteil will, kann das Umgangsrecht letztlich doch nicht zwangsweise durchgesetzt werden“ (ebd.).

1.2 Einflussfaktoren im sozialen Umfeld

Da Eltern und Geschwister dem Kind in seinem Bewältigungsprozess unter Umständen nur eingeschränkt als Hilfen zur Verfügung stehen können, weil sie selbst am Prozess beteiligt sind, ist das soziale Umfeld bei Trennung und Scheidung eine wichtige Größe. Folgende Faktoren sind, in Anlehnung an Jaede (2006, S. 102 ff.) hierbei zentral:

Fürsorgliche Erwachsene. In der Trennungsphase erfolgt „eine Intensivierung der Beziehungen zu anderen im Leben des Kindes bedeutenden Personen“ (Oberndorfer 2008, S. 34), die Unterstützung leisten können. Jaede (2006) beschreibt diese „heimliche[n] Paten“ (ebd., S. 103, Anpassung UKM) als Personen, die im Trennungskonflikt der Eltern neutral bleiben. Neben Erwachsenen im erweiterten Familienkreis können hierzu z.B. Personen aus der Nachbarschaft oder Lehrerinnen und Lehrer gehören (vgl. ebd.).

Freundschaften und Gleichaltrige. Freundinnen und Freunde sind neben familiären Bezügen die wichtigsten Kontakte für Kinder. Je kontinuierlicher und intensiver sie gepflegt werden können, desto mehr Stabilität bieten sie. Gibt es im Freundeskreis eines betroffenen Kindes Kinder, die ebenfalls von Trennung und Scheidung ihrer Eltern betroffen sind, kann eine Vertiefung der Beziehung zu diesen aufgrund der ähnlichen Lebenssituation erfolgen und hilfreich sein (vgl. ebd., S. 103 f).

Kontinuität beim Besuch von Institutionen. Die Kontinuität beim Besuch von Kindergarten oder Schule bietet Struktur und Sicherheit. Ein Wechsel von Einrichtungen oder Lerngruppen kann dahingegen verunsichern, auch wenn er normativ ist, wie der Wechsel zwischen Grundschule und weiterführender Schule. Kurz- und mittelfristige Folgen von Trennung und Scheidung können Verhaltensauffälligkeiten und verändertes Leistungsverhalten sein. Neben der Kontinuität in Kindergarten oder Schule sind deswegen Absprachen

schiedliche, u.U. auch widersprüchliche Gefühle, wie Liebe zu beiden Elternpartnern und Wut, dass sie zwischen den Eltern wechseln müssen (vgl. Textor 1991). An dieser Stelle sind jedoch nicht solch ‚übliche‘ Schwierigkeiten in der Übergabesituation gemeint, sondern massive wie bspw. Gewalt zwischen den Elternpartnern.

zwischen betreuenden Personen, also Lehrer/innen und Eltern wichtig, um das Kind fürsorglich zu unterstützen (vgl. ebd., S. 104 f).

Teilnahme an Gruppen, Aktivitäten, Vereinen. Solange der Freizeitplan eines Kindes nicht so viele Termine aufweist, dass das Kind unter Druck gelangt diese wahrzunehmen, ist die Teilnahme an Gruppenangeboten, Freizeitaktivitäten oder der kontinuierliche Besuch eines Vereins ein zusätzlicher Schutzfaktor. „Die Kinder haben dann sozusagen neben ihrer Familie noch ein weiteres ‚Standbein‘ in ihrem Leben, das sie stützt und ihnen hilft, einmal ganz abzuschalten und nicht nur an die Scheidung denken zu müssen“ (ebd., S. 105).

Vernetzung. Neben der Familie können unterschiedliche Institutionen und Einrichtungen mit der Trennung und Scheidung des Paares befasst sein. Hierzu können „das Familiengericht, das Jugendamt, Rechtsanwälte, Beratungsstellen, Mediatoren, Verfahrenspflegerinnen, Einrichtungen des ‚Betreuten Umgangs‘, Gutachter, aber auch die Schule und der Kindergarten oder Therapeuten“ zählen. Das Zusammenwirken aller Institutionen ist insbesondere bei vielschichtigen Problematiken und Hochstrittigkeit zentral, um den Konflikt nicht weiter zu verschärfen (vgl. ebd., S. 106).

1.3 Einflussfaktoren beim Kind selbst

Neben Einflüssen, die über die familiäre Ebene oder das soziale Umfeld auf das Kind einwirken, gibt es Faktoren, die beim Kind selbst wirken: die Bewältigung von Trauer und Stress (1.3.1), Alter und Geschlecht des Kindes (1.3.2), die Entwicklungsaufgaben, die insbesondere im Zusammenhang mit Trennung und Scheidung bewältigt werden sollten (1.3.3) und die kindliche Resilienz (1.3.4). Neben den kurzfristigen Folgen einer Trennung und Scheidung stellt sich die Frage, ob sich diese auch langfristig auf Kinder auswirken können. Dies wird unter 1.3.5 diskutiert.

1.3.1 Bewältigung von Trauer und Stress

Kinder, die von Trennung und Scheidung ihrer Eltern betroffen sind, können im Verlauf der Bewältigung starke Trauer verspüren (bspw. darüber, dass sich das ihnen bekannte Familiensystem verändert). Des Weiteren können Geschehnisse im Verlauf des Trennungs- und Scheidungsprozesses als Stressoren auf das Kind einwirken (bspw. Loyalitätskonflikte). Wie das Kind Trauer und Stress bewältigt, beeinflusst das Verhalten, dass es zeigt. Im Folgenden werden Phasen der Trauer und Stressbewältigungsstrategien beschrieben.

Dass trauernde Menschen verschiedene Phasen der Bewältigung durchleben, wurde bspw. von Kast (2008) beschrieben. Jaede (2006) überträgt dies wie folgt auf Kinder, die von Trennung und Scheidung betroffen sind:



Abbildung 1: Phasen der Trauer (vgl. Jaede 2006)

Kinder, die *Leugnen und Nicht-wahrhaben* wollen wirken vom Geschehen unberührt. Sie agieren, als würde es keine Trennung und Scheidung geben, schließen diese aus ihrem Bewusstsein aus, weil sie das Ereignis noch nicht bewältigen. *Protest und Aggression* treten in der Regel auf, wenn das Ereignis nicht mehr zu leugnen ist, bspw. ein Elternpartner

ausgezogen ist. Die Phase der *Hoffnung und Verhandlung* kann auch Jahre nach der Trennung noch auftreten, wenn Kinder Wiedervereinigungsphantasien haben. Die Auflösung des Trennungsschmerzes in der Phase der *Trauer und Versöhnung* gibt dem Kind Raum für ein verändertes Familienkonzept. (vgl. Jaede 2006, S. 40 ff.)

Eine „konstruktive, realitätsangepasste, flexible Auseinandersetzung“ (Oerter & Montada 2002, S. 266) mit Stress wird als ‚Coping‘ bezeichnet. Unbewusst werden hierfür Strategien angewendet, die bei der Bewältigung helfen sollen. Jaede, Wolf und Zeller-König (1996) beschreiben Strategien, die von Trennungs- und Scheidungskindern am häufigsten angewendet werden. Sie unterscheiden zwischen defensiven Strategien, die zur Vermeidung eingesetzt werden und dem eigenen Schutz dienen, sowie Strategien zur aktiven Auseinandersetzung (vgl. Jaede, Wolf und Zeller-König 1996, S. 20 f.).

Zu den nach Jaede, Wolf und Zeller-König (1996) von Kindern häufig angewendeten defensiven Strategien zählen:

- *Verleugnung*: Kinder verleugnen die Trennung und Scheidung, um Überforderung und gegebenenfalls Schamgefühle bzw. befürchtete Stigmatisierung zu vermeiden.
- *Regression*: Insbesondere jüngere Kinder reagieren bei Stress mit Verhalten, das nicht altersadäquat ist, sondern eher dem Repertoire jüngerer Kinder entspricht, wie bspw. Einnässen oder Nuckeln. Sie kennen diese Verhaltensmuster aus der Vergangenheit, die ihnen somit Sicherheit bieten.
- *Rückzug*: Sich zurückziehen, ein sehr unauffälliges und angepasstes Verhalten zeigen und negative Gefühle nicht äußern ist eine Strategie, die eher von Mädchen angewendet wird. Die Gefahr dieser Strategie besteht darin, dass Not und Bedürfnisse der Kinder, welche sie zeigen, übersehen werden.
- *Impulsives Ausagieren*: Aggressivität und Wut sind Reaktionen auf Stress, die eher von Jungen gezeigt werden. Mit ihrem Verhalten verärgern sie Menschen in ihrem Umfeld und fordern dadurch Aufmerksamkeit und Zuwendung. Selbstverletzendes Verhalten, welches eher von Mädchen ab der Vorpubertät angewendet wird, fällt ebenfalls in diesen Bereich. (vgl. ebd., S. 20 f)

Strategien zur aktiven Auseinandersetzung bei Kindern sind nach Jaede, Wolf und Zeller-König (1996):

- *Altruismus*: Eigene Bedürfnisse zu vernachlässigen, sich in eine Helferrolle begeben und sich für Menschen im sozialen Umfeld, meist Eltern oder Geschwister engagieren, kann für Kinder Anerkennung und Bewunderung mit sich bringen. Es stärkt das Selbstwirksamkeitsgefühl der Kinder, geht allerdings auch mit Überforderung einher, da die Aufgaben, die Kinder übernehmen, in der Regel nicht kindgerecht sind. Damit bewegen sie sich von eigenen Bedürfnissen weg, die Grenzen zwischen der Eltern- und der Kindergeneration sind undeutlich und Kinder verlieren somit Stabilität und Struktur.
- *Humor*: Angst und Schmerz können durch Humor gelindert und eine Distanz zum eigenen Problem geschaffen werden. Reagiert ein Kind übermäßig humorvoll, erreichen es Hilfsangebote nur schwer.
- *Sublimierung*: Hobbies, Freunde und stabiles Arbeitsverhalten für die Schule können Kindern während der familiären Umstrukturierung Ablenkung und Sicherheit bieten. Wird die Auseinandersetzung mit der schwierigen Situation allerdings da-

durch ersetzt, also sublimiert, kann Belastung zwar kompensiert, aber nicht bearbeitet werden.

- *Psychosomatische Beschwerden*: Kopfschmerzen, Bauchschmerzen oder Essstörungen gehören zu psychosomatischen Beschwerden, die bspw. dann auftreten können, wenn die Not eines Kindes nicht wahr oder ernstgenommen wird. (vgl. ebd.)

Welche Coping-Strategien bei Kindern Anwendung finden, ist sehr individuell und bspw. von Alter, Geschlecht, Scheidungsphase und Phase der Trauerbewältigung abhängig.

1.3.2 Alter und Geschlecht

Kinder reagieren je nach Alter und Geschlecht unterschiedlich auf eine Trennung und Scheidung. Bei den folgenden Beschreibungen ist wichtig, dass es sich um typische Reaktionen auf eine schwierige Situation handelt, die zumeist in den ersten beiden Jahren nach der Trennung und Scheidung auftreten können und nicht pathologisiert werden sollten (vgl. Jaede 2006, S. 10). Bauers (1997) verdeutlicht hierzu:

„Je drastischer [ein Kind] mit Verhaltensauffälligkeiten reagiert, desto eher besteht die Chance, mindestens die Aufmerksamkeit eines Elternteils wiederzuerlangen“ (Bauers 1997, S. 49, Einfügung UKM).

Die folgende Tabelle enthält allgemeine Entwicklungsspezifika unterschiedlicher Altersstufen und ihren Einfluss auf das Scheidungserleben¹⁶.

Alter	Typische Reaktionen
1-3 Jahre	Kinder sind auf die unmittelbare Befriedigung ihrer Grundbedürfnisse angewiesen, sie können sich schwer von anderen Menschen abgrenzen: <ul style="list-style-type: none"> • Emotionen der Eltern übertragen sich auf das Kind. • Kinder zeigen unruhiges Verhalten, Schlafstörungen, Appetitlosigkeit und/oder Regression.
3-6 Jahre	Ich-Zentriertheit: Kinder verstehen sich als Mittelpunkt des Geschehens: <ul style="list-style-type: none"> • Sie reagieren mit Schuldgefühlen, fühlen sich verantwortlich, versuchen Harmonie herzustellen und reagieren mit starker Wut, wenn ihnen dies nicht gelingt. • Sie können Zeiträume und Distanzen noch nicht einschätzen, sorgen sich somit um den Elternpartner, der die Familie verlässt, weil sie sich nicht vorstellen können, wie dieser lebt oder wann sie diesen wiedersehen. • Sie nehmen den Auszug eines Elternpartners als Liebesentzug wahr, können unter Verlustängsten leiden.
6-9 Jahre	Empathiefähigkeit von Kindern nimmt zu, sie verstehen zunehmend, dass es unterschiedliche Standpunkte gibt, die nebeneinander existieren können: <ul style="list-style-type: none"> • Kinder entwickeln ein besseres Verständnis für die Eltern, nehmen somit aber auch häufig eine Vermittler/innenposition ein. • Sie haben starke Wiedervereinigungsphantasien. • Gelingt Vermittlung nicht, fühlen sie sich ohnmächtig und hilflos. • Ein moralisches Urteilsvermögen entwickelt sich, Kinder bewerten Handlung eher nach den Folgen als nach der Intention, so auch die Scheidung. • Ab dem Schulalter kann es zur Verschlechterung schulischer Leistungen kommen.

¹⁶ Die Tabelle endet mit der Vorpubertät, da das im Rahmen dieser Arbeit eingesetzte und evaluierte Kindergruppenkonzept für Kinder dieser Altersgruppe angeboten wurde.

9-12 Jahre	<p>Kinder sind in der Vorpubertät: Erste Schritte in die Jugendzeit vs. Festhalten an kindlichen Bedürfnissen, entwickeln zunehmend die Fähigkeit zur Selbstreflexion und darin die Familie aus der Perspektive von Außenstehenden zu bewerten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Scham und Angst vor Stigmatisierung bestehen. • Gefühle wahrzunehmen, richtig zu interpretieren und auszudrücken sowie • Lösungsstrategien zu erarbeiten sind in diesem Alter zentral. <p>Bewertungsmaßstäbe für Gerechtigkeit sind noch undifferenziert, (gut/böse), gleichzeitig können Kinder vermehrt Empathie empfinden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ergreifen Partei für den Elternpartner, der aus ihrer Sicht der hilflosere ist. Dann gleichzeitig Übergeneralisierung negativer Eigenschaften des abgelehnten Elternpartners und Schuldgefühle ihm gegenüber. • Fungiert das Kind als Partnerersatz fühlt es sich aufgewertet, ist aber auch überfordert. <p>Zunehmender Wunsch nach Ablösung im Elternhaus, für die sie eigentlich die Sicherheit eines stabilen Elternhauses benötigen.</p>
-------------------	--

Tabelle 4: Altersspezifische Reaktionen von Kindern auf Trennung und Scheidung (vgl. Jaede, Wolf & Zeller-König 1996; Jaede 2006; Fthenakis & Walbiner 2008e und Textor 1991).

Hinsichtlich des Geschlechts kann festgehalten werden, dass sowohl Jungen als auch Mädchen eine Trennung und Scheidung als Belastung erleben, sich diese Belastung aber unterschiedlich ausdrücken kann (vgl. Lederle von Eckardstein et al. 2012, S. 8). In Tabelle 5 werden unterschiedliche Reaktionsmuster von Mädchen und Jungen aufgeführt:

Mädchen...	Jungen...
verinnerlichen Sorgen, wirken dadurch weniger belastet, sind vernünftiger, zeigen eher Angst- und Verzweiflungsgefühle.	agieren Sorgen eher aus: zeigen aggressiveres, unruhigeres Verhalten, sind weniger anpassungsfähig und beziehungsorientiert, haben Schwierigkeiten Probleme zu verbalisieren, überdecken Unsicherheiten durch scheinbar selbstbewusstes Verhalten, dadurch kann es schwierig sein, die eigentlichen Bedürfnisse zu erkennen.

Tabelle 5: Geschlechtsspezifische Reaktionen von Kindern auf Trennung und Scheidung (vgl. Lederle von Eckardstein et al. 2012; Jaede, Wolf & Zeller-König 1996)

Bauers (1997) weist darauf hin, dass „seelisches Leid bei Kindern, die mit depressiver Antriebslosigkeit und Bedrücktheit oder angstgetönter Überanpassung reagieren, fast immer „übersehen““ (ebd., S. 49) wird. Gemäß den beschriebenen Verhaltensweisen, könnte dies vor allem Mädchen betreffen. Allerdings können neben diesen typischen Zuschreibungen selbstredend auch Mädchen aggressiv oder Jungen mit Rückzug reagieren.

1.3.3 Entwicklungsaufgaben

Wird Entwicklung wie unter 1.1.1 bereits ausgeführt als eine „Folge von Übergängen“ (BKE 2012a, S. 12) verstanden, sind diese Übergänge nicht nur für die Entwicklung auf der familiären Ebene, sondern auch für die kindliche Entwicklung zentral. Folgt man der Argumentation von Havighurst (zitiert nach Oerter & Montada 2002, S. 43 f.), birgt jede Lebensphase eines Menschen spezifische Übergänge, die entweder

- durch die Natur (bspw. die Pubertät),
- durch die Gesellschaft (bspw. das Einhalten der Schulpflicht) oder
- durch das Individuum selbst (bspw. eigene Entwicklungsziele)

definiert werden. Die Lösung der mit diesen Übergängen verbundenen Entwicklungsaufgaben wird dabei als Voraussetzung für Transition und Weiterentwicklung der Persönlichkeit gesehen (vgl. ebd.). Für den Übergang Trennung und Scheidung führen Jaede, Wolf und Zeller-König (1996) folgende Entwicklungsaufgaben auf:

- Das Scheitern der elterlichen Ehe anerkennen und verstehen,
- zum eigenen Lebensstil und zu eigenen Gewohnheiten zurückfinden,
- Verlust-, Ablehnungs- und Schuldgefühle verarbeiten,
- mit Zorn umgehen, eine emotionale Balance zwischen den Gefühlen Wut und Liebe finden,
- den Eltern verzeihen,
- die Dauerhaftigkeit der Trennung und Scheidung akzeptieren und
- eine positive Zukunftsperspektive entwickeln. (vgl. ebd., S. 23 f.)

Griebel (2000) betont, dass diese Aufgaben zusätzlich zu denen zu sehen sind, die Kinder gemäß ihres Entwicklungsstandes ohnehin zu lösen haben (vgl. ebd., S. 22).

1.3.4 Resilienz

Resilienz bedeutet nach Jaede (2007) sowie nach Opp und Fingerle (2008) seelische Widerstandskraft und die Fähigkeit, sich auch unter belastenden Bedingungen zu entwickeln (vgl. ebd.):

„Kinder sollten in der Lage sein, Krisen und Widrigkeiten des Lebens ertragen und überwinden zu können. Sie sollten belastbar und seelisch widerstandsfähig sein, sich auf Veränderungen und Brüche in ihrer Entwicklung einstellen können und daraus vielleicht sogar neue Kraft und Fähigkeiten schöpfen. Das ist damit gemeint, wenn von Resilienz die Rede ist“ (Jaede 2007, S. 9).

Werner (2008) gibt zu bedenken, dass sich aus bestimmten Risiko- und Schutzfaktoren, die per se bei Menschen vorherrschen, keine Vorhersage zu deren Resilienz schließen lässt. „Zu jedem Risikofaktor existieren Fälle, in denen sich keine psychischen Beeinträchtigungen entwickeln“ (Werner 2008, S. 13). Die Autorin geht davon aus, dass Stressoren kumulativ wirken. Je mehr Risikofaktoren auf das Kind einwirken, desto geringer sei seine Resilienz einzuschätzen, je mehr Schutzfaktoren für das Kind verfügbar sind, desto höher sei dessen Resilienz ausgeprägt. Resilienz ist hierbei keine feste Wirkgröße, die, wenn sie sich einmal entwickelt hat, bestehen bleibt. „Wir müssen im Auge behalten, dass es eine veränderliche Balance zwischen stresserzeugenden Lebensereignissen, die die kindliche Vulnerabilität verstärken, und schützenden Faktoren im Leben der Kinder gibt, die ihre Widerstandskraft stärken“ (ebd., S. 27). Je nach Lebenskontext und Geschehnissen verändert sich Resilienz also und kann somit zu jedem Zeitpunkt nur als Momentaufnahme gesehen werden (vgl. ebd.). In Bezug zu Kindern, die von Trennung und Scheidung betroffen sind, hat Jaede (2006) Schutzfaktoren zusammengestellt, welche die kindliche Resilienz stärken, wenn sie kumuliert auftreten. Im Umkehrschluss kann davon ausgegangen werden, dass eine jeweils gegensätzliche Ausprägung als Risikofaktor wirken kann (vgl. Jaede 2006).

- *Schutzfaktoren innerhalb der Familie:* Niedrige Strittigkeit, gegenseitiger Respekt und Achtung, kompetentes Erziehungsverhalten, gemeinsames Sorgerecht, verlässliche Umgangsregelungen, psychische Stabilität der Eltern, gute Geschwisterbeziehungen (s. Kapitel 1.1).
- *Schutzfaktoren im sozialen Umfeld:* fürsorgliche Erwachsene, Kontakt zu Gleichaltrigen, Kontinuität, Vernetzung der Institutionen (s. Kapitel 1.2).

- *Schutzfaktoren beim Kind selbst*: gestärktes Selbstbewusstsein, passende Coping-Strategien, Erfüllen von scheidungsbedingten Entwicklungsaufgaben (s. Kapitel 1.3).

Bei Überlegungen zu kindlicher Resilienz im Trennungs- und Scheidungsfall ist also jeweils zu bedenken, in welcher Ausprägung die im ersten Kapitel aufgeführten Einflussfaktoren vorliegen und wie diese individuell durch die Betroffenen bewertet werden.

1.3.5 Mögliche Langzeitfolgen

Sowohl in der deutschen, als auch in der amerikanischen Literatur zu Scheidungsfolgen bei Kindern ist unstrittig, dass sich Trennung und Scheidung belastend auf Kinder auswirkt. Dies zeigt sich in ‚Symptomen‘, die als *Kurzzeitfolgen* bezeichnet werden können und innerhalb von etwa zwei bis sechs Jahren nach der Scheidung abklingen (vgl. Helmut Mader Stiftung 2008). Ob und wie sich eine Trennung und Scheidung *langfristig* auswirken kann, ist dahingegen umstritten.

Largo und Czernin (2003) gehen in ihrer Publikation ‚Glückliche Scheidungskinder‘ davon aus, dass Kinder keine Langzeitfolgen zeigen und Scheidung als Chance bewerten, wenn Eltern ihre Streitigkeiten überwinden und zu einem guten Miteinander finden. Mühl (2011) hält in ihrem Werk ‚Die Patchwork Lüge. Eine Streitschrift‘ dagegen. Sie argumentiert, dass Scheidung für betroffene Kinder eine Tragödie sei, da diese mit der Gewissheit aufwachsen würden, dass nichts von Bestand sei. Sie hätten somit keine Idee von Bindung, Familie, Freundschaft, Liebe und Solidarität. Mühl (2011) bezeichnet betroffene Kinder aus diesem Grund als ‚tickende Zeitbomben‘ in eigenen Beziehungen (vgl. ebd.).

Fokussiert man empirische Grundlagen der Scheidungsfolgenforschung ist auffällig, dass es keine aktuellen deutschen Studien gibt, die sich mit möglichen Langzeitfolgen von Trennung und Scheidung befassen. So wurde im Rahmen der ‚Kölner Längsschnittstudie zur Entwicklung von Trennungs- und Scheidungsfamilien‘ (vgl. Schmidt-Denter 2000) zwar die Situation von betroffenen Familien erhoben, die Ergebnisse beziehen sich allerdings ‚nur‘ auf die Scheidungsfolgenbewertung, die die Teilnehmenden maximal 5,5 Jahre nach der Trennung vornahmen, einen Zeitraum in dem Scheidungsfolgen, wie bereits beschrieben, noch als kurzfristige Folgen bewertet werden können.¹⁷

Die US-amerikanische Scheidungsfolgenforschung kann im Vergleich zur deutschen eine längere Tradition und somit eine größere Bandbreite aufweisen. Marquardt (2007) hat in ihrer Studie ‚Kind sein zwischen zwei Welten. Was im Inneren von Kindern geschiedener Eltern vorgeht‘ Erwachsene befragt, die in ihrer Kindheit Trennung und Scheidung erlebt haben (vgl. ebd.). Das Ziel der Autorin war, langfristige Folgen zu erfassen „selbst bei denjenigen, die sich trotz der Scheidung ihrer Eltern relativ gut entwickelt hatten“ (ebd., S. 22). Hierfür hat sie eine Fragebogenerhebung mit einer Zufallsstichprobe n=1500 von Menschen im Alter zwischen 18 und 35 Jahren durchgeführt sowie qualitative Interviews mit 70 College-Absolventinnen und Absolventen der gleichen Altersspanne, von denen 50% geschiedene und 50% verheiratete Eltern hatten. Die sehr belletristisch verfassten

¹⁷ Die letzte Erhebungswelle der Studie umfasste 47 Kinder und Mütter sowie 37 Väter. Methodisch wurden diagnostische Testverfahren eingesetzt: das Familiendiagnostische Testsystem, die Marburger Verhaltensliste, der Family Relations Test, ein selbstentwickelter Fragebogen und systematische Interaktionsbeobachtungen per Videoanalyse. Zentrales Ergebnis zu den untersuchten Kindern ist, dass kindliche Verhaltensauffälligkeiten im Verlauf der Erhebung abnehmen und die Gestaltung familiärer Beziehungen hierfür der zentralste Einflussfaktor ist (vgl. ebd.).

Ergebnisse der Studie, welche auffallend durch die eigene Betroffenheit von Marquardt gefärbt sind, fasst sie wie folgt zusammen:

„Doch wenn Sie jemanden von uns über sein Leben befragen, werden Sie feststellen, da[ss] die Scheidung unserer Eltern für den Verlauf unserer Kindheit und für unsere heutige Existenz von zentraler Bedeutung ist. Wir mu[ss]ten zu rasch erwachsen sein. Wir waren uns nicht sicher, wo wir hingehörten. Oft vermi[ss]ten wir unsere Eltern sehr, wenn wir nicht mit ihnen zusammen waren. [...] Wir mu[ss]ten vieles selbst herausfinden – was richtig und was falsch ist, was wir glauben sollten und ob es einen Gott gibt. [...] Mit Kontroversen konfrontiert, glaubten wir, es sei einzig und allein unsere Sache zu begreifen, was da vor sich ging“ (ebd., S. 192, Anpassung UKM).

Marquardt (2007) beschreibt also deutliche Folgen von Trennung und Scheidung auf betroffene Kinder, die sich unabhängig von der Strittigkeit der Eltern oder der Resilienz der Betroffenen, auch auf sie als Erwachsene auswirken (vgl. ebd.).

Die beiden am häufigsten zitierten und diskutierten US-amerikanischen Studien zu Langzeitfolgen bei Trennung und Scheidung sind ‚Scheidungsfolgen. Die Kinder tragen die Last‘ von Wallerstein et al. (2002) sowie ‚Scheidung, die Perspektive der Kinder‘ von Hetherington und Kelly (2002). Die Studien umfassen einen Zeitraum von 25 und 30 Jahren. Um ihre Komplexität in einen für diese Arbeit angemessenen, übersichtlichen Rahmen zu fassen, werden die zentralen Merkmale und Ergebnisse der Studie in der folgenden Tabelle aufgeführt:

	Studie: ‚Scheidung, die Perspektive der Kinder‘ Hetherington et al. 2002	Studie: ‚Scheidungsfolgen. Die Kinder tragen die Last‘ Wallerstein et al. 2002
Zeitraum	30 Jahre (insgesamt 3 verschiedene Studien, deren Ergebnisse 2002 zusammengefasst wurden)	25 Jahre
Proband/innen	<ul style="list-style-type: none"> • 1400 Familien (inkl. Kontrollgruppe) • daraus 2500 Kinder 	<ul style="list-style-type: none"> • 93 Kinder • 13-18 Jahre bei Trennung und Scheidung • aus Mittelstandsfamilien • Kontrollgruppe
Methoden	Interviews, Fragebögen, Testverfahren, Beobachtungen	Interviews, standardisierte Testverfahren
Zentrale Ergebnisse (Zusammenfassung)	<ul style="list-style-type: none"> • In den ersten Jahren ist Scheidung fast immer einer schwere Belastung • Entscheidend: Wie werden Kinder nach der Trennung und Scheidung versorgt • 25% der Befragten litten 30 Jahre nach der Trennung und Scheidung unter deren Folgen (berücksichtigt wurden ausschließlich diagnostizierbare Auffälligkeiten) 	<p>50% der Proband/innen litten unter fehlendem funktionierendem Paar-Modell.</p> <p>Für sie war unklar, wie eine Partnerschaft gelingen könnte, eine gelingende Balance zwischen dem Bedürfnis nach Liebe und Sicherheit und der Angst verlassen zu werden gelang nicht.</p> <p>Folge:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Proband/innen, die häufig (auch funktionierende) Beziehungen wechselten. 2. Proband/innen, die in destruktiven Beziehungen verharrten.

Tabelle 6 : Übersicht zu den Langzeitfolgen-Studien (vgl. Hetherington & Kelly. 2002 und Wallerstein et al. 2002)

Deutlich wird, dass der Unterschied zwischen dem Prozentsatz an Befragten, die unter Langzeitfolgen nach Trennung und Scheidung litten, mit den unterschiedlichen Kriterien erklärt werden können, die die Forschenden definierten. Während sich Hetherington und Kelly (2002) als Kriterium für Langzeitfolgen diagnostizierbare Störungen wählten, beziehen sich Wallerstein et al. (2002) auf das Beziehungsverhalten der Erwachsenen. Gleich scheint beiden die Ursachenbeschreibung. Hetherington und Kelly (2002) gehen davon aus, dass Kinder, die nach der Trennung und Scheidung ‚gut versorgt‘ werden, also deren Bedürfnisse auch nach einer stabilen Beziehung zu beiden Eltern erfüllt werden, weniger von Langzeitfolgen betroffen sind (vgl. ebd.). Wallerstein et al. (2002) weisen auf die Relevanz von Modellen hin. Konnten Teilnehmende ein Modell von funktionierender Partnerschaft erleben und verinnerlichen, verfügten sie auch über die Fähigkeit eine Balance zwischen dem Bedürfnis nach Liebe und Sicherheit und den eigenen Verlustängsten zu schaffen (vgl. ebd.).

2 Trennungs- und Scheidungskinder in der Erziehungs- und Familienberatung

„Eigentlich bräuchten Eltern bei diesem Thema die liebsten, selbständigsten (sic!) und pflegeleichtesten Kinder, die sie je hatten und eigentlich bräuchten diese Kinder gerade dann die warmherzigsten, offensten, verständnisvollsten und einfühlbarsten Eltern der Welt. Beides ist sehr oft nicht realisierbar“ (Figdor während eines Vortrags in München 1997, ‚sinngemäß zitiert‘ in Schwärzler & Koller 1999, S. 226).

Bei der Beschreibung des kindlichen Erlebens und der verschiedenen Zugänge zum Verständnis von Situation und Hilfebedarf von Kindern in Trennung und Scheidung wurde in Kapitel 1 deutlich, dass alle Mitglieder einer Familie, obwohl sie mit unterschiedlichen Anforderungen konfrontiert sind, der Bewältigung von Trennung und Scheidung zeitgleich gegenüber stehen. Somit, so postuliert Thöne-Jäpel (1997), sei es „in der Regel nicht möglich, den Trennungskonflikt innerhalb der Familie zu bewältigen“ (ebd., S. 143). Betroffene haben nach dem KJHG aufgrund dessen ein Recht auf professionelle Unterstützung. Diese wird bspw. im Rahmen von Erziehungs- und Familienberatung geleistet (vgl. KJHG 2012, § 28). Das zweite Kapitel der vorliegenden Arbeit legt in Kapitel 2.1 einen Fokus auf diese Hilfeform. Konzepte und Angebote für die betroffene Klientel sind in der Erziehungs- und Familienberatung vielfältig (vgl. ebd.), gleichzeitig wird die Partizipation von Kindern als Herausforderung beschrieben (vgl. Gerth, Menne und Roth 1999). Ebendiese Herausforderung steht im Mittelpunkt der Kapitel 2.2 bis 2.5. Anhand einer Studie von Lenz (1999, 2001a, b) wird zunächst beschrieben, wie Kinder in der Erziehungs- und Familienberatung partizipieren und wie sie dies bewerten (2.2). Im Anschluss folgen Einflussfaktoren auf die Trennungs- und Scheidungsberatung mit Kindern. Zunächst wird der Einfluss durch die Rechtsgrundlage (2.3) und im Anschluss daran der Einfluss durch Eltern und Fachkräfte (2.4) erläutert. Im Kernstück des Kapitels werden unterschiedliche Konzepte, die im Feld der Erziehungs- und Familienberatung zum Einbezug von Kindern in die Trennungs- und Scheidungsberatung bestehen, unter dem Aspekt der kindlichen Partizipation zu fünf Modellen zusammengefasst (2.4)¹⁸.

2.1 Erziehungs- und Familienberatung

Als Grundlage für aktuelle Bezüge erfolgt bei der Beschreibung von Erziehungs- und Familienberatung zunächst ein kurzer Abriss zur Geschichte der Profession (2.1.1). Bei der Darstellung des Berufsfeldes werden die rechtliche Rahmung sowie Adressatinnen und Adressaten beschrieben (2.1.2). Anschließend erfolgt eine Darstellung von Zielen, Leistungen und weiteren Merkmalen, die das Feld der Erziehungs- und Familienberatung prägen (2.2.3, 2.2.4). Zuletzt wird die Inanspruchnahme der Hilfeform dargestellt (2.2.6).

2.1.1 Geschichte

Die Geschichte der Erziehungs- und Familienberatung geht zurück auf das Jahr 1906. In einer Zeit, in der die Gesellschaft sehr stark autoritär geprägt und die „Anpassung des Kindes an die vorgegebene Ordnung“ (Klug 2006) als Erziehungsziel galt, das durch „systematisches und hartes Strafen“ (ebd.) erreicht werden sollte, wurde in Berlin die ‚Medicopädagogische Poliklinik für Kinderforschung, Erziehungsberatung und ärztlich erzieherische Behandlung‘ gegründet (ebd.). In dieser sollten Kinder und Jugendliche ‚ge-

¹⁸ Die Kapitel 2.3 bis 2.5 wurden in ähnlicher, gekürzter Form im Aufsatz von Meyer (2013) publiziert.

sichtet' werden, bei denen Familie und Schule, die als „nützliche Orte der Erziehung“ (Geib, Rosarius und Trabant 1994, S. 274) galten, ‚versagten‘.

„[E]s wurde untersucht, ob dem auffälligen Verhalten wie z.B. Betteln ein krankhafter Defekt (etwa ‚triebhafter Arbeitsscheu‘) zugrunde läge oder ob die Auffälligkeit durch Not verursacht sei. Je nach Ergebnis der sichtenden Prüfung wurden entweder staatliche Zwangsmaßnahmen wie Polizeiaufsicht und Heimeinweisung (Korrektionsarbeit) angeordnet oder auf die Linderung der Notlage durch philanthropische Vereine gesetzt“ (ebd., S. 274).

In den Jahren 1916-1922 folgten weitere Stellen, die, wie die Medicopädagogische Poliklinik, dem Gesundheitswesen zugehörten und aufgrund dessen konzeptionell medizinisch und psychiatrisch geprägt waren (vgl. Hundsalz 2008, S. 15). Mit der Einführung des Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes 1922, in dessen Rahmen in jeder Großstadt mit über 100 000 Einwohner/innen ein Jugendamt eingerichtet wurde, fand Erziehungs- und Familienberatung zunächst keine Berücksichtigung (vgl. Plass o.J., S. 33). Obwohl Beratungsstellen somit in freier Trägerschaft blieben und allenfalls durch das Amt subsidiär unterstützt wurden (vgl. Klug 2006), gab es 1928 bereits 42 Beratungsstellen im damaligen Deutschen Reich. Plass (o.J.) sieht dies zum einen im Aufkommen der Psychoanalyse begründet: „Aus der Kenntnis der Entstehungsbedingungen von Neurosen hoffte man, eine wirksame Prophylaxe neurotischer Erkrankungen entwickeln zu können“ (ebd., S. 33). Zum anderen begründet Plass (o.J.) dies mit der Entwicklung von wissenschaftlichen, psychologischen und pädagogischen Konzepten, „die die Kindheit als einen eigenständigen Entwicklungsabschnitt mit besonderen Gesetzmäßigkeiten ansah[en]“ (ebd., S. 33, Einfügung UKM) und sich somit auf kindliche Entwicklungsverläufe konzentrieren. In der Zeit des Nationalsozialismus wurden Erziehungsberatungsstellen hauptsächlich dafür instrumentalisiert, „die Fürsorgeerziehung nach rassenhygienischen und eugenischen Ideen umzugestalten“ (Klug 2006). Während die Arbeit von Erziehungsberatern und -beraterinnen auf die Diagnostik von Kindern und Jugendlichen beschränkt wurde, war die Nationalsozialistische Volkswohlfahrt für Beratung in Erziehungsangelegenheiten für die „erbgesunde Jugend“ (ebd.) zuständig. Nach dem Zweiten Weltkrieg entstanden in der BRD die ersten Beratungsstellen, die, wie die Stellen heute, mit einem multidisziplinärem Team arbeiteten. Diese wurden durch die US-Besatzung nach dem Vorbild amerikanischer ‚child guidance clinics‘ eingerichtet. Während die Anzahl der Beratungsstellen in der BRD von 13 in 1945 auf 324 in 1962 rapide anstieg, haben sich diese in der Deutschen Demokratischen Republik (DDR) nicht etabliert. Zwar wurde der Aufbau solcher Stellen nicht verboten und vereinzelt durch die Volksbildung organisiert, diese wurden jedoch hauptsächlich von Laien betrieben. Klug (2006) sieht dies im System selbst begründet, in dem es „keine Erziehungsprobleme geben durfte und man daher auch keine Erziehungsberatung benötigte“ (ebd.). Als 1961 in der BRD das Jugendwohlfahrtsgesetz gültig wurde, wurde in dessen Zuge Beratung in Erziehungsfragen erstmals rechtlich garantiert. Im Folgejahr, gründete sich der Fachverband der Beratungsfachkräfte, die Bundeskonferenz für Erziehungsberatung (BKE) (vgl. BKE 2012b). Weiterhin brachten die 60er Jahre eine Erweiterung der erziehungs- und familienberaterischen Methodenvielfalt, bspw. um eine Hinwendung zu psychodiagnostischen Testverfahren. Mit steigender Kritik der naturwissenschaftlich orientierten Psychologie an der vorwiegend psychoanalytischen Ausrichtung der Beratungsstellen standen vermehrt Testungen „der Schulreife, Leistungs- und Konzentrationsprobleme von Schulkindern und pädagogische Probleme im Kontext der Schule [...] im Zentrum der Tätigkeit“ (Plass o.J., S. 36, Auslassungen UKM). Ebenfalls in den

60er und 70er Jahren hielt die systemische Beratung Einzug in die Erziehungs- und Familienberatung in Deutschland (vgl. Schlippe & Schweitzer 2003, S., 18 ff.). Mit dieser und den neuen Erkenntnissen aus der psychodynamischen Familientherapie änderte sich die Perspektive der Beratenden auf die Klientel. Wurde vorher von einem ‚Indexpatienten‘/einer ‚Indexpatientin‘ ausgegangen, die es zu beraten oder therapieren galt, richtete sich der Fokus nun auf die Familie und ihre Dynamik als Ganzes (vgl. ebd.). Verdeutlicht wurde dies auch dadurch, dass das Berufsfeld vermehrt nicht ausschließlich als ‚Erziehungsberatung‘ bezeichnet, sondern um den Begriff der ‚Familienberatung‘ erweitert wurde. Menne (1998), der als langjähriger Geschäftsführer der BKE die Entwicklung der Profession begleitet, fasst diese prägnant wie folgt zusammen:

„Persönlichkeitsstrukturen bilden sich aber nicht nur nach einer inneren Entwicklungslogik, sondern formen sich in der Interaktion eines konkreten Familiensystems. Ob Kinder und Jugendliche notwendige Entwicklungsschritte bewältigen, hängt deshalb nicht nur von ihren eigenen Reaktionsweisen ab, sondern auch von der Fähigkeit der Familien, in denen sie leben, ihnen dabei Unterstützung geben zu können. Erziehungsberatung versteht sich daher seit langem als Erziehungs- und Familienberatung“ (Menne 1998, S. 147).

Der Ausbau der Beratungsstellen setzte sich indes fort. Seit den 80er Jahren ist das Angebot in der BRD flächendeckend. Die Fokussierung des weiteren Ausbaus sieht Plass (o.J.) in der Studierendenbewegung Anfang der 70er Jahre begründet, in deren Rahmen die bis dahin etablierte Heimerziehung reformiert und „neue Formen sozialen Handelns“ (ebd., S. 37) ausgebaut wurden, zu denen Plass (o.J.) Erziehungs- und Familienberatung hinzuzählt (vgl. ebd.). Seit Anfang der 90er Jahre, mit der Einführung des KJHG, ist Erziehungs- und Familienberatung eine Leistung der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Gerth, Menne und Roth 1999, S. 8). Das Angebot hat sich aktuell auf etwa 1 000 Beratungsstellen im Bundesgebiet ausgeweitet, die in unterschiedlicher Trägerschaft sind. So werden insbesondere kommunale Träger, wie Städte oder Landkreise und freie Träger, wie das Diakonische Werk oder der Caritasverband, unterschieden (vgl. BKE 2012b). Die Geschichte der Erziehungs- und Familienberatung verdeutlicht, dass die Profession, wenngleich sie auf eine über hundert jährige Geschichte zurückblicken kann, dynamisch ist und einen starken Wandel vollzogen hat. Dieser ist zum einen inhaltlich geschehen, da sich die gesellschaftliche Sicht auf Kinder, Kindheit und Erziehung verändert hat, zum anderen methodisch, da in den einst medizinisch und/oder psychoanalytisch geprägten Stellen nun ein multidisziplinäres Fachteam tätig ist. Verändert hat sich auch die Rechtsgrundlage, die Erziehungs- und Familienberatung nun im Feld der Kinder- und Jugendhilfe einbettet.

2.1.2 Rechtliche Rahmung sowie Adressatinnen und Adressaten

Ziele der Kinder- und Jugendhilfe, der die Erziehungs- und Familienberatung angehört, sind nach § 1 des KJHG Förderung, Entwicklung und Schutz des Wohlergehens von Kindern und Jugendlichen, indem Benachteiligungen vermieden oder abgebaut werden und somit eine Verbesserung der Lebensbedingungen der jungen Menschen und ihrer Familien eintritt. Dies soll durch Unterstützung von Personensorgeberechtigten unter Anwendung der im KJHG beschriebenen ‚Hilfen zur Erziehung‘ erfolgen (vgl. KJHG 2012, §1). Nach § 27 haben Personensorgeberechtigte Anspruch auf diese Hilfen, wenn sie selbst eine dem Kindeswohl entsprechende Erziehung nicht gewährleisten können. § 28 des KJHG implementiert Erziehungs- und Familienberatung als eine solche, mögliche Hilfe. In ihm werden die wichtigsten Aufgaben und das bereits im historischen Verlauf der Profession erwähnte multidisziplinäre Team beschrieben:

„Erziehungsberatungsstellen und andere Beratungsdienste und -einrichtungen sollen Kinder, Jugendliche, Eltern und andere Erziehungsberechtigte bei der Klärung und Bewältigung individueller und familienbezogener Probleme und der zugrundeliegenden Faktoren, bei der Lösung von Erziehungsfragen sowie bei Trennung und Scheidung unterstützen. Dabei sollen Fachkräfte verschiedener Fachrichtungen zusammenwirken, die mit unterschiedlichen methodischen Ansätzen vertraut sind“ (KJHG 2012, § 28).

Menne (1998) spezifiziert den ersten Satz des § 28 und somit das Selbstverständnis der Profession. Er beschreibt, dass die verschiedenen Transitionen im Leben von Kindern, Jugendlichen und Eltern, wie Trotzalter, Pubertät oder Eintritt in Kindergarten bzw. Schule, mit Verhaltensauffälligkeiten, wie Schlaf-, Ess- oder Konzentrationsstörungen, Ängsten oder sozialem Aggressionen, einhergehen können. Daraus konstituiert sich das Feld der Erziehungs- und Familienberatung: „Sobald Gesellschaften auf solche Entwicklungskrisen von Kindern und Jugendlichen nicht mehr normativ reagieren, sondern mit dem Versuch, Probleme durch nachvollziehendes Verstehen zu lösen, entsteht der Bedarf an Erziehungs- und Familienberatung“ (ebd., S. 147).

Eine förmliche Gewährung des Hilfebedarfs durch das Jugendamt ist für die Inanspruchnahme von Erziehungs- und Familienberatung nach KJHG § 36a (2) nicht erforderlich (vgl. KJHG 2012). Befinden sich Kinder und Jugendliche in Not- und Konfliktlagen kann Beratung nach § 8 (3) des KJHG auch ohne Kenntnis der Personensorgeberechtigten erfolgen. Neben Kinder, Jugendlichen und Eltern (bei denen Tagespflegeeltern nach KJHG § 23 (4) eingeschlossen sind), haben des Weiteren junge Volljährige zwischen dem 18. und 21. Lebensjahr einen Anspruch auf Erziehungs- und Familienberatung, wenn sie Unterstützung bei der Entwicklung ihrer Persönlichkeit oder einer eigenverantwortlichen Lebensführung suchen (vgl. KJHG 2012, § 41; BKE 2009b, S. 16). Letztlich kann auch Eingliederungshilfe, die nach § 35a des KJHG Kindern und Jugendlichen gewährt wird, die von seelischer Behinderung bedroht oder betroffen sind, in Form von Erziehungs- und Familienberatung geleistet werden (vgl. BKE 2009b, S. 15). Einen thematischen Schwerpunkt bietet, wie bereits im § 28 verdeutlicht wird, die Beratung im Trennungs- und Scheidungsfall, die auch in den § 17 und 18 aufgegriffen und spezifiziert wird (ausführlicher in Kapitel 2.3).

2.1.3 Ziele und Leistungen

Dass Erziehungs- und Familienberatung bei der Unterstützung der Transitionen im Leben von Kinder, Jugendlichen und Familien tätig werden soll, wurde als übergeordnetes Ziel bereits beschrieben. Dies wird im Feld der Erziehungs- und Familienberatung durch weitere Ziele untermauert, die vor allem durch Beratung und Therapie, präventive Angebote sowie Vernetzung und Öffentlichkeitsarbeit erreicht werden sollen¹⁹:

Beratung und Therapie. Erziehungs- und Familienberatung bietet Beratung und Therapie für Kinder, Jugendliche und Eltern im Rahmen der bereits dargestellten Rechts-

¹⁹ Leistungsspektrum und Merkmale der Erziehungs- und Familienberatung zu beschreiben, fordert insofern heraus, als dass sie von regional divergierenden Ansprüchen und Zielen zutständiger Träger und den unterschiedlichen Ausbildungen der Mitarbeiter/innen des multidisziplinären Teams beeinflusst werden. Gerth, Menne und Roth (1999) publizierten in der Reihe ‚QS. Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe‘, Heft Nummer 22 ‚Qualitätsprodukt Erziehungsberatung‘, in dem ‚Empfehlungen zu Leistungen, Qualitätsmerkmalen und Kennziffern‘ gegeben werden. Die Kapitel 2.1.3 und 2.1.4 orientieren sich an den Leistungen und Merkmalen, die von den Autor/innen als „weitgehender fachlicher Konsens“ (ebd., S. 8) beschrieben werden, der gleichzeitig Raum für regional erforderliche Anpassungen und Erweiterungen bietet.

grundlage: bei Erziehungsfragen und –schwierigkeiten, psychischen Problemen, Verhaltens- und Entwicklungsauffälligkeiten und familiären Krisen, wie Trennung und Scheidung. Dabei soll eine Klärung, Bewältigung oder zumindest die Vermeidung einer Verfestigung oder Verschlimmerung der Problemlage und Konflikte erreicht und familiäre sowie individuelle Ressourcen aktiviert werden. Methodisch soll dies insbesondere durch psychologische und psychosoziale Diagnostik, psychoedukative Beratung, soziale und psychologische Beratung sowie psychotherapeutische Interventionen, Arbeit mit dem sozialen Umfeld und/oder pädagogische Hilfen ermöglicht werden²⁰. Das Setting kann hierbei einzelne Personen, Familien, einzelne Familienmitglieder oder Gruppenarbeit umfassen. Gerth, Menne und Roth (1999) weisen auf eine Sonderstellung von Kindern im Setting hin: Es sei „eine ständige Herausforderung, die Perspektive des Kindes einzubeziehen und seine Wünsche und Vorstellungen angemessen zu berücksichtigen“ (ebd., S. 17; vertiefend zur Partizipation von Kindern s. Kapitel 2.2 ff.).

Exkurs: Abgrenzung von Beratung und Therapie

Menne (2006) weist darauf hin, dass von Fachkräften in der Erziehungs- und Familienberatung erwartet wird, „dass sie über eine bereichsspezifische, in der Regel psychotherapeutische Zusatzqualifikation verfügen“ (ebd.). Spätestens durch die Einführung des ‚Gesetzes über die Berufe des Psychologischen Psychotherapeuten und des Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeuten‘ (PsychThG) 1999, durch das diese Berufe rechtlich geschützt wurden, wurde die Diskussion über eine Abgrenzung von Beratung und Therapie im Feld der Erziehungs- und Familienberatung notwendig. Einer Klassifikation, in der Beratung als Leistung der Kinder- und Jugendhilfe und Therapie als heilkundliche Leistung, die von der Krankenkasse getragen wird, definiert ist, wird zuweilen entgegen gestellt, dass die verwendeten Methoden sich in Beratung und Therapie überschneiden, die Berufsfelder sich somit nicht trennscharf definieren ließen. Menne (2006) postuliert hierzu jedoch: „Der heilkundliche oder nicht-heilkundliche Charakter einer Leistung ergibt sich nicht aus den verwendeten Methoden. Es kommt vielmehr auf die Zielsetzung einer Maßnahme an und diese ist für Erziehungsberatung eindeutig“ (ebd.). Leistungen, die im Rahmen der beschriebenen Aufgabenbereiche in einer Erziehungs- und Familienberatungsstelle durchgeführt werden, sind nach Menne (2006) demnach methodenunabhängig als Beratungsleistung zu klassifizieren. Dies wird auch in der Beschreibung der Rechtsgrundlagen zur Beratung deutlich, die die BKE (2009b) vorgenommen hat. In diesen wird psychotherapeutische Kompetenz zwar als fundamental für die Erziehungs- und Familienberatung beschrieben, hierzu jedoch ergänzt, dass „[i]m Rahmen der Erziehungs- und Familienberatung [...] psychotherapeutische Interventionen nicht dem Zweck der Heilung [dienen], sondern der Förderung der Erziehung“ (ebd., S. 103, Anpassung und Auslassung UKM).

Präventive Angebote. Präventive Angebote entstehen als Antwort auf sich durch gesellschaftliche Entwicklungen ergebende Desiderate (bspw. Erziehung zu verantwortlichem Umgang mit sozialen Netzwerken) und gegebenenfalls in Kooperation mit anderen Diensten oder unter Einbezug der Öffentlichkeit. „Damit übernimmt Erziehungsberatung auch familienpolitische Verantwortung“ (Gerth, Menne & Roth 1999, S. 11). Die Angebote richten sich an Klientel, das kein explizites Beratungsanliegen hat, sondern sich zu einem bestimmten Themenfeld (bspw. Trotzphase, Pubertät) informieren möchte (vgl. ebd., S. 22). Sie haben zum Ziel die Erziehungskompetenz zu stärken, Ei-

²⁰ Vertiefend zur Methodenvielfalt des Multidisziplinären Fachteams s. Kapitel 2.1.4.

genständigkeit und -verantwortung sowie die individuelle und soziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zu fördern und den Zugang zur Erziehungs- und Familienberatung für weitere Bedarfsfälle zu erleichtern (vgl. ebd., S. 88). Methodisch erfolgt dies z.B. in Form von Elternabenden oder öffentlichkeitswirksamen Aktivitäten wie bspw. Zeitungsartikeln.

Vernetzung und Öffentlichkeitsarbeit. Vernetzungsarbeit soll Angebote der Erziehungs- und Familienberatung in das regionale Netzwerk einer Stelle einbetten. Dies geschieht durch den Austausch mit Fachkräften anderer Dienste. Hierzu gehören bspw. andere Beratungsstellen, das Jugendamt, der Jugendhilfeausschuss, Familienrichter/innen, Fachanwälte und -anwältinnen für Familienrecht, die Polizei, fachbezogene Arbeitskreise (bspw. kann dies ein ‚Arbeitskreis gegen familiäre Gewalt‘ sein), Kindergärten, Kinderärzte und -ärztinnen, Schulen, Psychotherapeuten und -therapeutinnen sowie Fachberatungen, Supervisionen und Fortbildungen für andere Fachkräfte (Gerth, Menne und Roth 1999, S. 25 ff.).

2.1.4 Weitere Merkmale

Neben den drei aufgeführten Angeboten kann Erziehungs- und Familienberatung durch eine Reihe weiterer Merkmale beschrieben werden, die sich insbesondere auf die materiellen, personellen und/oder strukturellen Rahmenbedingungen sowie die Beschreibung von Arbeitsprozessen und -bedingungen beziehen²¹:

Niedrigschwelligkeit. Ein wichtiges Merkmal von Erziehungs- und Familienberatung ist deren Niedrigschwelligkeit, die sich vor allem in einem freien Zugang für die Klientel, ohne Antragsstellung und Gebührenfreiheit ausdrückt (vgl. Gerth, Menne & Roth 1999, S. 11)²². Hierzu gehören auch möglichst kurze Wartezeiten. Das Autorenteam nennt bspw. maximal vier Wochen bei einem gewöhnlichen Beratungsanliegen und 24 Stunden im Krisenfall. Des Weiteren ist eine gute Erreichbarkeit Merkmal von Niedrigschwelligkeit, die in Form von guter Verkehrsanbindung sowie von Telefon- und Beratungszeiten gegeben wird, von denen ein Anteil außerhalb üblicher Bürozeiten liegt. (vgl. ebd.)

Personelle Ausstattung. Bei den Ausführungen zur personellen Ausstattung werden vor allem Empfehlungen der Welt Gesundheitsorganisation (World Health Organisation, WHO) von 1956 und der Landesjugendminister von 1973 als Grundlage betrachtet (vgl. Gerth, Menne & Roth 1999; BKE 2012c). Hierbei werden die Einwohnerinnen und Einwohner bzw. der Anteil von Kindern und Jugendlichen in der Bevölkerung mit der Anzahl an vollen Fachplanstellen in der Erziehungs- und Familienberatung in Beziehung gesetzt. So besteht von der WHO die Empfehlung, dass auf eine volle Fachplanstelle 10 000 Menschen entfallen. Davon ausgehend, dass 26,5% der Bevölkerung 1956 unter 18 Jahren waren, bedeutete dies eine Fachkraft für 2 500 Kinder und Jugendliche. Die Landesjugendminister empfehlen 1973 dahingegen 16 667 Menschen pro volle Fachplanstelle (vgl. Gerth, Menne & Roth 1999, S. 36 ff.; BKE 2012c). Die aktuellsten Statistiken in diesem Bereich beschreiben den Ist-Zustand von 2003. Deutschlandweit entfie-

²¹ Neben den in diesem Kapitel beschriebenen Merkmalen der Struktur- und Prozessqualität bildet Ergebnisqualität die dritte Säule der von Menne, Gerth und Roth (1999) beschriebenen Qualitätsmerkmale in der Erziehungs- und Familienberatung. Auf diese wird in Kapitel 4 eingegangen.

²² Eine Ausnahme beim freien Zugang bietet gerichtlich verordnete Beratung, bei hochstrittigen Eltern im Rahmen des § 156 des FamFG, das ausführlicher in Kapitel 1.1.6 beschrieben wird.

len in diesem Jahr auf eine volle Fachplanstelle 21 845 Menschen und 3 985 Kinder und Jugendliche (vgl. BKE 2012c). Bemerkenswert ist also, dass weder das von der WHO noch das von den Landesjugendministern empfohlene Verhältnis erreicht ist. Dies wird in Tabelle 7 visualisiert:

	Einwohner/in pro volle Fachplanstelle	Minderjährige/r pro volle Fachplanstelle
Empfehlung WHO 1956	10 000	2 500
Empfehlung Landesjugendminister 1973	16 667	--
Stand 2003	21 845	3 985

Tabelle 7: Personelle Ausstattung von Erziehungs- und Familienberatungsstellen (vgl. BKE 2012c und Gerth, Menne & Roth 1999, S. 37 f.)

Räumlichkeiten. Neben dem obligatorischen Vorhandensein einer ausreichenden Anzahl von Beratungszimmern sowie Therapie- und Gruppenräume sollten Erziehungs- und Familienberatungsstellen räumlich deutlich von anderen Institutionen, wie bspw. dem Jugendamt, getrennt sein, da dies den Zugang für die Klientel erleichtert (vgl. ebd., S. 48 ff.).

Schutz der Vertrauensbeziehung zum Klientel. Erziehungs- und Familienberatung ist streng vertraulich, Beratende unterliegen nach § 203 des Strafgesetzbuches (StGB) der Schweigepflicht (vgl. StGB 2012). Eine Aufklärung und das Einverständnis der Klientel über Teamarbeit, Aktenführung, die Verwendung erhobener Daten und Verschwiegenheit ist somit obligatorisch. Sie gewährt eine Transparenz zur Verwendung von Daten und ist ein Fundament, um eine Vertrauensbeziehung zu Klientinnen und Klienten aufzubauen (vgl. Gerth, Menne & Roth 1999, S. 52). Dies gilt auch für Minderjährige, die „datenschutzrechtlich als eigenständige Person gewürdigt werden“ (vgl. BKE 2009b, S. 235) müssen.²³

Arbeit im multidisziplinären Team. Bereits mehrfach wurde die Arbeit im multidisziplinären Team hervorgehoben. Vertreten sind hierbei vor allem folgende Grundberufe:

- Psycholog/innen (40,1%)
- Sozialpädagog/innen (39,2%)
- Pädagog/innen (8,5%) (vgl. BKE 2013, S. 38).

In Bezug zur Geschichte der Erziehungs- und Familienberatung ist bedeutsam, dass analytisch ausgebildete Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut/innen und Ärzt/innen, die früher hauptsächlich vertreten waren, nun mit insgesamt 1,3% kaum noch vertreten sind (vgl. ebd.).

Zusätzlich zu den jeweiligen Grundberufen verfügen Erziehungs- und Familienberater/innen über Weiterbildungen in ihrem Berufsfeld, die die unterschiedliche Perspektiven eines Teams noch vielfältiger werden lassen. Durchschnittlich konnte eine Beratungsfachkraft im Jahr 2003 1,5 Weiterbildungen vorweisen (vgl. BKE 2012c). In den

²³ Da Kinderschutz dem Datenschutz vorzuziehen ist, gibt es im Falle einer nötigen Abschätzung von Kindeswohlgefährdung Ausnahmen bei der Weitergabe von Daten (weiterführend hierzu BKE 2009b, S. 80 ff.).

Statistiken der BKE (2013) werden 17 verschiedene Zusatzqualifikationen unterschieden. Die fünf häufigsten sind:

1. Familientherapie bzw. Systemische Therapie (32%)
2. Verhaltenstherapie (8%)
3. Klientenzentrierte Psychotherapie (7%)
4. Supervision (6%)
5. Erziehungs- und Familienberaterin BKE oder EZI (6%)

Mit dem Zusammenwirken unterschiedlicher Aus- und Weiterbildungen begegnet die Erziehungs- und Familienberatung den Anliegen ihrer Klientel, die sich vielfach auf verschiedenen psychischen, sozialen und/oder körperlichen Faktoren begründen. „Diesen multifaktoriellen Ursachen wird durch die Zusammenarbeit von Fachkräften unterschiedlicher Fachrichtungen in einem multidisziplinären Team Rechnung getragen“ (Gerth, Menne & Roth 1999, S. 11). Die Ressourcen, die sich daraus ergeben, können insbesondere bei Fallbesprechungen, Co-Beratungen und einem flexiblen Einsatz unterschiedlicher Settings nutzbar gemacht werden (vgl. ebd. S. 54 ff.).

Dokumentation von Leistungen. Dass erbrachte Leistungen dokumentiert werden, gehört auch zum Feld der Erziehungs- und Familienberatung. Diese erfolgt bspw. durch das Führen von Beratungsdokumentationen, die Beteiligung an der Bundesjugendhilfestatistik (vgl. ebd., S. 59 f.) sowie durch die Teilnahme an Evaluationen (s. Kapitel 4).

2.1.5 Inanspruchnahme

Wenngleich der Anteil von Kindern und Jugendlichen in der Gesellschaft durch den demographischen Wandel kontinuierlich abnimmt, ist bei der Inanspruchnahme von Erziehungs- und Familienberatung gleichzeitig eine starke Zunahme zu verzeichnen: So führt die BKE für das Jahr 1993 197 955 und für 2003 301 650 beendete Beratungen auf (vgl. BKE 2012c). Im Rahmen der Erhebungen des Statistischen Bundesamtes ist für 2011 sogar eine weitere Steigerung auf 311 584 abgeschlossene Beratungen festzustellen (vgl. Statistisches Bundesamt 2012b). „Innerhalb von zehn Jahren ist eine Steigerung der Inanspruchnahme um 50 Prozent zu verzeichnen“ (BKE 2012c). So wird heute etwa jedes dritte Kind vor der Vollendung seines 18. Lebensjahres durch diese Hilfe zur Erziehung unterstützt (vgl. BKE 2012a, S. 17, 8). Menne (2006) hebt hervor, dass Erziehungs- und Familienberatung somit kein Angebot für wenige ist, sondern zur „Grundversorgung der Bevölkerung“ (ebd.) gehört. Sell (2010) sieht den steigenden Bedarf vor allem in der „Frage nach Eingliederung der Entwurzelten, die Thematisierung des Zeitalters der Trennungen“ (ebd., S. 19) und gibt damit einen Hinweis zur Verteilung der Beratungsanliegen: Von insgesamt 310 813 im Jahr 2011 ausgewerteten Fällen wurden bei 154 485 familiäre Konflikte, zu denen auch die Trennung und Scheidung der Eltern gehören, als einer von drei möglichen Gründen für die Hilfestellung angegeben. Familiäre Konflikte führen die Anmeldegründe zur Erziehungs- und Familienberatung somit deutlich vor anderen Anlässen an: Der zweithäufigste Grund, Entwicklungsauffälligkeiten, wie Rückstände, Ängste oder Zwänge, wurden bei 89 112 Fällen, der dritthäufigste, eingeschränkte Erziehungskompetenz, bei 77 431 Fällen angegeben (vgl. ebd.)²⁴.

²⁴ Angemerkt sei hierbei, dass Erziehungs- und Familienberatung „die mit Abstand am meisten genutzte“ (BMFSFJ 2012, S. 303) und gleichzeitig die kostengünstigste (vgl. BKE 2012, S. 53) Hilfe zur Erziehung ist. Das Statistische Bundesamt verdeutlichte, dass Erziehungs- und Familienberatung im Jahr 2012 65,4% aller Hilfen zur Erziehung ausmachte (vgl. Statistisches Bundesamt 2013). Pro Fall entstanden 2009 Kosten in Höhe von 1 036 Euro. Nächstgünstigste Hilfe

2.2 Evaluationsstudie zur Perspektive von Kindern in der Erziehungs- und Familienberatung

Evaluationen im Bereich der Erziehungs- und Familienberatung beziehen in der Regel Bewertungen der Eltern, nicht aber Einschätzungen und Eindrücke der Kinder mit ein (vgl. bspw. Vosseler 2006 und Kapitel 4.2 ff.). Lenz (1999, 2001a, b) widmet sich in seiner Evaluationsstudie zur ‚Partizipation von Kindern in Beratung und Therapie‘ erstmals dieser Zielgruppe. Seine Studie gilt diesbezüglich als Meilenstein in der Evaluationsforschung zur Erziehungs- und Familienberatung (Menne in Lenz 2001a, S. 7). Um einen Überblick zur Position zu gewinnen, die Kinder in der Erziehungs- und Familienberatung einnehmen, wird die Studie im Folgenden vorgestellt.

Grundlagen der Studie

Fragestellung. Lenz‘ Studie setzt sich mit den Fragestellungen auseinander, wie Kinder Beratung erleben und wie sie ihre Rolle und Beteiligung in den verschiedenen Settings sowie den Nutzen und Erfolg der Interventionen bewerten (vgl. Lenz 1999, S. 70).

Teilnehmende. Befragt wurden 100 Kinder, 38 Mädchen und 62 Jungen, zwischen sechs und 13 Jahren, die im Durchschnitt 9,3 Jahre alt waren. Die häufigsten Anmeldegründe waren Trennung und Scheidung (n=28), Auffälligkeiten im Sozialverhalten (n=24) und Leistungsprobleme (n=21) (vgl. Lenz 2001b, S. 273 f.). Vergleicht man das Sample mit der Inanspruchnahme, so fällt auf, dass sowohl die Geschlechterverteilung als auch die Problembeschreibungen als typisch für die Erziehungs- und Familienberatung bezeichnet werden können (vgl. 2.1.5). Von den befragten Kindern wurden 54, also über die Hälfte, in einem Einzel- oder Gruppensetting beraten. 28 Kinder erlebten ein gemischtes Setting und 18 ein Familiensetting. Als weitere Rahmenbedingungen wurde berücksichtigt, dass abgeschlossene Beratungen maximal drei Monate zurück lagen und bei nicht abgeschlossenen Fällen mindestens vier Sitzungen stattgefunden hatten.

Erhebung und Auswertung. Bei der Durchführung der Studie wurden qualitative, leitfadengestützte Interviews geführt, die Lenz (2001b) für „eine sensible Rekonstruktion der Perspektiven von Kindern in der Beratung [...] [als] besonders geeignet“ (ebd., S. 272, Auslassung und Einfügung UKM) beschreibt. Diese wurden durch Fragebögen ergänzt, die soziographische Daten der Kinder, Beratungsanlass, -dauer und -setting sowie eingesetzte Arbeitsweisen von den Berater/innen erfassten. Die Interviews wurden in den Beratungsstellen, in für die Kinder bekannten Räumen durchgeführt. Grundsätze zur Gesprächsführung mit Kindern (ausführlicher in Kapitel 7.6.1) wurden insofern beachtet, als dass die Kinder zunächst auf das Interview vorbereitet wurden. Es wurde Zeit eingeräumt die Interviewenden kennenzulernen und sich mit der Aufnahmetechnik sowie dem Anliegen und den Hintergründen des Interviews vertraut zu machen (vgl. Lenz 2001a, S. 62). Die Auswertung des Materials erfolgte nach vollständiger Transkription der Interviews themenzentriert (vgl. ebd., S. 63 f.).

zur Erziehung war der Einsatz einer Sozialpädagogischen Familienhilfe mit 7 183 Euro. Angeführt wird das Feld von Ausgaben für Vollzeit- (50 314 Euro) und Tagespflege (43 594 Euro) (vgl. BKE 2012, S. 53).

Zentrale Ergebnisse

Zugang zur Beratung. Bei nur etwa ein Drittel der Befragten deckte sich der von den Kindern beschriebene Anmeldegrund mit dem Anmeldegrund, den die Beratenden angegeben hatten. Bei diesem Drittel ist auffällig, dass es sich hauptsächlich um „eher lärmende, eindeutiger benennbare und wahrnehmbare Problemlagen“ (Lenz 2001b, S. 276), wie Verlust- oder Gewalterfahrungen oder psychosoziale Dauerbelastungen handelt. Die Problembeschreibungen der Kinder lehnten sich eng an die Definitionen der Erwachsenen an oder haben diese völlig übernommen. Der überwiegende Teil der Kinder konnte den Beratungsanlass jedoch „kognitiv überhaupt nicht ausreichend auffassen bzw. für sich nicht nachvollziehen“ (ebd., S. 276 f.). Lenz (1999) sieht Begründungen hierfür, dass Kinder bei länger andauernden Beratungen den eigentlich Grund bereits nicht mehr erinnern und/oder zu Beginn der Beratung bei der Klärung der Auftragslage nicht genügend einbezogen werden (vgl. ebd., S. 75).

Bewertung des Beratungssettings. Die Hälfte der befragten Kinder bewertet die erlebte Beratung als positiv. Bei der Gruppe der Kinder, die Beratung eher kritisch bewerten, hebt Lenz einen Zusammenhang mit dem Setting hervor (vgl. Lenz 1999, S. 76):

- Nur 22% der Befragten Kinder bewerten das *Familiensetting* als positiv, da sie darin „weitgehend auf die Rolle eines Zuhörers und Zuschauers reduziert“ (Lenz, 2001b, S. 281) sind und die Erwachsenen als dominant und kontrollierend erleben (vgl. ebd., S. 280).
- *Gruppensettings* bewerten die Kinder ambivalent. Während sie gemeinsame Aktivitäten und den Austausch unter Gleichgesinnten als positiv hervorheben, werden vor allem einzelne Verhaltensweisen und Reaktionen der Gruppenleitung negativ bewertet. In der Gruppe der vorpubertären Kinder häuften sich außerdem negative Bewertungen des gemischtgeschlechtlichen Settings (vgl. ebd., S. 282).
- *Einzelsettings* werden „uneingeschränkt positiv“ (ebd., S. 281) bewertet. Dies wird damit begründet, dass das Kind hierbei im Vordergrund steht und „als autonom handelndes Subjekt, mit eigenen Ressourcen, Kompetenzen und Fähigkeiten“ (ebd.) ernst genommen wird.

Bewertung des Beratungserfolgs. Im Rahmen des Interviews wurden die Kinder gebeten konkret zu benennen, was sich durch die Beratung verändert hat. 46% der Befragten konnten Veränderungen auf der individuellen Ebene benennen, 32% auf der familiären Ebene und 8% in ihrem sozialen Umfeld. Jeweils rund ein Drittel der Befragten sah keine Veränderung, der Rest gab keine inhaltliche Antwort. 62% der Kinder gaben an, insgesamt mit der Beratung zufrieden zu sein. Sie können sich vorstellen, die Beratung nochmals aufzusuchen.

Schlussfolgerungen für die Praxis

„Kinder sind mit Beratung systematisch dann unzufrieden, wenn sie keine Chancen zur Beteiligung haben“ (Menne in Lenz 2001a, S. 9). So fasst Menne (ebd.) die zentralen Ergebnisse von Lenz' Studie in einem Satz prägnant zusammen. Und auch Lenz (1999) betont, dass „die negativen Bewertungen in ihrem Kern immer auf eine Unzufriedenheit mit dem Grad der Beteiligung am Geschehen“ (ebd., S. 82) zurückzuführen sind. Er fordert Sensibilität von Beratenden hinsichtlich einer alter- und entwicklungsangepassten Partizipation von Kindern in der Erziehungs- und Familienberatung (vgl. Lenz 2001b, S. 286).

2.3 Rechtliche Grundlage für einen Einbezug betroffener Kinder

Vergleicht man die Rechte von Kindern im Jahr 1977 mit den Rechten von Kindern heute, so wird deutlich, dass die Kinder mehr und mehr von einer vergessenen Größe zum zentralen Subjekt geworden sind. Während sie in der Rechtsprechung der 70er Jahre kaum Beachtung fanden, haben sie heute, insbesondere durch die Rechtsreformen der 90er Jahre, eine zentralere Position.

Als einer der ersten Staaten der Welt hat Deutschland am 26. Januar 1990 die UN-Kinderrechtskonvention (KRK) unterzeichnet (vgl. Unicef 2012). In Artikel 3 der Konvention verpflichten sich die Vertragsstaaten „dem Kind unter Berücksichtigung der Rechte und Pflichten seiner Eltern, seines Vormunds oder anderer für das Kind gesetzlich verantwortlicher Personen den Schutz und die Fürsorge zu gewährleisten, die zu seinem Wohlergehen notwendig sind“ (ebd.). Dass die Unterstützung bei der Gewährleistung von Schutz und Fürsorge in den ‚Hilfen zur Erziehung‘ des KJHG beschrieben wurde und Erziehungs- und Familienberatung dort in § 28 als eine solche Hilfe verankert wurde, ist in Kapitel 2.1.2 bereits erläutert worden. Explizit sei an dieser Stelle jedoch darauf hingewiesen, dass § 28 Beratung nicht nur für Eltern gewährt, sondern auch für Kinder: „Erziehungsberatungsstellen [...] sollen *Kinder*, [...] bei der Klärung und Bewältigung individueller und familienbezogener Probleme [...] sowie bei Trennung und Scheidung unterstützen“ (KJHG 2012, Auslassungen und Markierungen UKM). Nach § 8 (3) des KJHG wird Mädchen und Jungen in einer Not- oder Konfliktlage dieses Recht auch ohne Kenntnis der Personensorgeberechtigten gewährt (vgl. ebd.). Hierbei kann festgehalten werden, dass rechtlich zwar ein strukturelles Fundament für die Beratung von betroffenen Kindern besteht, aber keine Aussagen zur konzeptionellen Umsetzung getroffen werden.

Dass Kinder ein Recht auf Umgang mit beiden Elternpartnern haben, wurde in Kapitel 1.1.6 bereits ausführlich beschrieben. § 17 und § 18 des KJHG beinhalten das Recht für Mütter und Väter, sich bei Fragen zu diesen Themen beraten zu lassen. Zunächst ist dies als Elternrecht zu lesen, das die Förderung und Wahrnehmung von Elternverantwortung schaffen soll (vgl. Weber 2001, S. 122). In § 17 (2) und § 18 (3) werden Kinder jedoch auch berücksichtigt. Dies fußt auf Artikel 12 der KRK, der „dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu [sichert], diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern“ (Unicef 2012, Einfügung UKM). In § 17 (2) des KJHG wird dies wie folgt aufgegriffen: „Im Fall der Trennung und Scheidung sind Eltern unter angemessener Beteiligung des betroffenen Kindes oder Jugendlichen bei der Entwicklung eines einvernehmlichen Konzepts für die Wahrnehmung der elterlichen Sorge und der elterlichen Verantwortung zu unterstützen“ (KJHG 2012). Die Formulierungen in § 18 (3) sind direkter: „Kinder und Jugendliche haben Anspruch auf Beratung und Unterstützung bei der Ausübung des Umgangsrechts“ (ebd.). Wie zu § 28 gibt es auch in den § 17 und 18 keinen Hinweis darauf, wie diese Beteiligung in der Erziehungs- und Familienberatung konzeptionell umzusetzen ist.

2.4 Einbezug nach Entscheidung der Eltern

Das Recht auf Beratung ist bei Kindern nicht gleichbedeutend mit einem freien Zugang zur Erziehungs- und Familienberatung. Zum einen bedeutet das Bestehen von Kinderrechten und Beratungsstellen nicht, dass Kinder von deren Existenz wissen, zum anderen erfolgt eine Anmeldung in der Beratung in der Regel über die Eltern. „Das bedeutet: Die Beteiligung von Kindern im Kontext von Beratungsleistungen bei Trennung und

Scheidung ist zunächst von der Entscheidung der Eltern abhängig, ob sie eine Beratung in Anspruch nehmen“ (Weber 2004, S. 126). Plass (2000) führt vier Zugangswege auf, wegen denen oder durch die sich Eltern im Kontext von Trennung und Scheidung an eine Erziehungs- und Familienberatungsstelle wenden können:

1. *Symptomorientierter Zugang*: Eltern wenden sich wegen der Reaktion ihrer Kinder auf die außergewöhnliche familiäre Situation an die Beratungsstelle. Trennung und Scheidung kann, muss dabei aber nicht als Auslöser gesehen werden. Als ein weiteres, von Plass (2000) nicht aufgeführtes symptomorientiertes Anliegen soll hier der ‚Beratungsbedarf durch Symptome bei den Eltern‘ ergänzt werden, die sich bspw. an einer Beratungsstelle wenden, weil sie für sich Hilfe suchen.
2. *Zuweisung über das Familiengericht*: Auftraggebende sind in diesem Fall nicht die Eltern selbst, sondern das Familiengericht, das insbesondere bei strittigen Fällen nach § 156 FamFG an eine Beratungsstelle verweist (Beschreibung des § 156 ausführlicher in Kapitel 1.1.6).
3. *Zugang über das Jugendamt (oder weitere Institutionen bzw. Berufsgruppen)*: Reichen Eltern eine Scheidung ein, wird automatisch das zuständige Jugendamt verständigt, das die Eltern über ihre Rechte und Möglichkeiten, so auch über das Recht auf Erziehungs- und Familienberatung, aufklärt. Neben dem Jugendamt können natürlich auch weitere Institutionen, wie das Familiengericht an Beratungsstellen verweisen.
4. *Begleiteter Umgang*: Je nach regionalen Absprachen kann dieser ebenfalls zum Angebot einer Erziehungs- und Familienberatungsstelle gehören (vgl. Plass 2000, S. 6 ff.).

2.5 Konzepte zum Einbezug

Bei der Sichtung unterschiedlicher themenbezogener Publikationen wird deutlich, dass es kein einheitliches ‚Konzept der Erziehungs- und Familienberatung‘ zur Partizipation von Kindern in der Trennungs- und Scheidungsberatung gibt. Es besteht eine Vielfalt an Konzepten, die ebenso divers zu sein scheinen, wie die unterschiedlichen Perspektiven des multidisziplinären Teams. Bei den wenigsten scheinen die Ergebnisse der Studie von Lenz (1999, s. Kapitel 2.2) berücksichtigt. Ein Kind, dessen Eltern Erziehungs- und Familienberatung in Anspruch nehmen, wird somit nicht zwangsläufig in die Beratung eingebunden. Im folgenden Unterkapitel wurden, der Perspektive der Arbeit folgend, unterschiedliche Konzepte nach dem Grad der kindlichen Partizipation zu fünf Modellen zusammengefasst. In einem sechsten Abschnitt wird hc-Beratung als Sonderfall beschrieben.²⁵

²⁵ Da sich die vorliegende Arbeit hauptsächlich mit Trennungs- und Scheidungskindern in der Erziehungs- und Familienberatung befasst, werden ausschließlich Konzepte berücksichtigt, die explizit in der Erziehungs- und Familienberatung angewendet werden. Außen vor gelassen wird aus diesem Grund neben dem bereits beschriebenen *begleiteten Umgang* die *Mediation* im Trennungs- und Scheidungsfall. Diese gehört, wenngleich sie eine spannende und effiziente Möglichkeiten zur Arbeit mit betroffenen Familien und zum Einbezug von Kindern bietet, (weiterführend hierzu bspw. Besemer 2005, Niesel 2008 oder Gröne 2007) nicht zum gewöhnlichen Leistungsspektrum der Erziehungs- und Familienberatung (s. Kapitel 2). Des Weiteren wird das Verfassen von *Sachverständigenurteilen für das Familiengericht* (ausführlicher unter 1.1.7) nicht als gewöhnliche Leistung der Erziehungs- und Familienberatung klassifiziert und aus diesem Grund nicht weiter ausgeführt (weiterführend hierzu bspw. Plass 2000, Witte, Sibbert & Kesten 1992, S. 68 ff. oder Scheurer-Englisch 1997).

Exkurs: Sicht auf Kinder und Kindheit

Bei der Analyse der vielfältigen Konzepte unter dem Aspekt der kindlichen Partizipation lag zunächst die Vermutung nahe, dass der Grad an Partizipation, der Kindern zugeordnet wird, in Zusammenhang mit der theoretischen Ausrichtung der jeweiligen Beratenden steht. Die Hypothese, dass bspw. Beratende mit psychodynamischer Ausbildung aus dem Blickwinkel der Psychoanalyse Kinder per se anders einbeziehen würden, als Beratende mit systemischem Hintergrund, hat sich jedoch nicht bestätigt. So fanden sich verschiedene Theorieschulen, wie bspw. verhaltenstherapeutische Elemente, in Ansätzen mit unterschiedlichen Partizipationsgraden wider. Es scheint somit einen anderen Faktor zu geben, der Beratende bewusst oder unbewusst entscheiden lässt, ob und wie Kinder in ihrer Konzeption von Beratung Berücksichtigung finden. Diese Einflussgröße wird in der Beratungsliteratur jedoch nicht expliziert. Im Feld der allgemeinen Kindheitsforschung schreibt Hülst (2012), dass vor allem unterschiedliche Betrachtungsweisen der Erwachsenen auf Kinder und Kindheit, den Stellenwert beeinflussen, die sie diesen zukommen lassen. Er unterscheidet folgende Perspektiven:

- *Kinder als unfertige Menschen.* Kinder haben keine oder wenige Kompetenzen. Ihre Aussagen werden nicht ernst genommen oder für wahr gehalten.
- *Kinder als eigenartige Ethnie.* Kinder beleben eine autonome, sich von der Welt der Erwachsenen unterscheidende Welt mit eigenen Regeln, Deutungsmustern und Vorhaben. Darin sind sie kompetente Akteure. In der Welt der Erwachsenen ist ihr Handeln teilweise unerkennbar, Erwachsene können ihrerseits nicht an der Kinderwelt partizipieren.
- *Kinder als Erwachsene.* Zwischen Kindern und Erwachsenen gibt es einen Statusunterschied. Jedoch werden Kinder „als kompetente Teilnehmer an einer gemeinsamen aber erwachsenenzentrierten Welt aufgefasst“ (ebd., S. 66). Die kindliche Perspektive auf die Welt der Erwachsenen und ihr Verständnis von dieser unterscheidet sich von der Perspektive Erwachsener. In die Perspektive Erwachsener wachsen Kinder erst hinein.
- *Kindheit als sozial konstruierte Eigenwelt.* Kinder sind mit Erwachsenen vergleichbar, haben jedoch unterschiedliche Kompetenzen und sind somit objektiv verschieden. (vgl. Hülst 2012, S. 65 f.)

Es scheint naheliegend, dass die folgenden Beratungsansätze durch die Sicht der jeweiligen Autorinnen und Autoren auf Kinder und Kindheit beeinflusst ist. Wissenschaftliche Nachweise hierzu liegen jedoch (noch) nicht vor.²⁶

1. Kinder partizipieren nicht – oder indirekt – durch die Beratung der Eltern

Dass Kinder nicht direkt in Beratungsprozesse einbezogen werden müssen, sondern durch die Beratung ihrer Eltern partizipieren und profitieren, ist ein Modell, das bspw. durch das Konzept des Elternkurses ‚Kinder im Blick‘ (KIB) vertreten wird, das 2007 den Präventionspreis der deutschen Liga für das Kind erhielt. „Wir sehen den Ansatzpunkt [...] nicht primär bei den Kindern, sondern im Wohlbefinden und der Kooperati-

²⁶ Aus dem in Kapitel 1.2 bereits beschriebenen Hinweis zur Notwendigkeit der Vernetzung verschiedener Institutionen, die mit der Trennung und Scheidung befasst sein können, leitet Weber (2004) einen Auftrag für Beratende ab. Er hebt die Relevanz der Vernetzung mit anderen beteiligten Institutionen hervor und proklamiert, dass ein ‚multiples Strapazieren‘ von Kindern vermieden werden müsse, die Kinder aber gleichzeitig nicht vollständig aus dem Blick geraten dürfen (vgl. ebd., S. 128). Ein fehlender Einbezug von Kindern in die Beratung kann somit auch damit begründet sein, dass das Kind in anderen Institutionen einbezogen wird.

on der Eltern und nehmen an, dass eine Elterngruppe für das kindliche Wohlbefinden wirksamer ist als eine Kindergruppe ohne Elternarbeit“ (Bröning, Krey, Normann & Walper 2012, S. 224, Auslassung UKM). Die Kurse bestehen aus sechs Einheiten à drei Stunden und beinhalten drei Schwerpunkte: die Trennungs- und Scheidungsverarbeitung der Teilnehmenden selbst, die elterliche Kooperation und der Umgang mit dem Kind. Ergebnisse der Wirkungsforschung zu diesem Angebot, die aus der Befragung von 137 Eltern gewonnen wurden, zeigen auf der Elternebene Verbesserungen im eigenen Wohlbefinden, der Elternbeziehung sowie der Konfliktintensität. Keine Verbesserungen zeigten sich bei der Häufigkeit von Konflikten, der Elternallianz, dem Erziehungsverhalten sowie der Qualität der Eltern-Kind Beziehung. Gleichwohl berichteten die Eltern „in Bezug auf alle untersuchten Aspekte der kindlichen Entwicklung von signifikanten Verbesserungen“ (ebd., S. 236). Davon ausgehend, dass die Einschätzung der Kinder durch ihre Eltern bei Trennung und Scheidung durch deren Strittigkeit und Eigeninteressen im Konflikt geprägt sein können, bleibt die Frage offen, wie die Kinder der teilnehmenden Eltern selbst ihre Lage einschätzen würden. Bröning et al. (2012) weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Kinderinterviews geführt wurden, deren Auswertung allerdings noch ausstehen. Der Ausblick der Autorinnen, dass ein „begleitendes oder anschließendes Zusatzangebot für Kinder („KIB-Kids““ (ebd., S. 240) in Planung sei, da dies „von den Eltern häufig angeregt“ (ebd.) wurde, legt die Hypothese nah, dass diese den eigenen Kursbesuch für Ihre Kinder als nicht ausreichend empfinden. Abzuwarten bleibt somit, ob sich KIB künftig bei Modell 2 zuordnen lässt.²⁷

2. Beratung für Kinder wird der Beratung für Eltern an die Seite gestellt

Figdor (2010) sieht den Schwerpunkt, der von ihm beschriebenen psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungs- und Familienberatung, ebenfalls in der Beratung der Eltern. Er konstatiert, der Weg zum Kind führe ausschließlich über deren emotionale Situation. „Die Eltern können erst dann auf ihr Kind eingehen, wenn wir auf sie eingegangen sind“ (ebd., S. 73). Ergänzend dazu fordert er eine Hilfe für Kinder, die der Elternarbeit „an die Seite gestellt wird“ (ebd., S. 32), „weil sie es Kindern erleichtert, ihre Gedanken, Sorgen und Gefühle in die Interaktion mit den Eltern einzubringen“ (ebd., S. 31). Hierbei sollen im Beratungsprozess psychoedukativ Inhalte vermittelt werden, die den Kindern das Scheitern der Ehe ihrer Eltern, den Unterschied zwischen einer Liebes- und einer Eltern-Kind Beziehung sowie Vorgehen vor Gericht vermitteln und ihnen verdeutlichen, dass sie an der Trennung und Scheidung keine Schuld tragen. Eine Verknüpfung von Eltern- und Kindangeboten ist hierbei nicht vorgesehen (vgl. ebd.).²⁸

3. Kinder partizipieren wegen ihres eigenen Hilfebedarfs

Dass Kinder, die eine Trennung und Scheidung erleben, einen eigenen, von den Eltern unabhängigen Hilfebedarf haben können, wurde in Kapitel 1 der vorliegenden Arbeit beschrieben. Weber (2004) schlussfolgert, dass Kinder wegen des eigenen Hilfebedarfs auch eines eigenen Angebots bedürfen. Er kritisiert, dass „im Falle der Trennungs- und Scheidungsberatung die Beteiligung von Kindern (noch) nicht Standard ist“ (ebd., S. 136). Dies sei damit zu begründen, dass die Verantwortung bei den Eltern gesehen werde und Kinder bei diesem Thema lediglich ‚Beiwerk‘ seien. Er weist darauf hin, dass

²⁷ Weitere Konzepte, bei denen Kinder nicht oder nur indirekt berücksichtigt werden, finden sich bei Witte, Sibbert, Kesten (1992, S. 60 ff.).

²⁸ Ein weiteres Beispiel für parallel stattfindende Eltern- und Kindangebote beschreibt das *Regensburger Modellprojekt ‚Familienberatung bei Trennung und Scheidung am Amtsgericht (FATS)‘* (weiterführend hierzu Buchholz-Graf & Vergho 2000).

„kritisch reflektierte Regelungen der Eltern zur Lebenssituation des Kindes eben noch nicht die gesetzlich gewollte Beteiligung des Kindes“ (ebd., S. 127) bedeuten und dass gerade die Situation von Trennung und Scheidung es notwendig mache, „die Sicht der Kinder selbst kennen zu lernen“ (ebd., S. 136). Für ihn ist die Beteiligung des Kindes Maxime für die Vorgänge bei der Beratung (ebd.). Sein ‚best practise‘ Modell besteht aus einer engen Verzahnung von Eltern- und Kindangeboten: Während ein Teammitglied die Eltern berät, arbeitet ein weiteres mit den Kindern. Elternberatung und eine länger andauernde Einzelbetreuung des Kindes bzw. die Teilnahme an Gruppenintervention finden, wie bei Modell 2 parallel statt, können und sollen darüber hinaus aber auch verknüpft werden, bspw., indem die Interessen der Kinder durch die Kinder selbst und/oder die Beratenden in die Elternberatung eingebracht werden (ebd.).

4. Mitglieder einer Familie partizipieren gleichberechtigt

Dass Beratung für alle Betroffenen Unterstützung bietet und einzelne Mitglieder oder Generationen der Familie dabei nicht per se hervorgehoben werden, ist Grundlage von Konzepten, die die Beratung der ganzen Familie umfassen. Wie Holzheuer, Lederle und Roßberger (1994) definiert Plass (2000) Familienberatung im Kontext von Trennung- und Scheidung dementsprechend „als Beratung von Familien vor, während und nach der Trennung und juristischen Scheidung“ (ebd., S. 1). Holzheuer, Lederle und Roßberger (1994) weisen hierbei auf den Widerspruch hin, den es zu bewältigen gilt, „nämlich sich als Paar möglichst fair zu trennen und als Eltern möglichst gut für das Wohl der Kinder zusammenzuarbeiten“ (ebd., S. 131). In Bezug auf Kinder ergänzt Plass (2000), dass dem Kindeswohl entsprechende Entscheidungen „noch am ehesten zu verwirklichen [sind], wenn man auch das Wohl der gesamten Familie, das heißt aller relevanten Familienmitglieder in die Überlegung mit einbezieht“ (ebd., Einfügung UKM). Plass (2000) argumentiert hierbei aus einer systemischen Perspektive, bei der Beratende sich allparteilich zeigen und somit die unterschiedlichen Bedarfe und Interessen einzelner Familienmitglieder einbeziehen können (vgl. ebd., S. 5). Wenngleich die Überschrift des Kapitels und die Definition von Plass (2000) suggerieren, dass es sich hierbei um eine Beratung handelt, die ausschließlich im Familiensetting stattfindet, wird jedoch eine Vielfalt von Settings- und Angebotsmöglichkeiten vorgeschlagen, die gegebenenfalls auch im Wechsel zu bedienen sind. So werden die Mitglieder einer Familie mit Ihren Meinungen und Einstellungen mitgedacht und einbezogen, auch wenn sie gegebenenfalls nicht persönlich anwesend sind.²⁹ Als mögliche Settings sind für Plass (2000) Beratung der ganzen Familie, von Eltern, von einzelnen Elternpartnern, von Kindern alleine bzw. von Geschwistern möglich. An Angebotsmöglichkeiten schlägt er bspw. Familientherapie, Spieltherapie oder Gesprächsgruppen vor (vgl. ebd.). Die Entscheidung, welches Setting und welches Angebot zu wählen ist, ist von verschiedenen Faktoren abhängig, zu denen die Trennungs- und Scheidungsphase gehört, in der sich die Familie befindet und die damit verbundenen Anliegen, Erwartungen und gegebene

²⁹ Dies kann im Feld der systemischen Beratung bspw. durch die Technik des zirkulären Fragens geschehen. So können Eltern bspw. gefragt werden, was die Kinder ihrer Meinung nach zu einem Thema berichten würden, wenn sie anwesend wären. Deren durch die Eltern vermutete Perspektive wird eingebracht und ist somit thematisierbar (vgl. Schlippe & Schweitzer 2003, S. 137 ff.).

nenfalls Symptome der Familienmitglieder (vgl. Plass 2000, S. 11 ff. und Holzheuer, Lederle & Roßberger 1994, S. 132 ff.).³⁰

5. Kinder partizipieren an einer Gruppenintervention

Verschiedene Beiträge zur Erziehungs- und Familienberatung bei Trennung und Scheidung haben gemein, dass Gruppenintervention als geeignetes und favorisiertes Angebot für die betroffenen Kinder hervorgehoben wird (bspw. Witte, Sibbert & Kesten 1992, S. 98 ff., Rudeck 1997, Goldstein et al. 2000, Weber 2004, Niesel 2008, Bröning et al. 2012, BKE 2012a). Kernstück der vorliegenden Arbeit ist die Beschreibung von Grundlagen, Konzeption und Evaluation von drei Trennungs- und Scheidungsgruppeninterventionen für Kinder. Dieses fünfte Modell zur Partizipation von Kindern in der Trennungs- und Scheidungsberatung wird somit an dieser Stelle lediglich aufgezählt. Es ist Themenschwerpunkt ab Kapitel 3.

Übergreifend: Partizipation von Kindern in der hc-Beratung

Ausführlich wurde bereits auf die besondere Situation eingegangen, die durch hc-Trennungen und Scheidungen entsteht (s. Kapitel 1.1.4). Der konzeptionelle Umgang von Beratenden mit diesen speziellen, besonders herausfordernden Trennungs- und Scheidungsfällen ist vielfältig. Hierbei wird die gesamte Bandbreite der aufgezählten Modelle bedient:

Kein oder ein nur indirekter Einbezug findet sich bspw. im bereits beschriebenen ‚KIB‘-Konzept, das explizit (auch) für hc-Paare angeboten wird (vgl. Bröning 2009).

Dass Beratung für Kinder parallel zur hc-Elternberatung stattfindet, beschreibt bspw. Spengler (2006). Dieser empfiehlt mit den Eltern ein ‚Lebensflussmodell‘³¹ zu erarbeiten und parallel dazu Einzelsitzungen für Kinder anzubieten oder den Kindern eine Teilnahme an einer Gruppenintervention zu ermöglichen. Hierbei soll den Kindern vor allem „Gehör und Unterstützung“ (ebd., S. 63) von einer Beraterin oder einem Berater die/der nicht an der Elternintervention beteiligt ist, geboten werden. Die spannende Frage, ob und wie Kinder gegebenenfalls gemeinsam mit ihren Eltern oder unabhängig von ihnen die eigene Biografie und/oder Rolle in ihrer Familie ebenfalls mithilfe des ‚Lebensflussmodells‘ visualisieren und bearbeiten könnten, wird bei Spengler (2006) leider nicht diskutiert.

Für die *Verknüpfung von Eltern- und Kindangeboten* wirbt Weber (2009, 2006), dessen Modell bereits unter 3. vorgestellt wurde, auch im Zusammenhang mit Hochstrittigkeit. Er hebt aber auch hervor, dass bei steigender Strittigkeit der Schutz der Kinder vor der Destruktivität der Eltern wichtig ist. Hierin sieht er die Verantwortung der Beratenden: „Kinder bei Trennungskonflikten der Eltern zu beteiligen, bedeutet, mit ihnen in Bezie-

³⁰ Eine weitere Publikationen, die sich diesem Unterkapitel zuordnen lässt, ist Lederle (1997). Eine Methode, die settingübergreifend für Kinder oder Eltern einzeln, in der Familie oder in Gruppen angewendet werden kann, beschreibt Aichinger (2003; 2006; 2013) mit der Methode des ‚psychodramatischen Interventionsansatzes mit Tierfiguren‘.

³¹ Mit Hilfe eines Lebensflussmodells können Biografien einzelner oder Familienbiografien visualisiert und damit er- und bearbeitet werden. Dabei werden Lebenslauf bzw. Lebensfluss mit Seilen, „die entsprechend dem Entwicklungsverlauf der Familienmitglieder linienförmig [auf dem Fußboden] modelliert werden“ (ebd., S. 61, Einfügung UKM), dargestellt. Symbole wie ‚Monster‘ oder ‚Blitze‘ werden für verschiedene Ereignisse in der Familienbiografie entlang der Seile drapiert (vertiefend hierzu Spengler 2006).

hung zu treten und so hinter ihnen zu stehen, dass sie fähig werden, sonst nicht geäußerte Nöte und Meinungen auszusprechen“ (ebd., S. 99 f.).³²

Familienberatungen werden Bei hc-Scheidungen von Behrenbruch-Walz (2006) expliziert. Etwaigen Bedenken bei der Anwesenheit der Kinder während der Sitzung widerspricht sie mit der Überlegung, dass Kinder ohnehin zumeist Expert/innen für ihre Eltern, auch für deren Konflikte sind. „Bei Gesprächen in der Beratungsstelle passiert hinsichtlich eines Konfliktes nicht mehr oder nichts schlimmeres als das, was sonst in Alltags- oder Übergabesituationen unkontrolliert geschieht“ (ebd., S. 147). Dahingegen erleben Kinder und Eltern in der Beratung eine ordnende Struktur, konstruktives Auseinandersetzen und erleben, dass alle Familienmitglieder wahr- und ernstgenommen werden (vgl. ebd.).

Dass sich *Gruppeninterventionsprogramme* auch für Kinder aus hc-Familien eignen, heben Hinger und Meixner (2006) sowie Schüler und Löhr (2011) hervor.

³² Lesenswert zur Verknüpfung von Eltern- und Kindangeboten bei hc-Beratung ist auch Löcher (2006).

3 Trennungs- und Scheidungskindergruppenintervention

„Die Arbeit mit Kindergruppen im Bereich der Trennung und Scheidung ist eine besonders wichtige Arbeit, die Kindern in unterschiedlichen Situationen von Trennung und Scheidung Entlastung und Unterstützung bietet. Entlastung und Unterstützung und somit Überwindung der durch die Trennung verursachten Probleme ist das erklärte Ziel aller Angebote“ (Goldstein et al. 2000, S. 90).

In Kapitel 2 wurden Möglichkeiten des Einbezugs von Kindern in der Erziehungs- und Familienberatung aufgezeigt. Vertiefend dazu wird im folgenden Kapitel das für diese Arbeit zentrale Setting der Kindergruppen beschrieben. Kindergruppen werden in der Erziehungs- und Familienberatung für von Trennung und Scheidung betroffene Kinder als ‚Königsweg‘ unter den Hilfemöglichkeiten hervorgehoben (vgl. Goldstein et al. 2000; Bröning 2009). In Kapitel 3 wird dabei zunächst die Methode als solche fokussiert. Aus Publikationen zur Arbeit mit Kindergruppen in der Erziehungs- und Familienberatung allgemein sowie aus Veröffentlichungen von Berichten zu Trennungs- und Scheidungskindergruppen, wurden in diesem Kapitel unter 3.1 zunächst Grundlagen zu dieser Interventionsform zusammengefasst³³. Unter den angewendeten Konzeptionen sind nur wenige detailliert dokumentiert. In Kapitel 3.2 werden Angebote vorgestellt, zu denen keine konkreten Konzepte und/oder Evaluationen, aber Berichte, Artikel oder allgemeine Beschreibungen vorliegen. Vorteile und Grenzen von Gruppenintervention werden in Kapitel 3.3 diskutiert. Die am häufigsten eingesetzten, am besten dokumentierten und evaluierten Konzeptionen, die in der BRD Anwendung finden, werden in Kapitel 3.4 beschrieben.

3.1 Grundlagen von Gruppeninterventionen

In diesem Kapitel werden die Grundlagen zur Gruppenintervention in der Erziehungs- und Familienberatung zusammengefasst. Hierbei werden sowohl Publikationen zu Gruppenintervention allgemein als auch Publikationen zu Trennungs- und Scheidungskindergruppen im Speziellen berücksichtigt.

3.1.1 Definitionen und Rechtsgrundlage

Die Geschichte der Gruppenarbeit erstreckt sich bis in den Beginn des 20. Jahrhunderts. Bereits in den 30er und 40er Jahren gab es in den USA Forschungen zu deren Arten, Strukturen und Aktivitäten (vgl. Geldard & Geldard 2003, S. 21). Im Feld der Gruppenarbeit wird zwischen formellen und informellen Gruppen unterschieden. Differenzierungsmerkmal hierbei ist die Art der Zugehörigkeit. Bei einer festen Zugehörigkeit, wie in Familien, Kindergärten oder Schulen, wird eine Gruppe als *formell*, bei einer freiwilligen Zuordnung aufgrund von Interessen wird eine Gruppe als *informell* klassifiziert (vgl. ebd.). Gruppen in der Erziehungs- und Familienberatung sind hiernach als informelle Gruppe einzuordnen, da die Teilnahme an ihnen freiwillig ist und sie themenzentriert angeboten werden, Kinder also aufgrund eines bestimmten Interesses teilneh-

³³ Bedauerlich ist, dass Überblickswerke zur Erziehungs- und Familienberatung keine Artikel enthalten, die sich übergreifend mit dem Angebot von Kindergruppen in diesem Feld befassen. Bude und Rohrmann (2000) schreiben vom „unübersichtlichen Feld der sozialen und therapeutischen Gruppenarbeit mit Kindern“ (ebd., S. 31). Allenfalls werden Angebote einer speziellen therapeutischen Schule beschrieben. Beispielhaft hierfür ist die von Hörmann und Körner (2008) herausgegebene ‚Einführung in die Erziehungsberatung‘. Sie enthält zwar einen Artikel von Hörmann (2008) mit dem Titel ‚Gruppenverfahren in der Erziehungsberatung‘, dieser thematisiert jedoch ausschließlich verhaltenstherapeutische Trainings (vgl. ebd.).

men. Geldard und Geldard (2003) definieren Gruppen, bei denen „ein pädagogischer und häufig auch quasi-therapeutischer Zweck im Vordergrund steht“ (ebd., S. 21), wie es in der Erziehungs- und Familienberatung festzustellen ist, als besondere Form von Gruppenarbeit. Gruppen, die, wie Trennungs- und Scheidungskindergruppen, ein bestimmtes Thema behandeln und ein definiertes Ziel haben, klassifizieren sie als ‚Blickpunkt‘ oder ‚topic-focused-groups‘ (vgl. ebd., S. 18). Diese besondere Form ist rechtlich in § 29 des KJHG (2012) verankert. Danach soll Gruppenarbeit für ältere Kinder und Jugendliche angeboten werden. Sie soll das soziale Lernen fördern und helfen Verhaltensprobleme und Entwicklungsschwierigkeiten zu überwinden (vgl. ebd.). Bei den Kindergruppeninterventionen handelt es sich also um informelle topic-focused-groups, die nach § 29 des KJHG durchgeführt werden.

3.1.2 Entwicklung von Trennungs- und Scheidungskindergruppen

Gruppenintervention für Trennungs- und Scheidungskinder besteht seit Ende der 70er Jahre. Zunächst wurden sie in den USA entwickelt, in Schulen durchgeführt und evaluiert (vgl. Niesel 2008, S. 341). Grundlegend waren Erkenntnisse darüber, dass Kinder bei der Trennung und Scheidung der Eltern einen aktiven Part inne haben und Interventionen somit auch bei ihnen ansetzen sollten (vgl. Griebel 2000, S. 25). Wegweisend für die Entwicklung der deutschen Konzeptionen waren drei Konzepte (vgl. Dahmani, Michel & Röhrle 2001):

1. das ‚Divorce Adjustment Projekt‘ (DAP) von Stolberg und Cullen (1983),
2. die ‚Children of Divorce Developmental Facilitation Group‘ von Kalter, Pickar und Lesowitz (1984) und letztlich das
3. ‚Children of Divorce Intervention Program‘ (CODIP) von Pedro-Carroll und Cowen (1985), welches insofern als Weiterentwicklung zu sehen ist, als dass es kindliche Emotionen stärker berücksichtigt (vgl. Niesel 2008, S. 341).

Obwohl bereits Anfang der 80er Jahre Publikationen in Deutschland zu diesem Thema erschienen, kam es erst Ende des Jahrzehnts zu einem rapiden Zuwachs des Interesses im Bereich der Erziehungs- und Familienberatung (vgl. Fthenakis et al. 1995, S. 11). Die Entwicklung von Programmen in Deutschland kann laut Fthenakis et al. (1995) auf die steigende Anzahl von Publikationen zu Studien über mittel- und langfristige Folgen von Trennung und Scheidung auf Kinder zurückgeführt werden, da erst ausgehend von dem Wissen um die Folgen der Trennung und Scheidung sinnvolle, präventive Interventionsmaßnahmen erstellt werden konnten (vgl. ebd.). Zunächst wurden eher offene Konzepte implementiert, wie bspw. das Projekt ‚FITUS‘ (vgl. Rudeck 1997), das in Unterkapitel 3.2 dargestellt wird und erstmals im Herbst 1985 angeboten wurde (vgl. Fthenakis et al. 1995, S. 15). Es folgten Gruppenangebote, wie das an der Beratungsstelle ‚TRIALOG‘ in Münster ab 1988 oder das Projekt ‚Kinder und getrennte Eltern‘ (KUGEL) das von 1988 bis 1992 in Essen durchgeführt wurde. Ab 1989 wurden in München und Freiburg Gruppen als Vorstudien zu den beiden in Kapitel 3.4 vorgestellten Interventionen durchgeführt (vgl. Fthenakis et al. 1995, S. 15 f.). In den 90er Jahren wurden mit den Publikationen von Fthenakis et al. (1995) und Jaede, Wolf und Zeller-König (1996) schließlich zwei Konzepte veröffentlicht, die strukturierte, standardisierte und evaluierte Grundlagen für den Einsatz in der Praxis bieten (vgl. Griebel 2000, S. 26).

3.1.3 Ziele

Bude und Rohrmann (2000) beschreiben eine Reihe von Zielen, die mit Kindergruppenarbeit allgemein erreicht werden sollen:

- *Förderung der Selbstwahrnehmung*: eigene Gefühle erkennen und ausdrücken, Wissen über sich selbst erlangen, Selbstakzeptanz
- *Vertiefung von Körper-, Sinneserfahrung und Sachkompetenzen*: durch Einsatz Grob- und feinmotorischer Fähigkeiten bei Erfahrungen mit ungewohnten Materialien
- *Ausweitung sozialer Kompetenz*: Umgang mit Strukturen, Regeln, Emotionen anderer, Empathie Entwicklung, Erfahrung von Solidarität
- *Reflektion und Veränderung inadäquater Verhaltensmuster*
- *Entwicklung von bzw. Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechtsidentität*. (vgl. ebd. S. 12 f.)

Geldard und Geldard (2003) ergänzen dies um die

- *Befähigung zur Transferleistung*: damit die in der Gruppe erarbeiteten Inhalte auch nachhaltig stabilisierend wirken und Kinder erarbeitetes auch im Alltag anwenden können (vgl. ebd., S. 20).

Die allgemein formulierten Ziele finden sich auch in denen für Gruppeninterventionen mit Trennungs- und Scheidungskindern wieder, die ergänzend aus dem in Kapitel 1 beschriebenen Hilfebedarf, insbesondere aus den in Kapitel 1.3.3 beschriebenen Entwicklungsaufgaben abgeleitet werden können. Niesel (2008) schreibt, dass die Ziele deutscher Programme in der Regel identisch sind. Rudeck (1997, S. 156 f.) fasst diese mit den Begriffen *Schutz*, *Enttabuisierung*, *Stärkung* und *Bewältigung* zusammen, die bei der folgenden Zusammenstellung von beschriebenen Zielen unterschiedlicher Publikationen als Kategorien übernommen wurden:

- *Schutz*: Das Verständnis der Eltern für die Situation der Kinder soll gestärkt und diese somit geschützt werden (vgl. ebd.).
- *Enttabuisierung*: Informationen zu Trennungen und Scheidungen werden nicht tabuisiert, sondern besprochen (vgl. Rudeck 1997, S. 156), dabei soll offen über Wünsche und Verläufe gesprochen werden (vgl. Rudeck 1997, S. 156; Griebel 2000, S. 18). Somit soll eine Normalisierung der Trennungserfahrung entstehen, aus der ein offenes Ausdrücken und Ausleben der derzeitigen familiären Situation entstehen soll. Durch den Austausch der Teilnehmenden soll eine Erweiterung des Familienbildes ermöglicht werden (vgl. Schüler & Löhr 2011, S. 147).
- *Stärkung*: Eine Stärkung der Kinder soll durch Schutz und Enttabuisierung, einer Entlastung von Scham- und Schuldgefühlen, der Unterstützung von Selbstakzeptanz (vgl. Rudeck 1997, S. 156; Schüler & Löhr 2011, S. 147), den Austausch zwischen Mädchen und Jungen und die damit verbundene Reflektion der Geschlechtsidentität (vgl. Rudeck 1997, S. 156), den Austausch mit und die Unterstützung durch andere Kinder allgemein (vgl. Niesel 2008, S. 341 f.), aus der im besten Fall eine Erweiterung des Sozialen Netzwerks resultiert (vgl. Schüler & Löhr 2011, S. 147) erfolgen. Niesel (2008) geht davon aus, dass die Kinder auch durch den Wissenserwerb im Rahmen der Gruppe gestärkt werden (vgl.

ebd., S. 341 f.). Goldstein et al. (2000) sehen es auch als Stärkung, wenn die Gruppe den Kindern Spaß bereitet (vgl. ebd., S. 75).

- *Bewältigung*: Zur Bewältigung soll zunächst die Selbstwirksamkeit gestärkt werden, indem Bewältigungsstrategien ausgebaut (vgl. Rudeck 1997, S. 157; Schüler & Löhr, S. 147; Griebel 2000, S. 18) und positive Aspekte der neuen Familiensituation herausgestellt werden (vgl. Schüler & Löhr 2011, S. 147). Zur Bewältigung wird auch der präventive Ansatz des Schutzes vor möglichen Langzeitfolgen gezählt (vgl. Goldstein et al. 2000, S. 91).

3.1.4 Theoretische Grundlagen

Die Methodenvielfalt in der Erziehungs- und Familienberatung, die in der Multidisziplinarität des Teams begründet ist, wurde bereits beschrieben. Diese ist auch bei der theoretischen Rahmung von Kindergruppenkonzepten spürbar:

„Gruppenarbeit mit Kindern bewegt sich in einem sehr unübersichtlichen Feld zwischen Pädagogik, Training, sozialer Arbeit, Gesundheitsförderung, Prävention und Therapie, in dem Abgrenzungen und Unterscheidungen schwierig sind“ (Bude & Rohrmann 2000, S. 4).

Auch Trennungs- und Scheidungskindergruppen stehen im Spannungsfeld der unterschiedlichen Theoriegebäude. Griebel (2000) beschreibt, dass eine klare theoretische Fundierung der Konzepte nicht möglich sei: „Während die edukativen, kognitiv orientierten Ansätze auch psychodynamische Elemente enthalten, weisen die therapeutischen, psychodynamisch orientierten Ansätze auch kognitive Elemente auf“ (ebd., S. 10). Fthenakis et al. (1995) kritisieren, dass es zwar eine Fülle von Theorien gebe, die in Konzeptionen jeweils beschrieben würden, diese aber eher durch ihre Vielfalt als durch ihre Passung auffielen, da sie meist keinen Bezug zu den Konzeptionen aufweisen würden (vgl. ebd., S. 27). Auch Goldstein et al. (2000) beschreiben, dass sich die Gruppen in einem Feld zwischen pädagogischen, therapeutischen und präventiven Ansätzen bewegen (vgl. Goldstein et al. 2000, S. 73). Sie sehen therapeutische Ansätze insbesondere bei den angewendeten Methoden verankert. Sie postulieren weiterhin, dass Kindergruppeninterventionen eine pädagogische Grundlage zugeschrieben werden könne, da Trennung und Scheidung nicht pathologisiert würde und somit keiner Heilbehandlung bedürfe. Insgesamt sei den Gruppen ein präventiver Charakter zuzuschreiben, da sie Langzeitfolgen vorbeugen sollen (vgl. ebd., S. 91).

3.1.5 Vorbereitung und Struktur

Vor Beginn einer Kindergruppenintervention steht die weichenstellende Planungs- und Vorbereitungsphase. In dieser muss zunächst entschieden werden, wer die Gruppe nach welchem Konzept anleitet, wie viele Teilnehmer/innen einbezogen werden, nach welchen Kriterien sie ausgewählt werden sowie wann und wo die Gruppe angeboten werden kann (vgl. Geldard & Geldard 2003, S. 54 ff.). Bude und Rohrmann (2001) empfehlen für Gruppen mit begleitender Einzel- oder Familienberatung, die Anstöße zu neuen Erfahrungen geben sollen, acht bis zehn Treffen, bei „schwer wiegenderen Problemen sowie für eine intensivere Prozessorientiertheit“ (ebd., S. 43) empfehlen sie 20-25 Sitzungen. Gegebenenfalls müssen Kosten kalkuliert, die Finanzierung abgeklärt, Materialien angeschafft und die Gruppe beworben werden (vgl. Geldard & Geldard 2003, S. 54 ff.).

Goldstein et al. (2000) fassen die Erkenntnisse eines von ihnen protokollierten Expertengesprächs so zusammen, dass Trennungs- und Scheidungskindergruppen in der

Regel zwischen zehn und 16 Sitzungen umfassen, eine Schnupperstunde für die Kinder enthalten und für sechs bis acht Kinder im späten Grundschulalter angeboten werden. Die Sitzungen sind auch bei offenen Konzepten, bei denen Kinder die Themen selbst wählen, stark ritualisiert, etwa 90 Minuten lang und werden durch eine Pause unterbrochen (vgl. ebd., S. 82). Schwärzler und Koller (1999) unterstreichen die versorgende Funktion der Pausen und, dass diese insbesondere für Kinder, die von Trennung und Scheidung betroffen sind, wichtig ist. Aus der Erfahrung mit ihren eigenen Gruppen berichten sie, dass die Pausen für einige Kinder stets „begleitet [wurden] von Gefühlen und Erfahrungen, wie ‚immer zu kurz kommen‘, ‚nicht genug bekommen‘ oder ‚mit dem Vorhandenen nicht zufrieden sein‘“ (ebd., S. 231, Einfügung UKM). Sie heben hervor, dass dies bei Trennungs- und Scheidungskindern als Ausdruck des real erlebten Verzichts auf Mutter und/oder Vater gesehen werden kann (vgl. ebd.).

3.1.6 Gruppenprozess und -dynamik

Gruppenprozesse und -dynamiken der hier vorgestellten Gruppenform unterscheiden sich nicht von Phasen, die im Feld der Gruppenforschung üblicherweise beschrieben werden³⁴:

Auf die beschriebene Vorbereitung der Gruppe durch die Leitung folgt die *Formierungsphase*. Diese beginnt in der ersten Sitzung und umfasst eine Zeit der Orientierung und Erkundung für die Teilnehmenden. Sie ist beendet, wenn die Gruppe ein Wir-Gefühl entwickelt hat, das sich aus Vertrauen, Sicherheit und Zugehörigkeit zusammensetzt (vgl. Geldard & Geldard 2003, S. 98 f.). Solange sich dies noch nicht etablieren konnte, ist die Leitung in einer sehr zentralen Position, die Kommunikation erfolgt (noch) sternförmig von den Teilnehmenden über die Leitung wieder zu den Teilnehmenden (vgl. Jaede, Wolf & Zeller-König 1996, S. 34). Unterstützend hierbei kann das gemeinsame Formulieren von Regeln wirken, da sich die Teilnehmenden somit darüber austauschen, was ihnen im Umgang miteinander und für die gemeinsame Zeit als Gruppe wichtig ist (vgl. Goldstein et al. 2000, S. 78). Goldstein et al. (2000) weisen darauf hin, dass Regeln und Grenzen von den Gruppenmitgliedern vor allem dann eingehalten werden, wenn sie diese selbst erarbeitet haben, da der Identifizierungsgrad dann höher ist, als wenn Regeln durch die Leitung vorgegeben werden (vgl. ebd.).

Das neu entstandene Wir-Gefühl wird in der darauffolgenden *Bewährungsphase* auf die Probe gestellt. Sie beginnt, wenn die Mitglieder der Gruppe das Gefühl haben, sich ohne Furcht vor Kritik oder Zurückweisung in der Gruppe äußern zu können. Insbesondere die Leitung wird von den Kindern in dieser Phase getestet bzw. mit Widerstand und Opposition konfrontiert. Ein aktiver, beständiger und ruhiger Umgang mit dieser Kritik kann den Kindern als Modell dienen. (vgl. Geldard & Geldard 2003, S. 99 f.)

Bewährt sich die Gruppe auch bei der Äußerung kritischer Aspekte, verstärkt sich der Gruppenzusammenhalt in der *Normierungsphase*. Die Gruppenmitglieder können Sympathien und Antipathien in der Gruppe einschätzen und wissen, dass sie in der Gruppe einen Schutzraum haben. Sie können sich mit ihren Gedanken, Problemen und Erkenntnissen einbringen. (vgl. ebd., S. 101 f.)

Die *Abschiedsphase* ist die letzte Phase im Gruppenprozess. Wichtig ist, dass die Teilnehmer/innen durch die Leitung rechtzeitig auf das Ende der Gruppenzeit hingewiesen werden und gemeinsam ein positiver Abschluss gestaltet werden kann. Geldard und

³⁴ Vertiefend hierzu bspw. Langmaack & Braune-Krickau (2010) oder Wellhöfer (2012).

Geldard (2003) schlagen hierfür einen Rückblick zu den individuellen Leistungen der einzelnen Mitglieder und ihrer Rolle im Gruppenprozess vor (vgl. ebd., S. 102). Goldstein et al. (2000) ergänzen, dass für ein erfolgreiches Gruppenende auch ein Abschiedsfest mit Kindern und Eltern organisiert werden kann, in dessen Rahmen die Kinder etwas von der Arbeit zeigen, die sie in der Gruppe geleistet haben und dies von Beratenden und Eltern wertgeschätzt werden kann (vgl. Goldstein et al. 2000, S. 90).

Geldard und Geldard (2003) empfehlen der Gruppenleitung nach dem *Abschluss* Rückmeldung zur Gruppe und/oder einzelnen Teilnehmenden an deren Eltern sowie gegebenenfalls einbezogenen Kooperationspartnerinnen und -partnern zu geben. Des Weiteren weisen sie auf die Notwendigkeit hin, die Gruppe zu evaluieren. Hierbei empfehlen sie eine Selbstevaluation (ebd., S. 103).

3.1.7 Gruppenleitung

Nach Goldstein et al. (2000) soll die Leitung von Trennungs- und Scheidungskindergruppen:

- In der Gruppe präsent sein,
- strukturieren und leiten,
- Anregungen geben,
- Regeln mit erarbeiten und für deren Einhaltung sorgen,
- bei strukturierten Gruppen Themen zur Erarbeitung bereit stellen,
- einzelne Kinder und den Gruppenprozess insgesamt im Auge behalten,
- Modell für die Kinder hinsichtlich ihres Verhaltens sein, besonders in Konfliktfällen und
- als Basisvariablen über Reflexionsfähigkeit, Empathie, Offenheit und gute Kooperationsmechanismen verfügen.

Außerdem empfehlen die Autoren, den Gruppenverlauf supervidieren zu lassen (vgl. ebd., S. 71 ff.).

Dies wird bei verschiedenen Autorinnen und Autoren durch folgende Merkmale ergänzt:

- Einen *sicheren und geschützten Rahmen und eine gute Gruppenkohäsion* schaffen (Bude & Rohrman 2001). Hierbei sollte der Leitung eine Balance zwischen ‚halten‘ und ‚zumuten‘ gelingen: Während sie einerseits auf die Einhaltung von Strukturen und Regeln achtet, erlaubt sie den Kindern andererseits mit Verhaltens- und Umgangsweisen zu experimentieren, die sonst auch negativ besetzt sind oder sanktioniert werden (vgl. ebd., S. 38 f.).
- *Wahrung der Schweigepflicht* gehört ebenfalls zu den wichtigen Kernbereichen der Leitung (Bude & Rohrman 2001). Sie beinhaltet, dass alles, was in der Gruppe passiert auch nur nach Absprache mit den Kindern nach außen getragen werden darf. Relevant ist dies insbesondere beim Schutz des Gruppenraums (in dem vor und nach der Stunde Materialien der Kinder sichtbar sind) vor ‚fremden‘ Blicken und bei der Vorbereitung von Elterngesprächen (vgl. ebd., S. 49). Goldstein et al. (2000) empfehlen, mit Kindern und Eltern bereits im Vorfeld zu besprechen, was in den Bereich der Schweigepflicht fällt und wie Beratende damit umgehen.
- *Struktur und Orientierung* soll die Gruppenleitung nach Bude und Rohrman (2001) ebenfalls bieten. Wird Kindern eine Gruppe angeboten, die in ihrem so-

zialen Umfeld klare Strukturen und Orientierungsmöglichkeiten vermissen, wie es bei Trennung und Scheidung möglich ist, ist es Aufgabe der Leitung ihnen zum einen durch klare Vorgaben wie Regeln und Rituale und zum anderen durch Beziehungsangebote eine solche Orientierung zu ermöglichen (vgl. ebd., S. 15).

Sowohl für Kindergruppen in der Erziehungs- und Familienberatung allgemein als auch für Trennungs- und Scheidungskindergruppen wird die *Leitung durch ein gemischtgeschlechtliches Team* empfohlen (vgl. für Kindergruppen allgemein: Geldard & Geldard 2003, S. 55 f. und Bude & Rohrman 2001, S. 40; für Trennungs- und Scheidungskindergruppen: Niesel 2008, S. 342; DRK 1998, S. 25 und Goldstein et al. 2000, S. 70). Bei Goldstein et al. (2000) wird näher ausgeführt, dass männliche Gruppenleiter eine Projektionsfläche für den Vater sein können, dass Kinder aber auch von Gruppen mit einem *gleichgeschlechtlichen Leitungspaar* profitieren können (vgl. Goldstein et al. 2000, S. 71).

3.1.8 Auswahl der teilnehmenden Kinder

Bei der Zusammenstellung von Teilnehmenden kann zwischen Auswahlkriterien und -methoden unterschieden werden.

Auswahlkriterien

„Gruppenangebote können präventive Wirkungen entfalten, wenn bei psychosozialen Belastungen wie z.B. Trennung der Eltern befürchtet wird, dass ein Kind emotionale und/oder Verhaltensprobleme entwickeln wird. Die Trennung der Eltern allein macht ein Kind allerdings noch nicht behandlungsbedürftig. Andererseits können Kinder mit behandlungsbedürftigen Auffälligkeiten den Rahmen eines eher präventiv ausgerichteten Programms möglicherweise sprengen“ (Bude & Rohrman 2000, S. 8 f.).

Abgeleitet aus dem Zitat von Bude und Rohrman (2000) stellt sich die Frage, welche Kriterien zur Auswahl von Teilnehmenden herangezogen werden sollten. Geldard und Geldard (2003) nennen als Auswahlkriterien für Kindergruppen allgemein, dass Kinder sich auf einer einheitlichen Entwicklungsstufe befinden, damit sie ähnliche sprachliche, motorische und kognitive Potentiale haben (vgl. ebd., S. 52). Dies greifen Goldstein et al. (2000) für Trennungs- und Scheidungskindergruppen ebenfalls auf. Sie ergänzen, dass Kinder freiwillig teilnehmen und aus unterschiedlichen Scheidungsphasen sowie gemischtgeschlechtlich zusammengestellt werden sollten, weil sie sich gegenseitig Modell sein können (vgl. ebd., S. 81). Die Autoren empfehlen nur Kinder in eine Gruppe aufzunehmen, die über ein Mindestmaß an Artikulationsfähigkeit, soziale Kompetenz sowie Bindungs- und Kontaktfähigkeit verfügen, lassen dabei allerdings offen, wie sie dies definieren (vgl. ebd., S. 84). Ausgeschlossen werden sollten nach Langenmayr (2000) „eindeutig psychotische“ (ebd., S. 55) Kinder und nach Goldstein et al. (2000) Kinder, die „besonders auffällig“ (ebd., S. 76) sind, da diese in der Gruppe zu kurz kommen würden. Auch dies wird nicht konkretisiert. Ob Geschwister in einer Gruppe teilnehmen sollten, wird unterschiedlich gehandhabt. Dafür spricht für manche Autorinnen und Autoren, dass sich Geschwister auch als Vorbilder dienen können und unterschiedliche Rollen und Machtverhältnisse im Rahmen der Gruppe angesprochen werden können (vgl. Walter 2000; Griebel 2000, S. 30). Langenmayr (2000) bezeichnet sich diesbezüglich als ambivalent und nimmt Geschwister in Ausnahmefällen in eine Gruppe auf (vgl. ebd., S. 55). Dagegen spricht, dass Kinder innerhalb ihrer Familie eine feste Rolle innehaben und diese auch im Gruppenkontext einnehmen, wenn ihre Geschwister anwesend sind. Gegebenenfalls können unterschiedliche Loyalitäten, die aus diesen Rol-

len entstehen, Kinder daran hindern, sich in der Gruppe offen zu äußern (vgl. Goldstein et al. 2000; DRK 1998). Zusammenfassend ist festzustellen, dass es keine konkreten Auswahlkriterien gibt, die Beratende bei der Durchführung einer Gruppenintervention berücksichtigen müssen. Die bestehenden Hinweise dienen einer allgemeinen Orientierung, sind für eine Umsetzung in der Praxis jedoch unkonkret.

Auswahlmethoden

Sowohl Geldard und Geldard (2003) als auch Bude und Rohrman (2001) stellen Möglichkeiten der Anamnese bei Kindergruppen allgemein vor, um Teilnehmende auszuwählen. Bude und Rohrman (2001) sehen in der Anamnese die gründliche Erhebung psychodiagnostischer Informationen hinsichtlich der Ressourcen und Entwicklungspotentiale, Beziehungsfähigkeit und Frustrationstoleranz eines Kindes. In Anlehnung an Aichinger und Holl (1997) können diese Informationen im Rahmen

- eines Familiengesprächs und/oder
- eines Gesprächs mit den Eltern zur Biografie des Kindes und/oder
- im Rahmen von Spielbeobachtung sowie psychologischer Testung erfolgen (vgl. ebd., S. 34).

Hinsichtlich Trennungs- und Scheidungskindergruppen nehmen Goldstein et al. (2000) eine ähnliche Klassifikation möglicher Methoden vor, wobei sie das Familiengespräch außen vor lassen, dafür die Methode des Gesprächs mit dem Kind allein beschreiben (vgl. ebd., S. 80, 88). Geldard und Geldard (2003) empfehlen neben Aufnahmegesprächen mit Eltern, Kinder und/oder in der Familie auch Aufnahmegespräche im Gruppenzusammenhang.

Bei den *Aufnahmegesprächen mit Kindern* empfehlen Goldstein et al. (2000), deren allgemeine Präsenz, das gezeigte Verhalten, intellektuelle, sprachliche und motorische Fähigkeiten sowie die kindliche Selbstwahrnehmung zu bewerten und in die Entscheidung, ob das Kind teilnehmen kann, weil es zu Gruppe, Methode und Konzept passt, oder nicht miteinzubeziehen. Items, die beschreiben, welche Eigenschaften zu Zu- oder Absagen führen, werden von Geldard und Geldard (2003) hierbei nicht aufgeführt, was vor dem Hintergrund, dass sich Gruppen hinsichtlich ihrer Themen, Konzepte, dem Alter der Zielgruppe und den didaktischen Ausgestaltungen der Konzepte stark unterscheiden können, nicht verwundert. Inhaltlich sollen die Erwartungen, Hoffnungen und Ängste der Kinder zur Sprache kommen (vgl. ebd., S. 83 f.). Goldstein et al. (2000) ergänzen dies dahingehend, dass sie empfehlen, Kinder explizit zu fragen, ob sie freiwillig an der Gruppe teilnehmen (vgl. ebd., S. 80). Außerdem empfehlen sie, für jedes Kind ein Ziel zu definieren und zu klären, wobei es Unterstützung braucht (vgl. ebd., S. 88).

In der *Familie bzw. im Gespräch mit den Eltern* soll die Motivation von Erwachsenen für die Anmeldung der Kinder erfragt werden. Außerdem sollen Eltern zum Verhalten ihres Kindes, zu ihren Erwartungen an das Kind, ihrem Erziehungsstil, den Themen, die in der Familie eine besondere Rolle spielen und die Erwartungen an das Gruppenprogramm befragt werden. Des Weiteren sollen Informationen zum Gruppenangebot gegeben und die Versicherung eingeholt werden, dass die Erwachsenen bereit sind an Terminen, die im Rahmen des begleitenden Elternprogramms angeboten werden, teilzunehmen. Zudem soll besprochen werden, dass der regelmäßige Transport zur Beratungsstelle und wieder nach Hause für das Kind gewährleistet ist (vgl. ebd., S. 87 f.). In Bezug auf Trennung und Scheidung empfehlen Goldstein et al. (2000) bei einem Fami-

liengespräch beide Elternpartner einzuladen, weil dies bereits Aufschluss über die Strittigkeit der Eltern, ihre Kooperationsmöglichkeiten und die Einwilligung zur Gruppenintervention für das Kind gibt (vgl. ebd., S. 88).

Gespräche im Gruppenzusammenhang ermöglichen im Vergleich zu Einzel- oder Familiengesprächen, eine Beobachtung der Kinder in der Interaktion mit anderen. Außerdem kann eine Aussage dazu getroffen werden, welche Rolle sie potentiell in der Gruppe einnehmen (bspw. übernimmt das Kind eine Führungsrolle? Gliedert es sich ein? Äußert es sich eher kritisch?) (vgl. ebd., S. 85 f.).

3.1.9 Begleitende Elternarbeit

„Die Eltern geben ihr Kind zur ‚Reparatur‘ ab und sind daran interessiert, den unangenehm hohen Aufwand der regelmäßigen Kontakte schnell wieder loszuwerden“ (Borg-Laufs 1997, S. 124). Damit es nicht zu dieser von Borg-Laufs (1997) beschriebenen Erfahrung kommt, skizzieren Bude und Rohrman (2000) drei unterschiedliche Möglichkeiten, die Eltern durch begleitende Elternarbeit in den Gruppenprozess einzubeziehen:

1. Die Kindergruppe ist in einen laufenden Beratungsprozess mit den Eltern oder der Familie eingebettet.
2. Parallel zur Kindergruppe findet eine Elterngruppe statt.
3. Es finden keine oder minimale begleitenden Angebote statt, Voraussetzung der Gruppenteilnahme der Kinder ist jedoch eine „grundsätzlich positive Einstellung“ (ebd., S. 34) der Eltern gegenüber der Teilnahme ihrer Kinder. (vgl. ebd.)³⁵

Bei Trennungs- und Scheidungskindergruppen werden parallel zu den Kindergruppenterminen in der Regel Elternabende angeboten (vgl. Goldstein et al. 2000). Diese können unabhängig von der Gruppe oder begleitend zu dieser sein. Sind sie begleitend, werden die Teilnehmenden in ihrer Funktion als Eltern, nicht als Ex-Paar angesprochen, indem nicht ihre Partnerschaftsproblematiken, sondern die Kinder im Mittelpunkt stehen (vgl. Goldstein et al. 2000, S. 87 f.). Problematisch kann dies werden, wenn Eltern akut unter der Situation leiden. Das Autorenteam beschreibt: „[V]ielfach ist die Enttäuschung und der Schmerz über der Verlassensein eines Elternteils so stark, dass zunächst über das Kind nicht geredet werden kann“ (ebd., S. 87, Anpassung UKM).

Als Ziele der Elternarbeit definiert Pfeifer (2000), dass eine Kooperation zwischen Eltern und Beratern geschaffen werden soll, damit die Kompetenz der Eltern hinsichtlich des Umgangs mit dem Kind in der schwierigen familiären Situation gefördert wird. Gleichzeitig sollen Eltern darauf vorbereitet werden, dass Kinder im Rahmen der Gruppe dazu ermutigt werden, neue Verhaltensweisen auszuprobieren. „Dies gilt vor allem in Bezug auf Situationen, in denen Kinder lernen, in Kontakt mit ihren Gefühlen – z.B.

³⁵ Ein Beispiel für Möglichkeit Nummer drei beschreibt Rahm (1999), welche die Eltern der an ihrer Gruppe teilnehmenden Kinder über Zettel einbezogen hat, auf denen sie die Entwicklungsschritte der Kinder festgehalten hat: „(Zum Beispiel: ‚Du hast in der letzten Stunde so deutlich ‚nein‘ zu XY gesagt, da[ss] er dich sofort verstanden hat.‘)“ (ebd., S. 217, Anpassung UKM). Die Autorin beschreibt weiter: „Eines Tages erfuhren wir, da[ss] diese Botschaften in fast allen Familien gelesen und liebevoll – an Pinnwänden, in besonderen Schachteln – aufbewahrt wurden“ (ebd., Anpassung UKM). Den Erfolg dieser Methode vermutet die Autorin zum einen in der ressourcenorientierten Ausdrucksweise, die Eltern aus Mitteilungen, wie sie bspw. von der Schule erfolgen nicht gewohnt sind. Zum anderen kann es dadurch, dass die Botschaften nicht explizit an sie gerichtet sind, leichter sein, sich mit dem Inhalt auseinander zu setzen (vgl. ebd.).

mit der eigenen Wut – zu kommen“ (ebd., S. 60). Eltern sollen somit im Rahmen der begleitenden Angebote das Gruppenangebot kennenlernen, für die Bedürfnisse ihrer Kinder sensibilisiert werden, Rückmeldung zum Gruppenprozess erhalten und Möglichkeiten für Rückfragen und Austausch erhalten. Je nach Konzeption können Angebote von den Eltern gemeinsam oder getrennt wahrgenommen werden (vgl. Schüler & Löhr 2011, S. 149 ff., DRK 1998, S. 26 ff.).

3.2 Beispiele zu Trennungs- und Scheidungskindergruppeninterventionen

Neben den beiden Konzepten, die unter 3.4 vorgestellt werden, gibt es weitere, zu denen Publikationen erfolgten. Beispielhaft sollen an dieser Stelle einige davon kurz vorgestellt und damit deren Vielfalt verdeutlicht werden.

Schmidt-Denter, Schmitz und Schulte (1994) führten ihre Gruppen auf der Basis eines unveröffentlichten Konzepts durch. Sie beziehen in ihre Gruppen im Vergleich zu den anderen Konzepten nicht Kinder aus unterschiedlichen Scheidungsphasen ein, sondern Kinder, bei denen die Trennung der Eltern maximal 18 Monate zurück liegt. Sie verfolgen damit das Ziel, Kinder in dieser spannungsreichen Zeit bei der Entwicklung von Bewältigungsstrategien zu unterstützen. Hierbei soll kein Verhalten trainiert, sondern ein Bewusstsein für bereits vorhandene Strategien geschaffen werden (vgl. ebd., S. 165). Weitere Ziele des Programmes sind zum einen die Förderung des Austauschs der Kinder untereinander und eine damit einhergehende Reduktion von Scham- und Einsamkeitsgefühlen (vgl. ebd.). Zum anderen das Wahrnehmen, Verstehen und Ausdrücken von Gefühlen, womit eine realistische Sicht auf die Trennung und die Wahrnehmung von Loyalitätskonflikten ermöglicht werden soll. Außerdem soll auf eine Stärkung des Selbstwerts- und Identitätsgefühls hingearbeitet werden (vgl. ebd., S. 166). Das Interventionsprogramm enthält neun Sitzungen, die jeweils 1,5 Stunden umfassen und ist somit das kürzeste beschriebene Programm. Es ist für Kinder im Alter zwischen sechs und 12 Jahren konzipiert. Die Sitzungen sind gleich strukturiert, wobei ein Hauptthema jeweils von einem Anfangs- und Abschlussritual sowie einer Pause umrahmt wurde. In Abgrenzung zu anderen Konzeptionen wird keine strukturierte, begleitende Elternarbeit angeboten. Neben dem Anmeldegespräch vor der Intervention sowie ‚Tür- und Angelgesprächen‘ beim Bringen und Holen der Kinder, wurde von der Leitung ein freiwilliges Abschlussgespräch angeboten (vgl. ebd., S. 173 f.). Im Vergleich zu den anderen in diesem Kapitel aufgeführten Konzepten, wurde zu diesem eine Evaluation veröffentlicht, die in Kapitel 4 vorgestellt wird.

Lütkenhaus, Hasler-Kufner und Plaum (1996) führten in einer Erziehungsberatungsstelle zwei stark an der Konzeption des CODIP von Pedro-Carroll und Cowen (1985) orientierte Gruppen durch. An der ersten Gruppe nahmen vier Jungen im Alter von zehn bis 12 Jahren teil. Die zweite Gruppe wurde von fünf Jungen und zwei Mädchen im gleichen Alter besucht. Die Trennung der Eltern lag für die teilnehmenden Kinder zwischen einem und fünf Jahren zurück. Alle Kinder lebten bei der Mutter, der Kontakt zum Vater war unterschiedlich häufig (vgl. ebd., S. 240). Das Gruppenprogramm bestand strukturell aus einem Vorgespräch mit Mutter und Kind, bei dem das Programm vorgestellt wurde. Die Intervention umfasste zehn Sitzungen à zwei Stunden im wöchentlichen Abstand und drei Elternabende. Den Sitzungen der Kinder wurde jeweils ein Thema vorangestellt. Jedes Treffen wurde von einer Pause unterbrochen, in der die Kinder mit Getränken und Süßigkeiten versorgt wurden. Einbezogen wurden vor allem Kinder, die nach der Trennung noch keine „ernsthafte[n] Folgen“ (ebd., S. 239) zeigten, was den

präventiven Charakter der Intervention unterstreichen sollte. Ziele der Intervention waren die Verringerung von Ängsten, die Verbesserung der Eltern-Kind Beziehung und eine Steigerung des Selbstwerts.

Auch das Konzept des *DRK (1998)*, das aus 13 Gruppensitzungen besteht, die wöchentlich für zwei Stunden stattfinden, orientiert sich zum einen an der Dreiteilung in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, bezieht zum anderen aber auch das Konzept von Jaede, Wolf und Zeller-König (1996) mit ein. In Abgrenzung zu den anderen vorgestellten Konzepten enthält es verstärkt therapeutische Interventionen. Diese sind der Systemik, Psychodynamik, Gestalttherapie oder des Psychodramas entliehen. So wird bspw. im Zuge der Vergangenheitsbearbeitung die Geburt reinszeniert:

„Dazu wird der Raum zunächst ‚feierlich‘ vorbereitet (Kerzen, Duftlampe, ruhige Musik ...). Die Kinder stellen sich dann mit leicht gegrätschten Beinen hintereinander auf. Das letzte Kind mu[ss] sich krabbelnd durch alle Beine hindurchkämpfen, wird am anderen Ende von den Leitern empfangen und in einer Decke gewiegt. Dazu sagen alle: ‚Was für ein schönes Kind! Es ist ein Mädchen/Junge! Schön, da[ss] du da bist!‘“ (ebd., S. 46, Anpassung UKM).

Mit diesen Interventionen sollen „Emotionen geweckt und innerpsychische Konflikte aktiviert“ (ebd., S. 25) werden. Bei der Zusammenstellung der Gruppe lädt das DRK (1998) Eltern und Kinder getrennt zum Anamnesegespräch ein. Im Rahmen des Gesprächs wird die eigene Motivation des Kindes als Zusage- fehlende Gruppenfähigkeit und starke Verhaltensauffälligkeiten als Absagekriterium gewertet. Sechs bis acht Kinder, deren Entwicklungsalter nicht mehr als zwei Jahre auseinanderliegt, werden zu einer Gruppe zusammengefasst. Geschwisterkinder dürfen nicht an einer Gruppe teilnehmen. (vgl. ebd., S. 23 ff.)

Walter (2000) stellt, im Gegensatz zu den vorgestellten strukturierten Programmen, mit dem ‚Augsburger analytisch-prozessorientierten Scheidungskindergruppenmodell‘ eine Gruppe mit offener Struktur vor. Die Offenheit bezieht sich hierbei nicht auf die Teilnahme der Kinder, die, wie bei den strukturierten Angeboten, verbindlich ist, oder auf die Struktur der Sitzungen, die ebenfalls ritualisiert verlaufen, sondern auf die Themen, die behandelt werden. Es werden ausschließlich die Themen besprochen, die die Kinder selbst einbringen. Der Vorteil liegt laut dem Autor darin, dass sich die Kinder durch das offene Konzept individueller einbringen und umfassender inszenieren können als bei strukturierten Angeboten. Im Gegensatz zu anderen Gruppenangeboten werden nach diesem Konzept auch Geschwisterkinder einbezogen (vgl. ebd.).

Rudeck (1997) sowie *Schwärzler und Koller (1999)* beschreiben ein ähnlich offenes Konzept des ‚Familien in Trennung und Scheidung‘ (*FITUS*) Programms, des Familienzentrums im Münchner Stadtteil Neuperlach. Die Kindergruppen wurden dort zunächst nicht explizit zusammengestellt, sondern es wurden die Kinder aufgenommen, deren Mütter eine begleitende Müttergruppe besuchten. So ergab sich in einem Durchgang bspw. eine Zusammensetzung von zehn Kindern im Alter zwischen vier bis zehn Jahren (vgl. Rudeck 1997). Schwärzler und Koller (1999) schreiben abweichend von der Beschreibung Rudecks (1997), dass jeweils acht Kinder, vier Jungen und vier Mädchen im Alter zwischen acht und 12 Jahren, teilnehmen (vgl. ebd., S. 229). Die Gruppenzeit, in der sich die Kinder wöchentlich trafen, umfasste in der Regel ein Schuljahr (vgl. ebd.). Zu Beginn und ca. ein Vierteljahr vor Ende der Gruppe fand zusätzlich eine Wochenendfahrt statt (vgl. Rudeck 1997). Neben einer Eingangs- und einer Abschlussrunde wurden in den Sitzungen Themen behandelt, die zum Teil durch die Leitung, zum Teil

durch die Kinder bestimmt wurden. Das didaktische Vorgehen und die angewendeten Methoden wurden aufgrund des Themas oder inspiriert durch „Neigungen und Ausbildungen der Betreuer“ (Rudeck 1997, S. 160) gewählt. Der Autor definiert das Konzept als „situativ [...] mit heterogener Gruppenstruktur und proze[ss]haftem Charakter“ (ebd., S. 159, Auslassung und Anpassung UKM).

Zusammenfassend wird deutlich, dass sich die Konzeptionen vor allem hinsichtlich ihrer Strukturierung unterscheiden. Offene Konzepte bieten eine stärkere Orientierung an den Interessen der Kinder. Es besteht allerdings auch die Gefahr, dass wichtige Themen, die den Kindern unangemessen oder tabuisiert erscheinen, außen vor bleiben. Der Vorteil strukturierter Programme ist, dass ebendiese Themen aufgegriffen werden (vgl. Goldstein et al. 2000, S. 73).

3.3 Vorteile und Grenzen von Gruppenintervention

Aus den beschriebenen Grundlagen zu Kindergruppen und den dargestellten Beispielen ergeben sich Vorteile und Grenzen, die die Arbeit mit dieser Interventionsform mit sich bringen.

Vorteile von Gruppenintervention

„Wer sich erst einmal für Gruppenarbeit mit Kindern entschieden hat, der wird ein bestimmtes Bewusstsein von den Vorteilen dieser Gruppenarbeit entwickeln müssen“ (Geldard & Geldard 2003, S. 13). Folgende Vorzüge werden in der Literatur zu Gruppeninterventionen besonders hervorgehoben:

Eine Gruppe kann Verhaltensänderungen bewirken oder Verhalten festigen. Kinder einer Gruppe geben sich gegenseitig verbal oder non-verbal Feedback zu ihrem Verhalten. So wird ein Kind, das von anderen als ‚doof‘ bezeichnet wird, vor die Frage gestellt, ob es sein Verhalten an den Erwartungsdruck der anderen anpasst oder nicht. Gleichet es sein Verhalten nicht an, droht es zum Außenseiter zu werden. Geldard und Geldard (2003) bezeichnen diesen Verlauf als ‚Feedbackschleife‘ (ebd., S. 14). Feedbackschleifen können auch ermutigend wirken, wenn von den Kindern akzeptiertes oder bewundertes Verhalten durch unterstützendes Feedback gefördert wird (vgl. ebd.). Goldstein et al. (2000) schreiben, dass Kinder Rückmeldungen anderer Kindern oft besser annehmen können als Rückmeldungen von Erwachsenen. Sie sehen die Wirksamkeit der Gruppe in der Balance zwischen diesen Rückmeldungen und pädagogischen Interventionen der Leitung (vgl. ebd., S. 74). Gleichzeitig lernen Kinder ihre Reaktionen und Verhaltensweisen von denen anderer Teilnehmenden zu unterscheiden.

Eine Gruppe ist ein natürliches Umfeld für Kinder. Die Gruppe als sozialer Lernort entspricht dem Umfeld, in dem Kinder in Kindergarten und Schule aufwachsen und lernen. Für sie ist dies natürlicher als ein Einzelsetting mit einer/einem Erwachsenen (vgl. Griebel 2000, S. 28).

Eine Gruppe befördert ein Zugehörigkeits- und Wir-Gefühl und kann dadurch auch das soziale Netzwerk erweitern. Während des typischen Ablaufs eines Gruppenprozesses soll, wie bereits beschrieben, ein Gefühl der Zugehörigkeit entstehen. Die Kinder sollen sich hierbei mit ‚ihrer‘ Gruppe identifizieren und ihre Rolle/Position innerhalb des Gruppengefüges finden. Die Relevanz dieses Aspekts kann steigen, wenn sich Kinder, aufgrund schwieriger familialer Umstände zunehmend von ihrer Familie zurückziehen und nicht über ihren Kummer sprechen, da sie befürchten, nicht verstanden zu werden, zu verletzen oder eine weitere Belastung zu sein (vgl. ebd., S. 16). „Gerade für diese

Kinder ist das Gefühl der Zugehörigkeit zu einer Gruppe von Gleichaltrigen ein wichtiger Faktor, um sich weniger marginalisiert zu fühlen, neue, positive Erfahrungen zu machen und das Erlebnis der Stigmatisierung zu überwinden“ (Geldard & Geldard 2003, S. 17). Bude und Rohrmann (2001) beschreiben die Funktion von Kindergruppen hierbei als „eine Art ‚gute Inselerfahrung‘ in einer Welt [...] in der Schutz- und Entwicklungsräume für manche Kinder unsicherer und/oder schwerer zu finden sind“ (ebd., S. 32, Auslassung UKM). Topic-focused-groups eignen sich insbesondere für die Beförderung des Wir-Gefühls, weil gemeinsame Bedürfnisse und Probleme angesprochen und diskutiert werden können (vgl. ebd., S. 18). Griebel (2000) ergänzt, dass ein Mangel an Unterstützung durch die Eltern durchaus durch die Unterstützung der anderen teilnehmenden Kinder ausgeglichen werden kann (vgl. ebd., S. 29) und Goldstein et al. (2000) heben hervor, dass es sich besonders positiv auswirken kann, wenn Freundschaften, die während der Gruppe entstehen, über den Gruppenverlauf hinaus aufrecht erhalten werden und sich somit das soziale Netzwerk der Kinder erweitert (vgl. ebd., S. 76).

Gruppenarbeit ist kosteneffizient. Dass Gruppen kosteneffizient sind, ergibt sich allein aus der Tatsache, dass es für Beratende zeitaufwändiger wäre, die an der Gruppe teilnehmenden Kinder mit ihren Eltern und/oder Familien einzeln zu beraten. „Aber das finanzielle Problem ist nicht das einzige Argument [...]. Qualitativ ist entscheidend, dass die Arbeit in und mit Gruppen unter bestimmten Umständen effektiver, tiefgreifend und nachhaltiger sein kann“ (Geldard & Geldard 2003, S. 18, Auslassung UKM).

Grenzen von Gruppenintervention

Die Grenzen von Gruppenintervention hängen maßgeblich mit Schwierigkeiten zusammen, die bereits in der Vorbereitungsphase entstehen bzw. sich durch ein Bewusstsein dafür vermeiden lassen können (vgl. Geldard & Geldard S. 18 ff.).

Zusammenstellung der Gruppe. Geldard und Geldard (2003) zählen hier insbesondere Probleme auf, die sich aus der Zusammenstellung der Teilnehmenden ergeben können. Eine Gruppe wird sich nicht in den vorgestellten Phasen und Prozessen entwickeln, wenn es Kindern an Selbstkontrolle mangelt oder das Entwicklungsalter zu sehr divergiert. Außerdem wird der Gruppenprozess erschwert, wenn Kinder, die besonders verhaltensauffällig sind, Sprachschwierigkeiten haben oder auf Stress ausschließlich mit aggressivem Verhalten reagieren, in einer Gruppe zusammengefasst werden. (vgl. ebd., S. 18 ff.)

Engagement der Eltern. Im Rahmen von Trennungs- und Scheidungskindergruppen wird vermehrt auf die Notwendigkeit hingewiesen, dass beide Eltern ihr Einverständnis zur Teilnahme ihres Kindes und zur Teilnahme an begleitender Elternarbeit geben (vgl. bspw. Goldstein 2000, Pfeifer 2000 oder Jaede, Wolf und Zeller-König 1996). Schwierigkeiten, die sich dabei insbesondere aus der Trennungs- und Scheidungssituation und unterschiedlichen Trennungsphasen ergeben können, bleiben leider undiskutiert. Es wird nicht aufgegriffen, wie damit umzugehen ist, wenn Eltern bspw. geographisch weit auseinander gezogen sind oder aufgrund laufender Gerichtsverfahren oder unterschiedlich ausgeprägter Schuldgefühle ein starkes Eigeninteresse am Gruppenbesuch ihres Kindes haben. Sollte dem Kind dann eine Teilnahme ermöglicht werden, um trotz ‚mangelnder Kooperation‘ der Eltern eigene Anliegen besprechen zu können oder ist von einer Teilnahme wegen möglicher Loyalitätskonflikte abzusehen? Goldstein et al. (2000) stellen hinsichtlich der Eltern lediglich fest, dass Elternabende in

der Regel von Müttern besucht werden und bemerken kritisch, dass es schwierig sei, Väter zur Mitarbeit zu motivieren (vgl. ebd., S. 88). Eine weitere Reflektion der Thematik bleibt aus.

Bei der Betrachtung der Grenzen wird deutlich, dass zumindest die Schwierigkeiten, die bei einer Zusammenstellung von Gruppen bestehen, durch eine sorgfältige Vorbereitung, bei der die genannten Aspekte Berücksichtigung finden, ausgeglichen werden können. Offen bleibt, wie die Motivation der Eltern gefördert wird.

3.4 Relevante Gruppenkonzepte in der BRD

Aktuell sind es in der Erziehungs- und Familienberatung, vor allem die Konzepte von Fthenakis et al. (1995) und Jaede, Wolf und Zeller-König (1996), die hauptsächlich angewendet werden (vgl. Dahmani, Michel & Röhrle 2001). Die beiden Konzepte, die Griebel (2000) als edukativ-präventiv klassifiziert (vgl. ebd., S. 36), wurden nahezu zeitgleich veröffentlicht und sind sich sowohl strukturell als auch inhaltlich sehr ähnlich, was Niesel (2008) auf personelle Überschneidungen in den Autorenteams zurückführt (vgl. ebd., S. 343). Im Folgenden werden zunächst die Grundlagen der Konzeption von Fthenakis et al. (1995), dann die der Konzeption von Jaede, Wolf und Zeller-König (1996) vorgestellt. In Kapitel 4.4.3 erfolgt eine tabellarische Gegenüberstellung beider Konzepte³⁶.

3.4.1 Gruppeninterventionsprogramm von Fthenakis et al. (1995)

Das ‚*Gruppeninterventionsprogramm für Kinder mit getrennt lebenden oder geschiedenen Eltern TSK Trennungs- und Scheidungskinder*‘ wurde auf der Basis der bereits in Kapitel 3.1.2 erwähnten Konzepte von Stolberg und Cullen (1983), Kalter, Pickar und Lesowitz (1984) sowie Pedro-Carroll und Cowen (1985) entwickelt, in Beratungsstellen in Münster, Essen sowie dem Kreidekreis in München eingesetzt und von einem 12-köpfigen Autorenteam publiziert (vgl. Fthenakis et al. 1995, S. 4 f.).

Konzipiert wurde das Programm für den Einsatz in der Erziehungs- und Familienberatung für sechs bis acht Kinder im Alter von sieben bis elf Jahren (vgl. ebd., S. 39 f.).

Das Ziel, das mit Hilfe der Intervention erreicht werden soll, ist Kindern zu helfen, „das stre[ss]reiche Lebensereignis effektiver zu bewältigen und die Anpassung an die neue Lebenssituation besser zu meistern“ (ebd., S. 39, Anpassung UKM). Hierfür sollen die Erweiterung des sozialen Netzwerks und ein Erfahrungsaustausch unter den Kindern stattfinden. Ein weiteres Ziel besteht in der Vermittlung von scheidungspezifischem Wissen bspw. zu Formen von Scheidung und Sorgerecht sowie in der Vermittlung von Coping-Strategien. Durch positive Rückmeldungen von Gruppenleitung und Kindern soll eine Steigerung des Selbstwertgefühls erreicht werden. Damit diese Ziele erreicht werden können, wurden für die Zusammenstellung der Kindergruppe folgende Auswahlkriterien festgelegt:

Starke Entwicklungsdifferenzen sollen dadurch vermieden werden, dass die an einer Gruppe teilnehmenden Kinder nicht mehr als zwei Jahre Altersunterschied aufweisen und nur eine Schulform bspw. die Grund- oder weiterführende Schule, besuchen. Das Geschlechterverhältnis sollte ausgewogen sein bzw. die Gruppe gegebenenfalls ausschließlich mit Mädchen oder Jungen besetzt werden. Da die Gruppe einen präventiven

³⁶ Die Beschreibung und Gegenüberstellung der beiden Konzepte erfolgt in überarbeiteter und ergänzter Form in Anlehnung an Meyer (2008), S. 10 ff.

Charakter hat, ist die Durchführung von therapeutischen Interventionen ausgeschlossen. In der Folge bedeutet dies, dass Teilnehmende „keine pathologischen oder auffälligen Verhaltensstörungen oder emotionalen Störungen aufweisen“ (ebd., S. 39) dürfen. Die Kinder sollten zum Zeitpunkt des Gruppenbesuchs unterschiedliche Phasen des Scheidungsgeschehens erleben. Als weitere Voraussetzung ist festgelegt, dass sich mindestens ein Elternpartner, im besten Fall beide Elternpartner, mit der Teilnahme des Kindes an der Gruppe einverstanden erklären. Als wünschenswert wird angegeben, dass die Kinder nah beieinander wohnen, sodass es ihnen möglich ist, sich außerhalb der Gruppenzeiten zu treffen. Letztlich wird darauf hingewiesen, dass sich die Leitung durch eine Frau und einen Mann bewährt habe, da den Kindern durch diese ein positives Elternmodell präsentiert würde. Der Teilnahme am Gruppenprogramm geht ein Aufnahmegespräch zwischen der Gruppenleitung, dem betroffenen Kind und mindestens einem Elternpartner voraus. In diesem Gespräch überprüft die Leitung, ob das Kind die Aufnahmekriterien erfüllt und informiert Kind sowie Eltern über das Programm. Wurde die Gruppe zusammengestellt, finden in wöchentlichem Abstand zwölf Sitzungen statt, die 90 Minuten umfassen und sich in zwei Themenphasen gliedern, die von einer Pause unterbrochen werden. Inhaltlich gliedern sich die 12 Sitzungen in vier Blöcke:

Der *erste Themenblock* umfasst die Sitzungen eins und zwei. Sie haben das übergeordnete Ziel ein positives Gruppengefühl entstehen zu lassen, welches aus affektiven Beziehungen, Vertrauen und einer unterstützenden Haltung der Teilnehmenden untereinander bestehen soll. Dieses Gruppengefühl stellt das Fundament für den Austausch von Erfahrungen und Gefühlen dar. Des Weiteren werden unterschiedliche Familienformen vorgestellt, scheidungsspezifische Veränderungen und relevante Abläufe beschrieben und Wissen über involvierte Institutionen vermittelt. Außerdem wird den Kindern ein gemeinsames Projekt, das im Erstellen einer Zeitung besteht, vorgestellt. Der *zweite Block* besteht aus vier Gruppensitzungen, in deren Verlauf das Thema Gefühle behandelt wird. Die Kinder sollen lernen Gefühle zu erkennen, benennen und einzuordnen. Im Verlauf des *dritten thematischen Blocks*, der aus drei Sitzungen besteht, sollen sich die Kinder von ineffektiven Coping-Strategien lösen, effektive Strategien verstärken und neue hinzugewinnen. Außerdem sollen Wünsche der Kinder gesammelt und bewertet werden. Ziel ist es, dass sie sich von unerfüllbaren Wünschen trennen und sich der Kontroll- und Handlungsmöglichkeiten bewusst werden, die ihnen einen angemessenen Umgang mit ihren Gefühlen und erfüllbaren Wünschen gestatten und das Selbstbewusstsein stärken. Der abschließende *vierte Themenblock* umfasst drei Sitzungen und ist der Reflexion des Gelernten, dem Abschluss des gemeinsamen Zeitungsprojekts sowie dem Feiern des Gruppenabschlusses vorbehalten. (vgl. ebd., S. 40 f.)

In der folgenden Abbildung ist der beschriebene Ablauf des Gruppeninterventionsprogramms visualisiert.

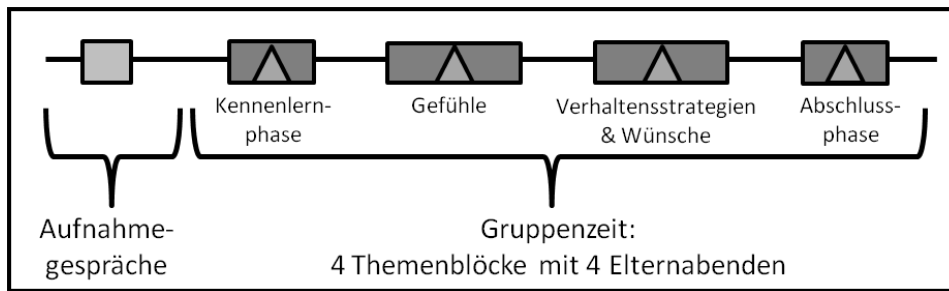


Abbildung 2: Ablauf des Gruppeninterventionsprogramms von Fthenakis et al. (1995)

Inhalte und Themen der einzelnen Sitzungen sind im Gruppeninterventionsprogramm festgehalten³⁷. Um den unterschiedlichen Altersgruppen der teilnehmenden Kinder gerecht zu werden, sind sowohl für Gruppen mit jüngeren Kindern als auch für Angebote mit älteren Kindern jeweils angemessene Übungen und Spiele vermerkt. Für jedes Kind wird vor Beginn des Programms eine Mappe angelegt, in der es die Produkte seiner Arbeit sammeln kann. (vgl. ebd., S. 43 ff.)

Die begleitende Elternarbeit findet in Form von vier Elternabenden statt. Thematisch bestehen die Abende neben einer Einheit zur Selbstreflektion und Ressourcenaktivierung während des dritten Abends und einigen Einheiten zur Kindergruppe hauptsächlich aus psychoedukativen Elementen zu Scheidungsphasen und -verlauf sowie typischen kindlichen Reaktionen und Verhaltensweisen. Für Eltern, die sich nicht kontinuierlich beteiligen können, wird statt der vier Abende ein Informationsabend angeboten, der Informationen zur Gruppe und typischen Reaktionen von Kindern auf Trennung und Scheidung erläutert. (vgl. ebd., S. 109 ff.)

3.4.2 Gruppentraining nach Jaede, Wolf und Zeller-König (1996)

Das ‚Gruppentraining mit Kindern aus Trennungs- und Scheidungsfamilien‘ von Jaede, Wolf und Zeller-König (1996) wurde ebenfalls in Anlehnung an die drei US-Amerikanischen Konzepte entwickelt, die auch die Grundlage für Fthenakis et al. (1995) sind. Es wurde in einer Erprobungsphase mit sechs Kindergruppen durchgeführt. Gleich dem Programm von Fthenakis et al. (1995) wurde auch dieses für die Durchführung in Erziehungsberatungsstellen konzipiert (vgl. Jaede, Wolf und Zeller-König 1996).

Das übergeordnete Ziel des Trainings besteht darin, „dem ‚Chaos der Scheidung‘ eine stabilisierende Struktur entgegen zu setzen“ (ebd., S. 29). Aus diesem Ziel leiten die Autor/innen Unterziele ab, die denen des Programms von Fthenakis et al. (1995) zunächst gleichen. Jaede, Wolf und Zeller-König (1996) beschreiben ebenfalls den Erfahrungsaustausch und die Erweiterung des sozialen Netzwerks unter Gleichaltrigen sowie die Vermittlung von scheidungsspezifischem Wissen und Coping-Strategien als Ziele. Darüber hinaus wird auch das Erkennen, Verstehen und adäquate Ausdrücken der eigenen Gefühle als Ziel beschrieben. Der gesamte Prozess der Gruppenintervention soll darauf hinwirken, eine ‚Normalisierung‘ der Situation zu erreichen, die dem Kind hilft, seine Identität als Scheidungskind zu finden und anzunehmen sowie sich mit Entwicklungsaufgaben auseinanderzusetzen (vgl. ebd., S. 29).

Ein wichtiger Unterschied zwischen den Programmen besteht bei deren Planung. Jaede, Wolf und Zeller-König (1996) legen einen besonderen Wert auf die Auswahl der teil-

³⁷ Die Titel der Sitzungen sind in Kapitel 3.4.3 aufgezählt.

nehmenden Kinder. Diese sollten zwischen neun und 12 Jahren alt sein und einen etwa einheitlichen Entwicklungsstand aufweisen. Des Weiteren sollen Teilnehmer/innen Grundfertigkeiten sozialer Kompetenz besitzen, welche in der Fähigkeit der Wahrnehmung und Akzeptanz von eigenen Grenzen und den Grenzen anderer sowie in der Fähigkeit zuzuhören und sich selbst auszudrücken gesehen werden. Es sollte ausschließlich eine Schulform besucht werden. Bezüglich der Scheidungsphasen ist auch in diesem Programm eine heterogene Zusammensetzung angestrebt. Eine Gleichverteilung der Geschlechter wird empfohlen. Geschwisterkinder dürfen nicht in eine Gruppe aufgenommen werden. Die Autor/innen begründen dies mit den unter 3.1.8 bereits aufgeführten Argument, dass bei der Anwesenheit von Geschwistern die Gefahr besteht, dass die Kinder in bereits etablierten Rollenmustern verbleiben. Letztlich muss gewährleistet sein, dass ein Kind die Gruppe freiwillig besucht und regelmäßig teilnehmen kann. Die Prüfung dieser Indikatoren erfolgt dreistufig: Zunächst findet ein Erstgespräch im familiären Kreis statt, anschließend eine diagnostische Erhebung und schließlich darf das Kind an einer Schnupperstunde teilnehmen.

Die Leitung der Gruppe soll durch eine Frau und einen Mann übernommen werden, diese sollen den Kindern ein Modell funktionierender Zusammenarbeit bieten. Beide Elternpartner müssen der Teilnahme des Kindes am Programm zustimmen, damit das Kind die Erfahrung macht, dass die Scheidung seiner Eltern ein gemeinsames Bemühen um das Wohlergehen des Kindes nicht in Frage stellt. Der sorgeberechtigte Elternpartner muss sich verpflichten am begleitenden Elternprogramm teilzunehmen (vgl. ebd., S. 31 f.). Dies umfasst zwei Elternabende, die Teilnahme an einem Vorgespräch sowie an einem Abschlussfest. Die Gruppenintervention umfasst 16 Sitzungen, die jeweils für 90 Minuten angesetzt sind und wöchentlich stattfinden. Wie in den anderen beschriebenen Programmen, sind die Sitzungen bei Jaede, Wolf und Zeller-König (1996) ebenfalls stark ritualisiert: Jede Sitzung beginnt mit einem Begrüßungsritual und einer Einstimmung in das Thema der Stunde. Das jeweilige Thema ist auf einem Plakat vermerkt, dass sich die Kinder gemeinsam durchlesen. Zwei thematische Blöcke werden von einer Pause getrennt, in der Getränke und Süßigkeiten angeboten werden. Am Ende erfolgt ein Abschlussritual. Hinsichtlich des Anbietens von Nahrung und Getränken in den Pausen weist auch das Autorenteam, wie die bereits unter 3.1.5 zitierten Autor/innen darauf hin:

„[Es] hebt den Aspekt des Versorgens durch die Erwachsenen und des Versorgtwerdens der Kinder hervor. Da gerade Kinder aus Trennungs- und Scheidungsfamilien häufig Verantwortung tragen müssen, die nicht altersdadäquat ist, scheint das Bedienen und Nähren das regressive Erleben der Kinder zu fördern. Die Kinder dürfen Kind sein!“ (Jaede et al. 1996, S. 39).

An einer Gruppe sollten nicht mehr als acht Kinder teilnehmen. Gleichwohl das Programm Konzepte für den Ablauf der einzelnen Sitzungen enthält, wird darauf hingewiesen, dass eine starre Übernahme dieser nicht sinnvoll erscheint, da die Inhalte auf die Bedürfnisse der jeweiligen Teilnehmer/innen angepasst sein müssen. Ein Spielraum für individuelle Gestaltungsmöglichkeiten ist somit gegeben, hierbei ist die Gruppenleitung allerdings ausschließlich frei die Vermittlung der Themen zu verändern, während die Themen als solche nicht modifiziert werden sollen. Das Interventionsprogramm ist in zwei thematische Blöcke gegliedert, die von einer Kennenlern- und einer Abschlussphase umrahmt sind. Der *erste Themenblock* beinhaltet das Thema Trennung und Scheidung allgemein. In diesen Sitzungen werden verschiedene Familienformen sowie das subjektive Erleben von Trennung und Scheidung besprochen. *Die verbleiben-*

den Sitzungen stehen unter dem Schwerpunkt der Arbeit mit Gefühlen, an deren Ende das Erarbeiten von Coping-Strategien steht³⁸. (vgl. ebd.) Die folgende Abbildung zeigt den dargestellten Ablauf des Programms.

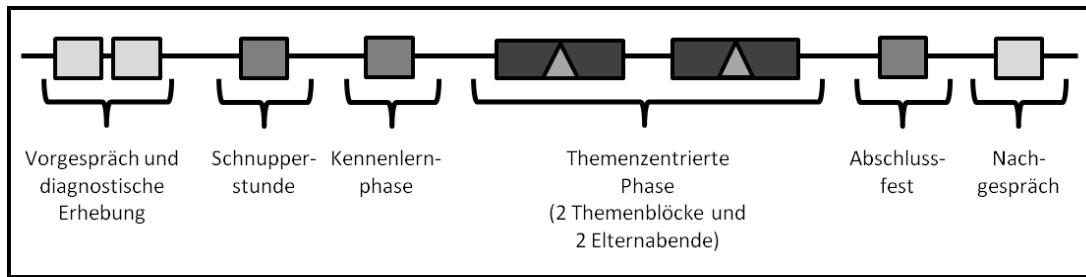


Abbildung 3: Ablauf des Gruppentrainings von Jaede, Wolf und Zeller-König (1996) (vgl. ebd.)

3.4.3 Gegenüberstellung der beiden Konzeptionen

Im Folgenden werden die Grundlagen der beiden beschriebenen Konzeptionen tabellarisch gegenübergestellt. Die verbundenen Zellen enthalten Inhalte, die sich in den Konzeptionen gleichen, geteilte Zellen markieren Unterschiede zwischen den Konzepten.

	Fthenakis et al. (1995)	Jaede, Wolf und Zeller-König (1996)
Anzahl der Sitzungen	12	14
Dauer der Sitzungen	90 Minuten	
Programmziele	<ul style="list-style-type: none"> • Chaos der Scheidung eine stabile Struktur entgegensetzen, • bessere Anpassung an Lebenssituation (Hilfe bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben), • Erweiterung des sozialen Netzwerks, • Erfahrungsaustausch, • Scheidungsbezogene Wissensvermittlung, • Stärkung von Ressourcen, • Vermittlung von Coping-Strategien, • Steigerung des Selbstwertgefühls, • Besserung der Selbstwahrnehmung 	
Anzahl der Kinder	6	Maximal 8
Alter der Kinder	7-11 Jahre	9-12 Jahre
Auswahlkriterien	<ul style="list-style-type: none"> • Die Teilnahme beruht auf Freiwilligkeit. • Die Kinder dürfen im Verlauf des Programms nicht an einer Therapie teilnehmen. • Geschlechterverhältnis soll ausgewogen sein, oder die Gruppe soll eine reine Mädchen/Jungengruppe sein. • Die Kinder sollen Familien aus unterschiedlichen Scheidungsphasen entstammen. • Die Gruppe soll aus Kindern bestehen, welche dieselbe Schulform besuchen (Grundschule <i>oder</i> weiterführende Schule). • Es soll eine ‚bedingte Gruppenfähigkeit‘ bestehen. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Die Altersdifferenz sollte maximal zwei Jahre betragen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Zustimmung beider Elternpartner muss vorliegen.

³⁸ Die Themen der einzelnen Sitzungen sind in Kapitel 3.4.3 aufgelistet.

	<ul style="list-style-type: none"> • Die Zustimmung von mindestens einem Elternpartner muss vorliegen • Die Kinder sollten nah beieinander wohnen 	<ul style="list-style-type: none"> • Eine Breitschaft zur regelmäßigen Teilnahme des Kindes sowie • zur Teilnahme der Eltern am Elternprogramm muss gegeben sein.
Auswahl- methode	Aufnahmegespräch mit Kind und mind. einem Elternpartner	<ol style="list-style-type: none"> 1. Erstgespräch 2. Diagnostische Erhebung 3. Schnupperstunde
Struktur der Sitzungen	<ul style="list-style-type: none"> • Begrüßungsritual • 1. thematischer Block • Pause • 2. thematischer Block • Abschiedsritual 	
Themen- blöcke	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kennenlernphase 2. Gefühle 3. Verhaltensstrategien & Wünsche 4. Abschied <p>Außerdem: Erstellen einer Zeitung</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kennenlernphase 2. zwei thematische Blöcke: Trennung und Scheidung & Gefühle 3. Abschlussphase 4. Nachgespräch
Themen der Sitzungen	<ol style="list-style-type: none"> 1. Wir lernen uns kennen und werden eine Gruppe 2. Was bei Trennung und Scheidung passiert 3. Scheidung der Eltern – welche Gefühle löst das aus und was müssen Kinder über Scheidung wissen 4. Wie ich mich heute in meiner Trennungs- und Scheidungsfamilie fühle 5. Konflikt und Lösung im Rollenspiel 6. Umgang mit Ärger und Wut 7. Zukunftswünsche 8. Abschiednehmen von nicht erfüllbaren Wünschen 9. Wie sich Wünsche erfüllen und Probleme lösen lassen 10. Ich bin eine wertvolle Person 11. Was ich gelernt habe und an andere Kinder weitergeben möchte 12. Wir nehmen Abschied 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kennenlernen – Gruppenidentität 2. Hinführung zum Thema Trennung und Scheidung 3. Lebensbereiche kennenlernen 4. Subjektives Erleben von Trennung und Scheidung 5. Familienformen 6. Gefühle allgemein benennen 7. Gefühle assoziieren, austauschen 8. Gefühle ausdrücken 9. Scheidungsrelevante Gefühle erleben 10. Unterschiedliche Intensität scheidungsrelevanter Gefühle einschätzen 11. Scheidungsrelevante Gefühle ausdrücken 12. Coping-Strategien im Rollenspiel 13. Rückblick 14. Abschied
Anzahl der Elternabende	4	2
Themen der Elternabende	<ol style="list-style-type: none"> 1. Psychoedukation zu Trennung und Scheidung: Scheidungsphasen und mit unterschiedlichen Phasen verbundene Aufgaben, Kindliche Reaktionen, 2. Selbstreflektion und Ressourcenaktivierung 3. Informationen zur Kindergruppe 4. Auswertung der Kindergruppe 	Nicht ausgeführt.

Tabelle 8: Gegenüberstellung der beiden Interventionsprogramme (vgl. Fthenakis et al. 1995 und Jaede, Wolf & Zeller-König 1996)

4 Evaluation

„prüft aber alles, und das Gute behaltet“ (Bibel, 1. Thessalonicher, 5, 19).

In den ersten beiden Kapiteln der vorliegenden Arbeit wurden zunächst die Grundlagen der Trennungs- und Scheidungsforschung sowie der Erziehungs- und Familienberatung beschrieben. Darauf aufbauend wurde die in diesem Bereich bei der Beratung mit betroffenen Kindern favorisierte Gruppenarbeit vorgestellt. Im Folgenden Kapitel wird nun die Evaluation dieser Angebote fokussiert und somit nach der Beschreibung von Gruppenintervention die Frage nach deren Qualität, Wirkung und Bewertung gestellt. Wie das einführende Zitat aus der Bibel andeutet, das Vosseler (2006) als „neutestamentliche Evaluationsaufforderung“ (ebd., S. 207) bezeichnet, ist dieser Fokus unter anderem dann wichtig, wenn Entscheidungen zur Fortsetzung, Veränderung oder Unterlassung einer Intervention getroffen werden sollen. Bevor ab Kapitel 4.2 Evaluationen im Bereich der Erziehungs- und Familienberatung und von Trennungs- und Scheidungskindergruppen vorgestellt werden, führt Kapitel 4.1 zunächst in die Grundlagen von Evaluationen ein.

4.1 Grundlagen von Evaluationen

Im Folgenden werden die Grundlagen von Evaluationen vorgestellt. Hierfür werden sowohl Grundlagen der Evaluationsforschung³⁹ als auch die Perspektive und Zuschreibungen aus den für die Arbeit relevanten Praxisfeldern, der Kinder- und Jugendhilfe und der Erziehungs- und Familienberatung, einbezogen. Zunächst erfolgt eine Beschreibung verschiedener Definitionen von Evaluation und des Stellenwerts in den Praxisfeldern der Kinder- und Jugendhilfe sowie der Erziehungs- und Familienberatung (4.1.1). In 4.1.2 wird der Zweck von Evaluationen sowohl historisch als auch aktuell beschrieben. Verschiedene Merkmale von Evaluationen wie Evaluationsgegenstände und Settings werden in Kapitel 4.1.3 dargestellt. Daran anschließend erfolgen Ausführungen zur Qualität von Evaluationen (4.1.4), bevor exemplarische Verläufe von Evaluationen in Kapitel 4.1.5 und Herausforderungen bei der Durchführung von Evaluationen in Kapitel 4.1.6 beschrieben werden.

4.1.1 Definition von Evaluation und Stellenwert in den Praxisfeldern

Balzer (2005) weist darauf hin, dass die Frage, was Evaluation ist, nicht einfach zu beantworten sei, da es keine einheitliche Definition gebe, sondern dass je nach Disziplin oder Wissenschaft, in der Evaluationen angewendet werden, unterschiedliche Akzente zu setzen sind (vgl. ebd., S. 9). Ein Blick auf die Bedeutung des Wortes ‚Evaluation‘ lässt allerdings eine erste Annäherung zu. So hat das Wort ‚valor‘ im lateinischen die Bedeutung ‚Wert‘ und die Vorsilbe ‚e‘ die Bedeutung ‚aus‘ also ‚auswerten‘. Spricht man im englischen Sprachraum von ‚evaluate‘ oder im Französischen von ‚évaluer‘, so kann

³⁹ In der Fachliteratur wird eine Abgrenzung zwischen Evaluations- und Grundlagenforschung vorgenommen. So weist Stockmann (2010a) darauf hin, dass für Grundlagenforschung zumeist unabhängige, staatliche Mittel zur Verfügung stehen, während es solche für Evaluationen kaum gibt (vgl. ebd., S. 40f). Zudem folgt Evaluation immer einer bestimmte Absicht, nämlich der Bewertung eines Gegenstandes, während im Bereich der Grundlagenforschung die Generalisierung von Ergebnissen dahingehend eine höhere Bedeutung hat (vgl. Stockmann 2007, S. 28; Widmer & De Rocchi 2012, S. 100). Bortz und Döring (1995) sehen den Zusammenhang beider Forschungsschwerpunkte darin, dass auf der Grundlage von Ergebnissen der Grundlagenforschung Programme erstellt werden, die dann evaluiert werden können (vgl. ebd., S. 98).

dies mit ‚bewerten‘ übersetzt werden (vgl. Balzer 2005; Stockmann 2007; Stockmann 2010b). Balzer (2005) schlussfolgert: „Eine erste einfache Begriffsbeschreibung lässt sich also aus dem Wortstamm ableiten: ‚Bestimmung des Wertes einer Sache““ (vgl. ebd., S. 10). Aus 20 verschiedenen Definitionen des Begriffs hat er die folgende zusammengestellt:

„Evaluation ist ein Prozess, in dem nach zuvor festgelegten Zielen und explizit auf den Sachverhalt bezogenen und begründeten Kriterien ein Evaluationsgegenstand bewertet wird. Dies geschieht unter Zuhilfenahme sozialwissenschaftlicher Methoden durch Personen, die für diese Tätigkeit besonders qualifiziert sind. Das Produkt eines Evaluationsprozesses besteht in der Rückmeldung verwertbarer Ergebnisse in Form von Beschreibungen, begründeten Interpretationen und Empfehlungen an möglichst viele Beteiligte und Betroffene, um den Evaluationsgegenstand zu optimieren und zukünftiges Handeln zu unterstützen“ (vgl. ebd., S. 16).

Stockmann (2007) fasst seine Definition in drei Schritten zusammen. Evaluation ist ihm zufolge als ein Prozess zu sehen, in dem Informationen

1. gesammelt,
2. bewertet und
3. auf der Grundlage dieser Bewertungen Entscheidungen getroffen werden (vgl. ebd., S. 26).

In der Erziehungs- und Familienberatung sieht Vosseler (2001) Evaluation durch zwei Diskurse maßgeblich beeinflusst: zum einen durch die Psychotherapieforschung, in der katamnestische Überprüfungen der Wirksamkeit eingesetzter Verfahren eine lange Tradition hat. Zum anderen durch den Diskurs zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. ebd.). Dies greift auch Lenz (1998) auf. Er postuliert, dass Evaluation in diesem Bereich nur im Zusammenhang mit Qualitätsmanagement und -sicherung als sinnvoll anzusehen ist (vgl. ebd., S. 119).⁴⁰ Im ‚QS 22‘⁴¹ definieren Gerth, Menne und Roth (1999), dass zum ‚Qualitätsprodukt Erziehungsberatung‘ neben Struktur- und Prozess- auch Ergebnisqualität gehört. Als Instrument zur Überprüfung der Ergebnisqualität wird Evaluation benannt. Evaluation wird in der Erziehungs- und Familienberatung somit als Möglichkeit definiert, Wirksamkeit und Effektivität von Angeboten im Rahmen von Qualitätssicherung zu erfassen und diese nicht nur unter Berücksichtigung fachlicher Standards, sondern auch unter Berücksichtigung der Klientenperspektive zu beurteilen (vgl. ebd.).

4.1.2 Evaluationszweck

Historisch betrachtet fanden die ersten Evaluationen in den USA in den 1930er und 1940er Jahren statt, um das soziale Reformprogramm ‚New Deal‘, das unter Roosevelt zur Verminderung von Arbeitslosigkeit und zur Verbesserung sozialer Sicherheit etabliert wurde, zu bewerten (vgl. Gollwitzer & Jäger 2007, S. 8; Stockmann 2010a, S. 24; Bortz & Döring 1995, S. 95). Ab den 1960er Jahren wurde Evaluation auch in Europa, zunächst vor allem in Schweden Großbritannien und der BRD angewendet. In der BRD fand es vor allem Einzug in den Bereichen Stadterneuerung/Infrastruktur sowie Bil-

⁴⁰ Qualitätsmanagement wird von Lenz (1998) hierbei als Rahmen für die Systematisierung verschiedener Reflektionsprozesse definiert. Unter Qualitätssicherung versteht er einen systematischen Verständigungsprozess zwischen allen Beteiligten, bei dem Perspektiven und Erwartungen erfasst werden (vgl. ebd., S. 119 ff.).

⁴¹ Heft 22 der ‚Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe‘ herausgegeben vom BMFSFJ zum ‚Qualitätsprodukt Erziehungsberatung‘ wurde bereits in Kapitel 2 vorgestellt (vgl. Gerth, Menne & Roth 1999).

derung und Erziehung (vgl. Stockmann 2010a, S. 27 ff.). In den 1980er Jahren wurde in den USA mit der ‚American Evaluation Association‘ die erste Gesellschaft für Evaluation gegründet und die ersten Standards zur Qualität von Evaluationen publiziert. In den 1990er Jahren folgten die ‚European Evaluation Society‘ und die ‚Deutsche Gesellschaft für Evaluation‘ (DeGEval) (vgl. Gollwitzer & Jäger 2007, S. 9). Letztere hat es sich zum Ziel gemacht, „das Verständnis, die Akzeptanz und die Nutzbarmachung von Evaluationen in der Gesellschaft zu fördern“ (Stockmann 2010a, S. 41). Hierfür wurden bspw. 2002 in Anlehnung an die amerikanischen Evaluationsstandards eigene Standards sowohl für Evaluationen allgemein als auch für Selbstevaluationen veröffentlicht (vgl. Gollwitzer & Jäger 2007, S. 9). Der Stellenwert von Evaluation hat weltweit in den letzten Jahrzehnten zugenommen. Als Merkmal hierfür sieht Stockmann (2010a), dass sie in vielen Ländern fester Bestandteil von Politikgestaltung ist, zunehmende Nachfrage den Angebotsmarkt wachsen lässt und somit eine Zunahme an Evaluationsgesellschaften zu verzeichnen ist. Letztlich sei eine Zunahme von Aus- und Weiterbildungsprogrammen in diesem Bereich zu verzeichnen (vgl. ebd., s. 35 ff.).

Aktuell können Evaluationen nach Gollwitzer und Jäger (2007) durchgeführt werden, um

1. den Bedarf an einer Maßnahme,
2. die Wirksamkeit,
3. den Transfererfolg, (ob Teilnehmer/innen Erkenntnisse anwenden),
4. die Effizienz, (die Kosten-Nutzen-Bilanz),
5. die Qualität und/oder
6. die Akzeptanz eines Evaluationsgegenstandes zu erfragen (vgl. ebd., S. 7).

Widmer und De Rocchi (2012) sehen die Funktion von Evaluationen vor allem in der Wissenserweiterung zu einem Gegenstand, der Verbesserung von und dem Übernehmen von Verantwortung für ihn (vgl. ebd., S. 17f.).

Im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe werden Evaluationen vor dem Hintergrund knapper werdender Finanzierungsmöglichkeiten durch die politischen Entscheidungsträger eingefordert. So heißt es im Koalitionsvertrag von CDU, CSU und SPD von 2006: „Jugendhilfe sollte sich auch unter Effizienzgesichtspunkten entsprechend weiterqualifizieren; dringend muss die Lücke im Bereich der Jugendhilfe-Wirkungsforschung geschlossen werden; Jugendhilfe muss ihre Erfolge auch mit ‚harten Fakten‘ beweiskräftiger machen“ (CDU, CSU, SPD 2006, S. 125 zitiert in Lüders & Haubrich 2006, S. 6). Lüders und Haubrich (2006) grenzen sich davon ab, indem sie darauf hinweisen, dass Evaluationen nicht dazu dienen sollen, sich dem Druck von Öffentlichkeit und Politik zu beugen (vgl. ebd., S. 5). Vielmehr sollten es Zweck von Evaluationen sein professionell Effektivität, Effizienz und Qualität der Arbeit zu hinterfragen, um Wirksamkeit und Effizienz des eigenen Handelns für andere transparent zu machen und zu belegen (vgl. Liebald 1996., S. 9; Lüders & Haubrich 2006, S. 5).

Wie im Praxisfeld der Kinder- und Jugendhilfe sieht Hundsalz (1998) den Zweck von Evaluation in der Erziehungs- und Familienberatung als Möglichkeit sich zu positionieren, darzustellen und „auf einem Markt [zu] behaupten, auf dem verschärft um Ressourcen gestritten wird“ (ebd., S. 28, Einfügung UKM). Gerth, Menne und Roth (1999) fassen dies wie folgt zusammen:

„Durch statistische Daten die Arbeit nach außen darzustellen, war lange Zeit unter Erziehungsberatern ein ungeliebtes Thema, wurde als lästige Verpflichtung gegenüber

Trägern, Jugendämtern und Statistischen Landesämtern angesehen. In der Zwischenzeit erscheint die Präsentation statistischer Daten im Zuge der Mittelverknappung als unabdingbar, um den Umfang der geleisteten Arbeit zu dokumentieren und ihre Notwendigkeit zu belegen. [...] Angesichts der Gefahr, dass im Zuge der Kommunalisierung der Jugendhilfe manche Städte oder Kreise versuchen, im Bereich der Erziehungsberatung auf Kosten der Qualität zu sparen, überwiegen die positiven Auswirkungen einer solchen Entwicklung bei weitem“ (ebd., S. 29, Auslassung UKM).

Menne (1998) greift die „Finanzknappheit der öffentlichen Haushalte“ (ebd., S. 7) ebenfalls auf. Er sieht, wie Lenz (1998), Evaluation allerdings auch als Blick auf die Ergebnisse und Wirksamkeit des eigenen Handelns. Inhaltlich sollen Evaluationen also der Frage nachgehen, ob das durch die Beratung intendierte Ziel erreicht wurde und die Klientel mit der Beratung zufrieden ist (vgl. ebd.). Als Beratungserfolg definieren Gerth, Menne und Roth (1999), wenn sich in Bezug auf die Anliegen, wegen derer Ratsuchende Beratung aufgesucht haben, Veränderungen wie bspw. Besserungen oder eine veränderte Problemsicht ergeben oder die ursprünglichen Probleme nicht mehr bestehen (vgl. ebd., S. 65).

4.1.3 Merkmale von Evaluationen

Bei der Durchführung von Evaluationen gibt es keine einheitliche Vorgehensweise, sondern je nach Gegenstand, Fragestellung und Erkenntnisinteresse eine Vielzahl an Möglichkeiten. Hierbei kann unterschieden werden, *was* evaluiert wird (Evaluationsgegenstand) und *wo* eine Evaluation (Setting) von *wem* (Perspektive der Forschenden), *wann* (Erhebungszeitpunkte) und *mit welchen Methoden* durchgeführt wird (vgl. Stockmann 2010b, S. 67). Auffällig ist, dass auch Evaluationsformen, die gleich definiert sind, bei verschiedenen Autorinnen und Autoren unterschiedlich betitelt werden. Im Folgenden wird eine Übersicht zu zentralen Unterscheidungsmerkmalen gegeben:

Evaluationsgegenstände

Evaluationen werden heute in vielen Bereichen durchgeführt, was bspw. durch die vielfältigen Arbeitskreise der ‚Gesellschaft für Evaluation‘ (DeGEval) gezeigt werden kann (vgl. Gollwitzer & Jäger 2007, S. 8; DeGEval 2008, S. 16). So gibt es neben Arbeitskreisen, die dem Bereich Bildung/Erziehung zugeordnet werden können (Schulen, Soziale Dienstleistungen, Berufliche Bildung u.a.), auch solche zu politischen Themenfeldern (Entwicklungs-, Kultur-, Forschungs-, Technologie- und Innovationspolitik, Stadt- und Regionalentwicklung u.a.), zu ‚Gender Mainstreaming‘, dem Gesundheits- und Umweltbereich sowie Wirtschaft und Verwaltung (vgl. DeGEval 2013). Dass Evaluation in vielen unterschiedlichen Feldern Anwendung findet, ist damit zu begründen, dass (fast) alles evaluiert werden kann und es somit eine Vielzahl von Evaluationsgegenständen gibt. Hierzu können bspw. Personen, Veranstaltungen, Kurse, Projekte, Programme, Materialien, Medien, Methoden, Zielvorgaben, Systeme, Strukturen und sogar Evaluationen selbst zählen (vgl. bspw. Keller-Ebert, Kißler und Schobert 2005, S. 7; Bortz & Döring 1995, S. 96; Widmer & De Rocchi 2012, S. 25).

Orientiert am Gegenstand einer Evaluation lassen sich verschiedene Arten unterscheiden. Hierbei ist zu bemerken, dass es kaum einheitlich verwendete Termini für verschiedene Evaluationsarten gibt, sondern je nach Evaluation unterschiedliche Begrifflichkeiten verwendet werden. So schreiben Widmer und Rocchi (2012) bspw. von einer *Projektelevaluation*, wenn eine Gruppe von Maßnahmen evaluiert wird, die zeitlich befristet stattfindet. Finden die Maßnahmen ohne zeitliche Befristung statt, bezeichnen sie die Evaluation als *Programmevaluation* (Widmer & De Rocchi 2012, S. 26). Gollwit-

zer und Jäger (2007) unterscheiden dahingegen *praxisorientierte* Evaluationen, die aufzeigen, ob und wie sich der Evaluationsgegenstand in der Praxis bewährt, *entwicklungsorientierte* Evaluationen, deren Ergebnisse der Verbesserung ähnlicher Maßnahmen dienen, und *theorieorientierte* Evaluationen, die zur Testung der dem Gegenstand grundlegenden Theorie angewendet werden (vgl. ebd., S. 13). Des Weiteren differenzieren sie *Makroevaluationen*, die einen Gegenstand allumfassend bewerten, *Mikroevaluationen*, die im Vergleich dazu nur einen Baustein des Gegenstandes fokussieren, *Inputevaluationen*, die untersuchen, welche Ressourcen für eine Maßnahme zur Verfügung stehen, *Complianceevaluationen*, die die Bereitschaft zur Mitarbeit von Klient/innen bewerten, und *Outputevaluationen*, die bewerten, was eine Maßnahme bewirkt hat. Keller-Ebert, Kißler und Schobert (2005) definieren zusätzlich die *Wirkungsevaluation*, die durchgeführt wird, um die Wirkung einer Maßnahme auf die Teilnehmenden und/oder deren Umfeld zu bewerten und eine Aussage darüber zu ermöglichen, welche Wirkungen auf das Programm und welche auf externe Faktoren zurückzuführen sind (vgl. ebd., S. 13). Diese setzen Lüders & Haubrich 2006 in der Kinder- und Jugendhilfe ein, um das eigene Handeln und die Effizienz dessen transparent zu machen (vgl. ebd.). Wie Widmer und De Rocchi (2012) beschreiben Gollwitzer und Jäger (2007, S. 13 f.), Bewyl und Schepp-Winter (2000) sowie Bewyl et al. (2007) *Programmevaluationen*. Als Programm wird hierbei ein fixierter Plan und dessen Implementation in der Praxis verstanden (vgl. Bewyl & Schepp-Winter 2000, S. 17). Die Programmevaluation ist sowohl in der Kinder- und Jugendhilfe als auch in der Erziehungs- und Familienberatung eine zentrale Form von Evaluation. In beiden Praxisfeldern werden verstärkt Kurse und Projekte durchgeführt und evaluiert, die nach Bewyl und Schepp-Winter (2000) als Programme zu definieren sind (vgl. ebd. sowie Bewyl et al. 2007). Auch die Evaluation von Trennungs- und Scheidungskindergruppenintervention ist als Programmevaluation zu definieren.

Unabhängig davon, welche der beschriebenen Evaluationsarten angewendet wird, ist zu entscheiden, ob mehrere Projekte/Gruppen in die Durchführung einbezogen und deren Ergebnisse verglichen werden. In diesem Fall würde nach Widmer und De Rocchi (2012) von einer *vergleichenden Evaluation* gesprochen. Wird ein Einzelfall untersucht, handelt es sich um eine *nicht-vergleichende Evaluation*. Des Weiteren kann eine Auswahl an Beteiligten einbezogen oder eine Vollerhebung durchgeführt werden (vgl. ebd., S. 15 f. u. 94 ff.).

Setting

Je nach Erkenntnisinteresse an der Evaluation kann diese an verschiedenen Orten stattfinden: in einer Laborsituation oder im Feld. Bei einer Laborsituation ist zu berücksichtigen, dass diese auf die Beteiligten künstlich wirken und somit deren Handeln und die Ergebnisse beeinflussen kann. Gollwitzer & Jäger (2007) schlussfolgern, dass Evaluationen meistens in „in der realen Umgebung des Geschehens als Evaluation im Feld“ (ebd., S. 11) durchgeführt werden.

Perspektive der Forschenden

Eine Evaluation kann von unterschiedlichen Forschenden durchgeführt werden:

1. von externen Evaluierenden, dritten Personen, die mit der Evaluation eines Gegenstandes beauftragt werden (*externe od. Fremdevaluation*),

2. von internen Evaluierenden, die zwar dem Kreis der Mitarbeitenden einer Organisation angehören, aber nicht für den Evaluationsgegenstand verantwortlich sind (*interne Evaluation*),
3. von Evaluierenden, die gleichzeitig für die Programmplanung und für dessen Umsetzung zuständig sind (*Selbstevaluation*) (vgl. bspw. Gollwitzer & Jäger 2007, S. 15 f.; Widmer & De Rocchi 2012, S. 31; Stockmann 2007, S. 61; Bewyl & Schepp-Winter 2000, S. 31).

Sowohl in der Kinder- und Jugendhilfe als auch in der Erziehungs- und Familienberatung kommt der Selbstevaluation ein besonderer Stellenwert zu (vgl. von Spiegel 1997; Liebald 1998; Gerth, Menne & Roth 1999). Von Spiegel (1997) empfiehlt diese insbesondere als „Instrument für Fachkräfte, die ‚an der Basis‘, also direkt mit den Adressaten und Adressatinnen“ (ebd., S. 32) arbeiten, um „subjektive Meinungen und Vorurteile durch begründete Erfahrungen (Empirie) zu ersetzen“ (ebd., S. 39). Liebald (1998) sieht die Vorteile der Selbstevaluation ebenfalls in der Praxisnähe der Evaluator/innen und in einer hohen Wahrscheinlichkeit, dass ein starkes Interesse an den Ergebnissen und ihrer Nutzung besteht. Heiner (1998) vertieft dies, indem sie darauf hinweist, dass „Selbstevaluationen den Mitarbeiterinnen die Möglichkeit geben, an den Problemen zu arbeiten, die sie wirklich bedrücken und die Veröffentlichungen unangenehmer Einsichten über eigene Fehler selbst zu bestimmen“ (ebd., S. 67). Die Risiken sieht Liebald (1998) in einer mangelnden Distanz der Evaluierenden zum Gegenstand (vgl. ebd., S. 11). Dass sich dies tatsächlich nachteilig auf Evaluationen auswirkt, soll durch die Berücksichtigung von Evaluationsstandards vermieden werden (s. Kapitel 4.1.4)⁴².

Erhebungszeitpunkt

Evaluationen können abhängig von der Fragestellung und dem Erkenntnisinteresse zu unterschiedlichen Zeitpunkten durchgeführt werden. So gibt es *proaktive Evaluationen*, die vor dem Beginn von Maßnahmen eingesetzt werden können, bspw. um den Bedarf zu ermitteln (vgl. Keller-Ebert, Kißler und Schobert 2005, S. 11). Diese wird von Gollwitzer und Jäger (2007) auch als *prognostische* Evaluation bezeichnet, die sie von der *prospektiven* Evaluation abgrenzen, die zukunftsgerichtet Auskunft über Bedingungen geben soll, die eine Maßnahme positiv beeinflussen werden (vgl. ebd., S. 14 f.).

Wird eine Evaluation nach einer Maßnahme durchgeführt, um Zwischenergebnisse beizusteuern, auf deren Grundlage die laufende Maßnahme verbessert oder modifiziert wird, so wird dies als *formative Evaluation* klassifiziert (vgl. bspw. Bortz & Döring 1995, S. 107; Keller-Ebert, Kißler und Schobert 2005, S. 9; Gollwitzer & Jäger 2007, S. 14; Widmer & De Rocchi 2012, S. 31; Bewyl & Schepp-Winter 2000, S. 21). Keller-Ebert, Kißler und Schobert (2005) nennen formative Evaluationen auch *Gestaltungsevaluationen* (vgl. ebd., S. 9), Gollwitzer und Jäger (2007) bezeichnen sie als *Prozessevaluationen* (vgl. ebd., S. 14 f.) und Stockmann (2007) als *ex-ante* Evaluation (vgl. ebd., S. 34).

Dient eine Evaluation der Beurteilung einer abgeschlossenen Maßnahme, so ist sie als *summative Evaluation* zu klassifizieren (vgl. bspw. Bortz & Döring 1995, S. 107; Keller-Ebert, Kißler und Schobert 2005, S. 9; Gollwitzer & Jäger 2007, S. 14; Widmer & De Rocchi 2012, S. 31; Bewyl & Schepp-Winter 2000, S. 21). Keller-Ebert, Kißler und Scho-

⁴² Unabhängig von der Frage, wer die Evaluation durchführt, ist natürlich zu berücksichtigen, dass eine Evaluation immer so objektiv und überparteilich wie möglich sein soll (vgl. Gollwitzer & Jäger 2007, S. 12).

bert (2005) bezeichnen diese auch als *Bilanzevaluationen* (vgl. ebd., S. 9), Gollwitzer und Jäger (2007) wählen den Begriff *Ergebnisevaluationen* (vgl. ebd., S. 14 f.) und Stockmann (2007) *ex-post* Evaluation (vgl. ebd., S. 34).

Dass eine Evaluation sowohl formativ als auch summativ sein kann, wenn sie im Verlauf einer Maßnahme zu deren Verbesserung beiträgt und abschließend als Bewertungsinstanz eingesetzt wird, beschreiben sowohl Kuckartz et al. (2007, S. 19) als auch Stockmann (2007, S. 34), der dieses Modell als *on-going* Evaluation bezeichnet.

Evaluationsmethoden

Evaluation bedient sich der Methoden, die in der quantitativen und qualitativen Sozialforschung allgemein üblich sind. Die Auswahl „hängt ab von der zu beantwortenden Fragestellung, von den verfügbaren Zeitressourcen und muss soziale und kulturelle Besonderheiten der beteiligten Menschen berücksichtigen“ (Keller-Ebert, Kißler und Schobert 2005, S. 37). Im Folgenden kann keine umfassende Beschreibung der Vielzahl von Methoden und Techniken gegeben werden, die bei Evaluationen angewendet werden können. Dies Kapitel ermöglicht eine Übersicht. Die verwendeten Beispiele orientieren sich an den für diese Arbeit wichtigen Praxisfeldern.

Zunächst kann bei der Verwendung von Methoden zwischen quantitativen und qualitativen unterschieden werden.

Quantitative Methoden sind solche, die numerische Daten erheben, die mit Hilfe von statistischen Verfahren analysiert werden (vgl. Kuckartz & Busch 2012, S. 143). Quantitative Methoden sind bspw. Messungen oder Testungen, die mit Hilfe von psychologischen Testverfahren durchgeführt werden oder die Analyse von Sekundärdaten (vgl. Widmer & De Rocchi 2012, S. 96). Bortz und Döring (1995) beschreiben experimentelle Verfahren, bei denen quantitative Methoden unter Laborbedingungen eingesetzt werden und eine Experimental- mit einer Kontrollgruppe verglichen wird. Somit können Effekte bei den Teilnehmenden, die auf den Evaluationsgegenstand zurückzuführen sind, klar von jenen abgegrenzt werden, die ggf. durch andere Einflussfaktoren hervorgerufen wurden. „Hierzu ist anzumerken, da[ss] Evaluationsstudien typischerweise Feldstudien sind, in denen die Wirksamkeit der Maßnahme unter realen Bedingungen getestet wird, denn welcher Auftraggeber möchte schon erfahren, was seine Maßnahme unter künstlichen, laborartigen Bedingungen leisten könnte“ (ebd., S. 111, Anpassung UKM).

Lenz (1998, S. 116) und Vosseler (2006, S. 209 f.) schreiben, dass bei Evaluationen in der Erziehungs- und Familienberatung methodisch zumeist mit katamnesticen Nachbefragungen von Eltern durchgeführt werden. Vosseler (2006) weist diesbezüglich auf die Nähe von Evaluationen in der Erziehungs- und Familienberatung und in der Psychotherapie hin. Seines Erachtens wird „Mitunter [...] die Evaluation von Erziehungsberatung gar als ‚Spezialfall‘ der Psychotherapieforschung gesehen“ (ebd., 208, Auslassung UKM) und knüpft somit auch häufig an deren Methoden an, die eher quantitativ und experimentell sind sowie auf valide Testverfahren zurückgreifen. In der Erziehungs- und Familienberatung stellt er einen Mangel an „standardisierten und evaluierten Me[ss]instrumenten“ (Vosseler 2001, Anpassung UKM) fest. Auch Heekerens (1998) begrenzt Evaluation in der Erziehungs- und Familienberatung auf die Anwendung „psychotherapeutischer Verfahren“ (ebd., S. 597) anhand von (quasi-) experimentellen Studien. Er fordert klinische Feldforschung für die Erziehungs- und Familienbe-

ratung, da er nur in dieser valide Forschung sieht. Er schließt mit der Anmerkung, dass man bei einer Angleichung der Erziehungs- und Familienberatung an klinische Forschung über die Überwindung von „allfälligen praktischen und technischen Schwierigkeiten“ (ebd., S. 603) noch nachdenken müsse. Ein von Vosseler (2001) entwickelter ‚Fragebogen zur Erziehungs- und Familienberatung‘ folgt der Forderung von Heekerens (1998). Im Gegensatz zu Vosseler (2001, 2006) und Heekerens (1998) bemerken Gerth, Menne und Roth (1999) kritisch, dass es im Bereich der Erziehungs- und Familienberatung nicht ausreichend sei, ausschließlich auf die Vorgehensweisen der Psychotherapieforschung zurückzugreifen, da diese zwar aufgrund der hohen Standardisierung wiederholbare Ergebnisse erhoffen lässt, dem breiten Spektrum an Methoden und Anlässen der Erziehungs- und Familienberatung allerdings nicht gerecht werden kann (vgl. ebd., S. 64). Auch Lenz (1998) grenzt sich klar von der Psychotherapieforschung im Bereich von Evaluationen der Erziehungs- und Familienberatung ab. Er kritisiert, dass bei dieser der „Einsatz einer Batterie von standardisierten und quantitativen Erhebungsinstrumenten“ (ebd., S. 122) im Mittelpunkt steht, worunter er saubere Operationalisierung, Messung und Quantifizierung, vorab formulierte, expertendefinierte Problemsicht versteht, „kaum jedoch die Perspektiven der KlientInnen, ihre subjektiven Sinnstrukturen, Ziele, Bedürfnisse und Bewertungen, wie auch ihre Erfahrungen und Alltagswelt, in die sie eingebunden sind“ (ebd., S. 122).

Qualitative Methoden erheben dahingegen nicht-numerische Daten. In der Regel sind dies Texte, die bspw. durch die Transkription von Interviews oder die Verschriftlichung von Beobachtungen entstehen können (vgl. Kuckartz & Busch 2012, S. 143). Als Methode der qualitativen Forschung gilt somit zum Beispiel das Interview. Ein Vorteil der mündlichen Befragung ist, dass Unklarheiten, die bspw. durch die Formulierung von Fragen entstehen, geklärt werden können. Eine Herausforderung kann dahingegen sein, Befragte im Befragungsverlauf in ihrem Antwortverhalten nicht zu beeinflussen (vgl. Keller-Ebert, Kißler und Schobert 2005, S. 37). Lenz (1999) sieht einen Zusammenhang zwischen qualitativen Interviews und Beratung und hebt die Vorteile eines Einsatzes von qualitativen Interviews bei der Evaluation in der Erziehungs- und Familienberatung wie folgt hervor:

„Qualitative Interviews weisen eine große Affinität mit den verschiedenen Formen beraterisch-psychologischen Handelns auf. Auch sie bemühen sich in erster Linie um einen verstehenden Zugang zu den subjektiven Perspektiven der Menschen und den bedeutungsgehalten, die sie mit ihrem Erleben und Verhalten verknüpfen. Die qualitative Evaluation ist daher in besonderer Weise in der Lage, praxisrelevante Daten und Ergebnisse zu liefern. Der hohe Zeitaufwand, der mit der Durchführung, Auswertung und Interpretationsarbeit verbunden ist, bringt es aber mit sich, da[ss] in einem qualitativen Design immer nur eine relativ kleine Untersuchungsgruppe herangezogen werden kann“ (ebd., S. 134, Anpassung UKM).

Er empfiehlt den Einsatz qualitativer Interviews bei folgenden Zielgruppen:

1. bei Klientel mit bestimmtem Problemhintergrund (bspw. Trennung- und Scheidung),
2. wenn eine bestimmte Altersgruppe befragt wird (bspw. Kinder),
3. wenn Familien über eine zuweisende Instanz zur Beratung kommen (bspw. dem Familiengericht oder Jugendamt),
4. wenn Aussagen zu einer bestimmten Intervention oder
5. über erfolgreiche bzw. erfolglose Beratungen getroffen werden sollen (vgl. ebd., S. 134).

Neben rein qualitativen oder quantitativen Verfahren sind auch Mischformen möglich. *Methoden, die qualitativ und/oder quantitativ sein können*, sind bspw. schriftliche Befragungen. Der Einsatz von geschlossenen Fragen erzeugt dabei quantitative, die Verwendung von offenen Fragen qualitative Daten. Der Vorteil von Einsatz schriftlicher Befragungen kann darin gesehen werden, dass diese als anonym erlebt werden und die Bereitschaft ehrlich und nicht ausschließlich sozial erwünscht zu antworten steigt. Der Nachteil besteht darin, dass Unklarheiten, die bspw. durch Formulierungen auftreten, nicht zu klären sind (vgl. Keller-Ebert, Kißler und Schobert 2005, S. 37). Müller-Kohlenberg (2003) weist darauf hin, dass in standardisierte Fragebögen in der Regel bereits Vorannahmen über Themen und Antwortdimensionen der Befragten eingeflossen sind und auch nur die Kategorien abgefragt werden, die im Vorfeld von den Evaluierenden als wichtig erachtet wurden (vgl. ebd., S. 77).

Um das mit einer Evaluation verbundene Erkenntnisinteresse zu stillen und die Evaluationsfrage(n) zu beantworten, können verschiedene Methoden und Techniken kombiniert werden (vgl. Widmer & De Rocchi 2012). Solche *Mixed-Methods Ansätze* werden insbesondere bei komplexen Evaluationsgegenständen angewendet, um durch die Methodenkombination und -vielfalt der Multiperspektivität eines Gegenstandes gerecht zu werden (vgl. Kuckartz & Busch 2012, S. 142 f.)⁴³.

Zusammenhang von Evaluationsgegenstand, -frage(n), und Bewertung der Ergebnisse

Die Bewertung eines Gegenstandes ist das zentrale Merkmal von Evaluationen (vgl. Kapitel 4.1.1), die Transparenz des Bewertungsprozesses ist ein wichtiger Standard zu Sicherung der Qualität von Evaluationen (vgl. Kapitel 4.1.4). Zur Bewertung von Evaluationsergebnissen ist das Definieren von Bewertungskriterien somit zentral (vgl. Stockmann 2007, S. 26). Doch wie können diese Kriterien gewonnen werden? Am Beispiel der Programmevaluation zeigt sich, dass es hierbei nötig ist, einen Zusammenhang zwischen den Zielen des Evaluationsgegenstandes, der Evaluationsfragestellung und den Bewertungskriterien herzustellen. Keller-Ebert, Kißler und Schobert (2005) empfehlen zunächst auf der Grundlage der Ziele des Evaluationsgegenstandes die für die Evaluation grundlegende Fragestellung(en) zu entwickeln (vgl. ebd., S. 14). Bewyl et al. (2007) knüpfen daran an und postulieren, dass die Bewertungskriterien aus den Fragestellungen/der Fragestellung abgeleitet werden sollen. Als Indikator wird hierbei die Frage verwendet, was an einer Frage jeweils messbar ist (vgl. ebd., S. 29). Bei den Ergebnissen wird daran anknüpfend zwischen Haupt- und Nebenwirkungen unterschieden, die sich jeweils in intendierte und nicht-intendierte Wirkungen untergliedern, die wiederum jeweils positiv oder negativ bewertet werden können (vgl. Widmer & De Rocchi 2012, S. 28 ff.).

Als Modell, das die theoretische Wirkung von Programmevaluationen in vier Dimensionen gliedert und darstellt, gilt der ‚Programmbaum‘ (vgl. Keller-Ebert, Kißler & Schobert 2005, S. 16). Das Autorenteam erläutert, dass der ‚Programmbaum‘ als „Steuerungs- und Navigationshilfe zur Planung und Justierung des Programms“ (ebd., S. 16) dienen kann, wenn die Evaluation klärend und proaktiv ist. Dient eine Evaluation der Dokumentation, kann das Schema zur Verortung der Evaluationsfragestellung als Orientierung dienen. Bei Evaluationen, die die Wirkung eines Programms feststellen sol-

⁴³ Vertiefend zu Mixed Methods Ansätzen ebd.

len, können die Resultate sowohl nach ihrer Art gegliedert werden als auch eine Zuschreibung von Ursachen zu den gefundenen Resultaten erfolgen (vgl. ebd., S. 16 f.).⁴⁴

4.1.4 Qualität von Evaluationen

Um die Qualität von Evaluationen zu gewährleisten, wurden von der DeGEval (2008), wie in Kapitel 4.1.2 beschrieben, in Anlehnung an die Standards der ‚American Evaluation Association‘ Standards für den deutschsprachigen Raum veröffentlicht. Diese sollen eine Orientierung für die Planung und Durchführung von Evaluationsprojekten bieten (vgl. DeGEval 2008, S. 14). Im Folgenden werden die vier Hauptstandards aufgeführt.⁴⁵

Die DeGEval (2002) postuliert, dass eine Evaluation „vier grundlegende Eigenschaften aufweisen“ (ebd., S. 10) soll:

1. *Nützlichkeit*: Dass sich eine Evaluation an den festgelegten Evaluationszwecken und dem Informationsbedarf der Nutzer/innen ausrichtet, wird in den acht Nützlichkeitsstandards beschrieben.
2. *Durchführbarkeit*: Eine Evaluation sollte „realistisch, gut durchdacht, diplomatisch und kostenbewusst geplant und ausgeführt“ (DeGEval 2004, S. 11) werden. Dies soll durch die Berücksichtigung von drei Durchführbarkeitsstandards gewährleistet werden.
3. *Fairness*: Die fünf Fairnessstandards bieten eine Richtlinie, damit im Verlauf einer Evaluation ein fairer und respektvoller Umgang unter den Beteiligten besteht.
4. *Genauigkeit*: Dass eine Evaluation gültige Ergebnisse liefert, soll durch neun Genauigkeitsstandards sichergestellt werden. (vgl. ebd.)

Die Standards bilden die Konsensbasis der DeGEval und sind als Maximalstandards zu betrachten, die bei der Durchführung von Evaluationen einen Orientierungsrahmen bieten sollen (vgl. Bewyl et al. 2007, S. 6f.; DeGEval 2004, S. 4).

4.1.5 Verlauf von Evaluationsprozessen

Wie die Ausführungen zu den unterschiedlichen Merkmalen von Evaluationen verdeutlichen, ist Evaluation je nach Gegenstand, Fragestellung und Ressourcen individuell auszugestalten. Es gibt keine „Evaluation von der Stange“ (Widmer & De Rocchi 2012, S. 108), „eine Evaluation sollte also eine Maßanfertigung keine Massenfertigung“ (ebd., Anpassung UKM) sein. „Der kreativen Kombination von unterschiedlichen Verfahren und Personenkonstellationen in diversen Evaluationssettings sind keine Grenzen gesetzt. Es darf experimentiert werden!“ (Heiner 1998, S. 67). Dennoch gibt es in unterschiedlichen Veröffentlichungen Übersichten, die beschreiben, wie ein Evaluationsprozess verlaufen könnte. Diese können Evaluierenden eine Orientierung bieten.

⁴⁴ Die tabellarische Darstellung des Programmbaums erfolgt in Anhang 2.

⁴⁵ Die 25 Einzelstandards werden in Anhang 1 ausgeführt. Als Erweiterung der allgemeinen Standards wurden von der DeGEval (2004) auch als ‚Empfehlungen zur Anwendung der Standards für Evaluation im Handlungsfeld der Selbstevaluation‘ herausgegeben, die sich auf Besonderheiten von Selbstevaluation beziehen und einer Vermischung von Akteurs- und Evaluationsebene vorbeugen sollen. Sie unterscheiden sich nicht wesentlich von den allgemeinen Standards. Die Stellen, die zu unterscheiden sind, werden in Anhang 1 ergänzend zu den allgemeinen Standards ebenfalls skizziert, da Selbstevaluation im Bereich der Erziehungs- und Familienberatung wie bereits beschrieben und für den weiteren Verlauf dieser Arbeit relevant ist (vgl. DeGEval 2004).

Beschreibungen zu Evaluationsprozessen finden sich bspw. in Stockmann (2010c), Widmer und Rocchi (2012) und Silvestrini (2007). Während Stockmann (2010c) den Prozess in eine Planungs- eine Durchführungs- und eine Verwertungsphase gliedert, fügen Widmer und De Rocchi (2012) zwischen der Planungs- und der Durchführungsphase einen Schritt ein, in der ein Pflichtenheft zur Evaluation ausgearbeitet werden soll und nennen die letzte Phase nicht Verwertungs- sondern Berichterstattungsphase, die allerdings die gleichen Inhalte umfasst, wie die Verwertungsphase von Stockmann (2010c). Silvestrini (2007) beschreibt ebenfalls eine Planungs- und Vorbereitungsphase, wie das Pflichtenheft sieht er den zweiten Schritt in der Erstellung des Evaluationsangebots und schließt den Evaluationsprozess mit der Phase der praktischen Umsetzung und des Projektmanagements (vgl. ebd.). Liebald (1998) beschreibt die Durchführung von Selbstevaluationen in der Kinder- und Jugendhilfe in den folgenden fünf Schritten:

1. Schritt: Voraussetzungen klären und Vorbereitungen treffen
2. Schritt: Planung des Evaluationsablaufs
3. Schritt: Evaluationsmethoden entwickeln
4. Schritt: Daten erheben und auswerten
5. Schritt: Bericht erstellen und weitere Handlungen planen (vgl. ebd.).

Sehr handlungsorientiert, mit Checklisten versehen, beschreiben Bewyl et al. (2007) und Kuckartz et al. (2007) den Ablauf von Evaluationen, wobei sich Bewyl et al. (2007) explizit auf Programmevaluationen beziehen (ebd., S. 6). Kuckartz et al. (2007) legen einen Fokus auf qualitative Evaluationen. Da sich die Evaluation, die ab Kapitel 5 beschrieben wird, an diesen orientiert, werden sie im Folgenden beschrieben:

„Evaluation Schritt für Schritt“ (Bewyl et al. 2007)

Bewyl et al. (2007) gliedern den Evaluationsprozess in drei Phasen und sechs Schritte.

Phase 1: Gegenstandsbestimmung

1. Schritt: Evaluationszweck und –nutzen mit den Beteiligten festlegen. Hierzu gehört, eine Liste der Stakeholder anzulegen, deren Erwartungen herauszuarbeiten, festzulegen, wie diese einbezogen werden können und die eigene Allparteilichkeit transparent zu machen. Erwartungen, Chancen und Risiken sollen identifiziert und berücksichtigt und Nutzungsabsichten konkretisiert werden.

2. Schritt: Gegenstand, Bedingungen und Fragestellung klären. Gegenstand und Ziele sollen beschrieben und die Passung von Fragestellung und Evaluationszweck geprüft werden, Bewertungskriterien sollen festgelegt und gegebenenfalls Indikatoren und Erfolgsspannen definiert werden.

Phase 2: Informationsgewinnung

1. Schritt: Untersuchungsplan festlegen. Die Auswertung wird geplant und ein Erhebungsplan erstellt. Dieser enthält eine Beschreibung des Untersuchungsdesigns und der konkreten Instrumente zur Datenerhebung. Diese sollen vorab getestet werden. Außerdem sollen Codeplan und Datenmaske erstellt werden.

2. Schritt: Daten erheben und auswerten. Im Anschluss an die organisatorische Vorbereitung der Datenerhebung werden die Teilnehmenden über die Forschung informiert. Im Anschluss an die Datenerhebung ist auf die Gewährleistung von Datenschutz und Ano-

nymität zu achten. Die Daten sind sorgfältig zu erheben, zu sichern und bei der Auswertung auch systematisch auf Plausibilität zu untersuchen.

Phase 3: Ergebnisvermittlung

1. Schritt: Schlussfolgerungen treffen und bewerten. Die Ergebnisse sollen zusammengefasst und beschrieben werden, Schlussfolgerungen zur Bewertung der Ergebnisse sind nach den zuvor definierten Kriterien zu treffen.

2. Schritt: Verwendung der Ergebnisse einleiten. Der Evaluationsbericht soll geschrieben, eine Rückmeldung an die Teilnehmenden erfolgen und die Ergebnisnutzung begleitet werden. (vgl. ebd.)

„Qualitative Evaluation in sieben Schritten“ (Kuckartz et al. 2007)

Kuckartz et al. (2007) gliedern den Ablauf einer qualitativen Evaluation in sieben Schritte:

1. Schritt: Evaluationsgegenstand und -ziele werden festgelegt. Neben der genauen Beschreibung von Evaluationsgegenstand und -zielen soll in Schritt eins auch entschieden werden, wie die Evaluation durchgeführt wird: summativ, formativ oder als Mischform.

2. Schritt: Entwicklung von Interviewleitfaden und Kurzfragebogen.

3. Schritt: Durchführung, Aufnahme und Transkription von Interviews. Neben den beschriebenen Aktivitäten soll zunächst eine Entscheidung darüber getroffen werden, wie viele Personen man wie und wann interviewt. Bei der Transkription sind vorab Transkriptionsregeln zu definieren.

4. Schritt: Daten werden erkundet und fallweise dargestellt. Im Zuge dieses Schrittes sollen die Daten zunächst gelesen und Auffälligkeiten, Ideen und Notizen in Form von Memos festgehalten werden. In der von Kuckartz et al. (2007) beschriebenen Beispiel-evaluation wurden für die Befragten kurze, treffend charakterisierende Titel vergeben. Erste fallübergreifende Themen und Hypothesen können sich so herausstellen und in einem Themenspeicher festgehalten werden.

5. Schritt: Das Kategoriensystem wird erstellt und die Interviews codiert. Die Kategorien, auf deren Grundlage die Interviews ausgewertet werden, sollen hinsichtlich der Evaluationsziele ergiebig und praktikabel für das Datenmaterial sein. Jede Kategorie sollte einen kurzen, prägnanten, möglichst selbsterklärenden Titel enthalten. Vor dem Codieren sind Codierregeln zu erstellen, die beispielweise festlegen, ob Worte, Sätze oder Absätze codiert werden. Abschließend sollen die Interviewtexte den erstellten Kategorien zugeordnet, also codiert werden.

6. Schritt: Die Interviews werden kategoriebasiert ausgewertet und der Evaluationsbericht erstellt. Aus den Texten, die zu den jeweiligen Kategorien gehören können Übersichten, Tabellen und Grafiken für die Aufbereitung der Ergebnisse erstellt werden. Quantitative Angaben, die sich bspw. auf die Häufigkeit von Nennungen beziehen und Interviewzitate untermauern, verdeutlichen die Aussagen des Evaluationsberichts. Interpretationen des Materials sind deutlich zu kennzeichnen und können von abstrakten Beschreibungen bis zu detaillierten Deutungen reichen.

7. Schritt: Erarbeitung eines Fazits, Rückmeldung der Ergebnisse und Abschluss des Berichts.

4.1.6 Herausforderungen bei der Durchführung von Evaluationen

Als Herausforderungen für Evaluationen in Deutschland benennt Stockmann (2010a), dass diese zwar aufgrund der Budgetprobleme des Bundes immer erforderlicher werden, es gleichzeitig allerdings weder finanzielle Mittel noch eine rechtliche Verankerung zu deren Durchführung gibt. Somit ist die Finanzierung häufig vom Auftraggeber abhängig. Durch die Vielfalt an Disziplinen, in denen Evaluationen eingesetzt werden und dadurch, dass mit Evaluationen vor allem das Ziel verfolgt wird, Aussagen zum Evaluationsgegenstand, nicht zur Evaluationsmethode zu treffen, gibt es kein einheitliches Evaluationsvorgehen bzw. keine einheitliche Evaluationsmethode (vgl. ebd., S. 39 ff.). Rädiker und Niklesz (2012) greifen die Ansichten Stockmanns (2010a) für die Erziehungswissenschaft auf, indem sie auf die Notwendigkeit ‚einfacher‘ Evaluationsmethoden in diesem Bereich hinweisen, da „selten Geld noch Zeit vorhanden sind“ (ebd., S. 216), gleichzeitig sei das Anspruchsniveau jedoch sehr hoch, „da häufig mit Evaluationen Legitimationsfunktionen verknüpft sind“ (ebd.). Lenz (1998) weist darauf hin, dass Evaluationen „nicht einfach so ‚nebenbei‘“ (ebd., S. 143) durchgeführt werden können, sondern Evaluation „zweifellos einen Mehraufwand an Arbeit und Zeit“ (ebd.) bedeutet.

In den Praxisfeldern der Kinder- und Jugendhilfe und der Erziehungs- und Familienberatung, kann es eine besondere Herausforderung sein, die passende Erhebungsmethode zum Evaluationsgegenstand und dem intendierten Erkenntnisgewinn zu wählen, „denn es liegt auf der Hand, da[ss] die Qualität einer humanen Dienstleistung nicht so leicht anhand allgemeingültiger Daten zu kontrollieren ist, wie bspw. ein Produkt der Autoindustrie“ (Liebald 1996, S. 10, Anpassung UKM).

Eine weitere Herausforderung wird im Einbezug von Kindern- und Jugendlichen in Evaluationen gesehen. „Ohne deren Stimme wird sich schwerlich eine ausbalancierte, optimale Qualität in der Kinder- und Jugendhilfe erreichen lassen“ stellt Müller-Kohlenberg (2003, S. 79) fest. Auch Heiner (1998) greift dies auf. Für sie ist die Mitsprache der Klientel unverzichtbar, was für sie keine moralischen, sondern ‚technologische‘ Gründe hat. So sind anders, als in der bereits erwähnten Automobilindustrie, die Klientel von Beratung nicht nur Konsumenten, sondern auch mit-Produzenten des Beratungsergebnisses. „Der Alkoholabhängige mu[ss] mindestens ebenso hart daran arbeiten, trocken zu werden, wie seine ‚Helferin‘“ (ebd., S. 53, Anpassung UKM). Gerth, Menne und Roth (1999) weisen explizit darauf hin, dass Kinder und Jugendliche, sofern sie in den Beratungsprozess einbezogen werden, auch an der Evaluation der Beratung beteiligt werden sollen (vgl. ebd., S. 66 u. 68), da sie Beratungsprozesse vielfach anders wahrnehmen und bewerten als ihre Eltern (vgl. ebd.; Lenz 2001, beschrieben in Kapitel 2.2). Gleichzeitig weist Müller-Kohlenberg (2003) auf eine mögliche Diskrepanz zwischen den Wünschen und Vorstellungen von Kindern- und Jugendlichen und verantwortbaren Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe hin (vgl. ebd., S. 75). Meyer und Wißmach (2012) machen darauf aufmerksam, dass Kinder in Evaluationen in der Regel nicht einbezogen werden, auch dann nicht, wenn sie zu den Stakeholdern⁴⁶ gehören und ein Einbezug, folgt man den Standards der DeGEval, zu einem fairen Vorgehen beitragen würde. Zu den Unsicherheiten, die Forschende beim Einbezug hemmen können, zählen sie die Annahme, dass es Kindern im Vergleich zu Erwachsenen an Fachlichkeit,

⁴⁶ Nach Bewyl und Schepp-Winter (2000) hat der Begriff Stakeholder einen großen Geltungsbereich, da er all jene umfasst, die ein Interesse am Evaluationsgegenstand haben: Mitarbeiter/innen, Auftraggeber/innen, Betroffene, Teilnehmer/innen und Menschen, die ein Interesse an den Teilnehmer/innen haben, wie Lehrer/innen, Erzieher/innen, Eltern (vgl. ebd., S. 21).

Kompetenz und kognitiven Fähigkeiten mangelt. Außerdem würden sie stärker als Erwachsene von Suggestibilität und sozialer Erwünschtheit beeinflusst und könnten zwischen Wahrheit und Fiktion nicht unterscheiden (vgl. ebd. sowie Honig, Lange & Leu 1999; Hülst 2000).

4.2 Beispiele für Evaluationen in der Erziehungs- und Familienberatung

Neben den Evaluationen von Trennungs- und Scheidungskindergruppen, die in diesem Kapitel aufgrund des Schwerpunktes der vorliegenden Arbeit fokussiert werden, wird Erziehungs- und Familienberatung selbstverständlich auch allgemein evaluiert. Im Folgenden werden zwei Evaluationen beispielhaft vorgestellt.

Evaluation von Erziehungs- und Familienberatung im Landkreis Offenbach

Menne (2001) stellt ein Evaluationsprojekt vor, dass von September 1998 bis August 2001 im Landkreis Offenbach durchgeführt wurde. Ziel der Evaluation war es die Verortung der Erziehungs- und Familienberatung in den unterschiedlichen Paragraphen des KJHG zu untersuchen, Leistung der Erziehungs- und Familienberatung zu fokussieren und eine empirische Bedarfsanalyse zu erstellen. Als Evaluationsgegenstand dienten Einzelfallarbeit und Kooperationsstrukturen (vgl. ebd., S. 5 f.).

Bei der Evaluation der Einzelfallarbeit wurde dreigeteilt vorgegangen:

1. Katamnestische Erhebung von allen Beratungen, die 1999 abgeschlossen wurden,
2. Nachbefragung der gleichen Klientel und
3. Zusammenführung der Ergebnisse mit den Merkmalen der Klientel (vgl. ebd., S. 14).

Als Ratsuchende wurden hierbei zwar „nicht die Eltern oder Elternteile, die eine Beratung aufsuchen [definiert], sondern das minderjährige Kind, um dessentwillen die Beratung erfolgt“ (ebd., S. 15, Einfügung UKM), in die Evaluation wurden dennoch ausschließlich die Eltern einbezogen und 1 038 Beratungen berücksichtigt.

Als häufigste Beratungsanlässe konnten herausgefiltert werden:

1. Trennung/Scheidung/Verlust: ein Drittel der Ratsuchenden lebte bei einem alleinerziehendem Elternpartner, 12% in Stieffamilien. Trennung und Scheidung bestand bei jedem zweiten Kind (vgl. ebd., S. 7).
2. Emotionale Probleme des Kindes oder Jugendlichen
3. Erziehungsfragen der Eltern (vgl. ebd., S. 15).

Die Evaluationsergebnisse zeigen auf, dass 86% der Befragten mit dem Angebot der Erziehungs- und Familienberatung zufrieden oder eher zufrieden waren, $\frac{3}{4}$ der Ratsuchenden würden Beratungsstelle noch mal aufsuchen, über 90% würden sie weiterempfehlen (vgl. ebd., S. 18).

Verbesserungen wären möglich wenn:

1. länger beraten würde und Beratungen „nicht vorzeitig mit dem Angebot, die Ratsuchenden könnten gegebenenfalls noch einmal wieder kommen, beendet würden“ (ebd., S. 20).
2. Ratsuchende, die an eine andere Institution verwiesen werden, von der verweisenden Fachkraft bei der Kontaktaufnahme mit der anderen Institution begleitet würden (vgl. ebd.).

Die Evaluation der Kooperationsstrukturen ergab, dass Kindertagesstätten und Schulen Erziehungs- und Familienberatung empfehlen. Sie nehmen die Angebote von Fallbesprechungen und Supervision wahr und nutzen präventive Angebote wie bspw. Elternabende. Die Qualität der Arbeit der Erziehungs- und Familienberatung wird dabei sehr positiv bewertet: 85% empfinden sie als sehr hilfreich oder hilfreich (vgl. ebd., S. 23 ff.).

Ein weiteres Ergebnis der Evaluation ist die Forderung nach einem Ausbau des Angebots, da:

1. sich die Zahl der Anmeldungen im Erhebungszeitraum mehr als verdoppelt hat,
2. die Zahl der von Trennung und Scheidung betroffenen Ratsuchende von 1980-1998 um 83% zugenommen hat und Eltern ein Recht auf Beratung im Scheidungsfall haben,
3. ASD, Schulen und Kitas zusätzlichen Bedarf sehen,
4. die Stellen jedoch überlastet sind, da das Angebot bislang nicht ausgebaut wurde, obwohl
5. nur $\frac{1}{3}$ der für Erziehungs- und Familienberatung notwendigen Kapazität im Landkreis Offenbach zum Zeitpunkt der Ergebnispublikation zur Verfügung standen (vgl. ebd., S. 45 ff.).

Die ‚Jugendhilfe-Effekte-Studie‘ (Jes)

Die Jugendhilfe-Effekte-Studie (JES) wurde von 1995 bis 2000 von Caritas und BMFSFJ in 77 Einrichtungen und 5 Bundesländern (Baden, Bayern, Bremen, NRW und Thüringen) durchgeführt. Einbezogen wurden 233 Kinder und ihre Familien. Davon waren $\frac{3}{4}$ Jungen.

Methodisch wurden verschiedene testdiagnostische Verfahren angewendet (vgl. Röttschke 2005).⁴⁷ Zusätzlich wurden Interviews mit den Einrichtungen zu vier Erhebungszeitpunkten durchgeführt: vor einer Maßnahme, in dessen Verlauf, bei dessen Abschluss und katamnestisch. Ziel der JES war es, Erfolg und Wirksamkeit von erzieherischen Hilfen (also auch der Erziehungs- und Familienberatung) zu erfragen.

Als Ergebnis zur Erziehungs- und Familienberatung wurde herausgefiltert, dass mit dieser „die mit weitem Abstand höchste Abnahme der Belastungen der Kinder durch ihr Umfeld und eine hohe Reduktion der Gesamtauffälligkeit der Kinder [erreicht werden konnte]. Dagegen sind die Effekte, bezogen auf die Kompetenzentwicklung der Kinder eher gering“ (Röttschke 2005, S. 32, Einfügung UKM). Dies wird durch die vergleichsweise ‚besseren‘ Ausgangswerte relativiert, die Ratsuchende von Erziehungs- und Familienberatung im Vergleich zu Klientel anderer Hilfen zur Erziehung aufzeigen. Röttschke (2005) schlussfolgert, dass die Ergebnisse „das Konzept von Erziehungsberatungsstellen wieder[spiegeln] – es werden die Erfolge erzielt, die dieser Hilfeart entsprechen“ (ebd., S. 32, Einfügung UKM).

⁴⁷CBCL: Child Behavior Checklist, die ein Urteil von Eltern über Kompetenzen, Auffälligkeiten im Verhalten, der Emotionalität und auf der körperlichen Ebene der Kinder einfordert. *KINDL*: Selbstbeurteilungsbogen für Kinder zur eigenen Lebensqualität. *EZE*: erhebt elterliche Zufriedenheit mit der Erziehungshilfe. *YSR*: Youth-Self-Report, Selbstreportbogen, der an der CBCL orientiert, aber für Jugendliche erstellt ist. Aufgrund einer sehr geringen Rücklaufquote wurde der YSR nicht ausgewertet. (vgl. Röttschke 2005)

4.3 Beispiele für Evaluationen von Trennungs- und Scheidungskindergruppen

„Ein [...] Teil der deutschen Gangart im Hinblick auf Gruppenprogramme bei Trennung und Scheidung scheint der Verzicht auf wissenschaftliche Begleitforschung zu sein“ (Bröning 2009, S. 148, Auslassung UKM). Während Bröning (2009) bei Gruppen mit betroffenen Kindern wenige Ausnahmen sieht, schreiben Bude und Rohrmann (2001), dass es auch zu diesen in der BRD nur wenige wissenschaftliche Untersuchungen gebe (vgl. ebd., S. 35). Im Folgenden wird der Stand der Forschung in diesem Bereich näher erläutert, indem eine Zusammenfassung bestehender Evaluationen mit deren zentralen Ergebnissen erfolgt. In Kapitel 3 wurden drei aus den USA stammende Konzeptionen aufgeführt, die die Grundlage zu den in der Erziehungs- und Familienberatung zentralen Konzepten bilden. Zunächst werden deren Evaluationen vorgestellt. Es folgen Evaluationen von Trennungs- und Scheidungskindergruppen, die in der Erziehungs- und Familienberatung, jedoch nicht auf der Grundlage der beiden zentralen Konzeptionen, durchgeführt wurden und deren Konzeptionen nicht publiziert worden sind. Abschließend werden anknüpfend an die Beschreibung der zentralen Konzeptionen von Fthenakis et al (1995) und Jaede, Wolf und Zeller-König (1996) die Evaluationen zu diesen Programmen vorgestellt.⁴⁸

Evaluationen von Angeboten in den USA

Die ersten Evaluationen zu Trennungs- und Scheidungskindergruppen erfolgten zu den Programmen aus den USA: dem ‚DAP‘ von Stolberg und Cullen (1983), der ‚Children of Divorce Developmental Facilitation Group‘ von Kalter, Pickar und Lesowitz (1984) und dem ‚CODIP‘ von Pedro-Carroll und Cowen (1985). Sie wurden ab den späten 80er und frühen 90er Jahren publiziert. Fthenakis et al. (1995) stellen eine Metaanalyse von insgesamt 74 Evaluationen vor, die zu den Programmen durchgeführt wurden (vgl. ebd., S. 29). Diese unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Erhebungsmethoden, Erhebungszeitpunkte sowie der Befragten. Für die Erhebung wurden bei den Evaluationen insgesamt 87 verschiedene standardisierte, quantitative Erhebungsinstrumente verwendet. Es wurden Prä-, Post und Follow-up Erhebungen, Post- Erhebungen oder Follow- up Erhebungen durchgeführt. Befragt wurden die teilnehmenden Kinder und/oder deren Eltern und/oder die Gruppenleitung. In einer Evaluation gab es eine Kontrollgruppe (vgl. ebd.).

Die Ergebnisse der Metaanalyse zeigen nicht ausschließlich Gemeinsamkeiten in Hinblick auf die Programmwirkungen. So divergieren die Ergebnisse hinsichtlich der Verbesserung des Konfliktniveaus zwischen Kindern und Eltern, der Veränderung der kindlichen Einstellung zu Trennung und Scheidung und der Verbesserung des Selbstwertgefühls. Zusammenfassend zeigten sich folgende positive Auswirkungen:

- Kinder lernen durch die Teilnahme an einem Interventionsprogramm ihre Gefühle differenzierter wahrzunehmen und einzuschätzen,
- sie entwickeln eine höhere Frustrationstoleranz,
- sie zeigen positive Verhaltensänderungen und eine größere Selbstständigkeit,
- sie haben niedrigere Depressions- und Angstwerte
- und zeigen verbesserte Problemlösestrategien.

⁴⁸ Die Ausführungen in den Unterkapiteln 4.3 und 4.4 erfolgen in überarbeiteter und ergänzter Form in Anlehnung an Meyer (2008, S. 40 ff).

- Sie können besser und häufiger mit ihren Eltern über das Thema Trennung und Scheidung sprechen,
- der Kontakt zu dem nichtsorgeberechtigten Elternpartner verbessert sich und
- die Sichtweise auf das Thema wird realistischer,
- während Schuldgefühle und das Gefühl der Verantwortlichkeit gegenüber dem Befinden der Eltern abnehmen (vgl. ebd., S. 30).

Evaluationen von Angeboten in der BRD

Schmidt-Denter, Schmitz und Schulte (1994) haben zu dem in Kapitel 3 bereits beschriebenen Programm eine der wenigen Evaluationen durchgeführt, die in Deutschland zu Trennungs- und Scheidungskindergruppen publiziert wurden. Gegenstand war eine Gruppe mit neun Kindern, drei Jungen und sechs Mädchen im Alter zwischen sechs und 12 Jahren. Unter den Teilnehmenden gab es zwei Geschwisterpaare. Sieben Kinder lebten hauptsächlich bei ihrer Mutter, zwei beim Vater. Im Verlauf der Gruppenintervention schieden zwei Kinder aus, sodass sich die Ergebnisse der Evaluation ausschließlich auf die sieben Kinder beziehen, die die Intervention vollständig besucht haben. Seit der Trennung waren bei der Intervention zwischen zwei und 18 Monaten vergangen. Die Erhebungen fanden in Form von diagnostischen Erhebungen in der Woche vor und fünf Wochen nach der Intervention statt. Während dieser Termine wurde

- mit den Kindern der ‚Family Relations Test‘ (FRT)⁴⁹ durchgeführt.
- Mütter, Väter und Kinder erhielten getrennt voneinander den Teilfragebogen des ‚Familiendiagnostischen Test-Systems‘ (FDTS)⁵⁰, der Erziehungspraktiken und Familienklima erfragt.
- Bei beiden Elternpartnern wurde außerdem der Teilfragebogen zur Ehepartnerbeziehung des FDTS erhoben, des Weiteren die ‚Marburger Verhaltensliste‘ (MVL)⁵¹ und ein speziell für die Untersuchung entwickelter Kölner Fragebogen für Scheidungsfamilien (KFS)⁵².
- Die einzelnen Gruppensitzungen wurden protokolliert und mit einer Videokamera aufgezeichnet.

Die Ergebnisse zeigen hinsichtlich der durch den FRT erhobenen familiären Beziehungen, dass fast alle Kinder ihre Eltern vor der Intervention in einen ‚guten‘ (i.d.R. die Mutter) und einen ‚bösen‘ (i.d.R. der Vater) Elternpartner gespalten hatten und somit Loyalitätskonflikte zu umgehen. Nach der Intervention zeigten sich Veränderungen, die

⁴⁹ Beim FRT von Bene (1985) „soll das Kind aus einer Reihe von Bilderkarten diejenigen wählen, die seine Familienmitglieder abbilden könnten. Anschliessend [sic!] soll das Kind diesen Personen Karten zuordnen, die Aussagen über positive und negative (ausgehende und empfangene) Gefühle enthalten. Die Auswertung soll das Beziehungsmuster der Familie aus der Sicht des Kindes darstellen“ (Institut Gütekriterien wissenschaftliche Gutachten 2013).

⁵⁰ Der FDTS (Schneewind, Beckmann & Hecht-Jackl 1985) „ermöglicht es, das innerfamiliäre Beziehungsgefüge aus der Sichtweise der einzelnen beteiligten Personen zu sehen“ (Schmidt-Denter, Schmitz & Schulte 1994, S. 167).

⁵¹ Die MVL ist ein Fragebogen, der Eltern „zur qualitativen und quantitativen Abklärung von kindlichem Problemverhalten im Grundschulalter“ (Hogrefe Verlag 2012) vorgelegt werden kann. Enthalten sind fünf Subskalen: 1. emotionale Labilität, 2. Kontaktangst, 3. unrealistisches Selbstkonzept, 4. unangepasstes Sozialverhalten und 5. instabiles Leistungsverhalten (vgl. Ehlers, Ehlers und Makus 1978).

⁵² Mit Hilfe des KFS wurden soziodemographische Daten erhoben sowie folgende thematische Schwerpunkte: „Beziehungen des Kindes innerhalb der Familie, Reaktion des Kindes auf die Trennung, eigenes Erleben der Trennung, neue PartnerInnen“ (Schmidt-Denter, Schmitz & Schulte 1994, S. 167).

das Autorenteam als Annäherung an eine „angemessenere Wahrnehmung der Beziehung zu beiden“ (ebd., S. 174) interpretieren. So zeigten sich die Kinder ihrer Mutter gegenüber nun kritischer. Bei den im Vorfeld bereits als sehr konflikthaft erhobenen Vater-Kind-Beziehungen ergab sich bei der Post-Diagnostik, dass die Kinder weiterhin kaum oder nur wenige liebevolle Gefühle für ihre Väter wahrnahmen. Gleichzeitig hatten Spannungen und Schuldzuweisungen jedoch nachgelassen. Geschwisterbeziehungen wurden nach der Intervention als weniger spannungsreich erlebt und Kinder suchten sich verstärkt fürsorgliche Erwachsene außerhalb der Kernfamilie, wie bspw. ihre Großeltern, die sie ins Vertrauen zogen, was ihre Sorgen anbelangte (vgl. ebd., S. 175 f.). Hinsichtlich der Ergebnisse zur Veränderung im Bereich von Verhaltensauffälligkeiten, die mit der MVL erhoben wurden, schickt das Autorenteam vorweg, dass berücksichtigt werden müsse, dass diese Daten auf der Wahrnehmung der Mütter beruhen. Nach dieser wurden nur zwei Kinder vor der Intervention als ‚unauffällig‘ diagnostiziert. Die anderen fünf zeigten in vier von fünf Teilskalen der MVL Auffälligkeiten: in den Bereichen Kontaktangst, unrealistisches Selbstkonzept, unangepasstes Sozialverhalten und instabiles Leistungsverhalten. Drei der fünf Kinder zeigten nach der Intervention deutlich weniger Auffälligkeiten in allen Bereichen. Dass die Evaluation auch ergeben hat, dass es bei Kindern keine Veränderung gab, führen die Autor/innen auf die familiären Veränderungen zurück, die im Einzelfall während des Interventionszeitraums stattgefunden haben. Sie ziehen daraus die Schlussfolgerung, dass eine längere Intervention in diesen Fällen günstiger gewesen wäre (vgl. ebd., S. 179). Beim Vergleich der Ergebnisse mit den intendierten Zielen der Intervention stellt das Autorenteam fest, dass die Kinder in allen intendierten Bereichen (Netzwerkerweiterung, Wahrnehmen, Interpretieren und Ausdrücken von Gefühlen, Entwicklung von Bewältigungsstrategien und Stärkung des Selbstwertgefühls, s. Kapitel 3) von der Intervention profitieren konnten. Kritisch bemerken sie, dass sich eine größere Homogenität des kindlichen Entwicklungsstandes und ein längerer Interventionszeitraum positiv auf die Gruppe ausgewirkt hätten. Sie empfehlen außerdem bei der Gruppenzusammenstellung auch die Bedeutung der Intervention für die einzelnen Familienmitglieder zu berücksichtigen (vgl. ebd., S. 179 ff.).

Die Erhebungen für die Evaluation des Programms von *Lütkenhaus, Hasler-Kufner und Plaum (1996)* fanden jeweils zwei Wochen vor und nach der Intervention statt. Hierbei wurden den Kindern und Müttern verschiedene diagnostische Verfahren vorgelegt:

- Der ‚Persönlichkeitsfragebogen für Kinder‘ (PFK) (vgl. Seitz & Rausche 1976)⁵³,
- der ‚Kinder-Angst-Test‘ (KAT) (vgl. Thurner & Tewes 1975)⁵⁴,
- das ‚Depressionsinventar für Kinder und Jugendliche‘ (DIKJ) (vgl. Stiensmeier-Pelster, Schürmann & Duda 1991)⁵⁵,
- das FDTS, das getrennt für Mütter und Kinder ausgegeben wurde

⁵³ Der PFK von Seitz und Rausche (1976) unterscheidet drei „Äußerungsbereiche der Persönlichkeit“ (Hogrefe 2012): 1. Verhaltensstile, 2. Verhaltensmotive und 3. Aspekte des Selbstbildes (vgl. ebd.).

⁵⁴ Der KAT erhebt sowohl die Angst, die Kinder bei bestimmten Ereignissen wie einem Besuch beim Arzt erwarten als auch die Angstreaktion, die Kinder bei solchen Anlässen tatsächlich zeigen (vgl. Hogrefe 2012).

⁵⁵ Das DIKJ ist ein Selbsteinschätzungsbogen für Kinder und Jugendliche, auf dessen Grundlage der Schweregrad von Depression ermittelt werden kann (vgl. Hogrefe 2012).

- sowie ein Intelligenztest und mehrere projektive Tests, die von den Autor/innen nicht näher beschrieben werden (vgl. Lütkenhaus, Hasler-Kufner & Plaum, S. 240).

Die Ergebnisse zeigen, dass die teilnehmenden Kinder nach dem Besuch der Intervention geringere Werte in Bezug auf Angst und höhere in Bezug auf das Selbstwertgefühl haben. Hinsichtlich der Eltern-Kind-Beziehungen stellte sich heraus, dass die Kinder ihre Familien anders beschreiben als vorher. Die veränderten Beschreibungen bewerteten die Autoren als zum Teil positiver, zum Teil realistischer. So deuten die Ergebnisse teilweise auf eine Distanzierung in der Mutter-Kind Beziehung hin, was das Autorenteam positiv bewertet, da sie die Annahme vertreten, Scheidungskinder hätten zu häufig eine viel zu enge Bindung an den Elternpartner, bei dem sie leben (vgl. ebd., S. 242). Dies kann, wie in Kapitel 1 beschrieben wurde, bspw. mit der Angst zusammenhängen, von diesem Elternpartner verlassen zu werden. Außerdem stellt das Autorenteam positive Effekte durch das Gruppensetting fest: „alle hatten etwas Vergleichbares erlebt [...] [so] da[ss] sich bei ihnen das Gefühl der Isolation verringerte“ (ebd., S. 242, Auslassung und Anpassung UKM). Kritisch bewertet das Autorenteam, dass sich im Vergleich zu den Kindern bei den Eltern wenig Veränderung zeigte. Somit werfen sie am Ende die Frage nach einem veränderten Elternprogramm auf, durch das Väter verstärkt einbezogen werden können und eine Teilnahme von beiden Eltern erreicht werden kann. Sie empfehlen Elternabende für beide Elternpartner verpflichtend anzubieten und stark zu strukturieren (vgl. ebd., S. 243). Zusammenfassend betonen sie, dass „die Ergebnisse dieser Evaluationsstudie deutlich [machen], da[ss] die mit einem Interventionsprogramm für Scheidungskinder beabsichtigten Ziele erreicht werden können“ (ebd., Einfügung und Anpassung UKM). Als Wirkfaktoren sehen sie eine klare Struktur einzelner Sitzungen, eine direkte Auseinandersetzung mit den Themen Trennung/Scheidung und Gefühle sowie hinsichtlich der Gruppe sowohl Altershomogenität als auch die Existenz „sozialer Grundfertigkeiten“ (ebd.). Letztlich erhoffen sie sich „Mut, die Angebote der Erziehungsberatung weiter zu differenzieren, auch Neues auszuprobieren und die Wirksamkeit des Vorgehens zu überprüfen“ (ebd.).

Die Evaluation von *Kosfelder, Langenmayr und Akasmou (2002)* ist Teil des Projekts ‚Perspektive Getrennt‘, dessen Ziel es ist, herauszuarbeiten, inwieweit Interventionen für Kinder und Eltern zur Verbesserung ihrer Situation nach Trennung und/oder Scheidung beitragen. Die hier beschriebenen Ergebnisse beziehen sich auf ein inhaltlich nicht näher beschriebenes Konzept, das 12 Sitzungen von altershomogenen Kindergruppen und parallel stattfindenden Elterngruppen besteht, die im wöchentlichen Abstand durchgeführt wurden und jeweils zwei Stunden umfassten. Im letzten Drittel der Gruppenzeit fand ein gemeinsamer Wochenendtermin statt. An 13 untersuchten Gruppen nahmen insgesamt 157 Kinder, 66 Mädchen und 91 Jungen im Alter zwischen einem und 14 Jahren sowie 93 Mütter und 23 Väter teil.

Zur Datenerhebung gab es insgesamt fünf Messzeitpunkte: Zunächst wurde eine erste Diagnostik durchgeführt und sechs Wochen später, vor der ersten Gruppensitzung eine zweite. Direkt nach der Gruppe fand eine Post-Erhebung statt, drei und sechs Monate später jeweils eine Follow-up Erhebung. Als Messinstrumente wurden verschiedene Testverfahren angewendet:

- ‚Familienklimaskalen‘ (FKS) und Erziehungspraktiken-Skalen für Eltern und Kinder ab neun Jahren (vgl. Schneewind et al. 1985)⁵⁶,
- ‚Rosenzweig Picture Frustration Test‘ (RPF) für Eltern und Kinder ab sechs Jahren (vgl. Rauchfleisch 1979)⁵⁷,
- ‚Frankfurter Selbstkonzeptskala‘ (FSKN) (vgl. Deusinger 1986) für Eltern⁵⁸,
- ein nicht näher beschriebener ‚Essener Fragebogen‘ zur aktuellen Situation für Eltern,
- Subtests aus dem ‚Hamburger-Wechsler-Intelligenztest für Kinder‘ (HAWIK) (vgl. aktuelle Auflage von Petermann und Petermann 2010) bzw. dem ‚Hannover-Wechsler-Intelligenztest für das Vorschulalter‘ (HAWIVA) (vgl. aktuelle Auflage von Ricken et al. 2007)⁵⁹,
- ‚Aussagenliste Selbstkonzept‘ (ALS) (vgl. Schauder 1990)⁶⁰ für Kinder ab acht Jahren sowie dem
- Zeichentest verzauberte Familie⁶¹ für alle Kinder.

Sowohl bei den Kindern als auch bei den Eltern „deuten [die Ergebnisse] auf eine Verbesserung des Befindens in der Folge der Gruppenteilnahme hin“ (ebd., Einfügung UKM). Diese sind vor allem in den Bereichen des psychischen Wohlbefindens und den Subskalen Selbstwert und Scheidungsbewältigung zu verorten. Das Autorenteam gibt zu bedenken, dass diese Verbesserungen vor dem Hintergrund gesehen werden müssen, dass die Maßnahme zeitlich sehr begrenzt war und die Teilnehmenden zeitgleich den starken Veränderungen in der Familie ausgesetzt waren. Sie stellen die Frage, welche Effekte einerseits auf die Intervention und welche andererseits auf Reifungsprozesse der Teilnehmenden zurück geführt werden könnten. Insgesamt bewerten sie ihre Ergebnisse als „ermutigende [...] Befunde zur Prävention traumatischer Scheidungsfolgen“ (ebd., Auslassung UKM).

4.4 Evaluationen der in der BRD relevanten Konzepte

Im Folgenden werden die Evaluationen und Evaluationsergebnisse vorgestellt, die zu den unter Kapitel 3.4 beschriebenen Konzeptionen publiziert wurden. Kapitel 4.4.1 fasst die Evaluation von Dahmani, Michel und Röhrle (2001) des Programms von Fthenakis et al. (1995) zusammen. Zum Programm von Jaede, Wolf und Zeller-König (1996) wurden zwei Evaluationen veröffentlicht: Eine vom Landeswohlfahrtsverband Baden

⁵⁶ Die FKS erfragt insbesondere drei Dimensionen des familiären Klimas: 1. Beziehung, 2. Persönliche Reife und 3. Systemerhaltung (vgl. Schiepek 1999, S. 79f.).

⁵⁷ Der RPF (vgl. Rauchfleisch 1979) ist ein projektiver Test, der aus 24 Comic-Bildern besteht. Sie erhalten jeweils Situationen, in die zwei Personen eingebunden sind, die allgemein als frustrierend erlebt werden. Von zwei in den Bildern enthaltenen Sprechblasen ist jeweils nur eine mit Text gefüllt. Die Proband/innen erhalten die Aufgabe einen passenden Text zu jeder Situation für die jeweils zweite Sprechblase zu formulieren. Auf diese Weise kann abgeleitet werden, die die/der Proband/in in frustrierenden Situationen reagiert (vgl. ebd.).

⁵⁸ Die FSKN „besteht aus 10 eindimensionalen Skalen zur Bestimmung des jeweiligen Bildes oder der Selbstkonzepte, die das Individuum in wichtigen Bereichen des Selbst von der eigenen Person entwickelt hat“ (Hogrefe 2012).

⁵⁹ HAWIK und HAWIVA sind Tests zur Ermittlung „allgemeiner und spezifischer intellektueller Fähigkeiten bei Kindern“ (Hogrefe 2012).

⁶⁰ Die ALS „dient der differenzierten Erfassung des Selbstwertgefühls von Kindern und Jugendlichen“ (Hogrefe 2012).

⁶¹ Die ‚verzauberte Familie‘ ist ein projektiver, tiefenpsychologischer Test, indem Kinder zu Beginn eine Geschichte erzählt wird, in der der Familie ein Zauberer erscheint, der diese in Tiere verwandelt. Das Kind erhält den Auftrag seine Tierfamilie zu malen (vgl. Brähler et al. 2010).

(1999) und eine von Näger et al. (2000). Beide sind in Kapitel 4.4.2 beschrieben. Kapitel 4.4.3 enthält eine tabellarische Übersicht.

4.4.1 Evaluation des Konzepts von Fthenakis et al. (1995)

Dahmani, Michel und Röhrle (2001) legten mit ihrer Studie die erste Evaluation zum Gruppeninterventionsprogramm von Fthenakis et al. (1995) vor. Ziel der Evaluation war es, die Effekte des Programms zu untersuchen, wobei eine Fokussierung auf die Variablen ‚Scheidungserleben‘ und ‚Verhaltensauffälligkeiten‘ vorgenommen wurde. An der Studie nahmen 23 Kinder, 16 Mädchen und sieben Jungen aus 18 Familien teil. Im Durchschnitt waren die Kinder 9,4 Jahre alt. 21 Kinder lebten bei ihrer Mutter, zwei beim Vater. Sie wurden in vier altershomogene Gruppen aufgeteilt. Fünf teilnehmende Geschwisterpaare wurden jeweils unterschiedlichen Gruppen zugeteilt. Der Abstand zur Scheidung der Eltern variierte zwischen vier Monaten und 9,2 Jahren, die Kinder stammten somit aus unterschiedlichen Scheidungsphasen.

Die Evaluation fand zu drei Messzeitpunkten statt:

1. Im Rahmen eines Vorgesprächs. Auf dieses folgte ein durchschnittlich 7,65 Wochen dauernder Kontrollzeitraum, in dem keine Interventionen stattgefunden haben.
2. Im Rahmen der ersten Sitzung.
3. Im Rahmen der letzten Sitzung.

Zur Erfassung der beiden fokussierten Variablen wurden unterschiedliche Messinstrumente eingesetzt:

Das ‚Scheidungserleben‘ wurde mit Hilfe von zwei selbst entwickelten Fragebögen erhoben. Mit Hilfe eines Fragebogens, der 40 Items enthielt, sollte die Perspektive der Kinder auf die Scheidung der Eltern erfragt werden, mit Hilfe des zweiten Fragebogens, der 23 Items enthielt, „die bei den Kindern vermutete Sicht der Scheidung“ (ebd.). Folgende Bereiche wurden hierbei integriert:

- Beschuldigung des (nicht) sorgeberechtigten Elternpartners,
- Fehlende Akzeptanz der Trennung und Scheidung
- Wiedervereinigungshoffnung
- Loyalitätskonflikte
- Scham- Schuld und Angstgefühle sowie die Angst verlassen zu werden
- Mangelnde Offenheit gegenüber dem Thema Trennung und Scheidung und
- Verantwortungsgefühl für das Wohlergehen eines Elternpartners (vgl. ebd.).

‚Verhaltensauffälligkeiten‘ der Kinder wurden durch die sorgeberechtigten Elternpartner mit Hilfe der MVL erhoben.

Hinsichtlich des ‚Scheidungserlebens‘ zeigen die Ergebnisse insgesamt eine Verbesserung der Werte, sowohl im Kontroll- als auch im Interventionszeitraum. Das Autorenteam führt die Verbesserungen im Kontrollzeitraum auf Erwartungseffekte der Teilnehmenden zurück: „Die Eltern, die ja ebenfalls aus ihrer Perspektive eine Einschätzung des Scheidungserlebens bei den Kindern abgaben, waren möglicherweise schon nach der ersten Messung darauf bedacht, bei den Kindern entsprechende Veränderungen einzuleiten“ (ebd.).

Bei den ‚Verhaltensauffälligkeiten‘ zeigte sich zunächst, dass die Teilnehmenden zu Beginn der Studie alle deutlich über den Normwerten der MVL eingestuft waren. Nach

der Intervention zeigten sich vor allem Verbesserungen im Bereich der Subskalen Kontaktangst, unangepasstes Sozialverhalten und instabiles Leistungsverhalten. Interessant ist hierbei, dass die Besserungen im Bereich der Kontaktangst bereits im Kontrollzeitraum zu verzeichnen sind und sich somit nicht eindeutig auf die Intervention zurückführen lassen. Insgesamt nahmen die Auffälligkeiten im Interventionszeitraum jedoch stärker ab, als im Kontrollzeitraum. Die Werte der Subskalen emotionale Labilität und unrealistisches Selbstkonzept blieben stabil, was das Autorenteam in der Kürze der Intervention begründet sehen. „Eher stabile Merkmale [...] konnten durch dieses relativ kurze Programm nicht beeinflusst werden“ (vgl. ebd., Auslassung UKM).

Das Autorenteam bewertet ihre Ergebnisse insgesamt als „ermutigend“ (ebd.) und zieht das Fazit, das „entsprechende Maßnahmen bei Risikopopulationen einzusetzen sind“ (ebd.). Gleichzeitig halten sie es für wünschenswert, umfassendere experimentelle oder quasi-experimentelle Untersuchungen durchzuführen, die mehr Teilnehmende und umfangreichere Itembatterien einbeziehen und zusätzlich über einen längeren Zeitraum hinweg durchgeführt werden. Diese fordern sie zum Ziel der Verbesserung der Programme, die sie insbesondere vor dem Hintergrund der hohen Betroffenheit von Kindern notwendig finden (vgl. ebd.).

4.4.2 Evaluationen des Konzepts von Jaede, Wolf und Zeller-König (1996)

Der Landeswohlfahrtsverband Baden legte 1999 eine umfangreiche Evaluation des Programms von Jaede, Wolf und Zeller-König (1996) vor. Erhoben wurden drei Gruppen mit insgesamt 19 Kindern, 13 Jungen und sechs Mädchen, die durchschnittlich 10,58 Jahre alt waren. Die Ungleichverteilung der Geschlechter führt das Autorenteam auf die Anmeldelage in der Erziehungs- und Familienberatung zurück, zu der mehr Jungen als Mädchen angemeldet werden. Der zeitliche Abstand zur Trennung betrug zwischen einem und 5 Jahren und im Durchschnitt 2,5 Jahre. Außerdem wurden 19 Mütter und 15 Väter in die Evaluation einbezogen. (vgl. ebd., S. 20)

Ziel der Evaluation war, die Anwendung des Gruppeninterventionsprogramms zu bewerten und gegebenenfalls zu ergänzen (vgl. ebd., S. 5).

Die Daten der Evaluation wurden durch eine Vielfalt an Methoden und Instrumenten gewonnen:

1. Zunächst wurden die Protokolle der Anamnesegespräche mit Eltern und Kindern verwendet.
2. Eine Woche vor der ersten Gruppenstunde wurde eine Diagnostik mit Kindern und Eltern durchgeführt. In deren Rahmen kamen verschiedene Testverfahren zum Einsatz:
 - Bei den *Kindern* im *Einzelsetting* der ‚Familiensystemtest‘ (FAST)⁶² und der ‚Family Relations Test‘ (FRT).
 - Im *Gruppensetting* wurden der ‚Fragebogen zur Erfassung internaler und externaler Kontrollüberzeugung‘ (LOC-K)⁶³, der ‚Fragebogen zu Erfassung perzipierter Kompetenz bei Kindern‘ (FPK-K) und der ‚Fragebogen zu Sichtweisen zu Trennungen (Kinder)‘ verwendet.

⁶² Der FAST von Gehring (1998) „ ist eine aus der klinischen Praxis entwickelte Figurentechnik für die Darstellung von emotionaler Bindung (Kohäsion) und hierarchischen Strukturen in der Familie oder in ähnlichen Sozialsystemen“ (Hogrefe Verlag 2012).

⁶³ Der LOC-K ist ein von Rinke und Schneewind (1978) publizierter Fragebogen.

- Bei den *Eltern* wurden der ‚Fragebogen für Trennungsfamilien‘, der FAST und der ‚Fragebogen zur Qualität der elterlichen Kommunikation‘⁶⁴ verwendet.
3. Der Verlauf der einzelnen Sitzungen wurde mit Videoaufzeichnungen und Stundenprotokollen festgehalten und qualitativ ausgewertet.
 4. Außerdem wurden die Protokolle der Abschlussgespräche verwendet und
 5. etwa eine Woche nach der letzten Gruppenstunde wurde die eingangs durchgeführte Diagnostik wiederholt. (vgl. ebd., S. 12 ff.)

Im Ergebnisteil werden zunächst Ergebnisse hinsichtlich der Gruppenzusammensetzung und Indikation, anschließend Konsequenzen für die Praxis und abschließend zentrale Themen und Effekte der Gruppe beschrieben. Die Ergebnisse hinsichtlich der Gruppenzusammensetzung und Indikation zeigen, dass eine hohe Kooperationsbereitschaft beider Eltern und regelmäßige Umgangskontakte zwischen Kindern und Elternpartnern die besten Voraussetzungen für eine Gruppenteilnahme boten. Das Autorenteam schlussfolgert, dass bei der Zusammenstellung von Gruppen darauf geachtet werden sollte, welche bewussten und unbewussten Aufträge einzelne Familienmitglieder an die Gruppe haben und, dass die Eltern bereit sind, sich mit der Thematik Trennung und Scheidung auseinander zu setzen (vgl. ebd., S. 28). Insgesamt sehen die Autor/innen den Zusammenhang zwischen kindlicher Bewältigung und Umweltvariablen, wie Unterstützung im sozialen Umfeld, Kooperation der Eltern und ein geringes Konfliktniveau derer, in ihren Daten bestätigt (ebd., S. 99). Teilnehmende Kinder profitieren laut der Studie außerdem vom Austausch mit den anderen Kindern. Das Autorenteam unterstreicht dabei die hohe Bedeutung der gemischtgeschlechtlichen Gruppen, die Kindern „eine Erweiterung von rigiden geschlechtsspezifischen Sicht- und Verhaltensweisen“ (ebd., S. 29) ermöglicht habe. Des Weiteren wird darauf hingewiesen, dass Kinder, in deren Familien ein hohes Konfliktpotential besteht, bei denen die Trennung der Eltern schon sehr lange zurück liegt oder die der Gruppe gegenüber skeptisch sind, weil sie wegen des Angebots auf attraktive Freizeitaktivitäten verzichten sollen, nur begrenzt von der Intervention profitieren. Diese sollten an andere Maßnahmen verwiesen werden. Abgeraten wird von der Aufnahme von Geschwisterkindern in eine Gruppe, weil somit Rollenmuster aufrecht erhalten bleiben können. Es wird darauf hingewiesen, dass die Ergebnisse bestätigen, dass die Gruppenzusammensetzung zentral für den Gruppenverlauf und die Entwicklung der einzelnen Kinder ist (vgl. ebd., S. 30). Als Konsequenzen für Gruppendurchführungen weist das Autorenteam darauf hin, dass die Gruppenleitung verstärkt darauf achten sollte, beiden Elternpartnern gleichermaßen die Möglichkeit zur Partizipation zu geben. Des Weiteren sei bei der Gruppenleitung insbesondere deren wertschätzende und empathische Haltung wichtig. Diese ermögliche zum einen die Balance zwischen der Förderung des gesamten Gruppenprozesses und der einzelnen Teilnehmenden, zum anderen würde es die Öffnung der Kinder zur Bearbeitung der Themen fördern (vgl. ebd., S. 32 f.). Die direktiv-strukturierte Form der Gruppenintervention ermögliche einen Einstieg in verschiedene Themenbereiche, bei denen es in den untersuchten Gruppen selten Widerstände von einzelnen Kindern gegeben habe. Diese interpretieren die Autor/innen als Schutzreaktionen, die verstanden und akzeptiert werden sollen. Als Nachteil der starken Strukturierung wird Zeitdruck

⁶⁴ Zu den vom Autorenteam aufgeführten Testverfahren: FPK-K, ‚Fragebogen zu Sichtweisen zu Trennungen (Kinder)‘, ‚Fragebogen für Trennungsfamilien‘ und ‚Fragebogen zur Qualität der elterlichen Kommunikation‘ liegen keine weiteren Informationen vor.

benannt, der in einzelnen Sitzungen entstehen kann und vertiefende Gespräche mit den Kindern verhindert. Das Autorenteam ziehen daraus den Schluss, dass es wichtig sein kann, sich bei Bedarf von der vorgegebenen Struktur zu lösen (vgl. ebd., S. 35). Es wird darauf hingewiesen, dass die untersuchten Kinder vor allem dann von der Gruppenteilnahme profitierten, wenn es ihnen gelang, eine positivere Sicht auf das Geschehen zu erlangen und neue Kommunikations- und Verhaltensmuster auszuprobieren. Hierbei haben die Leiter als Elternmodell und die teilnehmenden Kinder als Modell für Geschwister oder Freund/innen dienen können (vgl. ebd., S. 35). Um gruppendynamische Prozesse und Themen festzuhalten, die für einzelne Kinder bedeutsam sind, empfehlen die Autor/innen das Führen von Stundenprotokollen. Zur Bearbeitung des Gruppenprozesses halten sie begleitende Supervision als unerlässlich (vgl. ebd., S. 36). Als zentrales Thema der untersuchten Gruppen wird das Finden einer Balance zwischen Macht und Ohnmacht benannt (vgl. ebd.).

„Machtvolle Gefühle entstanden meist aus Koalitionen mit einem Elternteil gegen den anderen – und dem Gefühl, die Position des ausgegrenzten Elternteils einnehmen zu können. Dies spiegelte sich in Omnipotenzgefühlen und übersteigerten Kompetenz- und Selbstbeurteilungen wider, führte jedoch auch zu Loyalitätskonflikten. Hieraus entstanden Gefühle von Ohnmacht“ (ebd.).

Das Autorenteam gibt an, dass es „einem Großteil“ (ebd.) der teilnehmenden Kinder möglich war, diese Balance herzustellen. Dies konnte vor allen durch die im Gruppenprozess erhaltenen Rückmeldungen gelingen (vgl. ebd., S. 100). Einen weiteren Effekt der Gruppe sehen sie darin, dass die Teilnehmenden zum Wahrnehmen, Ausdrücken und Bearbeiten eigener Gefühle angeregt wurden. Hierin sehen sie einen ersten Schritt eigene Gefühle im familiären Kontext auszudrücken und für eigene Bedürfnisse einzutreten (vgl. ebd., S. 36). Die Ergebnisse zeigten weiterhin Veränderungen bei der Beurteilung der familiären Situation. Während im Vorfeld der Intervention die Mehrzahl der Kinder ihren Eltern eine hohe positive Bewertung und geringe Schuldzuschreibungen zuwies, sanken die positiven Bewertungen nach der Intervention. Wiedervereinigungsphantasien der Teilnehmenden waren bereits vor der Intervention sehr gering, nahmen aber bei der zweiten Diagnostik weiter ab. Beides führen die Autor/innen auf eine realistischere Einschätzung der Trennung und Scheidung zurück. Zudem zeigte sich bei allen Kindern eine Steigerung der sozialen Akzeptanz nach Gruppe. Dies sei auf positive Gruppeneffekte zurückzuführen. So kann durch eine positive Gruppenerfahrung der Selbstwert gesteigert und somit die soziale Akzeptanz auch außerhalb der Gruppe erhöht werden (vgl. ebd., S. 38). Damit sich Freundschaften, die in der Gruppe geknüpft wurden auch nach der Intervention fortsetzen können, empfehlen die Autor/innen das Einzugsgebiet der Teilnehmenden zu begrenzen. Hinsichtlich der Bereitschaft trennungs- und scheidungsbezogene Themen zu besprechen, stellt das Autorenteam fest, dass Gruppenregeln neben einer einfühlbaren, wohlwollenden und verstehenden Leitung den Teilnehmenden Schutz boten, um sich frei äußern zu können. Sie stellten fest, dass es „wie ein Katalysator“ (ebd., S. 39) auf die Gruppe wirkte, wenn eines der Kinder seine Situation in der Gruppe thematisierte. In der Folge stieg die Bereitschaft der anderen Kinder zur Bearbeitung der Themen und das Interaktionsverhalten änderte sich. Feinselige Interaktion ging zugunsten von Austausch mit anderen Kindern zurück. Die zunächst stark auf die Gruppenleitung fokussierte, sternförmige Interaktion, wurde von einer netzförmigen, auf andere Kinder gerichtete Kommunikation abgelöst (vgl. ebd.). In den Daten der Evaluation bestätigt sich, was im Konzept bereits verankert ist: die Kinder profitierten bei der Kommunikation und Bearbeitung

der Themen davon, dass Kinder aus unterschiedlichen Scheidungsphasen und beider Geschlechter teilnahmen (vgl. ebd., S. 101). Einen weiteren Effekt der Gruppe wird darin gesehen, dass die Kinder in starkem Maß regressive Bedürfnisse, bspw. nach Versorgung, vorbrachten. Dies wird als Zeichen dafür gewertet, dass sie innerhalb der Gruppe parentifizierte Anteile ablegen und sich auf das Kindsein konzentrieren (vgl. ebd., S. 100). Zusammenfassend beschreiben die Autor/innen, dass sie „präventive Gruppenangebote für Kinder in Trennungs- und Scheidungssituationen als sinnvolle und wirkungsvolle Maßnahmen“ bestätigen können (ebd., S. 105).

Zur Evaluation des Programms von Jaede, Wolf und Zeller-König (1996) durch Näger et al. (2000) wurde nur ein kurzer, online verfügbarer Bericht veröffentlicht, der einige Fragen offen lässt. Die Forschenden haben zwei Gruppen mit insgesamt etwa 12 Kindern untersucht. Die genaue Anzahl der Teilnehmenden und deren Zusammensetzung wird nicht spezifiziert, lediglich darauf hingewiesen, dass Jungen und Mädchen gleich verteilt waren. Außerdem wurde eine nicht näher beschriebene Kontrollgruppe von Kindern verheirateter Eltern befragt. Ziel der Evaluation war die Überprüfung der Wirksamkeit des Angebots unter besonderer Berücksichtigung der Verminderung von Verhaltensauffälligkeiten und der Stabilisierung von Beziehungen des Kindes zu seinen Familienangehörigen. Außerdem sollten Faktoren herausgearbeitet werden, die die Wirkung der Gruppe unterstützen oder hemmen können (vgl. ebd.).

Methodisch wurden hierfür zwei Messzeitpunkte gewählt: direkt vor und direkt nach der Intervention. Bei diesen wurden ein nicht näher erläutertes Fragebogen, die MVL und der FRT eingesetzt. Wer jeweils befragt wurde, ist leider nicht direkt beschrieben. Alle Instrumente können mit Kindern und Eltern durchgeführt werden. Die Wortwahl im Bericht lässt eine Befragung und Testung der Kinder vermuten: „die Ergebnisse der Kinder [...]“ (ebd., Auslassung UKM).

Hinsichtlich des auffälligen Verhaltens zeigt die Auswertung der MVL, dass sich die Werte der Kinder, die an der Intervention teilgenommen haben, an jene der Kontrollgruppe angleichen. Dies sei vor allem im Bereich ‚Kontaktangst‘ festzustellen. Im Bereich ‚unrealistisches Selbstkonzept‘ unterschritten die Werte der Interventions- sogar die Werte der Kontrollgruppe. Hierbei unterscheiden sich die Ergebnisse deutlich von den Ergebnissen, die Dahmani, Michel und Röhrle (2001) bei der Evaluation des Programmes von Fthenakis et al. (1995) beschreiben, die keine signifikanten Ergebnisse in diesem Bereich feststellen konnten. Die Auswertung der Daten zur Fragestellung, welche Faktoren die Wirkung der Gruppe fördern oder hemmen, zeigen, dass vor allem die behandelten Themen und die Struktur des Programmes die Effektivität befördert haben. Ergebnisse der aus dem FRT gewonnenen Daten zur eventuellen Stabilisierung familiärer Beziehungen für das Kind beschreiben Näger et al. (2000) nicht, da ihnen diese nicht eindeutig erscheinen. Diesbezüglich fordern sie eine „Abklärung unter qualitativen Gesichtspunkten“ (ebd.). Zusammenfassend stellen die Autor/innen fest, dass das Gruppeninterventionsprogramm „eine sinnvolle und effektive Maßnahme [darstellt], Kinder im Scheidungsprozess zu unterstützen“ (ebd., Einfügung UKM).

4.4.3 Gegenüberstellung der Evaluationen

Die folgende Tabelle bietet eine Übersicht zu den beschriebenen Evaluationsergebnissen der in BRD relevanten Konzeptionen:

Autor/ innen	Dahmani, Michel & Röhrle (2001)	Landeswohlfahrtsverband Baden (1999)	Näger et al. (2000)
Konzept	Fthenakis et al. (1995)	Jaede, Wolf & Zeller-König (1996)	Jaede, Wolf & Zeller-König (1996)
Teilnehmende Kinder	23 Kinder, 16 Mädchen, 7 Jungen 18 Familien <i>Altersdurchschnitt: 9,4 J.</i> <i>Abstand zu Scheidung: zw.</i> <i>4 Monate u. 9 Jahren</i>	19 Kinder, 6 Mädchen 13 Jungen, 19 Mütter, 15 Väter <i>Altersdurchschnitt: 10,6 J.</i> <i>Abstand zu Scheidung: zw.</i> <i>1 u. 5 Jahre</i>	Anzahl ca. 12 (keine genaue Angabe), Mädchen und Jungen etwa gleich verteilt. Kontrollgruppe mit Kindern verheirateter Eltern.
Anzahl der Gruppen	4	3	2
Ziel	Effekte hinsichtlich Scheidungserleben und Verhaltensauffälligkeiten erheben.	Konzept bewerten und ergänzen.	Wirksamkeit des Programms untersuchen. Fokus: <ul style="list-style-type: none"> • Verminderung von Verhaltensauffälligkeiten • Stabilisierung der Beziehungen von den teilnehmenden Kindern zu ihren Familienangehörigen • Unterstützende und hemmende Faktoren für die Wirkung des Programms
Messzeitpunkte	1. Vorgespräch 2. Während der 1. Sitzung (durchschnittlich 7,65 Wochen nach Erhebung 1) 3. Während der letzten Gruppensitzung	1. Vorgespräch 2. 1 Woche vor Beginn 3. Während des Gruppenverlaufs 4. Abschlussgespräch 5. 1 Woche nach Abschluss	1. Prä- und 2. Posterhebung
Methode, Instrumente & Befragte	<ul style="list-style-type: none"> • Fragebogen für Kinder zum eigenen Scheidungserleben • Fragebogen für Eltern zum vermuteten Scheidungserleben der Kinder • MVL für sorgeberechtigten Elternpartner 	<ul style="list-style-type: none"> • Protokoll Anamnese • Diagnostik 1 (Kinder einzeln: FAST, FRT Kinder Gruppe: LOC-K, FPK-K, Fragebogen zu Sichtweisen zur Trennung. Eltern: FAST, Fragebogen für Trennungsfamilien und zur Qualität der elterlichen Kommunikation) • Videoaufzeichnung und Stundenprotokolle der Sitzungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Fragebögen (nicht näher definiert) • MVL • FRT Befragt wurden evtl. Kinder.

		<ul style="list-style-type: none"> • Protokoll Abschlussgespräch • Diagnostik 2 (Instrumente wie bei Diagnostik 1) 	
Zentrale Ergebnisse	<ul style="list-style-type: none"> • Verbesserung im Bereich des Scheidungserlebens, auch im Kontrollzeitraum • Besserung von Verhaltensauffälligkeiten in den Subskalen Kontaktangst, unangepasstes Sozialverhalten und instabiles Leistungsverhalten • Gleichbleibende Werte in den Bereichen emotionale Labilität und unrealistisches Selbstkonzept 	Beziehen sich auf Gruppenzusammensetzung und Indikation, Konsequenzen für die Praxis und zentrale Themen und Effekte der Gruppe	<ul style="list-style-type: none"> • Fragebögen: Struktur und Themen der Sitzungen befördern die Wirkung des Programms • Verhaltensauffälligkeiten sinken vor allem in den Bereichen ‚Kontaktangst‘ und ‚unrealistisches Selbstkonzept‘ • Keine Ergebnisse aus dem FRT
Bewertung der Ergebnisse	„ermutigend“ (ebd.), Programm sollte bei Zielgruppe eingesetzt werden	Gruppenangebot wurde als „sinnvolle und wirkungsvolle Maßnahme“ bestätigt (ebd, S. 105)	Gruppenintervention ist „sinnvolle und effektive Maßnahme“ (ebd.)

Tabelle 9: Übersicht zu den Evaluationsergebnissen der Programme von Fthenakis et al. (1995) und Jaede, Wolf und Zeller-König (1996) (vgl. Dahmani, Michel & Röhrle 2001; Landeswohlfahrtverband Baden 1999 und Näger et al. 2000)

5 Rückblick und Ausblick

*„Der Kontext des Evaluationsgegenstandes soll ausreichend detailliert untersucht und analysiert werden“
(DeGEval 2008, S. 12, Genauigkeitsstandard 2).*

Kapitel 5 bildet eine Brücke zwischen den Ausführungen in den Kapiteln 1 bis 4 und der in den Kapiteln 6 bis 9 beschriebenen Trennungs- und Scheidungskindergruppenkonzeption und Evaluation. Der Aufforderung des zitierten Genauigkeitsstandards 2 folgend, werden die Ergebnisse der vorangegangenen Kapitel, an die das Forschungsprojekt anknüpft, in Kapitel 5.1 zusammengefasst. Eine Einführung zum Projekt erfolgt in Kapitel 5.2.

5.1 Ergebnissicherung

Die erste Fragestellung, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit beantwortet wird, ist, welche (aktuellen) Grundlagen bei der Beratung von Trennungs- und Scheidungskindern in der Erziehungs- und Familienberatung mit Hilfe von Kindergruppeninterventionen und bei deren Evaluation berücksichtigt werden müssen. Dies wird in den Kapiteln 1 bis 4 aufgegriffen.

In Kapitel 1 werden Situation und Hilfebedarf der Klientel beschrieben, die in dieser Arbeit fokussiert wird. Dargestellt wird Trennung und Scheidung als Übergang, Transition, in der Geschichte einer Familie. Diese kann sowohl für die gesamte Familie, als auch für ihre einzelnen Mitglieder durch die Auseinandersetzung mit Entwicklungsaufgaben bewältigt werden. Diese Bewältigung gelingt besser, je mehr Schutz- und je weniger Risikofaktoren im Leben eines jeden Individuums bestehen. Werden mehr Schutz- als Risikofaktoren wahrgenommen, besteht Resilienz, also seelische Widerstandskraft. Möchte man einen Eindruck zu Situation und Hilfebedarf eines Kindes erlangen, so ist es hilfreich, diese aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten, die auf verschiedenen Ebenen angesiedelt sind:

1. Auf der familiären Ebene:
 - Die Scheidungsphase, in der sich die Familie befindet.
 - Die Strittigkeit der Eltern und deren Fähigkeit zwischen Paar- und Elternebene zu unterscheiden.
 - Die Existenz von Geschwistern und die Beziehung zu diesen.
 - Die Ausgestaltung von Sorge- und Umgangsrecht.
2. Auf der Ebene des sozialen Umfelds:
 - Das Vorhandensein fürsorglicher Erwachsener außerhalb der Familie.
 - Freunde und Gleichaltrige.
 - Kontinuität im sozialen Umfeld und beim Besuch von Institutionen.
 - Teilnahme an Gruppen, Aktivitäten und Vereinen.
 - Vernetzung aller an der Trennung und Scheidung beteiligten Institutionen.
3. Auf der Ebene des Kindes selbst:
 - Alter und Geschlecht des Kindes.
 - Bewältigung von Trauer und Stress und damit verbunden: die vorhandenen Coping-Strategien.

Schüler und Löhr (2011) weisen darauf hin, dass Trennung und Scheidung für Kinder selbst unter den ‚günstigsten‘ Bedingungen zunächst einen Einschnitt bedeutet (vgl. ebd., S. 144). Ob dieser Einschnitt das Leben von Kindern bis in die Adoleszenz begleitet, ist in der Forschung umstritten. Forschungsergebnisse zeigen eine breite Varianz, die sich je nach angelegten Kriterien unterscheidet. Sie reicht von der Aussicht, dass Kinder, die während der Scheidung und danach ‚gut‘ versorgt werden, keine Langzeitfolgen spüren (vgl. Hetherington & Kelly 2002) bis zu der Prognose, dass Aspekte der Scheidung Kinder in jedem Fall bis in die Adoleszenz begleiten (vgl. Marquardt 2007).

Interventionen für Trennungs- und Scheidungskinder, wie bspw. Kindergruppen, auf denen das Projekt der vorliegenden Arbeit aufbaut, werden in Deutschland im Rahmen von Erziehungs- und Familienberatung angeboten. In Kapitel 2 wird diese ‚Hilfe zur Erziehung‘ vorgestellt, die rechtlich in § 28 des KJHG verankert ist. Historisch kann das Berufsfeld auf eine über hundertjährige Geschichte zurückblicken, in der sich Erziehungs- und Familienberatung stets dynamisch an den gesellschaftlichen Wandel angepasst hat. Aktuell ist die Beratungsform in der Hauptsache für Kinder, Jugendliche und Eltern bestimmt. Durch Beratung und Therapie, präventive Arbeit und gute Vernetzung soll die Klientel bei Fragen zur Erziehung, Entwicklung und in (familiären) Krisen Unterstützung finden. Der Zugang wird durch die Niedrigschwelligkeit des Angebots erleichtert. In Beratungsstellen treffen Ratsuchende auf ein multidisziplinäres Fachteam, profitieren von deren Zusammenarbeit und dem Vertrauensverhältnis, das auch auf dem Bestehen der Schweigepflicht aufbaut. Dokumentationen, die Beratende leisten und die in die Bundesjugendhilfestatistik eingehen, um vom Statistischen Bundesamt aufbereitet zur Verfügung gestellt zu werden, untermauern eindrücklich, dass Erziehungs- und Familienberatung trotz des demographischen Wandels zunehmend gefragt ist und familiäre Krisen, zu denen bspw. Trennung und Scheidung der Eltern gehören, in etwa jedem zweiten Fall bei der Dokumentation als einer von drei möglichen Anmeldegründen angegeben ist.

Faktoren, die den Einbezug von Kindern in der Erziehungs- und Familienberatung beeinflussen, wurden in Kapitel 2 ebenfalls dargestellt. Außerdem wird den Fragen nachgegangen, wie Kinder Erziehungs- und Familienberatung bewerten und welche Konzepte für deren Einbezug bestehen. Dargestellt wird, dass Kinder ein Recht auf Beratung und Beteiligung im Trennungs- und Scheidungsfall haben. Da die Anmeldung in einer Beratungsstelle in der Regel von der Bereitschaft der Eltern abhängt, sich beraten zu lassen, werden Zugangsmöglichkeiten für Eltern zusammengefasst. Der Schwerpunkt der Ausführungen besteht in der Beschreibung von unterschiedlichen Modellen der Trennungs- und Scheidungsberatung, die sich am Grad kindlicher Partizipation orientieren. Diese reichen von

1. ausbleibendem oder indirektem Einbezug, über
2. Elternberatung, der ein Angebot für Kinder zur Seite gestellt wird,
3. ein Modell bei dem Kinder- und Elternangebote sowohl parallel angeboten, als auch verknüpft werden und
4. Familienberatung, bei der alle Mitglieder den gleichen Stellenwert einnehmen, bis hin zu
5. Kindergruppenkonzepten, bei denen die Kinder im Mittelpunkt stehen und Elternabende ein ‚Beiwerk‘ darstellen.

Anschließend werden Konzepte vorgestellt, die bei hc-Beratung Anwendung finden und verdeutlicht, dass diese hinsichtlich der kindlichen Partizipation vielfältig sind und die ganze Bandbreite der vorgestellten Modelle abdecken.

Abschließend wird darauf hingewiesen, dass bei einer Entscheidung, ob und wie Kinder in Trennungs- und Scheidungsberatung einbezogen werden, auch die Beteiligung weiterer Institutionen berücksichtigt werden sollte. Die Evaluationsstudie von Lenz (1999; 2001a, b) verdeutlicht, dass Partizipation der zentrale Faktor für Kinder bei der Bewertung von Erziehungs- und Familienberatung ist. Je besser sie sich beteiligt fühlen, desto positiver bewerten sie eine Intervention. (vgl. Kapitel 2)

Sowohl im Rahmen des vorliegenden Projekts als auch bei den Angeboten der Erziehungs- und Familienberatung, nehmen Trennungs- und Scheidungskindergruppen einen zentralen Stellenwert ein. In Kapitel 3 werden deren Grundlagen sowohl in Bezug auf Definition, Rechtsgrundlage und Entwicklung, als auch hinsichtlich struktureller Grundlagen wie der Vorbereitung, Gruppenprozess und -dynamik, Aufgaben der Leitung und Auswahl der Teilnehmenden vorgestellt. Durch die Grundlagen, die Beispiele für Interventionen sowie die Darstellung von Vorteilen und Grenzen wird verdeutlicht, welche Faktoren diese Interventionsform besonders auszeichnen. Die Arbeit mit Kindergruppen eignet sich im Beratungssetting, da diese von Kindern als natürliches Lebensumfeld wahrgenommen wird. Sie leben und lernen in ihnen, wie bspw. in Kindergärten, Vereinen oder der Schule. Die Gruppe wirkt als Medium von Verhaltensänderungen durch Feedbackschleifen und Modelle. Durch sie kann sich das soziale Netzwerk erweitern und das Selbstbewusstsein des Kindes verbessern, bspw., wenn es einen eigenen Platz in diesem neuen sozialen Gefüge findet und seine Meinungen und Wertvorstellungen mit anderen Kindern gleichberechtigt teilen kann. Gruppen greifen typische Situationen und Hilfebedarfe der Betroffenen in ihren Zielen und Inhalten auf. Die spezifischen Angebote von Fthenakis et al. (1995) und Jaede, Wolf und Zeller-König (1996) richten sich hierbei an sechs bis acht Kinder in der Vorpubertät, die wöchentlich an 90-minütigen Sitzungen über 12-14 Wochen teilnehmen. Ziel der Programme ist, dem Chaos von Trennung und Scheidung eine stabile Struktur entgegen zu setzen, eine bessere Anpassung an die Lebenssituation zu unterstützen, das soziale Netzwerk zu erweitern und einen Erfahrungsaustausch unter den Kindern zu ermöglichen. Außerdem sollen scheidungsbezogenes Wissen vermittelt, Ressourcen gestärkt und Coping-Strategien eingeübt werden. Zur besseren Übertragbarkeit der erlernten Inhalte in den Familienalltag weisen die Autoren auf die Notwendigkeit von begleitender Elternarbeit hin, die bei Jaede, Wolf und Zeller-König (1996) aus zwei und bei Fthenakis et al. (1995) aus vier Elternabenden besteht. (vgl. Kapitel 3)

Was eine Evaluation ausmacht, wird in Kapitel 4 dargestellt. Hierbei werden zunächst Grundlagen von Evaluationen beschrieben, wie sie durch die Evaluationsforschung definiert sind und durch Beschreibungen aus den Praxisfeldern der Kinder- und Jugendhilfe sowie der Erziehungs- und Familienberatung ergänzt. Anhand von zwei Beispielen wird nicht nur verdeutlicht, dass Erziehungs- und Familienberatung in Evaluationen sehr positiv bewertet wird, sondern auch, wie die beschriebenen Grundlagen in diesem Bereich umgesetzt werden. Die anschließende Beschreibung der Evaluationen von Trennungs- und Scheidungskindergruppen zeigt, dass sich diese eher der Psychotherapie- als der Evaluationsforschung zuordnen lassen. Bei den Evaluationen von Trennungs- und Scheidungskindergruppen wird diese Zuordnung insbesondere bei den verwendeten Erhebungsinstrumenten deutlich, da diese hauptsächlich aus testdi-

agnostischen Verfahren bestehen. Des Weiteren findet in der Regel keine oder eine nur geringe Bewertung und Rückkopplung der Ergebnisse an die Praxis statt. Auffällig ist außerdem der fehlende Einbezug der teilnehmenden Kinder. In der Regel werden Eltern zum Erleben ihrer Kinder befragt, bzw. getestet. (vgl. Kapitel 4)

5.2 Einführung zum Projekt

Obwohl der Anteil von Trennungs- und Scheidungskindern aktuell in der Erziehungs- und Familienberatung höher ist, als in der Gesamtbevölkerung (vgl. BKE 2012a) und obwohl Trennungs- und Scheidungskindergruppen unter den möglichen Interventionsformen als ‚best practise‘ hervorgehoben werden (vgl. Goldstein et al. 2000), hat sich die Diskussion zur Konzeptionierung dieser Gruppen seit den 90er Jahren nicht weiter entwickelt. Die Konzepte von Fthenakis et al. (1995) sowie Jaede, Wolf und Zeller-König (1996) wurden inhaltlich nicht an die Fortentwicklungen angeglichen, die sich aus den beschriebenen Evaluationsergebnissen, Änderungen der Rechtsgrundlage oder neueren Forschungsergebnissen ergeben haben. Im Bereich der Evaluationsforschung ist die Studie von Lenz (1999; 2001a, b) die einzige, in deren Rahmen Kinder qualitativ interviewt und so in die Bewertung von Erziehungs- und Familienberatung einbezogen wurden. Es existiert keine Evaluation von Trennungs- und Scheidungskindergruppen, in deren Rahmen die Motive, Wünsche und Bewertungen von Kindern im Mittelpunkt stehen. Schmidt-Denter, Schmitz und Schulte (1994) fassen ein daraus resultierendes Desiderat zusammen:

„Es ist wünschenswert, da[ss] [...] Gruppeninterventionen für Kinder aus Trennungs- und Scheidungsfamilien weiter Verbreitung fänden. Dazu ist es zu empfehlen, da[ss] sich auch Evaluationsprojekte anschließen, um zu einer Weiterentwicklung von Indikationskriterien und wirksamen spezifischen Vorgehensweisen beizutragen“ (Schmidt-Denter, Schmitz und Schulte 1994, S. 182, Anpassung und Auslassung UKM).

Dies wurde im Rahmen der vorliegenden Arbeit aufgegriffen. Auf der Grundlage des beschriebenen Forschungsstandes entstanden die folgenden Fragestellungen, für deren Beantwortung das anschließende Projekt durchgeführt wurde:

1. Was sollte eine, auf dem Forschungsstand und bestehenden Konzeptionen aufbauende Trennungs- und Scheidungskindergruppenintervention inhaltlich und strukturell umfassen?
2. Wie erleben und bewerten Kinder (und Eltern) die Intervention?
3. Inwieweit werden die mit der Konzeption intendierten Ziele aus Sicht der Teilnehmenden erreicht?
4. Gibt es Elemente, welche die Wirkung der Gruppe beeinflussen?

Um die erste Frage nach einer aktuellen Konzeption zu beantworten, wurde auf der Basis der Beschreibungen zu

- Situation und Hilfebedarf der betroffenen Kinder,
- den Ergebnissen der Partizipationsstudie von Lenz (1999; 2001a, b),
- den Grundlagen der Kindergruppenintervention,
- den bereits bestehenden Konzeptionen von und,
- soweit vorhanden, den Evaluationsergebnissen zu diesen sowie
- den Möglichkeiten und Grenzen in der Erziehungs- und Familienberatung

eine Kindergruppenintervention erstellt. Diese wurde im Zeitraum von 2010 bis 2012 in der Praxis erprobt, indem in einer Beratungsstelle für Kinder, Jugendliche und Eltern

drei Gruppen durchgeführt wurden. An Gruppe 1 haben neun Kinder, fünf Jungen und vier Mädchen, teilgenommen. An den Gruppen 2 und 3 jeweils sechs Kinder, drei Jungen und drei Mädchen. Insgesamt sind die drei Interventionen somit von 21 Kindern besucht worden. Angeleitet wurden die Gruppen durch eine Erziehungs- und Familienberaterin sowie durch die Autorin der vorliegenden Arbeit, die ebenfalls als Erziehungs- und Familienberaterin tätig ist. Die Konzeption ist bei jedem Durchgang angepasst worden. Dabei wurden die Erwartungen und Wünsche der teilnehmenden Kinder, deren Situation und Hilfebedarf, die Reflexionsprozesse der Beraterinnen und - im Fall von Gruppe 2 und Gruppe 3 - die Evaluationsergebnisse der jeweiligen Vorgängergruppen berücksichtigt. Das Konzept ist in Kapitel 6 beschrieben.

Zur Beantwortung der Forschungsfragen zwei bis vier sind die drei Gruppen durch die Autorin evaluiert worden. Es handelt sich bei der vorliegenden Evaluation also um eine für den Bereich übliche Selbst- und Programmevaluation. In Abgrenzung zu den bereits bestehenden Wirkungsforschungen erfolgte diese qualitativ und kindzentriert, um die Meinungen und Bewertungen der Kinder zu erheben und in den Mittelpunkt zu stellen. Zu drei Erhebungszeitpunkten wurden die 21 Kinder jeweils einzeln interviewt und gebeten Items zu Gruppeninhalten und Themen anhand einer Skala zu bewerten. Die Eltern wurden parallel mit Hilfe eines Fragebogens befragt, um somit auch eine Aussage zur begleitenden Elternarbeit und ihrer Perspektive auf die Intervention und ihre Kinder zu ermöglichen.

Das detaillierte Vorgehen bei der Evaluation wird in Kapitel 7 vorgestellt. Die Evaluationsergebnisse werden in Kapitel 8 beschrieben, die Bewertung des Evaluationsgegenstandes erfolgt in Kapitel 9.

6 Konzeption der durchgeführten Trennungs- und Scheidungskindergruppen

„Das Programm ist so umfassend aufgebaut, da[ss] es ohne Veränderungen durchgeführt werden kann. Die AutorInnen möchten es aber mehr noch als Anregung und Ausgangspunkt für kreative Weiterentwicklungen seitens der AnwenderInnen verstanden wissen, um das gemeinsame Anliegen der Unterstützung für Trennungs- und Scheidungsfamilien zu fördern. Im steten Austausch miteinander sollen praktische Erfahrungen und Ergänzungen in die Programme eingearbeitet werden“ (Fthenakis et al. 1995, S. 5, Anpassungen UKM).

Evaluationen und Konzeptionen von Trennungs- und Scheidungskindergruppen verbindet, dass beide keine Massen-, sondern nur Maßanfertigungen sein können (vgl. zu Evaluationen Widmer & De Rocchi 2012, S. 108). Wie Fthenakis et al. (1995, S. 5), weisen auch Jaede, Wolf und Zeller-König (1996, S. 2) darauf hin, dass ihre Konzepte als Anregung, nicht als Verpflichtung gesehen werden sollen. Das folgende Konzept folgt der Aufforderung von Fthenakis et al. (1995), Programme zu ergänzen. Es baut auf die Beschreibungen von Jaede, Wolf und Zeller-König (1996) sowie Fthenakis et al. (1995) auf, deren Konzeptionen wiederum auf etablierten Programmen basieren, die in den USA angewendet wurden. Außerdem wurden bei der Konzeption weitere in Kapitel 3 beschriebene Elemente von Kindergruppenintervention und die in Kapitel 4 ausgeführten Evaluationsergebnisse einbezogen, auf die im Folgenden nur noch verwiesen wird. Eine ‚Maßanfertigung‘ sind durchgeführte Gruppen außerdem, da sie jeweils durch die Struktur und Ausstattung der Beratungsstelle, in der die Gruppen durchgeführt wurden, durch Vorerfahrungen der Leiterinnen sowie durch Situation und Hilfebedarf der Teilnehmenden beeinflusst wurden. Auch die folgende Konzeption ist als Ergebnis der beschriebenen Faktoren und somit als Konzept für *diese* teilnehmenden Kinder an *dieser* Beratungsstelle zu betrachten. Sie soll ebenfalls als Grundlage für weitere Kinder und andere Stellen dienen. Im Folgenden werden zunächst die Grundlagen der Konzeption vorgestellt: Theoretische Grundlagen, Ziele sowie Schritte zur Planung und Vorbereitung werden in den Kapiteln 6.1 bis 6.3 beschrieben. In Kapitel 6.4 folgt die Darstellung der Struktur des Gruppenprozesses. Ab Kapitel 6.5 werden die Inhalte des Programms in der Reihenfolge ihrer Durchführung beschrieben: Zunächst die Einführungssitzungen mit Kindern und Eltern (6.5), dann die Kindergruppenstunden (6.6), anschließend die begleitende Elternarbeit (6.7) und abschließend die Abschlussitzungen mit Kindern und Eltern (6.8).

6.1 Theoretische Grundlage

Dass hinsichtlich ihrer ‚theoretischen Grundlagen‘ bei den bereits bestehenden Konzeptionen, bei „den wenigsten Programmanleitungen [...] eine eindeutige Orientierung ersichtlich“ (Fthenaki et al. 1995., S. 27, Auslassung UKM) wird, wurde unter Kapitel 3.1.4 bereits ausgeführt. Beschriebene Theoriemodelle, so Fthenakis et al. (1995), würden eher durch ihre Vielfalt, als durch ihre Passung hervortreten. Wenngleich auch im Rahmen dieser Arbeit keine nachträgliche, eindeutige, theoriebezogene Orientierung zu den bestehenden Konzeptionen gegeben werden kann, die als Grundlage der folgenden Konzeption dienen, erfolgt in diesem Kapitel eine Beschreibung der für diese Konzeption richtungsweisenden Theoriemodelle.

Scheidung ist Transition. Grundsätzlich folgt die Konzeption der in Kapitel 1.1.1 beschriebenen Perspektive auf Trennung und Scheidung, die diese als Übergangsprozess

in der Familiengeschichte versteht. In der Konzeption wirkt sich dies so aus, dass Kinder bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und dem Ausbau von Schutzfaktoren unterstützt werden sollen.

Kinder sind Erwachsene. Kinder werden hierbei als ‚Erwachsende‘ gesehen, die eigenständige Persönlichkeiten sind und somit eigene Perspektiven, Erklärungsmodelle und Bedürfnisse haben und an der eher erwachsenenzentrierten Welt kompetent teilnehmen (vgl. Hülst 2012, S. 65 f. und Kapitel 2.5). Für die Arbeit mit Kindern bedeutet dies, sie und ihre Bedürfnisse sowie Ansichten ernst zu nehmen und als gleichberechtigt zu behandeln.

Klientenzentrierte Grundhaltung. Der Umgang mit den Teilnehmenden erfolgt klientenzentriert. Es wird davon ausgegangen, dass auch Kinder die von Rogers (1951) beschriebene Aktualisierungstendenz besitzen, also alles, was für ihre Weiterentwicklung notwendig ist, in ihnen selbst vorhanden ist. Sie werden, ähnlich wie im vorangegangenen Absatz, als Expert/innen ihrer eigenen Situation betrachtet. Vor diesem Hintergrund vermitteln die Leiterinnen grundsätzlich, durch ihre Haltung und ihr Verhalten, die von Rogers definierten Grundelemente der klientenzentrierten Beratung:

- Empathie, also einführendes Verstehen der Teilnehmenden,
- bedingungslose, positive Wertschätzung ihnen als Menschen gegenüber sowie
- Kongruenz, also Echtheit im eigenen Verhalten. (vgl. Rogers 1951; Weinberger 1988)

Menschliche Grundbedürfnisse. Eine weitere grundlegende Orientierung erfolgt an den von Epstein (1991) herausgestellten menschlichen Grundbedürfnissen, deren ausreichende Befriedigung für (psychische) Gesundheit notwendig ist:

1. Bedürfnis nach Orientierung und Kontrolle,
2. Bedürfnis nach Lustgewinn und Unlustvermeidung,
3. Bedürfnis nach Bindung,
4. Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung und Selbstwertschutz (Epstein 1991, zit. nach Klemenz 2003).

Ein Ungleichgewicht bei der Bedürfnisbefriedigung kann nach Klemenz (2003) zu Symptomen führen, mit deren Hilfe ein Gleichgewicht hergestellt werden soll. Ein fehlendes Kontrollgefühl kann bspw. zu aggressivem Verhalten führen, das einem Individuum wiederum ein Kontrollgefühl vermittelt (vgl. ebd., S. 79 ff.). Im Rahmen der Gruppe hat dies Beachtung gefunden, da bei ‚Symptomen‘, die Kinder zeigten, von den Beraterinnen reflektiert wurde, ob alle Grundbedürfnisse befriedigt werden bzw. welches gegebenenfalls nicht im Gleichgewicht ist. Dies ermöglichte Hypothesen dazu, wobei ein Kind Unterstützung benötigt.

Elemente systemischer Beratung. Jeder Mensch bewegt sich innerhalb von Systemen und ist ein Teil davon. Die Kinder in Trennungs- und Scheidungsgruppen bspw. sind Teil ihres jeweiligen Familiensystems. Diese Annahme – dass kein Mensch als isoliertes Wesen zu betrachten sei – ist Grundlage der systemischen Beratung (vgl. Schlippe & Schweitzer 2003) und wird auch für die vorliegende Konzeption angenommen. Es wird davon ausgegangen, dass sich jede Handlung eines jeden Teils eines Systems auf die anderen Teile auswirkt – wie bei einem Mobilé, bei dem jede Bewegung eines Teils alle anderen in Schwingung versetzt. Das bedeutet auch, dass sich sowohl die Handlungen der Eltern auf die Kinder auswirken, wie auch die Handlungen der Kinder auf die El-

tern. Die Familie wird bei der Kindergruppenintervention somit immer ‚mitgedacht‘. In den Sitzungen ‚Meine (neue) Familie‘ oder ‚Was bei Trennung- und Scheidung passiert‘ sowie ‚Gefühle bei Mama, Gefühle bei Papa‘ kommt dies besonders zum Tragen. Deutlich wird die systemische Orientierung auch in den didaktischen Methoden, etwa bei Rollenspielen zu Ereignissen in der Familie, in denen aufgezeigt wird, dass die Darstellung desselben Problems grundlegend anders verlaufen kann, wenn die Spielenden ein Verhalten verändern. Des Weiteren werden systemische Gedanken bspw. in Form von (zirkulären) Fragen (wie: ‚Wie würde deine Schwester den Konflikt zwischen deinen Eltern denn beschreiben?‘) angewendet. (vgl. ebd.)

Elemente lösungsfokussierter Beratung. Ein weiterer Grundstein der Konzeption ist in den Elementen der lösungsfokussierten Beratung nach De Shazer (2008, oder in Bezug auf die Arbeit mit Kindern: Steiner & Berg 2005) zu sehen. Davon ausgehend, dass es für eine gelingende Entwicklung förderlich ist, sich auf Ressourcen, Wünsche und die Ausnahme von Problemen (d.h., wann ein Problem nicht besteht) zu fokussieren und nicht auf Probleme und ihre Ursachen, wird nach drei ‚Daumenregeln‘ gehandelt:

1. ‚Wenn es funktioniert, ändere nichts!‘ Es ist wichtig den Aufträgen der Klientel und ihren Bewertungen zu folgen. Somit bestehen Probleme nur dann, wenn Ratsuchende sie als solche wahrnehmen.
2. ‚Wenn alles, was du machst nicht funktioniert, dann mach etwas anderes!‘ Dysfunktionale Lösungsstrategien sollen hinterfragt und Verhalten verändert werden.
3. ‚Mach mehr von dem, was funktioniert!‘ Angenommen wird, dass es von jedem Problem eine Ausnahme gibt, das heißt jedes Problem gelegentlich nicht besteht und sich daraus ableiten lässt, was ‚mehr‘ getan werden kann, um weitere Ausnahmen zu erzeugen bzw. das Problem zu lösen. (vgl. Schmerder 2010)

Mit lösungsorientiertem Vorgehen soll den Teilnehmenden grundlegend bei aufkommenden Problemen begegnet werden. Explizit wird es bspw. in den Sitzungen ‚Wenn ich mal Stress habe‘/ ‚Wenn das Herz gebrochen ist‘, ‚Was bei Trennung und Scheidung passiert‘ und ‚Das wünsche ich mir‘ umgesetzt.

Elemente aus der Biografiearbeit. Biografiearbeit in der Beratung hat zum Ziel, dass sich Ratsuchende mit der eigenen Biografie auseinandersetzen und eine Integration der ‚eigenen Geschichte‘ in ihr Selbstkonzept erfolgt (vgl. Ryan & Walker 2004). Somit können Klient/innen Kohärenz im eigenen Leben wahrnehmen, Zusammenhänge erkennen und ggf. auflösen. Im Rahmen der Gruppenintervention findet sie insbesondere in der Sitzung ‚Als ich ein Baby war‘ Anwendung.

Elemente der Gruppenarbeit. Im Rahmen der in Kapitel 3 beschriebenen theoretischen Grundlagen zu (Trennungs- und Scheidungs)kindergruppen in der Erziehungs- und Familienberatung lassen sich die durchgeführten Gruppen wie folgt einordnen: Grundsätzlich kann die Gruppe als informell klassifiziert werden. Gleichwohl die Teilnahme grundsätzlich freiwillig ist, ist sie dennoch verbindlich. Es handelt sich demnach um eine geschlossene Gruppe, die außerdem strukturiert und themenzentriert ist. (vgl. Kapitel 3)

Berücksichtigung gruppenspezifischer Prozesse. Das Konzept wurde an den Dynamiken ausgerichtet, die einen Gruppenprozess prägen (vgl. Kapitel 3.1.6). Für eine erfolgreiche Normierungsphase wurden drei bis vier Sitzungen dem Kennenlernen und Formu-

lieren von Wünschen und Regeln eingeräumt. Die Themen wurden so angeordnet, dass allgemeinere zu Beginn und persönlichere zum Abschluss der Gruppe aufgegriffen wurden. Währenddessen bestand im Rahmen von Anfangs- und Abschlussrunden sowie innerhalb der Pausen ausreichend Raum für bewährungs- und normierungsphasenspezifische Themen. Für die Abschiedsphase wurden drei Sitzungen konzipiert.

6.2 Ziele

Die durch die Gruppenintervention intendierten Ziele können aus den Kapiteln 1 und 3 sowie den vorangegangenen Ausführungen zur theoretischen Grundlage abgeleitet werden und werden im Folgenden beschrieben.

6.2.1 Ziele der Kindergruppenintervention

Das übergeordnete Ziel, das mit Hilfe der Kindergruppenintervention erreicht werden soll, ist, einen verbesserten Umgang mit der Situation der elterlichen Trennung und Scheidung zu erlangen. Die hierfür notwendigen Teilziele beziehen sich zum einen auf Aspekte der Gruppendynamik und zum anderen auf inhaltliche Aspekte im Bereich Trennungs- und Scheidungsbewältigung.⁶⁵

Bezogen auf die Gruppendynamik

- Kinder profitieren von einer positiven Gruppenatmosphäre.
- Das soziale Netzwerk erweitert sich, somit wird das Bedürfnis nach gelingenden Beziehungen befriedigt.
- Feedbackschleifen und Modelle beeinflussen das Verhalten der Kinder.

Zu Beginn der Gruppenintervention lernen die Kinder sich gegenseitig kennen, jedes Kind definiert seinen Platz im Gruppengefüge. Dadurch soll eine *positive Gruppenatmosphäre*, die von Respekt und Vertrauen gekennzeichnet ist, entstehen. Diese schafft einen Grundstein für neue Freundschaften unter den Kindern, die *das soziale Netzwerk erweitern* und Isolation entgegenwirken sollen. Im Verlauf der Gruppe geben sich die Teilnehmenden (non)verbale Rückmeldungen zu ihrem Verhalten. Dies kann aufgrund der Gruppendynamik bzw. dem Wunsch von der Gruppe akzeptiert zu werden, verhaltensregulierend wirken. Verhaltensauffälligkeiten kann somit durch *Feedbackschleifen* entgegengewirkt werden. Kinder, die zeitlich nah an der Trennung und Scheidung ihrer Eltern sind, können sich Kinder zum *Modell* nehmen, die zeitlich mehr Abstand zu diesem Ereignis haben und auf diesem Weg feststellen, dass Situationen, die sie als unerträglich oder unüberwindbar empfinden, von diesen bereits ertragen oder überwunden wurden. Gleichzeitig können sie von deren Erfahrungen profitieren. Umgekehrt bemerken Kinder, die einen längeren Abstand zur Trennung und Scheidung haben, dass sie im Vergleich zu Kindern, bei denen dieses Erlebnis noch nicht lange vergangen ist, bestimmte Schwierigkeiten bereits bewältigen konnten. In beiden Fällen erleben die Kinder Trennung und Scheidung als Prozess, der sich verändert und veränderbar ist.

⁶⁵ Hinsichtlich des Erreichens der einzelnen Ziele ist zu bedenken, dass Trennung und Scheidung, wie in Kapitel 1 beschrieben wurde, kein statisches Konstrukt ist, das einmal geschehen ist und dann verarbeitet werden kann. Der Prozess ist dynamisch. Die Intervention kann insofern keine endgültige Verarbeitung oder ‚Heilbehandlung‘ sein, sondern als ‚Wegbegleitung‘ für die Kinder zur Verfügung stehen.

Bezogen auf Trennungs- und Scheidungsbewältigung

- Die Teilnehmenden üben, eigene Gefühle zu erkennen, zu reflektieren und adäquat auszudrücken.
- Die Kinder reflektieren ihre Coping-Strategien und haben die Möglichkeit diese zu erweitern.
- Biografiearbeit stärkt das kindliche Selbstbild und Selbstbewusstsein.
- Kinder erweitern ihr trennungs- und scheidungsbezogenes Wissen.
- Die Bedürfnisse nach Kontrolle und Selbstwirksamkeit werden gestärkt.
- Bei Loyalitätskonflikten, Parentifizierung und Schuldgefühlen entsteht Entlastung.
- Austausch bei trennungs- und scheidungsbezogenen Problemen (und Strategien zu deren Lösung), durch den eine Stärkung von Ressourcen und Hilfe bei der Bewältigung von scheidungsbezogenen Entwicklungsaufgaben entsteht.
- Befriedigung kindlicher Bedürfnisse durch Versorgung und freie Spielsequenzen.
- Orientierung, Entlastung und Sicherheit durch Struktur.
- Entwicklung einer realistischen Zukunftsperspektive.
- Vorbeugung von Langzeitfolgen durch die Vermittlung von Struktur, Sicherheit und die Auseinandersetzung mit trennungs- und scheidungsbezogenen Themen.

Die eigenen Gefühle zu erkennen und zu reflektieren, fällt besonders in belastenden Situationen schwer. Trennungs- und Scheidungskinder können aufgrund der stark polarisierenden Gefühle, die sie häufig gleichzeitig erleben, überfordert sein. Ein Ziel ist es, dass Kinder während der Gruppenphase Entlastung dadurch erleben, dass sie ihre Gefühle ausdrücken. Dabei können sie bemerken, dass auch andere Kinder diese stark unterschiedlichen Gefühle erleben, was zusätzlich entlastet. Neben dem *Erkennen und Ausdrücken von Gefühlen* liegt ein weiteres Ziel darin, zu lernen, wie bei belastenden Gefühlen und Situationen für Entlastung gesorgt werden kann. Hier stehen der Austausch und Zugewinn von kindgerechten *Coping-Strategien* im Mittelpunkt. Die Kinder können sich hierbei gegenseitig als Modelle dienen.

Die Zeit vor der Trennung und Scheidung wird von Familien nach diesem Ereignis häufig tabuisiert. *Biografiearbeit* ist für Kinder, wie bereits beschrieben, wichtig, da eine Integration der Vergangenheit in das eigene Selbstbild dieses stärken kann.

Durch die Gruppenleitung und den Austausch untereinander können die Kinder *trennungs- und scheidungsbezogenes Wissen* erweitern. Sie können Fragen stellen sowie Ideen und Erlebnisse diesbezüglich austauschen. Das *Kontroll- und Selbstwirksamkeitsbedürfnis* der Kinder kann gestärkt werden, da sie die für sie schwierigen Prozesse besser verstehen und besser für ihre Rechte eintreten können. Kinder erfahren, welche Themenbereiche bei Trennung und Scheidung *Angelegenheiten der Eltern* sind, auf die sie nicht einwirken können (bspw. Fragen der Partnerschaft) und welche Themenbereiche *Angelegenheiten der Kinder* sind (bspw. Selbstfürsorge). Kinder können von *Loyalitätskonflikten, Verantwortungsgefühl, Parentifizierung* und *Schuldgefühlen* entlastet werden, wenn sie lernen, sich nicht mit Elternangelegenheiten zu befassen. Im Zusammenhang mit dem Herausfiltern von Kindangelegenheiten ist das Erarbeiten von Wünschen und einer *realistischen Zukunftsperspektive* wichtig. Hierunter wird verstanden, dass sich die Kinder ihrer Wünsche an die Zukunft bewusst sind und einschätzen

können, ob sie selbst Einfluss auf deren Erfüllung nehmen. Auch hierdurch werden Selbstwirksamkeits- und Kontrollgefühle der Kinder verstärkt, da sie gezielt lernen, auf welche Lebensbereiche sie selbst einwirken und Veränderungen erzielen können. Um *kindliche Bedürfnisse zu befriedigen*, werden die Kinder während der Gruppenzeit von der Leitung versorgt (bspw. durch ein Nahrungsangebot). Sie können sich von nicht altersgerechten Verantwortlichkeiten befreien, die sie aufgrund der Trennung und Scheidung ggf. übernommen haben und ‚wieder Kind‘ sein (über Ängste und Sorgen sprechen ohne Familienmitglieder zu belasten/verärgern, altersangemessen spielen und regressive Bedürfnisse, wie schaukeln oder Höhle bauen, ausleben). Auch zum *Austausch bei weiteren trennungs- und scheidungsspezifischen Problemen* kann die Gruppe genutzt werden. Diese können sich bspw. auf neue Partner der Eltern, Stiefgeschwister, die Übergabesituation zwischen den Eltern, Streit mit Geschwistern und Freunden, den Auszug eines Elternteils oder Loyalitätsgefühle beziehen. Hierbei ist besonders auf die Fragen und Bedürfnisse der jeweils teilnehmenden Kinder zu achten. Die Auseinandersetzung mit den aktuellen Themen bietet die Möglichkeit, die Trennungs- und Scheidungssituation, die für die Kinder häufig überfordernd und unübersichtlich ist, zu strukturieren. Außerdem werden dadurch Ressourcen und Schutzfaktoren der Kinder gestärkt und die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben befördert.

Häufig sehen betroffene Kinder in ihren getrennten/geschiedenen Eltern kein positives Beziehungsmodell, an dem sie sich bei eigenen (ersten) Liebesbeziehungen orientieren können. Dadurch besteht die Gefahr, dass die Trennung und Scheidung der Eltern langfristig das Beziehungsverhalten beeinflusst. Abhängig von Faktoren wie bspw. der Strittigkeit der elterlichen Trennung und dem Kommunikations- und Fürsorgeverhalten der Eltern, besteht die Gefahr, dass es Trennungs- und Scheidungskindern schwer fällt, Bindungen einzugehen, wertvolle Bindungen aufrecht zu erhalten oder destruktive Bindungen zu beenden (vgl. Kapitel 1). *Um Langzeitfolgen vorzubeugen* ist es wichtig, dass die Kinder sich mit Familien- und Paarmodellen sowie ihren eigenen Zukunftsvorstellungen auseinandersetzen.

Oftmals besteht besonders für Kinder, die zeitlich sehr nah an der Trennung und Scheidung leben, kein strukturierter Alltag, da sich die Familie im Umbruch befindet und neue Strukturen erst noch geschaffen werden müssen. Eine gleichförmige *Strukturierung des Gruppenstundenablaufs* schafft für die Kinder Orientierung, Struktur und somit Entlastung.

Loyalitätskonflikten, Parentifizierung und Schuldgefühlen soll nicht ausschließlich durch die Inhalte der Gruppensitzungen entgegengewirkt werden, sondern auch durch die *Struktur des Gruppenprozesses*. So soll darauf geachtet werden, dass beide Elternpartner möglichst das exakt gleiche Programm angeboten bekommen und den Kindern dies transparent ist. Somit müssen sich die Kinder nicht dafür verantwortlich fühlen, dem jeweils anderen Elternpartner zu erzählen, was in der Gruppe passiert ist. Aus diesem Grund werden Einführungs- und Abschlussitzungen zweimal inhaltsgleich angeboten: Einmal für die Kinder und die Wohneltern, einmal für die Kinder und die Besuchseltern. Auch die Elternabende werden zweimal inhaltsgleich durchgeführt.

6.2.2 Ziele der begleitenden Elternarbeit

- Informationen zu Inhalten des Gruppenkonzepts und zur
- Situation der Kinder

- Hinweise zur Unterstützung der Kinder bei der Übertragung von Gruppeninhalten in den Alltag
- Austausch zwischen den Eltern

Zusätzlich zur Kindergruppe wird durch die Berater/innen begleitende Elternarbeit angeboten. Dies dient dazu, die Eltern über *Inhalte des Gruppenkonzepts* in Kenntnis zu setzen, ihnen *Wissen zur Situation ihrer Kinder* zu vermitteln (Wissen um typische Reaktionen, Risiko- bzw. Schutzfaktoren und Hilfsmöglichkeiten). Des Weiteren soll es die Eltern dafür sensibilisieren, den Kindern die *Übertragung* von in der Gruppe gewonnenen Anregungen *in den Alltag* zu ermöglichen und letztlich als Plattform für den *Austausch* zwischen den Eltern bzw. zwischen Eltern und Berater/innen zu allgemeinen scheidungsspezifischen Themen zur Verfügung zu stehen.

6.3 Planung und Vorbereitung

Bevor die Gruppen durchgeführt werden konnten, mussten zunächst Setting und Gruppenleitung gewählt werden. Anschließend wurden die Gruppen beworben, Vorarbeiten geleistet und schließlich wurden die teilnehmenden Kinder ausgewählt.

6.3.1 Setting

Die drei Gruppen wurden an einer Beratungsstelle für Kinder, Jugendliche und Eltern durchgeführt. Diese ist in kommunaler Trägerschaft und befindet sich in einem Landkreis des Bundeslandes Hessen. Die Finanzierung der Gruppen wurde vom Träger übernommen.

Durchgeführt wurden Gruppenstunden und Elternabende in einem etwa 40 m² großen Gruppenraum der Beratungsstelle. Dieser besteht zu etwa Dreivierteln aus frei gestalt- und bespielbarer Fläche und einer sich im hinteren Bereich befindlichen, etwa $\frac{1}{3}$ des Raumes fassenden, Bühne. Zwei Fensterfronten und das Farbkonzept der Vorhänge verleihen dem Raum eine helle und freundliche Atmosphäre. Durch die Kombination aus freier Fläche und klar strukturiertem, sichtbarem Spiel- und Arbeitsmaterial entsteht ein Aufforderungscharakter, das Material zu bespielen und den Raum zu gestalten. An einer Schnur, die von einer zur anderen Seite einer Wand gespannt ist, können mit Wäscheklammern Bilder befestigt werden, die dem Raum eine persönliche Note verleihen. Die folgende Fotografie zeigt einen Ausschnitt des Gruppenraumes. Sie wurde vor einer Gruppensitzung aufgenommen und zeigt den vorbereiteten Sitzkreis.



Abbildung 4: Einblick in den Gruppenraum (Foto: UKM, Verwendung dank freundlicher Genehmigung durch den Beratungsstellenleiter)

Für die Pausen während der Kindergruppenstunden wurde der Raum gewechselt und das Teamzimmer der Stelle verwendet. Hier konnten sich alle teilnehmenden Kinder gemeinsam an einen Tisch setzen.

6.3.2 Gruppenleitung

Bei den durchgeführten Gruppen wurden von der Gruppenleitung folgende Aufgaben übernommen:

Im Vorfeld der Gruppe warben die Leiterinnen zunächst im Team sowie beim kommunalen Träger der Beratungsstelle für die Gruppe. Kolleg/innen wurden über das Angebot in Kenntnis gesetzt. Sie dienten bei der Bewerbung des Angebots als Multiplikator/innen. Nachdem die teilnehmenden Kinder ausgewählt waren, wählte die Gruppenleitung in Anlehnung an deren Hilfebedarf die Themen aus, die im Rahmen der Gruppe behandelt werden sollten.

Während des Gruppenprozesses gehört es zu den zentralen Aufgaben, die Entstehung eines sicheren, geschützten Rahmens für die Teilnehmenden zu unterstützen. Eine Balance zwischen dem Einhalten von Strukturen und Regeln einerseits und dem Zulassen von Verhaltensalternativen andererseits dient hierbei einer guten Gruppenkohäsion (vgl. Bude & Rohrmann 2001, S. 38 f.). Selbstverständlich gehört es zu den Kernaufgaben der Leitung, in den Gruppensitzungen präsent zu sein, diese zu strukturieren und zu leiten. Hierbei werden von der Leitung Themen zur Erarbeitung bereit gestellt. Mit den theoretischen Grundlagen des Angebots ist die Leitung vertraut, was sich im (klientenzentrierten, lösungsfokussierten, systemischen) Zugehen auf und Umgehen mit den Teilnehmenden ausdrückt. Bei Absprachen und in Konfliktfällen sollte der Umgang der Leiter/innen miteinander den Kindern ein Modell bieten. Insbesondere in der Anfangszeit stellen die Leiterinnen eine Hilfefunktion beim Austausch in der Gruppe dar. Die Kinder kommunizieren zu Beginn der Gruppe sternförmig über die Leitung. Je besser sich die Kinder kennenlernen, desto mehr verläuft die Kommunikation netzförmig zwischen den Kindern. Im Verlauf der Gruppenzeit sollten sowohl der Gruppenprozess insgesamt, als auch die Situation der einzelnen Teilnehmenden, im Fokus der Leitung sein. Teamgespräche und Supervision sollen hierbei unterstützen. Die Wahrung der Schweigepflicht ist Voraussetzung, sowohl was Belange und Themen der Eltern, als auch der Kinder betrifft. Hierzu wird neben der Wahrung von Informationen und/oder Materialien der Kinder auch der Schutz des Gruppenraums vor den Blicken von Eltern und anderen Erwachsenen gezählt. Fortschritte, Wünsche und Entwicklungsbedarfe der Kinder sollen nur nach Absprache mit ihnen mit deren Eltern besprochen werden⁶⁶.

Nach dem Gruppenprozess soll dieser durch die Leitung reflektiert und unter Einbezug der Teilnehmenden evaluiert werden, um die Konzeption vor weiteren Umsetzungen in die Praxis zu verbessern. Gegebenenfalls erfolgt zuletzt eine Rückmeldung an den Träger.

In den evaluierten Gruppen war es aufgrund der Rahmenbedingungen nicht möglich, ein gemischtgeschlechtliches Leitungsteam zu bilden. Die drei Gruppen, die im Rahmen des Projekts durchgeführt und evaluiert wurden, sind von zwei Beraterinnen angeleitet worden.

⁶⁶ Eine Ausnahme besteht bei (Verdacht auf) Kindeswohlgefährdung. Beratende haben nach § 8a des KJHG einen Schutzauftrag, der u.U. eine Weitergabe von Informationen an eine ‚insoweit erfahrene Fachkraft‘ auch ohne Zustimmung der Ratsuchenden erforderlich werden lässt.

6.3.3 Weitere Vorarbeiten

Vor Beginn der Gruppe wurde zunächst die Finanzierung besprochen und ggf. beantragt. Nach Klärung der finanziellen Grundlage legten die Leiterinnen einen Zeitraum von 14 Wochen fest, der nicht durch die Schulsommerferien unterbrochen wurde. Mit dem Team der Beratungsstelle konnte dann ein Termin festgelegt werden, zu dem die Gruppe im definierten Zeitraum in wöchentlichen Abständen angeboten werden konnte. Sobald Zeitpunkt und Zeitraum feststanden, ist ein Flyer gestaltet worden (s. Anhang 3), der an Multiplikator/innen verteilt wurde. Mit diesem sollten mögliche Interessenten erreicht werden, die sich an das Sekretariat der Beratungsstelle wenden konnten. Dort wurden sie auf einer Warteliste eingetragen. Etwa zwei Monate vor Gruppenbeginn wurde die Warteliste von den Leiterinnen geschlossen und mit der Auswahl der teilnehmenden Kinder begonnen.

6.3.4 Auswahl der teilnehmenden Kinder

In Kapitel 3.1.8 wurde bereits deutlich, dass die Auswahl und Zusammensetzung der Gruppe für deren weiteren Verlauf von zentraler Bedeutung ist.

„[D]ie sorgfältige Auswahl jedes einzelnen potentiellen Mitglieds für eine Kindergruppe [ist] eine wichtige Voraussetzung dafür [...], dass wir vermeiden dysfunktionale Gruppen zu bilden, dass Katastrophen vorprogrammiert werden, dass schwerwiegende Konflikte angebahnt werden, die sich später als destruktiv für den Gruppenprozess erweisen werden“ (Geldard & Geldard 2003, S. 76, Anpassung UKM).

Für die Auswahl der teilnehmenden Kinder wurden zunächst Auswahlkriterien definiert und anschließend methodisch umgesetzt.

Auswahlkriterien

Auf der Grundlage der in Kapitel 3.1.8 ausgeführten, allgemein möglichen sowie der von Fthenakis et al. (1995) und Jaede, Wolf und Zeller-König (1996) verwendeten Auswahlkriterien, wurden für die durchgeführten Gruppen folgende Auswahlkriterien definiert⁶⁷:

Kinder nehmen freiwillig und regelmäßig teil. Den interessierten Kindern soll zunächst berichtet werden, was die Kindergruppenintervention beinhaltet, wie in der Gruppe didaktisch vorgegangen wird und zu welcher Zeit sie stattfindet. Gemeinsam mit dem Kind soll überlegt werden, ob dies dem Kind helfen und gefallen würde. Außerdem ist es zentral, den Schul- und Freizeitplan des Kindes zu betrachten und zu überlegen ob eine (regelmäßige) Teilnahme realistisch ist.

Erlaubnis und Engagement von mindestens einem Elternpartner liegt vor. Die Erlaubnis zum Gruppenbesuch und die Bereitschaft am begleitenden Elternprogramm teilzunehmen, müssen von mindestens einem Elternpartner vorliegen. Außerdem soll mit diesem Elternpartner besprochen werden, wie das Kind die Beratungsstelle zur Gruppensitzung erreicht und wie es wieder nach Hause kommt. Wenn möglich soll der andere Elternpartner über den Gruppenbesuch informiert sein und sein Einverständnis geben. Trotz fehlendem Einverständnis des anderen Elternpartners ist eine Teilnahme des Kindes möglich, wenn es diese trotzdem wünscht.

⁶⁷ Selbstverständlich wurden Kinder mit Hilfebedarf, die nicht in eine Gruppe aufgenommen wurden, anderweitig untergebracht. Je nach Hilfebedarf in Einzelsettings, Familiensettings oder bei anderen Trägern.

Hilfebedarf der Kinder passt zu Gruppenzielen. Ab Gruppe 2 wurde im Zuge eines im Folgenden beschriebenen veränderten Auswahlverfahrens zusätzlich aufgenommen, dass Kinder Anliegen haben, die durch die Programmziele gestillt werden können (bspw. Schwierigkeiten beim Umgang mit und dem Ausdruck von Gefühlen). So wurde mit den Kindern erarbeitet, welche Anliegen sie mitbringen und ob diese zu den Zielen der Intervention passen.

Keine pathologischen Störungen oder weitere schwere Belastungen. Um sich an vereinbarte Regeln halten zu können, müssen teilnehmende Kinder über grundlegende soziale und kommunikative Kompetenzen verfügen. Es sollen somit keine pathologischen Störungen des Sozialverhaltens, der Kommunikation oder Emotion vorliegen. Ab Gruppe 2 wurden, aufgrund negativer Vorerfahrungen im Rahmen von Gruppe 1, außerdem nur Kinder aufgenommen, deren hauptsächliches Anliegen aus der Trennung und Scheidung der Eltern entstanden ist. Kinder, die aufgrund weiterer Erlebnisse belastet waren, wie durch den Tod eines nahestehenden Verwandten oder Missbrauch, wurden nicht aufgenommen. Die Anliegen, die aus der zusätzlichen Belastung entstehen, hätten in der Gruppe nicht ausreichend thematisiert und aufgearbeitet werden können.

Keine Geschwisterkinder. Geschwister haben nicht gleichzeitig an einer Gruppe teilgenommen. Goldstein et al. (2000) folgend wurde davon ausgegangen, dass das Ausprobieren neuer Verhaltensweisen und das Sprechen über die familiäre Situation für Kinder durch die Anwesenheit ihrer Geschwister erschwert werden kann, da sie ihnen gegenüber die Rolle des älteren/jüngeren Geschwisters zu erfüllen haben und ggf. an Loyalitäten gebunden sind, die innerhalb der Familie vorliegen. (ausführlicher in 3.1.8)

Kinder in der Vorpubertät. In die Gruppe wurden nur Kinder aufgenommen, die gerade die Phase der Vorpubertät durchlebten, also zwischen neun und 13 Jahren alt waren. Wie in Kapitel 1.3.2 beschrieben, ist es Kindern in dieser Phase erstmals möglich die Familie aus der Perspektive von Außenstehenden zu bewerten. Auch ihre Fähigkeit zur Selbstreflexion nimmt zu. Das hat zur Folge, dass sie stärker als jüngere Kinder mit der Verarbeitung von Scham und der Angst vor Stigmatisierung konfrontiert sind. Dies kann durch eine Gruppe mit Kindern, die Ähnliches erleben, bearbeitet und überwunden werden. Kinder in diesem Alter können sich zwar empathisch in andere Menschen hineinversetzen, gleichzeitig sind ihre Bewertungsmaßstäbe für Gerechtigkeit noch undifferenziert. Sie unterteilen in gut und böse, was sie im Trennungs- und Scheidungsbereich leicht Loyalitätskonflikte oder Entfremdungsmechanismen erleben oder sie als Partnerersatz fungieren lässt. Durch die Arbeit mit den eigenen Gefühlen sowie dem Erarbeiten von Lösungsstrategien und Stressbewältigungsstrategien kann solchen Entwicklungen vorgebeugt werden. Entscheidend für die Auswahl dieser Altersgruppe für die Intervention ist auch, dass neben den genannten Kriterien erste Ablösungswünsche entstehen. Die Kinder entwickeln erste Ideen vom Verliebtsein und von Partnerschaften, die durch die Trennung und Scheidung im Elternhaus verunsichert werden können. Es entstehen viele Fragen, die die Kinder ggf. nicht mit ihren sich trennenden Eltern besprechen können oder möchten. Gleichzeitig werden Freunde und Gleichaltrige immer wichtiger, was die Notwendigkeit einer Intervention mit Gleichaltrigen ab diesem Alter verstärkt.

Ausgewogenes Verhältnis von Jungen und Mädchen. Das Verhältnis zwischen Jungen und Mädchen sollte möglichst ausgewogen sein, damit sich die Kinder mit den typischerweise sehr unterschiedlichen Verhaltensweisen des jeweils anderen Geschlechts (s.

Kapitel 1.3.2) auseinander setzen können und ggf. von diesen lernen, also etwas davon in das eigene Verhaltensrepertoire übernehmen können.

Heterogener Abstand zur elterlichen Trennung und Scheidung. Der Abstand zur elterlichen Trennung und Scheidung sollte in der Gruppe heterogen sein. So kann gewährleistet werden, dass sich die Kinder in unterschiedlichen Phasen des in Kapitel 1.1.2 beschriebenen Trennungs- und Scheidungsverlaufs befinden. Kinder, bei denen die elterliche Trennung und Scheidung zeitlich noch nah ist oder teilweise noch bevor steht, können so von Kindern, die dies bereits durchlebt haben, lernen. Sie erkennen, was diesen geholfen hat und sehen, dass auch als schwierig erlebte Phasen endlich sind. Kinder, bei denen die elterliche Trennung und Scheidung bereits vollzogen ist, merken umgekehrt, was sie schon bewältigen konnten.

Wohnortnähe. Die Kinder sollen regional nah beieinander wohnen, damit Freundschaften, die in der Gruppe eventuell neu gewonnen werden, auch außerhalb der Gruppenzeit und über die Gruppenzeit hinaus gepflegt werden können. Bei den vorliegenden Gruppen war dies bereits durch das Einzugsgebiet der Beratungsstelle gegeben, das vorgibt, dass nur Kinder des entsprechenden Landkreises teilnehmen können.

Maximal sechs teilnehmende Kinder. Bei Gruppe 1 lag die maximale Teilnehmer/innenzahl bei zehn Kindern. Die Gruppe wurde mit neun Kindern durchgeführt. Die Beraterinnen stellten fest, dass bei dieser Gruppengröße und einer Sitzungsdauer von 90 Minuten nicht immer gewährleistet werden konnte, dass alle Kinder sich in dem Umfang einbringen können, wie sie es möchten. Aufgrund dessen wurde die maximale Gruppengröße für die Gruppen 2 und 3 auf sechs Teilnehmer/innen reduziert.

Auswahlmethode Gruppe 1

Durchführbarkeit und Praktikabilität im Alltag einer Erziehungs- und Familienberatungsstelle sind bei der Bestimmung der Auswahlmethode zentral. So schien es zunächst nicht ratsam, als Methode Auswahlgespräche mit den Interessenten zu führen, wie es bspw. von Aichinger und Holl (1997) vorgeschlagen wird (ausführlicher in Kapitel 3.1.8). Dies kann durch ein einfaches Rechenexempel verdeutlicht werden: Geht man davon aus, dass etwa 40 interessierte Kinder auf die Warteliste aufgenommen wurden, so würde dies eine reine Gesprächszeit von 40 Stunden bedeuten, zu der Vor- und Nachbereitung gerechnet werden müsste. Zudem ist davon auszugehen, dass im Trennungs- und Scheidungsfall zumeist nicht mit Mutter und Vater gleichzeitig gesprochen werden kann. Bei vielen Kindern würden somit zwei Gespräche stattfinden. Dies schien zunächst genauso wenig vertretbar, wie eine Beschränkung der Wartelistenplätze, die einen möglichen Ausschluss gruppenfähiger Kinder bedeutet und die Kooperation mit Multiplikatoren erschwert hätte.

Als Lösung wurde für Gruppe 1 eine Auswahl der Kinder auf der Grundlage einer Fragebogenerhebung gewählt. So wurde an alle Interessenten zusammen mit dem Flyer zur Gruppe, ein Eltern- und ein Kinderfragebogen gesendet, mit deren Hilfe die festgelegten Kriterien erhoben werden sollten. Die zurück gesendeten Bögen wurden etwa vier Wochen vor Gruppenbeginn von den Beraterinnen gesichtet und die Antworten von Kindern und Eltern tabellarisch aufbereitet. Auf diesem Weg wurde eine Übersicht zu den einzelnen Klient/innen erstellt, die es ermöglichte, Vergleiche zu einzelnen Faktoren – bspw. Alter und Wohnorte der Kinder – zu betrachten.

Die folgende Tabelle enthält die Kategorien, die erfragt wurden. Die vollständigen Fragebögen befinden sich in Anhang 4.

Auswahlkategorien Kinderfragebogen	Auswahlkategorien Elternfragebogen
Soziodemographische Daten <ul style="list-style-type: none"> • Name • Alter • Klasse • Schule 	Soziodemographische Daten <ul style="list-style-type: none"> • Kind: Name, Alter, Klasse, Schule, Wohnort • Elternpartner selbst: Alter, Wohnort, Wohnform, Kinder
Gruppenbezogene Daten <ul style="list-style-type: none"> • Anmeldegrund • Wünsche • Befürchtungen 	Gruppenbezogene Daten <ul style="list-style-type: none"> • Anmeldung am Elternprogramm • Gründe für die Anmeldung des Kindes • Erwartungen an die Gruppe • Bewertung der eigenen Handlungsmöglichkeiten
Persönliche Angaben <ul style="list-style-type: none"> • Interessen • Abneigungen 	Persönliche Angaben <ul style="list-style-type: none"> • Bekannte Krankheiten oder Allergien beim Kind
	Scheidungsbezogene Daten <ul style="list-style-type: none"> • Zeitpunkt von Trennung und Scheidung • Umgangsmodell

Tabelle 10: Auswahlkategorien Gruppe 1

Reflexion der Auswahlmethode

Bei der Zusammenstellung und dem Verlauf von Gruppe 1 wurde deutlich, dass die Grenzen der gewählten Auswahlmethode deren Vorteile deutlich überwogen. Zwar war die Fragebogenerhebung unter zeitlichen Aspekten sehr effizient, es genügte ein Zeitraum von etwa vier Stunden um die Daten tabellarisch aufzubereiten und die Kinder auszuwählen. Dennoch erwies sich die Methode als nicht praktikabel, da sich herausstellte, dass bei den Klienten einerseits ein oft unpassender Eindruck von der Intervention und bei den Beraterinnen andererseits kein ganzheitliches Bild von den Ratsuchenden entstanden war.

Auswahlmethode Gruppe 2 und Gruppe 3

Um die definierten Auswahlkriterien sorgfältiger zu erheben, ein ganzheitlicheres Bild von den Klient/innen zu erhalten und beiden Seiten, den Ratsuchenden und den Beraterinnen, Rückfragen und Abstimmungen zu ermöglichen, wurden für die Auswahl der Teilnehmenden der Gruppen 2 und 3 Auswahlgespräche im Familiensetting, also mit der Familie in der Beratungsstelle, durchgeführt. Auf der Grundlage der Erfahrungen mit der Fragebogenerhebung war davon auszugehen, dass der Nachteil des stark erhöhten zeitlichen Aufwandes die Nachteile unvollständiger Daten ausgleichen würde. Um die Anzahl der Interessenten zu verkleinern, mit denen ein Auswahlgespräch geführt wurde, sind die soziodemographischen Angaben bereits bei Interessensbekundung erhoben worden. Außerdem wurde zu diesem Zeitpunkt schon auf den Termin hingewiesen, zu dem die Gruppe stattfindet. So konnten Kinder herausgefiltert werden, die zum angegebenen Termin keine Zeit hatten. Die Beraterinnen konnten auf der Grundlage der soziodemographischen Daten bereits eine engere Auswahl treffen. Die Kinder wurden dabei zunächst nach Jungen und Mädchen getrennt, Geschwisterkinder markiert und anschließend eine Rangfolge nach den Kriterien Alter, Klasse und Wohnort getroffen. Präferiert wurde hierbei, dass die Kinder möglichst gleichalt waren und innerhalb des Einzugsgebiets nah beieinander wohnten. In dieser Reihenfolge wurden

Jungen und Mädchen mit möglichst beiden Elternpartnern zum Gespräch geladen, bis sich sechs Teilnehmende, drei Jungen und drei Mädchen, gefunden hatten. War es den Elternpartnern nicht möglich, gleichzeitig an einem Gespräch teilzunehmen, wurde dem nicht anwesenden Elternpartner ein (telefonisches) Einzelgespräch angeboten.

Im Gespräch waren folgende Themen/Kriterien relevant⁶⁸:

Fragen zur Familie

- Soziodemographische Daten
- Interessen und Abneigungen des Kindes
- Bisheriger Verlauf von Trennung und Scheidung, Regelung von Sorge- und Umgangsrecht, Einschätzung der Strittigkeit
- Sensibilität der Beraterinnen hinsichtlich weiterer Belastungen, die neben Trennung und Scheidung benannt werden

Klären des Bedarfs in Bezug auf Trennung und Scheidung

- Beraterinnen erläutern das Konzept der Gruppenintervention
- Fragen zur Motivation des Kindes und der Eltern zur Teilnahme an der Gruppe: Bedarfe, Wünsche, Befürchtungen
- Absprachen bezüglich regelmäßiger Teilnahme des Kindes an der Kindergruppe, der Eltern am Elternprogramm

Sozialverhalten des Kindes

- Abklären, ob das Kind bereits Erfahrungen bei der Teilnahme an Gruppen hat (bspw. durch die Mitgliedschaft in einem Verein) und wie Kind und Eltern die Rolle einschätzen, die das Kind in einer Gruppe einnimmt
- Frage nach bekannten Krankheiten und/oder Diagnosen

Risiko- und Schutzfaktoren beim Kind

Während des Gesprächs achten die Beraterinnen auf Risiko- und Schutzfaktoren, die von Kindern und Eltern wahrgenommen werden, um einen Eindruck von der Resilienz des Kindes zu bekommen.

Passung vom Hilfebedarf des Kindes mit den Gruppeninhalten

Gemeinsam wird abschließend überlegt, ob es Überschneidungen zwischen dem Hilfebedarf des Kindes, den Erwartungen von Eltern und Kind sowie dem Gruppeninhalt gibt. Welche Überschneidungen sind dies? Somit kann ein persönliches Ziel des Kindes formuliert werden, das mit dem Gruppenbesuch verbunden werden kann.

⁶⁸ Der ausführliche Leitfaden zum Gespräch befindet sich in Anhang 5.

6.4 Struktur des Gruppenprozesses

Die Struktur des Gruppenprozesses aller drei Gruppen wird in Abbildung 5 dargestellt:

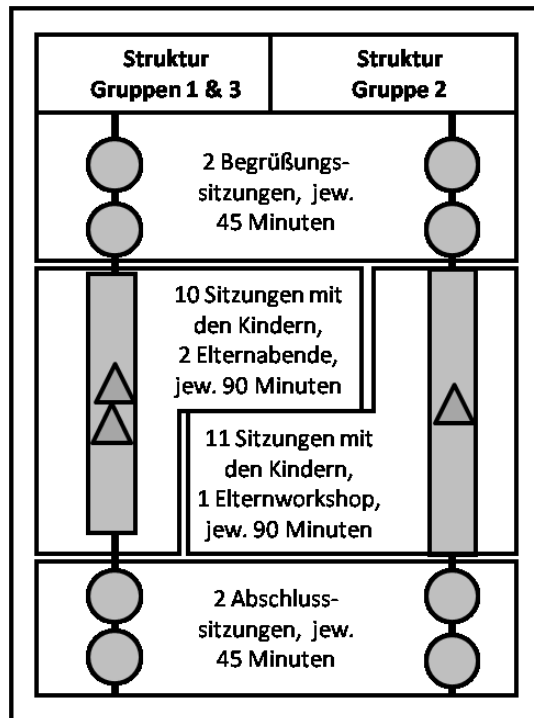


Abbildung 5: Struktur des Gruppenprozesses

Visualisiert ist, dass zunächst zwei jeweils 45 minütige Einführungssitzungen durchgeführt wurden. Die erste mit allen teilnehmenden Kindern und deren Wohneltern, die zweite mit den Kindern und den Besuchseltern. Es folgten zehn Sitzungen à 90 Minuten, an denen nur die Kinder teilnahmen. Etwa zur Hälfte des Interventionszeitraums wurden zwei ebenfalls 90-minütige Elternabende durchgeführt. Zum ersten Elternabend wurden die Wohneltern eingeladen, zum zweiten die Besuchseltern. Im Anschluss an den Interventionszeitraum fanden erneut zwei 45-minütige Sitzungen statt, die für Abschlussfeste mit den Kindern und jeweils einem Elternpartner pro Sitzung genutzt wurden. Der Ablauf der Intervention in Gruppe 2 weicht von der obigen Beschreibung ab. Es wurde im Verlauf von Gruppe 2, wie die Abbildung zeigt, kein Elternabend durchgeführt, dafür ein ‚Elternworkshop‘ an einem Samstagvormittag. Dies ließ sich besser in den Alltag der Wohneltern integrieren. Statt eines Elternabends für Besuchseltern, der mangels Teilnehmern abgesagt werden musste, wurden mit den wenigen Interessenten Einzelgespräche geführt. Statt des 90-minütigen Elternabends ist eine elfte Kindergruppensitzung durchgeführt worden.

6.5 Gruppenprogramm 1: Einführungssitzungen mit Kindern und Eltern

Im Folgenden wird das Vorgehen während der beiden 45-minütigen Einführungssitzungen beschrieben. Eine Auflistung der Ausstattung und des Materials, das für die Durchführung der Kindergruppenintervention verwendet wurde, bietet Anhang 6.

Thema der Sitzung: Wir lernen uns kennen	
Durchgeführt in:	In allen 3 Gruppen (Titel vgl. Jaede, Wolf, Zeller-König 1996, S. 38)
Teilnehmende:	Neben den Kindern nehmen am ersten Termin die Wohn- und am zweiten die Besuchseltern teil.

Ziel:	Die Eltern und Kinder lernen sich kennen, sie wissen, welche Themen in der Gruppe in etwa behandelt werden, wie die Gruppenstunden strukturiert sind und welche Vereinbarungen eingehalten werden sollen.
Themenblock 1	
<i>Begrüßung und Einführung.</i> Die Gruppenleitung begrüßt die Teilnehmenden an der Eingangstür. Haben alle im Gruppenraum Platz genommen, stellt sich die Gruppenleitung vor, nennt Thema und Ablauf der Sitzung, welche gegebenenfalls an einer Flip Chart visualisiert sind.	
<i>Kennenlernspiel.</i> Es folgt eine soziometrische Aufstellung der Teilnehmenden entlang einer Schnur, bspw. nach Körpergröße, Anfangsbuchstabe des Namens ⁶⁹ , Wohnort ⁷⁰ , Anzahl der Geschwister, Alter.	
<i>Struktur und Inhalt der Sitzungen.</i> Den Teilnehmenden werden die Dauer des Gruppenprozesses, die Struktur der einzelnen Sitzungen und mögliche Themen erläutert und wenn möglich bspw. an einer Flip Chart oder durch eine Präsentation visualisiert dargestellt. Die Teilnehmenden erhalten eine Übersicht mit allen Terminen und Telefonnummern/E-Mail Adressen der Leitung.	
Pause	
In der Pause stehen den Teilnehmenden Getränke und Gebäck zur Verfügung.	
Themenblock 2	
<i>Spiel zur Stärkung des Gruppengefühls.</i> Die Gruppe sitzt im Kreis, in der Mitte liegt die Vorlage für ein von der Leitung im Vorfeld gebasteltes Puzzle (Vorlage im Din-A2 Format, sodass jedes Puzzlestück etwa handtellergrößer ist). Jede Teilnehmerin/ jeder Teilnehmer erhält ein Puzzlestück. Der Reihe nach steht jede/jeder auf, stellt sich kurz mit Namen vor und legt sein Puzzlestück auf die richtige Stelle der Vorlage. Wenn das Puzzle liegt, zeigt die Leitung Gemeinsamkeiten zwischen der Gruppe und dem Puzzle auf:	
<ul style="list-style-type: none"> • jede/r ist anders, aber jede/r ist ein wichtiger Teil vom Ganzen. • Wenn man einen Teil entfernt, ist das Puzzle nicht mehr vollständig, die Gruppe auch nicht. 	
Dies ist gleichzeitig eine Überleitung zu Informationen und Vereinbarungen: Damit das Puzzle ganz ungestört zusammen liegen kann, ist es natürlich wichtig, dass bestimmte Dinge beachtet werden.	
<i>Informationen und Vereinbarungen.</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Die Teilnehmenden sollten auf Pünktlichkeit, Regelmäßigkeit der Teilnahme achten und ggf. absagen. • Jedes Kind soll bis zur zweiten Kindergruppensitzung ein Babyfoto von sich mitbringen, dessen Rückseite nicht beschriftet ist. • Im Laufe der Gruppe werden Fotos gemacht, die den Kindern am Ende des Gruppenprozesses mitgegeben werden. Hierzu wird an dieser Stelle die schriftliche Erlaubnis von Kindern und Eltern eingeholt. • Es wird erklärt, dass die Kinder Mappen bekommen, in denen sie das Material sammeln, das sie im Verlauf der Gruppe erstellen. Diese bleiben bis zum Abschluss der Gruppe in der Beratungsstelle. Die Mappen sind nur für die Kinder, sie dürfen sie anderen Kindern/ihren Eltern zeigen, müssen dies aber nicht. • Die Gruppe kann positive und negative Änderungen mit sich bringen (wenn ein Kind lernt Wut besser zu zeigen, kann dies von den Eltern auch als negative Folge wahrgenommen werden). Wichtig ist, dass Veränderungen und Fragen jederzeit mit der Gruppenleitung ausgetauscht werden können. • Außerdem kann die Beschäftigung mit familiären Themen bei den Kindern neue Fragen 	

⁶⁹ Hierbei ist zu beachten, dass die Namen so verwendet werden, wie es für die Weiterarbeit gewünscht ist. So besteht eine Möglichkeit darin, dass sich die Kinder nach dem Anfangsbuchstaben des Vornamens und die Eltern nach dem Anfangsbuchstaben des Nachnamens aufstellen.

⁷⁰ Die Aufstellung nach dem Wohnort kann bspw. schon erste Absprachen für Fahrgemeinschaften ermöglichen.

<p>aufwerfen, für deren Antwort die Eltern die Expert/innen sind. Trennung und Scheidung ist oftmals ein Tabuthema innerhalb einer Familie. So ist es wichtig, dass Eltern und Kinder sich an dieser Stelle dazu austauschen, wie und in welcher Form Raum für Fragen und Gespräche in der Familie besteht oder geschaffen werden kann.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Abschließend wird die Verschwiegenheit von den Teilnehmenden erbeten und erklärt, was die Schweigepflicht der Leitung bedeutet. <p><i>Fotos von den Kindern.</i> Damit in der ersten Sitzung jedes Kind einen ‚Steckbrief‘ mit Foto von sich gestalten kann, wird von jedem Kind ein Foto gemacht, das bis zur ersten Kindergruppensitzung ausgedruckt wird.</p>
Abschlussritual
<p>Die Abschlussrunde bietet Teilnehmenden die Möglichkeit das Erlebte zu kommentieren und letzte Fragen zu stellen</p>

Tabelle 11: Sitzung ‚Wir lernen uns kennen‘

6.6 Gruppenprogramm 2: Kindergruppenstunden

Im Folgenden werden die Gruppensitzungen beschrieben, die allein mit den Kindern durchgeführt wurden.

6.6.1 Themen und Struktur der Kindergruppenstunden

Im Verlauf der drei durchgeführten Kindergruppeninterventionen wurden jeweils die gleichen Themenblöcke behandelt:

- Gruppenfindung,
- Gefühle und Coping,
- Biografiearbeit,
- Trennungs- und Scheidungsbewältigung,
- Enttabuisierung,
- Zukunftswünsche,
- Abschied.⁷¹

Wie bereits geschrieben wurde, ist zur *Enttabuisierung* notwendig, dass im Rahmen der Gruppe offen über Themen und Gefühle gesprochen wird, die mit Trennung und Scheidung zusammen hängen. Damit jedes Kind die Möglichkeit hat, Fragen zu stellen, auch wenn diese ihm vielleicht peinlich sind, steht während der Kindergruppenstunden eine ‚Fragenbox‘ (s. Abbildung 6), eine Art kleiner Briefkasten im oder vor dem Gruppenraum. Die Kinder haben somit die Möglichkeit Fragen, die sie beschäftigen, die sie sich aber vielleicht (noch) nicht zu stellen trauen, aufzuschreiben und dort einzuwerfen. Die Gruppenleitung kann diese Fragen dann unauffällig in den Gruppenprozess einfließen lassen.⁷²

⁷¹ Weiterführende Erläuterungen zu den Themen in Kapitel 3 sowie 6.2.

⁷² Gleichwohl die ‚Fragenbox‘ im Verlauf der drei Gruppen im Raum aufgestellt war, wurde sie von den Kindern nicht genutzt.



Abbildung 6: Die ‚Fragenbox‘ (Foto: UKM)

Reihenfolge und Gewichtung der Themen

Die angeführten Themen wurden -wie bereits erwähnt- in allen Kindergruppen, jedoch nicht immer in derselben Reihenfolge, behandelt. Tabelle 12 zeigt auf, dass bei Gruppe 1 nach Sitzungen zur Gruppenfindung zunächst Biografiearbeit und anschließend Gefühle und Coping thematisiert wurden. Bei den Gruppen 2 und 3 erfolgte nach der Gruppenfindungsphase zunächst die Einheit zu Gefühlen und Coping und anschließend Biografiearbeit. Die Umstellung erfolgte, da der Leitung der Einstieg in das Thema ‚Familie‘ in Gruppe 1 zu schnell erschien. Werden die Themen in der Reihenfolge von Gruppe 2 und 3 angeboten, so verfügen die Kinder bereits über das Handwerkszeug, das sie im Themenfeld zu Gefühlen und Coping besprechen und erlernen, welches hilfreich sein kann, wenn sie sich ihrer eigenen Biografie nähern. Alle drei Gruppen schlossen mit einem Themenblock zu trennungs- und scheidungsspezifischen Themen, einer Sitzung zu Zukunftswünschen und einer Abschiedssitzung für die Kinder ab. Im Verlauf von Gruppe 3 wurde eine Sitzung zu Gefühlen und Coping in den Themenblock zur Trennungs- und Scheidungsbewältigung integriert, weil somit der Ablauf logischer schien. Die Kinder konnten sich bei diesem Verlauf zunächst mit ihrer spezifischen Trennungs- und Scheidungssituation auseinandersetzen und die Arbeit zu Coping-Strategien konnte somit persönlicher erfolgen.

Je nach Bedarf der Teilnehmer/innen wurden die Themenblöcke unterschiedlich gewichtet. So waren die Themen Gefühle und Coping für die Teilnehmer/innen von Gruppe 1 wichtiger als Arbeit mit konkreten Trennungs- und Scheidungsthemen. Die folgende Tabelle zeigt die behandelten Themenblöcke, deren Reihenfolge bei den jeweiligen Gruppen und die Themen der zugeordneten Sitzungen in der Übersicht.

Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3
Gruppenfindung	Gruppenfindung	Gruppenfindung
1. ‚Das bin ich‘	1. ‚Das bin ich‘	1. ‚Wir sind eine Gruppe‘ (umfasst Inhalte von Sitzung 1 und 2 der Gruppen 1 und 2)
2. ‚Wir sind eine Gruppe‘	2. ‚Wir sind eine Gruppe‘	
Biografiearbeit	Gefühle und Coping	Gefühle und Coping 1
3. ‚Als ich ein Baby war‘	3. ‚Was sind eigentlich Gefühle?‘	2. ‚Was sind eigentlich Gefühle?‘
	4. ‚Welches Gefühl gehört zu mir?‘	3. ‚Welches Gefühl gehört zu mir?‘
	5. ‚Wenn das Herz gebrochen ist‘	
Gefühle und Coping	Biografiearbeit	Biografiearbeit
4. ‚Was sind eigentlich Gefühle?‘	6. ‚Als ich ein Baby war‘	4. ‚Als ich ein Baby war‘
5. ‚Welches Gefühl gehört zu mir?‘		
6. ‚Wenn ich mal Stress habe‘ Inhaltsgleich zu ‚Wenn das Herz gebrochen ist‘ in Gruppe 2 und 3		
7. ‚Was ich für mich tun kann‘ Nur in Gruppe 1, inhaltliche Überschneidung zu ‚Trennungs- und Scheidungsbewältigung‘		
Trennungs- und Scheidungsbewältigung	Trennungs- und Scheidungsbewältigung	Trennungs- und Scheidungsbewältigung 1
8. ‚Gefühle bei Mama, Gefühle bei Papa‘	7. ‚Meine (neue) Familie‘	5. ‚Meine (neue) Familie‘
	8. ‚Was bei Trennung und Scheidung passiert‘	6. ‚Was bei Trennung und Scheidung passiert‘
	9. ‚Gefühle bei Mama, Gefühle bei Papa‘	Gefühle und Coping 2
		7. ‚Wenn das Herz gebrochen ist‘
		Trennungs- und Scheidungsbewältigung 2
		8. ‚Gefühle bei Mama, Gefühle bei Papa‘
Zukunftsperspektive	Zukunftsperspektive	Zukunftsperspektive
9. ‚Das wünsche ich mir‘	10. ‚Das wünsche ich mir‘	9. ‚Das wünsche ich mir‘
Abschied	Abschied	Abschied
10. ‚Rückblick & Ausblick‘	11. ‚Rückblick & Ausblick‘	10. ‚Rückblick & Ausblick‘

Tabelle 12: Überblick zu den Themen der Kindergruppenstunden

Struktur der einzelnen Sitzungen

Die Sitzungen der Kindergruppenintervention haben sich wie auch bei Jaede, Wolf und Zeller-König (1996) sowie Fthenakis et al. (1995) einheitlich, wie Abbildung 7 zeigt, in fünf Phasen gegliedert. Zum einleitenden *Begrüßungsritual* betraten die Kinder gemeinsam den vorher verschlossenen Gruppenraum. Dort war von den Leiterinnen ein Sitzkreis vorbereitet, in dessen Mitte ein zugedecktes Themenplakat lag.

Zunächst hatte jedes Kind im Rahmen einer Begrüßungsrunde die Möglichkeit über aktuelle Themen zu berichten, die es beschäftigten. Anschließend wurde das Themenplakat von den Kindern aufgedeckt und vorgelesen. Nachdem erste Assoziationen der Kinder zum Thema gesammelt wurden, ist es in *zwei Themenblöcken* behandelt worden, die von einer Pause getrennt waren. Hierbei wurden Methoden, die mehr Konzentration forderten im ersten Themenblock platziert, während im zweiten Themenblock spielerische Elemente im Mittelpunkt standen. Je nach Geschwindigkeit der Kinder bei der Bearbeitung wurde der zweite Themenblock mit freiem Spiel abgeschlossen. In der *Pause* wechselten die Kinder den Raum. Im Teamzimmer der Beratungsstelle wurden gemeinsam Getränke und Gebäck eingenommen. Dass dies insbesondere für die teilnehmenden Kinder ein wertvoller Moment ist, da er die Versorgung der Kinder durch die Erwachsenen hervorhebt, wurde mit den Worten von Jaede, Wolf und Zeller-König (1996) unter 3.4.2 bereits beschrieben.

Während des *Abschiedsrituals* konnte jedes Kind ein Feedback zur Sitzung geben und Wünsche bezüglich weiterer Inhalte äußern. Abbildung 7 visualisiert die Struktur der Sitzungen.

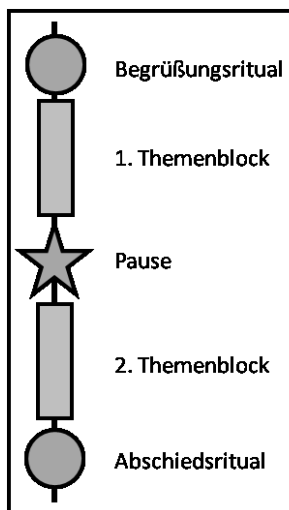


Abbildung 7: Struktur der Kindergruppenstunden

Bei der folgenden Beschreibung der Stundeninhalte werden ausschließlich die Inhalte der beiden Themenblöcke beschrieben, Begrüßungs- und Abschiedsritual sowie Pausen wurden in den Gruppen 1-3 und in jeder Sitzung gleich durchgeführt.

6.6.2 Thema 1: Gruppenfindung

Die folgenden drei Sitzungen wurden im Themenfeld der Gruppenfindung durchgeführt:

Thema der Sitzung: ‚Das bin ich‘	
Durchgeführt in:	Gruppe 1 Sitzung 1 (G 1/S 1), G2/1
Ziel:	Die Kinder lernen sich und die Leitung kennen / Entwicklung von Gruppen- und Zugehörigkeitsgefühl
Themenblock 1	
<p><i>Spiel zum Erlernen der Namen.</i> Die Kinder werfen sich ein Wollknäuel zu, nennen erst den eigenen Namen, dann den Namen des Kindes, zu dem sie das Knäuel werfen (vgl. Fthenakis et al. 1995, S. 44).</p> <p><i>Vereinbarungen.</i> Die Kinder sammeln Vereinbarungen, die ihnen für die gemeinsame Zeit in der Gruppe wichtig sind (bspw. pünktlich sein, niemanden auslachen, keine Handys). Die Vereinbarungen sollten nicht durch die Leitung vorgegeben, sondern von den Kindern definiert werden, damit die Identifikation mit ihnen und die Bereitschaft zu ihrer Einhaltung erhöht ist. Bei Bedarf können sie durch die Leitung in Absprache mit den Kindern ergänzt werden. Das Wort ‚Regeln‘ sollte hierbei nach Möglichkeit vermieden werden, um eine Verschulung der Gruppe zu vermeiden und die Partizipation der Kinder deutlich hervorzuheben.</p> <p><i>Gruppenfoto.</i> Von der Gruppe wird ein Foto gemacht.</p> <p><i>Gruppenname 1.</i> Durch die Leitung wird angesprochen, dass eine Gruppe, die sich regelmäßig trifft und eigene Vereinbarungen hat, natürlich auch einen Namen braucht. Vorschläge der Kinder werden an der Flip Chart/Tafel gesammelt. Die Kinder werden aufgefordert, sich im Verlauf der nächsten Woche Gedanken zum Namen zu machen und darauf hingewiesen, dass in der nächsten Woche abgestimmt wird (vgl. Jaede, Wolf und Zeller-König 1996, S. 47).</p>	
Pause	
Themenblock 2	
<p><i>Steckbriefe.</i> Die Leitung stellt den Kindern die Gliederung eines Steckbriefes vor. Dieser kann die Punkte Vorname, Nachname, einen Platz für das eigene Foto, Geburtstag, Schule, Klasse, Hobbys, Lieblingessen, -Tier, -Farbe, -Musik und das Vorbild des Kindes enthalten. Die Kinder erhalten einen Papierblock (bei diesen Gruppen im Din-A3 Format) und Stifte, ein Foto von sich und Fotoecken und können ihren Steckbrief gestalten. Sind alle Kinder mit ihrem Steckbrief fertig, stellen sie sich das Produkt gegenseitig vor. Die Steckbriefe werden von nun an in jeder Gruppensitzung gut sichtbar im Raum befestigt.</p>	
Abschlussritual	

Tabelle 13: Sitzung ‚Das bin ich‘

Thema der Sitzung: ‚Wir sind eine Gruppe‘ (1)	
Durchgeführt in:	G1/2, G2/2 (Titel vgl. Jaede, Wolf, Zeller-König 1996, S. 43)
Ziel:	Stärkung des Gruppenzusammenhalts
Themenblock 1	
<p><i>Gruppenname 2.</i> Die Kinder sammeln mögliche Gruppennamen und stimmen anschließend ab, welchen Namen sie für die Gruppe wählen möchten. Um Effekte sozialer Erwünschtheit auszuschließen, die im frühen Stadium der Gruppe noch sehr hoch sein können, ist eine ‚geheime Wahl‘ wichtig. Nach der Wahl des Gruppennamens wird dieser groß auf ein Flipchartpapier geschrieben. Alle Kinder schreiben ihren Namen in der Art dazu, dass ein Buchstabe des Namens zum Schriftzug des Gruppennamens oder zu einem anderen Namen eines Kindes gehört, ein ‚Kreuzworträtsel‘ entsteht. Schließlich wird das Gruppenfoto, das in der vorherigen Sitzung gemacht wurde, auf dem Plakat mit Gruppen- und Teilnehmer/innennamen befestigt. Dieses Plakat wird fortan in jeder Sitzung im Raum befestigt (ähnlich in Jaede, Wolf und Zeller-König 1996, S. 49).</p> <p><i>Malen eines Familienbildes (Nur bei Gruppe 1 an dieser Stelle, bei Gruppe 2 und 3 in Sitzung ‚Meine (neue) Familie‘).</i> Die Teilnehmenden sollen sich einen Platz im Raum suchen, an dem sie sich wohl fühlen. Dort malen sie ein Bild von ihrer Familie. Der Auftrag wird absichtlich offen gehalten, es</p>	

werden keine Informationen dazu gegeben, wer zur Familie gehören sollte.
Pause
Themenblock 2
<p><i>Reise zu den Familien (Nur bei Gruppe 1, bei Gruppen 2 und 3 in Sitzung ‚Meine (neue) Familie‘)</i> Wenn alle Kinder ihr Familienbild fertig gemalt haben, trifft sich die Gruppe in der Mitte des Raumes. Die Zeichenblöcke mit den Bildern bleiben dort liegen, wo die Kinder ihr Bilder erstellt haben. Gemeinsam ‚reisen‘ die Gruppenmitglieder zu den Plätzen, an denen die Kinder ihre Familien gemalt haben. Eine Person klopft an eine imaginäre Tür und fragt das jeweilige Kind, ob die Gruppe rein kommen und die Familie kennenlernen darf. Wenn das Kind dies erlaubt, setzen sich alle um das Bild. Das jeweilige Kind stellt seine Familie vor und wartet auf Rückfragen von der Gruppe. (‚Wer ist nicht drauf?‘, ‚Mit wem lebst du zusammen?‘, ‚Wo wohnen die anderen?’). Erlaubt ein Kind das Eintreten der Gruppe nicht, so wird dies akzeptiert, gegebenenfalls wird ein zweites Mal gefragt, wenn alle anderen Kinder besucht wurden.</p> <p><i>Mappen gestalten.</i> Die Kinder erhalten graue Din-A3 Sammelmappen, die sie nach ihren Vorstellungen bemalen/ gestalten können. In ihnen sammeln sie das Material, das sie im Laufe der Gruppensitzung erhalten/erstellen. Die Mappen verbleiben im Gruppenraum und werden den Kindern erst bei der Abschlussitzung überreicht (vgl. Jaede, Wolf und Zeller-König 1996, S. 45).</p>
Abschlussritual

Tabelle 14: Sitzung ‚Wir sind eine Gruppe (1)‘

Thema der Sitzung: ‚Wir sind eine Gruppe‘ (2)	
Durchgeführt in:	G3/1 (umfasst Sitzung 1 und 2 der Gruppen 1 und 2) (Titel vgl. Jaede, Wolf, Zeller-König 1996, S. 43)
Ziel:	Stärkung des Gruppenzusammenhalts
Themenblock 1	
<p><i>Spiel zum Erlernen der Namen.</i> (s. ‚Das bin ich‘)</p> <p><i>Vereinbarungen.</i> (s. ‚Das bin ich‘)</p> <p><i>Gruppenfoto.</i> (s. ‚Das bin ich‘)</p> <p><i>Gruppenname 1 + 2.</i> (s. ‚Das bin ich‘ und ‚Wir sind eine Gruppe 1‘)</p>	
Pause	
Themenblock 2	
<p><i>Steckbriefe.</i> (s. ‚Das bin ich‘)</p> <p><i>Mappen gestalten.</i> (s. ‚Wir sind eine Gruppe (1)‘)</p>	
Abschlussritual	

Tabelle 15: Sitzung ‚Wir sind eine Gruppe (2)‘

6.6.3 Thema 2: Gefühle und Coping

Im Rahmen der drei Gruppen wurden insgesamt vier Sitzungen zum Themenschwerpunkt Gefühle und Coping durchgeführt:

Thema der Sitzung: ‚Was sind eigentlich Gefühle?‘	
Durchgeführt in:	G1/4, G2/3, G3/2 (ähnlicher Titel ‚Was sind Gefühle?‘ bei Jaede, Wolf und Zeller-König 1996, S. 63).
Ziel:	Einführung in das Thema ‚Gefühle und Coping‘: Die Kinder sollen verschiedene Gefühle sammeln.
Themenblock 1	

<p><i>Barfußpfad.</i> Schuhkartons mit diversen Inhalten (bspw. Wärmflasche, Kühlpad, Papier, weiches Tuch, Watte, Alufolie, Federn, Fell, Tücher) stehen im Raum. Die Schuhkartons sind zunächst verschlossen. Die Kinder bilden Paare, ziehen Schuhe und Strümpfe aus. Ein Kind bekommt jeweils die Augen verbunden. Das sehende Kind führt das nicht sehende Kind von Karton zu Karton. Das nicht-sehende Kind tastet mit seinem Fuß in den Karton, errät was sich darin befinden könnte und erzählt, wie es sich anfühlt. Wenn ein Kind alle Kartons ‚erfühlt‘ hat, wird gewechselt.</p>
Pause
Themenblock 2
<p><i>Sammlung von ‚Sinneswahrnehmungen‘ und ‚Gefühlen‘.</i> Die Kinder sitzen im Kreis, die Leitung hat zwei unbeschriftete Papiere vor sich. Die Kinder werden gefragt, wie sie sich gefühlt haben, als sie die Inhalte der Kartons ertastet haben. Die Anmerkungen der Kinder werden notiert. Hierbei schreibt die Leitung alle Sinneseindrücke (kalt, warm, nass) auf ein Plakat und alle Gefühle (Angst, Neugierde) auf ein anderes Plakat. Die Kinder werden schnell nach dem Unterschied fragen. Ggf. können sie diesen selbst benennen, wenn sich die Plakate füllen. Nachdem der Unterschied allen Kindern bekannt ist, werden sie gefragt, welche weiteren Gefühle sie kennen, diese werden auf dem Papier ergänzt (ähnliche Übung ‚Sammeln, Besprechen und Bewerten erlebbarer Gefühle‘ bei Jaede, Wolf und Zeller-König 1996, S. 64f.).</p> <p><i>‚Gefühle zeigen‘.</i> Die Kinder laufen durch den Raum, eine Person gibt ein Gefühl vor und alle zeigen deutlich, wie sie dieses Gefühl zeigen können (z.B. lautes Weinen und Klagen, wenn ‚traurig‘ genannt wird) (ähnlich bei Fthenakis et al. 1995, S. 57).</p>
Abschlussritual

Tabelle 16: Sitzung ‚Was sind eigentlich Gefühle?‘

Thema der Sitzung: ‚Welche Gefühle gehören zu mir?‘	
Durchgeführt in:	G1/5, G2/4, G3/3
Ziel:	Reflektion und Ausdrücken der eigenen Gefühle
Themenblock 1	
<p><i>Gefühlsbarometer.</i> Die Gruppenleitung gibt eine kurze Ergebnissicherung zur letzten Stunde: Es wurde erarbeitet, was Gefühle sind und welche es gibt. Dann erläutert sie, dass man häufig nicht nur ein Gefühl in sich hat, sondern mehrere. Nun sind die Kinder dazu aufgefordert Gefühle zu bestimmten Situationen zu benennen: Ein Eis essen, Hausaufgaben machen, eine Rutsche rutschen, mit Freunden lachen, ausgelacht werden, zu spät kommen etc. Gerade bei Trennung und Scheidung kann es schwierig sein, Gefühle auseinander zu halten und auszudrücken, weil sie sehr unterschiedlich sein können. Ggf. lässt sich hier eine Diskussion anknüpfen, in welchen Situationen es den Teilnehmenden so geht, dass sie in Bezug auf Trennung und Scheidung ganz unterschiedliche Gefühle haben, die sich schlecht vereinbaren lassen. Hingeleitet wird zu: ‚Meine Gefühle, wie sie im Moment sind‘ und ‚Meine Gefühle, wenn ich an die Scheidung meiner Eltern denke‘. Diese sammelt jedes Kind für sich. Im Anschluss wird ein Arbeitsblatt ausgeteilt, auf dem eine Sammlung von leeren Gläsern, Barometern oder Thermometern ist (verfügbar bspw. bei Fthenakis et al. 1995, S. 66). Die Kinder schreiben die unterschiedlichen Gefühle die sie haben, wenn sie an die Scheidung der Eltern denken, jeweils unter ein Gefäß und kennzeichnen in dem jeweiligen Gefäß, wie viel sie von diesem Gefühl haben (vgl. Fthenakis et al. 1995, S. 63f.).</p>	
Pause	
Themenblock 2	
<p><i>Gefühlskarten.</i> Jedes Kind erhält ein Set mit Karten, auf jeder Karte ist jeweils ein Emoticon abgebildet (bspw. ☺ oder ☹) (verfügbar bei Fthenakis et al. 1995, S. 59f.). Zunächst werden die Gefühle erraten, die auf den Karten dargestellt werden. Dann wird ein Pantomimespiel durchgeführt: Die Kinder teilen sich in zwei Gruppen auf. Eine Gruppe kann sich jeweils eine Karte anschauen und sich anschließend beraten, welches Gefühl darauf abgebildet ist. Dieses Gefühl stellen sie dann pantomimisch für die andere Gruppe dar, die das Gefühl erraten soll (ähnlich bei Fthenakis et al. 1995, S. 57).</p>	

Abschlussritual

Tabelle 17: Sitzung ‚Welche Gefühle gehören zu mir?‘

Thema der Sitzung: ‚Wenn das Herz gebrochen ist‘ / ‚Wenn ich mal Stress habe‘	
Durchgeführt in:	G1/6, G2/5, G3/7
Ziel:	Herausarbeiten und Besprechen von Coping-Strategien
Themenblock 1	
<p><i>Erarbeitung von Coping-Strategien.</i> Die Kinder sehen ein Plakat mit einem gebrochenen Herzen, das von den Beraterinnen im Vorfeld der Sitzung erstellt wurde. Außerdem gibt es vier Etuis, die ebenfalls vorbereitet wurden. Im ersten befinden sich Papierstreifen, auf denen Coping-Strategien stehen, die Kinder anwenden könnten. Im zweiten befinden sich rote, im dritten orange Herzen und im vierten weiße Vierecke. Die Kinder ziehen jeweils eine Coping-Strategie (1-2 pro Kind sollten vorbereitet werden) und diskutieren, ob ihnen diese Strategie längerfristig hilft, für den Moment oder gar nicht. Hilft sie längerfristig, erhält sie ein rotes Herz, hilft sie für den Moment ein gelbes, hilft sie gar nicht, erhält sie ein weißes Viereck. Die Strategien mit roten und gelben Herzen werden wie Sonnenstrahlen um das gebrochene Herz geklebt (Symbolik: Die ‚Energie‘ der roten und gelben Herzen soll durch die Strategie zum gebrochenen Herzen fließen und es heilen). Die mit einem weißen Viereck bewerteten Strategien werden unter das Herz geklebt.⁷³ Das Plakat wird von nun an gut sichtbar im Gruppenraum aufgehängt, hin und wieder sollte im Rahmen des Begrüßungsrituals gefragt werden, ob Kinder weitere Erfahrungen mit unterschiedlichen Strategien gesammelt haben.</p>	
Pause	
Themenblock 2	
<p><i>Rollenspiel: Stressbewältigung.</i> Die Kinder überlegen Situationen, die ihnen bei Trennung und Scheidung Stress bereiten (Beispiel: Die Eltern streiten sich). Sie sammeln zum einen, was sie tun können, damit die Situation für sie selbst möglichst unangenehm wird (Beispiel: einmischen und vermitteln) und zum anderen, was sie für sich tun können um sich zu entlasten (Beispiel: sich der Situation entziehen). Im Rollenspiel werden verschiedene Möglichkeiten gespielt und ‚ausprobiert‘ (vgl. Jaede, Wolf und Zeller-König 1996, S. 82 f. oder Fthenakis et al. 1995, S. 68f.).</p>	
Abschlussritual	

Tabelle 18: Sitzung ‚Wenn das Herz gebrochen ist/Wenn ich mal Stress habe‘

Thema der Sitzung: ‚Was ich für mich tun kann‘	
Durchgeführt in:	G1/7
Ziel:	Anwendung von Coping-Strategien in Alltagssituationen
Themenblock 1 und 2	
<p><i>Rollenspiel: Stressbewältigung</i> (s. Sitzung ‚Wenn das Herz gebrochen ist‘)</p>	
Abschlussritual	

Tabelle 19: Sitzung ‚Was ich für mich tun kann‘

⁷³ Eine Liste mit möglichen Strategien und das Bild eines fertigen Plakats befinden sich in Anhang 7.

6.6.4 Thema 3: Biografiearbeit

Es wurde eine Sitzung zu Biografiearbeit angeboten:

Thema der Sitzung: ‚Als ich ein Baby war‘	
Durchgeführt in:	G1/3, G2/6, G3/4
Ziel:	Kinder reflektieren, ob es eine Zeit in ihrem Leben gab, in der ihre Eltern zusammen waren, welche positiven Erinnerungen sie zu ihrer ‚Babyzeit‘ haben und wie sich ihr soziales Umfeld in der Zwischenzeit entwickelt hat.
Themenblock 1	
Die Teilnehmenden sitzen im Kreis. Die Leitung legt Babyfotos der Kinder in die Kreismitte, ohne dass diese wissen, wer jeweils auf dem Bild abgebildet ist. Die erste Aufgabe ist nun zu erraten, wer welches Baby ist (Aussagen wie ‚Du hast immer noch die gleichen Augen‘ oder ‚Ganz klar, auf diesem Foto kann man xy sehen‘ freuen die Kinder, stärken sie in ihrer Identität und regen sie meist zum Erzählen an: ‚Ich hab die gleichen Augen wie meine Mama‘, ‚Da halte ich meinen Lieblingst Teddy in der Hand‘). Anschließend können die Kinder aus ihrer ‚Babyzeit‘ erzählen: An was können sie sich erinnern? Wer hat sich gefreut, als sie geboren wurden? Welche Geschichten kennen sie aus der Zeit? o.ä.. Wichtig ist, dass alle Kinder etwas (Positives) überlegen, das sie mit ihrer ‚Babyzeit‘ verbinden können. Das kann ein Gefühl sein, ein Geruch, eine Geschichte oder eine Farbe. Die Kinder befestigen ihr Babyfoto dann mit Fotoecken auf einem Din-A3 Papier und notieren, was sie an guten Erinnerungen aus ihrer ‚Babyzeit‘ behalten haben.	
Pause	
Themenblock 2	
Im zweiten Themenblock wird ein Sprung in die Gegenwart unternommen: Die Kinder sammeln auf einem Papier, wer sich damals gefreut hat, dass sie geboren wurden und wer sich heute freut, dass es sie gibt. Was hat sich verändert? Was ist gleich geblieben? Die Kinder können sich somit gegenseitig besser kennen lernen, aber sie erleben auch einen Fokus auf die eigene Person. Sie sammeln Namen der Personen, die ihnen nah sind und mit denen sie sich verbunden fühlen. Somit wird der Blick auf personelle Ressourcen und Schutzfaktoren im sozialen Umfeld gerichtet.	
Abschlussritual	

Tabelle 20: Sitzung ‚Als ich ein Baby war‘

6.6.5 Thema 4: Trennungs- und Scheidungsbewältigung

Für die Unterstützung bei der Bewältigung von trennungs- und scheidungsspezifischen Themen wurden folgende drei Sitzungen durchgeführt:

Thema der Sitzung: ‚Meine (neue) Familie‘	
Durchgeführt in:	Gruppe 2, 3; Sitzungen 7, 5 (Inhaltlich in Gruppe 1, Sitzung 2)
Ziel:	Die Kinder lernen die Familiensituation und Familienformen der anderen Teilnehmer/innen kennen. Erste Gespräche zu jeweiligen Trennung/Scheidung entstehen.
Themenblock 1	
<i>Malen eines Familienbildes. (s. Sitzung ‚Wir sind eine Gruppe (1)‘)</i>	
Pause	
Themenblock 2	
<i>Reise zu den Familien.</i>	
Abschlussritual	

Tabelle 21: Sitzung ‚Meine (neue) Familie‘

Thema der Sitzung: ‚Was bei Trennung und Scheidung passiert‘	
Durchgeführt in:	Gruppen 2, 3; Sitzungen 8, 6 (Titel vgl. Fthenakis et al. 1995, S. 49)
Ziel:	Die Kinder erläutern ihre gegenwärtige Situation, Wissen zu Trennung und Scheidung wird ggf. erweitert
Themenblock 1	
<p><i>Geschichte</i> „Und dann wird alles ganz anders“. Die Kinder setzen sich auf den Boden, ein/e Gruppenleiter/in liest die Geschichte vor:</p> <p>Marla wacht gerade auf. Heute ist Samstag und sie freut sich, dass sie länger im Bett bleiben kann. Aber da ist auch noch ein anderes Gefühl in ihr, eines, das weh tut. Was war denn noch gestern? Sie dreht ihren Kopf zur Seite und sieht Martin, ihren Bruder, der im Nebenbett liegt. Er ist auch schon wach. Als er bemerkt, dass Marla nicht mehr schläft, scheint er erleichtert zu sein. Er setzt sich auf und schaut sie besorgt an. ‚Was machen wir denn jetzt bloß?‘, fragt er. Da fällt es Marla wieder ein! Gestern haben Mama und Papa erzählt, dass sie sich trennen. Nächste Woche will Papa ausziehen. Eine Wohnung hat er wohl schon gefunden und heute möchte er anfangen seine Sachen einzupacken. Marla kann sich das gar nicht vorstellen. Sie weiß, dass es sowas gibt, denn die Eltern von Lisa sind auch getrennt. Aber Mama und Papa? Klar, in letzter Zeit waren sie irgendwie komisch. Sie haben kaum miteinander geredet und wenn sie es getan haben, war die Stimmung irgendwie merkwürdig. Gestritten haben sie auch. Außerdem war Papa so oft weg und Mama hat öfter ausgesehen, als würde sie jeden Moment los heulen. Aber zu Marla und Martin waren beide, Mama und Papa, in letzter Zeit besonders nett. Die Vorstellung, dass Papa nicht mehr jeden Tag bei ihnen sein wird, tut Marla weh. Ein bisschen kommen ihr die Tränen, während sie überlegt, dass sie doch Mama UND Papa lieb hat und was sich wohl nun noch alles verändern wird. ‚Jetzt wird wohl alles ganz anders werden‘ sagt sie laut zu Martin. (vgl. Fthenakis et al. 1995, S. 51)</p> <p>Im Anschluss an die Geschichte stellt die Leitung ‚in Marlas Namen‘ folgende Fragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Was heißt Trennung und Scheidung? • Was passiert alles, wenn Eltern sich trennen? • Was wird anders? 	
Pause	
Themenblock 2	
<p><i>Erstellen von Collagen</i>. Eine Gruppenleiterin sagt, dass die Kinder Expert/innen dafür sind, die Frage von Marla zu beantworten und die Geschichte von Marla und Martin fortzuführen. Sie erhalten Blätter mit verschiedenen Aussagen und Begriffen zu Trennung und Scheidung, thematisch passenden Bildern und Cartoons (wie sie bspw. in den Konzeptionen von Fthenakis et al. 1995 und Jaede et al. 1996 zu finden sind) und sollen auf Papierblöcken (in diesen Gruppen im Din-A3 Format) jeweils eine Collage zum Thema zusammenstellen. Die fertigen Collagen werden aufgehängt und anschließend eine ‚Kunstaussstellung‘ mit der Möglichkeit, den jeweiligen Künstler/innen Fragen zu stellen, durchgeführt. Außerdem gibt es neben der Fragenbox in dieser Sitzung eine ‚Fragewolke‘, d.h. ein wolkenförmiges Plakat, das mit einem großen Fragezeichen versehen ist. Auf dieses können die Kinder alles kleben, was sie nicht verstehen, aber gerne wissen möchten (Bspw.: Was ist eigentlich Mediation?). Die gesammelten Fragen werden vor dem Abschlussritual beantwortet.</p>	
Abschlussritual	

Tabelle 22: Sitzung ‚Was bei Trennung und Scheidung passiert‘

Thema der Sitzung: ‚Gefühle bei Mama, Gefühle bei Papa‘	
Durchgeführt in:	Gruppen 1, 2, 3; Sitzungen 8, 9, 8
Ziel:	Zusammenführung der Themen: Gefühle und Coping sowie Trennung und Scheidung
Themenblock 1	
<p><i>Einführung</i>. Die Kinder schauen sich ein Bild an, auf dem ein Kind mit Koffer zwischen zwei Häusern steht (verfügbar bei Fthenakis et al. 1995, S. 64). Sie werden aufgefordert, sich in die Situation hinein zu fühlen. Sie können die Augen schließen. Die Gruppenleitung erzählt:</p>	

<p>Manchmal hat man ein Gefühl von Hin- und Hergerissensein oder auch gefangen zu sein, wenn man zwischen Mama und Papa hin und her gehen muss. Manchmal weiß man vielleicht nicht mehr genau, wohin man gehört, man möchte eigentlich weder Mama noch Papa alleine lassen und hat beide lieb. Könnt ihr euch an eine Situation erinnern, als etwas geschah, was du nicht mochtest oder gar nicht verstehen konntest? (vgl. Fthenakis et al. 1995, S. 63).</p> <p><i>Diskussion zum Bild und dessen Bedeutung für die Teilnehmenden.</i></p> <p><i>Ausdruck der Gefühle mit Luftballons (nur in Gruppe 1).</i> Die Kinder werden aufgefordert, einen Luftballon auszuwählen, dessen Farbe zu einem Gefühl passt, dass sie selbst beim Betrachten des Bildes gefühlt haben. Das Gefühl behalten die Kinder vorerst für sich. Sie pusten ihren Luftballon auf und die anderen Kinder raten, welches Gefühl hinter der Luftballonfarbe steckt. Wenn das Gefühl erraten wurde, schreiben die Kinder das Gefühl mit einem Filzstift auf den Ballon (ähnliche Übung bei Jaede, Wolf und Zeller-König 1996, S. 72).</p>
Pause
Themenblock 2
<p><i>Problem-Lösung-Spiel.</i> Die Kinder teilen sich in zwei Gruppen auf. Jede Gruppe bestimmt eine/n, die/der um eine Aufgabe spielt. Die beiden Spieler/innen treten gegeneinander an: Sie müssen das Beratungszimmer durchqueren und zu zwei großen Pappbuchstaben gelangen: ein „S“ und ein „L“. Die Strecke müssen sie auf einem Bein, im Zickzack, mit verbundenen Augen, Rückwärts, auf Kissen o.ä. zurück legen. Die Möglichkeiten werden vorher auf Zettel geschrieben und in einem Etui gesammelt, pro Durchgang ziehen die Spieler/innen die Fortbewegungsart. Der/Die schnellste/geschickteste darf wählen, ob er/sie das „L“ oder das „S“ nimmt. (Das sollten die Kinder vorher untereinander absprechen).</p> <ul style="list-style-type: none"> • „S“ bedeutet: Die Gruppe denkt sich eine Trennungs- und Scheidungssituation aus, die sie schwierig zu lösen findet. Diese spielen sie im Rollenspiel oder mit (Hand)puppen vor. • „L“ bedeutet: Die Gruppe schaut sich die Situation der anderen Gruppe an und überlegt, wie man die Situation lösen könnte. <p>Das Spiel hat so viele Durchgänge, bis alle Kinder einmal für ihre Gruppe antreten konnten (bei 6 Kindern sind das 3 Durchgänge).</p>
Abschlussritual

Tabelle 23: Sitzung ‚Gefühle bei Mama, Gefühle bei Papa‘

6.6.6 Thema 5: Zukunftswünsche

In einer Sitzung wurden Zukunftswünsche der Teilnehmenden thematisiert:

Thema der Sitzung: ‚Das wünsche ich mir‘	
Durchgeführt in:	Gruppen 1, 2, 3; Sitzungen 9, 10, 9
Ziel:	Entwicklung einer Zukunftsperspektive: ‚So soll mein Leben aussehen und das kann ich dafür tun‘
Themenblock 1	
<p><i>Arbeitsblatt: Das wünsche ich mir.</i> Jedes Kind erhält das Arbeitsblatt ‚Das wünsche ich mir‘⁷⁴ und ist aufgefordert, sich eine Stelle im Raum zu suchen, an der es dies ungestört ausfüllen kann. Die Kinder überlegen sich 1-3 Wünsche pro Bereich: a) für sich jetzt in der Gegenwart, b) für die Familie und c) für sich in der Zukunft (vgl. Fthenakis et al. 1995, S. 79).</p>	
Pause	
Themenblock 2	
<p><i>Bewertung der Wünsche (Ampelspiel).</i> Die Kinder stellen sich ihre Wünsche gegenseitig vor. Ein Kind erzählt jeweils von seinem Wunsch, die anderen bewerten diesen. Sie zeigen eine grüne Karte</p>	

⁷⁴Arbeitsblattvorlage ‚Das wünsche ich mir‘, s. Anhang 8.

für: Den Wunsch kannst du dir alleine erfüllen. Eine gelbe für: Hierfür brauchst du Hilfe. Eine rote für: Zur Erfüllung des Wunsches kannst du selbst nichts beitragen. Das Kind, das vorgestellt hat, vermerkt die Entscheidung der anderen auf seinem Blatt (vgl. ebd.).

Thematisierung des Abschieds. Die Gruppenleitung spricht an, dass dies nun die vorletzte Gruppensitzung ist. Dies stimmt die Kinder auf den bevorstehenden Abschied ein. Außerdem wird angesprochen, dass es in der Verantwortung der Kinder liegt, einen Programmpunkt zu überlegen, der beim Abschiedsfest mit den Eltern durchgeführt wird. Erste Ideen werden ggf. gesammelt. Festgelegt werden soll das Programm allerdings erst in der darauffolgenden Sitzung.

Abschlussritual

Tabelle 24: Sitzung ‚Das wünsche ich mir‘

6.6.7 Thema 6: Abschiedssitzungen

Bei der Abschiedssitzung im Rahmen der Kindergruppe wurde wie folgt vorgegangen:

Thema der Sitzung: ‚Rückblick und Ausblick‘	
Durchgeführt in:	Gruppen 1, 2, 3; Sitzungen 10, 11, 10
Ziel:	Ergebnissicherung und Abschluss der Gruppe
Themenblock 1	
<p><i>Ich bin eine wertvolle Person (nur in Gruppe 1).</i> Die Kinder füllen das Arbeitsblatt „Ich bin eine wertvolle Person“⁷⁵ aus und lesen es vor (Arbeitsblatt erstellt in Anlehnung an Fthenakis et al. 1995, S. 100).</p> <p><i>Parcours: Reise durch die Gruppenstunden (nur in Gruppen 2 und 3).</i> Im Raum sind sechs Stationen zu sechs Themen der Gruppensitzungen eingerichtet, die jeweils mit Wegpfeilen verbunden sind. An jeder Station liegen die Themenplakate der jeweiligen Sitzungen verdeckt sowie einige Karten, auf denen Begriffe stehen, die mit diesen Themen und Sitzungen zu tun haben. Die Kinder erhalten an jeder Station ein Blatt, auf dem die jeweiligen Themen vermerkt sind und worauf sie in eine aufgezeichnete Schatztruhe notieren können, was ihnen Spaß gemacht hat und was sie für sich behalten (in ihrer eigenen Schatztruhe aufbewahren) möchten. Themen der sechs Stationen sind:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Kennenlernen (Steckbriefe, Namen) 2. Gefühle & Coping (Barfußpfad, Gefühlbarometer, und Gefühlkarten, Plakat: Herz gebrochen) 3. Vergangenheit (Babyfotos, Erinnerungen) 4. Gegenwart (Familienreise, Collagen zu Trennung und Scheidung, Situationen vorgespielt und gelöst, Eltern- und Kindangelegenheiten, Begriffe kennengelernt, die mit Trennung und Scheidung zu tun haben) 5. Zukunft (Wünsche und was man dafür tun kann) 6. Abschied (bei der letzten Station kommt man wieder in der Gegenwart an und alle können sich vor Augen führen, dass die Gruppenzeit nun vorbei ist.) 	
Pause	
Themenblock 2	
<p><i>Wir planen das Abschlussfest.</i> Die Kinder überlegen, wie die beiden Abschiedssitzungen mit den Eltern verlaufen sollen. Es gibt eine Einheit, bei der sie selbst eine Aktion wählen dürfen.</p> <p><i>Rückblick und Abschied (nur in Gruppe 1).</i> Die Kinder laufen im Raum herum. In der Mitte stehen ein leerer Papierkorb und eine Tasche, es liegen leere Zettel und Stifte verteilt auf dem Boden. Die Kinder können Dinge, die sie ‚hier lassen‘ auf einen Zettel schreiben und symbolisch in den Papierkorb werfen und Dinge, die sie ‚mitnehmen‘, aufschreiben und symbolisch in die Tasche legen.</p> <p><i>Ich bin eine wertvolle Person (nur Gruppen 2 und 3).</i> (s. Themenblock 1)</p> <p><i>Abschied.</i> Abschließend bilden die Kinder eine Linie. Das erste fängt an sich von allen zu verabschieden und stellt sich dann hinter dem letzten wieder an. Dies wird solange durchgeführt, bis je-</p>	

⁷⁵ ‚Ich bin eine wertvolle Person‘, s. Anhang 9.

de/r sich von jeder/jedem verabschiedet hat.

Abschlussritual

Tabelle 25: Sitzung ‚Rückblick und Ausblick‘

6.6.8 (Freies) Spiel

Insbesondere freie Spielzeit ermöglicht es den Kindern ihre Bedürfnisse nach Nähe und Distanz auszudrücken und sich als Gruppe besser kennen zu lernen. So ist es Kindern sowohl möglich, sich zurückzuziehen, als auch gemeinsam Aktivitäten nachzugehen. Waren die unter 6.6.2 bis 6.6.7 aufgeführten Themen nicht zeitfüllend, wurde die verbleibende Gruppenzeit für freie Spielzeit verwendet oder ein Spiel angeboten. Hierbei wurde vor allem auf das Spiel ‚Zublinzeln‘ zurück gegriffen:

„Es wird eine ungerade Anzahl Mitspieler benötigt. Z.B. sieben. Sechs Mitspieler finden sich als Paare zusammen. Ein Spieler jeden Paares steht hinter seinem stehenden Partner [...] im Kreis. Er hält seine Hände auf de[m] [eigenen] Rücken. Der andere steht davor [...]. Der einzelne Spieler steht allein [...]. Dieser Spieler ist der ‚Wächter‘. Er blinzelt einem der anderen vorne stehenden [...] Spieler zu. Dieser ‚Angeblinzelte‘ muss nun blitzschnell reagieren, zu dem ‚Wächter‘ rennen und sich [...] vor ihn hinstellen. Der Spieler dahinter versucht jedoch seinen Partner schnell festzuhalten, damit er nicht weglaufen kann“ (Rieger 2013, Auslassungen und Einfügungen UKM).

Jaede, Wolf und Zeller-König (1996) schreiben, dass dieses Spiel Komponenten enthält, die insbesondere Trennungs- und Scheidungskinder betreffen, wie „Festhalten, Loslassen, Trennung von bisherigen Partner, Kontakt aufnehmen bzw. Zugehen auf neue Partner“ (ebd., S. 42).

6.7 Gruppenprogramm 3: begleitende Elternarbeit

Bei der Durchführung der begleitenden Elternarbeit wurde nach folgendem Konzept vorgegangen:

Begleitende Elternarbeit	
Durchgeführt in:	Gruppen 1, 2, 3
Teilnehmende:	1. Termin: Wohneltern; 2. Termin: Besuchseltern
Ziel:	Wissen, dass Paarbeziehung von Elternbeziehung getrennt werden soll. Wissen, was Kinder im Verlauf von Trennung und Scheidung belasten kann. Anregungen zum Umgang mit Kind und Elternpartner.
Begrüßung	
Die Eltern stellen sich vor, die Beratenden erläutern den Ablauf der Sitzung.	
Themenblock 1	
<p><i>Paar- und Elternebene.</i> Hinweis, dass zwischen Paar- und Elternebene unterschieden werden sollte. Klären: Was gehört welcher Ebene an. Begleitende Elternarbeit spricht ausschließlich die Elternpartnerebene an. Symbolisch dafür wird der Begriff des Elternpartners eingeführt und verwendet, der sich klar vom Begriff des Ex-Mannes/der Ex-Frau abgrenzt.</p> <p><i>Klärungsbereiche nach Trennung und Scheidung.</i> Es werden drei ‚Klärungsbereiche‘ vorgestellt, die nach Trennung und Scheidung unterschieden werden sollten (vgl. Beck 2003):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Themen, die Elternpartner miteinander klären müssen, ohne das Kind</i> Entscheidungen zu Umgangsfragen, Ausbildung und Gesundheit, die von erheblicher Bedeutung sind (s. Kapitel 1) sowie finanzielle Angelegenheiten. 2. <i>Themen, die in den Teilfamilien geklärt werden müssen, ohne den Elternpartner</i> Die Themen, die dies betreffen könnte werden zunächst gesammelt (bspw. Erziehungsfragen im Alltag). Aufgezeigt werden die negativen Konsequenzen, die es haben kann, wenn 	

<p>ein Elternpartner als Vermittler/in fungiert: 1. Das Problem wird nicht beseitigt (denn es gehört in den Klärungsbereich des Elternpartners), der Elternpartner wird verletzt (es könnte das Gefühl entstehen, dass der eine Elternpartner dem anderen nicht zutraut diese (Erziehungs)fragen selbstständig zu klären oder zu entscheiden), dem Kind wird Macht über die Elternpartner gegeben (bspw. Macht darüber seine Eltern in Kontakt zu bringen oder seine Interessen durchzusetzen). Handlungsalternativen zum Vermitteln werden gesammelt (bspw. dem Kind zuhören, emphatisch mitschwingen, ermutigen es selbst zu klären).</p> <p>3. <i>Angemessener Umgang mit auffälligen Verhaltensweisen des Kindes im Verlauf der Trennung und Scheidung</i> (Ist der Fokus des Abends und wird in Themenblock 2 näher erläutert)</p>
Pause
Themenblock 2
<p><i>Zu Klärungsbereich 3</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Reaktionen von Mädchen/Reaktionen von Jungen • Reaktionen der Kinder in der Vorpubertät • Risikofaktoren für die Kinder • Schutzfaktoren für die Kinder (im sozialen Umfeld, in der Familie, im Kind selbst) (nach Jaede 2006) <p>Die einzelnen Punkte werden mit den Eltern gemeinsam mit Inhalt gefüllt (denn sie sind Expert/innen für ihre Kinder) und gegebenenfalls durch die Berater/innen ergänzt. Außerdem werden anhand der gesammelten Inhalte Tipps und Hinweise für den Umgang mit den Kindern gesammelt.</p> <p><i>Fragen/Diskussionsteil.</i> Die Eltern haben Gelegenheit Fragen, die sich ergeben haben, an die Leitung oder andere Eltern zu stellen.</p>
Abschlussritual
Zum Abschluss des Elternabends haben die Teilnehmenden die Möglichkeit diesen zu bewerten.

Tabelle 26: Begleitende Elternarbeit

6.8 Gruppenprogramm 4: Abschluss Sitzungen mit Kindern und Eltern

Die beiden 45-minütigen Abschluss Sitzungen mit Kindern und Eltern wurden wie folgt durchgeführt:

Thema der Sitzung: ‚Wir feiern Abschied‘	
Durchgeführt in:	Gruppen 1, 2, 3
Teilnehmende:	Sitzung 1: Kinder und Wohneltern; Sitzung 2: Kinder und Besuchseltern
Ziel:	Gemeinsamer, feierlicher Abschied von der Gruppenzeit
Themenblock 1	
<i>Begrüßung und Vorstellung des Ablaufs der Sitzung</i>	
<i>Zeit zur freien Planung.</i> Die Kinder entscheiden in einer letzten Gruppensitzung, was sie in dieser Zeit machen möchten (bspw. Musik hören und tanzen, etwas aus der Gruppenzeit vorführen/zeigen, ein gemeinsames Spiel spielen).	
Pause	
Themenblock 2	
<i>Abschied.</i> Zunächst haben Kinder und Eltern die Möglichkeit zu sagen, was ihnen gut/ nicht gut gefallen hat. Anschließend verabschieden die Berater/innen die Kinder. In der ersten Sitzung bekommen sie die Mappen ausgeteilt, die sie im Laufe der Sitzungen gefüllt haben. In der zweiten Sitzung bekommen sie einen persönlichen Abschiedsbrief überreicht, in dem die Berater/innen die Gruppenthemen zusammenfassen und hervorheben, wodurch das jeweilige Kind die Gruppe berei-	

chert hat ⁷⁶ .
Abschlussritual
Die Teilnehmenden und Berater/innen verabschieden sich voneinander.

Tabelle 27: Sitzung ‚Wir feiern Abschied‘

6.9 Tabellarische Übersicht zur Konzeption

Wie die Konzeptionen, die in Kapitel 4.4 vorgestellt wurden, wird auch die in diesem Kapitel beschriebene Konzeption tabellarisch dargestellt:

Anzahl der Sitzungen	<ul style="list-style-type: none"> • 2 Begrüßungssitzungen • 10 bzw. 11 Sitzungen mit den Kindern • 2 Elternabende bzw. 1 Elternworkshop • 2 Abschlussitzungen
Dauer der Sitzungen	<ul style="list-style-type: none"> • Begrüßungs- und Abschlussitzungen: 45 Minuten • Kindergruppensitzungen: 90 Minuten • Elternabende bzw. Elternworkshop: 90 Minuten
Programmziele	<ul style="list-style-type: none"> • Bezogen auf die Gruppendynamik: Profit durch positive Gruppenatmosphäre, Erweiterung des sozialen Netzwerks, Verhaltensbeeinflussung durch Feedbackschleifen und Modelle • Bezogen auf Trennungs- und Scheidungsbewältigung: Gefühle werden erkannt, reflektiert und adäquat ausgedrückt, Coping-Strategien werden reflektiert und erweitert, Biografiearbeit stärkt Selbstbild und –bewusstsein, trennungs- und scheidungsbezogenes Wissen wird erweitert, Bedürfnisse nach Kontrolle und Selbstwirksamkeit werden gestärkt, Entlastung von Loyalitätskonflikten, Parentifizierung und Schuldgefühlen, Austausch zu trennungs- und scheidungspezifischen Problemen, Befriedigung kindlicher Bedürfnisse, Orientierung, Entlastung und Sicherheit durch Struktur, Entwicklung einer realistischen Zukunftsperspektive, Vorbeugen von Langzeitfolgen
Anzahl der Kinder	Maximal 6
Alter der Kinder	Vorpubertät, zwischen 9 und 13 Jahren
Auswahlkriterien	<ul style="list-style-type: none"> • Freiwilligkeit • Erlaubnis und Engagement von mind. 1 Elternpartner • Hilfebedarf des Kindes passt zu Gruppenzielen • Keine pathologischen Störungen oder weitere schwere Belastungen • Geschwisterkinder nehmen an unterschiedlichen Gruppen teil • Kinder in der Vorpubertät • Ausgewogenes Verhältnis von Jungen und Mädchen • Heterogener Abstand zur Trennung und Scheidung • Wohnortnähe
Auswahlmethode	Auswahlgespräche im familiären Kontext mit Gesprächsleitfaden
Struktur der Sitzungen	<ol style="list-style-type: none"> 1. Begrüßungsrunde 2. Thema 1 3. Pause 4. Thema 2 5. Abschlussrunde

⁷⁶ Die Vorlage des Briefes befindet sich in Anhang 10.

Themenblöcke	<ul style="list-style-type: none"> • Gruppenfindung • Gefühle und Coping • Biografiearbeit • Trennungs- und Scheidungsbewältigung • Zukunftsperspektive • Abschied 	
Themen der Sitzungen	<ol style="list-style-type: none"> 1. (Das bin ich) 2. Wir sind eine Gruppe (ggf. kombiniert mit ‚Das bin ich‘) 3. Was sind eigentlich Gefühle? 4. Welches Gefühl gehört zu mir? 5. Wenn das Herz gebrochen ist/ Wenn ich mal Stress habe 	<ol style="list-style-type: none"> 6. Als ich ein Baby war 7. Meine (neue) Familie 8. Was bei Trennung und Scheidung passiert 9. Gefühle bei Mama, Gefühle bei Papa 10. Das wünsche ich mir 11. Rückblick und Ausblick
Anzahl der Elternabende	1 pro Elternpartner oder, bei wenig Interesse ein Elternworkshop und Einzelgespräche	
Themen der Elternabende	Information zu Inhalten der Gruppenkonzepts, Situation der Kinder, Unterstützung der Kinder bei der Übertragung der Gruppeninhalte in den Alltag, Austausch zwischen den Eltern	

Tabelle 28: Tabellarische Übersicht zur Konzeption

7 Evaluation der durchgeführten Trennungs- und Scheidungskindergruppen

„Gegenstand, Zwecke, Fragestellungen und Vorgehen der Evaluation, einschließlich der angewandten Methoden, sollen genau dokumentiert und beschrieben werden, so dass sie identifiziert und eingeschätzt werden können“ (DeGEval 2008, Genauigkeitsstandard 3).

Erhebungsplan und -methoden der vorliegenden Evaluation wurden an deren Gegenstand, Ziel und Fragestellungen angepasst (vgl. ebd., S. 108). Das Vorgehen folgt somit den Anforderungen an Evaluation, wie sie in Kapitel 4 beschrieben wurden. Außerdem folgt die Evaluation den beschriebenen Standards für Evaluation (vgl. DeGEval 2004) und orientiert sich im Grundsatz an die von Bewyl et al. (2007) und Kuckartz et al. (2007) beschriebenen Evaluationsschritte. An diese ist auch der Aufbau des folgenden Kapitels angelehnt: Zunächst werden Evaluationsgegenstand, -ziele, und Fragestellung in den Kapiteln 7.1 und 7.3 festgelegt und in Kapitel 7.4 die Stakeholder identifiziert. Da die Evaluation an die Diplomarbeit der Autorin anschließt, wird diese ebenfalls zu Beginn des Kapitels, in 7.2, skizziert. Im zweiten Schritt wird der auf dieser Grundlage entstandene Erhebungsplan in Kapitel 7.5 und die gewählten Methoden zur Befragung in den Kapiteln 7.6 und 7.7 vorgestellt. Im Anschluss an die Erhebung erfolgte die Transkription des Materials sowie dessen Auswertung, die somit in den Kapiteln 7.8 und 7.9 beschrieben werden. Bevor in den Kapiteln 8 und 9 der Ergebnisbericht erfolgt, bietet Kapitel 7.10 eine Verortung und Übersicht zum durchgeführten Projekt.

7.1 Evaluationsgegenstand

Gegenstand der Evaluation sind drei an einer Erziehungs- und Familienberatungsstelle nacheinander durchgeführte Trennungs- und Scheidungskindergruppen. Diese wurden vom kommunalen Träger der Stelle finanziert. Die Durchführung erfolgte in den Jahren 2010 bis 2012 durch die Autorin und eine weitere Beraterin. Insgesamt nahmen 21 Kinder an den Gruppen teil, neun in Gruppe 1 und jeweils sechs in den Gruppen 2 und 3. Während an Gruppe 1 fünf Mädchen und vier Jungen partizipierten, war das Geschlechterverhältnis in den Gruppen 2 und 3 ausgewogen. Von den 21 Kindern nahm mindestens ein Elternpartner von jedem Kind teil. Bei einem Kind engagierten sich beide Elternpartner kontinuierlich für die Gruppe, bei neun Kindern fand Engagement des zweiten Elternpartners punktuell statt⁷⁷. Das Angebot erfolgte auf der Grundlage der in Kapitel 6 beschriebenen Konzeption.

7.2 Diplomarbeit als Grundlage

Das vorliegende Projekt baut auf eine Evaluation auf, die von der Autorin 2008 durchgeführt und als Diplomarbeit am Institut für Erziehungswissenschaft der Philipps-Universität Marburg eingereicht hat. Evaluationsgegenstand war eine von sieben Kindern besuchte Gruppe, die nach einem ähnlichen Konzept durchgeführt wurde, wie es in Kapitel 6 beschrieben worden ist. Der Evaluation ist die Frage vorangestellt, wie die Kinder die von ihnen besuchte Gruppe hinsichtlich ihrer Wirkung einschätzen und ob die Gruppe sich als unterstützende Maßnahme für die Kinder eignet. Methodisch sind

⁷⁷ Die Gründe für das dauerhafte oder punktuelle Fortbleiben von elf bzw. 20 Elternpartnern reichten von Desinteresse über Erkrankungen des Elternpartners bis zu hin zu Kontaktverweigerung durch die Kinder oder große geografische Entfernungen.

die sieben teilnehmenden Kinder nach Beendigung des Programms qualitativ interviewt worden, bei den Eltern wurde eine Fragebogenerhebung durchgeführt. Diese ist von der Autorin durchgeführt, transkribiert und mit der Methode des thematischen Codierens, (in Anlehnung an Hopf & Schmidt 1993 beschrieben in Kuckartz 2010, S. 84 ff.) ausgewertet worden. Folgende Hauptkategorien wurden hierbei bei den Kindern untersucht:

- Freiwilligkeit und Motivation der Kinder zur Teilnahme
- Wahrnehmung der Strukturierung des Angebots
- Bewertung der Gruppe
- Einschätzung der Folgen des Gruppenbesuchs
- Einschätzung der Netzwerkerweiterung
- Weiterempfehlung der Gruppe an andere Kinder

Nachfolgenden Hauptkategorien wurden die Elternfragebögen ausgewertet:

- Soziodemographische Daten
- Aktuelle Situation
- Kenntnisnahme des Angebots
- Motivation zur Teilnahme
- Erhoffte Folgen

Die Ergebnisse zeigen zusammenfassend, dass sowohl Kinder als auch Eltern die Intervention positiv und unterstützend bewerten. Hinsichtlich der Faktoren, die sie als unterstützend wahrgenommen haben, heben die Kinder während der Interviews fünf besonders hervor:

1. die Vermittlung von Coping-Strategien,
2. das Versorgtwerden (bspw. durch Gebäck und Getränke in den Pausen),
3. die Strukturierung des Angebots,
4. die subjektiv wahrgenommene Erweiterung des sozialen Netzwerks und
5. die Vermittlung von scheidungsspezifischen Themen.

Anhand der Ergebnisse konnte aufgezeigt werden, welche Stärken die Kinder dem Programm zuschreiben. Kritische Punkte, die geäußert wurden, konnten in folgende Gruppeninterventionen, bspw. der in Kapitel 6 beschriebenen, eingearbeitet werden. So wurde, soweit möglich, von beiden Elternpartnern die Erlaubnis zur Teilnahme eingeholt. Des Weiteren ist im Vorfeld der Gruppe verstärkt darauf geachtet worden, dass die Gruppe in den Freizeitplan des Kindes passt. Im Verlauf der Gruppe wurde die Strukturierung der Sitzungen für die Kinder transparenter gestaltet, indem im Laufe der Begrüßungssitzung der Verlauf erklärt wurde.

Für die Durchführung weiterer Evaluationen wurden folgende Optimierungsmöglichkeiten herausgestellt:

- Vertiefende Befragung der Eltern, insbesondere hinsichtlich ihrer Einschätzung des Kindes, ihrer Hoffnungen in Bezug auf die Gruppe und in Bezug auf die von ihnen subjektiv wahrgenommenen Unterstützungsmöglichkeiten, die sie ihrem Kind anbieten können.
- Durchführung einer Prä-Erhebung, die eine Vergleichbarkeit ermöglicht von Erwartungen und Motivationen sowie von der allgemeinen Situation und dem Hilfebedarf der Teilnehmenden.

- Durchführung einer Post-Erhebung, die ebenfalls als Vergleich dienen und mit Hilfe derer herausgefiltert werden kann, ob sich der Gruppenbesuch auf den Alltag des Kindes ausgewirkt hat.
- Einbezug von mehr als einer Gruppe in die Evaluation, um mehr Teilnehmer/innen zu generieren und einen Vergleich zu ermöglichen. (vgl. Meyer 2008)

Diese Optimierungsmöglichkeiten wurden bei der Planung und Durchführung der vorliegenden Evaluation berücksichtigt.

7.3 Evaluationsziel und Evaluationsfragestellungen

Ziel der vorliegenden Evaluation ist die Bewertung des Gegenstandes durch die Teilnehmenden. *Die übergeordnete Fragestellung ist hierbei, wie die Gruppenintervention durch die Teilnehmenden bewertet wird und welche Faktoren das Gruppenerleben beeinflussen.*⁷⁸

Die Beantwortung folgender untergeordneter Fragestellungen soll hierbei zielführend wirken:

- Wie wird der Evaluationsgegenstand durch die Teilnehmenden bewertet?
- Wurden die Ziele der Kindergruppenintervention aus der Perspektive der Teilnehmenden erreicht?
- Welche Faktoren haben die Wirkung der Gruppe beeinflusst?
- Was muss bei einer erneuten Durchführung einer Kindergruppenintervention auf der Grundlage der vorliegenden Konzeption verändert werden?

7.4 Stakeholder

Auf Basis des Nützlichkeitsstandards 1 (vgl. DeGEval 2004) sollen die Stakeholder des Programms „identifiziert werden, damit deren Interessen geklärt und so weit wie möglich bei der Anlage der Evaluation berücksichtigt werden können“ (ebd.). Stakeholder dieser Evaluation sind:

Der Träger der Einrichtung. Die Interessen des Trägers, der das Angebot finanziert, liegen in erster Linie in einer Erweiterung des Angebots der Beratungsstelle. Die Erwartungen an eine Evaluation beziehen sich auf die Frage nach der Passung zwischen Angebot und Nachfrage, der Wirksamkeit des Angebots und dessen Effizienz. Demzufolge erfolgt kein Einbezug des Trägers in die Datenerhebung, er erhält aber eine Berichterstattung zu deren Ergebnissen.

Die Gruppenleitung. Gleichwohl es im Interesse der Gruppenleitung ist, ein passendes, wirksames und effizientes Angebot durchzuführen, besteht gleichzeitig eine Ergebnisoffenheit hinsichtlich der Daten, die grundlegend für Verbesserungsbereitschaft und Flexibilität hinsichtlich der bestehenden Konzeption ist. Da eine der Beraterinnen, die die Gruppen angeleitet hat, sowohl die Evaluation durchführte, als auch die Autorin der vorliegenden Arbeit ist und die Evaluation somit als Selbstevaluation angesehen werden kann, wurde von einer Befragung der Leiterinnen abgesehen.

⁷⁸ Hierbei sei darauf hingewiesen, dass das Ziel der Evaluation sich auf die Bewertung der drei durchgeführten Gruppen bezieht. Eine Aussage zu Trennungs- und Scheidungskindergruppen allgemein ist durch die vorliegende Evaluation nicht möglich.

Die teilnehmenden Kinder und deren Eltern. Die Interessen der Teilnehmenden an der Gruppe sind sehr individuell. Sie lassen sich allgemein darin zusammenfassen, dass der Bedarf der Teilnehmenden gedeckt wird, mit dem sie sich an die Beratungsstelle wenden. Eine eigene Motivation zur Evaluation des Angebots –über die subjektive, individuelle Bewertung hinaus- besteht nicht. Bei der Datenerhebung wurden sie als Zielgruppe gewählt, da sie das Angebot selbst erfahren haben und somit bewerten können.

7.5 Erhebungsplan und Erhebungsmethode

Dass sich Evaluationen allgemein den Methoden der quantitativen und qualitativen Sozialforschung bedienen und die konkrete Auswahl einer Methode von der Fragestellung und den verfügbaren Ressourcen abhängt, wurde in Kapitel 4 bereits beschrieben.

Hinsichtlich des in Kapitel 7.3 vorgestellten Evaluationsziels und der grundlegenden Fragestellungen der vorliegenden Evaluation ist hervorzuheben, dass die Wünsche, Einstellungen und Bewertungen der teilnehmenden Kinder im Zentrum der Evaluation stehen sollen. Unter zusätzlicher Berücksichtigung der in Kapitel 4 beschriebenen Charakteristika von quantitativen und qualitativen Verfahren wurde bei der Befragung der Kinder somit ein Schwerpunkt auf qualitative Verfahren gelegt. Dies grenzt die Evaluation nicht nur deutlich von bereits bestehenden ab, sondern eignet sich besonders gut zur Beantwortung der Fragestellung, da die Beteiligten nicht durch vorgefertigte Aussagen beeinflusst werden. Wie auch Lenz (2001b), der bereits in 2.2.1 zitiert wurde, postulieren auch Kuckartz et al. (2007): „Qualitativen Methoden schreibt man üblicherweise eine größere Offenheit und eine Berücksichtigung der Perspektive der Beteiligten zu“ (ebd., S. 11). So gilt der Einsatz von Fragebögen hierbei als „ungeeignet, um die Komplexität der Fragestellung einzufangen. Man will die Befragten in ihren eigenen Worten und Nuancierungen sprechen lassen und ihre Äußerungen dann aus der Perspektive der Wissenschaftlerinnen bzw. Wissenschaftler bewerten“ (Kuckartz 2012, S. 114f.). Die Wahl der Methode entspricht gleichzeitig den Vorgaben von Lenz (1998), der ein qualitatives Vorgehen bei Klientel mit einem bestimmten Problemhintergrund (hier: Trennung und Scheidung) und einer bestimmten Altersgruppe (hier: Kinder in der Vorpubertät) empfiehlt sowie wenn Aussagen zu einer bestimmten Intervention und über erfolgreiche bzw. erfolglose Beratung getroffen werden sollen (hier: Gruppenintervention und deren Bewertung) (vgl. ebd., S. 134 und Kapitel 4). Neben den Vorzügen, die qualitative Verfahren typischerweise mit sich bringen, eignet sich diese Methode vor allem dafür, auf Besonderheiten Rücksicht zu nehmen, die eine Befragung von Kindern mit sich bringen kann.

Für die Befragung der Eltern, die laut Ziel und Fragestellung nicht im Mittelpunkt steht, wurde eine Möglichkeit gewählt, diese begleitend durchzuführen. Somit wurden die Eltern gebeten, während der parallel laufenden Kinderinterviews im Nebenraum jeweils einen Fragebogen auszufüllen. Elternpartnern, die während der Interviews nicht anwesend waren, wurden diese mit einem frankierten Rückumschlag zugesendet. Methodik und erfragte Kategorien werden in Kapitel 7.7 beschrieben.

Um die Erwartungen der Befragten vor der Intervention mit deren Erleben und Bewertungen im Nachhinein vergleichbar zu machen und um Prozesse zu verdeutlichen sowie herauszufinden, ob bestimmte Gruppenelemente in den Alltag übertragen wurden, fand die Erhebung pro Gruppe zu drei Messzeitpunkten statt:

- A. In der Woche vor Beginn der Gruppenintervention, zur Erhebung der Erwartungen und der aktuellen Situation, die das Kind erlebt.
- B. In der Woche nach dem Ende der Gruppenintervention, zur Erhebung der Bewertungen und der aktuellen Situation, die das Kind erlebt.
- C. Drei Monate nach dem Ende der Gruppenintervention, zur Erhebung der Übertragung von Gruppenelementen in den Alltag und der aktuellen Situation, die das Kind erlebt.

Der Zeitraum von drei Monaten zwischen der Post- und der Follow-up Erhebung wurde gewählt, da auch der Gruppeninterventionszeitraum, also die Zeitspanne zwischen dem Prä- und dem Postinterview drei Monate umfasst. Die Zeiträume zwischen den Interviews waren somit gleich. Die folgende Grafik visualisiert den Erhebungsplan.

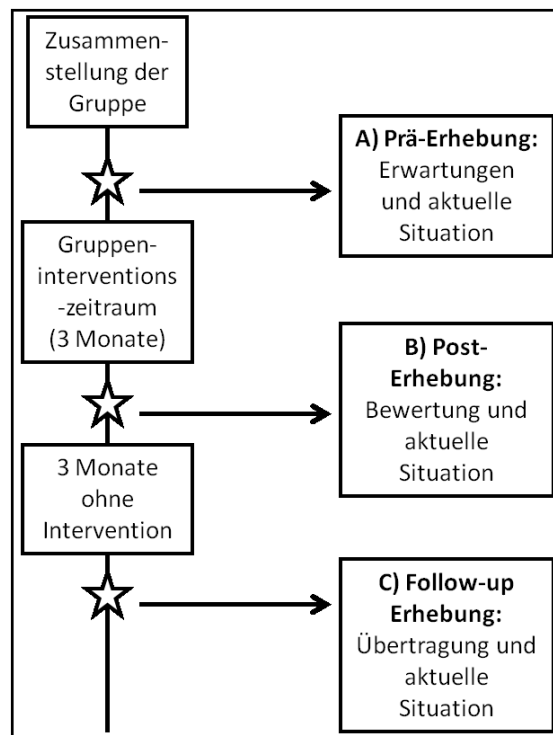


Abbildung 8: Erhebungsplan

7.6 Befragung der Kinder

In der Fachliteratur zur Forschung mit Kindern/zu Kindheit wird mehrfach darauf hingewiesen, dass wenig zur Interviewführung mit Kindern publiziert wurde (vgl. Heinzl 2000, S. 25). Ein Grund hierfür könnte sein, dass von einem Einbezug von Kindern in Forschungsprozesse häufig abgesehen und dieser sogar kritisch bewertet wird. Als kritische Aspekte werden hierbei bspw. angeführt, dass Kinder kaum zwischen Wahrheit und Fiktion unterscheiden würden, die Meinung von Erwachsenen kritiklos übernehmen somit häufig Gefälligkeitsantworten geben würden und in besonderem Maße anfällig für Suggestibilität seien (vgl. Hülst 2012, S. 55). Insgesamt werden ihnen auf der sprachlichen und kognitiven Ebene fehlende Kompetenzen unterstellt (vgl. Honig, Lange und Leu 1999, S. 24). Den aufgeführten kritischen Aspekten zum Trotz ist bei der Erforschung von Kindern und Kindheit davon auszugehen, dass es kaum bessere Informant/innen gibt, als die Kinder selbst. Sie sind Expert/innen ihrer Lebenswelt. Heinzl (1997) proklamiert, dass deren Denk- und Verhaltensformen keinesfalls kritik- oder ausschusswürdig, aber Erwachsenen zumeist fremd geworden seien (vgl. ebd., S.

399). Bei einer Erhebung mit Kindern müsse somit ein Weg gefunden werden, die aufgeführten Kritikpunkte möglichst zu minimieren und einen Zugang von der Erwachsenenwelt zur Welt der Kinder zu schaffen. Im Folgenden wird ein mögliches Vorgehen dargestellt. Zunächst wird in 7.6.1 auf Formen qualitativer Interviews unter besonderer Berücksichtigung der Interviews mit Kindern eingegangen. Es folgt in 7.6.2 eine Beschreibung von der Planung und Durchführung der für diese Arbeit geführten Kinderinterviews, die auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse in diesem Bereich erstellt wurde. Schließlich werden in Kapitel 7.6.3 die Kategorien vorgestellt, die im Rahmen der Interviews erhoben worden sind⁷⁹.

7.6.1 Qualitative Interviews mit Kindern

Möchten Erwachsene etwas über Kinder und Kindheit in Erfahrung bringen, ist es wichtig, dass sie offen gegenüber der kindlichen Perspektive sind (vgl. Heinzl 2003, S. 124). Das Prinzip der Offenheit ist ein grundlegendes Merkmal der Methode qualitativer Interviews (vgl. Lamnek 2005, S. 346), die sich somit für die Forschung mit Kindern besonders gut eignet, sogar als methodischer Königsweg bezeichnet wird (vgl. Lamnek 1995, zit. nach Fuhs 2000, S. 87). Mit Hilfe von qualitativen Interviews ist es möglich „die Sicht von Kindern auf ihr Leben, ihre Wünsche, Interessen, Lernprozesse, Probleme und Ängste in familiären und freundschaftlichen Beziehungen, in Schule, Wohnumfeld und Freizeit wissenschaftlich zu erfassen“ (Heinzl 1997, S. 396). Dies deckt das Evaluationsziel der vorliegenden Studie mit ab.

Qualitative Interviews zeichnen sich dadurch aus, dass sie nicht-, oder teilstandardisiert sind, also aus offenen Fragen⁸⁰ bestehen (vgl. Bortz & Döring 1995, S. 283). Lamnek (2005) beschreibt mit den methodologischen Prinzipien Vorverständnis, Fremdverständnis, Offenheit, Kommunikativität und Flexibilität einige wichtige Charakteristika, die qualitative Interviews gemeinsam haben (vgl. ebd. S.346ff.): Die Interviewenden treten offen an Befragte heran, das heißt, dass sie sich selbst und das eigene Vorverständnis zurück halten, damit die Befragten genug Raum erhalten, ihre Ansichten zu äußern und nicht durch die Interviewführung beeinflusst werden. Die Verwendung von offenen Fragen ist hierbei zielführend. Ist das Interview teilstandardisiert, liegt Interviewer/innen ein Leitfaden mit Fragen vor. Wichtig ist, dass Interviewer/innen es sich zum Ziel machen, mit dem geführten Interview fremd zu verstehen. Damit dies gut gelingt, sollte sich eine Kommunikationsebene entwickeln, die dem Alltagsgespräch nahe ist. Das bedeutet auch, dass Interviewer/innen während eines Interviews flexibel auf die Bedürfnisse von Befragten eingehen (vgl. ebd.).

Trotz dieser von Lamnek (2005) aufgeführten Aspekte, die alle qualitativen Interviews gemeinsam haben, kann bei diesen nicht von einem einzelnen Ansatz oder einer einzelnen Methode ausgegangen werden. Bortz und Döring (1995) listen in ihrer Publikation 18 verschiedene Interviewformen auf (vgl. S. 290). Lamnek (2005) schreibt hinsichtlich der verschiedenen Bezeichnungen für Interviewformen von einem „babylonischen Sprachengewirr“ (S. 330), das dadurch entstanden sei, dass Terminologien nicht einheitlich verwendet würden. Auch Helfferich (2005) führt an, dass „die Vielfalt [...] be-

⁷⁹ Die Inhalte von Kapitel 7.6 enthalten Elemente, die in Meyer (2007) und Meyer und Wißmach (2012) bereits beschrieben wurden.

⁸⁰ Bei der *geschlossenen Frage* werden Antwortkategorien vorgegeben. Die Befragten wählen die Antwort, die der eigenen Meinung entspricht oder ihr am nächsten kommt. Bei der *offenen Frage* werden keine Antwortkategorien vorgegeben. Antworten sind die Äußerungen des Befragten. (vgl. Lamnek 2005, S. 344f.)

eindruckend und zugleich verwirrend [sei]“ (ebd., S. 24, Anpassung UKM). Die Vielzahl der Interviewformen ist nach Lamnek (2002) durch die verschiedenen Erkenntnisinteressen in der qualitativen Sozialforschung entstanden. Er schreibt, dass sich die Methode des Interviews den jeweiligen Fragestellungen, Forschungsgegenständen und Populationen anzupassen habe (vgl. S.172). Dementsprechend gibt es auch für die Forschung mit Kindern eine Auswahl von Interviewformen. In der Folge werden die Formen von Heinzl (1997) und Fuhs (2012) beschrieben⁸¹.

Kinderinterviews nach Heinzl

Aus dem Pool unterschiedlicher Interviewformen hat Heinzl (1997) für ihre Publikation die drei Formen herausgefiltert, die sie bei der Forschung mit Kindern für wichtig hält (vgl. S.402ff.):

1. Das teilstandardisierte Interview
2. Das narrative Interview
3. Das psychoanalytische Tiefeninterview

Bei der Durchführung eines teilstandardisierten Interviews greifen Interviewer/innen, wie bereits beschrieben auf einen Leitfaden zurück. Da allen Befragten somit die gleichen Fragen gestellt werden, sind die Antworten vergleichbar. Das narrative Interview hingegen enthält subjektive Erzählungen der Befragten, die auf einen bestimmten Impuls hin erfolgen (bspw. ein Bericht zum ersten Schultag). Hierdurch bietet es breitere Facetten der inhaltlichen Ausgestaltung, ist aber weniger vergleichbar, als ein teilstandardisiertes Interview. Im Rahmen eines psychoanalytischen Tiefeninterviews wird die Fantasie eines Kindes seinem Entwicklungsstand entsprechend angeregt. Dies kann bspw. durch eine Traumreise oder eine Zeichnung erfolgen. Die Darstellungen des Kindes werden anschließend analysiert. (vgl. ebd)

Kinderinterviews nach Fuhs

Fuhs (2012) beschreibt fünf Interviewformen, die sich primär an der Erinnerungsleistung orientieren, die die Kinder erbringen müssen und sich nur sekundär anhand der Strukturierung (offen vs. standardisiert) klassifizieren lassen (vgl. ebd., S. 93). Da die vierte Form dem bereits beschriebenen narrativen Interview gleicht und die fünfte Form ausschließlich nonverbale Elemente enthält, die auch bei psychoanalytischen Tiefeninterviews Anwendung finden, werden in der Folge ausschließlich die ersten drei Formen beschrieben:

1. Situationsnahe Interviewformen: Das unmittelbare Erinnern
2. Sequenzinterviews: Das Erinnern von Tagesabläufen
3. Lebensweltliche Interviews: Erinnerungen an den gegenwärtigen Alltag

Sind Geschehnisse, zu denen Kinder befragt werden, unmittelbar vergangen oder immer noch im Vollzug, ist das Interview *situationsnah* und betrifft das unmittelbare Erinnern. Personen, Gegenstände und Räume sollten den Kindern bekannt sein und als Gedächtnisstütze dienen. Im Rahmen von *Sequenzinterviews* sollen sich Kinder an Tagesabläufe oder zusammenhängende Handlungsketten erinnern. Für diese sollen im Vorfeld von den Befragten Erinnerungsstützen, etwa in Form von Tagebüchern angefertigt werden. Das Ziel lebensweltlicher Interviews ist dahingegen, Verhaltensmuster

⁸¹ Verwendet wurden Publikationen, die einen Schwerpunkt im Bereich sozialwissenschaftlicher Kindheitsforschung setzen. Publikationen wie die von Trautmann (2010), die sich, wie auch Fuhs (2012) feststellt, deutlich von dieser abgrenzen, wurden außen vor gelassen.

der Gegenwart zu erheben. Hierbei sind also keine Ereignisse oder Abläufe in Erinnerung zu bringen, es wird nach der „Summe von Erfahrungen und nach zeitlich relativ stabilen Verhaltensmustern der Kinder“ (Fuhs 2012, S. 96) gefragt. (vgl. ebd.)

Kinderinterviews für die vorliegende Evaluation

Die Interviews für die vorliegende Evaluation orientieren sich an den beschriebenen Interviewformen des teilstandardisierten Interviews nach Heinzl (1997) sowie des situationsnahen Interviews nach Fuhs (2012). Das teilstandardisierte Interview wurde gewählt, da Evaluationsziel und Evaluationsfragen bereits Kategorien implizieren, die in einem Leitfaden aufgegriffen werden. Die Interviews enthalten somit die gleichen Fragen, die Antworten der Kinder werden dadurch vergleichbar. Die Kategorien werden in Kapitel 7.6.3 beschrieben, der Leitfaden befindet sich in Anhang 13. Auch wenn das Follow-up-Interview drei Monate nach der Intervention stattfand, können die Interviews als situationsnah klassifiziert werden, da diese ein unmittelbares Erinnern aktueller Gegebenheiten oder der aktuellen Sicht auf die erlebte Intervention erfordern. In Anlehnung an die Beschreibung von Fuhs (2012) wurden die Interviews in einem Raum der Beratungsstelle durchgeführt, der den Kindern durch das Erstgespräch bereits bekannt war. Als Erinnerungsstützen wurden ab dem Post-Interview zusätzlich Plakate im Raum befestigt, die im Rahmen der Gruppenintervention erstellt wurden.

7.6.2 Planung und Durchführung der qualitativen Interviews

Im Folgenden wird erläutert, was bei der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung der durchgeführten Interviews beachtet wurde.

Vorbereitung

Reflexion des Generationenverhältnisses/Haltung der Interviewerin. Kinder sind es gewohnt, dass Erwachsene ihnen ihre Lebenserfahrungen mitteilen und auf gestellte Fragen in der Regel bereits eine Antwort wissen (so z. B. in einer Abfragesituation in der Schule). Die Kommunikation zwischen Erwachsenen und Kindern verläuft bezogen auf Macht, Wissen und Einfluss somit nicht auf einer Ebene. Es besteht in der Regel ein Ungleichgewicht zugunsten der Erwachsenen (vgl. Heinzl 2003, S. 125). Werden Kinder interviewt, sollte diese Rollenverteilung aufgehoben werden, da sie sich bei einem erlebten Machtungleichgewicht bevormundet, nicht ernst genommen oder unter Druck gesetzt fühlen können, was zur Folge haben könnte, dass sie die Befragung nicht ernst nehmen, verängstigt reagieren, sozial erwünscht antworten, Antworten erfinden oder verweigern (vgl. Delfos 2004, S.39). Doch welche Haltung sollten Interviewer/innen einnehmen, damit eine angenehme Gesprächsatmosphäre entstehen kann und sie sich als Erwachsene somit ein Stück der fremden Lebenswelt von Kindern erschließen können? Bei den durchgeführten Interviews war eine von Heinzl (1997 S. 306) vorgeschlagene, empathische und respektvolle Grundhaltung und eine Offenheit gegenüber fremd gewordenen Lebenswelten grundlegend. Die Kinder wurden als Expert/innen ihrer Lebenswelt wahrgenommen und wertgeschätzt. Es bestand ein grundsätzliches Interesse daran, ihre Sichtweisen zu verstehen und mit ihnen auf gleicher Ebene zu kommunizieren. Hierbei ist festzustellen, dass das Generationenverhältnis zwar eine zentrale Rolle einnimmt, dass die erforderliche Haltung, wie sie von Heinzl (1997) beschrieben wird, jedoch nicht von allgemeinen Charakteristika abweicht, die Interviewer/innen beim Kontakt mit Teilnehmenden einnehmen sollten. So weist auch Helfferich (2005, S. 40) auf die Relevanz des Fremdverstehens hin, das ins-

besondere bei den Zielgruppen von Bedeutung ist, die sich von der eigenen Lebenswelt unterscheiden (bspw. hinsichtlich des Geschlechts, ihrer ethnischen oder sozialen Zugehörigkeit oder eben auch ihres Alters) (ebd.).

Berücksichtigung von ethischen Richtlinien und rechtliche Rahmenbedingungen. Richtlinien und rechtliche Rahmenbedingungen zu Interviewführung und Datenschutz sind im Rahmen des Bundesdatenschutzgesetzes (BDSG) (2009) sowie im Rahmen der Richtlinien des Arbeitskreises Deutscher Markt- und Sozialforschungsinstitute e.V. (ADM) (2013) festgelegt. Grundsätzlich gelten für minderjährige die gleichen Bestimmungen wie für volljährige Teilnehmende. Zusätzlich bestehen allerdings Richtlinien, die einen besonderen Schutz von Minderjährigen gewährleisten sollen (ADM 2013, S.1). Diese beziehen sich auf:

1. die Transparenz der Befragung,
2. die Einverständnis von gesetzlichen Vertreter/innen sowie
3. das Thema der Erhebung und die
4. Anwesenheit von gesetzlichen Vertreter/innen.

Transparenz sollte für die Befragten und deren gesetzliche Vertreter/innen in jedem Fall hinsichtlich der Identität der Forschenden, den Zweck der Erhebung und die Verarbeitung und Nutzung der Daten bestehen (BDSG 2009, §4(3)). Die *Einverständniserklärung* zur Teilnahme wird mit Hilfe einer Einwilligung festgehalten (BDSG 2009, §4a(1)). Ob Minderjährige diese selbst geben können oder sie von den Erziehungsberechtigten gegeben werden muss, hängt von ihrer Einsichtsfähigkeit ab (ADM 2013, S.1). Es kann davon ausgegangen werden, dass Kinder unter elf Jahren nicht einsichtsfähig sind. Bei Kindern zwischen elf und 14 Jahren liegt die Einschätzung der Einsichtsfähigkeit in der Verantwortung der Evaluierenden. *Thematisch* gibt es bei Kindern und Erwachsenen ähnliche Einschränkungen bei einem Interview. „Angaben über die rassische und ethnische Herkunft, politische Meinungen, religiöse oder philosophische Überzeugungen, Gewerkschaftszugehörigkeit, Gesundheit oder Sexualeben [werden als] besondere Arten personenbezogener Daten“ (BDSG 2009, §3(9)) bezeichnet. Werden Befragungen zu diesen Themenbereichen durchgeführt, muss sich die Einwilligung ausdrücklich darauf beziehen (ebd., §4a(3)). Wird die *Anwesenheit gesetzlicher Vertreter/innen* während der Erhebung gewünscht, so hat diese Vorrang vor methodischen Erwägungen, wie der bewussten Abwesenheit der gesetzlichen Vertretung zur Vermeidung der Beeinflussung von Antworten des Kindes. Die Einsicht in bereits vom Kind ausgefülltes Material ist nur mit dessen Einwilligung erlaubt (ebd., S.1). Im Rahmen dieser Arbeit wurden die Kriterien im Vorfeld eines Interviews zunächst mündlich mit einem Elternpartner sowie den Kindern besprochen und im Anschluss eine schriftliche Erlaubnis der Elternpartner eingeholt. Um deutlich zu machen, dass die Kinder als gleichberechtigte Expert/innen wahrgenommen werden, galt ihre Erlaubnis als ausschlaggebend für das weitere Vorgehen. Auch sie erhielten eine Einverständniserklärung, die sie unterschreiben konnten (die Vorlagen hierfür sind in Anhang 11 einsehbar).

Durchführung

Setting. Als Interviewort wurde, wie bereits beschrieben, in Anlehnung an Heinzl (1997) und Fuhs (2012) ein Ort gewählt, der den Kindern von einem Vorgespräch bereits vertraut war.

Der *zeitliche Rahmen*, der einzelnen Interviews ist abhängig von Kriterien wie dem Alter, dem Schwierigkeitsgrad des Themas, dem Ausmaß an Stress, der mit dem Thema, dem Sprechen und dem Gesprächspartner verbunden ist, der Konzentrationsfähigkeit des Kindes und der Bedeutung des Gesprächsthemas für die Befragten (Delfos 2004, S. 127). Delfos (2004) legt die maximale Interviewdauer für über Achtjährige auf eine Stunde fest, dieser Rahmen wurde bei keinem der insgesamt 63 geführten Interviews überschritten.

Aufzeichnung des Interviews. Die geführten Interviews wurden digital aufgenommen. Die Erlaubnis zur Aufzeichnung wurde im Vorfeld von den Elternpartnern eingeholt und Informationen zur Weiterverwendung der Daten gegeben (s. Anhang 11). Damit das Aufnahmegerät keine Hemmungen auslöst (vgl. Lamnek 2005, S. 390), wurde es den Kindern im Vorfeld des Interviews gezeigt. Sie durften das technische Hilfsmittel spielerisch erkunden (vgl. Heinzel 1997, S. 407). Bei Bedarf wurde eine Probeaufnahme durchgeführt und gemeinsam angehört.

Auswahl der Proband/innen. Im Rahmen der vorliegenden Evaluation war es möglich eine Vollerhebung durchzuführen. Die insgesamt 21 Kinder, die an den drei durchgeführten Gruppen teilnahmen, haben sich jeweils drei Mal interviewen lassen.

Einstieg in das Interview. Zu Beginn des Interviews wurde in Bezug auf Delfos (2004, S. 142 ff.) darauf geachtet, dass sich Kind und Interviewerin zunächst ein wenig themenungebunden unterhalten und somit eine lockere Atmosphäre entstehen kann. So wurde bspw. besprochen, was das Kind an dem Tag bereits erlebt hat. Die Qualität der Gesprächsführung hängt nach Delfos (2004) sehr von dem Wissen ab, das die Befragten über das Gespräch haben (ebd., S. 36). Hiermit ist sowohl Wissen über die Forschung als auch Wissen über den Gesprächsrahmen gemeint. Somit wurden zunächst Informationen zur Forschung gegeben, also warum das Interview durchgeführt wird, welches Ziel es verfolgt, was mit den erhobenen Informationen geschieht, wie lange das Interview dauert und ob/wie es aufgezeichnet wird (vgl. ebd., S. 136). Dies bezeichnet die Autorin als ‚Metakommunikation‘ (vgl. ebd.). Hinsichtlich des Gesprächsrahmens wurde verdeutlicht, dass die Interviewerin Fragen stellen wird, auf die sie selbst keine Antworten weiß. Explizit erwähnt wurde, dass keine Antworten erfunden werden sollen und dass es nicht schlimm ist, wenn etwas vergessen wurde oder unbekannt ist (Delfos 2004, S. 36). Betont wurde außerdem, dass es keine richtigen oder falschen Antworten gibt, sondern die Interviewerin die Meinung des Kindes erfahren möchte und diese deshalb im Mittelpunkt steht (ebd., S. 99). Abschließend wurden die Kinder noch einmal gefragt, ob sie mit dem Gespräch einverstanden sind (ebd., S. 135). Dies sollte ihnen vermitteln, dass sie als Expert/innen und gleichwertige Gesprächspartner/innen angesehen werden (vgl. Heinzel 1997, S. 406).

Gesprächsführung. Die Fragen während des Interviews sollten die Kinder zum (ausführlichen) Antworten motivieren und weder unter- noch überfordern. Um dies zu erreichen, wurden Empfehlungen von Heinzel (1997) und Delfos (2004) berücksichtigt. Das Ergebnis ist in den Leitfäden in Anhang 13 einsehbar. So wurde zum einen auf angemessene Formulierungen geachtet. Heinzel (1997) zitiert Büchner, nach dem die Sprache der Interviewer/innen kurz, präzise und frei von Fach- oder Fremdworten sein sollte (vgl. Büchner o.J. nach Heinzel 1997, S. 407). Es empfiehlt sich, allgemeine oder abstrakte Begriffe, (doppelte) Verneinungen und besonders bei Kindern Fragen nach Zeitpunkten, Zeiträumen oder Entfernungen zu vermeiden, da sie diese aufgrund ihres

Entwicklungsstandes gegebenenfalls nicht verstehen oder beantworten können (ebd., S. 408). Zum Anderen lockert nach Heinzl (1997) der Wechsel von verschiedenen Frageformen das Interview auf und hält das Interesse am Gespräch aufrecht (vgl. ebd., S. 408). Hierbei gibt es Frageformen, die bei den Interviews eher verwendet wurden und solche, die eher vermieden wurden: *Geschlossene Fragen* geben Anlass für kurze (Ja‘/,Nein‘) Antworten. Ihr Einsatz wurde insbesondere zu Beginn eines Interviews gewählt, um einen gelungen Einstieg zu schaffen, da sich das Kind an die Interviewsituation gewöhnen und sich eine vertrauensvolle Gesprächsatmosphäre entwickeln kann. Im Verlauf des Interviews waren geschlossene Fragen als Abwechslung zu offenen Fragen hilfreich. Mit ihnen konnte bspw. überprüft werden, ob man sich richtig verstanden hat (‘Du hast während der Gruppenzeit einmal gefehlt?’ ‚Ja.‘). *Offen formulierte Fragen* regen dahingegen zur Kommunikation an (‘Stell dir vor, alles was in der Gruppenstunde heute gut war, könntest du in einen Koffer packen und mitnehmen. Was würdest du einpacken?’). Offene Fragen, die mit ‚wie‘ oder ‚warum‘ beginnen, wurden eher vermieden, da diese bei Kindern den Eindruck wecken können, dass sie sich rechtfertigen müssen. Außerdem wurde auf eine Vermeidung von *mehrfachen oder zu komplexen Fragen* geachtet, da diese die Kinder überfordern und Antworten darauf nicht eindeutig zuzuordnen sind (‘Hat es dir gefallen in der Gruppenstunde ein Bild zu malen, war das lustig oder hat es dich genervt und du hättest lieber Fußball gespielt?’ ‚Ja.‘). Ebenfalls vermieden wurden *Suggestivfragen*. Diese wirken in der Regel manipulativ, da sie eine bestimmte Antwort bereits vorgeben. (Auf die Frage ‚Hat dir das Bild im Gruppenraum gefallen?’ wird ein Kind ggf. auch dann mit ‚Ja/‘Nein‘ antworten, wenn kein Bild vorhanden war oder er/sie sich nicht an das Bild erinnert). Bei *zusammenfassenden Fragen* wurden hauptsächlich die Worte des Kindes verwendet. Ziel dieser Fragen war bspw., den roten Faden des Gesprächs hervor zu heben oder zu überprüfen, ob man die Aussagen richtig verstanden hat.

Zuverlässigkeit von Antworten. Antwortverhalten von Kindern wird, wie bereits erwähnt, mitunter kritisiert und als unzuverlässig dargestellt (vgl. Hülst 2000, S. 39f. oder Honig, Lange & Leu, 1999, S. 24). Negativ beurteilt wird hierbei besonders, dass sie empfänglich für *Suggestion* seien. Dies betrifft aber vor allem jüngere Kinder, da die Empfänglichkeit für Suggestion mit dem siebten Lebensjahr abnimmt (vgl. Fuhs 2000, S. 91). Ältere Kinder und Jugendliche sind im Durchschnitt nicht empfänglicher für Suggestionen als Erwachsene. Das Geben von *sozial erwünschten Antworten* betrifft Kinder, Jugendliche und Erwachsene in gleichem Maß. Ihre Wahrscheinlichkeit verkleinert sich, wenn Fragen so formuliert sind, dass jede Antwort willkommen ist und Leugnen nicht nahe liegt (vgl. ebd., S. 110ff.) Dass Kinder nicht zwischen *Fantasie und Wirklichkeit* unterscheiden können und aus diesem Grund *keine zuverlässigen Antworten* geben, wurde widerlegt (vgl. Delfos 2004, S. 28). Bereits im Alter von zwei Jahren, wenn sie dies noch nicht verbalisieren können, sind Kinder dazu in der Lage. Trotzdem ist dieses Thema bei der Interviewführung wichtig, denn Kinder pflegen einen anderen Umgang mit Fantasie als Erwachsene. Ihre Fähigkeit zur Fantasie und ihre Neigung dazu, Themen immer weiter auszumalen, ist viel größer. Nach Delfos (2004) kann kindlichem Fantasieren vorgebeugt werden, indem, wie im Rahmen der Interviews vorgenommen, während der Einführung in den Gesprächsrahmen erklärt wird, dass Antworten nicht erfunden werden sollen (ebd., S. 141). Die Zuverlässigkeit von Antworten ist auch vom Thema der Befragung abhängig. Bei schwierigen Themen werden sich Kinder jederzeit loyal zu ihren Bezugspersonen verhalten (vgl. Heinzl 1997, S. 409). Interview-

wer/innen, die diese Loyalität angreifen, werden demnach keinen vertiefenden Zugang gewinnen. Bei den durchgeführten Interviews wurde aufgrund dessen auf eine neutrale Position zu den Eltern geachtet.

Motivation der Kinder. Die Ausführlichkeit und Zuverlässigkeit von Antworten ist letztlich von der *Motivation* der Befragten abhängig. Heinzel (2000) postuliert, dass Interviewer/innen mit der eigenen Haltung und dem eigenen Verhalten sowie der verbalen und nonverbalen Interaktion zu einer positiven Beeinflussung der Motivation beitragen (vgl. ebd., S. 29). Bei den geführten Interviews wurde hierfür bspw. auf das Halten von Blickkontakt und das Begeben auf die Augenhöhe des Kindes, indem beide Gesprächspartner saßen, geachtet. Außerdem wurde die Methode des Gesprächs bei jedem Interview einmal dadurch unterbrochen, dass die Kinder Aussagen der Interviewerin bewerten mussten, indem sie auf Emoticons deuteten, die ihrer Einstellung entsprachen. Dadurch entstand Abwechslung und eine Fokussierung der Aufmerksamkeit.

Abschluss des Interviews. „Ein abrupt beendetes Gespräch wird dem Befragten das Gefühl vermitteln, er verdiene jetzt keine Aufmerksamkeit mehr. Möglicherweise entsteht sogar das Gefühl, ‚benutzt‘ worden zu sein“ (Delfos 2004, S. 149). Damit dies vermieden wird, wurde die Interviewsituation abgerundet. Dies beinhaltete, dass die Interviewerin das Ende des Interviews ankündigte. Hierbei wurde das Gesprächsziel wiederholt und das Gespräch kurz zusammengefasst. Somit wurde dem Kind die Gelegenheit gegeben, seinen Anteil am Interview wahrzunehmen und gegebenenfalls etwas zu ergänzen. Abschließend wurde dem Kind für seine Mitwirkung gedankt, bei Abschluss des dritten und letzten Interviews erhielt jedes Kind ein kleines Geschenk.

Nachbereitung

Im Anschluss an die Datenerhebung wurden die Interviews transkribiert und qualitativ, inhaltsanalytisch sowie computergestützt ausgewertet. Das Vorgehen wird in den Kapiteln 7.8 und 7.9 beschrieben. Zwischen den Datenerhebungsphasen wurden auch die Erfahrungen mit Leitfäden und Erhebungsinstrumenten kritisch reflektiert, sodass zwischen der Erhebung von Gruppe 1 und Gruppe 2 eine Optimierung des Leitfadens stattfand. Die Reflexion der Instrumente nach Durchführung von Gruppe 2 hatte eine Beibehaltung des Vorgehens zum Ergebnis. Die Veränderungen zwischen Gruppe 1 und 2 werden in Kapitel 7.6.3 dargestellt und sowohl im Leitfaden (Anhang 13) als auch bei der Darstellung und Diskussion der Ergebnisse berücksichtigt und verdeutlicht.

7.6.3 Kategorien der verwendeten Leitfäden

Nachdem die angewendete Erhebungsmethode vorgestellt wurde, wird im Folgenden beschrieben, welche Inhalte im Rahmen der Interviews erfragt wurden.

Die Kategorien, die erstellt und als Grundlage für den ausformulierten Leitfaden (Anhang 13) verwendet wurden, bauen auf folgende Elemente auf:

- Evaluationsziel und Evaluationsfragestellungen (Kapitel 7.3)
- Erhebungsplan und Erhebungsmethode (Kapitel 7.5)
- Ziele der durchgeführten Gruppenintervention (Kapitel 6.2)

Die folgende Tabelle bietet eine Übersicht über die gebildeten Kategorien. Grau markiert sind hierbei Kategorien, die ausschließlich im Rahmen der Erhebungen von Gruppe 2 und 3 abgefragt wurden. Die Fragen, die im Einzelnen zu den Kategorien gestellt wurden, befinden sich in Anhang 13.

Prä-Erhebung	Post-Erhebung	Follow-up-Erhebung
<ul style="list-style-type: none"> • Soziodemographische Daten • Lebenssituation des Kindes • Fragen, inwieweit das Kind einen Hilfebedarf im Bereich der Programmziele hat (Ressourcen, Gefühle, Tagesablauf, Coping-Strategien, Netzwerk) • Beschreibung der Gruppe • Erwartungen an die Gruppe • Erhoffte Unterstützung (durch und für andere Kinder/ durch Eltern/ durch Beraterinnen) 	<ul style="list-style-type: none"> • Lebenssituation des Kindes • Fragen, inwieweit sich beim Kind etwas hinsichtlich der Programmziele verändert hat (Ressourcen, Gefühle, Coping, Netzwerk) • Beschreibung der Gruppe • Bewertung der Gruppe (allgemein, themenspezifisch, Änderungswünsche, Weiterempfehlung) • Erfahrene Unterstützung (durch und für andere Kinder/ durch Eltern/ durch Beraterinnen) 	<ul style="list-style-type: none"> • Lebenssituation des Kindes • Fragen, inwieweit sich beim Kind etwas hinsichtlich der Programmziele verändert hat (Ressourcen, Gefühle, Tagesablauf Struktur, Coping, Netzwerk) • Bewertung der Gruppe (allgemein, themenspezifisch, Änderungswünsche, Weiterempfehlung) • Erlebte Unterstützung (durch Eltern)

Tabelle 29: Kategorien der verwendeten Leitfäden

Das Evaluationsziel, die Gruppe durch die Teilnehmenden bewerten zu lassen und Faktoren herauszufiltern, die das Gruppenerleben beeinflusst haben, wurde hierbei zunächst nicht direkt erfragt. Zu Beginn der Interviews, nach einer Einführung und den notwendigen Fragen nach soziodemographischen Daten, wurden zunächst Fragen zur aktuellen Lebenssituation des Kindes gestellt. Dies hat zum einen zum Ziel Aussagen zu allgemeinen Veränderungen bei einem Kind treffen zu können, zum anderen soll damit aufgezeigt werden, was neben der Intervention im Leben des Kindes ggf. Einfluss auf dessen Erleben nimmt.

Die anschließende Kategorie, die sich mit der Passung zwischen dem Hilfebedarf der Kinder und den Programmzielen beschäftigt, bietet bereits eine Überleitung zur Bewertung der Gruppe. Für die Kinder besteht hierbei allerdings kein direkter Gruppenbezug. So werden Ressourcen oder Coping-Strategien des Kindes allgemein erfragt („Kennst du andere Kinder, die auch geschiedene Eltern haben?“ „Was machst du in (stressigen) Situationen?“). Die Antworten ermöglichen jedoch Rückschlüsse auf den Hilfebedarf und durch die drei Erhebungszeitpunkte ergibt sich eine Vergleichbarkeit bzw. lassen sich Aussagen über etwaige Entwicklungen treffen, die wiederum eine Aussage zu dem Erreichen der Programmziele ermöglichen.

Nach dieser eher indirekten Befragung werden die Beschreibung und Bewertung der Gruppe und der Programmziele sowie der Unterstützung, die die Kinder sich erhofften bzw. die sie erlebten, direkt erfragt. Hierbei wurde auch der bereits beschriebene Methodenwechsel eingepflegt, in dessen Rahmen die Interviewerin Programmelemente vorliest („Schaukeln in der Hängematte“, „Was malen“ etc.) und die Kinder ihre Bewertung dieser Elemente ausdrückten, indem sie auf ein Emoticon der beschriebenen Emoticonskala zeigten. Diese wurde zwischen den Erhebungen von Gruppe 1 und Gruppe 2 verändert. So schätzten die Kinder der Gruppe 1 Items auf einer 3-stufigen Emoticonskala ein, während den Kindern der Gruppen 2 und 3 eine 5-stufige Emoticonskala vorgelegt wurde:

Bewertungsskala Gruppe 1	Bewertungsskala Gruppen 2 und 3
☺	☺ ☺
☹	☹
☹	☹
	☹
	☹ ☹

Tabelle 30: Bewertungsskalen

Der Methodenwechsel galt nicht nur der Auflockerung der Interviewsituation, sondern auch der Reduktion von sozial erwünschtem Verhalten. So könnte es Kindern leichter fallen, spontan auf einen ☹ Emoticon zu deuten, als ‚Nein, Malen fand ich doof‘ auszusprechen. Neben dieser sehr strukturierten Abfrage von Gruppeninhalten standen bei der Bewertung der Intervention aber vor allem offene Fragen zum allgemeinen Erleben, zur Bewertung, zu den Wünschen der Kinder zur Intervention und zur Weiterempfehlung dieser im Vordergrund. Bei der Erhebung zu den Interventionszielen wurden nicht alle der in Kapitel 6 benannten Ziele berücksichtigt. Um die Befragung zeitlich so zu gestalten, dass diese für Kinder dieses Alters zumutbar ist, fand eine Konzentration auf die Ziele statt, die bei bisherigen Wirkungsforschungen vernachlässigt wurden und sich eher qualitativ, als mit diagnostischen Verfahren erheben lassen.⁸²

Wie Tabelle 29 verdeutlicht, waren die verwendeten Kategorien zu allen drei Erhebungszeitpunkten weitestgehend gleich. Fragen zur aktuellen Situation des Kindes variierten kaum, was den Kindern ein Gefühl der Kontrolle und Sicherheit vermitteln sollte. So merkten sie beim zweiten Interview, dass sie die Fragen bereits kennen und schon einmal beantworten konnten. Lediglich die Perspektive bei den Fragen zur Gruppe veränderte sich. Während im Prä-Interview die Erwartungen abgefragt wurden, sind im Post-Interview die Bewertung und im Follow-up Interview die Übertragung auf den Alltag (in Kapitel 7.5 bereits visualisiert) fokussiert worden. Die erstellten Kategorien wurden auch als erstes Kategoriensystem bei der Analyse verwendet, in deren Rahmen jedoch weiter ausdifferenziert.

7.7 Befragung der Eltern

Bei der Befragung der Eltern⁸³ wurde von der Durchführung qualitativer Interviews abgesehen und eine Fragebogenerhebung⁸⁴ gewählt.

7.7.1 Fragebogenerstellung

Zu schriftlichen Befragungen geben Bewyl und Schepp-Winter (2000) zu bedenken, dass gleichwohl sie von den Befragten als anonym erlebt werden, die Schwierigkeit besteht, dass Unklarheiten bei der Frageformulierung nicht geklärt werden können (vgl. ebd. S. 48). Dieser Nachteil wurde bei der vorliegenden Erhebung größtenteils damit umgangen, dass die Evaluatorsin vor und nach dem Ausfüllen des Bogens für etwaige Rückfragen zur Verfügung stand⁸⁵. Bei der Erstellung der Bögen wurde, in An-

⁸² Eine tabellarische Übersicht die zeigt, welche Ziele (nicht) einbezogen wurden befindet sich in Anhang 12.

⁸³ Die Ausführungen in Kapitel 7.7 orientieren sich an Meyer (2008, S. 61).

⁸⁴ Die Fragebögen befinden sich in Anhang 14.

⁸⁵ Dies konnte bei der postalischen Zusendung der Fragebögen nur telefonisch angeboten werden.

lehnung an Diekmann (2006) darauf geachtet, dass die Fragen kurz, präzise und verständlich formuliert sind und eine angemessene Sprache verwendet wird (vgl. ebd. S. 410 ff.). Suggestiv- und Mehrfachfragen sowie doppelte Verneinungen oder indirekte Fragen wurden nicht verwendet (vgl. ebd.). Hinsichtlich der Durchführung wurde vor der Erhebung, in Anlehnung an das von Bewyl und Schepp-Winter (2000) empfohlene Vorgehen, durch die Evaluatorin erläutert, welchem Zweck der Fragebogen dient und wie mit den erhobenen Daten umgegangen wird (vgl. ebd., S. 56).

7.7.2 Kategorien der verwendeten Fragebögen

Wie in Kapitel 7.6 beschrieben können Kinder in der Vorpubertät Zeitpunkte/Zeiträume häufig noch nicht einschätzen. So wurde die Befragung der Eltern zunächst zur Erhebung dieser Daten genutzt. In Kapitel 1 wurde bereits auf die Besonderheiten hingewiesen, die mit einer erhöhten Strittigkeit der Eltern einhergehen. Da die bisherigen Konzeptionen/Evaluationen publiziert wurden, bevor das Thema der Strittigkeit Einzug in die wissenschaftliche Diskussion erhielt, wurde dies bislang als Faktor des Gruppenerlebens nicht berücksichtigt. Zur Einschätzung der Strittigkeit von Eltern gab es bis zur Publikation von Dietrich et al. (2010) keine etablierten Befragungsmöglichkeiten. Der in Dietrich et al. (2010) publizierte ‚Kurzfragebogen zur Situation nach Trennung und Scheidung‘ (ebd., S. 71ff., s. Anhang 15), wurde von den Autor/innen im Rahmen des in Kapitel 1 beschriebenen Projektes von DJI/BKE entwickelt und konnte, mit freundlicher Genehmigung von Herrn Dr. Jörg Fichtner, für die vorliegende Arbeit bereits vor dessen Publikation eingesetzt werden. Während dies im Rahmen der Erhebung von Gruppe 1 nur einmal stattfand, wurde der Fragebogen bei den Erhebungen zu den Gruppen 2 und 3 bei jeder Erhebungswelle erneut eingepflegt, um etwaige Veränderungen der Strittigkeit zu erfassen und ggf. in Bezug zu den weiteren Daten/Bewertungen setzen zu können. Zur Einschätzung der Eltern-Kind-Beziehung, bzw. zur Sicht der Eltern auf ihre Kinder und deren Hilfebedarf, wurden bei der Evaluation von Gruppe 1 offene Fragen gestellt, die bei der Befragung der Gruppen 2 und 3 durch einen Fragebogen ersetzt wurde, der auf der Vorlage von Beck (2003) basiert, hinsichtlich der für die Altersgruppe typischen Verhaltensweisen (dargestellt in Kapitel 1) jedoch angepasst wurde. Außerdem wurden die Erwartungen/Bewertungen und Übertragungen zu/aus der Kindergruppe und der begleitenden Elternarbeit erhoben. Tabelle 31 visualisiert die verwendeten Kategorien, Änderungen zwischen Gruppe 1 und den Gruppen 2 und 3 sind grau markiert.

Prä-Erhebung	Post-Erhebung	Follow-up-Erhebung
<ul style="list-style-type: none"> • Soziodemographische Daten • Strittigkeit nach DJI • Eltern-Kind-Beziehung • Beschreibung der Gruppe • Beschreibung der Elternarbeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Soziodemographische Daten • Strittigkeit nach DJI • Eltern-Kind-Beziehung • Beschreibung der Gruppe • Beschreibung der Elternarbeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Soziodemographische Daten • Strittigkeit nach DJI • Eltern-Kind-Beziehung • Beschreibung der Gruppe • Beschreibung der Elternarbeit

Tabelle 31: Kategorien der verwendeten Fragebögen

7.8 Transkription des Materials

Transkription ist die Übertragung gesprochener Sprache, also der Interviews, in eine schriftliche Form (vgl. Kuckartz 2012, S. 135). Hierfür wurden zunächst, orientiert an Dresing und Pehl (2011) Regeln definiert, die an die Bedarfe der Evaluation angepasst

sind. Die Transkription des gesamten Materials⁸⁶ erfolgte mit Hilfe der Transkriptionssoftware F4 (Version 4.0.0) und wurde teilweise durch die Autorin und teilweise durch eine Schreibkraft der Firma audiotranskription.de vorgenommen⁸⁷.

Während sich die Transkriptionsregeln vollständig in Anhang 16 befinden, werden im Folgenden nur die Regeln erläutert, deren Kenntnis für das Verständnis der Ausführungen in den Kapiteln 8 und 9 wichtig sind:

- Die Interviews wurden vollständig anonymisiert, alle Angaben, die einen Rückschluss auf die befragte Person erlauben würden, wurden ersetzt.
- Die Namen der Teilnehmenden wurden chiffriert. Kinder werden mit einer vierstelligen Chiffre gekennzeichnet, die sich wie folgt zusammen setzt:
 1. ‚K‘ für ‚Kind‘
 2. ‚Zahl des Kindes in der Gruppe‘, in Gruppe 1 von 1-9, in den Gruppen 2 und 3 von 1-6
 3. ‚Nummer der Gruppe‘
 4. ‚Buchstabe der Erhebungswelle‘, ‚A‘ für Prä-, ‚B‘ für Post- und ‚C‘ für Follow-up-Interviews

Beispiel: ‚K31B: Ja.‘ zeigt an, dass Kind Nummer 3 aus Gruppe 1 während der Post-Erhebung ‚Ja‘ gesagt hat.

Bei den Eltern wurde vor das Chiffre des Kindes ein ‚M‘ für Mutter oder ein ‚V‘ für Vater gesetzt. Beispiel: ‚MK43A: Ja.‘ zeigt an, dass die Mutter von Kind Nummer 4 aus Gruppe 3 während der Prä-Erhebung ‚Ja‘ auf den Fragebogen geschrieben hat.

- Die Interviewerin wird durch ‚I‘ gekennzeichnet.
- Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wurden die Transkripte geglättet: Dialekt wurde ins Hochdeutsch übersetzt, nicht sinntragende Worte und Wortwiederholungen ausgelassen (Beispiel: ‚Ehm‘), Interpunktion und Satzbau ans Schriftdeutsch angenähert, sinntragende Lautäußerungen wurden je nach Bedeutung durch Worte ersetzt (Beispiel: ein zustimmendes oder ablehnendes ‚Mhm‘ durch ‚Ja‘ oder ‚Nein‘).
- Einwürfe der jeweils anderen Person wurden in Klammern gesetzt
- Emotionale oder nonverbale Äußerungen wurden ebenfalls in Klammern notiert.
- Abgebrochene Worte oder Sätze sind mit einem Bindestrich markiert.

Im Anschluss an das beschriebene Vorgehen wurden die Transkripte in die Analysesoftware MAXQDA (Version 10) importiert. Ergebnisse tabellarischer Abfragen und soziodemographische Daten wurden als Variablen in MAXQDA angelegt oder in das Analyseprogramm SPSS (Version 14) übertragen. Die erhobenen Fragebögen, die von den Eltern ausgefüllt wurden, sind ebenfalls digitalisiert worden. Antworten auf offene Fragen sowie soziodemographische Angaben wurden in MAXQDA (Version 10) übertragen, tabellarisch erfragte Kategorien in SPSS (Version 14) eingepflegt.

⁸⁶ 63 Kinderinterviews, die im Durchschnitt 20 Minuten, mindestens 10 und maximal 41 Minuten umfassen. Die Gesamtzeit aller Interviews beträgt 22,5 Stunden.

⁸⁷ Die Transkription des Materials der Gruppen 1 und 2 wurde freundlicherweise von der Helmut Mader Stiftung finanziert.

7.9 Auswertung des Materials

Nach den Standards der DeGEval (2004) sollen die erhobenen Daten „nach fachlichen Maßstäben angemessen und systematisch analysiert werden, damit die Fragestellungen der Evaluation effektiv beantwortet werden können“ (ebd., Genauigkeitsstandard 7). Die erhobenen Daten wurden hauptsächlich mit Hilfe der ‚strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse‘ nach Kuckartz (2012) ausgewertet, bei einzelnen Kategorien wurde die ‚evaluative qualitative Inhaltsanalyse‘ nach Kuckartz (2012) angewendet. Beide Verfahren werden im Folgenden beschrieben. Kuckartz (2012) postuliert, dass sich die von ihm beschriebenen Verfahren „dem gewählten Ansatz entsprechend, für die konkreten Auswertungen in einem Forschungsprojekt modifizieren, erweitern und ausdifferenzieren“ (ebd., S. 6) lassen. Welche Anpassungen für die Analyse der erhobenen Daten dieser Evaluation vorgenommen wurden, wird im Folgenden ebenfalls dargestellt.

Inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse

Die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse besteht aus sieben Phasen, die im Folgenden visualisiert sind:

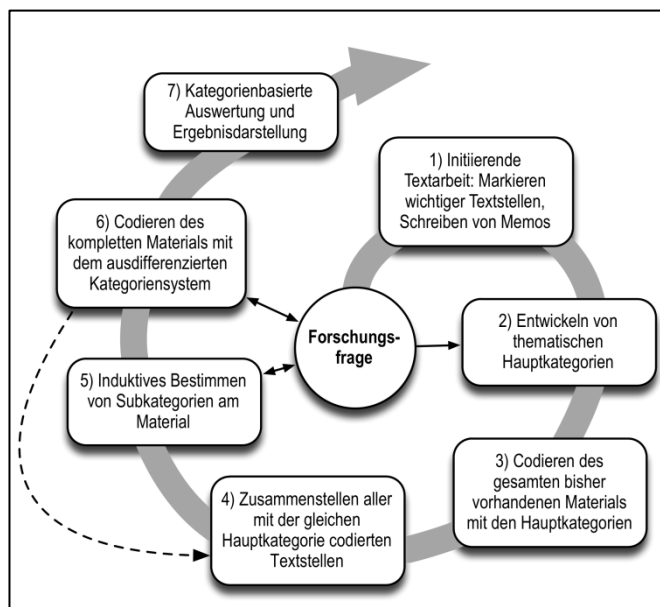


Abbildung 9: Inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse (Kuckartz 2012, S. 78)

Phase 1: Initiierende Textarbeit. „Das interessierte sorgfältige Lesen des Textes und das Markieren von besonders wichtig erscheinenden Textpassagen leitet die inhaltlich strukturierende qualitative Analyse ein“ (ebd., S. 79). Die Phase schließt mit dem Verfassen kurzer Fallzusammenfassungen ab. Phase 1 wurde zunächst gemäß der Beschreibung durchgeführt. Für den Codierprozess interessant erscheinende Textpassagen wurden in Memos⁸⁸ festgehalten. Die Erstellung kurzer Fallzusammenfassungen erfolgte nicht inhaltlich, sondern in Bezug auf das Antwortverhalten der Kinder. Dies

⁸⁸ „Unter einem Memo versteht man die von den Forscherinnen und Forschern während des Analyseprozesses festgehaltenen Gedanken, Ideen, Vermutungen und Hypothesen. Es kann sich bei Memos sowohl um kurze Notizen handeln (ähnlich wie Post-ist [sic!], die man an eine Buchseite heftet) als auch um reflektierte inhaltliche Vermerke, die wichtige Bausteine auf dem Weg zum Forschungsbericht darstellen können“ (Kuckartz 2012, S. 55).

dient bei der Diskussion der Ergebnisse der Reflexion der verwendeten Methode (s. Kapitel 9.1).

Phase 2: Entwicklung von thematischen Hauptkategorien. Kategorien können ‚induktiv‘, also „am Material, d.h. aufgrund der empirischen Daten, gebildet“ (ebd., S. 59) werden, ‚deduktiv‘, also „aufgrund einer bereits vorhandenen Theorie über den Gegenstandsreich“ (ebd., S. 59) oder als Mischform ‚deduktiv-induktiv‘, wie bei der vorliegenden Evaluation. Wie bereits beschrieben, wurden auf der Grundlage der Evaluationsfrage(n) und der beschriebenen theoretischen Grundlagen, Kategorien für den verwendeten Leitfaden bzw. die verwendeten Fragebögen erarbeitet. Zu den jeweiligen Kategorien wurden Fragen formuliert und erhoben. Dieselben Kategorien wurden nun als Hauptkategorien für die Analyse des Materials verwendet (s. Anhang 14). Das Vorgehen hierbei war demnach zunächst deduktiv. In späteren Phasen des Analyseprozesses erfolgte induktive Kategorienbildung.

Phase 3: Codieren des gesamten bisher vorhandenen Materials mit den Hauptkategorien. Codieren bedeutet, dass das gesamte Material durchgearbeitet und dabei entschieden wird, welche Textsegmente zu den bestehenden Hauptkategorien zugeordnet werden können.

Bei der Analyse der erhobenen Daten dieser Evaluation wurde zunächst nicht das ganze Material ausgewertet. In zwei Durchläufen wurden zunächst zwei Interviews pro Erhebungswelle (jeweils 2 Interviews der Prä-, Post- und Follow-up Befragung der Gruppen 1, 2 und 3) berücksichtigt, also insgesamt 18 Interviews. Die Evaluatorin hat die Codierung nicht alleine, sondern in einem konsensuellen Verfahren mit einem Kollegen vorgenommen. „Sinn und Zweck des konsensuellen Codierens ist es, die Qualität des Codierens im Projekt und die Zuverlässigkeit der Codierung zu verbessern“ (Kuckartz 2012, S. 83). Hierfür wurden zunächst neun Interviews, eins pro Erhebungswelle, unabhängig voneinander codiert und im Anschluss verglichen. Nicht-Übereinstimmungen wurden diskutiert und Entscheidungen mit Hilfe von Memos und Ankerbeispielen⁸⁹ fixiert. Die Entscheidungen wurden im zweiten Durchlauf mit neun weiteren Interviews, wieder einem pro Erhebungswelle, überprüft und Nicht-Übereinstimmungen erneut konsensuell gelöst. Folgende Codierregeln wurden berücksichtigt:

- Textstellen wurden so codiert, dass sie ohne den umgebenden Text verständlich sind.
- Es wurden somit Sinneinheiten codiert, die mindestens einen Satz beinhalten, aber auch mehrere Absätze umfassen können.
- Gleiche Informationen wurden nur einmal codiert. Wenn ein Kind innerhalb eines Interviews bspw. das Schaukeln in der Hängematte drei Mal als positives Element benennt, so wird dies nur einmal als positive Bewertung codiert. (vgl. Kuckartz et al. 2007, S. 39).

Phase 4: Zusammenstellen aller mit der gleichen Hauptkategorie codierten Textstellen. Wie der Titel der Phase impliziert, wurden die zu den Hauptkategorien zugeordneten Textstellen durchgesehen. Hierbei wurde auch darauf geachtet, dass alle Textstellen korrekt zugeordnet wurden.

⁸⁹ Interviewpassagen, die das Vorgehen verdeutlichen.

Phase 5: Induktives Bestimmen von Subkategorien am Material. Dem Titel dieser Phase folgend wurden auf der Basis der zugeordneten Textstellen, sofern das inhaltlich oder aufgrund der Menge der gefundenen Segmente angemessen schien, im konsensuellen Verfahren induktiv Subkategorien definiert.⁹⁰

Phase 6: Codieren des kompletten Materials mit dem ausdifferenzierten Kategoriensystem. Eine der Phase 6 entsprechende Codierung und Bewertung des gesamten Materials, fand durch die Evaluatorin statt. Kritische Passagen, die zunächst nicht in die erarbeiteten Kategorien zu passen schienen, wurden mit Memos markiert. Diese konnten erneut zu zweit besprochen und eingeordnet werden.

Phase 7: Kategorienbasierte Auswertung und Ergebnisdarstellung. Die letzte Phase dient der Auswertung und Darstellung der Ergebnisse. Hierbei unterscheidet Kuckartz (2012) sieben unterschiedliche Formen der Auswertung und Ergebnisdarstellung, deren Anwendung vom erhobenen Material und der grundlegenden Fragestellung abhängig sind:

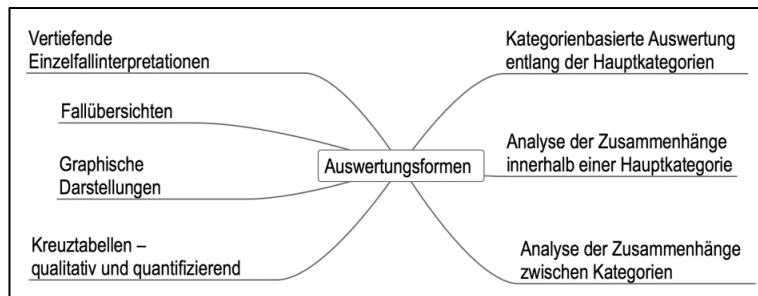


Abbildung 10: Sieben Formen der Auswertung und Ergebnisdarstellung (Kuckartz 2012, S. 94)

Bei der vorliegenden Evaluation wurde, wie die nächsten Kapitel zeigen zunächst die ‚kategoriebasierte Auswertung entlang der Hauptkategorien‘ vorgenommen. „Leitend ist hier die Frage ‚Was wird zu diesem Thema alles gesagt?‘“ (ebd., S. 94). Die Beschreibung der Ergebnisse erfolgt in Kapitel 8. In der Folge wurden Zusammenhänge innerhalb der Hauptkategorien und zwischen den Kategorien untersucht, die zur Beantwortung der Evaluationsfragen relevant sind. Die Diskussion dieser Zusammenhänge und die Bewertung des Evaluationsgegenstandes erfolgt in Kapitel 9. Bei beiden Kapiteln wurden die Daten bspw. in Form von tabellarischen Übersichten, Häufigkeitsverteilungen Profilmatrizen⁹¹ und anderen graphischen Darstellungen aufbereitet. Von vertiefenden Einzelfallinterpretationen wurde abgesehen, da diese in Hinblick auf die Fragestellung nicht zielführend wären. Fallübersichten erfolgen, jedoch nicht auf der Ebene: dass ein Fall = ein Kind ist, sondern aufgrund des Evaluationsanliegens Aussagen zu den einzelnen Gruppen zu erhalten, auf der Ebene dass ein Fall = eine Gruppe umfasst.

Evaluative qualitative Inhaltsanalyse

Bei einigen Kategorien wurden die zugeordneten Antworten hinsichtlich der enthaltenen Bewertung zur Kategorie codiert. Beispielsweise bei der Bewertung von Umgangsmodellen, der Lebenssituation der Kinder oder den Kategorien ‚Bewertung der Gruppe‘ und ‚Bewertung des sozialen Netzwerks‘, die in der Folge beispielhaft ange-

⁹⁰ Bspw. wurden der Hauptkategorie ‚Netzwerk vor der Gruppe‘ zwei Subkategorien zugeordnet, eine, unter der die Textstellen codiert wurden, bei der die Kinder ihr Netzwerk *beschreiben* und eine, unter der die Textstellen codiert wurden, bei der sie dies *bewerten*.

⁹¹ Eine Profilmatrix ist eine Tabelle, bei der jede Zeile eine/n Proband/in darstellt und jede Spalte eine Kategorie (vgl. Kuckartz 2012, S. 74).

führt werden. Bei diesen erfolgte das Vorgehen gemäß der ‚evaluativen qualitativen Inhaltsanalyse‘, da sie der ‚Einschätzung, Klassifizierung und Bewertung von Inhalten‘ (ebd., S. 98) dient, die bei der Bildung von Subcodes zu diesen Kategorien notwendig ist. Wie die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse umfasst sie sieben Phasen:

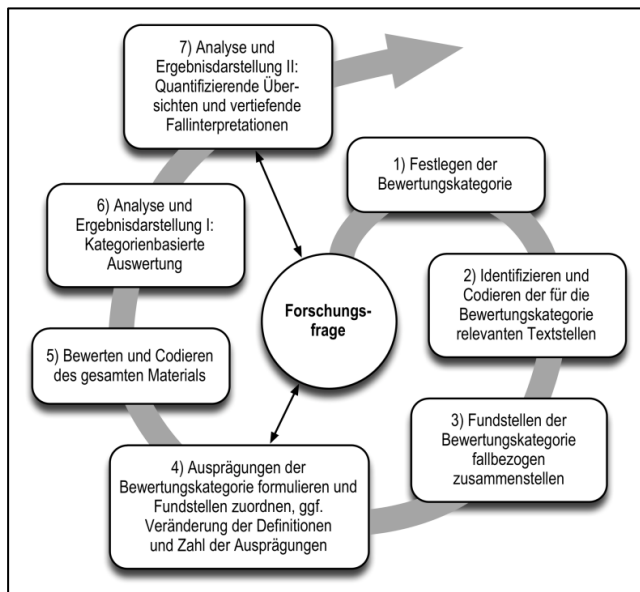


Abbildung 11: Evaluative qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz 2012, S. 100)

Phase 1: Festlegen der Bewertungskategorien. Unter Bezugnahme zur Fragestellung werden Kategorien bestimmt. Diese können bewertend (‚Welche Elemente der Gruppe waren gut/schlecht‘) oder thematisch (Beschreibung des Alltags) sein. Hier handelte es sich um die bereits benannten Kategorien zur Bewertung von Gruppe und sozialem Netzwerk.

Phase 2: Identifizieren und codieren der für die Bewertungskategorie relevanten Textstellen. In Phase zwei soll das gesamte erhobene Material durchgearbeitet und passende Textstellen den Kategorien zugeordnet werden. Dies erfolgte, wie in Phase 3 der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse bereits beschrieben, zunächst mit 18 Interviews im konsensuellen Verfahren.

Phase 3: Fundstellen der Bewertungskategorie fallbezogen zusammenstellen. Auch die Zusammenstellung der codierten Elemente erfolgte zunächst nur mit den ausgewählten 18 Interviews.

Phase 4: Ausprägungen der Bewertungskategorie formulieren und Fundstellen zuordnen, ggf. Veränderungen der Definitionen und Zahl der Ausprägungen. Auf der Grundlage der in Phase 3 vollzogenen kategoriebasierten Auswertung und unter Berücksichtigung der Fragestellung, werden die Fundstellen gelesen und entschieden, welche Unterscheidungen/Ausprägungen bei den bewertenden Kategorien jeweils codiert werden sollen. Kuckartz (2012) benennt als Beispiel für die bewertende Kategorie ‚Verantwortungsbewusstsein‘ die Unterscheidungen/Ausprägungen ‚hohes, mittleres und niedriges Verantwortungsbewusstsein‘, die bei Bedarf jeweils mit einer Definition, einem Ankerbeispiel und einem Hinweis für Codierer versehen sind (vgl. ebd., S. 104). Für die beiden evaluativen Kategorien der vorliegenden Auswertung wurden im konsensuellen Verfahren folgende Subcodes definiert und hinsichtlich des Codiervfahrens Ankerbeispiele erstellt und in Form von Memos fixiert:

Bewertung der Gruppe	Bewertung des sozialen Netzwerks
<ul style="list-style-type: none"> • Positiv • Negativ • Neutral, keine Ahnung, keine Angabe • Wünsche • Weiterempfehlung 	<ul style="list-style-type: none"> • Gut oder ausreichend • Keine Ahnung, weiß nicht, ambivalent • Ungenügend

Tabelle 32: Evaluative Kategorien

Phase 5: Bewerten und Codieren des gesamten Materials. Wie auch im Rahmen von Phase 6 der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse beschrieben, wurde das Material anschließend durch die Evaluatorin codiert. Textpassagen, deren Zuordnung hierbei nicht eindeutig schienen, wurden ebenfalls zu zweit besprochen und zugeordnet.

Phase 6: Analyse und Ergebnisdarstellung I. Kategoriebasierte Auswertung

Phase 7: Analyse und Ergebnisdarstellung II: Quantifizierende Übersichten und vertiefende Fallinterpretationen. Analyse und Ergebnisdarstellung folgen der Beschreibung unter Phase 7 der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse

7.10 Verortung der Evaluation und Projektübersicht

Orientiert an den vorangegangenen Beschreibungen und den Klassifikationen in Kapitel 4, ist die vorliegende Evaluation wie folgt zu verorten:

- Die Evaluation ist insgesamt als *Programmevaluation* zu bezeichnen, da ein fixierter Plan und dessen Implementation in der Praxis bewertet wird (vgl. Bewyl & Schepp-Winter 2000, S. 17, ausführlicher unter 4.1.3).
- Es handelt sich aufgrund der verwendeten Methoden um eine *qualitative Evaluation*. Diese wurde unter Berücksichtigung der von Bewyl et al. (2007) und Kuckartz et al. (1997) beschriebenen Phasen bzw. Schritte aufgebaut und durchgeführt:
 1. Der Gegenstand der Evaluation, Ziele und Nutzen, Stakeholder und Fragestellungen wurden bestimmt.
 2. Der Untersuchungsplan wurde zusammen mit Kategorien und Erhebungsinstrumenten entwickelt.
 3. Die Daten wurden erhoben und transkribiert.
 4. Die Interviews wurden kategoriebasiert ausgewertet.
 5. Der Evaluationsbericht, der Ergebnisse und Schlussfolgerungen enthält, erstellt.
 6. Die Ergebnisse wurden an den Träger und die Leitung der Beratungsstelle sowie die beteiligte Beraterin zurückgemeldet.
- Die Evaluation wurde *intern* als *Selbstevaluation* durchgeführt, wie dies in der Kinder- und Jugendhilfe sowie in der Erziehungs- und Familienberatung nach von Spiegel (1997) für den Bereich durchaus üblich ist (ausführlicher in 4.1.3).
- Da drei Gruppen in die Evaluation einbezogen wurden, deren Ergebnisse nebeneinander dargestellt und verglichen werden, ist nach Widmer und De Rocchi (2012) von einer *vergleichenden Evaluation* auszugehen.
- Da die Ergebnisse der ersten beiden Durchläufe sich jeweils bereits auf den folgenden Durchlauf ausgewirkt haben, die Ergebnisse jedoch in der vorliegenden Form eine abschließende Bewertung bieten, ist diese Evaluation *sowohl formativ als auch summativ*.

Die folgende Abbildung bietet eine Übersicht zum Projekt:

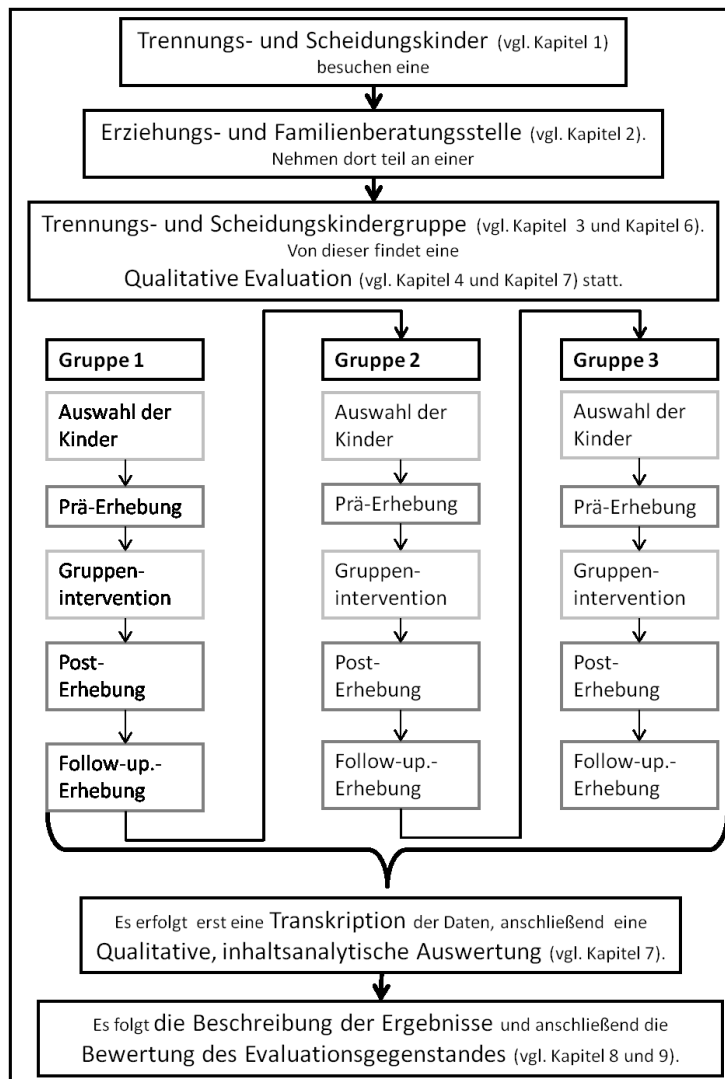


Abbildung 12: Projektübersicht

8 Beschreibung der Evaluationsergebnisse

„Im Forschungsbericht sollten zunächst die Ergebnisse für jede thematische Hauptkategorie [...] berichtet werden. Leitend ist hier die Frage ‚Was wird zu diesem Thema alles gesagt?‘“ (Kuckartz 2012, S. 94).

Kapitel 8 bietet die im Zitat geforderte Zusammenstellung der Ergebnisse, die aus den Kinderinterviews und Elternfragebögen gewonnen wurden. Diese erfolgt zunächst auf der deskriptiven Ebene, bevor der Evaluationsgegenstand in Kapitel 9 bewertet wird. Nach einer Datenübersicht in Kapitel 8.1 werden die Ergebnisse der Prä-Erhebung in Kapitel 8.2, die der Post-Erhebung in Kapitel 8.3 und die der Follow-up-Erhebung in Kapitel 8.4 beschrieben. Bei der Auswertung der einzelnen Themenschwerpunkte wurden die Antworten der Kinder gruppenweise zusammengefasst⁹². Wenn zwischen den Gruppen keine nennenswerten Unterschiede festgestellt wurden, wird in der Beschreibung zusammenfassend von der Gesamtstichprobe ausgegangen („13 von 21 Kindern...“).⁹³

8.1 Datenübersicht

Die drei Gruppen wurden innerhalb von zwei Jahren durchgeführt. Der Zeitraum zwischen Prä- und Follow-up-Erhebung betrug bei Gruppe 1 sechs, bei Gruppe 2 sieben und bei Gruppe 3 acht Monate. Die Differenz ergibt sich daraus, dass die Kindergruppensitzungen während Feiertagen oder Ferien nicht stattfanden und der Interventionszeitraum somit unterschiedlich lang war. Die Interviews wurden jedoch bei jeder Gruppe jeweils eine Woche vor und nach der Intervention, sowie drei Monate nach der Intervention, durchgeführt, wie Tabelle 33 zeigt:

Erhebungszeitpunkte	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3
Zeitpunkt Prä-Erhebung	03/2010	10/2010	10/2011
Zeitpunkt Post-Erhebung	06/2010	02/2011	03/2012
Zeitpunkt Follow-up-Erhebung	09/2010	05/2011	06/2012

Tabelle 33: Erhebungszeitpunkte

Während an Gruppe 1 neun Kinder teilnahmen und das Verhältnis von Mädchen und Jungen zugunsten der Mädchen nicht ganz ausgewogen war, zählten die Gruppen 2 und 3 jeweils sechs Kinder, je drei Jungen und drei Mädchen. Das Durchschnittsalter der Kinder betrug zum Zeitpunkt der Prä-Erhebung 10,5 Jahre, das jüngste Kind nahm an Gruppe 1 teil und war zu diesem Zeitpunkt acht Jahre und zehn Monate alt, das älteste

⁹² Bei der folgenden Übersicht wurde davon abgesehen, ein befragtes Kind als ‚einen Fall‘ zu betrachten. Die Beschreibung von 21 sehr individuellen Biografien, die mit den Interviews zusammengetragen wurden, würden nicht nur vom eigentlichen Ziel, Aussagen zur Bewertung einer Gruppe als Gesamtes zu treffen, abweichen, sondern auch Rückschlüsse auf die Befragten ermöglichen. Stattdessen wird jede Gruppe als ‚Fall‘ betrachtet.

⁹³ Im Sinne einer sorgfältigen Interviewführung wurden teilweise Themen vertieft, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht von Interesse sind, wie ausführliche Gespräche über Hobbies, die den Kindern wichtig waren. Im Folgenden werden somit nicht alle Antworten und alle Kategorien des Leitfadens (s. Anhang 13) beschrieben, sondern in Hinblick auf die Fragestellung der Evaluation ein Schwerpunkt auf die Ergebnisse gesetzt, die für die Evaluation von Bedeutung sind. Umgekehrt konnten nicht allen Kindern alle Fragen gestellt werden. Bei Kindern, die aufgrund der Ereignisse sehr belastet schienen, wurde im Interview entsprechend vorsichtig vorgegangen und auf vertiefende Fragen verzichtet.

Kind nahm an Gruppe 2 teil und war vor der Intervention 12 Jahre und fünf Monate alt. Tabelle 34 bietet eine Übersicht zu den Teilnehmenden⁹⁴:

Gruppenteilnehmer/innen	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	Insg.
Anzahl Mädchen	5	3	3	11
Anzahl Jungen	4	3	3	10
Durchschnittsalter der Kinder (Prä)	9,8	11	10,7	10,5
Jüngstes Kind	8,10	9,11	9,7	9,4
Ältestes Kind	11,4	12,5	11,8	11,8

Tabelle 34: Gruppenteilnehmer/innen

Alle 21 Kinder haben sich drei Mal interviewen lassen, die Erhebung war also eine Voll-erhebung. Seit der Trennung der Eltern sind zum Zeitpunkt der Prä-Erhebung durchschnittlich 2 Jahre vergangen. Der Zeitraum variiert zwischen unter einem Jahr und 10 Jahren. Insgesamt ist die Trennung bei den Kindern von Gruppe 1 durchschnittlich länger vergangen, Gruppe 2 hat die geringste Spannweite zwischen dem kürzesten und dem längsten Abstand zur Trennung

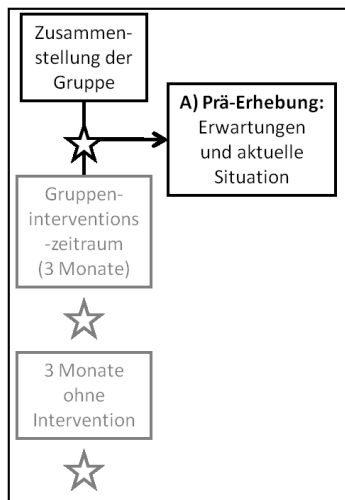
Abstand zur Trennung der Eltern	Gruppe 1		Gruppe 2		Gruppe 3	Insg.
		k.A.		k.A.		
Durchschnittlicher Abstand	5 Jahre	1	1 Jahr	1	2 Jahre	2 Jahre
Kürzester Abstand	2 Jahre	1	<1 Jahr	1	<1 Jahr	1 Jahr
Längster Abstand	10 Jahre	1	4 Jahre	1	7 Jahre	7 Jahre

Tabelle 35: Abstand zur Trennung (Prä-Erhebung)

Im Rahmen der Elterbefragung liegen bei 22 von 42 Elternpartnern vollständige Datensätze vor, davon neun von Gruppe 1, sieben von Gruppe 2 und sechs von Gruppe 3. Die 22 vollständigen Datensätzen liegen jeweils von den Wohneltern des Kindes vor. Bei (nur) einem Kind haben sich beide Elternpartner konstant für die Gruppe engagiert und alle drei Fragebögen ausgefüllt. Dies hat unterschiedliche Gründe: Sieben Elternpartner konnten nicht über die Gruppe oder die Evaluation informiert werden, bspw. wegen Kontaktabbruchs. Unvollständige Datensätze, die von insgesamt neun Elternpartnern vorliegen, wurden nicht einbezogen. Elf Elternpartner haben sich nicht an der Evaluation beteiligt.

⁹⁴Das Alter wird hier in Jahr, Monate angegeben: 8,10 = 8 Jahre, 10 Monate.

8.2 Ergebnisse der Prä-Interventionserhebungen



Wie der Ausschnitt aus der bereits in Kapitel 7 verwendeten Grafik aufzeigt, wurden im Zuge der Prä-Interventionsinterviews die Kinder zunächst zu ihrer Lebenssituation und den Erwartungen, die sie bezüglich der Intervention haben, befragt. Die Eltern wurden hauptsächlich zu soziodemographischen Daten befragt, an die sich Kinder in diesem Alter oft nicht erinnern: „I: *Wie alt warst du da? Weißt du das? K21A: Nein, da müssen Sie meine Mama fragen*“ (K21A, 40 f.)⁹⁵, aber auch zur Strittigkeit, der Eltern-Kind-Beziehung, ihrer Motivation zur Anmeldung des Kindes und ihren Erwartungen an die Kindergruppe, an die Unterstützung für das Kind und die begleitende Elternarbeit.

Abbildung 13: Erhebungsplan (Prä)

8.2.1 Lebenssituation

Um einen Eindruck von der Lebenssituation der befragten Kinder zu erhalten und diese in Beziehung zu ihrem Gruppenerleben setzen zu können, wurde zunächst nach ihren Erinnerungen an Trennung und Scheidung gefragt und anschließend nach Veränderungen, die sich seitdem ergeben haben. Ob und wie sich das Leben der Kinder verändert hat, variiert stark, wie die Gegenüberstellung der Aussagen von K31A und K23A zeigen:

„I: <i>Seitdem [seit der Trennung der Eltern] ist ja einiges passiert, was hat sich denn verändert? K31A: <i>Eigentlich mein ganzes Leben</i>“ (K31A, 36f.)</i>	„I: [...] <i>Was hat sich denn bei dir seitdem [seit der Trennung] verändert? K23A: (überlegt) (Pause) I: <i>Oder ist alles so geblieben wie bisher? K23A: Ja</i>“ (K23A, 38ff.).</i>
---	---

Tabelle 36: Gegenüberstellung unterschiedlicher Aussagen zur Lebenssituation (Prä-Erhebung)

In diesem Kapitel werden Veränderungen der Wohnform, des Umgangs und allgemeine Veränderungen unterschieden. Abschließend wird die Bewertung der Kinder zu ihrer Gesamtsituation beschrieben.

Erinnerungen an Trennung und Scheidung

Die Kinder wurden dazu befragt, wie und von wem sie erfahren haben, dass ihre Eltern sich trennen⁹⁶.

Konkrete Situationen. Die Hälfte der Kinder verbindet die Trennung ihrer Eltern mit einer Situation, die sie sehr detailliert schildern können, wie bspw. in der Erinnerung von K31A: „*Die Mama und der Papa haben sich immer mehr gestritten und irgendwann ist der Papa dann auch gegangen einfach und dann kam er halt zwei Wochen nicht wieder. Wo er war, das wissen wir nicht*“ (K31A, 27).

⁹⁵ Zitate aus den Interviewtranskripten erfolgen ohne die in den Transkripten vorhandenen Zeitmarken. Auslassungen und Einfügungen in eckigen Klammern wurden grundsätzlich durch die Autorin getätigt. Runde Klammern im Zitat markieren Einfügungen und Pausen, die während des Interviews erfolgten. Um die Interviewzitate deutlich von Literaturzitaten und Fließtext abzuheben, sind sie kursiv gesetzt. Die Quellenangaben enthalten die Chiffre des Transkripts und die Absatznummer, die in der Projektdatei des Analyseprogramms MAXQDA zugeordnet wurde. Diese Datei steht der Gutachterin und dem Gutachter der vorliegenden Arbeit zur Verfügung.

⁹⁶ Eine tabellarische Ergebnisübersicht befindet sich in Anhang 17, Tabelle A1.

Gefühle. Zehn von 21 Kindern nannten in diesem Zusammenhang Gefühle. Bei der Befragung der ersten Gruppe wurde deutlich, dass insbesondere Kinder, bei denen die Trennung schon länger vergangen ist, keine konkrete Situation, sondern vielmehr ein Gefühl mit der Trennung verbinden. „Dann ging es mir erst mal ganz schön scheiße. Also, ich fand es erst mal blöd“ (K13A, 34). Acht der zehn Kinder verwenden allgemeine, aber definitiv negative Zuschreibungen wie ‚doof‘, ‚schlimm‘, ‚blöd‘. Zwei Kinder nennen abgeschwächte negative Gefühle, wie „[e]s war halt schade“ (K33A, 54). Keines der Kinder verbindet ein positives Gefühl mit der Trennung, wie bspw. Erleichterung.

Trennungsgrund. Von 21 Kindern benennen acht einen Grund für die Trennung ihrer Eltern. Zwei Kinder aus Gruppe 1 und eines aus Gruppe 2 sehen diesen in deren Streitigkeiten: „Weil die sich immer gestritten haben“ (K11A, 35). Ein Kind aus Gruppe zwei und eins aus Gruppe drei wissen zu berichten, dass ein Elternpartner fremdgegangen ist. Vier Kinder benennen weitere Gründe, wie familiäre Gewalt oder sehr individuelle Anlässe. Insgesamt muss hierbei darauf hingewiesen werden, dass die Berichte der Kinder spiegeln, was diese subjektiv verstanden haben: „Dass sie sich zur Sicherheit trennen. Damit ich nicht darunter leide“ (K12A, 49).

Keine Erinnerung. Vier Kinder aus Gruppe 1 und zwei Kinder aus Gruppe 3 können sich nicht mehr an die Trennung der Eltern erinnern. „Keine Ahnung, da war ich so klein“ (K21A, 39). Zwei dieser Kinder, beide aus Gruppe 1, können aber eine Situation benennen, in der ihnen zum ersten Mal auffiel, dass sich die Eltern getrennt haben. Zum Beispiel K51A: „Also ich habe das gemerkt, dort wo ich vier Jahre alt wurde, dort habe ich geguckt und da war mein Vater und so nicht da. Dann habe ich meine Mutter gefragt und die hat gesagt, wir sind getrennt“ (K51A, 67).

Keine Vorahnung. Bei jeweils einem Kind aus den Gruppen 1 und 3 sowie bei drei Kindern aus der Gruppe 2 wird deutlich, dass sie von der Trennung der Eltern überrascht wurden, auch wenn sie bereits Anzeichen für diese wahrgenommen hatten. Die Erkenntnis erfolgte über erlebbare Handlungen⁹⁷. So beschreibt K42A:

„I: Und wusstest du da [als ihr umgezogen seid] schon, dass ihr eine Wohnung sucht, damit ihr auszieht? [...] K42A: Da wusste ich das eigentlich schon. Aber ich habe es der Mama nicht so richtig geglaubt. [...] Aber dann [...] habe ich sie erst mal gefragt: ‚Jetzt ohne Scheiß?‘ und dann hat sie gesagt: ‚Ohne Scheiß!‘“ (K42A, 37 ff.).

Information zur Trennung. Ob sich die Kinder erinnern, von wem sie erfahren haben, dass ihre Eltern sich trennen, variiert zwischen den Gruppen:

Information zur Trennung von...	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	Insgesamt
Eltern zusammen	2	1	1	4
einem Elternpartner	0	2	0	2
Geschwistern	1	1	0	2
selbst ‚herausgefunden‘	1	1	0	2
Keine Ahnung/keine Angabe	5	1	5	10

Tabelle 37: Information zur Trennung von (Prä-Erhebung)

Jeweils zwei Kinder wussten es von einem Elternpartner, Geschwistern oder haben es sich selbst erschlossen. „Nein, das haben sie mir eigentlich gar nicht gesagt. Sie haben

⁹⁷ Dies findet sich auch in den Beschreibungen von Kapitel 1 oder Textor 1991.

jetzt nicht gesagt: ‚Wir trennen uns‘. Ich habe das halt einfach so mitgekriegt.“ (K41A, 41).

Veränderungen seit der Trennung und Scheidung: Wohnform

In Kapitel 1 wurde beschrieben, dass einer der markantesten Veränderungen für Kinder in Bezug auf Trennung und Scheidung eine Veränderung der Wohnform bedeutet. Dies spiegelt sich auch in einigen Interviews, so bspw. bei K12A: „Also am Anfang hat es mich gar nicht interessiert, aber dann wo es [der Auszug des Vaters] schon kurz bevor stand, hat es mich richtig interessiert“ (K12A, 51). Wie sich die Wohnformen im Einzelnen verändert haben, zeigt die folgende Tabelle:

Wohnform	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	Insg.
Beide Elternpartner sind aus der gemeinsamen Wohnung ausgezogen	6	0	2	8
Ein Elternpartner ist allein aus der gemeinsamen Wohnung ausgezogen (hier in allen Fällen der Vater)	3	2	2	7
Beide Elternpartner wohnen getrennt unter einem Dach	0	3	1	4
Ein Elternpartner ist mit dem Kind aus der gemeinsamen Wohnung ausgezogen, der andere Elternpartner lebt weiterhin in der Wohnung	0	1	1	2
Insgesamt von Umzug betroffen	6	1	3	10
Davon in einen anderen Kreis gezogen	2	1	2	5

Tabelle 38: Wohnform der Kinder (Prä-Erhebung)

Von den Kindern, die umziehen mussten, sind nur fünf in einen anderen Kreis und/oder eine andere Stadt gezogen. Die anderen fünf sind innerhalb ihres Ortes oder im gleichen Schulbezirk verblieben, sodass sich ihr Alltag dadurch kaum verändert hat. Vor allem bei Gruppe 1 ist auffällig, dass häufig beide Elternpartner auseinander gezogen sind oder der Vater die gemeinsame Wohnung verlassen hat. In wenigen Fällen leben die Eltern getrennt unter einem Dach, eine Häufung von dieser Art der Trennung findet sich in Gruppe 2.

Veränderungen seit der Trennung und Scheidung: Umgang

Die nähere Betrachtung der Umgangszeiten zeigt, dass diese zumeist so vereinbart sind, wie bei K91A: „Bei der Mama wohne ich und der Papa, zu dem gehe ich manchmal“ (K91A, 97). 15 Kinder leben das Residenzmodell⁹⁸, zwei Drittel haben ihren Hauptwohnsitz bei der Mutter. Nur 11 Kinder pflegen sehr regelmäßigen Umgang mit ihrem Besuchselternpartner. In der Regel ist dies wie bei K12A: „Also jedes zweite Wochenende gehe ich zu meinem Vater und die Hälfte der Ferien. Ganz genau sind das glaube ich 84 Tage“ (K12A, 29). Lebt der Besuchselternpartner nicht zu weit entfernt, kommt meist noch ein Abend unter der Woche hinzu, in wenigen Fällen finden unter der Woche unregelmäßige kürzere Kontakte statt. Vier Kinder haben unregelmäßigen Umgang mit ihrem Besuchselternpartner. Ein Kind verweigert den Kontakt.⁹⁹ Zwei Kinder haben nach der Trennung die Residenz gewechselt, eines von der Mutter zum Vater, ein ande-

⁹⁸ Hauptwohnsitz bei einem Elternpartner, regelmäßige Besuche des anderen.

⁹⁹ Anhang 17, Tabelle 12 enthält die Ergebnisse im Detail.

res von der Mutter zum Vater und nach Gerichtsbeschluss wieder zurück zur Mutter. Die Eltern, die unter einem Dach getrennt leben, haben die Betreuung der Kinder aufgeteilt. Sie wechselt bspw. 7- oder 14-tägig.

Wertung des Umgangsmodells. 14 Kinder haben sich wertend zu dem Umgangsmodell, mit dem sie leben, geäußert. Nur eines der 14 Kinder äußert sich ausschließlich positiv über den Wechsel zwischen seinen Eltern. Fünf Kinder äußern sich sowohl positiv als auch negativ, acht ausschließlich negativ. Als positiv wird von vier Kindern der Kontakt an sich bewertet: „Gut finde ich das, wenn er mal kommt“ (K11A, 49). Ein Kind hebt hierbei besonders hervor, dass es in der Qualität der Ausgestaltung eine Verbesserung sieht: „Er macht halt auch mehr mit mir und genießt es auch mehr, [...] weil wir haben auch früher, als wir noch zusammen lebten, haben wir viel zu wenig eigentlich am Wochenende unternommen“ (K53A, 33). Kritisiert wird z.B. der Wechsel als solcher:

„Ich finde es auch generell blöd, dass dann diese Abmachung von man sieht sich in zwei Wochen ist, weil das ist völliger Schwachsinn! Warum sollte man seinen Elternteil erst in zwei Wochen sehen und warum ist es so vom Gesetz her entschieden? Was ist denn, wenn man den anderen auch mal sehen möchte?“ (K41A, 53).

Die damit verbundenen Gefühle werden beschrieben: „[s]o ein bisschen gereizt, traurig halt und ein bisschen Wut“ (K12A, 62) sowie das Vermissen des nicht anwesenden Elternpartners: „Das ist komisch. Wenn ich bei meiner Mama bin, vermisse ich meinen Papa und wenn ich beim Papa bin, vermisse ich meine Mama“ (K11A, 51). Ein Kind macht deutlich, dass eine erfolgte Erweiterung des Umgangs eine Erleichterung bedeutete: „Es ist besser, weil ich habe den Papa schon ziemlich vermisst, dass er nicht da war. So ist es besser“ (K62A, 39). Bei zwei Kindern, die auf der einen Seite eine Sehnsucht nach ihrem Vater äußern, wird auf der anderen Seite deren Ernüchterung deutlich „das ist eben so, dass wir Papa nie sehen“ (K71A, 83). Als weitere negative Aspekte werden u.a. neue Partnerschaften der Eltern und Loyalitätsdruck genannt: „Aber was mich nervt ist, dass manchmal der Papa sagt: ‚Ist hier euer zu Hause oder bei der Mama?‘“ (K42A, 57). Bei Kindern, deren Eltern unter einem Dach getrennt leben, scheinen vor allem Streitigkeiten im Vordergrund des Erlebens zu stehen, die die anderen Kinder beim Thema Umgang nicht aufführen. Diese finden sowohl zwischen ihnen und den Elternpartnern, als auch zwischen den Eltern statt: „Es gibt meistens viel Streit. Aber dann haben sie gesagt: ‚Das belastet die Kinder zu viel‘, dann haben sie gesagt, sie streiten nicht mehr, sie reden ganz vernünftig. Aber das hat nicht geklappt“ (K32A, 51).

Veränderungen seit der Trennung und Scheidung: Allgemein

Allgemeine Beschreibungen zu Veränderungen im Rahmen von Trennung und Scheidung verteilen sich wie folgt auf unterschiedliche Bewertungen:

Veränderungen durch Trennung und Scheidung	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	Insg.
negativ	9	6	6	21
positiv	7	6	5	18
neutral	1	2	1	4

Tabelle 39: Veränderungen durch Trennung und Scheidung (Prä-Erhebung)

Neutral. „Es ist mittel“ (K12A, 73). Von Veränderungen, die nicht eindeutig als positiv oder negativ bewertet werden können, berichten vier der Kinder, wobei zwei der Kin-

der angeben, dass sie sich mit der Situation abgefunden haben. Dies könnte entweder negativ als Resignation oder positiv als gute Anpassungsleistung interpretiert werden: *„Das ist halt so, wie es ist. Weil, man kann es nicht mehr ändern“* (K22A, 51).

Positive Veränderungen. Wenngleich die Nennung positiver Veränderungen eher auf Nachfrage erfolgte, konnten fast alle Kinder Angaben hierzu machen. Mit acht Nennungen bezogen sich diese am häufigsten auf die Verringerung oder das Ausbleiben von Streit. So geben sie bspw. an, ihre Eltern streiten *„[n]icht mehr so viel“* (K71A, 55), weil sie sich *„schon ein bisschen eingekriegt“* (K41A, 55) haben, oder sie streiten nicht mehr, denn *„sie verstehen sich auch wieder“* (K31A, 51). Dabei heben zwei Kinder besonders hervor, wenn ihr Besuchselternpartner ‚Präsenz‘ zeigt: *„Manchmal kommt mein Papa sogar in die Wohnung und trinkt einen Kaffee“* (K21A, 63). Sechs Nennungen beziehen sich darauf, dass die Kinder angeben, ihnen ginge es allgemein (wieder) gut, bzw. die Trennung und Scheidung habe ihren Alltag bislang nicht verändert. *„Ich bin eigentlich froh, dass sie sich getrennt haben. Am Anfang war es natürlich ein Schock aber, ich will jetzt nicht sagen, ‚man gewöhnt sich dann dran‘, sondern ich war eigentlich dann doch froh“* (K53A, 65). Drei der Kinder freuen sich über lockerere Regeln beim ein oder anderen Elternpartner, was das Computerspielen, die Hausaufgaben oder allgemein das Zusammenleben anbelangt. Neben wenigen Einzelnennungen, wie dem Ausbleiben von Gewalt, die von dem Elternpartner ausgeübt wurde, der die Familie verlassen hat, freuen sich zudem zwei Kinder über mehr Zuwendung: *„[M]an feiert Geburtstag öfter, zwei Mal und man kriegt dann immer mehr Geschenke auch“* (K43A, 75).

Negative Konsequenzen. Kinder beschreiben vor allem negative Auswirkungen, die sie aufgrund der Trennung und Scheidung ihrer Eltern erleben. 13 Kinder beziehen sich hierbei auf konkrete Alltagssituationen: *„Also zum Beispiel den Geburtstag müssen wir jetzt nachfeiern am Wochenende, das ist aber ganz lange her, das ist auch irgendwie doof“* (K63A, 93). Weitere Beispiele hierfür sind, dass sie jetzt öfter alleine sind, nicht mehr mit beiden Elternpartnern an einem Ort wohnen, durch einen Umzug Freunde verloren haben oder sich der Lebensstandard verschlechtert hat. So beschreibt K32A, der Elternpartner, der die Wohnung verlassen hat, *„hat so ein kleines Sofa, da müssen wir auf dem Boden liegen und dann kriegen wir Decken und dann schlafen wir da“* (K32A, 39). Ebenso viele Kinder benennen ein eher allgemeines, diffuses Gefühl des Unwohlseins, der Trauer und des Vermissens. *„Manchmal ist es immer noch traurig“* (K31A, 55). Die Situation sei *„halt nicht so gut weil (...) keine Ahnung“* (K33A, 95). Ein anderes Kind sagt, *„Das fühlt sich ganz komisch an. (...) Weil die getrennt sind.“* (K11A, 81). So, wie ein geringeres Aufkommen und das Ausbleiben von Streit ein relevanter Faktor bei den Verbesserungen aufgrund von Trennung und Scheidung ist, sind Streitigkeiten der Eltern bei 12 Kindern eine negative Veränderung, die mit Trennung und Scheidung eingetreten ist: *„wenn sie sich manchmal streiten, dann muss ich anfangen zu weinen“* (K23A, 43). In einigen Fällen ignorieren sich die Eltern: *„K52A: Jetzt reden sie eigentlich nie miteinander. Sie ignorieren sich. [Das ist] [a]uch nicht so gut. [...] Aber schon besser, als wenn sie immer schreien“* (K52A, 83 ff.). Vier der Kinder nennen im Zusammenhang mit Streitigkeiten auch weitere Institutionen, die in die Konflikte ihrer Eltern involviert sind und die sie als konfliktschärfend wahrnehmen: *„Also ich würde sagen, da herrscht schon Krieg. Also der Anwalt wurde auch mal oder das Jugendamt auch eingeschaltet“* (K53A, 71). K41A hat die Erfahrung gemacht, vor Gericht angehört zu werden und reflektiert dies so:

„[I]ch wurde auch von diesem Richter gehört, und das finde ich auch BLÖD, wenn jemand bestimmt darüber, wo man wohnen will. Wenn irgendjemand sagen würde: ‚Du wohnst jetzt da‘ [...] ich habe ja auch ganz ausdrücklich gesagt, ich möchte bei [Nennung Elternpartner] wohnen [...], aber er [der Richter] hat es nicht akzeptiert“ (K41A, 65 ff.).

Für vier der Kinder bedeuten auch die neuen Partner und Familien ihrer Elternpartner eine negative Veränderung. Während K53A mit der Wahl seines Vaters unzufrieden ist: „[D]ie neue Freundin, die ist jetzt nicht gerade so ein Typ wo man sagt ‚Wow‘ und ‚Mit der möchte ich ganz viele Wochenenden verbringen‘“ (K53A, 47), bedeutet die Konfrontation mit der ‚neuen Familie‘ für K62A eine erneute Auseinandersetzung mit der Trennung: „[I]ch habe jetzt auch halt die neue Familie kennengelernt. Das war schon ziemlich hart für mich, weil, mir wäre es halt lieber, wenn mein Papa für uns sorgen würde“ (K62A, 27).

Wünsche. Drei Kinder von Gruppe 1 und zwei Kinder von Gruppe 2 haben neben den Veränderungen noch Angaben zu ihren Wünschen gemacht. Vier der fünf Kinder wünschen sich, „[d]ass Mama und Papa wieder zusammen sind und sich nicht streiten“ (K61A, 37). Ein Kind wünscht sich ein anderes Umgangsmodell, hat klare Vorstellungen, was es verändert haben möchte, möchte dies aber nicht mit den Eltern besprechen, weil es befürchtet, einen Elternpartner zu verletzen.

Bewertung der Lebenssituation

Die Kinder der Gruppen 2 und 3 wurden gefragt, wie es ihnen insgesamt mit der Trennung und Scheidung geht, wenn sie dies auf der bereits beschriebenen fünf-stufigen Skala einstufen sollten. Bei der Auswertung wurden jeder Kategorie Punkte zugewiesen. Die folgende Tabelle verdeutlicht dies:

Smiley	Punktzahl
😊😊	1
😊	2
😐	3
😞	4
😞😞	5

Tabelle 40: Umrechnung der Smileys in Punktwerte

Im Folgenden werden die Antworten der Kinder dargestellt, je höher der Punktwert, desto geringer das Wohlbefinden mit der Situation:

Bewertung der Gesamtsituation	Durchschnittswert	Beste Wert	Schlechtester Wert	k.A.
Gruppe 2	3,4	2	4	1
Gruppe 3	3,1	1	5	0

Tabelle 41: Bewertung der Trennung und Scheidung insgesamt (Prä-Erhebung)

Deutlich wird, dass die Kinder bei der Prä-Erhebung angeben, dass sie mit der Situation durchschnittlich zufrieden bis tendenziell unzufrieden sind.

8.2.2 Information zur Gruppenintervention

Die Kinder wurden gefragt, ob und von wem sie die Information erhalten haben, dass es eine Trennungs- und Scheidungskindergruppe gibt.¹⁰⁰ Die meisten Kinder (n=14, 7 von

¹⁰⁰ Dies erfolgte in Anlehnung an die Studie von Lenz (2001b), die in Kapitel 2 vorgestellt wurde. Lenz (2001b) schildert, dass die kindliche Zufriedenheit mit Beratung mit dem Grad ihrer Partizipation zusammenhängt. Seine Ergebnisse zeigen, dass diese bereits vor dem Gang zur Bera-

Gruppe 1, 3 von Gruppe 2 und 4 von Gruppe 3) haben von ihren Eltern erfahren, dass es die Gruppenintervention gibt. Bei Gruppe 1 könnte die hohe Quote der Aufklärung durch die Eltern mit dem Anamneseverfahren zusammen hängen, dass im Ausfüllen von Fragebögen zu Hause bestand, wie bei zwei Kindern deutlich wird: „I: [...]Wer hat dir denn erzählt, dass es so eine Gruppe gibt? K21A: Mama. Weil, ich musste ja auch so einen Fragebogen ausfüllen“ (K21A, 110 f.). Ein Kind aus Gruppe 1 erhielt die Information während eines Beratungsgesprächs, das zunächst nicht wegen der Gruppe erfolgte: „und dann haben, hat sie [die Beraterin] gesagt, es gibt hier so eine Scheidungsgruppe und dann hat meine Mama gesagt: ‚Dann können wir ja mal gucken, wie es da ist. Wir gehen da mal hin‘“ (K11A, 127). Bei den Gruppen 2 und 3 wurde kein Anamnesebogen zum Ausfüllen verschickt, die Familien wurden stattdessen zum Gespräch eingeladen. Auffällig viele, nämlich die Hälfte der Kinder von Gruppe 2, haben die Information zur Gruppe nicht im Vorfeld des Gesprächs von Ihren Eltern oder Berater/innen erhalten, sondern erst im Rahmen des Anamnesegesprächs durch die Gruppenleitung. Bei Gruppe 3 betrifft dies nur ein Kind. „I: [...]Wer hat dir denn davon erzählt, dass es diese Gruppe gibt? K52A: Hast DU doch. I: Habe ich dir erzählt? Das heißt deine Eltern haben vorher nicht mit dir drüber geredet? K52A: Nein.“ (K52A, 138 ff.).

8.2.3 Motivation zur Teilnahme an der Gruppenintervention

Dass Kinder freiwillig an der Kindergruppenintervention teilnehmen, ist eine Voraussetzung, die in Kapitel 6 formuliert wurde. Somit wurden die Kinder auch hiernach gefragt.

Gruppe 1. Bei den Kindern zeigt sich, dass die Teilnehmer/innen hinsichtlich ihrer Motivation gleichmäßig auf Eigen- und Fremdmotivation, bzw. Eigen- nach Fremdmotivation aufgeteilt sind. $\frac{1}{3}$ der Kinder besucht die Gruppe nicht aus eigenem Interesse, sondern aufgrund des Interesses eines Elternpartners: „K81A: Meine Mutter denkt, dass es mir helfen wird“ (K81A, 99 ff.). Ein Drittel der Kinder wurde zunächst von einem Elternpartner motiviert, hat dessen Begründung dann für sich übernommen oder daraus eine eigene Motivation geschöpft: „Ja meine Mama hat gesagt, da kann ich alles erzählen, was ich möchte und Gefühle sagen und dass mache ich gerne, deswegen wollte ich da hin“ (K71A, 129). Neben dem zitierten Grund, Gefühle ausdrücken und etwas erzählen zu wollen, finden sich weitere Motivationen in dieser Gruppe durch die Möglichkeit neue Freunde kennenzulernen und herauszufinden, wie es anderen Kindern geht, die ebenfalls getrennte oder geschiedene Eltern haben. Ein Drittel der Kinder erwähnt die Eltern bei der Frage nach der Motivation nicht und führt eigene Beweggründe an: „damit ich keine Wutausraster vielleicht mehr kriege“ (K31A, 113). Ein anderes Kind möchte über die eigene Situation sprechen und sich austauschen, ein weiteres Kind hat keine trennungs- und scheidungsmotivierten Gründe zur Teilnahme, sondern erhofft sich, dass ihm die Gruppe Spaß macht.

Gruppe 2. Zwei Kinder der Gruppe geben an, die Intervention nicht aus eigener Motivation zu besuchen. Hiervon wurde ein Kind von einem Elternpartner angemeldet und sieht den Grund für den Gruppenbesuch in dessen Problemsicht: „Meine Mutter hat mich einfach angemeldet und dann hat sie es mir erzählt. [...] Weil ich immer noch Probleme damit habe“ (K12A, 107 ff.). Das zweite Kind dieser Gruppe ist ambivalent, weil der Tag, an dem die Gruppe stattfindet, eigentlich der Tag ist, an dem es sich mit sei-

tungsstelle oft mangelhaft ist, da nur $\frac{1}{3}$ der von ihm befragten Kinder wusste, warum Beratung in Anspruch genommen wird.

nem Freund trifft. „Ein Grund ist, weil es für mich Spaß machen wird. Wenn ich an dem Tag nichts hätte, wäre ich auch ganz schnell in die Gruppe rein gegangen. Nur das ist halt mein bester Freund und der ist mir auch sehr viel wert“ (K52A, 143).¹⁰¹ Die weiteren vier Kinder der Gruppe geben an, diese freiwillig zu besuchen. Die Gründe sehen sie vor allem im Austausch mit und Kennenlernen von anderen Betroffenen. Ein Kind hat hierbei ein bestimmtes thematisches Anliegen: „so mal fragen, wie die das machen, wenn Mutter oder Vater ausrasten“ (K22A, 115 ff.).

Gruppe 3. Vier der sechs Kinder geben an, sich freiwillig und aus eigener Motivation für die Gruppe entschieden zu haben. Die Beweggründe sind hierbei sehr unterschiedlich. Ein Kind möchte teilnehmen, weil seinem Geschwister eine frühere Gruppe gut getan hat. Bei einem Kind ist die Trennung der Eltern ganz frisch und es nimmt teil, „Weil dann kann ich hören, was da noch geschehen kann“ (K23A, 192). Ein weiteres Kind möchte neue Freunde kennenlernen und das vierte Kind gibt an, prinzipiell nicht wählerisch bei seinen Freizeitaktivitäten zu sein: „Ach ich bin so einer, wenn mir jemand schon mal was anbietet, dann mache ich manchmal auch mit“ (K53A, 197). Ein Kind ist zum Interviewzeitpunkt noch ambivalent, sieht keinen Grund zur eigenen Teilnahme und hat sich erst im Rahmen der Begrüßungssitzungen zur Teilnahme entschieden. Ein Kind ist zunächst dem Vater zuliebe zur Beratungsstelle gekommen, hat sich dann nach dem Anamnesegespräch für die Teilnahme entschieden, kann aber keinen eigenen Grund hierfür benennen.

Zusammenfassung. $\frac{1}{3}$ der Kinder von Gruppe 1 und jeweils $\frac{2}{3}$ der Kinder aus den Gruppen 2 und 3 nehmen aus eigener Motivation heraus an der Gruppenintervention teil.

8.2.4 Erwartungen, Wünsche und Befürchtungen zur Gruppenintervention

Die Erwartungen der Kinder an die Intervention wurden erfragt, um abzuklären, inwiefern sich diese mit dem Konzept decken. Zunächst wurde erhoben, was ihrer Meinung nach in einer Kindergruppe passiert. Des Weiteren wurden Wünsche erfragt und in Gruppe 1 auch Befürchtungen.¹⁰² Außerdem wurde in allen drei Gruppen nach der Erwartung an die begleitende Elternarbeit gefragt. Hierbei lag der Fokus darauf, zu erfahren, was aus Sicht der Kinder bei einem Elternabend (nicht) besprochen werden sollte.

Erwartungen

„Wir spielen was, dann, wir lernen was, wir reden und das war's“ (K51A, 185). Die folgende Tabelle listet auf, welche Erwartungen die Kinder an die Intervention formulieren. Aufgeführt werden hierbei ausschließlich Nennungen, die von mindestens zwei Kindern erfolgen:

¹⁰¹ K52A hat sich erst nach den Begrüßungssitzungen mit den Elternpartnern entschieden an der Gruppe teilzunehmen.

¹⁰² Auf die Frage nach Befürchtungen wurde in den folgenden Gruppen verzichtet, da sich herausgestellt hat, dass die Kinder ihre Erwartungen hierbei jeweils ‚lediglich‘ umkehren, wie bspw. ‚Die Kinder sind nett‘ als Erwartung und ‚Die Kinder sind böse‘ als Befürchtung.

Erwartung	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	Insgesamt
es wird geredet	6	3	2	11
es wird gespielt	4	4	1	9
Kinder kennenlernen	2	3	1	6
essen & trinken	1	2	2	5
Konkrete didaktische Möglichkeiten wie basteln, Gruppenarbeit, Theater spielen	0	3	1	4
lernen, abgefragt werden	2	0	0	2
vertrauensvolle Gemeinschaft	0	1	1	2

Tabelle 42: Erwartungen an die Gruppe (Prä-Erhebung)

Insgesamt 20 der 21 Kinder erwarten, dass in der Gruppe geredet und gespielt wird. Das Kennenlernen anderer Kinder ist ebenfalls unter den häufigsten drei Nennungen: *„[D]ass ich mich mit anderen anfreunde, dass ich mich ein bisschen austauschen kann und dass wenn einem was über dieses Thema auf dem Herzen liegt, dass er es auch dieser Gruppe halt sagen kann“* (K42A, 154). Wenngleich davon auszugehen ist, dass die meisten Kinder eher Erfahrungen mit Gruppen im Kontext von Schule gesammelt haben, haben nur zwei der Kinder, beide aus Gruppe 1, schulähnliche Erwartungen. Sie denken, dass dort gelernt oder abgefragt wird.

Befürchtungen

Auf die Frage nach ihren Befürchtungen äußerten sieben Kinder, sechs aus Gruppe 1 und eins aus Gruppe 2, die Kinder könnten nicht nett und sogar böse sein. Jeweils ein Kind von Gruppe 1 befürchtete, dass sich Kinder bei der Gruppe verletzen könnten oder dadurch Chaos entsteht, dass alle durcheinander sprechen. Bei einem Kind wird deutlich, welche Vorurteile Kinder gegenüber Beratungsangeboten haben können: *„Und erst habe ich mir das irgendwie wie eine Psychotherapie vorgestellt, dass wir alle so im Kreis sitzen und jetzt reden wir über unsere Probleme“* (K63A, 149 ff.). Während des Gesprächs bestanden diese Befürchtungen allerdings bereits nicht mehr, da das Kind den Gruppenflyer gelesen hatte: *„Also ich habe ja dann auch dieses [den Flyer] gelesen da. Also jetzt halt, dass wir auch mehrere Sachen machen und nicht halt so was komisches“* (K63A, 153).¹⁰³

Wünsche

Wünsche zur Kindergruppe. „Also auf jeden Fall, dass alle Kinder nett sind“ (K91A, 141). Diesen Wunsch teilen vier Kinder von Gruppe 1 und jeweils zwei Kinder der Gruppen 2 und 3. Es ist somit der Wunsch, der am häufigsten benannt wurde. Der Wunsch, der am zweithäufigsten, von jeweils zwei Kindern der Gruppen 1 und 3 genannt wurde, bezieht sich darauf, dass viel gespielt wird. Die dritthäufigste Nennung ist der Wunsch nach neuen Freunden, der bei zwei Kindern von Gruppe 1 und einem von Gruppe 2 aufkommt. Insgesamt zeigt sich, dass die Kinder eher realistische Erwartungen an die Gruppe haben. Nur ein Kind wünscht sich, dass in der Gruppe Plätzchen gebacken werden, was konzeptionell nicht vorgesehen und räumlich nicht möglich ist. Wenige machen bei der Frage, was sie sich wünschen würden, wenn eine Fee in den Raum käme von der Magie der Fee gebrauch, wie K51A: *„Also das Gebäude der Raum wäre 30 cm*

¹⁰³ Eine tabellarische Ergebnisübersicht zu den Befürchtungen befindet sich in Anhang 17, Tabelle A6.

größer, dann könnte man da Playstation 3, Playstation 2, Playstation 1, PC, dann und so welche Sachen noch [haben]“ (K51A, 195).¹⁰⁴

Wünsche zur Elternarbeit: Nur die Hälfte der Kinder äußert Themen, die mit den Eltern besprochen werden sollen. Zwei Kinder von Gruppe 1 wünschen sich, dass die Eltern erfahren, was sie tun sollen, wenn es ihren Kinder nicht gut geht.

„K11A: Was man machen soll, wenn ihr Kind betrübt ist. [...] Die sollen ihr Kind immer fragen, mit ihnen darüber reden und auch mal sagen: ‚Wenn dich das so doll drückt, dann kannst du den auch mal anrufen, deinen Papa oder deine Mama‘“ (K11A, 144 ff.).

Zwei Kinder von Gruppe 1 möchten, dass die Eltern allgemein erfahren, was ihnen Spaß bereitet. Jeweils zwei Kinder von Gruppe 2 und 3 gaben an, dass berichtet werden sollte, was in der Gruppe passiert: *„wie die Gruppe voran geht oder ob bei mir das eben auch hilft, ob man das merkt und sowas“ (K13A, 212).* Jeweils einem Kind aus den Gruppen 1 und 3 war es wichtig, dass die Eltern zu Trennung und Scheidung erfahren, *„dass das richtig doof ist! Und dass man vielleicht, wenn man irgendwelche Verwandte hat, die das vielleicht auch in Erwägung ziehen, noch mal sagen sollte, wie blöd das für die Kinder ist und wie blöd das auch für einen selber ist!“ (K63A, 165).* Insgesamt haben sich nur sechs Kinder der Gruppen 1 und 2 zu Themen geäußert, die nicht mit den Eltern besprochen werden sollten. Zwei Kinder von Gruppe 1 möchten nicht, dass ihren Eltern gesagt wird, *„Falls sich was verschlimmert hätte. Das wäre sehr schlimm dann. [...] Weil das [Kind] dann vielleicht dann Ärger auch zu Hause kriegt“ (K21A, 148 ff.).* Zwei Kinder von Gruppe 2 wünschen sich, dass ein Elternpartner ganz bestimmte Informationen nicht erhält (wie bspw. Umgangspräferenzen). Zwei Kinder, jeweils eines aus den Gruppen 1 und 2, möchten generell nicht, dass die Eltern erfahren, was in der Gruppe geschieht.

8.2.5 Befragung zu den Gruppenzielen

Um Aussagen zum Erreichen der Gruppenziele treffen zu können, wurden die Kinder nicht nur retrospektiv zu diesen befragt. Bereits vor der Intervention wurden Fragen zu einzelnen Zielbereichen gestellt, um eine Vergleichbarkeit herzustellen.

Alltagsstruktur

Die Intervention soll gemäß Jaede, Wolf und Zeller-König (1996) dem ‚Chaos der Scheidung‘ eine stabile Struktur entgegen setzen. Dies bezieht sich auch auf Struktur im Alltag und impliziert somit, dass die Kinder darin zumindest teilweise eine Strukturlosigkeit benennen können. Die Auswertung der Daten hat allerdings ergeben, dass dies kein relevanter Faktor im Alltag der Kinder ist. Alle 21 Kinder können sehr detailliert sowohl ihren Alltag, als auch ihren Wochenplan beschreiben. *„Dann ziehe ich mich an, dann esse ich was, dann putze ich mir die Zähne, dann Montag, Dienstag, Mittwoch laufe ich mit meinen beiden Freunden zur Schule [...]“ (K11A, 65).* Keines der Kinder berichtet von Strukturlosigkeit in der Alltagsgestaltung.

Besondere Fähigkeiten

Im Verlauf des Interviews wurden die Kinder gefragt, was sie besonders gut können, worin sie ein Talent haben. Dies soll einen Aufschluss darüber ermöglichen, ob ein Kind allgemein etwas Positives an sich sieht und damit eine Tendenz zum Selbstwert der Kinder aufzeigen. Jedes Kind konnte hier etwas benennen. In der Regel waren dies

¹⁰⁴ Eine tabellarische Ergebnisübersicht zu den Wünschen befindet sich in Anhang 17, Tabelle A3.

Sportarten oder musisch/künstlerische Tätigkeiten wie Malen oder das Spielen eines Instruments.

Coping

Ein Ziel der Gruppenintervention ist die Erweiterung von Coping-Strategien. Im Prä-Interview wurde zunächst erfragt, welche Situationen (in Bezug auf Trennung und Scheidung) den Kindern Stress bereiten und was sie in diesen Situationen (für sich) tun. 20 der 21 Kinder konnten hierzu Angaben machen. In der Regel wurde als stressigster Moment Streit zwischen den Eltern genannt. *„Erst mal bin ich so ein bisschen bedrückt und dann wenn ich da bin und dann spielen wir wieder Spiele, dann zup, ist das weg“* (K12A, 102 f.). Ähnlich wie K12A benennen neun weitere, also elf von 21 Kindern der drei Gruppen, dass sie sich in stressigen Situationen ablenken und den Stress darüber ‚vergessen‘. Fünf der befragten Kinder, eines aus Gruppe 1 und jeweils zwei aus den Gruppen 2 und 3, fühlen sich verpflichtet, zwischen ihren Eltern zu vermitteln: *„Ich bin dann zu denen hingegangen, dann hat mir jeder von beiden etwas vorgeheult und dann habe ich, bin ich zum anderen gegangen und habe versucht ihn zu überreden, dass er sich entschuldigt und immer so weiter“* (K42A, 79) oder präsent zu sein, während diese sich streiten: *„Ja ich bleibe halt eher da, [...] wenn Eltern dann halt wissen, die Kinder sind weg, streiten die ja NOCH mehr. Deshalb“* (K33A, 103). Nur drei der Kinder geben an, dass sie ihre Gefühle ausdrücken. Sie fangen an zu weinen, streiten ebenfalls oder boxen, bspw. gegen einen Boxsack. Zwei der Kinder bringen mit ihrem Stresserleben körperliche Reaktionen in Verbindung. *„Also dann irgendwann immer, im Hals merke ich das dann, dass mir das dann irgendwie hoch kommt“* (K71A, 91). Bei jeweils einem Kind aus Gruppe 1 und aus Gruppe 3 sind bereits massivere Verhaltensweisen wie weglaufen oder selbstverletzendes Verhalten aufgetreten.¹⁰⁵

Unterstützung im (familiären/sozialen) Umfeld

Hinsichtlich der Ressourcen im sozialen Umfeld wurde in Anlehnung an die Ausführungen in Kapitel 1.2 die Frage gestellt, ob es Personen gebe, mit denen das Kind sich zu Trennung und Scheidung austausche, ob es allgemein Freunde habe, mit denen es die Freizeit verbringe und ob es einem Verein angehöre.

„I: [...] Mit wem kannst du denn über Trennung und Scheidung sprechen? K91A: (...) Das weiß ich nicht.(...) Aber mit dir gerade“ (K91A, 108 f.). 12 der 21 befragten Kinder und damit die deutliche Mehrheit, wissen nicht bzw. machen keine Angaben dazu, mit wem sie sich über Trennung und Scheidung austauschen können¹⁰⁶. Die Eltern werden mit sechs Nennungen, jeweils zwei aus jeder Gruppe, als häufigste Gesprächspartner benannt: *„Wenn mich was drückt, dann rede ich mit meiner Mama darüber“* (K11A, 91). Gleichwohl 17 Kinder einen festen Freundeskreis bzw. eine/n beste/n Freund/in haben¹⁰⁷, berichten nur fünf, jeweils eines aus den Gruppen 1 und 2 sowie drei aus Gruppe 3, dass sie mit diesen über Trennung und Scheidung sprechen. Wenn Angaben dazu erfolgen, warum sie sich nicht mit ihnen dazu austauschen, so ist dies bspw., weil diese keine getrennten oder geschiedenen Eltern haben: *„Also meine Freunde [...], die verstehen das auch nicht wirklich. Weil bei all meinen besten Freunden sind die Eltern noch*

¹⁰⁵ Eine tabellarische Ergebnisübersicht befindet sich in Anhang 17, Tabelle A4.

¹⁰⁶ Eine tabellarische Ergebnisübersicht befindet sich in Anhang 17, Tabelle A5.

¹⁰⁷ Hierbei ist zu beachten, dass die Frage, ob die Kinder allgemein Freunde haben in Gruppe 1 nicht explizit gestellt wurde, es ist also möglich, dass die drei Kinder, die nicht über ihre Freunde sprechen, gleichwohl welche haben.

zusammen“ (K63A, 67). In einem Fall möchte ein Kind den Freunden noch nicht erzählen, dass die Eltern sich getrennt haben. Die Kinder, die sich austauschen, heben hervor, dass ihre Freunde sich gut in ihre Position einfühlen können. Entweder, weil sie ebenfalls betroffen sind, oder obwohl sie nicht betroffen sind: *„Nein, aber die sagt, das wäre ganz schön schlimm, wenn ihre Eltern getrennt wären. [...] und da hat meine Freundin gesagt, ich kann mich immer auf sie verlassen. Wenn es irgendetwas über dieses Thema halt gibt“* (K42A, 137). Hinsichtlich der hohen Anzahl an Kindern, die niemanden angeben, mit dem sie sich austauschen, könnte sich für eine Folgeerhebung die Frage anschließen, ob diese Kinder jemanden vermissen, mit dem sie sich austauschen könnten. Bei K11A wird bspw. deutlich, dass es mit der Situation zufrieden ist: *„I: [...] mit wem hast du denn schon über Trennung und Scheidung geredet? K11A: (überlegt) Ich glaube noch nie. Mit nie einem. [...] Eigentlich brauche ich das gar nicht in meiner Freizeit“* (K11A, 84 ff.).

Auf die Frage, wen die Kinder zu ihrem Geburtstag einladen würden, wenn sie ihn am Folgetag feierten, entwarfen 18 von 21 Kindern der drei Gruppen ein realistisches Szenario. Die Kinder können sehr genau benennen, wie sie ihren Geburtstag feiern und wen sie einladen würden. Ein Beispiel hierfür ist folgende Gästeliste: *„Also, Freunde, Oma, Opa, Tante, vielleicht dass der Papa auch mal kommt, ja“* (K21A, 101). Nur drei Kinder, zwei aus Gruppe 1 und eines aus Gruppe 2, entwerfen kein realistisches Szenario. Beispielhaft sei hier der Wunsch *„alle Fußballstars“* (K51A, 151) einzuladen genannt. Zwei dieser drei Kinder geben an anderer Stelle an, einen festen Freundeskreis zu haben, nur ein Kind hat durch einen Umzug die beste Freundin verloren und noch keine neuen Freunde gewinnen können.

Etwa die Hälfte der befragten Kinder (n=11), vier aus Gruppe 1, drei aus Gruppe 2 und vier aus Gruppe 3, gehören einem Verein an. Während zwei Kinder im Verein musizieren, sind die weiteren neun sportlich aktiv.

Unterstützung in der Gruppe

Unterstützung durch die anderen Kinder. Die Kinder der Gruppen 2 und 3 wurden gefragt, wie die anderen Kinder der Gruppe sie unterstützen können. Vier Kinder, davon die meisten aus Gruppe 2 erhoffen sich Tipps von und Austausch mit den Kindern. Ebenfalls vier Kinder, diesmal die meisten von Gruppe 3, dass die Kinder nett sind und zwei aus jeder Gruppe, dass die Gemeinschaft gut und der Umgang vertrauensvoll ist. Alle drei der am häufigsten genannten Erwartungen fasst K62A zusammen:

„Also es wäre gut, wenn man aufgeschlossen ist und dann auch darüber redet, dass man nicht unfreundlich wird, versucht die anderen auch zu verstehen und gemeinsam eine Lösung zu finden. Nicht rein zu reden oder die Augen zu verdrehen, wenn einer was sagt, also eine gute Gemeinschaft“ (K62A, 116).

Unterstützung durch die Gruppenleitung. Die Kinder von Gruppe 1 wurden gefragt, was sie sich von der Gruppenleitung wünschen. Vier Kinder geben an, dass sie lieb und nett, auf keinen Fall streng sein soll. Ein Kind hofft, dass sie nicht zu viele Fragen stellt, und ein weiteres, das sie hilft und die Aufmerksamkeit gerecht unter den Kindern aufteilt. Die Kinder der Gruppen 2 und 3 wurden konkreter gefragt, wie die Gruppenleitung sie unterstützen kann. Ein Drittel der Kinder beider Gruppen wusste nicht, wie die Gruppenleitung sie unterstützen könnte. Ein Drittel wünscht sich, dass sie deren Wunschthemen, bzw. generell Themen anbietet oder ‚Aktionen‘ anleitet. Des Weiteren gab es von einem Drittel der Kinder Einzelnennungen, darunter der Wunsch nach Partizipati-

on: „wenn ihr noch am Ende ein bisschen Zeit habt, dann können sich ein paar Kinder melden, können drei Vorschläge machen, was sie spielen können“ (K52A, 179). Und der Wunsch nach Hinweisen und Aufmunterung:

„Also Tipps geben, was man tun kann, wenn man traurig ist, das fand ich wäre interessant. Und so was halt dann auch mal davon ablenken von dem Thema und halt auch einen aufmuntern, wenn es mal gerade nicht so gut, also wenn es mal nicht so schön ist da oder so was“ (K63A, 173).

Unterstützung durch die Eltern. Die Kinder der Gruppen 2 und 3 wurden gefragt, welche Unterstützung sie sich von ihren Eltern erhoffen. Ein Drittel der zweiten und fast alle Kinder (5) der dritten Gruppe wissen hierzu nichts zu sagen. K12A erläutert hierzu: „Das machen die Kinder ja“ (K12A, 149 ff.). Zwei Kinder können sich praktische Unterstützung vorstellen, „Indem sie mich hinführt, weil ich ja sonst nicht hinkommen kann“ (K22A, 162). Ein anderes Kind wünscht sich Ermutigung. Während sich ein Kind wünscht, dass die Eltern über die Gruppe reden, wünscht ein anderes das Gegenteil „sie könnten vielleicht nicht jedes Mal fragen, was wir alles gemacht haben“ (K62A, 118).

Zukunftsperspektive

Dass Kinder für sich eine positive/realistische Zukunftsperspektive entwickeln, gehört zu den Zielen der Gruppenintervention. Somit wurden die Kinder bereits vor der Intervention gefragt, wie sie sich ihre Zukunft vorstellen.¹⁰⁸ Die folgende Tabelle zeigt die Ergebnisse in der Übersicht, die mindestens doppelt benannt wurden.

Zukunftsperspektive	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	Insg.
Konkrete Ideen (hinsichtlich Job/Hobby etc.)	8	5	4	17
Tierärztin oder Pflegerin (nur Mädchen)	2	3	0	5
Fußballer, Profi oder Hobby (nur Jungen)	2	2	1	5
Haustier oder Pferd/Reiten (nur Mädchen)	2	1	1	4
Frau eines reichen Mannes (Versorgung)	1	0	1	2
Ideen, zur künftigen Trennungs- und Scheidungsbewältigung	0	1	1	2
Allgemeine Ideen (gesund, glücklich nett, zickig)	3	0	0	3
Keine Ahnung	1	1	2	4

Tabelle 43: Zukunftsvorstellungen (Prä-Erhebung)

17 von 21 Kindern der drei Gruppen haben ganz konkrete Ideen, wie sie sich ihre Zukunft vorstellen.

„Also sie [K42A] [...] macht [...] ein Praktikum mit ihrer besten Freundin im Tierheim [...] und kauft sich eine eigene Wohnung, also ein eigenes Haus mit Pool und Garten und dann kauft sie ein Haus mit zwei Stockwerken, also zwei Wohnung und in der oberen wohnt ihre Freundin und in der unteren K42A und sie hat einen Hund, einen (Rasse) in hellbraun, der heißt (Name) und ihre Freundin hat auch einen Hund, einen (Rasse) und der heißt (Name) in allen möglichen braunen Farben und sie (...) ist glücklich“ (K42A, 87).

¹⁰⁸ Hierbei wurde auf die ‚Feenfrage‘ zurück gegriffen, die insbesondere in der systemischen Beratung Verwendung findet: ‚Stell dir mal vor, hier würde eine kleine Fee rein kommen, die hätte magische Kräfte und würde dich verzaubern und du wärst plötzlich erwachsen (10 Jahre älter). Wie wärst du denn dann?‘

Bei näherer Betrachtung der Zukunftsvorstellungen ergeben sich Unterschiede in den Beschreibungen von Mädchen und Jungen. Diese betreffen bspw. ihre Berufswünsche, wobei bei den Jungen ‚Fußballer‘ und bei den Mädchen ‚Tierärztin‘ die Liste der Traumberufe anführen. Zwei der Mädchen äußern eher regressive Bedürfnisse, was sich im Wunsch ein Baby zu sein und/oder in der Vorstellung von einem reichen Mann versorgt zu werden, äußert:

„K43A: [...] Ich will lieber ein Baby sein. Da muss ich nicht in die Schule gehen und werde verwöhnt. [...] wenn ich halt die Zeit überspringen könnte und dann zum Beispiel einen reichen Mann hätte, dann müsste ich ja nicht arbeiten gehen, oder nur wenig, dann wäre es auch schön“ (K43A, 78 ff.).

Zwei Kinder äußern zunächst, wie sie und/oder ihre Familien dann mit der Trennung und Scheidung umgehen. Während eines sich vorstellt, dass alle in der Familie die Situation bewältigt und Kontakt zueinander haben, hat ein anderes eine eher konfliktvermeidende Idee in Zukunft mit der Situation umzugehen: *„Also zuerst mal würde ich irgendwohin auswandern, wo mich keiner von beiden mehr stört“ (K63A, 95).* Nur drei der Kinder, alle drei aus Gruppe 1, machen ganz allgemeine Angaben zu sich in der Zukunft: *„Dass ich einfach immer gesund bleibe, nicht krank werde und einfach ein schönes Leben weiter habe“ (K11A, 115).*

12 von 21 Kindern können sich vorstellen in Zukunft zu heiraten, oder eine/n Partner/in zu haben. Hierbei fällt auf, dass dies bei den Gruppen 1 und 2 die meisten Kinder anstreben, während die Kinder der Gruppe 3 deutlich skeptischer sind. Ähnlich sieht es bei der Vorstellung aus, später Kinder zu bekommen. Insgesamt können sich dies zehn Kinder vorstellen: in den Gruppen 1 und 2 fünf von neun bzw. vier von sechs Kindern, doch nur eines von sechs Kindern der Gruppe 3. Insgesamt ergeben sich bei den Angaben kaum nennenswerte Geschlechtsunterschiede. Auffällig ist allenfalls, dass die zwei Kinder von Gruppe 1 und die drei Kinder von Gruppe 3, die angeben noch nicht zu wissen, ob sie Kinder bekommen möchten, ausschließlich Mädchen sind.¹⁰⁹ Nur selten werden Gründe für oder gegen das Heiraten oder Kinder bekommen genannt. Bei den wenigen Gründen fällt auf, dass es Kinder gibt, die eher familienorientiert sind, wie ein Junge: *„I: Ja, und was hast du dann so für Hobbies in zehn Jahren? K31A: Also, meine Kinder (Pause) vielleicht noch ein bisschen Fußballspielen“ (K31A, 108 f.).* Während sich K31A also durchaus vorstellen kann, Fußball und Familie miteinander zu verbinden, äußern zwei der Jungen, dass sie hierin keine Vereinbarkeit sehen. *„Wenn ich Fußball spiele, kann ich ja keine Frau mehr haben [...] weil wenn ich von Länder zu Länder gehen muss [...] die nervt das dann“ (K23A, 99 ff.).* Nur ein Kind gibt an keine Kinder bekommen zu wollen, weil es befürchtet, dass diese die eigenen negativen Erfahrungen mit den Streitigkeiten zwischen den Eltern wiederholen müssten: *„Nein. [...] Weil wenn ich Kinder kriege, dann wäre es viel Stress und wenn wir streiten, dann hätten die Kinder auch wieder eine Belastung, wie ich als ich klein war“ (K32A, 114).* Auffällig ist letztlich auch, dass von den sechs Mädchen, die sich nicht vorstellen können zu heiraten/sich zu verpartnern bzw. dies noch nicht wissen, fünf betonen, dass sie ein (Haus)tier haben möchten. Dies könnte einen Wunsch nach Nähe/Vertrautheit ausdrücken, von der sie sich nicht vorstellen können, diese von Partner/innen zu erhalten.

¹⁰⁹ Eine tabellarische Ergebnisübersicht befindet sich in Anhang 17, Tabelle A7.

8.2.6 Ergebnisse der Elternbefragung

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Elternbefragung zusammengestellt. Erhoben wurde die Strittigkeit der Eltern, Kriterien, die ihnen bei der Eltern-Kind-Beziehung wichtig sind, Motivation zu der und Erwartungen an die Teilnahme an der Kindergruppenintervention, Bereitschaft zur Unterstützung des Kindes und Erwartungen an die begleitende Elternarbeit.

Strittigkeit der Eltern

Um die Strittigkeit der Eltern einschätzen und diese in Bezug zur Bewertung der Gruppe von Kindern und Eltern setzen zu können, wurde auf das einzige diagnostische Verfahren zurückgegriffen, das hierfür in der BRD entwickelt wurde: dem Konfliktfragebogen des DJI (s. Anhang 15). Zum Zeitpunkt der Prä-Erhebung verteilen sich die Elternpartner wie folgt auf die Strittigkeitsstufen:

Punkte	Bedeutung	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3
0-10	Wahrscheinlich normales Konfliktniveau	5	4	3
10,5-19,5	Wahrscheinlich erhöhtes Konfliktniveau	4	2	2
20-21,5	Grenzbereich zu Hochkonflikt	0	0	0
22-32	Hochkonflikte sehr wahrscheinlich	0	1	1

Tabelle 44: HC-Werte (Prä-Erhebung)

Die Tabelle zeigt, dass in allen drei Gruppen ein eher niedriges bis leicht angestiegenes Konfliktniveau zwischen den Eltern zu vermuten ist. In den Gruppen 2 und 3 gibt es jeweils nur einen Wert, der wahrscheinlich hochkonflikthafte Beziehungsmuster vermuten lässt.

Eltern-Kind-Beziehung

Die Befragung zur Eltern-Kind-Beziehung wurde zwischen Gruppe 1 und den Gruppen 2 und 3 verändert, sodass die Beschreibung getrennt erfolgt.

Gruppe 1. Bei den Fragen, was die Eltern an ihren Kindern mögen, wann die Kinder sie brauchen und mit welchem Verhalten des Kindes die Eltern Schwierigkeiten haben, können sieben von neun Elternpartnern differenzierte Angaben machen. Sechs Angaben zu dem, *was die Eltern an ihren Kindern mögen*, beziehen sich explizit auf das jeweilige Kind und dessen Verhalten: „*Wenn er lacht. Die Momente, wo er Gefühle zeigt und kuscheln möchte*“ (MK31A, 2 ff.). Die Beschreibungen sind in diesen Fällen unabhängig von Trennung und Scheidung. Nur eine Aussage bezieht sich auf die Mutter und ihre Situation, „*Dass er Verständnis für die neue finanzielle Situation hat. Dass er mich darauf aufmerksam macht, mal zu lachen*“ (MK11A, 2 ff.). Vier von neun Elternpartnern geben an, dass ihr Kind sie vor allem vor dem Schlafen, bei Albträumen oder beim ‚zu Bett-geh Ritual‘ *am nötigsten brauche*. Eine Mutter beschreibt, dass es bei ihr die Zeit nach dem Umgang sei, wenn ihr Kind vom Besuch beim Vater wieder zu ihr kommt, bei der es *„oftmals sehr durcheinander“* (MK21A, 2 ff.) sei. *Schwierigkeiten* bereiten vier von neun Elternpartnern die Wut ihres Kindes. Des Weiteren gibt es Einzelnennungen, wie vermehrte Bauchschmerzen, Schwierigkeiten sich zu konzentrieren, nicht näher definiertem selbstverletzendem Verhalten des Kindes, dass das Kind zu erwachsen sei, zwischen den Eltern vermittele oder mit dem Elternpartner häufig Streit habe. Auch die beschriebenen Verhaltensweisen können, wie in Kapitel 1 ausgeführt, auf Verhaltensweisen hindeuten, die mit Trennung und Scheidung im Zusammenhang stehen. Auffäl-

lig sind zwei Elternpartner, die jeweils sehr undifferenzierte Antworten geben. Ein Vater gibt an, dass alles an der Beziehung zu seinem Kind schlecht sei „*Im Moment gibt es nur Leid*“ (VK51A, 2 ff.), während eine Mutter ihr Kind als „*die Liebe selbst*“ (MK91A, 2 ff.) bezeichnet.¹¹⁰

Gruppen 2 und 3. Die Eltern wurden zunächst allgemein nach Konflikten gefragt:

Zwischen Elternpartner und Kind bestehen...	Gruppe 2	Gruppe 3
sehr viele Konflikte	1	0
viele Konflikte	2	0
wenige Konflikte	3	5
keine Konflikte	1	1

Tabelle 45: Konflikte zwischen Elternpartner und Kind (Prä-Erhebung)

Es zeigt sich eine leichte Differenz zwischen den Gruppen: Die Eltern von Gruppe 2 sehen mehr Konflikte zwischen ihnen und ihren Kindern, als die Eltern der Gruppe 3. Bei der Einschätzung von Interaktionen, mit denen die Eltern unzufrieden sind, dreht sich dieses Bild. Hierbei geben die Eltern von Gruppe 3 geringfügig häufiger an, dass sie nicht zufrieden sind, als die Eltern der Gruppe 2. Insgesamt zeigt sich allerdings, dass die Ergebnisse bei dieser Befragung nicht überraschen. So sind die meisten Eltern unzufrieden, wenn sie mit ihren Kindern streiten, zu wenig Zeit haben zusammen zu spielen oder über Trennung und Scheidung sprechen (müssen).

Eltern sind unzufrieden mit der Häufigkeit folgender Interaktionen zwischen ihnen und ihrem Kind: (die jew. 2 am häufigsten angekreuzten Antworten pro Gruppe)	
Gruppe 2 (N=5)	Gruppe3 (N=6)
1. Streiten (n=3)	1. Streiten (n=5)
1. Zusammen spielen (n=3)	1. über Trennung und Scheidung sprechen (n=5)
2. Zusammen am PC spielen (n=2)	2. Zusammen spielen (n=3)
2. Zusammen für die Schule arbeiten (n=2)	2. Zusammen für die Schule arbeiten (n=3)
2. Zusammen Ausflüge unternehmen (n=2)	

Tabelle 46: Eltern sind unzufrieden mit... (Prä-Erhebung)

Ähnlich sind die Ergebnisse bei Verhaltensweisen der Kinder, mit denen die Eltern ein Problem haben. Hierbei fällt insgesamt auf, dass die Eltern wenige Probleme mit dem kindlichen Verhalten haben. Von 20 Verhaltensweisen, die als problematisch wahrgenommen werden könnten, haben die Eltern der Gruppe 2 mit vier Verhaltensweisen grundsätzlich keine Probleme, bei den Eltern der Gruppe 3 sind dies sogar sieben Verhaltensweisen. Bei den weiteren können zumeist lediglich Einzel- oder Doppelnennungen aufgeführt werden. Die häufigsten Nennungen haben folgende Verhaltensweisen:

¹¹⁰ Eine tabellarische Übersicht zu den Antworten befindet sich in Anhang 17, Tabelle A8.

Eltern haben ein Problem mit folgenden Verhaltensweisen ihrer Kinder: (die jew. 2 am häufigsten angekreuzten Antworten pro Gruppe)	
Gruppe 2 (N=5)	Gruppe3 (N=6)
1. hört nicht auf mich (n=4)	1. ist aggressiv (n=4)
1. ist aggressiv (n=4)	2. ist traurig (n=3)
2. ist traurig (n=3)	
2. versucht es allen Recht zu machen (n=3)	
2. zieht sich zurück (n=3)	
2. ist lust-/interessenlos (n=3)	

Tabelle 47: Eltern haben ein Problem mit... (Prä-Erhebung)

Motivation zur Anmeldung des Kindes

Gruppe 1. Die häufigsten Nennungen (n=4) beziehen sich auf die Hoffnung, dass die Kinder dadurch einen besseren Umgang mit Gefühlen erlernen.¹¹¹ Außerdem wünschen sich drei Eltern, dass ihre Kinder mehr Selbstvertrauen erlangen und zwei allgemeine Verbesserungen im Familienleben. Auffällig ist, dass die Mutter, die ihr Kind undifferenziert positiv wahrnimmt, keine Angaben zu ihrer Motivation macht, das Kind zur Gruppe anzumelden, während sich der Vater, der ein undifferenziert negatives Bild von seinem Kind vermittelt, sehr unspezifische und allgemeine Verbesserungserwartungen an die Gruppe beschreibt: „Wir werden eine bessere Familie und wir werden uns besser verstehen“ (VK51A, 15). Diese Formulierung seiner Wünsche lässt vermuten, dass seine Erwartungen durch die Kindergruppenintervention nicht erfüllt werden können.

Gruppe 2. Die Eltern haben ihre Kinder vor allem in der Hoffnung angemeldet, dass sie spezifische Trennungs- und Scheidungsthemen besprechen können (n=4). Hierbei steht der Austausch mit anderen Kindern für die Eltern im Mittelpunkt.

„Ihm zu zeigen, er ist mit diesem Problem nicht allein; die Möglichkeit zu geben, frei über dieses Thema seine Gefühle zu reden; durch den Erfahrungs- Erlebnisaustausch neue Wege zu finden, um seine Situation ggf. besser zu meistern“ (MK22A, 3 f.).

Zwei Elternpartner wünschen sich, dass ihre Kinder allgemein mehr Lust am Leben gewinnen und glücklicher sind. Eine Mutter erhofft sich durch die Teilnahme ihres Kindes konkrete Anleitung durch die Gruppenleitung. „Weil ich von Ihnen hören möchte, wie ich ihm die Angst nehmen kann, dass er ein Elternteil verlieren könnte“ (MK52A, 3 f.). Und eine Mutter wünscht sich, dass ihr Kind durch die Kindergruppe mehr Verständnis für ihre Situation aufbringt. „Sie soll erkennen, dass ich diese Situation nicht gewünscht habe. Es ist einfach passiert“ (MK62A, 7).

Gruppe 3. Die Eltern setzen den Schwerpunkt bei der Anmeldung auf die Hoffnung, dass ihre Kinder sich mit anderen Kindern austauschen (n=5). Im Vergleich zur zweiten Gruppe bleiben die Aussagen hierbei in der Regel allgemeiner: „Mit anderen Kindern über das Problem Trennung der Eltern spricht“ (VK23A, 4 f.). Nur wenige legen dabei einen thematischen Schwerpunkt: „Ich erhoffe mir dadurch, dass meine Tochter mehr über ihre Gefühle spricht. Dass sie sehen kann, dass es auch andere Kinder gibt, die das gleiche durchmachen, die in der gleichen Situation stecken“ (MK33A, 3 f.).

¹¹¹ Die tabellarischen Übersichten zu den Ergebnissen aller drei Gruppen befinden sich in Anhang 17, Tabellen A9 und A10.

Erwartungen an die Kindergruppe

Gruppe 1. Die Eltern konnten unter fünf verschiedenen Möglichkeiten jene ankreuzen, die ihrer Erwartung an die Teilnahme des Kindes an der Kindergruppe entsprachen. Mehrfachnennungen waren möglich:

- Alle Elternpartner wünschen sich, dass ihr Kind ‚die Möglichkeit hat, sich mit anderen Kindern auszutauschen‘ und ‚lernt seine Gefühle besser zu verstehen‘,
- acht Elternpartner möchten, dass ihr Kind ‚besser mit der Situation zurecht kommt‘
- und sieben haben ihr Kind auch angemeldet, damit es ‚mit der Situation besser zurecht‘ kommt und ‚die Elternpartner selbst und deren Situation besser versteht‘.

Gruppe 2 und 3. Die Fragebögen enthielten acht vorformulierte mögliche Erwartungen an die Kindergruppe, bei denen sie auf einer 5-stufigen Skala (1= trifft gar nicht zu und 5 = trifft voll zu) ankreuzen konnten, wie sehr diese Erwartung auf sie zutrifft. Die folgende Tabelle zeigt den jeweiligen Durchschnittswert, je höher der Wert, desto höher die Erwartung.

Das Kind soll...	Gruppe 2		Gruppe 3
		k.A.	
...sich mit anderen betroffenen Kindern austauschen	4,7	1	5
...selbstbewusster werden	4	1	4
...besser zeigen können, was es bedrückt	4,8	1	4,5
...besser mit Stress umgehen können	4	1	3,7
...sich nicht so schnell aus der Ruhe bringen/verunsichern lassen	4,3	1	4,2
...mehr Informationen zu Trennung und Scheidung bekommen	4,7	1	3,8
...sich und seine Gefühle besser verstehen	4,8	1	4,3
...den Elternpartner besser verstehen	4,3	1	2,8

Tabelle 48: Erwartungen an die Kindergruppe Gruppen 2 und 3 (Prä-Erhebung)

Bei Gruppe 2 zeigt sich wenig Differenz in den Antworten, die Erwartungen sind in allen Bereichen hoch. Die Ergebnisse der Gruppe 3 zeigen sich differenzierter. Die Eltern erwarten am meisten, dass sich die Kinder mit anderen austauschen und am wenigsten, dass sie die Elternpartner nach der Gruppe besser verstehen.

Unterstützung für das Kind

Gruppe 1. Die Eltern konnten unter fünf verschiedenen Statements dazu, wie sie ihr Kind während der Gruppenzeit zu unterstützen können, jene ankreuzen, die sie selbst präferieren. Jede Aussage wurde von allen neun Elternpartnern angekreuzt. Sie haben somit vor ihr Kind:

- zur Gruppenstunde zu fahren und wieder abzuholen,
- an den gemeinsamen Sitzungen mit dem Kind teilzunehmen,
- den Elternabend zu besuchen,
- ihrem Kind zuzuhören und
- mit ihrem Kind Ideen aus der Gruppe zu Hause auszuprobieren.

Auf die offen gestellte Frage, ob die Eltern der Gruppe 1 weitere Gründe sehen, ihr Kind (nicht) zu unterstützen wurden, von vier Eltern Angaben gemacht. Eine Mutter schreibt, dass sie ihr Kind unterstützt, „Indem ich versuche einfach für sie da zu sein“ (MK21A, 18). Eine andere Mutter kann sich vorstellen, Verabredungsmöglichkeiten mit anderen Gruppenkindern zu schaffen. Der Vater, der sein Kind undifferenziert negativ wahrnimmt, sieht keine Möglichkeit sein Kind zu unterstützen, außer Zeit vergehen zu lassen. Die Mutter, die ihr Kind undifferenziert positiv wahrnimmt, gibt an, ihr Kind bei allem zu unterstützen, was gut sei.

Gruppe 2 und 3. Bei den Eltern wurden verschiedene Unterstützungsmöglichkeiten vorformuliert. Es zeigt sich insgesamt eine hohe Motivation der Elternpartner:

Engagement während der Gruppenzeit	Gruppe 2				Gruppe 3		
	Ja/immer	Oft	Weiß nicht	k.A.	Ja/immer	Nie	Weiß nicht
Kind zu den Gruppenstunden fahren und/oder abholen	5	1	0	1	5	1	0
an der gemeinsamen Begrüßungssitzung teilnehmen	6	0	1	0	5	0	1
an der gemeinsamen Abschiedssitzung teilnehmen	7	0	0	0	6	0	0
am Elternabend teilnehmen	5	0	1	1	4	0	2
mit dem Kind über die Gruppe sprechen	3	0	2	2	6	0	0
mit dem Kind Ideen aus der Gruppe zu Hause ausprobieren	5	1	0	1	6	0	0

Tabelle 49: Engagement während der Kindergruppenzeit (Prä-Erhebung)

Nur ein Elternpartner gibt an, das Kind ‚nie‘ zur Kindergruppe zu bringen oder abzuholen und vermerkt daneben, dass die Beratungsstelle so wohnortnah ist, dass das Kind alleine laufe. Von den drei Elternpartnern, die ankreuzen, dass sie noch nicht wissen, ob sie zum Elternabend kommen können, vermerken zwei, dass dies von ihren Arbeitszeiten abhängig ist.

Erwartungen an die begleitende Elternarbeit

Gruppe 1. Den Eltern wurden sechs verschiedene Themen zur Auswahl gestellt, die im Rahmen der begleitenden Elternarbeit besprochen werden können und gebeten, jene anzukreuzen, die sie interessieren. Die Interessen verteilen sich wie folgt:

- Alle Elternpartner haben ein Interesse daran ‚Möglichkeiten zu besprechen das eigene Kind zu unterstützen‘ und ‚Informationen zu ‚gewöhnlichen‘ Reaktionen von Kindern bei Trennung und Scheidung‘ zu erhalten.
- Acht Elternpartner interessiert das Vorgehen bei der Kindergruppe.
- Die Hälfte ist des Weiteren an einer Vernetzung der Eltern (n=5) und dem Austausch zur Situation (n=4) interessiert.
- Nur ein Elternpartner wünscht sich, dass die eigene Situation thematisiert wird.

Gruppe 2 und 3. Den Eltern wurden fünf verschiedene Themen zur Auswahl gestellt und gefragt, ob diese besprochen werden sollen. Zur Verfügung stand eine 5-stufige Skala von 1=nein bis 5=ja. Im Folgenden werden die Durchschnittlichen Werte angegeben, je höher der Wert, desto höher das Interesse:

Themen, die besprochen werden sollen	Gruppe 2		Gruppe 3
	Durchschnitt	k.A.	Durchschnitt
Das Vorgehen bei der Kindergruppe	3,4	0	4,7
Meine Situation	2,9	0	2,3
Vernetzung mit den Eltern	3,3	1	3
Mögliche Reaktionen von Kindern auf Trennung und Scheidung	4,7	1	4,3
Wie man Trennungs- und Scheidungskindern helfen kann	4,7	0	5

Tabelle 50: Erwartungen an die begleitende Elternarbeit Gruppen 2 und 3 (Prä-Erhebung)

Es zeigt sich, dass die Eltern der Gruppe 3 mehr als die Eltern der Gruppe 2 daran interessiert sind, etwas über das Vorgehen der Kindergruppe zu erfahren. Beide Gruppen haben wenig Interesse ihre eigene Situation zu besprechen und ein hohes Interesse daran, etwas über Reaktionen von Kindern und Hilfemöglichkeiten der Eltern bei Trennung und Scheidung zu erfahren.

Auf die offen gestellte Frage, ob es weitere Themen oder Wünsche hinsichtlich der begleitenden Elternarbeit gibt, gab es Nennungen von einem Elternpartner aus Gruppe 1 und jeweils zwei aus den Gruppen 2 und 3. Es gab keine Doppelnennungen, weshalb eine einfache Aufzählung folgt. Die Zahlen hinter der Nennung beziehen sich auf die Nummer der Gruppe, für die dies gewünscht wurde:

Themenwünsche:

- Hinweise, wie man den anderen Elternpartner dazu bringt, das Kind zu unterstützen (1)
- Wohl des Kindes und Wohl der Eltern (2)
- Gefühle von Verlassenen (2)
- Vertrauen ins andere Geschlecht: „Wie gebe ich meinem Kind weiter, dass nicht alle Väter gehen und nicht alle Männer unzuverlässig sind?“ (MK62A, 12) (2)
- Geschwisterkonflikte (3)
- Feedback: „Hilfreich wäre es, wenn ein grobes ‚Feedback‘ über das Kind käme, damit man auch sehen kann, was evtl. noch bedrückt“ (MK53A, 11). (3)
- Allgemein: Praxisbeispiele mit Lösungen erfahren und diskutieren (3)

Weitere Wünsche:

- Angebot von Kaffee während der Elternsitzungen (3)
- Elternpartner sollen schriftlich über Termine informiert werden (3)
- Kontaktadressen zu weiteren Institutionen wie dem Jugendamt erhalten (3)

8.3 Ergebnisse der Post-Interventionserhebungen

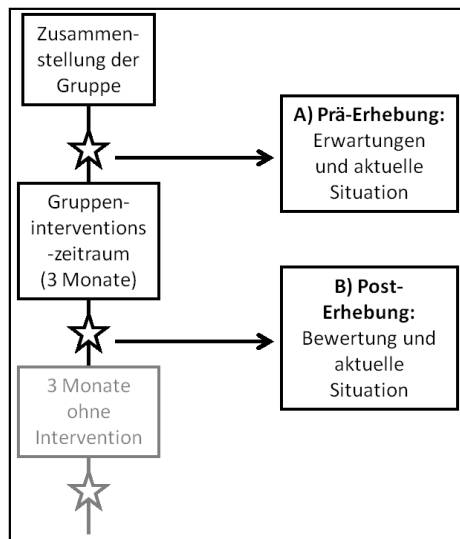


Abbildung 14: Erhebungsplan (Post)

In der Woche nach der letzten Gruppeninterventionssitzung wurden die Kinder und Eltern, die teilgenommen hatten, erneut befragt. Der Schwerpunkt lag einerseits auf den Veränderungen, die sie im Interventionszeitraum wahrgenommen haben – sowohl allgemein, als auch im Bezug auf die Gruppe – und andererseits auf den Bewertungen zur Gruppe.

8.3.1 Lebenssituation

Die Kinder der Gruppen 2 und 3 wurden gefragt, was sich im Interventionszeitraum bei ihnen verändert hat, wie es ihnen aktuell mit der Situation geht und wie sie die Situation bewerten¹¹². Hierbei wurden zumeist Verschlechterungen oder negative Aspekte, die sich nicht verändert haben, beschrieben, die Kinder haben sich aber auch zu positiven Veränderungen geäußert und/oder wertneutrale Aspekte ihrer Lebenssituation benannt:

Verschlechterungen oder negative Aspekte, die sich nicht verändert haben. Jedes der 12 Kinder hat mindestens einen und maximal drei Aspekte benannt, die als solche kategorisiert werden können. Als besonderer Faktor einer Verschlechterung der Lebenssituation wurde hierbei von fünf Kindern (Gruppe 2: 3 und Gruppe 3: 2) neue Partner/innen der Eltern benannt und als zweit häufigster Aspekt der Wechsel zwischen Wohn- und Besuchseltern (Gruppe 2: 1 und Gruppe 3: 2). Die Kinder stören sich besonders an neuen Partner/innen, wenn diese permanent anwesend sind und sie das Gefühl haben, keine Zeit mit ihren Eltern allein verbringen zu können, oder wenn sie Loyalitätsdruck verspüren: „und dann [hat] Papa auch noch so gesagt [...] (Tonfall abwertend) ‚Oh, der neue Freund, ich mag das eigentlich nicht K42. Magst du das?‘ und so. Und dann habe ich ihn [den neuen Freund] halt nicht mehr so gemocht“ (K42B, 13). Am Wechsel zwischen den Eltern stört die Kinder insbesondere, dass sie den jeweils abwesenden Elternpartner vermissen: „ich will zwar bei meiner Mama bleiben, aber ich will zum Papa. Mama, Papa, Mama, Papa. Dann sitze ich zwischen zwei Stühlen“ (K21B, 53).

Positive Veränderungen. „[I]ch habe meine Ruhe, wenn ich mit meinem Vater alleine Bundesliga schauen will“ (K52B, 20f.). Neun der 12 Kinder benennen Aspekte, die als positiv zu bewerten sind. Vier Kinder (jeweils zwei von jeder Gruppe) benennen die Verringerung von Streit zwischen den Eltern und in der Familie: „Ja jetzt gibt es nicht mehr so

¹¹² Den Kindern der ersten Gruppe wurden diese Fragen nur im Rahmen von Prä- und Follow-up-Erhebung gestellt. Im Vergleich zur Prä-Erhebung fällt bei den Kindern der Gruppen 2 und 3 auf, dass die Kinder nicht ausschließlich Veränderungen beschrieben haben, sondern auch Aspekte, die sich nicht änderten. Davon ausgehend, dass diese für die Kinder in ihrer aktuellen Lebenssituation relevant sind, wurden diese Beschreibungen dennoch einbezogen.

viel Streit“ (K43B, 31). Drei Kinder, zwei von Gruppe 2 und eines von Gruppe 3 sehen neue Partner/innen der Eltern oder neue Stief- und Halbgeschwister als Zugewinn: „Ich bin endlich nicht mehr Einzelkind“ (K12B, 40). Außerdem freuen sich drei Kinder (ebenfalls zwei von Gruppe 2 und eines von Gruppe 3) über Vorteile, die unterschiedliche Erziehungsprinzipien der Eltern mit sich bringen: „bei manchen Sachen, die uns der Papa verboten hat und die Mama hat es okay gefunden. Jetzt dürfen wir das halt und davor durften wir das nicht. Das ist dann gut“ (K62B, 29). Zwei Kinder berichten weiterhin, dass sie in der Schule besser geworden sind und bringen dies in Bezug zur allgemeinen Verbesserung der Situation: „als ich in die neue Schule gekommen bin und die Eltern sich getrennt haben, da habe ich halt nicht so viel gelernt, weil ich mich eher auf dieses andere Thema so ein bisschen konzentriert habe“ (K42B, 7).

Wertneutral äußerten sich acht der 12 Kinder, jeweils vier von jeder Gruppe. Diese beschreiben zwar einzelne Aspekte ihrer Lebenssituation wertend, etikettieren ihre Gesamtsituation aber mit Begriff des ‚sich Gewöhnens‘: „Ich habe mich dran gewöhnt“ (K22B, 23). In der Regel kommentieren die Kinder dies nicht weiter. Ein Kind scheint die eigene Wertung zugunsten einer fürsorglichen Haltung gegenüber der Mutter zurück zu stellen: „Das ist für mich okay, weil ich will auch nicht, dass es meiner Mama schlecht geht“ (K62B, 27).

Gefragt wie sie ihre Lebenssituation in Bezug auf ihr Trennungs- und Scheidungserleben insgesamt bewerten würden, zeigen sich folgende Ergebnisse:

Insgesamt geht es mir mit der Trennung und Scheidung (1 = ☺ ☺ bis 5 = ☹ ☹)	1	2	3	4	5	Durchschnitt
Gruppe 2	3	0	0	2	0	2,3
Gruppe 3	0	4	1	0	1	2,7

Tabelle 51: Gesamtbewertung Trennung und Scheidung (Gruppe 2 und 3) (Post-Erhebung)

Die Wertungen sind durchschnittlich demnach eher gut, bei Betrachtung der einzelnen Gruppen werden allerdings ‚Ausreißer nach unten‘ deutlich.

8.3.2 Beschreibung der Gruppenintervention

„Und es gibt Kekse. Gratis.“ (K13B, 105). Auf die Frage, wie sie einem anderen Kind ihres Alters und Geschlechts die Gruppe beschreiben würden, hat jedes Kind der drei Gruppen mit seiner individuellen Beschreibung den persönlichen Blick auf das eigene Gruppenerleben verdeutlicht. Einige, darunter K13B geben sich Mühe die Gruppe zu bewerten, die ausführlichste Beschreibung gibt K41B:

„Ich würde ihr beschreiben, dass wir zehn Treffen hatten, dass jedes Treffen verschieden aufgebaut war, wir haben erst mal eine Runde gemacht, wie es uns geht [...] und dass wir immer eine schöne Pause hatten, das hat auch immer ziemlich viel Spaß gemacht, dass wir in der Gruppe auch sehr viel gelernt haben, auch öfters mal in der Hängematte waren, das wir da einfach nur Spaß gemacht haben und dass das schon gut tut und dass auch einige, also, dass man einige Tipps aus der Gruppe hat und dass man die dann auch bei Streit oder so nach, oder befolgen kann. [...] man muss die [Eltern] nicht mitbringen, es gibt erst mal ein Treffen mit den Eltern, die stellen sich alle vor und dann danach diese zehn Gruppen ohne Eltern, da kann man ganz offen über seine Sachen sprechen, ohne dass irgendwie die Eltern dabei sind und ich, die Kinder aus der Gruppe und auch die Erwachsenen, die dabei sind, die sagen das auch nicht weiter und beim letzten Mal ist auch noch mal, kommen die Eltern noch mal mit, beim Abschiedsfest, einmal Mama, einmal Papa und das gibt sonst für die Eltern Elternabende“ (K41B, 3 ff.).

Folgende fünf Aspekte wurden von den 21 befragten Kindern am häufigsten benannt, der Intergruppenvergleich ergab hierbei keine Gruppenspezifika.

1. ‚Austauschen/Sprechen über Trennung und Scheidung‘ (15 Nennungen). *„[W]ir haben über Trennung und Scheidung geredet, das war ja auch der Sinn der Gruppe“* (K42B, 91).
2. Einzelne Themen, die behandelt wurden (10 Nennungen).
3. Die Gruppe hat Spaß gemacht (war schön/toll) teilt sich den dritten Platz mit der Erwähnung der anderen Kinder (jeweils 9 Nennungen).
4. Die Pause, bei der es die erwähnten Gratiskekse gab (8 Nennungen).
5. den fünften Platz teilen sich Beschreibungen dazu, dass immer ein anderes Thema behandelt wurde und Tipps ausgetauscht wurden (jeweils 6 Nennungen).

8.3.3 Bewertung der Gruppenintervention

Den Kindern wurden offene Fragen zu Bewertung der Gruppe gestellt und sie wurden gebeten, bereits vorformulierte Items zu Gruppeninhalten und Methoden zu bewerten. Items und Bewertungsskala wurden zwischen der Erhebung von Gruppe 1 und den Folgegruppen angepasst, weswegen die Ergebnisse nun getrennt voneinander dargestellt werden. Anschließend werden die Ergebnisse zu den offenen Fragen aller drei Gruppen zusammengefasst.

Bewertung von Items zur Gruppenintervention Gruppe 1

Die durchschnittliche Bewertung der Kinder zu den Items auf einer dreistufigen Skala ist in der folgenden Tabelle dargestellt, je niedriger der Wert, desto besser die Bewertung durch die Kinder:

Wie bewertest du die folgenden Sachen, die zur Gruppe gehören?	Gruppe 1
Entspannung in der Hängematte	1
Pause	1
Was zu Gefühlen machen	1,1
Begrüßungstreffen mit den Eltern	1,1
Überlegen, was man tun kann, wenn man Stress hat	1,2
Theater spielen	1,2
Begrüßungsrunde in der Kindergruppe	1,2
Boxen	1,2
überlegen, was du dir wünschst	1,3
Themen, die wir besprochen haben	1,3
Etwas malen	1,4
Abschiedsfest mit den Eltern	1,6
Über Trennung und Scheidung reden	1,7
Die Stimmung in der Gruppe	1,7
über etwas reden	1,9
Etwas schreiben	2

Tabelle 52: Bewertung der Gruppe allgemein Gruppe 1 (Post-Erhebung)

Es zeigt sich, dass die Kinder der Gruppe 1 das Erlebte insgesamt positiv bewerten. Die durchschnittlich schlechteste Bewertung hat ‚etwas schreiben‘ erhalten, besonders positiv wurden die Elemente bewertet, die vor allem regressiv Bedürfnisse der Kinder, wie versorgt und geschaukelt werden enthalten: die Pause sowie das Entspannen in der Hängematte. Außerdem haben die Kinder es insgesamt positiv bewertet ‚was zu Gefühlen‘ gemacht zu haben.

Bewertung von Items zur Gruppenintervention Gruppen 2 und 3

Die Kinder haben die Bewertung der Items auf der bereits vorgestellten 5-stufigen Emoticon Skala vorgenommen. Die Ergebnisse werden im Folgenden dargestellt. Neben den Emoticons konnten die Kinder auf Fragezeichen deuten, wenn sie sich an etwas nicht mehr erinnern oder bei der entsprechenden Sitzung nicht anwesend waren. Die in diesen Fällen verringerte Gesamtzahl der Befragten wird in Klammern vermerkt.

Allgemeine Bewertung	Gruppe 2	Gruppe 3
Die Kindergruppe war schön.	1	1,3
Bei der Kindergruppe habe ich etwas gelernt.	1,8	2,2
Es war schön Kinder kennenzulernen, die auch eine Scheidung erlebt haben.	1,2	1,3
Ich habe durch die Kindergruppe neue Freunde kennengelernt.	1,5	1,3
Bewertung von Methoden und Setting	Gruppe 2	Gruppe 3
Über Trennung und Scheidung reden	1,8	2,7
Etwas schreiben	2,3	2,8
Etwas malen	1,8	2
Theater spielen	2	2,3
Boxen	1,8	3 (5)
Begrüßungstreffen mit den Eltern	1,6 (5)	2,5
Abschiedsfest mit den Eltern	1,4 (5)	2,2
Begrüßungsrunde	1,8	1,8
Pause	1	1,2
Entspannen in der Hängematte	1,5 (4)	1,8
Die Stimmung in der Gruppe	1,5	1,8

Tabelle 53: Bewertung der Gruppe allgemein Gruppen 2 und 3 (Post-Erhebung)

Die Ergebnisse zeigen, dass die Kinder der Gruppe 3 die Intervention kritischer bewerten. Bei Gruppe 2 erhält ‚etwas schreiben‘ eine 2,3 und ‚Theater spielen‘ eine zwei, was gleichzeitig die schlechteste Bewertung der Gruppe ist. Auch Gruppe 3 bewertet ‚etwas schreiben‘ mit einer 2,8 als zweitschlechtestes und ‚boxen‘ mit der Bewertung 3 als schlechteste Aktion in der Gruppe. Positiv bewerten die Kinder der Gruppe 2 die ‚Kindergruppe insgesamt‘ und die ‚Pausen‘ mit einer glatten eins. Bei den Kindern der Gruppe 3 ist die Bewertung 1,2 die beste Bewertung, die ausschließlich die ‚Pause‘ erreicht. Die zweitbeste Bewertung (1,3) erreichen dahingegen mehrere Items: Die ‚Kindergruppe insgesamt‘, sowie mit den Items, dass es schön war ‚andere Kinder kennen-

zulernen, die auch eine Scheidung erlebt haben‘ und ‚neue Freunde gefunden zu haben‘ die Items, die die Netzwerkerweiterung erfragen.

Allgemeine Bewertung der Gruppenintervention

Im Folgenden werden die positiven, negativen und wertneutralen Äußerungen der Kinder zur Gruppenintervention zusammengefasst.¹¹³

Positive Bewertungen. 134 Nennungen der 21 befragten Kinder sind positive Bewertungen der Intervention. Die Äußerungen lassen sich in fünf Themenfelder gliedern, die am häufigsten benannt wurden:

Positive Bewertung....	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	Insgesamt
1. ...von Gruppenelementen	12	13	16	41
2. ... von Themen	16	8	13	37
3. ...von anderen (Rückmeldungen)	9	8	9	26
4. ...von Veränderungen bei ihnen selbst	7	7	8	22
5. ...von der Gruppe allgemein	4	4	1	9
Insgesamt	48	40	46	134

Tabelle 54: positive Bewertung der Gruppe (Post-Erhebung)

1. Gruppenelemente. Bei der positiven Bewertung von Gruppenelementen variierten die Nennungen zwischen den Gruppen kaum, sodass zusammenfassend die Pause, bzw. die Versorgung als positivstes Element (9 Nennungen) herausgestellt werden kann, darauf folgen die Erweiterung des sozialen Netzwerks: *„Dass ich Freunde gefunden habe“* (K21B, 72) (6 Nennungen) und die gespielten Spiele (5 Nennungen). Weniger genannt wurden bspw. der Austausch zu Trennung und Scheidung (3 Nennungen) sowie Aktivitäten wie Rollenspiele (3 Nennungen), Boxen oder in der Hängematte schaukeln (jeweils 2 Nennungen).

2. Themen. Das am häufigsten genannte Thema (n=12) ist *„das mit den Gefühlen“* (K41B, 37). Fünf Kinder nannten ‚Als ich ein Baby war‘ und jeweils drei das ‚Kennenlernen‘ und die Sitzung ‚Wenn das Herz gebrochen ist‘: *„also mit dem gebrochenen Herz fand ich ganz schön gut, da konnten wir dann auch Sachen auseinander halten, was jetzt, also nicht so toll ist und was toll ist“* (K42B, 125).

3. Rückmeldungen anderer Personen. 13 Kinder berichteten von Rückmeldungen ihrer Eltern (5), Freunde (3) Mütter (2), Väter, Geschwister (1) oder der ganzen Familie (1), denen Veränderungen beim Kind durch die Gruppe aufgefallen sind. Sechs Kinder - jeweils eines aus den Gruppen 1 und 2, aber vier aus Gruppe 3- haben die Rückmeldung bekommen, ihr Verhalten habe sich verändert: *„Ja, also, mein Papa hat gesagt (schmunzelt), ich benehme mich viel besser als vorher“* (K43B, 157). Bei jeweils drei Kindern wurde im sozialen Umfeld allgemein festgestellt, dass es ihnen besser ginge und sie sich deutlicher von ihren Eltern abgrenzen können und einem Kind wurde zurück gemeldet,

¹¹³ Zur Gruppenbewertung wurden Antworten auf folgende Fragen zusammengefasst: Stell dir vor, alles, was du aus der Gruppe gut findest, kannst du in einen Koffer packen und mitnehmen. Was würdest du einpacken? Stell dir vor, alles, was doof war, kannst du in den Mülleimer werfen. Was wirfst du weg? Wurde in der Gruppe irgendetwas besprochen oder gemacht, dass dir zu Hause oder bei Trennung und Scheidung hilft? (Nur bei Gruppe 2 und 3) Könnten andere Menschen merken, ob sich seit der Gruppe was bei dir verändert hat? Welche Themen haben dich besonders interessiert? Welche Themen haben dich besonders gelangweilt?

dass sich seine Stimmung nach Aufthalten beim Besuchselternpartner verbessert habe.

4. *Veränderungen, die die Kinder bei sich selbst feststellen.* Drei Kinder (Gruppe 1: 2 und Gruppe 3: 1) geben an, einen anderen Umgang mit Streitigkeiten zwischen den Eltern zu haben:

„Wenn meine Eltern auch manchmal streiten, dann weiß ich wenigstens, was ich da machen kann. Ich weiß auch, was da nicht hilft. [...] Wenn sie sich streiten, da war ich früher so, ich habe immer geweint oder ich habe sie auseinander gebracht. Und jetzt gehe ich woanders hin oder sage, ich gehe jetzt zu meiner Freundin, die wohnt nebenan und dann spiele ich eben mit ihr oder gehe Eis essen“ (K71B, 82 ff.).

Drei Kinder (Gruppe 1:1 und Gruppe 3: 2) konnten ihre Coping-Strategien verändern: *„Also ich benutze das mit der enttäuschten Liebe, mache ich das, diese Hilfen und das hilft auch eigentlich gut“ (K13B, 9).* Doppelnennungen bezogen sich darauf, dass sich die Kinder als ‚netter/ruhiger‘ empfinden, bessere Schulnoten bekommen, weniger Streit mit der Familie haben und sich besser gegenüber ihren Eltern abgrenzen können: *„Ab und zu kann ich zu meinem Vater jetzt auch mal nein sagen“ (K22B, 91).¹¹⁴*

Allgemein positive Bewertungen. Neun Kinder bewerten die Gruppe insgesamt zunächst undifferenziert positiv. Davon jeweils vier Kinder aus den Gruppen 1 und 2 sowie eins aus Gruppe 3. So würden K32B und K63B gerne *„[a]lles, was wir gemacht haben“ (K32B, 99)* in einen fiktiven Koffer packen. Zwei andere Kinder bemerken, dass sie insgesamt zufrieden sind: *„So habe ich mir das eigentlich vorgestellt“ (K13B, 59), „[i]ch freue mich, dass es diese Gruppe gibt“ (K12B, 177).*

Negative Gruppenbewertung. *„I: Was würdest du denn in den Mülleimer werfen? K12B: Den Mülleimer selbst.“ (K12B, 96 f.).* Fünf der befragten Kinder wissen, wie K12B nichts Negatives über die Gruppe zu sagen. Acht Kinder aus Gruppe 1 und jeweils vier aus den Gruppen 2 und 3 haben insgesamt 24 Nennungen zu negativen Gruppenbewertungen getätigt. Diese lassen sich drei Bereichen zuteilen, wie die folgende Tabelle zeigt:

Negative Bewertung....	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	Insgesamt
1. ...von Gruppenelementen	8	5	5	18
2. ... von Themen	0	1	4	5
3. ... von Veränderungen bei ihnen selbst	1	0	0	1
Insgesamt	9	6	9	24

Tabelle 55: Negative Bewertung der Gruppe (Post-Erhebung)

1. *Gruppenelemente.* Bei den negativen Bewertungen zu Gruppenelementen fällt bei Gruppe 1 auf, dass sich drei der Mädchen über *„Die Jungs“ (K91B, 70)* beklagen, *„[w]eil die doof sind“ (K21B, 82).* Außerdem würde jeweils ein Kind dieser Gruppe in den Mülleimer werfen, dass keine Unternehmungen draußen stattfanden, wenn nicht mit dem Boxsack geboxt wurde oder etwas geschrieben werden musste. Ein Kind aus Gruppe 1 und ein Kind aus Gruppe 2 fanden vor allem ‚Zickereien und Gemeinheiten‘ zwischen den Kindern störend:

„Manchmal gab es so kleine Zankereien, also Zickereien. Aber nur ganz selten, eins, zwei Mal. Das würde ich auch rein werfen. [...] Einmal da hat jemand was vorgestellt und da

¹¹⁴ Eine tabellarische Ergebnisübersicht befindet sich in Anhang 17, Tabelle 33.

habe ich mit den Stiften gespielt und da hat er gesagt, ich soll aufhören und hat mich angezickt und das fand ich doof“ (K62B, 73 ff.).

Weitere Kritikpunkte von Kindern der Gruppe 2 waren mit je einer Nennung, die Auswahl der Spielgeräte und einzelne Spiele. Ein Kind aus Gruppe 2 und eines aus Gruppe 3 beschwerten sich über leichte Verletzungen, die sie sich beim Batakakampf zugezogen hatten und zwei Kinder von Gruppe 3 kritisierten, dass die Hängematte einige Zeit außer Betrieb war. Jeweils ein Kind fand es besonders schade, wenn Kinder fehlten oder Themen behandelt wurden, *„wo man halt gar nichts macht, also nur darüber redet“* (K33B, 206).

2. Themen. Hinsichtlich der Themen waren die Kinder der Gruppe 3 mit vier Nennungen am kritischsten, nur ein Kind von Gruppe 2 äußerte ein Thema, dass ihm nicht gefallen hat, die Kinder der Gruppe 1 haben keine Themen benannt, die sie ‚in den Müll-eimer werfen würden‘. Jeweils ein Kind der Gruppen 2 und 3 fand die erste Kindergruppenstunde langweilig: *„Zum Beispiel das Kennenlernen, das ist zwar wichtig, aber das ist eher, also am Anfang so ein bisschen langweilig“* (K63B, 97). K62B kritisiert weiterhin die letzte Kindergruppenstunde *„Rückblick und Ausblick‘ war das, [da] haben wir halt uns angeschaut, was wir so gemacht haben in der Zeit. [...] Also es war, es ist halt, wenn man das MACHT, ist das was anderes, als wenn man sich nochmal anschaut, was man gemacht HAT“* (K63B, 129). Zwei der Kinder von Gruppe 3 kritisieren die Sitzung zur Biografiearbeit, *„Weil wir wissen ja nicht, wer bei uns bei der Geburt dabei war. Wir wissen ja nicht unsere Babyzeit“* (K23B, 99).

3. Negative Veränderungen bei sich selbst hat ein Kind der Gruppe 1 wahrgenommen: *„Nur ich war Montag immer merkwürdig nach der Gruppe. [...] Ich hatte irgendwie dann montags immer Stress mit meiner Mama. Ich weiß aber auch nicht warum“* (K41B, 59 ff.).

Wertneutrale Zuschreibungen. Drei der Kinder, jeweils eines aus jeder Gruppe, verbinden mit der Gruppe wertneutrale Aspekte. So kann K61B keine Veränderungen im Zusammenhang mit der Gruppe bei sich ausmachen *„Ist eigentlich fast alles gleich geblieben“* (K61B, 66).

Wünsche zur Gruppenintervention

„Stell dir vor, eine kleine Fee würde in den Raum fliegen und die könnte die Gruppe nachträglich anders zaubern. Was würdest du dir wünschen?“ „Stell dir vor, die Gruppe wäre aus Knete und du könntest sie anders kneten. Was würdest du verändern?“ Eine von beiden Fragen wurde den Kindern gestellt und damit ihre Änderungswünsche an die Gruppenintervention erfragt.

- Von Gruppe 1 äußerten sieben Kinder insgesamt 15 Wünsche,
- von Gruppe 2 alle Kinder insgesamt zehn und
- von Gruppe drei äußerten drei Kinder neun Wünsche.
- Fünf der Kinder in den drei Gruppen wollten *„Gar nichts“* (K11B, 96) verändern.

Insgesamt zeigt sich, dass -wie bei den Negativ-Nennungen- kein Wunsch innerhalb einer Gruppe oder gruppenübergreifend besonders häufig vorkommt. 13, und damit die meisten Wünsche werden nur von jeweils einem Kind benannt, fünf Wünsche von zwei Kindern. Nur zwei Wünsche werden von drei Kindern benannt. Der erste bezieht sich auf längere Pausen und mehr Kekse, der zweite ist der Wunsch nach mehr Spielen (beide Wünsche wurden von jeweils einem Kind pro Gruppe benannt). Innerhalb von Gruppe 1 wurde ärgern/hänseln zwei Mal weg gewünscht *„die haben immer so*

schlimme Wörter manchmal gesagt“ (K21B, 15)- und dabei konkret, dass ein Gruppenmitglied im Empfinden dieser beiden Kinder besonders oft geärgert wurde: „Oder einer von den Jungen hätte auch mal selbst überlegen können, ja, das ist schon blöd, dass wir jetzt den so ausschließen“ (K41B, 25). Des Weiteren haben die Kinder von Gruppe 1 die Fee mit dem Verhältnis zwischen Jungen und Mädchen beschäftigt. So wünschten sich zwei der Mädchen „dass die Jungs weg sind und gegen Mädchen ausgetauscht werden“ (K12B, 110), während ein Junge bemerkt: „Also von den Mädchen hatte ich gerne gewünscht, dass die auch mit den Jungs was machen, nicht nur mit sich selbst“ (K51B, 17). Ein Kind wünscht sich, dass durch die Gruppe die Betroffenheit beim Streit von Eltern weg gezaubert worden wäre: „Dass wir, wenn sich die Eltern gestritten haben, nicht so traurig sind. Also dass es den Kindern egal ist, das ist ja eine Elternangelegenheit. Dass man einfach das ignoriert und sagt, mein Tag war heute schön, ja.“ (K71B, 103). Und ein Kind wünscht sich ein Nachtreffen: „Eigentlich so, weil ich traurig war. Weil wir uns alle fast nie wieder sehen. Ich hätte so, dass wir uns alle noch mal so einmal treffen, so später, ganz spät, so Ende jetzt so [nennt Zeitpunkt, der 2 Monate entfernt ist] irgendwann so ein Treffen“ (K13B, 157).

Zusammenfassung. Die Intervention wird von den Kindern in der Woche nach der Gruppenintervention überwiegend positiv bewertet wird.

8.3.4 Bewertung der Gruppenziele

Im Vergleich zur Prä-Erhebung werden nun nur die Ergebnisse zu Gruppenzielen beschrieben, bei denen sich Veränderungen ergeben haben.

Coping

Obwohl die Kinder von Gruppe 1 nicht explizit gefragt wurden, welche Coping-Strategien sie nach dem Besuch der Gruppe anwenden, gibt es zwei Kinder, die sich darauf beziehen. K81B beschreibt allgemein „Wenn es mir nicht so gut geht, weiß ich halt sofort, was ich machen soll“ (K81B, 71) und K71B differenziert dies: „In mein Zimmer gehen, Musik hören oder spielen. Ja. Oder, wenn die Eltern sich streiten, wenn man davon Stress hat, dann nimmt man das Kissen und hält es über den Kopf und dann (...) (I: Schmeißt man das Kissen durch die Gegend) Ja“ (K71B, 61). Die Kinder der Gruppen 2 und 3 verwenden die in der folgenden Tabelle aufgeführten Coping-Strategien:

Coping-Strategien	Gruppe 2	Gruppe 3	Insgesamt
ablenken (lesen, spielen)	3	3	6
abgrenzen (mal ‚nein‘ sagen, nicht zuhören)	2	2	4
Eltern um Hilfe bitten, anrufen	1	1	2
Kind hat Ideen, aber noch nichts ausprobiert	1	0	1
einmischen und mit streiten	1	0	1
Kind weiß nicht, was es tun soll	1	1	2

Tabelle 56: Coping-Strategien Gruppe 2 und 3 (Post-Erhebung)

Nur zwei von 12 Kindern, eines aus jeder Gruppe, weiß nach der Kindergruppenintervention nicht, was es für sich tun soll. Die Hälfte der Kinder lenkt sich bspw. mit Spielen oder Lesen ab. Vier Kinder berichten, dass sie sich besser von ihren Eltern (oder Geschwistern) abgrenzen können. „Ich höre einfach nicht zu. Ich will das nicht mehr hören“ (K32B, 34). Zwei der Kinder bitten einen Elternpartner um Hilfe, indem sie ihm sagen,

was für sie stressig ist und dann gemeinsam eine Strategie zum Umgang damit überlegen. Ein Kind hat bereits eine Idee, sich aber noch nicht getraut diese anzuwenden und ein Kind überrascht mit der Aussage, dass es am liebsten mitmisch, wenn die Eltern sich streiten: „Ja, weil, wenn man sich zurück zieht, erstens hat man dann keine Ruhe, weil man das überall hört und zweitens langweilt man sich voll. Und wenn man mit streitet, dann vergeht die Zeit wie in fünf Minuten, aber es war eine halbe Stunde“ (K42B, 69).

Bewertung der Themen

Bei den Post-Interviews der Gruppen 2 und 3 wurden eine Bewertung der Themen, die in der Gruppe bearbeitet wurden, durch die Kinder auf der beschriebenen 5-stufigen Skala vorgenommen. Die durchschnittlichen Bewertungen zeigt die folgende Tabelle, je niedriger der Wert, desto besser die Bewertung.

Bewertung der Themen	Gruppe 2		Gruppe 3	
	Durchschnitt	k.A.	Durchschnitt	k.A.
Die Themen, die wir besprochen haben waren	1,8	0	1,8	0
Überlegen, was man bei Streit tun kann	1,7	0	1,6	1
Sammeln, was eigentlich Gefühle sind	2,4	1	2	0
Überlegen, welche Gefühle zu mir gehören	1,8	0	2	0
Üben, wie ich Gefühle ausdrücken kann	2	0	1,8	0
Sammeln, was ich bei Stress für mich machen kann	2,3	0	2	0
Überlegen, welche Wünsche ich mir selbst erfüllen kann	1,8	0	1,8	1
Mehr über die Situation meiner Eltern bei Trennung und Scheidung erfahren	2	0	2,2	1
Mit den anderen über das sprechen, was mich bedrückt	2,2	1	1,7	0
Mit den anderen über das sprechen, was die anderen bedrückt.	2,2	1	2	0
Über die Familien reden	1,8	0	2,6	1
Erfahren, welche Rechte ich als Kind habe	1,2	0	1	1
Überlegen, wie die Zeit war, als ich ein Baby war	1,4	1	2,2	0

Tabelle 57: Bewertungen der Themen Gruppe 2 und 3 (Post-Erhebung)

Schlechteste Bewertungen. Auch hierbei zeigt sich, dass die zweite Gruppe insgesamt bessere Bewertungen vergibt, als die dritte. Die schlechtesten Bewertungen von Gruppe 2 beziehen sich auf das Sammeln, sowohl von Gefühlen, als auch von Coping-Strategien. Gruppe 3 bewertet dahingegen das Reden über Familien am schlechtesten. Außerdem hat es sie nicht so sehr interessiert, mehr über die Situation der Eltern oder die Zeit zu erfahren, als sie ein Baby waren.

Beste Bewertungen. Positiv bewertet haben beide Gruppen zu erfahren, welche Rechte sie als Kind haben. Die zweite Gruppe hat außerdem die Biografiearbeit positiv bewertet, also die Überlegungen zu der Zeit, als sie ein Baby waren, die Gruppe 3 negativ bewertet hat. Bei Gruppe 3 wurden außerdem die Überlegungen, was man bei Streit tun kann, positiv bewertet.

Beschreibung der Gruppenatmosphäre

Allgemeine Beschreibung. „An der Gruppe haben mit dir ja noch andere Kinder teilgenommen. Habt ihr euch denn gut verstanden?“ Hinsichtlich der Gruppenatmosphäre wurden die Kinder zunächst ganz allgemein gefragt, wie sie diese wahrgenommen haben.

- 14 von 21 Kindern,
- alle Kinder der Gruppe 2,
- vier Kinder von Gruppe 3,
- aber nur weniger als die Hälfte der Kinder von Gruppe 1

haben die Frage bejaht.

Die erste Gruppe war diesbezüglich besonders skeptisch, weil dort ein Konflikt aufgetreten war. Insbesondere die Mädchen der Gruppe bewerten die Gruppenatmosphäre aus diesem Grund als mittelmäßig: „*manche waren nett, manche waren böse manchmal, haben Quatsch gemacht*“ (K21B, 3). Innerhalb von Gruppe 3 sehen fünf Kinder die Gruppenatmosphäre insbesondere aufgrund der Geschlechtermischung verschlechtert, was K13B wie folgt erläutert: „*K13B: Also mit den Jungs schon. Mit den Mädchen so naja. [...] Hättest du dir denn gewünscht, dass du dich mit den Mädchen ein bisschen besser verstehst? K13B: Nein*“ (K13B, 79 ff.).

Von den 14 Kindern, die die Gruppenatmosphäre als positiv beschreiben, sehen mit sechs Nennungen die meisten Kinder den Grund darin, dass sie alle das Thema Trennung und Scheidung verbindet, was K71B folgendermaßen zusammenfasst:

„Weil wir alle das gleiche haben. Es ist, wir sind, unsere Eltern sind alle getrennt und wir haben eben alle das gleiche erlebt und es ist jetzt anders, als wenn die Eltern zusammen sind. Dann versteht man sich meistens nicht so gut, weil man sich nicht eben mit diesen Gefühlen, die man dann hat, ausdrücken kann. Weil das andere Kind, der andere Mensch das nicht weiß, wie das ist. Aber hat man jetzt einen, der das auch ganz gut weiß, dann versteht man sich eben mehr“ (K71B, 19).

Fünf Kinder sehen die Gemeinschaft, den Austausch und die Stimmung in der Gruppe allgemein als Grund für eine gute Atmosphäre: „*Man hat es einfach an der Stimmung gemerkt. Es hat niemanden einen anderen in Klammern gesetzt angeschissen und es hat auch niemand jemanden gehänselt*“ (K12B, 71).¹¹⁵

Netzwerkerweiterung. Hinsichtlich der mit der Intervention intendierten Erweiterung des sozialen Netzwerks wurden die Kinder gefragt, ob sie sich während der Zeit, in der die Gruppenintervention stattgefunden hat, mit anderen Kindern der Gruppe getroffen haben oder ob sie sich dies, wenn nein, vorstellen könnten. Es zeigt sich zunächst eine Diskrepanz zwischen der Bereitschaft der Kinder und der tatsächlichen Umsetzung: Nur zwei Kinder aus Gruppe 3 haben sich während der Gruppenzeit getroffen. Gleichzeitig können sich die meisten Kinder vorstellen, dies zu tun, oder vielleicht zu tun.

Treffen von Gruppenkindern	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	Insgesamt
Bereitschaft dazu: nein	2	0	0	2
Bereitschaft dazu: vielleicht	2	2	2	6
Bereitschaft dazu: ja	5	4	2	11

Tabelle 58: Bereitschaft Kinder zu treffen (Post-Erhebung)

¹¹⁵ Eine tabellarische Übersicht zu allen Nennungen befindet sich in Anhang 17, Tabelle A11.

Einen möglichen Grund für eine Entscheidung gegen ein Treffen nennt K52B: „Naja, wenn ich ehrlich bin. Ich habe zwar kein Problem mit den anderen, aber treffen geht ein bisschen zu weit“ (K52B, 51). Und K63B argumentiert hinsichtlich ihrer Ambivalenzen: „Man braucht schon ein bisschen mehr Zeit finde ich, um Freunde richtig kennen zu lernen“ (K63B, 83). K53B unterstützt dies: „Das hat ja auch alles damit zu tun, wie gut wir uns kennen. Weil wir haben uns ja bis jetzt nur in der Gruppe gesehen“ (K53B, 135). Gleichzeitig können fünf der sechs Kinder, die noch ambivalent sind, mindestens ein Kind der Gruppe nennen, mit dem sie sich treffen würden, wenn sie das wollten. Visualisiert man die jeweiligen Nennungen der 18 Kinder, die hierzu eine Angabe machen, entstehen folgende Soziogramme der drei Gruppen:

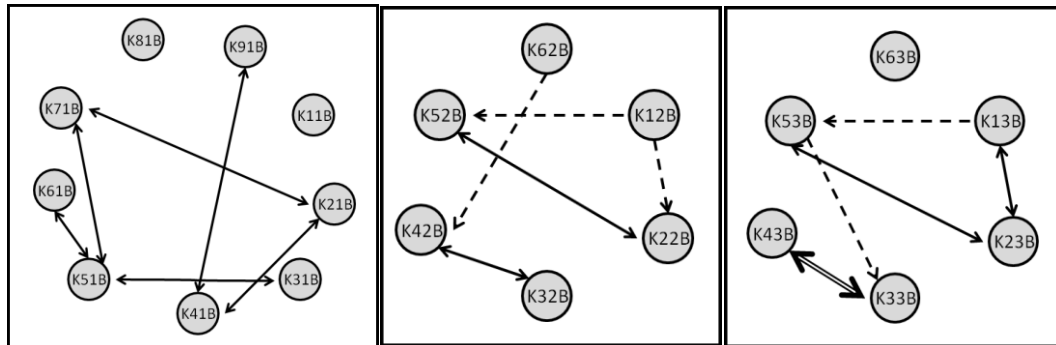


Abbildung 15: Soziogramme zu den Gruppen vlnr: Gruppe 1, 2, 3 (Post-Erhebung)

Doppelpfeile innerhalb eines Soziogrammes zeigen an, dass die Kinder sich unabhängig voneinander gegenseitig als Personen benannt haben, mit denen sie sich außerhalb der Gruppe treffen würden.

Gruppe 1. Es zeigt sich, dass sieben von neun Kindern mindestens eine Person benannt haben, von der sie wiederum auch benannt wurden. Interessanter Weise waren K81B und K11B die einzigen Kinder, die von sich aus angegeben haben, dass sie sich nach der Gruppe nicht mit jemandem treffen würden. Es sind die einzigen Kinder, die auch umgekehrt von niemandem benannt wurden.

Gruppe 2. Zwei Mal zwei Kinder benennen sich jeweils gegenseitig. Die gestrichelten einfachen Pfeile weisen auf einseitige Nennungen hin. So ergibt sich das Bild, dass K12B und K62B jeweils zwar jemanden benennen, aber beide wiederum nicht benannt werden.

Gruppe 3. Der dicke Doppelpfeil im Soziogramm weist darauf hin, dass sich K43B und K33B bereits außerhalb der Gruppe getroffen haben. Die restlichen Pfeile zeigen, dass sich die Kinder, mit zwei Ausnahmen gegenseitig benennen, machen aber auch deutlich, dass K63B weder jemanden benennt, noch von jemandem benannt wird.

Gefragt wurde außerdem, ob sie Kinder der Gruppe zu ihrem Geburtstag einladen würden. Auch hier zeigen sich knapp mehr als die Hälfte der Kinder bereit, dies zu tun:

Gruppenkinder zum Geburtstag einladen	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	Insgesamt
nein	0	0	0	0
weiß nicht/vielleicht	3	1	3	7
ja	5	3	3	11
Keine Angaben	0	2	0	2

Tabelle 59: Geburtstageinladung (Post-Erhebung)

Die ambivalenten Kinder reflektieren bspw., ob und wie die Teilnehmenden der Gruppe mit ihrem bisherigen Freundeskreis kombinierbar sind:

„Ich würde vielleicht nur so einen Geburtstag mit bestimmten Kindern machen, aber ich würde jetzt irgendwie keins zu meinem Geburtstag einladen, aus meinem richtigen Freundeskreis, weil die schon alle anders sind und uns auch nicht kennen, das wäre vielleicht dann ein bisschen ausgeschlossen für die, vielleicht, dass man irgendwie mal zusammen zu zweit oder zu dritt mal nachfeiert“ (K41B, 19).

Vergleich zur Prä-Erhebung. Die Kinder der Gruppen 2 und 3 wurden gefragt, ob sie sich weiterhin mit den bei der Prä-Erhebung genannten Freund/innen treffen und ob die Personen, die sie vorher als diejenigen benannt haben, mit denen sie sich austauschen können, hierfür auch weiterhin zur Verfügung stehen. Während der Intervention hat sich dies nicht verändert. Nur ein Kind hat zum Zeitpunkt der Post-Erhebung Streit mit der besten Freundin. Manche berichten, sich weniger mit den zur Prä-Erhebung genannten Freunden zu treffen, nennen dafür aber andere, mit denen sie sich treffen und/oder austauschen. Ein Kind, das vor der Intervention den Freunden nicht erzählt hatte, dass die Eltern sich getrennt haben, hat dies zum Zeitpunkt der Post-Erhebung einem Freund/einer Freundin anvertraut, mit dem/der es sich nun austauschen kann.

Wahrgenommene Unterstützung

Insgesamt schien es insbesondere den Kindern von Gruppe 1 eher schwer zu fallen auszudrücken, wie sie von den anderen Kindern, den Beraterinnen oder ihren Eltern unterstützt wurden: *„(überlegt) Schwierige Frage (...)“ (K31B, 41).*

Unterstützung durch andere Kinder. Sechs Kinder (Gruppe 1:5, Gruppe 2: 0, Gruppe 3:1) wissen keine Antwort auf die Frage, wie die anderen sie unterstützen konnten. Acht Kindern -zwei von Gruppe 1, vier von Gruppe 2 und zwei von Gruppe 3- war es am wichtigsten, von den anderen durch Tipps und Ratschläge: *„Sie haben mir Rat gegeben“ (K32B, 79)* sowie Austausch und Gespräche: *„Die haben dann auch erzählt, wie es bei ihnen geht und dann habe ich auch gesehen, wie es bei ihnen läuft und so“ (K52B, 85),* unterstützt zu werden. Vier der Kinder, jeweils zwei aus den Gruppen 1 und 3, haben sich insbesondere durch das Interesse und die Freundschaft der anderen Kinder unterstützt gefühlt: *„Gut haben die mich eigentlich unterstützt. Wenn es mir nicht so gut ging, haben sie halt gefragt warum“ (K81B, 29).* Zwei Kindern, beide aus Gruppe 3, ist der Quatsch und Spaß wichtig gewesen, den sie mit den anderen Kindern haben konnten. Nur ein Kind von Gruppe 2 hatte das Gefühl, dass die anderen Kinder ihm nicht helfen konnten. Dies führt es auf die schwierige Familiensituation zurück, in der es sich selbst hilflos und ausgeliefert fühlt. *„Ich glaube das versteht keiner. Ich verstehe es auch nicht ganz“ (K22B, 89).*

Unterstützung durch die Beraterinnen. Sechs der Teilnehmenden machen keine Angaben dazu, ob und wie sie von der Gruppenleitung unterstützt wurden, vier der Kinder loben die Unterstützung allgemein: *„Ich fand es bei euch echt gut“ (K43B, 187).* 15 Nennungen sind differenzierter. Davon beziehen sich sieben, drei von Gruppe 1 und vier von Gruppe 2, darauf, dass Kinder sich insbesondere durch Fragen, Tipps, Gespräche, Hilfestellungen und die angebotenen Themen unterstützt gefühlt haben: *„Ja. Also über Themen sprechen, die einen bedrückt haben. Die Pause, dass man auch sehr viel über Gefühle geredet hat und, ja“ (K42B, 173).* Drei Kinder heben hervor, dass sie die Berater/innen als nett/nicht streng empfunden haben:

„Also wenn einer vorgetragen hat und es dann einen nicht so doll interessiert hat, wie etwas anderes und dann haben sie gesagt (Tonfall höflich): ‚Hört mal bitte auf! Und ein Elternteil hätte gesagt (Befehlstonfall): ‚Jetzt hört auf!‘ oder ein Lehrer, also die waren wirklich sehr nett zu uns“ (K62B, 147).

Und während ein Kind bemängelt, dass es nicht gut fand, wenn die Beraterin ‚geschimpft‘ hat, hätte sich ein Kind auf der anderen Seite ‚strengere‘ Beraterinnen gewünscht, der Gedanke, wie die Gruppe dann verlaufen wäre, gefällt diesem dann allerdings nicht: *„Nur dass vielleicht die Jungs mehr, also Sie strenger zu den Jungs gewesen wären [...] Aber es ist ja auch blöd nur so eine strenge Gruppe, dann hätten die auch keine Lust mehr gehabt hin zu kommen“ (K41B, 35).* Zwei Kinder heben besonders die Versorgung in den Pausen, *„Sie haben uns noch einen Keks gegeben“ (K31B, 55),* hervor.

Unterstützung durch die Eltern. Die meisten Kinder fühlen sich am ehesten davon unterstützt, dass sie mit ihren Eltern *nicht* über die Gruppe reden ‚mussten‘ *„Sie hat halt nicht gefragt. Sie hat halt nicht gesagt, dass ich ihr alles erzählen muss“ (K81B, 35)* und selbst steuern zu können, ob sie etwas erzählen möchten: *„Ich hätte denen erzählen können, aber ich wollte ihnen nichts erzählen darüber“ (K41B, 27).* Manche schienen elterliche Unterstützung gar nicht einzufordern: *„Nein also, ich habe ja auch nicht irgendwie Unterstützung gebraucht“ (K33B, 228).* Neun Kinder berichten, dass sie mit mindestens einem Elternpartner über die Gruppe sprechen konnten, wenn sie dies wollten: *„wir haben nur manchmal darüber geredet und ich musste das auch nur sagen, wenn ich wollte“ (K62B, 137).* Nur zwei Kinder berichten von elterlichem Desinteresse: *„Mein Vater fand die Gruppe nicht so sinnvoll, den hat das kaum interessiert“ (K22B, 3).* Ein Kind erzählt, dass die Eltern ihre Kenntnisse zu den Gruppeninhalten im Alltag einsetzen konnten: *„dann nutzen sie das voll aus, dass ich in der Gruppe war [...]. Da sagt die Mama immer: ‚Hast du nicht in der Gruppe gelernt, du sollst dich nicht in Elternsachen einmischen?‘“ (K42B, 63).¹¹⁶*

8.3.5 Weiterempfehlung der Gruppenintervention

„Also ich würde ihm die schon weiter empfehlen. Weil mir hat sie ja wirklich sehr extrem geholfen. Hast du ja gesehen, bei den Smileys“ (K13B, 169). Alle 21 Kinder würden die Gruppe einem anderen Kind ihres Alters und ihres Geschlechts weiterempfehlen. 11 der 21 Kinder (Gruppe 1:3, Gruppe 2:3 und Gruppe 3:5) würden die Gruppe weiterempfehlen ‚weil sie hilft und *„[w]eil man halt in der Gruppe viel lernt über Trennung und Scheidung“ (K81B, 112).* Acht Kinder (Gruppe 1:4, Gruppe 2:3, Gruppe 3:1), weil sie schön ist und *„[w]eil sie Spaß macht“ (K51B, 116).* Zwei Kinder, beide aus Gruppe 1, würden die Gruppe bewerben, denn *„[m]an lernt Freunde kennen“ (K31B, 121)* und zwei aus Gruppe 2, weil man reden und *„sein, gut, ich sage es jetzt poetisch, Herz öffnen“ (K22B, 147)* kann. Es gibt lediglich eine fürsorgliche Einschränkung eines Mädchens aus Gruppe 1: *„Das Einzige, was ich ihr halt nicht empfehlen würde, wäre, sich auf die Jungs einlassen“ (K21B, 112).*

8.3.6 Ergebnisse der Elternbefragung

Es folgt die Zusammenstellung der Elternbefragungsergebnisse. Ergebnisse zu Strittigkeit und zur Eltern-Kind-Beziehung wurden im Rahmen der Post-Erhebung nur bei den Gruppen 2 und 3 erhoben. Beschreibung und Bewertung von Gruppe und begleitender Elternarbeit liegen von allen drei Gruppen vor.

¹¹⁶ Tabellarische Übersichten zu allen Nennungen hinsichtlich der Unterstützung durch andere Kinder, die Beraterinnen und die Eltern befinden sich in Anhang 17, Tabellen A12-A14.

Strittigkeit der Eltern

Den Eltern der Gruppen 2 und 3 wurde erneut der Fragebogen zur Strittigkeit vorgelegt, dessen Ergebnisse zeigen, dass nur ein Elternpartner von Gruppe 3 sich im Grenzbereich zur Hochstrittigkeit befindet.

Punkte	Bedeutung	Gruppe 2	Gruppe 3
0-10	Wahrscheinlich normales Konfliktniveau	2	5
10,5-19,5	Wahrscheinlich erhöhtes Konfliktniveau	7	0
20-21,5	Grenzbereich zu Hochkonflikt	0	1
22-32	Hochkonflikte sehr wahrscheinlich	0	0

Tabelle 60: HC-Werte (Gruppen 2 und 3) (Post-Erhebung)

Eltern-Kind-Beziehung Gruppen 2 und 3

Gefragt nach den Konflikten mit dem Kind, das die Gruppe besucht, geben die meisten Eltern an, dass wenige Konflikte bestehen. Nur ein Elternpartner hat viele und ein Elternpartner keine Konflikte mit seinem Kind.

Zwischen Elternpartner und Kind bestehen...	Gruppe 2	Gruppe 3
sehr viele Konflikte	0	0
viele Konflikte	0	1
wenige Konflikte	6	5
keine Konflikte	1	0

Tabelle 61: Konflikte zwischen Elternpartner und Kind (Post-Erhebung)

Unzufrieden sind die Eltern der beiden Gruppen vor allem mit den in der folgenden Tabelle aufgeführten Interaktionen, beschrieben werden die am häufigsten und zweit häufigsten genannten Aspekte:

Eltern sind unzufrieden mit der Häufigkeit folgender Interaktionen zwischen ihnen und ihrem Kind:	
(die jew. 2 am häufigsten angekreuzten Antworten pro Gruppe)	
Gruppe 2 (N=7)	Gruppe3 (N=6)
Zusammen Ausflüge unternehmen (4)	Streiten (4)
Streiten (3)	Zusammen spielen (2)
Zusammen spielen (3)	Zusammen für die Schule arbeiten (2)
	Zusammen Ausflüge unternehmen (2)

Tabelle 62: Eltern sind unzufrieden mit... (Post-Erhebung)

Es wird deutlich, dass die Eltern beider Gruppen wahrnehmen, dass sie mit ihrem Kind zu viel streiten, zu wenig spielen und zu wenig gemeinsame Ausflüge unternehmen.

Des Weiteren kritisieren sie folgende Verhaltensweisen ihrer Kinder, aufgeführt sind auch hier die am häufigsten und zweit häufigsten genannten:

Eltern haben ein Problem mit folgenden Verhaltensweisen ihrer Kinder: (die jew. 2 am häufigsten angekreuzten Antworten pro Gruppe)	
Gruppe 2 (N=7)	Gruppe3 (N=6)
Schlecht in der Schule (4)	Schlecht in der Schule (5)
Hört nicht auf Eltern (4)	Ist aggressiv (3)
Versucht es allen Recht zu machen (4)	
Ist traurig (3)	
Ist aggressiv (3)	
Vermittelt zwischen Ex-Partnern (3)	

Tabelle 63: Eltern haben ein Problem mit... (Post-Erhebung)

Die Eltern beider Gruppen kritisieren vor allem die schulischen Leistungen ihrer Kinder und deren Aggressionen.

Bewertung der Kindergruppe allgemein

Die Eltern von Gruppe 1 wurden gefragt, in welchen Bereichen ihre Kinder beim Besuch der Kindergruppe profitiert haben:

Das Kind...	ja	nein	k.A.
...hat sich mit anderen Kindern über seine Situation ausgetauscht.	2	0	1
...hat etwas über Trennung und Scheidung gelernt.	5	1	
...kommt mit der Situation besser zurecht.	4	1	1
...kann mich und meine Situation besser verstehen.	2	1	1
...hat gelernt seine Gefühle besser zu verstehen.	4	0	1

Tabelle 64: Bewertung der Kindergruppe allgemein (Gruppe 1) (Post-Erhebung)

Sie sehen den Profit vor allem darin, dass ihr Kind etwas über Trennung und Scheidung gelernt hat, mit der Situation besser zurecht kommt und seine Gefühle besser versteht.

Bei den Gruppen 2 und 3 wurde zunächst allgemein gefragt, ob die Kinder gerne zur Gruppe gegangen sind. Es zeigt sich, dass dies laut der Eltern voll zutrifft. Nur ein Elternpartner gibt an, dies nicht beurteilen zu können.

Das Kind ist gerne zur Kindergruppe gegangen.	Gruppe 2	Gruppe 3
trifft gar nicht zu & selten	0	0
weiß ich nicht & mittel	0	1
trifft voll zu & oft	7	5

Tabelle 65: Interesse des Kindes an der Kindergruppe (Gruppen 2 und 3) (Post-Erhebung)

Außerdem wurden den Eltern Items zur Verfügung gestellt, die sie in Bezug auf ihre Kinder bewerten sollten:

Seit dem Besuch der Gruppe....	Gruppe 2		Gruppe 3	
	Durchschnitt	k.A.	Durchschnitt	k.A.
...ist mein Kind selbstbewusster.	3,8	1	4	1
...kann er/sie besser sagen/zeigen, wenn ihn/sie etwas bedrückt.	3,7	0	3,7	0
...kann mein Kind besser mit Stress umgehen.	3,4	2	3,3	0
...lässt sich mein Kind nicht mehr so schnell aus der Ruhe bringen/verunsichern.	3,7	0	3,3	0
...kennt sich mein Kind besser mit Trennung/Scheidung aus.	4	0	4	1
...versteht mein Kind sich und seine Gefühle besser.	3,8	1	3,8	0
... versteht mein Kind mich besser.	3,6	0	3,5	0

Tabelle 66: Veränderungen seit der Kindergruppe (Gruppen 2 und 3) (Post-Erhebung)

Die Ergebnisse zeigen, dass die Eltern beider Gruppen am höchsten bewerten, dass sich ihre Kinder besser mit Trennung und Scheidung auskennen. Die Eltern der Gruppe 3 bewerten außerdem noch am höchsten, dass ihre Kinder selbstbewusster geworden seien.

Veränderungen durch die Intervention.

- Zwei der Elternpartner von Gruppe 1 geben bei den offenen Fragen nach Veränderungen an, dass sie diese noch nicht einschätzen können: *„Es gab aus meiner Sicht keine ‚auffälligen‘ Veränderungen. Mein Kind hatte noch nicht das Bedürfnis mir mitzuteilen, was er in der Gruppe erlebt hat“* (MK11B, 17).
- Zwei Eltern berichten, dass sich das Verhalten der Kinder negativ verändert habe: *„Greift mich verbal an, indem sie mich mit meiner Hilflosigkeit/Traurigkeit konfrontiert“* (MK62B, 4) und *„[a]ufsässiger geworden, Verstärkung der Schimpfwörter“* (MK71B, 16).
- 18 Nennungen der Eltern aller drei Gruppen beziehen sich auf positive Veränderungen.

Die beiden mit jeweils drei Nennungen am häufigsten genannten Veränderungen sind, dass die Kinder offener sind und sich Besserungen durch den Kontakt mit anderen Kindern ergeben haben: *„Ich habe den Eindruck, dass meine Tochter durch die Begegnung mit anderen Kindern in der selben Situation freier geworden ist“* (MK81B, 17). Zwei Nennungen sind nicht ausschließlich positiv. So kann aus der Rückmeldung *„Mein Kind besteht mehr auf seine Rechte innerhalb der Familie“* (MK13B, 5) gelesen werden, dass das Kind mehr für sich und seine Bedürfnisse sorgt, aber zum anderen, aus der Sicht der Eltern, dass es vermehrt zu Diskussionen kommt. Ähnliches schreibt VK63B: *„Mein Kind*

versucht selbstbewusster Probleme zu regeln. Dies kann allerdings auch dazu führen, dass es nicht kompromissbereit ist“ (VK63B, 4).¹¹⁷

Keine Veränderung durch die Intervention. Sieben Eltern der Gruppen 2 und 3 stellten in acht Einzelnennungen fest, dass ihr Kind

- ...nicht selbstbewusster geworden ist.
- ...sich immer noch in Trennungsbelange einmischt.
- ...sich von einem Elternpartner zurück zieht.
- ...immer noch aggressiv ist.
- ...die Beziehung zum anderen Elternpartner immer noch verhärtet ist.
- ... nicht auf sie hört, wobei hier auch die Frage nach der „(Pubertät?)“ (MK62B, 6) gestellt wird, die vielleicht auch auf den Punkt der ‚Stimmungsschwankungen‘ zutreffen könnte.

Unterstützung für das Kind

Auch bei der Post-Erhebung zeigt sich ein hohes Engagement der Eltern hinsichtlich der Unterstützung ihrer Kinder beim Gruppenbesuch. Die meisten Eltern haben:

- Ihre Kinder zur Gruppenstunde gefahren und abgeholt,
- an den gemeinsamen Sitzungen mit den Kindern teilgenommen und
- am Elternabend teilgenommen.

Alle Elternpartner von Gruppe 1, aber nur vier der Gruppen 2 und 3, haben mit ihrem Kind über die Gruppe gesprochen. Nur sieben Elternpartner von Gruppe 2 und jeweils zwei der Gruppen 2 und 3 haben Ideen aus der Gruppe mit dem Kind zu Hause ausprobiert. Dies könnte vor allem daran liegen, dass die Kinder dies, wie bereits beschrieben, nicht wollten.¹¹⁸

Auf die Frage an die Eltern der Gruppe 1, wie sie ihr Kind außerdem unterstützt haben, antworteten fünf, dass sie ihren Kindern Fragen zur Gruppe gestellt, ihnen zugehört und Interesse gezeigt haben. Ein Elternpartner hat zusätzlich zu den erhobenen Kategorien den Kontakt des eigenen Kindes zu anderen Kindern in der Gruppe gefördert.

Bewertung der begleitenden Elternarbeit

Wie die Eltern die begleitende Elternarbeit bewertet haben und was sie sich für diese noch gewünscht hätten, wird im Folgenden beschrieben:

Bewertung der Themen. Es gab nur wenige Themen, die die Eltern nicht oder nur wenig interessiert haben. Allerdings zeigen sich zwischen den Gruppen deutliche Unterschiede: Bei den Eltern der Gruppe 1 zeigte nur $\frac{1}{3}$ Interesse am Austausch zur eigenen Situation, die Eltern der Gruppen 2 und 3 hat die Vernetzung der Eltern untereinander am wenigsten interessiert. Themen, die sich auf die Kinder bezogen haben: Das Vorgehen bei der Kindergruppe, Möglichkeiten das Kind zu unterstützen, Informationen zu ‚gewöhnlichen‘ Reaktionen von Kindern bei Trennung und Scheidung sowie Hilfemöglichkeiten für Kinder waren dahingegen bei allen drei Gruppen als interessant oder hilfreich bewertet.¹¹⁹

¹¹⁷ Eine Übersicht zu allen genannten Veränderungen bietet Tabelle A15 in Anhang 17.

¹¹⁸ Die Ergebnisse sind in Tabelle A16 in Anhang 17 aufbereitet.

¹¹⁹ Eine tabellarische Ergebnisübersicht befindet sich in Tabelle A17 in Anhang 17.

Bewertung der Zeit. Keiner der Elternpartner schätzt den Elternabend als unnötig ein, wobei drei der Gruppe 1 lieber einen Workshop an einem Samstag gehabt hätten (was dann für Gruppe 3 angeboten und umgesetzt wurde). Sieben Elternpartner haben das Angebot als zeitlich ausreichend empfunden und sieben war das Angebot zu kurz, bzw. hätten sie sich mehrere Elternabende gewünscht.

Negative Rückmeldungen zur Elternarbeit insgesamt. Die häufigste negative Rückmeldung bezieht sich darauf, dass sie als zu kurz bewertet wird „*Er [der Elternabend] bei der großen Thematik nur die Oberfläche ankratzen konnte. Deshalb wäre ein Thementag bestimmt sinnvoll*“ (MK81B, 10). Somit hätten sich die Eltern besser kennenlernen können, Rückmeldungen wären ausführlicher ausgefallen und Themen eingehender behandelt worden. Nur ein Elternpartner kritisiert das Vorgehen insgesamt und ist der Meinung, dass eine einfache Gesprächsrunde ausreichend wäre.

Positive Rückmeldungen zur Elternarbeit insgesamt. Die drei häufigsten positiven Bewertungen, mit jeweils fünf Nennungen, beziehen sich zum einen auf den Austausch der Eltern untereinander und werden in zwei Fällen auch im Zusammenhang mit Vergleichen genannt, die man gegenüber der anderen vornimmt: „*Ich mich mit den anderen Müttern austauschen konnte und meine Lage dann als ‚gar nicht so schlimm‘ empfand*“ (MK52B, 13). Zum anderen wurde die Anzahl der Teilnehmer/innen gelobt.

Wünsche zur Elternarbeit. Wie zuvor bei den negativen Aspekten der Gruppe zeigt sich der Wunsch an die begleitende Elternarbeit, dass „*[d]etaillierter die Themen besprochen worden wären [...] [wie bspw.] Allg. Informationen über besprochene Situationen, erarbeiten der aktiven Unterstützung meines Kindes, Konfliktsituationen zw. Vater und Mutter in Rollenspielen zum Wohl des Kindes üben*“ (MK71B, 11 ff.). Des Weiteren hätten sich drei Elternpartner gewünscht, dass „*[m]it mir persönlich mehr über mein Kind gesprochen wurde (Analyse des Kindes)*“ (MK62B, 19).

Weiterempfehlung des Angebots

Alle befragten Elternpartner würden die Gruppe weiterempfehlen. 19 machen hierzu 22 nähere Angaben, die in der folgenden Tabelle aufgeführt sind:

Weiterempfehlung der Gruppe, weil/wegen	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	Insgesamt
...Austausch der Kinder untereinander	4	2	2	8
...Verarbeitung/Annahme der Situation	1	3	0	4
...es hat allgemein geholfen.	0	1	1	2
4 Einzelnennungen bei Gruppe 1: 1. ...lieber mit Fremden reden als mit Familie 2. ...Hilfe ist immer gut 3. ...Kinder verstehen Bedeutung für Familie 4. ... Selbstwertsteigerung				
2 Einzelnennungen bei Gruppe 2: 1. ... professioneller Unterstützung 2. ... Verringerung von Schuldgefühlen				
2 Einzelnennungen bei Gruppe 3: 1. ... Aufklärung zu Trennung und Scheidung 2. ... besseren Problemlösestrategien				

Tabelle 67: Weiterempfehlung der Gruppe (Post-Erhebung)

8.4 Ergebnisse der Follow-up-Erhebungen

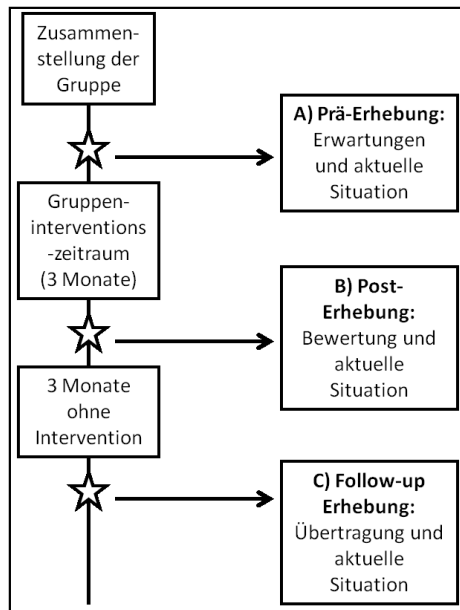


Abbildung 16: Erhebungsplan (Follow-up)

Drei Monate nach der Kindergruppenintervention wurden die Teilnehmenden erneut interviewt bzw. den Elternpartnern ein Fragebogen vorgelegt. Der Schwerpunkt lag nun neben einer Erhebung der Veränderungen seit der Post-Erhebung auf der Übertragung der Kindergruppeninhalte in den Alltag bzw. dem, was die Teilnehmenden aus der Kindergruppenzeit als Profit wahrnehmen und den Bereichen, in denen sich deren Situation nicht verbessert oder verschlechtert hat.

8.4.1 Lebenssituation

Die Kinder der Gruppe 1 wurden gefragt, was sich aus deren Perspektive in der Zeit seit dem letzten Interview ereignet hat. Die Kinder der Gruppen 2 und 3 wurden zunächst gefragt, wie es ihnen aktuell mit der Trennung und Scheidung geht und anschließend, was sie positives und/oder negatives damit verbinden. In die Auswertung einbezogen wurden solche Antworten, die, anders als beim vorangestellten Beispiel, Veränderungen beim Kind oder der familiären Situation beschreiben.

Neutrale oder negative Veränderungen. Vier der Kinder, zwei von Gruppe 1 und jeweils eines von Gruppe 2 und 3, geben an, sich an die Situation ‚gewöhnnt‘ zu haben „Naja, es ist halt einfach so, es geht jetzt schon seit zwei Jahren so und ich habe langsam das Gefühl, es wird vielleicht so lange bleiben, bis ich ausziehe“ (K22C, 111). Drei Kinder, eines von Gruppe 1 und zwei von Gruppe 3, geben an, dass die Beziehung zu einem Elternpartner verhärtet sei. Ein Kind, hat zwischendurch die Residenz gewechselt, sich dann aber für das vorherige Modell entschieden, denn: „mir tun Leute immer so leid, wenn man sie dann irgendwie verlässt oder so. [...] Und wenn ich die Mama jetzt, wenn ich jetzt von der Mama weg gehe, das finde ich auch traurig“ (K42C, 21).

Keine oder negative Veränderungen. Von den 21 Kindern wurden insgesamt 23 negative Veränderungen benannt, oder Bereiche, in denen keine Veränderungen eingetreten sind, obwohl sich die Kinder dies gewünscht haben. Die meisten Kinder, vier Kinder aus Gruppe 1 und zwei aus Gruppe 2 sowie eins aus Gruppe 3, bemängeln, weniger Umgang mit ihrem Besuchselternteil zu haben. So beklagt sich K41C: „Das Einzige, was doof war, dass sich mein Vater eigentlich fast nie bei mir gemeldet hat. (I: Oh.) Ich weiß auch nicht warum [...] Ja, ich habe es ihm schon gesagt und er so ‚Ja, jetzt melde ich mich doch‘“ (K41C, 3 ff.). Auch K13C stellt fest, „jetzt kommt er seltener“ (K13C, 95) und bei K62C ist ergänzend dazu zu lesen: „Das ist schon doof, den Papa nicht zu sehen, weil man vermisst ihn ja schon“ (K62C, 27). Neben Verschlechterungen in der Schule, die von vier Kindern (drei aus Gruppe 1, eines aus Gruppe 2) wahrgenommen werden, ist der Wechsel zwischen den Eltern für drei Kinder eine Herausforderung:

„Weil ich finde es auch blöd, wenn wir zu meinem Papa gehen und dann gehen wir wieder nach Hause, aber ohne meinen Papa und dann müssen wir uns verabschieden und mein Papa steht dann immer so da, traurig, obwohl wir ihm anbieten, dass er mitkommt, aber er muss immer Sachen erledigen und da bin ich auch traurig und das finde ich nicht toll“ (K71C, 53).

Auch das Vermissen des jeweils anderen Elternpartners spielt hierbei eine Rolle. „Am besten [geht es mir], wenn ich beide sehe. Weil wenn ich bei meiner Mama bin, vermisse ich meinen Papa, wenn ich bei meinem Papa bin, vermisse ich meine Mama“ (K13C, 95). K12C stellt hierbei zwar fest, dass er das Gefühl nicht mehr nach außen trägt, es als solches aber noch vorhanden ist: „I: Ja. Wann würdest du dir das wünschen, dass du mit beiden [Elternpartnern] gleichzeitig Zeit verbringen kannst? K12C: Das mache ich eigentlich die ganze Zeit. Aber halt nur im Inneren nicht mehr so weit außen“ (K12C, 58 f.).

Verbesserungen. 32 Nennungen beziehen sich auf Verbesserungen seit der Gruppenintervention. Die meisten, mit sieben Nennungen (drei bei Gruppe 1, drei bei Gruppe 2 aber nur eine bei Gruppe 3), beziehen sich darauf, dass die Kinder bessere Noten haben. Vier berichten von verringerten Streitigkeiten, nicht nur zwischen den Eltern, sondern auch zwischen ihnen und den Eltern oder den Geschwistern. Drei Kinder freuen sich, dass neue Partnerschaften bei Elternpartnern entstanden sind. Ein Kind, das sich vor der Gruppe einen neuen Partner für die Mutter gewünscht hatte, ist so begeistert, dass zunächst nicht zu erkennen ist, dass es sich nicht um seinen Freund, sondern um den der Mutter handelt: „[ich] stelle den Wecker für uns beide und mein Bruder fährt dann weg, er noch nicht. Dann klingelt der Wecker, dann stehen wir auf, dann machen wir uns beide fertig und dann gehen wir zusammen“ (K31C, 57). Drei Kinder geben an, dass sich ihre Lebenssituation durch einen Umzug verbessert hat. In zwei Fällen haben die Kinder nun größere/eigene Zimmer, in einem Fall ist der Besuchselternpartner näher an die Kinder herangezogen. Drei Kinder äußern als Vorteil nun mehr Geschenke zu erhalten, während drei die Gesamtsituation positiv bewerten. K12C erklärt zum Beispiel „Also es bedrückt mich kaum noch“ (K12C, 45). K13C ergänzt, „ich komme besser mit der Scheidung klar. Also das war schon seit dem Ende der Gruppe“ (K13C, 5). Bei einem Kind wird deutlich, dass es mit seinen Eltern zusammen viel in die gegenseitige Beziehung investiert und sich dies aus der Sicht des Kindes sehr gelohnt hat:¹²⁰

„[W]ir haben uns Fragen gestellt und jetzt weiß ich auch fast alles über sie. [...] Was wir am Leben mögen oder welche Farben oder was wir am besten finden und so alles. Und dann haben wir uns besser kennengelernt als vorher [...] und dann habe ich gesagt: ‚Papa ich will dich mehr kennenlernen.‘ Und dann hat er gesagt: ‚Okay, ich zeige dir jetzt Erinnerungsbilder, die ich habe‘“ (K32C, 8 ff.).

Die abschließende Bewertung der Kinder hinsichtlich ihrer Gesamtsituation war wie folgt:

Seit der Kindergruppe geht es mir... (1=☺ bis 3=☹)	1	2	3	Durchschnitt
Gruppe 1	6	3	0	1,3

Tabelle 68: Gesamtbewertung Trennung und Scheidung (Gruppe 1) (Follow-up-Erhebung)

2/3 der Kinder von Gruppe 1 geben an, insgesamt sehr zufrieden zu sein, 1/3 der Kinder verorteten sich auf der 3-stufigen Skala im mittleren Bereich.

¹²⁰ Tabellarische Übersichten zu allen Nennungen von Verschlechterungen und Verbesserungen befinden sich in Anhang 17, in den Tabellen A18 und A19.

Insgesamt geht es mir mit der Trennung und Scheidung... (1 = 😊 😊 bis 5 = 😞 😞)	1	2	3	4	5	?	Durchschnitt
Gruppe 2	2	3	0	0	0	1	1,6
Gruppe 3	3	1	1	0	1	0	2,2

Tabelle 69: Gesamtbewertung Trennung und Scheidung (Gruppen 1 u. 2) (Follow-up-Erhebung)

Gruppe 2 schätzt diese sehr gut, mit einer Tendenz zu ‚eher gut‘ ein. Gruppe 3 bewertet die Gesamtsituation als ‚eher gut‘. In Gruppe 3 findet sich die einzige deutlich negative Bewertung.

8.4.2 Bewertung der Gruppenintervention

Auch im Rahmen des Follow-up-Interviews wurden Items abgefragt und von den Kindern mit Hilfe einer Skala bewertet sowie offene Fragen zur Gruppenbewertung gestellt.

Bewertung von Items zur Gruppenintervention

Allgemein haben die Kinder die Gruppe drei Monate nach der Intervention sehr gut bis gut bewertet, wie die folgende Tabelle zeigt:

Allgemeine Bewertungen zur Gruppe:	Gruppe 1 von 1=😊 bis 3=😞	Gruppe 2 von 1=😊😊 bis 5=😞😞	Gruppe 3 von 1=😊😊 bis 5=😞😞
Bei der Kindergruppe hatte ich eine schöne Zeit bzw. Die Kindergruppe war schön.	1	1,5	1,7
Bei der Kindergruppe habe ich etwas gelernt.	1,1	2	2
Es war schön Kinder kennenzulernen, die auch Scheidung erlebt haben.	1,3	1,3	1,8
Ich habe durch die Kindergruppe neue Freunde kennengelernt.	1,8	1,7	1,7

Tabelle 70: Allgemeine Bewertungen zur Gruppe (Follow-up-Erhebung)

Die Kinder der ersten Gruppe bewerten das Kennenlernen neuer Freunde durchschnittlich am schlechtesten. Die Kinder der Gruppen zwei und drei bewerten das Item bei der Gruppe etwas gelernt zu haben am schlechtesten.

Allgemeine Bewertung der Gruppenintervention

Die Kinder der Gruppen 2 und 3 wurden gefragt, woran sie sich drei Monate nach der Intervention noch gerne/nicht so gerne erinnern. Die häufigsten Nennungen werden im Folgenden beschrieben:

Positive Bewertungen.

Positive Bewertungen	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	Insg.
Gruppenelemente	15	8	9	32
Gruppenziele	10	12	3	25
Themen	2	7	8	17
Rückmeldung von anderen	1	2	0	3
Gruppe allgemein	0	1	0	1
Sonstiges	1	0	0	1
Insgesamt	29	30	20	79

Tabelle 71: Positive Bewertungen (Follow-up-Erhebung)

Nennungen, die positiv gewertet werden konnten, beziehen sich, wie die vorangestellte Tabelle zeigt, vor allem auf hilfreiche Gruppenelemente, wie Coping-Strategien und den Umgang mit Gefühlen: „Also ich weiß besser, was ich bei Stress machen kann und meine Eltern streiten sich ja jetzt nicht mehr so. Also wenn die sich noch gestritten hätten, hätte ich auch viel draus gelernt und über die Gefühle, das hat auch geholfen“ (K41C, 88). Ebenfalls positiv gewertet wurde ein verbesserter Umgang mit der Wechselsituation zwischen den Eltern: „Beim Wechsel. [...] Ich habe nicht mehr so Murmeln im Bauch“ (K12C, 47 ff.). Ein Kind berichtet, dass es sich besser abgrenzen kann, wenn es zwischen den Eltern vermitteln soll: „Und dann sage ich immer: ‚Wenn du ihr das nicht sagst, ich sage es nicht! Sag du es selbst zur Mama. Ruf sie mal an.‘ und weil manchmal sagt mein Papa noch: ‚Frag die Mama, frag die Mama.‘ dann sage ich: ‚Nein, ruf du die an.‘ Dann ruft er sie an“ (K32C, 152). K32C berichtet auch, dass es das erstellte Material zu Rate zieht: „Ich habe viele, ich hab die Sachen [Bilder aus der Gruppe] aufgehangen, in mein Zimmer und jetzt guck ich immer, was ich alles machen muss, wenn ich mal traurig bin“ (K32C, 150). Weitere positive Nennungen beziehen sich auf Gruppenelemente, wie die Pause: „Das Essen! (lacht) Nein. An der Pause war schön, ja, man konnte sich, also (überlegt). Keine Ahnung, irgendwie, würden Sie jetzt jedes Kind aus der Gruppe abfragen, ‚Die Pause war schön‘, würden bestimmt alle ja sagen. Keine Ahnung warum“ (K42C, 117). Und schließlich wurden auch konkret Themen benannt, an die die Kinder sich gerne zurück erinnern. Weitere positive Nennungen beziehen sich auf Verbesserungen in der Schule, die mit der Gruppe in Verbindung gebracht werden, oder positive Rückmeldungen der Eltern: „Ich glaube meine Mutter denkt, dass ich dadurch halt ein bisschen ruhiger geworden bin“ (K81C, 130).

Negative Bewertungen. „I: Was sind Dinge von denen du sagst, da erinnerst du dich nicht so gerne dran zurück? K71C: An gar nichts“ (K71C, 94) . Insgesamt benennen die 21 Kinder, wie die folgende Tabelle zeigt, nur neun Aspekte, die als negativ hinsichtlich der Gruppe zu bewerten sind.

Negative Bewertungen	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	Insgesamt
Gruppenelemente	5	1	0	6
Themen	0	1	1	2
Sonstiges			1	1
Insgesamt	5	2	2	9

Tabelle 72: Negative Bewertungen (Follow-up-Erhebung)

Drei der fünf Nennungen von Gruppe 1 beziehen sich auf die Streitigkeiten, die es anfangs in der Gruppe gab: „Weil die sich lustig gemacht haben“ (K21C, 165). Die restlichen Nennungen sind Einzelnennungen. Bei Gruppe 1 wurde benannt, dass man die Gruppenkinder nun nicht wieder sieht und „Die Jungs. Weil die immer so viel Quatsch gemacht haben“ (K41C, 92). Bei Gruppe 2 hat sich ein Kind beklagt, dass ihm der Weg zur Beratungsstelle zu weit war, ein Kind mochte das Ampelspiel nicht „[u]nd dann noch, wenn wir so viel im Kreis geredet haben“ (K52C, 123). Von Gruppe 3 mochte ein Kind die Einheit zu Biografiearbeit nicht.

Wünsche zur Gruppenintervention

„Die war einfach sehr gut. Ich würde sie nicht anders kneten, wenn die Gruppe besser sein sollte“ (K32C, 86). Elf von 21 Kindern formulieren keine Verbesserungswünsche an die Gruppe, ihnen fällt nichts ein, was besser sein könnte, oder sie wünschen sich, „Dass ihr immer so weiter macht und anderen auch hilft mit Trennung und Scheidung“ (K13C, 142). Zehn Kinder formulieren insgesamt 22 Wünsche zur Verbesserung der Gruppe, diese beziehen sich bspw. auf „Mehr Spiele spielen oder so. Und mehr über die Gefühle reden“ (K52C, 151) und sind in der folgenden Tabelle zusammengefasst:

Verbesserungswünsche	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	Insgesamt
Mehr spielen	1	2	1	4
Pausen länger	0	2	1	3
Mehr über Trennung und Scheidung reden	0	1	2	3
Mehr über Gefühle reden	0	1	1	2
Gruppe länger laufen lassen	1	0	1	2
Nachtreffen	2	0	0	2
Keine Mädchen/keine Jungs	0	0	2	2
Keine Biografiearbeit	0	0	2	2
Keine Rollenspiele	0	0	1	1
Weniger ‚Zickereien‘	0	1	0	1

Tabelle 73: Verbesserungswünsche (Follow-up-Erhebung)

8.4.3 Bewertung der Gruppenziele

Wie bei der Post-Erhebung werden an dieser Stelle nur solche Ziele beschrieben, bei denen eine Veränderung deutlich wurde.

Coping

„Vielleicht raus gehen. Oder vielleicht eine Freundin anrufen oder mal ins Zimmer gehen kurz. Oder einen Teddy knuddeln“ (K41C, 59). Sechs Kinder, drei aus Gruppe 1, eins aus Gruppe 2 und zwei aus Gruppe 3, können keine Strategien benennen, die sie bei Stress anwenden. Teilweise geben sie an, es gebe keine stressigen Situationen mehr in ihrem Leben. Die drei wichtigsten Coping-Strategien der 15 anderen Kinder, die alle drei in der Äußerung von K41C enthalten waren, sind:

1. abgrenzen (ins eigene Zimmer oder ‚nach draußen‘)
2. ablenken (spielen, lesen, TV schauen)

3. darüber reden, am liebsten mit Freundinnen oder Freunden. K63C bemerkt hierzu: „wenn ich jetzt mit Mama drüber rede ist das ja, also ich will nichts sagen, aber ein bisschen parteiisch halt sozusagen“ (K63C, 47).

Diese und die weiteren Nennungen werden in der folgenden Tabelle aufgeführt:

Coping-Strategien	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	Insgesamt
abgrenzen	4	2	1	7
ablenken	2	2	1	5
darüber reden	3	0	1	4
Freunde treffen	0	1	1	2
wütend sein	0	1	1	2
Elternpartner anrufen	1	0	0	1
Teddy knuddeln	1	0	0	1
Vorteile der Situation überlegen	0	1	0	1
abgrenzen	0	1	0	1
weinen	0	0	1	1
Keine Angabe	3	0	1	4
Keine Ahnung	0	1	1	2

Tabelle 74: Coping-Strategien (Follow-up-Erhebung)

Bewertung der Themen

Auch im Rahmen der Follow-up-Erhebung haben die Kinder die Aspekte der Kindergruppe bewertet. In der folgenden Tabelle werden deren durchschnittliche Angaben aufgeführt. Wie bei den vorherigen Befragungen liegt Gruppe 1 eine 3-stufige und den Gruppen 2 und 3 eine 5-stufige Skala zu Grunde. Je niedriger der Wert in der Tabelle ist, desto besser die Bewertung der Kinder:

	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3
Die Themen, die wir besprochen haben, haben mir geholfen...	---	1,8	2,2
Seit der Kindergruppe....	----	----	----
...weiß ich, was ich bei Streit tun kann.	1,3	2,2	2,5
...verstehe ich besser, was ich fühle.	1,6	2,5	1,7
...denke ich mehr über meine Gefühle nach.	1,4	2,3	2,5
... kann ich besser zeigen, was ich fühle.	1,9	1,8	3,2
... verstehen meine Eltern mich besser.	1,1	2,7	2,5
...verstehe ich meine Eltern besser.	1,1	2,6	2,7
... weiß ich besser, welche Wünsche ich mir erfüllen kann.	1,1	2,5	2,5
... streite ich weniger.	1,8	1,8	2,8
... komme ich mit der Trennung und Scheidung zurecht.	1,6	1,8	1,8
...kann ich über das reden, was mich bedrückt.	1,7	2,3	2,6
...weiß ich, was ich für mich tun kann, wenn ich Stress habe.	---	2,2	2,2
...weiß ich besser, welche Rechte ich als Kind habe.	---	1,8	1,8

Tabelle 75: Veränderungen durch die Arbeit zu Gruppenthemen

Es zeigt sich, dass die Kinder der Gruppe 1 am besten bewerten, dass sich Eltern und Kinder gegenseitig besser verstehen und sie selbst nun besser wissen, welche Wünsche sie sich erfüllen können. Die Teilnehmer/innen von Gruppe 2 geben an, dass sie besser zeigen können, was sie fühlen, weniger streiten, besser wissen, welche Rechte sie als Kind haben und insgesamt besser mit der Trennung und Scheidung zurechtkommen. Die Kinder von Gruppe 3 geben an, dass sie besser verstehen, was sie fühlen. Wie die Kinder von Gruppe 2 bewerten sie außerdem am besten, dass sie ihre Rechte besser kennen und insgesamt besser mit der Situation zurechtkommen. Bei allen Kindern zeigt sich eine positive Bewertung des Items, dass sie besser mit der Trennung und Scheidung zurecht kommen würden.

Beschreibung der Gruppenatmosphäre

Zur Gruppenatmosphäre/Netzwerkerweiterung wurden die Kinder gefragt, ob sie in der Zwischenzeit Kontakt zu anderen Kindern aus der Gruppe hatten. War dies nicht der Fall, wurden sie gefragt, ob sie sich vorstellen können, noch mal Kontakt aufzunehmen. Kinder der Gruppen 2 und 3 wurden zusätzlich gefragt, ob sie sich vorstellen können andere aus der Gruppe zu ihrem Geburtstag einzuladen. Diese wird bei der Beschreibung im Folgenden mit der Frage, ob die Kinder insgesamt Kontakt aufnehmen würden, zusammengefasst. Des Weiteren wurden den Kindern Fragen zu eventuellen Veränderungen ihres sozialen Netzwerks gestellt.

Netzwerkerweiterung. Im Vergleich zur Post-Erhebung zeigen sich in diesem Bereich keine großen Veränderungen. Die beiden Kinder, die zu diesem Zeitpunkt die einzigen

waren, die sich außerhalb der Gruppe getroffen haben, sind immer noch in Kontakt und es entwickelte sich eine Freundschaft zwischen ihnen. Die meisten Kinder sind weiterhin bereit ein anderes Kind zu treffen.

Treffen von Gruppenkindern	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	Insg.
Bereitschaft dazu: nein.	4	1	1	6
Bereitschaft dazu: Weiß ich nicht/vielleicht	0	2	0	2
Bereitschaft dazu: Ja.	5	3	3	11

Tabelle 76: Treffen von Gruppenkindern (Follow-up-Erhebung)

Auf die Frage, wen sie gerne treffen würden, ergeben sich kaum Veränderungen hinsichtlich der Post-Erhebung. Unter den Kindern, die kein anderes Kind treffen möchten oder dies noch nicht wissen, geben einige an, dass sie die Kinder bereits vergessen haben: *„Ich weiß gar nicht mehr, wie die aussehen oder wie die heißen“* (K11C, 133). K42C sagt dahingegen, dass sie allgemein nicht der Typ für die Kontaktaufnahme sei: *„Nein. Gar nicht. Ich bin nicht so der Typ, der bei anderen irgendwie anruft“* (K42C, 97).

Netzwerk außerhalb der Gruppe. Hinsichtlich des Netzwerks außerhalb der Gruppe haben sich seit der Post-Erhebung keine nennenswerten Änderungen ergeben.

Wahrgenommene Unterstützung

Die Kinder der Gruppe 1 wurden gefragt, ob sich die Beziehung zu den Eltern durch die Gruppe verändert habe. Nur ein Kind hat hierzu erzählt, dass die Mutter sich nun mehr kümmern würde. Bei der Befragung der Teilnehmer/innen von Gruppe 2 und 3 wurde gefragt, ob sie sich seit der Gruppe mit ihren Eltern über die Gruppe unterhalten hätten und ob sie etwas aus der Gruppe in den Alltag übertragen haben. Wenngleich keines der Kinder konkrete Tipps aus der Gruppe mit den Eltern besprochen und in den Alltag übertragen hat, geben vier Kinder von Gruppe 2 und zwei von Gruppe 3 an, mit den Eltern mindestens einmal über die Gruppe gesprochen zu haben: *„Nur, als wir hierhergekommen sind, habe ich mit der Mama geredet. Aber nicht so viel. Ich habe nur gesagt, meinem Vater: ‚Sie war gut, sehr gut sogar.‘ und das war’s“* (K32C, 188). Ein Kind sagt, dass ein Elternpartner, der mit der Gruppe nicht einverstanden war, auch im Nachhinein *„nicht so die freundliche Einstellung“* (K42C, 179) zu seinem Kindergruppenbesuch hat, was sich bspw. so zeigt: *„dann hat er gesagt: ‚Ja, die reden dir da irgendwelchen Quatsch ein‘. Da habe ich gesagt: ‚Nein.‘ [...] wenn dieses Thema Gruppe anfängt, wird es halt doof“* (K42C, 119). Die anderen berichten von positiven Erlebnissen, wenn sie sich mit den Eltern ausgetauscht haben, meistens haben sie dies gemacht, wenn sie sich ihre in der Gruppenzeit erstellten Mappen angeschaut haben: *„Mit meinem Vater. Ich habe mir die Fotos angeschaut in der Mappe und er hat sie sich auch angeschaut. Da haben wir ein bisschen drüber geredet“* (K52C, 157).

Zukunftsperspektive

Im Rahmen der Follow-up-Erhebung wurde die Frage aus der Prä-Erhebung nach der Zukunftsvorstellung der Kinder wiederholt, hierbei wurde jedoch nicht konkret nach Hochzeits- und Kinderwunsch gefragt. Es zeigt sich, dass sich mit neun Nennungen die meisten Kinder wünschen, dass sich die Situation mit ihren Eltern verbessert. *„Ja, das meine Mutter und mein Papa viel Kontakt haben und alles“* (K32C, 198). Ein *„Guter Schulabschluss“* (K21C, 175) wird mit sechs Nennungen am zweit häufigsten genannt. Während fünf Nennungen sehr konkret sind, sich bspw. auf einen ganz bestimmten Beruf

beziehen, sind vier der Nennungen eher sehr allgemein „Guter Job, viel Geld, reich sein, viele Freunde. (I: Okay.) Nicht so viel streiten, beliebt sein“ (K21C, 175). Nur zwei der Kinder formulieren unrealistische Zukunftswünsche: „Die ganze Welt kaufen“ (K51C, 273). Und ein Kind erwähnt explizit, dass es den eigenen Kindern keine Trennung und Scheidung zumuten möchte: „Dass ich das mit meinen Kindern nicht so mache. Wenn ich Kinder habe, dass ich mich trennen werde, weil ich nicht will, dass die das erleben. Das ist ja blöd“ (K71C, 103). Die Ergebnisse zeigt die folgende Tabelle in der Übersicht:

Zukunftsperspektive	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	Insg.
Situation von Eltern soll sich verbessern	3	4	2	9
guter Schulabschluss	4	2	0	6
konkreter Berufswunsch	2	3	0	5
allgemeine Zukunftswünsche	2	0	2	4
keine Ahnung/keine Angabe	1	0	2	3
unrealistische Zukunftsperspektive	2	0	0	2
Trennung und Scheidung nicht wiederholen	1	0	0	1

Tabelle 77: Zukunftsperspektive (Follow-up-Erhebung)

8.4.4 Weiterempfehlung der Gruppenintervention

Die Kinder der Gruppen 2 und 3 wurden auch im Rahmen der Follow-up-Erhebung gefragt, ob sie Freund/innen empfehlen würden, die Gruppe zu besuchen, wenn sich deren Eltern trennen und scheiden lassen würden. Nur ein Kind ist sich nicht sicher, und macht folgende Einschränkung:

„K23C: Wenn es richtig bei ihm Stress gibt. Und wenn nicht, dann nicht. I: Okay. Und was wäre richtig Stress? K23C: Also wenn die Eltern sich richtig zanken und sich schlagen. I: Dann würdest du ihm empfehlen in die Gruppe zu gehen. Und was wäre dann nicht so stressig? Wann würdest du sagen 'Nein, da nicht hingehen'? K23C: Wenn die Eltern sich einfach vernünftig verhalten und dann gar nichts passiert“ (K23C, 139 ff.).

Die anderen Kinder würden die Gruppe weiterempfehlen. Ein Kind aus Gruppe 2, weil diese Spaß macht und ablenkt. Drei Kinder, weil sie der Meinung sind, dass die Gruppe hilft: „Ich würde es ihr schon empfehlen, weil mir hat es geholfen und dann wäre es schon toll, wenn es ihr auch hilft“ (K62C, 126). Und drei Kinder, weil man durch die Gruppenintervention einen besseren Umgang mit der Situation findet. „K33C: Weil man da schon mehr lernt. I: Ja. Was würdest du sagen, kann man so lernen? K33C: Damit umzugehen“ (K33C, 154 ff.).

8.4.5 Ergebnisse der Elternbefragung

Die Bereiche ‚Strittigkeit‘ und ‚Eltern-Kind-Beziehung‘ wurden auch bei der Follow-up-Erhebung nur von den Eltern der Gruppen 2 und 3 erhoben. Die Bewertung von Kindergruppe und begleitender Elternarbeit sowie Aussagen zur Weiterempfehlung sind, wie bei der Post-Erhebung, zu allen drei Gruppen möglich.

Strittigkeit der Eltern

Bei den Eltern der Gruppen 2 und 3 wurde erneut die Strittigkeit erfragt: Nur ein Elternpartner von Gruppe 3 ist im Grenzbereich zur Hochstrittigkeit, bei den anderen Elternpartnern liegt ein normales oder erhöhtes Konfliktniveau vor.

Punkte	Bedeutung	Gruppe 2	Gruppe 3
0-10	Wahrscheinlich normales Konfliktniveau	2	4
10,5-19,5	Wahrscheinlich erhöhtes Konfliktniveau	4	1
20-21,5	Grenzbereich zu Hochkonflikt	0	1
22-32	Hochkonflikte sehr wahrscheinlich	0	0

Tabelle 78: HC-Werte (Gruppen 2 und 3) (Follow-up-Erhebung)

Eltern-Kind-Beziehung Gruppen 2 und 3

Die Konflikte zwischen Eltern und Kindern sind bei den meisten nur gering oder gar nicht vorhanden, jeweils ein Elternpartner pro Gruppe sieht zwischen sich und dem Kind viele Konflikte.

Zwischen Elternpartner und Kind bestehen...	Gruppe 2	Gruppe 3
sehr viele Konflikte	0	0
viele Konflikte	1	1
wenige Konflikte	4	4
keine Konflikte	2	1

Tabelle 79: Konflikte zwischen Elternpartner und Kind (Follow-up-Erhebung)

Dass sie wenig zusammen spielen, zu viel streiten und zu wenige Ausflüge unternehmen sind weiterhin Bereiche, mit denen die Eltern beider Gruppen unzufrieden sind. Die Eltern der Gruppe 2 sind darüber hinaus damit unzufrieden zu viel für die Schule zu arbeiten und zu wenig zu schmusen.

Eltern sind unzufrieden mit der Häufigkeit folgender Interaktionen zwischen ihnen und ihrem Kind: (die jew. 2 am häufigsten angekreuzten Antworten pro Gruppe)	
Gruppe 2	Gruppe3
Zusammen spielen (3)	Streiten (4)
Zusammen für die Schule arbeiten (3)	Zusammen spielen (2)
Zusammen Ausflüge unternehmen (3)	Zusammen Ausflüge unternehmen (2)
Streiten (2)	
Schmusen (2)	

Tabelle 80: Eltern sind unzufrieden mit... (Follow-up-Erhebung)

Dass die Eltern der Gruppe 2 das Gefühl haben, zu viel mit dem Kind für die Schule lernen zu müssen, wirkt sich auch auf die Probleme aus, die sie mit dem Verhalten ihrer Kinder haben. Denn von sieben Eltern bemängeln sechs die schulischen Leistungen ihrer Kinder. Bei den Eltern der Gruppe 3 sind es die Hälfte der Eltern, die mit den Noten der Kinder nicht zufrieden sind. Neben dem schulischen Aspekt benennt die Hälfte der Eltern beider Gruppen, dass ihre Kinder vermehrt traurig sind. Die Eltern von Gruppe 1 bemängeln außerdem, dass ihre Kinder schlecht schlafen und versuchen es allen Recht zu machen. Die Eltern der Gruppe 3 bemerken letzteres auch und zusätzlich verstärkt Bauch- und Kopfschmerzen bei ihren Kindern und dass diese weniger auf sie hören.

Eltern haben ein Problem mit folgenden Verhaltensweisen ihrer Kinder: (die jew. 2 am häufigsten angekreuzten Antworten pro Gruppe)	
Gruppe 2	Gruppe3
Ist schlecht in der Schule (6)	Ist traurig (3)
Ist traurig (3)	Hat Bauch/Kopfschmerzen (3)
Hat Schlafstörungen (3)	Ist schlecht in der Schule (3)
Versucht es allen Recht zu machen (3)	Hört nicht auf Elternpartner (2)
	Versucht es allen Recht zu machen (2)

Tabelle 81: Eltern haben ein Problem mit... (Follow-up-Erhebung)

Bewertung der Kindergruppe

Bewertung allgemein: Gruppe 1. Zur Bewertung der Kindergruppe wurden die Eltern der Gruppe 1 zunächst nach ihrer Zufriedenheit in verschiedenen Bereichen und anschließend nach ihrer Einschätzung zum Profit ihres Kindes gefragt. Es zeigt sich, dass sie insgesamt zufrieden oder eher zufrieden sind. Die schlechteste Bewertung erhält der Austausch der Eltern untereinander, die besten der Elternabend und die gemeinsamen Sitzungen mit den Kindern.

Wie zufrieden sind Sie mit folgenden Bestandteilen der Gruppe:	Gruppe 1	
	Durchschnitt 1=zufrieden 5=unzufrieden	k.A.
Gemeinsame Begrüßungs- und Abschluss-sitzung mit jew. einem Elternpartner	1	1
Angebot eines Elternabends	1	1
Begleitung durch die Beraterinnen	1,6	1
Kenntnis zu Geschehnissen in der Kindergruppe	2,3	0
Kenntnis zu Reaktionen von Trennungs- und Scheidungskindern allgemein	2,1	0
Austausch der Eltern untereinander	2,6	1

Tabelle 82: Zufriedenheit mit Gruppenbestandteilen (Gruppe 1) (Follow-up-Erhebung)

Bei der Einschätzung des Profits des Kindes zeigt sich, dass fast die Hälfte der Eltern angibt, nicht einschätzen zu können, ob das Kind von der Gruppe profitiert hat oder sich mit anderen Kindern austauschen konnte. Ein Drittel weiß nicht, ob ihr Kind in der Gruppe Freunde gefunden hat. Dies ist vielleicht mit den Angaben der Kinder zu erklären, dass sie nicht oder wenig mit den Eltern über die Gruppe gesprochen haben. Auffällig ist, dass ein Drittel der Eltern klar äußert, dass ihr Kind in der Gruppe keine Freunde kennengelernt hat. Die meisten Eltern sind sich sicher, dass ihr Kind die Gruppe gerne besucht hat.

Mein Kind...	Gruppe 1			
	ja	Manchmal	nein	k.A., weiß nicht
...ist gerne zur Trennungs- und Scheidungsgruppe gegangen.	7	2	0	0
...hat vom Besuch der Gruppe profitiert.	4	1	0	4
... konnte sich mit anderen betroffenen Kindern austauschen.	3	2	0	4
...hat in der Gruppe Freunde gefunden.	3	0	3	3

Tabelle 83: Interesse und Profit des Kindes an der Kindergruppe (Gruppe 1) (Follow-up-Erhebung)

Veränderungen durch die Intervention: Gruppen 1-3. Den Eltern von Gruppe 1 wurden acht, den Eltern der Gruppen 2 und 3 sieben Items mit Aussagen zu möglichen Veränderungen bei ihren Kindern seit der Intervention zur Bewertung vorgelegt. Die Eltern von Gruppe 1 empfinden, dass ihre Kinder nun besser sagen/zeigen können, wenn sie etwas bedrückt. Die Eltern von Gruppe 2 sind vor allem der Ansicht, dass ihr Kind sich besser mit Trennung und Scheidung auskennt und die Eltern von Gruppe 3 haben die Erfahrung gemacht, dass das Kind sich und seine Gefühle besser versteht. Die Bewertung der weiteren Items zu verbessertem Selbstbewusstsein, verbessertem Umgang mit Stress und Verunsicherungen, zum besseren Verständnis und verbesserter Kommunikation zwischen Eltern und Kind und zu höherer Zufriedenheit des Kindes liegen alle eher im mittleren Bereich.

Weitere Veränderungen. Auf die offene Frage, ob es weitere Änderungen gebe, die seit dem Kindergruppenbesuch eingetreten sind oder ob sich etwas nicht verändert habe, obwohl dies erwartet wurde, haben sich 17 Elternpartner geäußert. Es gibt sowohl 13 positiv zu wertende Nennungen als auch 13 negative. Nur eine Person gab an, dass sie die Veränderungen nicht beurteilen könne. Es gibt vier Elternpartner, die das Verhalten ihres Kindes kritisieren, was von Kritik an einzelnen Verhaltensweisen wie „[i]st noch immer sehr bockig/trotzig“ (MK61C, 9) bis zu allgemeiner Kritik am Kind reicht: „Er ist nicht wie er sein soll. Mir als Vater kommt es so vor, dass er das alles extra macht“ (VK51C, 7). Dahingegen loben zwei Elternpartner das Verhalten ihres Kindes, „Das Kind ist relaxter“ (VK63C, 3). Während zwei Elternpartner sich darüber freuen, dass ihr Kind selbstbewusster ist, „Er ist auf jeden Fall selbstbewusster, kennt sich besser aus, argumentiert“ (VK52C, 4), kritisieren zwei Elternpartner, dass ihr Kind im Gegenteil die eigene Meinung nicht klar äußern könne: „Der Umgang mit dem Vater (und/oder der Stiefmutter). Sie getraut sich dort nicht ihre Meinung zu sagen und zu vertreten“ (MK21C, 7). Gleiches gilt für das Thema der Abgrenzung. Während drei Elternpartner bedauern, dass ihr Kind sich weiterhin nicht gut abgrenzen kann, „Sie will es allen recht machen und stellt sich selbst damit in den Hintergrund“ (MK42C, 6), freuen sich drei Elternpartner, dass ihre Kinder ebendies besser können: „Er äußert ganz klar, wenn er über gewisse Themen nicht reden möchte“ (MK22C, 4).¹²¹

¹²¹ Tabellarische Übersichten zu allen positiven und negativen Nennungen befinden sich in Anhang 17 in den Tabellen A20 und A21.

Bewertung der begleitenden Elternarbeit

Themen. Die Eltern der Gruppen 2 und 3 wurden gebeten, die Themen der Elternarbeit zu bewerten. Während dies von fünf Eltern der Gruppe 3 vorgenommen wurde, haben nur zwei Elternpartner der Gruppe 2 die Tabelle ausgefüllt. Es zeigt sich, dass drei Monate nach der Intervention bei Gruppe 2 vor allem das Besprechen von Hilfsmöglichkeiten für die Kinder positiv bewertet wird, während Gruppe 3 die Informationen zu ‚gewöhnlichen‘ Reaktionen von Kindern am hilfreichsten fand.

Verbesserungsvorschläge und Wünsche. Elf Elternpartner aus allen drei Gruppen haben Verbesserungsvorschläge und Wünsche geäußert. Drei Elternpartner haben sich gewünscht, dass mehr Tipps für Eltern gegeben werden. Zwei Elternpartnern war das Angebot für die Eltern zu wenig, sie hätten sich zusätzlich Elterngruppen und/oder Einzelgespräche gewünscht: *„Den Eltern Termine geben, damit sie untereinander ins Gespräch kommen können (begleitend zu den Stunden mit den Kindern). Ein Einzelgespräch nach den Sitzungen von Mutter und/oder Vater mit der Beraterin (Info auf was man beim eigenen Kind achten sollte)“* (MK81C, 3f.). Ein Vater weist darauf hin, dass die Ziele der Intervention den Eltern transparenter gemacht werden sollten, damit die Erwartungen klarer seien: *„Die Vorbereitung der einzelnen Elternteile sollte etwas intensiver geschehen, so dass die Erwartungshaltung des Einzelnen klarer abgesteckt ist und das Ziel der Gruppenarbeit entsprechend eingeordnet werden kann“* (VK43C, 12).¹²²

Weiterempfehlung

Auch drei Monate nach der Intervention würden alle befragten Elternpartner den Gruppenbesuch weiterempfehlen. Nur einer der Elternpartner hat keine Angabe dazu gemacht, warum er die Gruppe weiterempfehlen würde. Ein Elternpartner fällt dadurch auf, dass er die Gruppe nicht empfehlen würde, weil er das Gefühl hat, dass sie seinem Kind geholfen hat, sondern, weil er dies bei anderen Kindern erlebt hat: *„Es kann sein, dass andere Kinder vielleicht etwas für sich mitnehmen. Meiner hat es leider nicht. Vielleicht muss man länger mitmachen, die Zeit ist kurz. Ich habe bei anderen Kindern gesehen, dass die Gruppe geholfen hat“* (VK51C, 11). Die Hälfte der Elternpartner der Gruppen 2 und 3 sowie eine Person von Gruppe 1 würden die Gruppe weiterempfehlen, weil sie sie allgemein als hilfreich empfinden: *„Es den Kindern und Eltern sehr hilft mit der Gesamtsituation und dem Schmerz umzugehen“* (MK13C, 10). Drei Elternpartner von Gruppe 1 und jeweils einer der Gruppen 2 und 3 heben das Gemeinschaftsgefühl als Grund für ihre Weiterempfehlung hervor: *„Ich finde es einfach gut, dass man Kindern die Möglichkeit bietet, zu sehen, dass es anderen Kindern auch so ergehen kann und sie nicht alleine damit sind.“* (MK42C, 9). Jeweils ein Elternpartner pro Gruppe erlebt, dass der Gruppenbesuch dem Kind geholfen hat im Alltag oder mit seiner Situation als Kind getrennter/geschiedener Eltern besser zurecht zu kommen: *„Sich die Kinder über gleichartige Themen unterhalten können und gemeinsam Lösungsansätze erarbeiten können, die es im Alltag einfacher machen“* (VK43C, 10).¹²³

¹²² Tabellarische Übersichten zu den genannten Themen, Verbesserungsvorschlägen und Wünschen befinden sich in Anhang 17, Tabellen A22 und A23.

¹²³ Die tabellarische Übersicht zu den Weiterempfehlungen befindet sich in Anhang 17, Tabelle A24.

9 Bewertung des Evaluationsgegenstandes

„Evaluationen sollen die Stärken und Schwächen des Evaluationsgegenstandes möglichst vollständig und fair überprüfen und darstellen, so dass die Stärken weiter ausgebaut und die Schwachpunkte behandelt werden können“ (DeGeval 2008, F3, S. 31).

Aufbauend auf den Beschreibungen in Kapitel 8 und unter Berücksichtigung der zugrunde liegenden Evaluationsfragestellungen werden die Ergebnisse im Folgenden bewertet. Im Sinne des zitierten Fairnessstandards 3 der DeGeval (2008) werden die Stärken und Schwächen des Evaluationsgegenstandes, die sich aus den beschriebenen Ergebnissen ergeben, zusammen gestellt. Zunächst wird die in Kapitel 8 beschriebene Methode in Kapitel 9.1 reflektiert und bewertet, in wieweit die erhobenen Ergebnisse einen Rückschluss auf den Evaluationsgegenstand zulassen. In Kapitel 9.2 werden die Bewertungen, die die Teilnehmenden zum Evaluationsgegenstand allgemein vorgenommen haben, zusammengefasst. Inwieweit die Ziele der Gruppenintervention aus Sicht der Teilnehmenden erreicht wurden, ist die zweite Fragestellung, die in Kapitel 9.3 beantwortet wird. Aus den Ausführungen der beiden vorangegangenen Kapitel wird schließlich, in Kapitel 9.4, die Beantwortung der dritten Fragestellung abgeleitet und vertieft, welche Elemente die Wirkung des Programms beeinflusst haben. Im abschließenden Kapitel 9.5 werden Auswirkungen auf die Konzeption zusammengefasst, die sich aus den beschriebenen Stärken und Schwächen des Evaluationsgegenstandes ergeben. Kapitel 9.6 bietet eine Übersicht zur durchgeführten Evaluation.

9.1 Reflexion zur Methode

In Kapitel 5 der Arbeit wurde bereits beschrieben, dass bei Evaluationen nicht eine vorgeschriebene Methode und/oder Zielgruppe berücksichtigt werden muss, sondern diese unter Berücksichtigung des Evaluationsziels angemessen gewählt sein soll. Gleichwohl der Einbezug der teilnehmenden Kinder in die Evaluation einer Kindergruppenintervention, die unter der Fragestellung erfolgt, wie die Teilnehmenden das Angebot bewerten, als eine logische Konsequenz erscheint, wurde sowohl in Kapitel 4 als auch in Kapitel 7 beschrieben, dass dies in ähnlichen Forschungszusammenhängen bislang nur selten erfolgte. Ein Blick auf die geführten Interviews unter dem Fokus der Qualität und Angemessenheit dieser als Daten, die für die Ergebnisse der Evaluation grundlegend sind, scheint somit als Basis der folgenden Bewertungen notwendig¹²⁴. Es wird davon ausgegangen, dass der Einbezug der Kinder nicht angemessen wäre, wenn die Interviews trotz des intendierten kindgerechten Aufbaus keine Antworten auf die Evaluationsfragestellungen liefern könnten. Dies könnte der Fall sein, wenn Kinder nicht oder nicht themenbezogen auf die gestellten Fragen antworten würden, wenn sie in ihrem Antwortverhalten lustlos oder überfordert scheinen würden.

9.1.1 Interviewdauer

Zunächst wurde die Interviewdauer als ‚äußeres Merkmal‘ herangezogen. Hinterfragt wurde hierbei, wie lange sich Interviewerin und Befragte in Interaktion befanden und ob es hierbei

¹²⁴ Da sich die kritischen Einschätzungen ausschließlich auf den Einbezug von Kindern beziehen und eine Fragebogenerhebung mit Erwachsenen grundsätzlich etablierter ist, wird auf die Reflexion dieser verzichtet. Grundlegend sei hier nur darauf hingewiesen, dass die Konzeption der Bögen wie in Kapitel 7.7 beschrieben nach wissenschaftlichen Kriterien erfolgte und sich bei der Auswertung keine Besonderheiten hinsichtlich der Datenlage ergeben haben.

Trends hinsichtlich des Alters oder Geschlechts der Befragten gab. Im Folgenden wird zunächst die Interviewdauer tabellarisch zusammengestellt¹²⁵:

Interviewdauer	1A	2A	3A	1B	2B	3B	1C	2C	3C
Minstdauer	00:15	00:19	00:20	00:10	00:21	00:20	00:13	00:17	00:17
Maximale Dauer	00:27	00:41	00:42	00:17	00:37	00:31	00:25	00:40	00:31
Insgesamt	02:45	02:41	02:48	01:55	02:27	02:34	02:57	02:31	02:19
Durchschnitt	00:18	00:27	00:28	00:13	00:25	00:26	00:20	00:25	00:23

Tabelle 84: Interviewdauer (Insgesamt)

Insgesamt zeigt sich, dass es eine deutliche Diskrepanz zwischen der Mindest- und der Maximaldauer der Interviews gibt. Doch gibt es im Intergruppenvergleich keine starken ‚Ausreißer‘ nach oben oder unten. Sowohl die Mindest- als auch die Maximaldauer ähneln sich, die Durchschnittswerte variieren unwesentlich. Ein deutlicher Unterschied besteht zwischen Gruppe 1 und den Gruppen 2 und 3, bei dem jedoch zu vermuten ist, dass dieser auf die Unterschiede in den Erhebungsinstrumenten zurück geführt werden kann, die bei den Gruppen 2 und 3 ausführlicher waren.

Werden die Interviewzeiten der Mädchen und Jungen verglichen, ist bei den Kindern von Gruppe 1 die Differenz zwischen Mädchen und Jungen am niedrigsten, bei der zweiten Gruppe sind die Interviews mit den Mädchen ein bisschen länger als die mit den Jungen, bei der dritten Gruppe ist es umgekehrt.¹²⁶ Für die Beantwortung der Frage, ob es altersabhängige Unterschiede bei der Gesprächsdauer gab, wurden die Kinder in zwei Gruppen, die der ‚Jüngeren‘ und die der ‚Älteren‘ aufgeteilt.¹²⁷ Werden die Altersgruppen hinsichtlich der Interviewdauer verglichen, zeigt sich, dass die Interviews mit den jüngeren Kindern bei Gruppe 2 durchweg acht Minuten länger gedauert haben, als mit den älteren Kindern. Doch dies ist bei den anderen Gruppen nicht festzustellen, gleichwohl die Post-Interviews der jüngeren von Gruppe 1 durchschnittlich zehn Minuten länger waren. Bei der Prä- und Follow-up-Erhebung von Gruppe 1 gibt es keine oder eine nur geringe zeitliche Differenz, auch die Differenz bei Gruppe 3 ist gering. Bei Prä- und Follow-up-Erhebung waren die Interviews mit den älteren Kindern geringfügig länger, bei der Post-Erhebung war es umgekehrt.

Zusammenfassung. Die Erhebungszeiten sind sehr ähnlich. Es gibt keine relevanten Unterschiede bei der Aufteilung nach Alter oder Geschlecht. Auffällig ist allein, dass die längsten Interviews etwa doppelt so lang waren, wie die kürzesten.

9.1.2 Themenbezogenheit der Interviews

Hinsichtlich der Themenbezogenheit der Interviews stellt sich die Frage nach den Interviewinhalten und ob bei allen Interviews, unabhängig von deren Länge, die relevanten

¹²⁵ Die Tabelle zeigt die Interviewdauer in hh:mm an, die Zeit wurde gerundet, ab 00:30 fand eine aufrundung, davor eine Abrundung statt. Statt der üblichen Spaltenbeschriftung („Gruppe 1“) wird hierbei die Nummer der Gruppe und der Buchstabe der Erhebungswelle angegeben und die Erhebungswellen jeweils nebeneinander gestellt.

¹²⁶ Die tabellarische Übersicht zum Vergleich der Interviewzeiten nach dem Geschlecht der Kinder befindet sich in Anhang 17, Tabelle A25.

¹²⁷ Wie in Kapitel 9.1 beschrieben, waren die Kinder bei der Prä-Erhebung im Durchschnitt 10,5 Jahre alt. ‚Die Jüngeren‘ sind dementsprechend alle Kinder, die zum Zeitpunkt der Prä-Erhebung bis 10,5 Jahre alt waren, die ‚Älteren‘ ab 10,5 Jahre. Eine tabellarische Übersicht zur Anzahl der Kinder in den jeweiligen Gruppen und zum Vergleich der Gruppen hinsichtlich der Interviewdauer befindet sich in Anhang 17, Tabellen A26 und A27.

Themen angesprochen werden konnten. Um dies herauszufinden, ist der Code-Matrix-Browser (CMB) der Analysesoftware MAXQDA (Version 10) verwendet worden¹²⁸. Die Auswertung wurde je Interviewwelle vorgenommen: Zunächst ist das Vergleichsdiagramm von allen Kinderinterviews zur Prä-, als nächstes das Diagramm zur Post- und anschließend das zur Follow-up-Erhebung erstellt worden. Die Visualisierungen zeigen, dass unabhängig von der Länge der Interviews, thematisch bei jedem Kind zu den Kategorien, die im Rahmen der jeweiligen Erhebungswelle erfragt wurden, etwa gleich viele Codierungen vorgenommen wurden. Da die Größe und Komplexität der Gesamtvisualisierung nur eine eingeschränkte Übersichtlichkeit bietet, wird an dieser Stelle beispielhaft ein Auszug gezeigt:

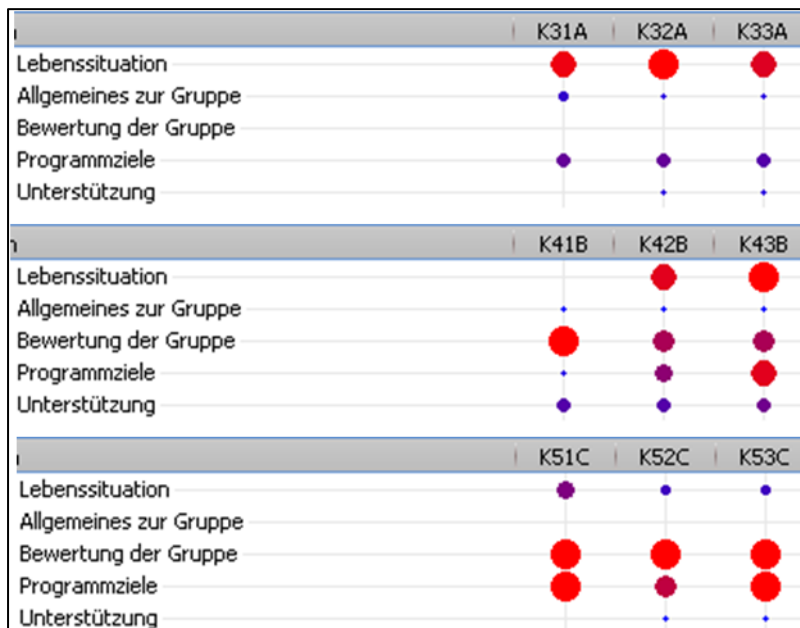


Abbildung 17: CMB Vergleichsdiagramm

In dem Beispiel wurde bei jeder Erhebungswelle ein Kind pro Gruppe ausgewählt:

- Für die Prä-Erhebung: K31A, K32A und K33A,
- für die Post-Erhebung: K41B, K42B und K43B und
- für die Follow-up-Erhebung: K51C, K52C und K53C.

Weiterhin wurden in der Abbildung zur besseren Übersicht ausschließlich die Hauptkategorien angezeigt, die sich am linken Rand der Grafik befinden. Die Kreise, die sich an den Schnittstellen zwischen Zeilen und Spalten befinden zeigen an, ob dem Code bei dem jeweiligen Interview Textstellen zugewiesen wurden. Je größer der Kreis, desto mehr Text ist hierzu codiert worden. Der sichtbare Unterschied zwischen Gruppe 1 und den Gruppen 2 und 3 kann, wie bei den Interviewzeiten, auch hier durch die unterschiedlichen Erhebungsinstrumente erklärt werden. So wurde bspw. bei der Prä- und Follow-up Erhebung von Gruppe 1 prinzipiell nicht nach der Unterstützung gefragt und selbstverständlich konnte vor der Gruppe nichts zu ihrer Bewertung erfragt werden (s. Anhang 13). Von diesen Unterschieden abgesehen wird deutlich, dass zu jeder relevanten Hauptkategorie Textstellen zu-

¹²⁸ „Der ‚Code-Matrix-Browser‘ (CMB) dient der Visualisierung der in den Dokumenten vorgenommenen Codierungen. Aus dieser grafischen Darstellung lässt sich mit einem Blick ablesen, bei welchem Dokument zu welcher Kategorie viele bzw. wenige Segmente zu finden sind“ (Verbi Software 2011, S. 200).

geordnet wurden und sich die Textmenge bei den Gruppen 2 und 3, bei denen dieselben Instrumente eingesetzt worden sind, nahezu gleicht.

9.1.3 Antwortverhalten der Kinder

In einem letzten Schritt wurden die Interviews nach dem unterschiedlichen Antwortverhalten der Kinder gelesen und dieses Bewertungskategorien zugeordnet. Somit kann neben der Interviewlänge und der Tatsache, dass es für alle Kategorien Textmaterial gibt, eine Aussage zum Gehalt dieses Textes getroffen werden. Denn auch wenn ein Kind durchgehend mit ‚keine Ahnung‘ antwortete, wurde dies der entsprechenden Kategorie zugeordnet, gilt also als codierte Textstelle und wird in der Grafik des CMB angezeigt. Um das Antwortverhalten der Kinder zu bewerten, sind die Interviews unter diesem Fokus gelesen worden. Hierbei ist insbesondere auf die ‚Metakommunikation‘ (nach Delfos 2004, s. Kapitel 7.6.2) zwischen Interviewerin und Kind, sowie die Themenbezogenheit der kindlichen Antworten geachtet worden. Hierbei fallen vier verschiedene Antwortverhalten auf. Die Kinder antworten wie in Tabelle 85 aufgeführt:

Antwortverhalten	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe3	Insgesamt
1. wortkarg	2	0	2	4
2. gewöhnlich gesprächig	3	2	0	5
3. ausführlich	2	1	3	6
4. wechselndes Antwortverhalten	2	3	1	6

Tabelle 85: Antwortverhalten

Wortkarg. Als wortkarg wurden die Kinder bezeichnet, die auffällig kurz, also mit einem Wort oder einem kurzen Satz antworten. Ein Ankerbeispiel hierfür ist K51A, der auf die Frage, mit wem er über Trennung und Scheidung sprechen kann, antwortet: „Freunde“ (K51A, 140). Dies zeigt sich bei zwei Kindern der Gruppe 1 und zwei Kindern der Gruppe 2. Bei allen vier Kindern kann festgehalten werden, dass sie zwar wortkarg antworten, aber dennoch nicht unmotiviert wirken, sondern wie K51A mit so wenigen Worten wie möglich inhaltliche Antworten geben.

Gewöhnlich gesprächig. Gewöhnlich gesprächig sind jene Kinder, die weder wortkarg sind noch sehr ausführlich antworten, sondern in wenigen Sätzen beschreiben, was ihnen wichtig ist. Als Ankerbeispiel dient hierbei wieder eine Antwort auf die Frage, mit wem das Kind über Trennung und Scheidung sprechen kann: „Im Hort gibt es einen, ich habe einen Vertrauenslehrer (I: Ja) und mit dem kann ich über alles sprechen und so (I: Ja) da werde ich auch immer alles los (I: Das ist schön.) und der verrät auch nichts und so“ (K71A, 97). Hierzu wurden drei Kinder von Gruppe 1 und zwei Kinder von Gruppe 2 gezählt.

Ausführlich. Kinder, die als ausführlich Antwortende zusammengefasst wurden, antworten in der Regel gewöhnlich, es gibt jedoch mehrere Passagen, bei denen sie sehr ausführlich erzählen. Hierzu wird auch ein Ankerbeispiel, auf die Frage, (ob und) mit wem über Trennung und Scheidung gesprochen werden kann, vorgestellt:

„Naja, nicht wirklich. Weil es ist auch nicht so ein Nachvollziehen können und weil es dann glaube ich auch, ich weiß nicht, weil sie reden nicht darüber, nur über IHRE Probleme reden sie, wenn SIE was haben, dann setz ICH mich wieder für die ein, mache Zeugs für sie, weil ich mache eigentlich immer alles für die, wenn die ein Problem haben, rennen sie alle zu mir, dann regel ich das und dann, ich finde es halt auch schade, dass sie dann nicht irgendwie was für mich machen. Schon doof“ (K41A, 89).

Die Hälfte von Gruppe 3 wurde zu diesem Antwortverhalten gezählt, ein Kind von Gruppe 2 und zwei von Gruppe 1.

Wechselndes Antwortverhalten. Insgesamt gibt es sechs Kinder, zwei von Gruppe 1, drei von Gruppe 2 und eines von Gruppe 3, die das Antwortverhalten wechselten. Die Hälfte dieser Kinder wechselte im Verlauf der Evaluation zu einem umfangreicheren Antwortverhalten, die Hälfte antwortet im Laufe der Erhebung nicht mehr so ausführlich, wie zu Beginn. Extreme Wechsel zwischen wortkarg und ausführlich, oder umgekehrt, sind nicht feststellbar.¹²⁹

Weitere (Un)Auffälligkeiten im Antwortverhalten der Kinder

Motivation. Bei den beschriebenen Kategorien fällt auf, dass alle Kinder, unabhängig von der Ausführlichkeit ihrer Antworten, themenbezogene Antworten geben, keines der Kinder scheint unmotiviert. Nur einem Kind ist im Prä- Interview Ungeduld anzumerken: „*Sie stellen aber viele Fragen! [...] Keine Ahnung. [...] Nimmt das Teil immer noch auf?*“ (K21A, 91 u. 129). Diesem Kind ist in allen drei Interviews anzumerken, dass es auf ‚beschreibende Fragen‘ (bspw.: Wie würdest du einem Kind die Gruppe beschreiben?) gewöhnlich antwortet, aber bei Fragen, die Reflexion erfordern (bspw.: Wie konnten dich deine Eltern während der Gruppenzeit unterstützen) eher keine Antwort wusste: „*Kapier ich nicht*“ (K21B, 7) und dies somit gegebenenfalls wegen seines Entwicklungsstandes noch nicht leisten konnte.

Bedürftigkeit. Fast die Hälfte der Kinder, fünf aus Gruppe 1, zwei aus Gruppe 3 und drei aus Gruppe 3, schienen, unabhängig von ihrem Antwortverhalten, besonders froh oder erleichtert, sich jemandem mitteilen zu können. So antwortet K91A auf die Frage, mit wem sie über Trennung und Scheidung reden kann zögerlich: „*(...) Das weiß ich nicht. (...) Aber mit dir gerade*“ (K91A, 109). Andere Kinder, die ebenfalls erleichtert scheinen, über dieses Thema sprechen zu können, vergewissern sich während des Interviews, dass die Interviewerin bestimmte Inhalte wirklich nicht den Eltern erzähle. Ein weiterer Ausdruck der Bedürftigkeit ist, dass diese Kinder -insbesondere diejenigen, die als gewöhnlich oder ausführlich erzählend eingruppiert wurden- das Interview auch nutzten, um detailliert zu berichten, was sie aktuell bewegt, auch wenn dies nicht mit dem Interviewthema oder den gestellten Fragen zusammenhing. Sie berichteten von Festen, die sie besucht haben, Schwierigkeiten mit Klassenkamerad/innen, erstem Liebeskummer, Urlauben oder sonstigen Themen, die sie beschäftigen: „*Ich habe neue Schuhe*“ (K22B, 163)¹³⁰.

9.1.4 Zusammenfassung der Reflexion

In diesem Unterkapitel wurde die umgesetzte Methode des Einbezugs der Kinder mit Hilfe von qualitativen Interviews reflektiert. Es zeigt sich, dass die 63 geführten Kinderinterviews, die im Durchschnitt 22 Minuten lang sind, pro Gruppe und Erhebungswelle bezüglich ihrer minimalen, maximalen und durchschnittlichen Interviewdauer vergleichbar sind. Es gibt keine auffälligen ‚Ausreißer‘. Auch in Bezug auf Alter und Geschlecht der Kinder können keine Trends im Antwortverhalten ausgemacht werden. Auffällig ist lediglich, dass die längsten Interviews in der Regel doppelt so lang sind, wie die kürzesten. Der Einbezug des CMB zeigte jedoch, dass auch bei den kurzen Interviews zu jeder Kategorie Textzuordnun-

¹²⁹ In Anhang 17, Tabelle A28 sind die Wechselvorgänge im Einzelnen aufgeführt.

¹³⁰ Dies wurde durch die Interviewerin wenn möglich nicht unterbunden, um den Erzählfluss der Kinder nicht zu hemmen, die Motivation zu erhalten und um einen Eindruck davon zu gewinnen, was ihnen aktuell wichtig ist.

gen erfolgt sind. Dies lässt sich mit unterschiedlichem Antwortverhalten erklären, das festgestellt werden konnte: So antworten vier Kinder zwar sehr wortkarg, aber nicht inhaltsarm. Die meisten Kinder antworten gewöhnlich oder ausführlich. Nur ein Kind scheint im Prä-Interview ungeduldig, die Kinder wirken ansonsten motiviert, die Fragen der Interviewerin zu beantworten. Über die Hälfte der Kinder scheint ein Bedürfnis zu haben sich mitzuteilen. Unabhängig davon, sagen sie mit vielen oder wenigen Worten, dass sie sonst noch nie über das Thema gesprochen haben. Auf der Grundlage dieser Feststellungen zum erhobenen Material ist festzuhalten, dass sich keine Einschränkungen hinsichtlich der Zielgruppe oder der Daten an sich ergeben. Die erhobenen Daten bilden somit eine solide Grundlage für die Bewertung des Evaluationsgegenstandes.

9.2 Bewertung des Evaluationsgegenstands durch die Teilnehmenden

Bereits auf die Frage, wie sie einem anderen Kind die Gruppe beschreiben würden, verwenden die Kinder durchweg positive, Werbetext ähnliche Formulierungen, die vermuten lassen, dass die Gesamtbewertung der Intervention durch die Teilnehmenden positiv ausfällt. In Abbildung 18 werden die in Kapitel 8 herausgefilterten Kategorien in einer Wortwolke visualisiert. Je größer der visualisierte Begriff, desto häufiger wurde die jeweilige Kategorie benannt.

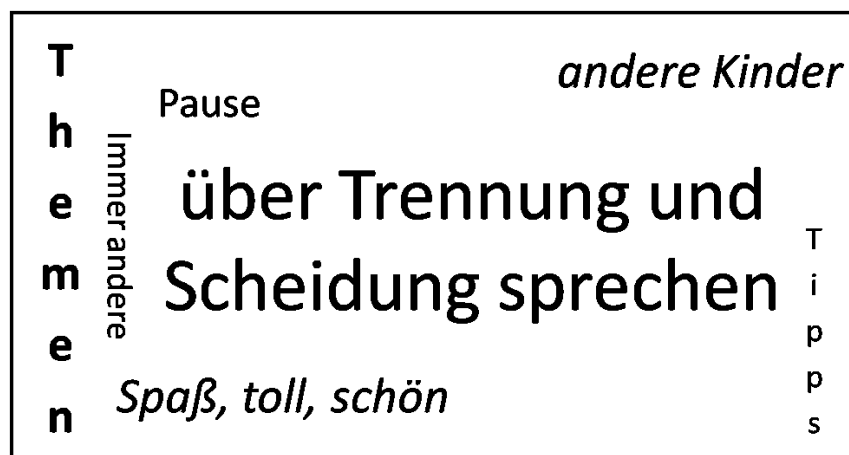


Abbildung 18: Wortwolke zur Beschreibung Gruppe (Post-Erhebung)

In diesem Kapitel wird nun der Frage nachgegangen, wie die Teilnehmenden die Gruppenintervention allgemein bewerten. Zunächst wird hierfür die Gesamtbewertung durch die Kinder thematisiert (9.2.1), anschließend zunächst die als positiv, dann die als negativ bewerteten Gruppenelemente (9.2.2 und 9.2.3). Im Anschluss daran erfolgt die Bewertung der Eltern zur Kindergruppe (9.2.4). Welche Veränderungen die Kindergruppe für die Kinder aus deren Sicht und aus Sicht der Eltern mit sich gebracht hat, wird in der Folge ebenso beschrieben, wie die Wünsche, die die Kinder an die Intervention formulieren (9.2.5 und 9.2.6). Es folgen die Gründe für eine Weiterempfehlung der Gruppe von Kindern und Eltern (9.2.7), bevor alle Bewertungen, die nach der Intervention erfolgten, mit den Erwartungen abgeglichen werden (9.2.8), die vor der Intervention bestanden. Abschließend werden die Bewertungen zur begleitenden Elternarbeit zusammengefasst (9.2.9).

9.2.1 Gesamtbewertung der Kindergruppe durch die Kinder

Die Kinder der Gruppen 2 und 3 haben im Rahmen der Post- und Follow-up-Erhebung angegeben, wie sie die Gruppe insgesamt bewerten. Für Gruppe 1 wurde dies nur im Rahmen der Follow-up-Erhebung erfragt.

Gruppe 1. Die Items wurden insgesamt als sehr gut bis gut bewertet. Dabei wurden die Items ‚Die Kindergruppe war schön‘ und ‚Bei der Kindergruppe habe ich etwas gelernt‘ besser bewertet, als die Items, die sich auf die Netzwerkerweiterung und die Gruppenatmosphäre beziehen.

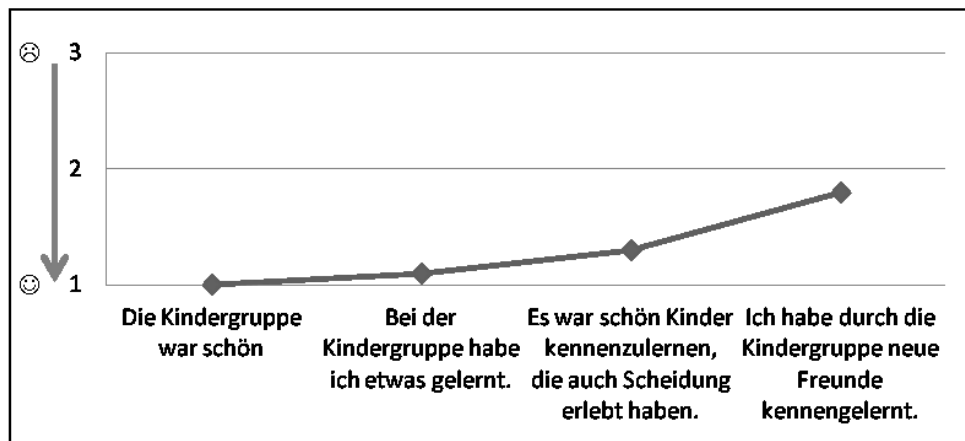


Abbildung 19: Bewertung der Kindergruppe allgemein (Follow-up, Gruppe 1)

Gruppe 2 und 3. Bei Folgegruppen ergibt sich ein anderes Bild:

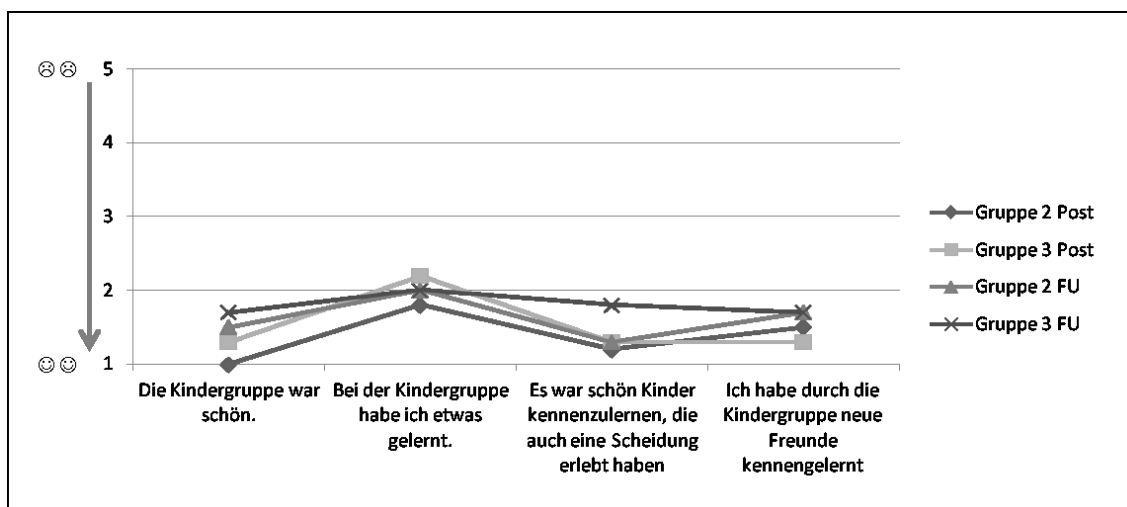


Abbildung 20: Bewertung der Kindergruppe allgemein (Post und Follow-up, Gruppen 2 und 3)

Deutlich wird, dass beide Gruppen die Intervention sowohl während der Post- als auch während der Follow-up-Erhebung ähnlich bewerten. Zwar werden auch bei diesen Gruppen fast alle Items mit sehr gut bis gut bewertet, doch zeigt sich Gruppe 3 etwas kritischer, als Gruppe 2. Bei beiden Gruppen und zu beiden Erhebungszeitpunkten wird das Item ‚Bei der Kindergruppe habe ich etwas gelernt‘ zwar mit gut, aber am wenigsten positiv bewertet.

9.2.2 Positive Bewertungen durch die Kinder

Im Folgenden werden die Aspekte zusammengefasst, die von den Kindern allgemein als die am besten gelungenen bewertet wurden¹³¹. Bereits festgestellt wurde, dass wesentlich mehr positive Nennungen durch die Kinder erfolgten, als negative. Im Rahmen der Post-Erhebung wurden die Kinder gebeten Gruppenelemente und Methoden zu bewerten. In Kapitel 8 wurde bereits beschrieben, dass die Bewertungen alle im guten oder sehr guten Bereich liegen, sich daraus also kein Änderungsauftrag für eine erneute Durchführung der Intervention ergibt. Im Folgenden wird die Rangfolge der Bewertungen dargestellt.

Bewertung zu den Gruppenelementen. Die folgende Tabelle zeigt die Rangfolge der bewerteten Gruppenelemente pro Gruppe:

Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3
1. Pausen	1. Pause	1. Pause
2. Begrüßungstreffen mit den Eltern	2. Abschiedsfest mit den Eltern	2. Begrüßungsrunde in der Kindergruppe
3. Begrüßungsrunde in der Kindergruppe	3. Begrüßungstreffen mit den Eltern	3. Abschiedsfest mit den Eltern
4. Abschiedsfest mit den Eltern	4. Begrüßungsrunde in der Kindergruppe	4. Begrüßungstreffen mit den Eltern

Tabelle 86: Rangfolge der Bewertung der Gruppenelemente (Post-Erhebung)

Die Kinder aller Gruppen sind sich darin einig, dass die Pause unter den zur Bewertung angegebenen Gruppenelementen als das Beste bewertet wird. Bei den weiteren Elementen ist kein einheitlicher Trend ersichtlich.

Bewertungen zu den Methoden. Die Rangfolge der Methoden ist für die Gruppen folgende:

Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3
1. Entspannung in der Hängematte	1. Entspannen in der Hängematte	1. Entspannen in der Hängematte
2. Boxen	2. Boxen	2. Malen
2. Theater spielen	2. Malen	3. Theater spielen
3. Malen	3. Theater spielen	4. Schreiben
4. Reden	4. Schreiben	5. Boxen
5. Schreiben		

Tabelle 87: Rangfolge der Bewertung der eingesetzten Methoden (Post-Erhebung)

Bei der Befragung zu den Methoden, die in der Intervention angewendet wurden, ist das ‚Entspannen in der Hängematte‘ bei allen drei Gruppen auf dem ersten Rang. Ab Rang zwei ergeben sich unterschiedliche ‚Charakterisierungsmöglichkeiten‘ der Gruppen: Gruppe 1 scheint insbesondere die Aktion wichtig: Boxen und Theater spielen werden besser bewertet, als malen, reden und schreiben. Bei den Gruppen 2 und 3 scheint dies ausgeglichener. Methoden, die Aktion und Bewegung erfordern wechseln sich mit ruhigeren ab, wobei die Kinder der Gruppe 2 die Aktionsitems positiver bewerten und die der Gruppe 3 die ruhigeren Elemente. Schreiben scheint etwas zu sein, was den Teilnehmenden insgesamt weniger Freude bereitet hat.

¹³¹ In Kapitel 9.2.2 sind nur jene positiven Bewertungen berücksichtigt, die sich allgemein auf die Gruppe, also Elemente der Gruppe oder eingesetzte Methoden beziehen. Positive Bewertungen zu den Veränderungen im Rahmen der Gruppe werden in 9.2.4, Nennungen zu einzelnen Gruppenzielen und/oder Themen in 9.3 beschrieben.

Nennung von Themen bei offenen Fragen: Auf die offene Frage, was an der Gruppe gut war/gefallen hat, werden sehr häufig einzelne Themen oder die Themen insgesamt benannt. Bei der Post-Erhebung beziehen sich die häufigsten Nennungen der Gruppe 1 auf Themen, bei den Gruppen 2 und 3 belegen sie den zweiten Rang, hinter den ‚Gruppenelementen‘. Bei der Follow-up-Erhebung geraten sie bei den anderen beiden Gruppen etwas in den Hintergrund, während sie nur bei Gruppe 3 stabil auf Rang zwei bleiben. Bei den Gruppen 1 und 2 werden Themen am dritthäufigsten genannt.

Bewertung der Themen Post: Im Rahmen der Post-Erhebung haben die Kinder der Gruppen 2 und 3 die behandelten Themen bewertet. Gruppe 2 mochte das ‚Sammeln, was eigentlich Gefühle sind‘ nicht so gerne, Gruppe 3 hat ‚über die Familie reden‘ am wenigsten positiv bewertet. Beide Gruppen hat es am meisten interessiert, wenn über Kinderrechte gesprochen wurde. Hierbei ist zu bemerken, dass dieses Thema das einzige ist, dem in der Konzeption nicht explizit eine Sitzung gewidmet wurde. Es wurde nur nebensächlich behandelt, wenn Kinder in diesem Bereich Fragen hatten.

Bewertung der Themen Follow-up: Bei der Follow-up-Erhebung wurden auch die Kinder von Gruppe 1 zu den Themen befragt. Die Bewertungen der Themen liegen bei den Kindern von Gruppe 1 insgesamt im guten bis sehr guten Bereich. Am positivsten bewerten sie, dass ihre Eltern sie besser verstehen und sie ihre Eltern besser verstehen sowie dass sie besser wissen, welche Wünsche sie sich erfüllen können. Am ‚schlechtesten‘ bewerten sie, dass sie besser zeigen können, was sie fühlen oder weniger streiten. Gruppe 2 dreht dieses Bild um: Die Kinder bewerten die Items, die die Kinder von Gruppe 1 am besten bewerteten am schlechtesten und umgekehrt. Die Kinder der Gruppe 3 geben an, dass sie zwar besser verstehen, was sie fühlen, dies aber nicht besser ausdrücken können.

Positive Bewertungen zur Gruppe allgemein bei offenen Fragen. Wie bereits bei den bewerteten Gruppenelementen sichtbar wurde, wird die Pause, die in der Regel im Zusammenhang mit den dort angebotenen Keksen oder Süßigkeiten genannt wird, von allen Gruppen als positiv bewertet. Ein Blick auf die weiteren Aspekte, die insgesamt die meisten Nennungen haben, lässt die Feststellung zu, dass die Kinder sowohl bei der Post- als auch bei der Follow-up-Erhebung einen Schwerpunkt auf Bewegung und Aktion setzen (durch ‚bestimmte Übungen‘ wie bspw. den Barfußpfad bei der Post- sowie Boxen und Spielen bei der Follow-up-Erhebung). ‚Netzwerkerweiterung‘ erhält bei der Post-Erhebung die dritthäufigsten Nennungen, was verwundert, da sich wie in Kapitel 8 beschrieben, nur zwei Kinder (von Gruppe 3) auch außerhalb der Gruppenzeiten getroffen haben. Dies wird in Kapitel 9.3.1 vertieft.¹³²

Zusammenfassung. Folgende Elemente lassen sich als diejenigen identifizieren, die von allen drei Gruppen als besonders positiv wahrgenommen werden:

- Pausen
- Entspannen in der Hängematte
- Boxen
- Malen
- Theater spielen

¹³² Eine tabellarische Übersicht zu allen positiven Bewertungen zur Gruppe befindet sich in Anhang 17, Tabelle A29.

Für die Gruppen 1 und 3 lässt sich außerdem noch die Netzwerkerweiterung nennen und für Gruppe 2 die angebotenen Spiele. Insbesondere die Gruppenelemente, die regressive Bedürfnisse bedienen sollen, wie die Versorgung während der Pausen oder das Schaukeln in der Hängematte, werden von den Kindern am besten bewertet. Die Nennung von Aktionen wie Boxen, Malen, Theater spielen sowie von Spielen insgesamt sind ein weiterer Hinweis darauf, dass alle Elemente, die das ‚Kindsein‘ und Sorgenfreiheit unterstützen von den Kindern besonders positiv bewertet werden.

9.2.3 Negative Bewertungen durch die Kinder

Für eine Weiterentwicklung und Optimierung des Angebots sind vor allem negative Bewertungen relevant. Allerdings wurde, wie in Kapitel 8 bereits ausgeführt, nur wenig kritisiert.¹³³ Unter den benannten ‚Gruppenelementen‘ und der Nennung zu ‚sonstigen negativen Aspekten‘ gab es keinen gruppenübergreifenden Trend. Die negativen Bewertungen von Gruppe 1 lassen auf Einschränkungen bei der Gruppenatmosphäre und Netzwerkerweiterung schließen, die sich bereits bei der Gesamtbewertung abgezeichnet haben. Denn sowohl die Kritik an ‚den Jungs‘, als auch das Dazwischenreden und ‚Rumzicken‘ von Kindern bezieht sich auf diesen Aspekt. Berücksichtigt man die Angaben in Post und Follow-up-Erhebung, gibt es hierzu zehn Nennungen. Es zeigt sich, dass dieser Aspekt bei Gruppe 2 kaum und bei Gruppe 3 gar nicht benannt wird. Gruppenübergreifend zeigen sich unterschiedliche Kritikpunkte an Aktivitäten, die sich zumeist auf das Boxen beziehen, aber keinen einheitlichen Trend oder Präferenzen ergeben. Weiterhin zeigt sich der geringe Stellenwert des Schreibens (Gruppe 1) und Redens (Gruppen 2 und 3).

Zusammenfassung. Auf folgende Aspekte sollte bei einer erneuten Durchführung ein besonderer Fokus gelegt werden:

- Wenig ‚schulnahe‘ Methoden wie reden und schreiben einsetzen
- Aktivitäten genau mit Präferenzen der Kinder abstimmen und dafür Sorge tragen, dass jede/r zu ihrem/seinen Recht kommt (bspw.: Womit soll geboxt werden? Welche Regeln sollen beim Batakakampf befolgt werden?).
- Viel Zeit und Aufmerksamkeit für eine positive Gruppenatmosphäre aufwenden.

9.2.4 Bewertungen der Kindergruppe durch die Eltern

Bei der Auswertung der Bewertungen der Kindergruppe durch die Eltern stellt sich die Schwierigkeit, dass die Erhebungsinstrumente sehr heterogen sind. So wurden den Eltern der Gruppe 1 andere Fragen gestellt, als denen der Gruppen 2 und 3. Gleichten sich Fragen, waren die Skalen zur Beantwortung jedoch unterschiedlich. Aufgründessen wird im Folgenden zwischen Gruppe 1 sowie den Gruppen 2 und 3 differenziert.

Gruppe 1. Die Elternpartner heben im Rahmen der Post-Erhebung vor allem hervor, dass ihre Kinder:

- etwas über Trennung und Scheidung gelernt haben (5 Nennungen)
- besser mit der Situation zurecht kommen (4 Nennungen)
- ihre eigenen Gefühle besser verstehen (4 Nennungen)

Die Anzahl der Nennungen scheint vor dem Hintergrund, dass neun Kinder insgesamt teilgenommen haben, zunächst niedrig, doch hat jeder Elternpartner mindestens einen Bereich

¹³³ Eine tabellarische Übersicht zu allen Kritikpunkten befindet sich in Anhang 17, Tabelle A30.

angegeben, in dem er schätzt, dass eigene Kind habe dort profitiert. Am wenigsten wurde hierbei, von nur zwei Elternpartnern eingeschätzt, dass sich ihr Kind mit anderen Kindern über die eigene Situation ausgetauscht habe. Das Item, dass das Kind den Elternpartner und dessen Situation besser verstehen kann, wurde ebenfalls nur zweimal bestätigt, was in diesem Fall positiv zu werten ist, da dies nicht Ziel der Gruppe war, sondern sich die Kinder im Gegenteil besser von ihren Eltern abgrenzen können sollten.

Bei der Follow-up-Erhebung geben zwar sieben von neun Elternpartnern an, dass ihr Kind gerne zur Gruppe gekommen ist, doch hinsichtlich des Profits des Kindes scheinen die Eltern kritisch: Vier geben an, dass ihr Kind von der Gruppe profitiert habe. $\frac{1}{3}$ ist sich sicher, dass sich das Kind mit anderen Betroffenen austauschen konnte.

Gruppen 2 und 3. Die Befragung der Eltern erfolgte im Rahmen der Post-Erhebung anhand der Frage, ob das Kind gerne zur Gruppe gekommen ist. Alle Elternpartner von Gruppe 2 geben an, dass Kind sei immer oder oft gerne zur Gruppe gegangen. Bei Gruppe 3 sind dies fünf von sechs Elternpartnern. Nur einer gibt an, das Kind habe die Gruppe manchmal gerne besucht.

Zusammenfassung. Trotz der Heterogenität der Erhebungsinstrumente kann zusammengefasst werden, dass die Eltern in der Regel davon überzeugt sind, dass die Kinder die Gruppe gerne besucht haben. Die Eltern der Gruppe 1 zeigen sich hinsichtlich des Profits der Kinder von der Gruppe eher kritisch.

9.2.5 Veränderungen durch die Intervention

Zum Erleben und den Bewertungen der Teilnehmenden gehört auch, ob diese Veränderungen wahrgenommen haben, die für sie im Zusammenhang mit der Intervention stehen. Manche Teilnehmende haben im Verlauf oder nach der Intervention Rückmeldungen aus ihrem sozialen Umfeld erhalten, dass sie sich durch die Gruppe verändert hätten. Letztlich wurden die Eltern gebeten einzuschätzen, was sich bei ihren Kindern durch den Gruppenbesuch verändert hat. Im Folgenden wird also zusammengefasst, welche Veränderungen der Gruppe zugeordnet werden und abschließend reflektiert, ob diese Veränderungen mit der Konzeption intendiert waren.

Veränderungen, die die Kinder bei sich selbst feststellen. Die Ergebnisse zur Post-Erhebung wurden in Kapitel 8.3.3 bereits beschrieben und sind in Anhang 17, Tabelle 15 aufbereitet. Unter den genannten Veränderungen sind ‚Umgang mit Elternstreit‘, ‚Coping-Strategien erweitern‘, ‚Abgrenzung‘ und ‚weniger Streit‘ in den Zielen der Intervention enthalten. Dass sich zwei der Kinder als ‚netter/ruhiger‘ empfinden, könnte dadurch entstanden sein, dass die Kinder durch die Intervention allgemein Entlastung erfahren haben. ‚Bessere Schulnoten‘ gehören nicht zu den Zielen der Intervention, könnte jedoch ggf. auch auf eine allgemeine Entlastung zurück zu führen sein (vgl. Kapitel 8). Während alle hier aufgeführten Veränderungen positiv konnotiert sind, hat ein Kind aus Gruppe 1 festgestellt, dass es am Abend des Gruppentages mehr mit der Mutter gestritten hat. Hierfür konnte es keinen Grund angeben. Gleichwohl diese Bewertung negativ ist, bewertet das Kind die Gruppe insgesamt jedoch positiv und würde sie weiterempfehlen. Es lässt sich also schlussfolgern, dass der vermehrte Streit mit der Mutter zwar aufgefallen ist, aber die Bewertung des Kindes nicht beeinflusst hat. Drei Monate nach der Intervention benennen die Kinder das Kennenlernen neuer Freunde als Veränderung. Setzt man dies mit der Tatsache in Bezug, dass sich nur zwei Kinder tatsächlich außerhalb der Gruppe getroffen haben, ist fraglich, wie dies einzu-

schätzen ist. Dieser Aspekt wird in Kapitel 9.3 vertieft. Es verwundert, dass es insgesamt nur wenige Nennungen zu den Veränderungen gibt. Es stellt sich die Frage, ob die Kinder keine Veränderungen wahrnehmen oder ob es ihnen ggf. schwer fällt diese festzustellen und zu formulieren. Des Weiteren ist zu überprüfen, ob es hierbei einen Zusammenhang zur Motivation gibt, die Gruppe zu besuchen. Hierbei liegt der Gedanke nahe, dass ein Kind, das keine klare Vorstellung davon hat, warum es an der Intervention teilnimmt, entsprechend weniger Veränderungen, die es in Zusammenhang mit dem Gruppenbesuch setzt, feststellt. Dies wird in Kapitel 9.4 vertieft.

Rückmeldungen, die die Kinder bekommen haben. Rückmeldungen zu einer Verhaltensänderung durch die Gruppe haben die Kinder insbesondere von ihren Eltern oder einzelnen Elternpartnern erhalten. Wenige Rückmeldungen hierzu erfolgten von ihren Freunden und sehr selten von Geschwistern oder anderen Familienmitgliedern. Neun von 13 Rückmeldungen beziehen sich auf allgemeine Veränderungen, die nicht unbedingt in einem Zusammenhang mit der Situation nach Trennung und Scheidung stehen müssen, wie bspw. dass das Kind allgemein netter oder aggressiver geworden sei. Auch dies könnte durch eine allgemeine Entlastung hervorgerufen werden, die vielleicht im Zusammenhang mit dem Gruppenbesuch geschehen ist. Nur vier Nennungen beziehen sich auf Aspekte, die eher trennungs- und scheidungsspezifisch sind, wie bessere Abgrenzung bei Streit und ein verbesserter Wechsel zwischen den Eltern. Davon ausgehend, dass sich positive Rückmeldungen von nahestehenden Personen verstärkend auf das Verhalten der Kinder auswirken (s. Kapitel 6.2) wäre es somit für das Gruppenerleben und die Übertragung von Gruppenelementen in den Alltag förderlich diesen Aspekt zu stärken. Dies könnte bspw. geschehen, indem im Rahmen der Elternarbeit auf die Relevanz von positiver Rückmeldung und Verstärkung hingewiesen wird. Die Eltern müssten ggf. noch für etwaige Veränderungen sensibilisiert und mögliche Rückmeldeformen besprochen werden.

Veränderungen, die die Eltern bei ihren Kindern feststellen. Auch die Eltern wurden zu den Veränderungen befragt, die sie im Zusammenhang mit der Gruppe bei ihren Kindern festgestellt haben. Im Folgenden werden nur die Antworten auf die skalierten Items aufgegriffen.¹³⁴ Bei Gruppe 1 geben fünf Elternpartner an, ihr Kind könne besser sagen/zeigen wenn es bedrückt ist. Jeweils vier Elternpartner bewerten, ihr Kind könnte manchmal besser mit Stress umgehen und die Eltern besser verstehen. Manchmal würden sie auch ihr Kind besser verstehen. Im Rahmen der Post-Erhebung zeigt sich bei den Gruppen 2 und 3, dass die Eltern beider Gruppen fast alle Items nur als mittelmäßig erfüllt bewerten. Nur das Item, das beschreibt, dass das Kind sich besser mit Trennung und Scheidung auskenne, wird von beiden Gruppen durchschnittlich mit vier von fünf möglichen Punkten, als ‚trifft zu‘ bewertet. Dass das Kind seit der Gruppe selbstbewusster ist, wird nur von den Eltern der Gruppe 3 mit vier von fünf möglichen Punkten als ‚trifft zu‘ bewertet. Bewertungen, die schlechter waren, als drei gab es nicht. Bei der Follow-up-Erhebung verändern sich die Bewertungen der gleichen Items. Die Einschätzung, dass es zutrifft, dass das Kind sich besser mit Tren-

¹³⁴ Wie in Kapitel 8 bereits aufgezeigt, sind die Antworten auf die offenen Fragen so heterogen, dass es zumeist Einzelnennungen und wenige Doppelnennungen gibt. Hierzu kann nur darauf hingewiesen werden, dass die 18 Nennungen positiver Veränderungen den acht Nennungen der Aspekte, die sich nicht verändert, und den zwei Aspekten, die sich verschlechtert haben, überwiegen. Bei der Follow-up-Erhebung halten sich die 13 positiven Beschreibungen mit den 13 negativen die Waage. Dies lässt einen leichten negativ Trend bei der Einschätzung der Eltern vermuten, wie sich ihr Kind durch die Gruppe verändert hat.

nung und Scheidung auskennt, bleibt bestehen. Mit dieser Ausnahme wird keines der Items von beiden Gruppen durchschnittlich mit ‚trifft zu‘ oder ‚trifft voll zu‘ bewertet. Während diese Bewertung von den Eltern der Gruppe 3 gar nicht mehr vergeben wird, geben nun die Eltern von Gruppe 2 an, es würde zutreffen, dass das Kind selbstbewusster wäre. Die Eltern der Gruppe 3 bewerten das Item, das besagt, das Kind würde die Eltern seit der Gruppe besser verstehen, mit ‚trifft nicht zu‘, wobei dies auch auf eine bessere Abgrenzung der Kinder gegenüber ihren Eltern schließen lässt, die durchaus positiv wäre.

Zusammenfassung. Die Kinder stellen bei sich Veränderungen fest, die sich in den Zielen der Intervention weitestgehend wieder finden. Zwischen Post- und Follow-up-Erhebung verschieben sich diese von Veränderungen im Verhalten zur Veränderung durch das Kennenlernen anderer Betroffener. Rückmeldungen von anderen erhielten die Kinder selten, wünschenswert wäre die Förderung positiver Rückmeldungen. Eine Woche nach der Intervention können die Eltern aller drei Gruppen Veränderungen feststellen, die sie bei ihren Kindern hinsichtlich des Umgangs mit Stress, Gefühlen oder der Scheidung allgemein feststellen. Drei Monate nach der Intervention sind die Effekte für die Eltern der Gruppen 2 und 3 nicht mehr so stark ausgeprägt.

9.2.6 Wünsche der Kinder zur Intervention

Post-Erhebung. Die Kinder der Gruppen 2 und 3 wünschen sich längere Pausen, mehr Kekse sowie mehr Spiele und dass sie häufiger in der Hängematte schaukeln können. Die ersten beiden Aspekte finden sich auch bei Gruppe 1 wieder. Somit zeigt sich auch bei den Wünschen das Bedürfnis nach regressiven Elementen und der Befriedigung kindlicher Bedürfnisse. Neben diesen wird bei Gruppe 1 noch die Gruppenatmosphäre und Zusammensetzung angesprochen, was sich ebenfalls wie ein roter Faden durch die Ergebnisse zieht und deutlich macht, dass es hier bei Gruppe 1 ein Defizit gegeben hat.

Follow-up-Erhebung. Im Vergleich zur Post-Erhebung werden bei der Follow-up-Erhebung vermehrt Wünsche zu Gruppenelementen oder Themen benannt. Zunächst überraschen diese insgesamt sieben Nennungen, da eher davon auszugehen ist, dass die Gruppe nicht mehr so gut erinnert wird. Dies könnte bedeuten, dass die Kinder im Zeitraum zwischen den Interventionen feststellten, dass ihnen diese Elemente im Alltag noch gefehlt haben. Natürlich nehmen auch hier Spiele und Pausen die oberen Plätze ein. Vier Nennungen beziehen sich auf eine Verlängerung des Gruppenerlebnisses, entweder durch eine längere Gruppenzeit oder durch ein Nachtreffen der Kinder. Wenngleich man die Bemerkung, dass keine Mädchen, bzw. keine Jungen an der Gruppe teilnehmen sollten, eher von Kindern der Gruppe 1 erwartet hätte, erfolgt diese Aussage von Kindern der Gruppe 3, bei denen dieses Thema bei den anderen Auswertungen nicht so zentral war (vertiefend hierzu Kapitel 9.4.1).¹³⁵

9.2.7 Weiterempfehlung der Kindergruppe

Insgesamt geben alle befragten Kinder und Eltern an, dass sie einen Besuch der Gruppe anderen Betroffenen weiterempfehlen würden. Die Durchführung der Intervention kann demnach grundsätzlich als erfolgreich bewertet werden. Vertiefend erfolgen nun die genannten Gründe für die Weiterempfehlung und die Frage, ob sich diese mit den intendierten Zielen der Anbietenden decken.

¹³⁵ Eine tabellarische Übersicht zu den Ergebnissen hinsichtlich der Wünsche in Post- und Follow-up-Erhebung befindet sich in Anhang 17, Tabellen A31 und A32. Berücksichtigt wurden ausschließlich Nennungen, die mindestens doppelt getätigt wurden.

Weiterempfehlung durch die Kinder

Post-Erhebung. Die folgende Abbildung visualisiert die Gründe, weshalb die Kinder die Intervention weiterempfehlen würden:

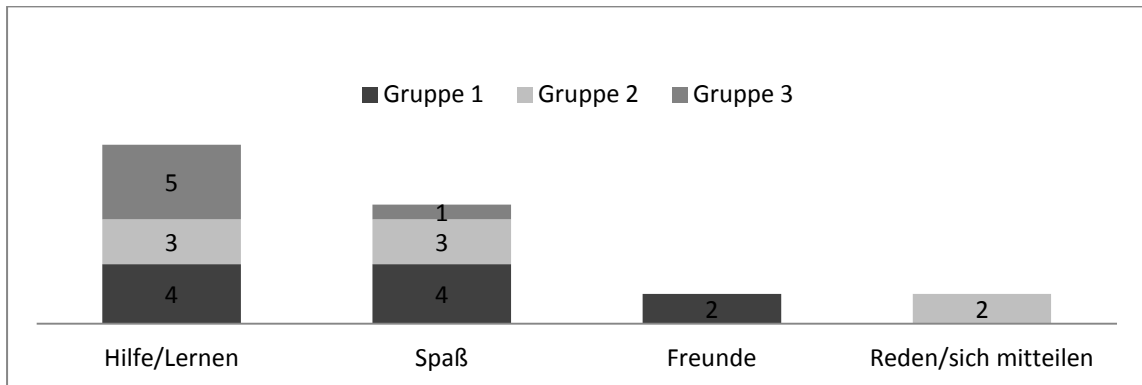


Abbildung 21: Gründe für die Weiterempfehlung der Gruppe (Post-Erhebung)

Die Empfehlung, dass die Gruppe hilft, weil man in dieser etwas über Trennung und Scheidung lernt, würde die Hälfte der Kinder, davon nahezu alle Kinder der dritten Gruppe, aussprechen. Dies deckt sich mit dem übergeordneten Ziel, den Kindern einen besseren Umgang mit der Trennung und Scheidung zu ermöglichen. Insgesamt kann also von einem erfolgreichen Einsatz der Konzeption ausgegangen werden. Der am zweithäufigsten benannte Grund ist, dass die Gruppe den Kindern Spaß gemacht hat. Dies gehört zwar nicht zu den Zielen der Gruppe, ist aber natürlich eine wertvolle Ergänzung zum inhaltlichen Profit. Die untergeordneten Ziele der Netzwerkerweiterung und des themenbezogenen Austauschs zur Trennung und Scheidung werden ebenfalls benannt, wenngleich nur von wenigen Kindern. Neben den Gründen für die Weiterempfehlung wurde auch eine Einschränkung genannt, ein Mädchen würde den Gruppenbesuch zwar empfehlen, aber darauf hinweisen, dass man sich besser nicht „auf die Jungs einlassen“ (K21B, 112) solle.¹³⁶

Follow-up-Erhebung. Hier zeigt sich ein ganz ähnliches Bild, wenngleich nur die Kinder der Gruppen 2 und 3 erneut gefragt wurden. Abbildung 22, die die Anzahl der Nennungen aufzeigt, verdeutlicht, dass nur die Hälfte der Teilnehmenden von Gruppe 2 und $\frac{3}{4}$ der Teilnehmenden von Gruppe 3 Gründe für eine Weiterempfehlung nennen, die anderen Kinder würden die Gruppe ebenfalls weiterempfehlen, begründen dies aber nicht. Im Rahmen der Follow-up-Erhebung steht für die Kinder eher der inhaltliche Profit im Vordergrund, während der ‚Spaß‘ nicht mehr so zentral zu sein scheint, wie zum Zeitpunkt der Post-Erhebung:

¹³⁶ Dies soll an dieser Stelle nur der Vollständigkeit halber erwähnt werden. Zur Vertiefung der Diskussion, welchen Einfluss Geschlecht und Geschlechterrollen auf das Gruppenerleben hatten, empfiehlt sich die Lektüre von Kapitel 9.4.1.

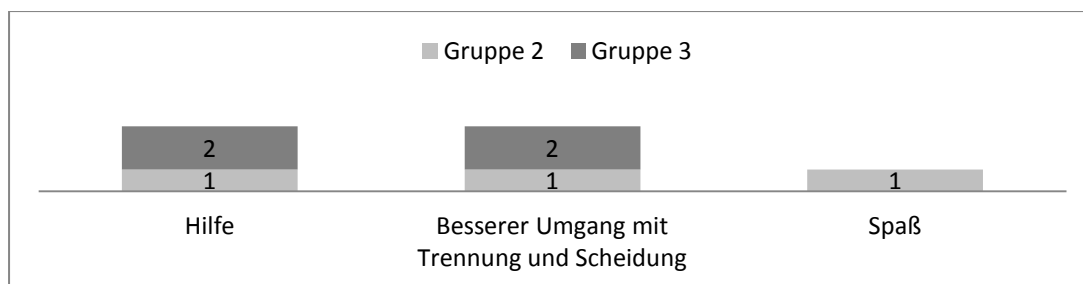


Abbildung 22: Gründe für die Weiterempfehlung der Gruppe (Follow-up-Erhebung Gruppen 2 und 3)

Auch bei dieser Erhebungswelle gab es eine Einschränkung zur Weiterempfehlung, die besagt, dass Kinder die Gruppe nicht besuchen brauchen, wenn sie keinen Stress durch die Scheidung der Eltern haben, sich die Eltern „vernünftig verhalten und dann gar nichts passiert“ (K23C, 142). Hierbei ist anzumerken, dass Kinder, auf die dies zutrifft wahrscheinlich nicht in einer Erziehungs- und Familienberatungsstelle angemeldet werden.

Weiterempfehlung durch die Eltern

Im Rahmen der Elternbefragung wurde nach Weiterempfehlungsgründe bei allen drei Gruppen bei Prä- und Post-Erhebung gefragt.

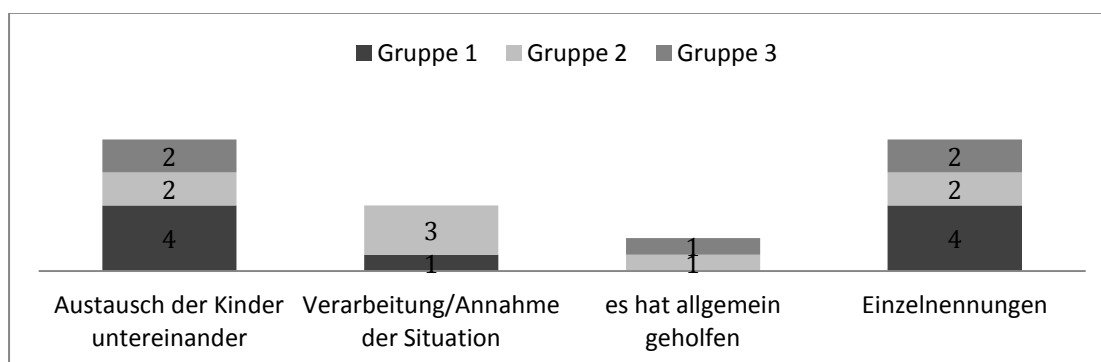


Abbildung 23: Gründe für die Weiterempfehlung der Gruppe Eltern (Post-Erhebung)

Die Eltern benennen im Rahmen der Post-Erhebung vor allem, dass sich die Kinder untereinander austauschen konnten, die Situation verarbeiten/annehmen konnten und, mit zwei Nennungen, dass die Gruppe allgemein geholfen habe. Bei den Ergebnissen der Follow-up-Erhebung ist die Reihenfolge umgekehrt. Die allgemeine Empfehlung, die Gruppe würde helfen, rückt an die erste Position, während die Weiterempfehlungen, die sich auf die Gruppenziele beziehen, an zweiter und dritter Stelle genannt werden:

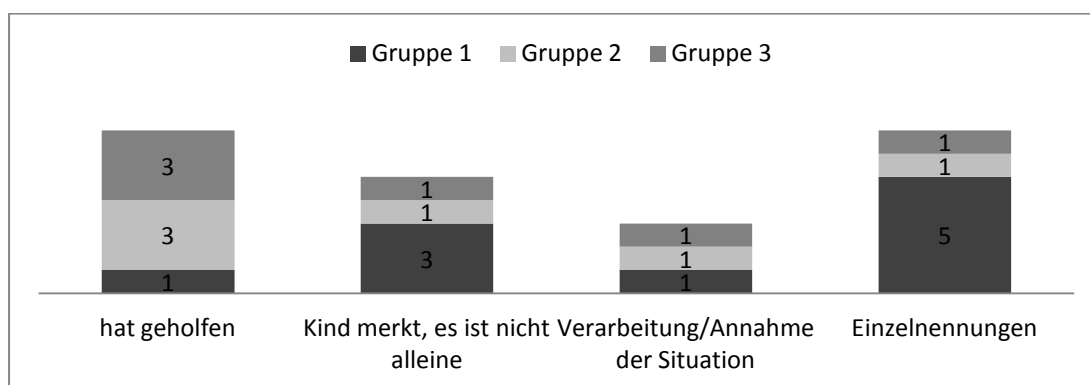


Abbildung 24: Gründe für die Weiterempfehlung der Gruppe Eltern (Follow-up-Erhebung)

Im Rahmen beider Erhebungen zeigt sich eine hohe Anzahl von Einzelnennungen. Diese wurden in Kapitel 9 aufgeführt und sollen an dieser Stelle, unabhängig von Gruppe und Erhebungswelle, wertend in jene unterteilt werden, die ‚konzeptkonform‘ sind und jene, die sich nicht im Konzept wiederfinden:

	Nennungen, die sich im Konzept wiederfinden	Nennungen, die sich im Konzept nicht wiederfinden
Post-Erhebung	<ul style="list-style-type: none"> • Austausch mit Fremden (G 1) • Kinder verstehen Bedeutung von Trennung und Scheidung für die Familie (G1) • Selbstwertsteigerung (G1) • Professionelle Unterstützung (G2) • Verringerung von Schuldgefühlen (G2) • Aufklärung zu Trennung und Scheidung (G3) • Verbesserte Problemlösestrategien (G3) 	<ul style="list-style-type: none"> • Hilfe ist immer gut (G1)
Follow-up-Erhebung	<ul style="list-style-type: none"> • Beraterinnen können gut auf Kinder eingehen (G1) • Hilft anderen Kindern (G1) • Eltern und Kinder sind alleine überfordert (G2) • Kind kann sich außerhalb der Familie ausdrücken (G3) 	<ul style="list-style-type: none"> • Thema wird in der Schule nicht behandelt (G1) • Stärkt die Eltern-Kind-Beziehung (G1)

Tabelle 88: Einzelnennungen Weiterempfehlung Eltern und konzeptuelle Übereinstimmung

Es zeigt sich, dass auch die Weiterempfehlungen, die nur von jeweils einem Elternpartner genannt werden, in der Regel ‚konzeptkonform‘ sind. Nur wenige sind nicht konzeptkonform, wobei der Hinweis, dass das Thema nicht in der Schule behandelt wird, bei der Bewerbung der Gruppen deutlicher hervorgehoben werden könnte.

9.2.8 Vergleich der Erwartungen und Befürchtungen zur Intervention

Vergleicht man die in 9.2.1 bis 9.2.7 beschriebenen Bewertungen, die nach der Kindergruppe erfolgten, mit den vorab formulierten Erwartungen und Wünschen, fallen folgende Aspekte besonders auf:

Zunächst werden hierfür die am häufigsten formulierten Erwartungen der Kinder, die in Kapitel 8 bereits benannt wurden, tabellarisch zusammengefasst:

Erwartung	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	Insgesamt
es wird geredet	6	3	2	11
es wird gespielt	4	4	1	9
Kinder kennenlernen	2	3	1	6
essen & trinken	1	2	2	5

Tabelle 89: Ausschnitt aus Tabelle 42 zu den Erwartungen an die Gruppe

Gleichwohl die Bewertungen deutlich zeigen, dass über etwas zu reden von den Kindern eher negativ bewertet wird, zeigt sich hier, dass sie dies erwartet haben. Die Kinder der Gruppen 1 und 2 haben außerdem erwartet, dass gespielt wird, die Kinder der Gruppe 2

bewerten die Spiele am Ende als eines der positivsten Elemente. Zwei Kinder von Gruppe 1 und nur ein Kind von Gruppe 3 aber die Hälfte von Gruppe 2 haben außerdem erwartet, Kinder kennenzulernen. Auch das Versorgtwerden ist bereits bei den Erwartungen präsent, da jeweils $\frac{1}{3}$ der Teilnehmenden der Gruppen 2 und 3 sowie ein Kind von Gruppe 1 formulieren, dass sie erwarten, dass es etwas zu essen/trinken gebe.

Der Vergleich mit den vorab formulierten Wünschen (Kapitel 8.2) verdeutlicht, dass diese ebenfalls größtenteils realistisch waren. So können nur die Erwartungen, im Gruppenraum moderne Multimediageräte vorzufinden, in der Gruppe Plätzchen zu backen oder bereits ein Kind zu kennen, als solche gewertet werden, die bei der Gruppendurchführung nicht erfüllt werden konnten. Auffällig ist, dass die häufigsten Nennungen bei den Wünschen von Gruppe 1 zur Gruppenatmosphäre erfolgten. Vier von neun Kindern wünschten sich bereits im Vorfeld, dass die Kinder nett sind, es keine ‚Zickereien‘ oder Streitigkeiten gibt. Bereits beschrieben worden ist, dass dies der Bereich ist, der im Nachhinein von Gruppe 1 eher kritisch bewertet wurde.

Die Kinder der Gruppen 2 und 3 wurden im Prä-Interview außerdem gebeten, vorab Methoden und Settings zu bewerten, die im Laufe der Gruppe durchgeführt wurden. Die jeweils beste und schlechteste Bewertung zeigt die folgende Tabelle:

Methoden und Setting	Gruppe 2	Gruppe 3
am besten bewertet	über etwas reden	Gemeinsames Treffen der Kinder
am schlechtesten bewertet	etwas aufschreiben	etwas aufschreiben

Tabelle 90: Bewertungen Methoden und Setting vor der Gruppe

Bei Gruppe 2 spiegelt sich die Erwartung, in der Gruppe zu reden, auch in der Bewertung. Gruppe 3 ist vor allem am gemeinsamen Treffen der Kinder interessiert, was sich Post- und Follow-up in den positiven Bewertungen zur Netzwerkerweiterung widerspiegelt.

Zusammenfassung. Die Erwartungen und Wünsche zur Kindergruppe waren weitestgehend realistisch. Die Erwartungen, die am häufigsten genannt wurden, finden sich, von der harmonischen Gruppenatmosphäre bei Gruppe 1 abgesehen, auch in den positiven Bewertungen zur Gruppe wieder. Somit ist davon auszugehen, dass sich die häufigsten Erwartungen und Wünsche der Kinder erfüllt haben.

9.2.9 Bewertung der Eltern zur Elternarbeit

Nachdem die vergangenen Unterkapitel die Kindergruppe fokussiert haben, werden nun die Bewertungen zur begleitenden Elternarbeit zusammengefasst.

Allgemeine Bewertung der Gruppe Follow-up. Die Eltern der Gruppe 1 bewerteten sechs Items zur Intervention. Es zeigt sich, dass sie am zufriedensten mit den gemeinsamen Begrüßungs- und Abschlusssitzungen sowie mit dem Angebot eines Elternabends waren. Am unzufriedensten waren sie mit dem Austausch der Eltern untereinander. Bei allen drei Gruppen haben die Eltern auf die offene Frage, welche Wünsche und Verbesserungsvorschläge sie noch hätten, insgesamt nur sieben Angaben gemacht. Es gibt nur zwei Doppelnennungen: Zwei Elternpartner hätten sich *mehr Tipps und Adressen* gewünscht und zwei ein *erweitertes Angebot für Eltern*, was sich im Folgenden bei den Bewertungen zur ‚Zeit‘ ebenfalls zeigt. Zusammenfassend betrachtet überwiegen die positiven Nennungen zur begleitenden Elternarbeit.

Zeit. Die am häufigsten getätigte negative Rückmeldung zur begleitenden Elternarbeit bezieht sich gruppenübergreifend bei der Post-Erhebung darauf, dass sie für die Eltern zu kurz war. Dies findet sich gleichzeitig in den formulierten Verbesserungswünschen wieder. Nur ein Elternpartner bemerkt, dass eine einfache Gesprächsrunde ausreichend wäre. Weitere Nennungen verdeutlichen, dass sich die Eltern

- gerne besser kennengelernt,
- ausführlichere Rückmeldungen zu ihren Kindern bekommen und
- Themen gerne ausführlicher behandelt hätten.

Deutlich wird dies auch bei der geschlossenen Frage, wie der zeitliche Rahmen der Elternarbeit bewertet wird, die bei der Post-Erhebung gestellt wurde. Gruppenübergreifend gibt niemand an, dass der Elternabend zu lang war oder gar nicht hätte stattfinden müssen. $\frac{1}{3}$ der Eltern von Gruppe 1, ein Elternpartner von Gruppe 2 (bei der insgesamt nur drei Elternpartner auf diese Frage geantwortet haben) und die Hälfte der Eltern von Gruppe 2 geben an, dass der Elternabend zeitlich ausreichend war. Dahingegen hätten sich $\frac{2}{3}$ der Eltern von Gruppe 1 mehrere Elternabende oder einen Wochenendworkshop gewünscht. Dies empfinden auch zwei der drei Eltern, die die Elternarbeit von Gruppe 2 erlebt haben und $\frac{1}{3}$ der Eltern von Gruppe 3. Insgesamt spricht sich bei Gruppe 1 also eine deutliche Mehrheit für ein erweitertes Elternprogramm aus. Bei Gruppe 2 gibt es eine Tendenz hierzu, dies ist aber schwierig zu beurteilen, weil die Hälfte der Eltern die Frage nicht beantwortet hat. Bei Gruppe 3 spricht sich die Hälfte der Eltern dafür aus, dass das Programm so ausreichend war, wie es angeboten wurde. Inwiefern die Durchführung eines erweiterten Elternprogramms erfolgreich wäre, müsste erprobt werden.

Themen. Folgende Themen wurden von den Eltern bei Post- und Follow-up-Erhebung jeweils am ehesten als interessant/nicht interessant (Gruppe 1) bzw. hilfreich/nicht hilfreich (Gruppen 2 und 3) bewertet. Die Zahlen in den Klammern sind bei Gruppe 1 die Häufigkeiten der Nennungen, bei den Gruppen 2 und 3 die durchschnittlichen Bewertungen auf einer Skala von 1-5, wenn 1=nicht hilfreich und 5=sehr hilfreich ist.

Post-Erhebung	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3
Beste Bewertung	<ul style="list-style-type: none"> • Das Vorgehen bei der Kindergruppe (7) • Informationen zu ‚gewöhnlichen‘ Reaktionen von Kindern (7) • Austausch mit anderen Eltern zur Situation (7) 	<ul style="list-style-type: none"> • Das Vorgehen bei der Kindergruppe (4,6) • Informationen zu ‚gewöhnlichen‘ Reaktionen von Kindern (4,6) 	Das Vorgehen bei der Kindergruppe (4,6)
‚schlechteste‘ Bewertung	Meine Situation (3)	Vernetzung mit den Eltern (3,3)	Vernetzung mit den Eltern (3,2)
Follow-up-Erhebung			
Interessant/hilfreich	-----	Informationen zu ‚gewöhnlichen‘ Reaktionen von Kindern (4,5)	Informationen zu ‚gewöhnlichen‘ Reaktionen von Kindern (4,6)
Nicht interessant/hilfreich	-----	<ul style="list-style-type: none"> • Vorgehen bei der Kindergruppe (3,5) • Vernetzung mit den Eltern (3,5) • Informationen zu ‚gewöhnlichen‘ Reaktionen (3,5) 	Meine Situation (3)

Tabelle 91: Bewertung Themen der Elternarbeit

Post-Erhebung. Insgesamt wurden die Themen, die bei der begleitenden Elternarbeit besprochen wurden, positiv bewertet, eine Ausnahme bietet die *Vernetzung der Eltern* und der *Austausch zur eigenen Situation*.

Follow-up. Die Befragung der Gruppen 2 und 3 ergibt, dass die Bewertungen der Gruppe 3 stabil bleiben, während die Eltern der Gruppe 2 drei Monate nach der Intervention den besprochenen Themen kritischer gegenüber stehen.

Vergleich von Erwartungen und Bewertung der Kinder zum Elternprogramm. Hierbei lohnt zunächst ein Blick auf die Erwartungen der Kinder hinsichtlich der Themen, die mit den Eltern besprochen oder nicht besprochen werden sollten. Nur sehr wenige Kinder haben Angaben hierzu gemacht. Ein Drittel der Kinder der Gruppen 2 und 3 wünscht sich, dass die Eltern über das *informiert werden*, was in der Gruppe passiert, insbesondere die Themen und ob die Intervention den Kindern hilft. Jeweils zwei der neun Kinder von Gruppe 1 wünschen sich, dass den Eltern mitgeteilt wird, *was zu tun ist, wenn die Kinder betrübt sind* und dass den Eltern gesagt wird, *was sich verbessert hat* und dass die Kinder Spaß haben. Insgesamt lässt sich feststellen, dass sich die Erwartungen der Kinder bei den Themen, die wäh-

rend des Elternabends behandelt werden, in den ‚Informationen zur Kindergruppe‘ und in der ‚Unterstützung für die Kinder‘ wiederfindet.

Vergleich von Erwartungen und Bewertungen der Eltern zum Elternprogramm. Bei den Erwartungen der Eltern lassen sich aufgrund vieler Einzelnennungen keine Trends anzeigen. Aufgründdessen beziehen sich folgende Ausführungen auf die Bewertung der Themen. Die Erwartungen an die Themen verteilen sich wie folgt¹³⁷:

Prä-Erhebung	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe3
Beste Bewertung	<ul style="list-style-type: none"> Wie man Trennungs- und Scheidungskindern helfen kann (9) Mögliche Reaktionen von Kindern auf Trennung und Scheidung (9) 	<ul style="list-style-type: none"> Wie man Trennungs- und Scheidungskindern helfen kann (4,7) Mögliche Reaktionen von Kindern auf Trennung und Scheidung (4,7) 	Das Vorgehen bei der Kindergruppe (4,7)
Schlechteste Bewertung	Meine Situation (1)	Meine Situation (2,9)	Meine Situation (2,3)

Tabelle 92: Erwartungen Themen der Elternarbeit

Der Vergleich mit den Bewertungen zeigt, dass die Eltern von Gruppe 1 in ihrer Einschätzung recht stabil sind. Lediglich der Austausch mit anderen Eltern kommt bei der Post-Erhebung als positiver Aspekt hinzu. Es zeigt sich, dass die Eltern vor allem Erwartungen an die Intervention für die Kinder haben, sich jedoch keine Hilfe für sich selbst erhoffen, was sich mit den Zielen der Intervention deckt. Somit überrascht es nicht, dass die Eltern die Themenbereiche, die ihnen zum Austausch dienlich sein sollten, nicht interessant empfunden haben. Hier könnten auch Effekte der eher geringeren Strittigkeit deutlich werden. Den Ergebnissen der Studie zur Hochstrittigkeit folgend, die in Kapitel 1.1.4 vorgestellt wurde, könnte erwartet werden, dass strittigere Eltern eher sich als ihre Kinder fokussieren und hinsichtlich der Hilfen für sich selbst höhere Erwartungen haben.

9.3 Bewertung der Gruppenziele

Nachdem die Bewertungen, die allgemein zur Gruppe formuliert wurden, in Kapitel 9.2 zusammengefasst wurden, erfolgen nun Aussagen zur Beantwortung der Forschungsfrage: Inwieweit werden die mit der Konzeption intendierten Ziele aus Sicht der Teilnehmenden erreicht? Es folgt somit eine Auflistung der in Kapitel 7.2 definierten Ziele und eine Bewertung, ob und wie sie erreicht wurden.¹³⁸

9.3.1 Ziele zur Gruppendynamik

Zunächst werden die drei Ziele zur Gruppendynamik fokussiert.

¹³⁷ Auch hier gilt: Die Zahlen in den Klammern sind bei Gruppe 1 die Häufigkeit der Nennungen, bei den Gruppen 2 und 3 die durchschnittlichen Bewertungen auf einer Skala von 1-5, wenn 1=nicht hilfreich und 5=sehr hilfreich ist.

¹³⁸ Diese Bewertung erfolgt als kurze Kommentierung, da die grundlegenden Ziele in Kapitel 6.2 und die Daten in Kapitel 8 ausführlich beschrieben wurden. Wie in Kapitel 7.6.3 bereits beschrieben wurde, konnten nicht alle in Kapitel 6.2 beschriebenen Ziele ‚direkt abgefragt‘ werden. Es werden dennoch alle Ziele aufgeführt und kurz angemerkt, in welcher Weise diese (nicht) erhoben wurden.

Profit an positiver Gruppenatmosphäre

Bewertung der Gruppenatmosphäre. Damit eine Aussage zum Profit an einer positiven Gruppenatmosphäre erfolgen kann, soll zunächst ermittelt werden, ob die Kinder diese überhaupt als positiv bezeichnen würden. Wie sich in den vorausgegangenen Kapiteln bereits abgezeichnet hat, lässt sich dies nicht für alle Gruppen vorbehaltlos feststellen. Ein Ausschnitt aus Tabelle 93 verdeutlicht, dass insbesondere die Kinder der Gruppe 1 die Stimmung in der Gruppe überwiegend als ‚mittel‘ bewerten:

Gruppenatmosphäre	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	Insg.
...war allgemein gut	4	6	4	14
...war mittel	5	0	2	7

Tabelle 93: Ausschnitt aus Tabelle A11 Bewertung Gruppenatmosphäre (Post-Erhebung)

Dies zieht sich wie ein ‚roter Faden‘ durch die Bewertungen von Gruppe 1, wird bspw. auch darin ersichtlich ist, dass die Kinder der Gruppe bei der allgemeinen Bewertung die Items ‚Die Kindergruppe war schön‘ und ‚Bei der Kindergruppe habe ich etwas gelernt‘ besser bewerten, als die Items, die sich auf die Netzwerkerweiterung und die Gruppenatmosphäre beziehen (s. Kapitel 9.2.1). Bei den Verbesserungswünschen beziehen sich zwei Nennungen auf dieses Thema und dies bleibt auch bei der Follow-up-Erhebung stabil. Kritik und Verbesserungswünsche beziehen sich hierbei vor allem auf Angaben, dass manche Kinder andere besonders zu Beginn der Gruppenzeit geärgert hätten. Bei den Gruppen 2 und 3 sind die Bewertungen weitestgehend unauffällig. Ein Kind von Gruppe 2 betont, dass niemand gehänselt worden sei, ein anderes, dass dies kaum vorgekommen sei, aber ‚doof‘ war, wenn es vorgekommen ist. Bei Gruppe 3 sind zwar nicht alle Kinder uneingeschränkt von einer guten Gruppenatmosphäre überzeugt, doch ein Blick in die Daten (vgl. Kapitel 8) zeigt, dass sich dies eher auf die Geschlechterthematik bezieht, die gesondert in Kapitel 9.4.1 thematisiert wird. ‚Geärgert werden‘ und die Geschlechterthematik waren also Faktoren, die die Gruppenatmosphäre verschlechtert haben. Dass alle Kinder von Trennung und Scheidung betroffen sind, Gemeinschaft, Austausch und die Stimmung allgemein sowie das Finden neuer Freunde waren dahingegen Faktoren, die für eine Verbesserung gesorgt haben.

Wahrgenommene Unterstützung. Die Frage des Profits an der beschriebenen Atmosphäre wurde insbesondere durch die Fragen nach der wahrgenommenen Unterstützung erhoben. Bereits beschrieben wurde, dass die Kinder mit der Unterstützungsfrage Schwierigkeiten hatten, auch wenn das schwierige Wort ‚Unterstützung‘ mit Worten wie ‚Hilfen‘ ersetzt wurde. Viele wussten darauf nichts zu sagen, was ggf. an der Reflexionsfähigkeit oder am Verständnis von Hilfe liegen könnte. Von den 15 Kindern, die darauf geantwortet haben, hat nur eines benannt, dass es zwar seine Situation ansprechen konnte, die anderen Kinder allerdings nicht helfen konnten. Die anderen Kinder haben sich unterstützt gefühlt, sowohl von den Kindern, als auch durch die Gruppenleitung.

Ansprechen der eigenen Situation. Auf die bei der Post-Erhebung der Gruppen 2 und 3 gestellte Frage, ob sie ihre Situation in der Gruppe ansprechen konnten, zeigt sich, dass alle Kinder dies zumindest als Möglichkeit wahrgenommen haben: „I: *Hattest du das Gefühl, dass du so deine Situation, und das was dich bedrückt und was dich besorgt, da auch ansprechen konntest? K63B: Ja, eigentlich schon. Wenn man wollte, konnte man das*“ (K63B, 108 f.). K63B weist hierbei auf den wichtigen Aspekt hin, dass eine positive Gruppenatmosphäre nicht der einzige Einflussfaktor dafür ist, ob sich ein Kind den anderen anvertraut. Ein weiterer Ein-

flussfaktor ist der Charakter des Kindes. So erklärt K42B: „*Ich traue mich so etwas nicht. Ich bin nicht so, dass ich da was sage*“ (K42B, 123) und macht damit deutlich, dass Kinder die eher schüchtern sind oder prinzipiell nicht gerne über ihre Sorgen sprechen, dies auch in der Gruppe eher nicht tun werden. Doch insgesamt betrachtet wird die Frage von den Kindern, von der beschriebenen Ausnahme abgesehen, bejaht: „*Ja, also ich konnte schon die Probleme lösen*“ (K62B, 83).

Zusammenfassung. Die Gruppenatmosphäre ist bei den Gruppen 2 und 3 gewöhnlich/gut gewesen. Die Kinder fühlen sich unterstützt und hatten das Gefühl ihre Situation ansprechen zu können, wenn sie dies wollten. Bei Gruppe 1 wurde die Gruppenatmosphäre besonders zu Beginn der Gruppe angespannt wahrgenommen, weshalb diese von den meisten Kindern insgesamt nur als ‚mittel‘ bewertet wird. Dies drückt sich auch in weiteren Bewertungen aus. Eine Aussage zur Unterstützung kann hierbei nur mit Einschränkungen getätigt werden, da die meisten Kinder der Gruppe 1 auf diese Frage keine Antwort wussten. Nur vier von neun Kindern haben angegeben, dass sie sich unterstützt gefühlt hätten. Dass dies bei den Gruppen 2 und 3 deutlich besser bewertet wurde, könnte ein Einfluss des veränderten Anamneseverfahrens sein (vgl. Kapitel 6.3.4), dass eine passendere Zusammenstellung der Gruppenkinder, die dann insgesamt besser miteinander ausgekommen sind, bewirkt haben könnte.

Erweiterung des sozialen Netzwerks

Ein Blick auf die Soziogramme, die in Kapitel 8.3.4 abgebildet sind, scheint zu genügen, um hierzu die Aussage zu treffen, dass das Ziel der Netzwerkerweiterung nicht erreicht wurde, da sich von 21 Kindern nur zwei außerhalb der Gruppenzeit getroffen und verabredet haben. Ein genauerer Blick auf die Daten macht deutlich, dass die ‚Erweiterung des sozialen Netzwerks‘ für die Kinder eine andere Bedeutung haben könnte, als das Knüpfen neuer Freundschaften. Bereits in der Prä-Erhebung wird deutlich, dass das Kennenlernen anderer betroffener Kinder von sechs Kindern, zwei Kindern der Gruppe 1, einem der Gruppe 3 und sogar der Hälfte der Kinder von Gruppe 2, als Erwartung an die Intervention formuliert wird. Die Kinder erhoffen sich hiervon insbesondere Tipps und dass die anderen bei Problemen helfen. Sie wünschen sich, dass die anderen Kinder nett sind und eine vertrauensvolle Gemeinschaft entsteht. Die Befürchtungen, insbesondere von Gruppe 1, beziehen sich darauf, dass die Kinder nicht nett sein könnten. Sowohl bei der Post- als auch bei der Follow-up-Erhebung zeigt sich, dass die Kinder das Item ‚Bei der Kindergruppe habe ich neue Freunde kennengelernt‘ in allen Gruppen als sehr gut bis gut bewerten, gleichwohl Gruppe 1 hierbei am kritischsten ist. Unter den positiven Bewertungen von Gruppenelementen nimmt die Erweiterung des sozialen Netzwerks, „*Dass ich Freunde gefunden habe*“ (K21B, 72) bei der Post-Erhebung mit insgesamt sechs Nennungen den zweiten Rang ein. Die Kinder beschreiben auch bei der wahrgenommenen Unterstützung, dass diese durch die Freundschaft und das Interesse der Kinder entstanden sei. Bei der Follow-up-Erhebung ergibt sich ein ähnliches Bild. Gefragt, was sich durch die Gruppe verändert habe, antworten die Kinder am häufigsten, dass sie neue Freunde kennengelernt hätten. Die Bereitschaft andere Kinder aus der Gruppe zu treffen bleibt stabil. Sowohl bei der Post- also auch bei der Follow-up-Erhebung wären elf Kinder insgesamt dazu bereit. Eine Veränderung gibt es bei den Kindern, die sich während der Post-Erhebung nicht sicher sind (insgesamt sechs) und denen, die bei der Post-Erhebung sagen, dass sie sich dies nicht vorstellen können (insgesamt zwei). Bei der Follow-up-Erhebung drehen sich diese Zahlen um: sechs Kinder geben an, dass sie sich ein Treffen mit einem anderen Kind nicht vorstellen können, zwei sind sich

nicht sicher. Kinder, die zum Zeitpunkt der Post-Erhebung ambivalent waren, sind zum Zeitpunkt der Follow-up-Erhebung also eher nicht mehr zu einem Treffen bereit. Wie in Kapitel 8.3.4 beschrieben, kann aus den Zahlen derer, die sich kein Treffen vorstellen können, nicht abgeleitet werden, dass diese die anderen Kinder als unsympathisch empfunden haben. Die Kinder differenzieren zwischen ihrem Freundeskreis ‚außerhalb‘ der Gruppe und bedenken, dass sie die Gruppenkinder noch nicht ausreichend kennengelernt hätten, um sie bspw. zusammen mit anderen Freunden zum Geburtstag einzuladen. Ein Kind gibt an, dass es kein Problem mit den anderen Kindern habe, ein Treffen aber „ein bisschen zu weit“ (K52B, 51) ginge. Vielleicht bietet dies eine Erklärung für die Diskrepanz zwischen der Bewertung neue Freunde kennengelernt zu haben und dem tatsächlichen Treffen mit diesem und Pflegen der Freundschaft.

Zusammenfassung. Das Kennenlernen anderer von Trennung und Scheidung betroffener Kinder hat den Teilnehmenden ausgereicht, um das Gefühl zu entwickeln, neue Freunde gefunden zu haben. Ein Treffen außerhalb der Gruppe halten sie für möglich, aber nicht notwendig.

Exkurs: Existierendes Netzwerk außerhalb der Gruppe

Die Tatsache, dass sich nur zwei der Kinder außerhalb der Gruppenzeit angefreundet haben, muss natürlich auch mit dem Bedarf der Kinder an neuen Freundschaften in Bezug gesetzt werden. Hierfür wurde zu allen drei Erhebungszeitpunkten nach den Freunden bzw. dem sozialen Netzwerk gefragt, dass für das Kind außerhalb der Familie besteht. Insgesamt zeigte sich, dass die Kinder nahezu alle über ein Netzwerk verfügen. Sie benennen sowohl auf die Frage, wen sie zu ihrem Geburtstag einladen würden, als auch (oder) auf die Frage nach Vertrauten allgemein Freunde und/oder fürsorgliche Erwachsene im nahen Umfeld. Im Vergleich mit der Post- und Follow-up-Erhebung stellt sich heraus, dass das Netzwerk der Kinder über die Erhebungszeitpunkte hinweg relativ stabil bleibt. So kann es zwar vorkommen, dass Freundschaften wechseln oder zwischendurch von Streitigkeiten berichtet wird, doch insgesamt bleiben die Kinder freundschaftlich gut eingebettet. Nur ein Kind aus Gruppe 1 kann weder eine realistische Vorstellung von den Einladungen zu seinem Geburtstag entwerfen noch Freund/innen benennen. Zum Zeitpunkt der Follow-up-Erhebung hat es jedoch von einem Schulwechsel profitiert und konnte in der neuen Schule bereits erste Freundschaften knüpfen. Das Bedürfnis nach (neuen) Freunden scheint also insgesamt nicht zentral. Verglichen mit den Antworten auf die Fragen, mit wem sie über Trennung und Scheidung sprechen können, zeigt sich dann deutlich, dass hierbei eine Diskrepanz besteht. Gleichwohl die Kinder Freunde haben bedeutet dies nicht, dass sie mit diesen über Trennung und Scheidung sprechen. Dass die Kinder kaum jemanden benennen, mit dem sie sich austauschen können, bedeutet wiederum natürlich auch nicht, dass sie dies tun möchten und hier einen Bedarf haben. Ein Bedürfnis scheint also zu sein, einmal die Erfahrung zu machen, mit der Situation nicht alleine zu sein. Dieses Bedürfnis scheint mit dem Ende der Gruppe befriedigt.

Verhalten wird durch Feedbackschleifen und Modelle beeinflusst

Dieses Ziel wurde nicht explizit erhoben, weil gerade dieses Merkmal in den in Kapitel 4 beschriebenen ‚Evaluationen‘ zu anderen Angeboten durch Psychodiagnostik genauer erfasst werden konnte, als durch eine qualitative Erhebung. Indirekt lässt sich diesem Ziel allerdings zuordnen, dass auf die Frage, wie die anderen Kinder oder die Gruppenleitung unterstützen konnten, das Feedback der anderen (Hilfe, reden, Tipps, Rat, Gespräche) an

erster Stelle steht. Somit kann geschlussfolgert werden, dass dies für die Kinder bedeutsam war. Inwiefern es aber deren Verhalten beeinflusst hat oder sie die anderen Kinder als Modelle wahrgenommen haben, bleibt im Rahmen dieser Arbeit allerdings unbeantwortet.

9.3.2 Ziele zur Trennungs- und Scheidungsbewältigung

Die Kinder bei der Bewältigung des Übergangs ‚Trennung und Scheidung‘ in ihrer Biografie zu unterstützen, ist das übergeordnete Ziel, das mit der Intervention erreicht werden soll. In Kapitel 9.2 konnte bereits allgemein festgehalten werden, dass dies aus der Perspektive der Kinder erreicht wurde, bspw. weil diese die Gruppe vor allem weiterempfehlen, weil sie eine ‚Hilfe‘ bietet und man dort etwas ‚zu Trennung und Scheidung lernen‘ kann (s. 9.2.7). Zu diesem übergeordneten Ziel gibt es elf Unterziele, die im Folgenden fokussiert werden.

Gefühle erkennen/reflektieren/ausdrücken

In der Post-Erhebung ist unter den Themen, die für die Kinder interessant waren, das von 12 Kindern am häufigsten benannte: „*das mit den Gefühlen*“ (K41B, 37). Nur zwei Kinder, je eines aus den Gruppen 2 und 3 geben an, dass sie gerne noch mehr über Gefühle geredet hätten. Die sehr positive Bewertung dieser Thematik zeigt sich auch in den Daten der Follow-up-Erhebung. Unter den ‚Gruppenzielen‘ und Themen, die die Kinder positiv bewerten, steht der ‚Umgang mit Gefühlen‘ an erster Stelle. Das Thema Gefühle ist für die Kinder also weitestgehend das interessanteste und hilfreichste. Auch die Eltern schätzen ein, dass sich bei den Kindern in diesem Bereich etwas verbessert hat. Das Item, das besagt, das Kind könne sich und seine Gefühle besser verstehen, wurde von den Eltern der Gruppen 2 und 3 als drittbestes bewertet. Das Item, dass das Kind besser sagen/zeigen könne, wenn es etwas bedrückt, belegt den zweiten Platz. Auch zur Follow-up-Erhebung bleiben diese Bewertungen weitestgehend stabil.

Zusammenfassung. Dieses Thema ist nicht nur für die Kinder wichtig gewesen, im Alltag scheint dies auch für die Eltern spürbar zu sein.

Coping-Strategien erweitern

Statt von einer ‚Erweiterung von Coping-Strategien‘ ist in den Interviews eher von Möglichkeiten zu lesen, wie man sich selbst bei Stress helfen kann. Auch das Bild des gebrochenen Herzens, das in den Gruppen 2 und 3 eingesetzt wurde, wird von den Kindern benannt und ist zu diesem Bereich hinzuzuzählen. Vergleicht man die am häufigsten genannten Antworten auf die Fragen, was sie in Situationen, in denen sie Stress mit der Trennungs- und Scheidungssituation haben, für sich tun können, zeichnen sich Trends ab, wie die folgende Tabelle zeigt. Die Zahlen in Klammern beziehen sich auf die Anzahl der Nennungen pro Gruppe.

Coping	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3
Prä-Erhebung	1. ablenken (6)	1. ablenken (3) 2. sich der Situation aussetzen/vermitteln (2)	1. ablenken (2) 2. sich der Situation aussetzen/vermitteln (2)
Post-Erhebung	-----	1. ablenken (3) 2. abgrenzen (2)	1. ablenken (3) 2. abgrenzen (2)
Follow-up-Erhebung	1. abgrenzen (4) 2. darüber reden (3) 3. ablenken (2)	1. abgrenzen (3) 2. ablenken (2)	Kein Trend. Einzelnennungen bei: Abgrenzen, ablenken, darüber reden, Freunde treffen, wütend sein, weinen.

Tabelle 94: Vergleich der Coping-Strategien

Wenngleich jeweils ein Kind der Gruppen 2 und 3 bei Post- und Follow-up-Erhebung keine Idee dazu hat, was es für sich tun kann, geht aus den Angaben der anderen Kinder hervor, dass durchaus Veränderungen stattgefunden haben. Bei allen Gruppen und allen Erhebungszeitpunkten ist das ‚ablenken‘ von der Situation mit Spielen oder Musik für alle Kinder die effektivste Coping-Strategie und im Rahmen der Möglichkeiten von Kindern auch eine realistische. Bei Gruppe 1 zeigt sich, dass sich die Strategien, die am häufigsten benannt werden, im Prä- und Follow-up Vergleich erweitern. Neben dem Ablenken befinden die Kinder, dass es ebenfalls hilft, darüber zu reden oder sich von den Eltern abzugrenzen, bspw. indem man sich aktiv weigert mit zu streiten und/oder die Situation verlässt. Bei den Gruppen 2 und 3 zeigt sich, dass die Strategie sich der Situation auszusetzen und mitzustreiten oder zu vermitteln aus den häufigsten Nennungen verschwindet und von der Abgrenzung abgelöst wird. Bei genauerem Blick in die Daten zeigt sich, dass es zum Zeitpunkt der Post-Erhebung nur einem Kind schwer fällt, sich vom Streit der Eltern abzugrenzen. Im Rahmen der Follow-up-Erhebung taucht diese Strategie nicht mehr auf.

Zusammenfassung. Auf der Grundlage der Daten ist davon auszugehen, dass sich die Coping-Strategien der Kinder erweitert oder zumindest verändert haben. Die Kinder grenzen sich vermehrt von Streitigkeiten ab, statt sich in diese einzumischen.

Biografiearbeit stärkt Selbstbild und -bewusstsein

Weder das Selbstbild noch das Selbstbewusstsein wurden im Rahmen dieser Studie erhoben. Erfragt wurde die Einschätzung der Kinder zur Biografiearbeit. So ergeben die Daten der Post-Erhebung, dass das Thema ‚Als ich ein Baby war‘ von fünf Kindern in der Bewertung direkt nach dem Themenbereich ‚Gefühle‘ benannt wird. Es steht in der Rangfolge der interessanten Themen somit an zweiter Stelle. Es scheint jedoch auch ein Thema zu sein, das polarisiert. So geben zwei Kinder von Gruppe 3 an, dass sie das Thema nicht interessant fanden, „Weil wir wissen ja nicht, wer bei uns bei der Geburt dabei war. Wir wissen ja nicht unsere Babyzeit“ (K23B, 99). Dementsprechend geben sie bei den Verbesserungswünschen an, dass dieses Thema weggelassen werden sollte. Bei der Follow-up-Erhebung benennen die Kinder der Gruppe 3 dies nicht mehr als negativ wahrgenommenes Thema, dafür gibt ein Kind von Gruppe 3 an, dies als uninteressant empfunden zu haben. Insgesamt wird die Biografiearbeit aber auch während der Follow-up-Erhebung als interessantestes Thema benannt.

Zusammenfassung. Dazu, ob die Sitzung zu Biografiearbeit das Selbstbild oder –bewusstsein gestärkt hat, kann keine Aussage getroffen werden. Es ist feststellbar, dass das Thema polarisiert, was ggf. dadurch verbessert werden könnte, dass den Kindern ausführlicher erklärt wird, warum der Blick in die ‚Babyzeit‘ stattfindet.

Wissen zu Trennung und Scheidung wird erweitert

Dass sie bei der Kindergruppe etwas gelernt haben, bewerten die Kinder aller Gruppen mit sehr gut bis gut. Bei den Kindern der Gruppe 1 ist dieses Item unter den zwei am besten bewerteten. Bei den Kindern der Gruppen 2 und 3 nimmt das Item den letzten Platz der Rangfolge ein. Die Kinder der Gruppen 2 und 3 nehmen den Lerneffekt im Vergleich mit anderen Items somit weniger stark wahr, als die Kinder der Gruppe 1. Offen bleibt, wie Kinder ‚Lernen‘ definieren. So besteht die Möglichkeit, dass die Kinder eine andere Definition des Lernbegriffs haben, als die Veränderung von Coping-Strategien oder dem allgemeinen Umgang mit der Situation. Das ‚Wissen‘, das im Rahmen der Kindergruppe vermittelt wird, ist weitestgehend kein ‚abfragbares‘ Wissen, wie Kinder es in der Schule vermittelt bekommen.

Zusammenfassung. Die Kinder geben an, bei der Kindergruppe ihr Wissen erweitert zu haben.

Entlastung von Loyalitätskonflikten/Schuldgefühlen/Parentifizierung

Dieses Ziel wurde nicht explizit erhoben. Doch die Ergebnisse zeigen, dass sich die Kinder insgesamt besser von ihren Eltern abgrenzen können. Dies wurde bei den Coping-Strategien bereits beschrieben. Die Veränderungen, die die Kinder bei sich selbst im Rahmen der Post-Erhebung bemerkt haben, umfassen bspw. die bereits erwähnte bessere Abgrenzung. Diese kann dazu beitragen, Kinder bei bestehenden Loyalitätskonflikten, Schuldgefühlen und Parentifizierung zu entlasten.

Austausch zu Trennung und Scheidung

Den Austausch zu Trennung und Scheidung formulieren die Kinder im Vorfeld der Intervention als Erwartung und nennen diesen nach der Intervention als einen der Gründe für die Weiterempfehlung der Intervention. Bei der Bewertung der Methoden bewerten sie den Austausch jedoch als eher negativ. Der ‚Austausch zu Trennung und Scheidung‘ findet sich bei den Gruppen 1 und 2 in den Daten der Post-Erhebung auch in den positiven Nennungen zur Gruppe wieder, die auf die offene Frage, was an der Gruppe gut gefallen habe, getätigt wurden. Bei den Ergebnissen zu Veränderungen, die Kinder bei sich selbst feststellen, taucht er als Nennung von zwei Kindern der Gruppe 1 und der Hälfte der Kinder der Gruppe 2 ebenfalls wieder auf. Diese Kinder befinden, dass ihnen der Austausch zu dem Thema geholfen hat.

Zusammenfassung. Es zeigt sich also, dass Kinder den Austausch zu Trennung und Scheidung erwarten und weiterempfehlen, aber nur in Einzelfällen positiv bewerten oder darin Verhaltensänderungen bei sich selbst begründet sehen.

Befriedigung kindlicher Bedürfnisse

Angebote zur Befriedigung kindlicher Bedürfnisse, wie Versorgung oder Schaukeln, wurden sowohl in Kapitel 8 als auch in Kapitel 9.2 als diejenigen Elemente identifiziert, die von den Kindern am positivsten wahrgenommen wurden. Dies fand insbesondere durch das Anbieten von Spielen, und dem Bedienen regressiver Bedürfnisse (Versorgung, Schaukeln) statt.

Der Spaß, der dadurch entsteht, ist für die Kinder bei der Weiterempfehlung sehr wichtig. Somit verwundert es nicht, dass die Kinder sich bei der Post-Erhebung vor allem ‚längere Pausen, mehr Kekse‘ und ‚mehr Spiele‘ aber auch ‚länger in der Hängematte schaukeln‘ wünschen, sowie bei der Follow-up-Erhebung ‚mehr Spielen‘ und ‚längere Pausen‘.

Zusammenfassung. Das Angebot zur Unterstützung kindlicher Bedürfnisse wurde von den Kindern am positivsten bewertet, reichte aber aus deren Sicht nicht aus. Kindliche Bedürfnisse konnten im Rahmen der Intervention jedoch zumindest zum Teil befriedigt werden.

Orientierung durch Struktur

Den Kindern Orientierung durch Struktur zu ermöglichen basiert, wie in Kapitel 6.2.1 definiert, auf der Annahme, dass die Intervention Strukturierung von Alltag bietet. Die Ergebnisse zeigen, wie in Kapitel 8.2.5 beschrieben, jedoch, dass es bei den Kindern durch die Trennung und Scheidung der Eltern keine ‚Unklarheiten‘ oder Schwierigkeiten bei der Strukturierung von Alltag oder Alltagssituationen gab.

Entlastung und Sicherheit

„Jetzt habe ich wieder ein bisschen Luft bekommen, weil ich alles raus getan habe, was mich bedrängt“ (K52B, 79). Aus den Daten ergibt sich, dass sowohl Kinder als auch Eltern Verhaltensveränderungen feststellen. Es wird beschrieben, dass die Kinder ruhiger geworden seien und weniger streiten würden. Manche berichten sogar von besseren Schulnoten und sehen hier einen Zusammenhang zur Gruppe. Ggf. kann dies mit dem Befriedigen kindlicher Bedürfnisse in der Gruppe begründet werden und/oder damit, dass das Thema Trennung und Scheidung in der Gruppe einen festen ‚Platz‘ erhalten hat und somit im günstigen Fall für die Kinder aus Bereichen wie Schule ausgeklammert werden konnte.

Zusammenfassung. In wenigen Fällen wurde eine Entlastung spürbar. Ob diese zu mehr Sicherheit geführt hat, lässt sich nicht sagen.

Entwicklung einer realistischen Zukunftsperspektive

Bereits bei der Prä-Erhebung wurde deutlich, dass die Kinder in der Regel eine kindgerechte Perspektive hinsichtlich ihrer eigenen Zukunft entwickelten. Nur vier Kinder haben im Vorfeld der Gruppe keinerlei Ideen, wie sie ihre Zukunft gestalten sollen. Auffällig ist außerdem, dass das Thema Trennung und Scheidung, von dem im Vorfeld davon ausgegangen wurde, dass es die Zukunftsperspektive bestimme, nur wenig aufgegriffen wurde. Es bestätigt sich nicht, dass die meisten Kinder angeben, sie würden nicht heiraten oder Kinder kriegen wollen, weil sie Angst vor einer Scheidung hätten oder als erster Wunsch genannt wird, dass die Eltern dann wieder zusammen wären. Die Kinder fokussieren in der Regel sich und ihre Berufswünsche. 13 Kinder können sich vorstellen selbst zu heiraten, zehn möchten eine Familie gründen. Im Rahmen der Follow-up-Erhebung taucht dieses Thema dann überraschender Weise verstärkt auf. Nur ein Kind begründet seine Vorstellung keine Kinder zu bekommen damit, dass diese keine Trennung und Scheidung erleben sollen. Ein Drittel der Kinder von Gruppe 1 und 3 und sogar vier von Gruppe 2 benennen bei ihren Zukunftsvorstellungen, dass sich ihre getrennten und geschiedenen Eltern dann besser verstehen. Diese Kinder scheinen durchaus hoffnungsvoll, dass sich die Kooperation zwischen ihren Eltern oder in ihrer Familie verbessern wird.

Zusammenfassung. Die geschilderten Zukunftsperspektiven der Kinder können sowohl im Vorfeld der Intervention als auch im Nachhinein als kindgerecht bezeichnet werden. Eine

vermutete Fokussierung der Zukunftsideen auf Wiedervereinigungsphantasien fand nicht statt, wenngleich bei der Follow-up-Erhebung ein Optimismus spürbar wird, dass die Eltern künftig besser miteinander kooperieren können.

Vorbeugung von Langzeitfolgen

Die Prävention von Langzeitfolgen konnte im Rahmen der vorliegenden Evaluation nicht erhoben werden, denn hierfür bedarf es längerer Zeiträume zwischen der Intervention und der Erhebung.

9.3.3 Ziele der Elternarbeit

Die Ziele der Elternarbeit waren die Elternpartner über die Gruppe zu informieren, das Wissen zur Situation der Kinder zu erweitern, sie zur Unterstützung der Kinder zu animieren und den Austausch zwischen den Eltern zu fördern. Erhoben wurden außerdem Daten, die einen Einblick in die Eltern-Kind-Beziehung und deren Entwicklung ermöglichen.

Informationen zur Gruppe erhalten

Die Bewertung der Elternarbeit durch die Eltern, in Kapitel 9.2.9 dargestellt, hat ergeben, dass die Eltern die Informationen zum Vorgehen bei der Kindergruppe im Rahmen der Post-Erhebung am interessantesten bzw. hilfreichsten bewerten. Im Rahmen der Follow-up-Erhebung erscheint das Thema lediglich unter denjenigen, die von den Eltern der Gruppe 2 als weniger hilfreich bewertet wurden. Die Wünsche der Eltern zeigen, dass sie sich vereinzelt noch mehr Informationen, vor allem persönlich zu ihren Kindern, gewünscht hätten. Dies war im vorgesehenen zeitlichen Rahmen nicht möglich, hierfür müsste das Konzept erweitert werden. Insgesamt scheint der Informationsgehalt jedoch ausreichend gewesen zu sein.

Wissen zur Situation der Kinder erweitern

Informationen zu ‚gewöhnlichen‘ Reaktionen von Kindern in Trennungs- und Scheidungssituationen wurden von Gruppe 1 und Gruppe 2 ebenso gut bewertet, wie die Informationen zum Vorgehen bei der Kindergruppe. Bei Gruppe 2 bleibt dieses Ergebnis bei der Follow-up-Erhebung stabil. Bei Gruppe 3 erscheint es erst im Rahmen der Follow-up-Erhebung als das hilfreichste Thema. Eine optimistische Hypothese hierzu ist, dass die Eltern in den drei Monaten zwischen Post- und Follow-up-Erhebung die gewonnenen Informationen anwenden konnten und als hilfreich erachtet haben. Es lässt sich also festhalten, dass die Informationen zu gewöhnlichen Reaktionen der betroffenen Kinder von den Eltern überwiegend als wertvoll betrachtet wurden.

Austausch und Vernetzung zwischen den Eltern

Das Besprechen der ‚eigenen Situation‘ haben die Eltern, so zeigen die Daten der Prä-Erhebung, am wenigsten erwartet. Somit verwundert es nicht, dass sowohl die Vernetzung mit den Eltern, als auch das Besprechen der ‚eigenen Situation‘ als am wenigsten interessant oder hilfreich bewertet wurde. Dies ist vor dem Hintergrund, dass der Fokus der Intervention auf den Kindern und der Kindergruppe liegt, nicht überraschend.

Unterstützung für die Kinder

Aus Sicht der Eltern. Die Ergebnisse zeigen, dass die teilnehmenden Eltern die Vorhaben, die sie im Rahmen der Prä-Erhebung formuliert haben, weitestgehend umsetzen konnten. Die Post-Erhebung ergibt, dass die meisten Eltern wenn nötig und möglich ihr Kind zur Gruppe

gebracht und abgeholt haben. Sie haben außerdem an der Begrüßungs- und Abschiedssitzung teilgenommen. Fast alle beteiligten Eltern der Gruppen 1 und 3 waren außerdem beim Elternabend zugegen. Bei Gruppe 2 waren es fünf von sieben Elternpartnern. Hinsichtlich der Verknüpfung zwischen Kindern und Eltern zeigt sich, dass die Eltern der Gruppe 1 alle angeben, dass sie mit ihrem Kind über die Gruppe gesprochen haben. Dies ist bei den Gruppen 2 und 3 nur noch bei jeweils vier Eltern-Kind-Dyaden der Fall. Nur jeweils zwei Elternpartner pro Gruppe haben Ideen aus der Gruppe mit dem Kind zu Hause ausprobiert. Hierbei lässt sich vermuten, dass dies allerdings eher an der in Kapitel 8 beschriebenen mangelnden Bereitschaft der Kinder liegt, ihren Eltern von den Gruppeninhalten zu berichten. Für weiterführende Konzeptionierungen der Intervention sollten Überlegungen einbezogen werden, ob die Übertragung der Gruppeninhalte in den Alltag besser gelingen kann, ohne den Kindern die Möglichkeit zu nehmen, Dinge für sich zu behalten.

Aus Sicht der Kinder. Aus der Perspektive der Kinder bedeutet Unterstützung eher nicht das Bringen zur und Abholen von der Kindergruppe. 13 Kinder, zwei von Gruppe 1, fast alle (5) von Gruppe 2 und alle von Gruppe 3, heben hervor, dass sie bei Bedarf mit ihren Eltern über die Gruppe sprechen konnten und dass es auch in Ordnung war, wenn sie nichts zur Gruppe erzählt haben. Zum Zeitpunkt der Follow-up-Erhebung tauschen sich nur noch ganz wenige Kinder mit ihren Eltern zur Gruppe aus, was drei Monate nach Beendigung der Intervention nicht überrascht. Interessant ist in diesem Zusammenhang noch, was die Kinder von den Elternpartnern berichten, die ihr Einverständnis zur Gruppe nicht gegeben und nicht an der vorliegenden Evaluation teilgenommen haben. Insgesamt trifft das auf sieben Elternpartner, vier bei Gruppe 1, zwei bei Gruppe 2 und einen bei Gruppe 3 zu. Im Rahmen der Post-Erhebung ist dies allerdings nur für zwei Kinder ein Thema, jeweils eines aus den Gruppen 1 und 2. Sie berichten, dass sich ein Elternpartner nicht für die Gruppe interessieren würde. Im Rahmen der Post-Erhebung stört sich nur noch ein Kind daran, dass ein Elternpartner „nicht so die freundliche Einstellung“ (K42C, 179) zur Kindergruppe hat. Doch gleichzeitig beschreibt es, wie es sich von dessen Meinung abgrenzt, gleichwohl es die Stimmung jedes Mal ‚doof‘ findet, wenn über die Gruppe gesprochen wird, „dann hat er gesagt: ‚Ja, die reden dir da irgendwelchen Quatsch ein‘. Da habe ich gesagt: ‚Nein.‘“ (K42C, 119).

Zusammenfassung. Die Eltern unterstützen ihre Kinder somit vor allem, indem sie Präsenz zeigen, die Kinder fühlen sich am meisten unterstützt, wenn sie die Freiheit haben mit ihren Eltern (nicht) über die Gruppeninhalte zu sprechen. Die Nicht-Beteiligung eines Elternpartners scheint sich aus der Perspektive der Kinder nicht auf das Gruppenerleben auszuwirken, wenngleich es eher als unangenehm erlebt wird.

Einfluss auf die Eltern-Kind Beziehung

Die Beeinflussung der Eltern-Kind-Beziehung ist kein (explizites) Ziel der Kindergruppenintervention. Dennoch stellt sich die Frage, ob eine Beeinflussung stattfindet – und wenn ja, in welcher Form. Die Verbesserung der Eltern-Kind-Beziehung wird bei der Weiterempfehlung der Kindergruppe lediglich von einem Elternpartner der Gruppe 1 als positiver Faktor benannt. Explizit erfragt wurde dies bei Gruppe 1 jedoch nur im Rahmen der Prä-Erhebung, während die Eltern der Gruppen 2 und 3 in allen drei Erhebungen die gleichen Items hierzu bewerten sollten. Aufgrund dessen beziehen sich die folgenden Aussagen nur auf die Eltern-Kind-Beziehungen der Teilnehmenden von Gruppe 2 und 3.

Einfluss auf die Konflikte. Die Verteilung der Konflikthäufigkeiten verändert sich, wie die folgenden Abbildungen zeigen, bei jeder Gruppe zwar geringfügig, hierbei kann aber keine

überraschende Entwicklung hervorgehoben werden. Zunächst wird auf Gruppe 2 eingegangen:

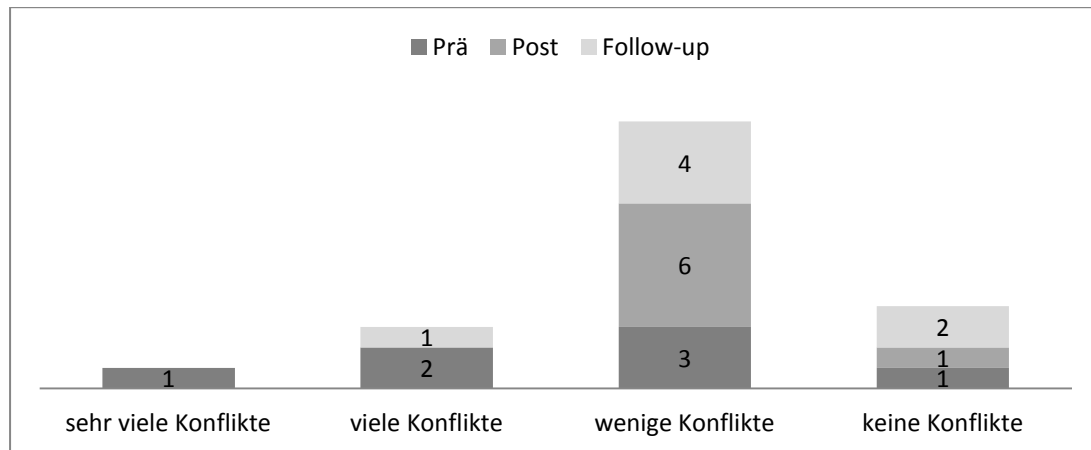


Abbildung 25: Konflikte zwischen Eltern und Kindern Gruppe 2

Die auffälligsten Veränderungen zeigen sich bei Gruppe 2. Während zum Zeitpunkt der Prä-Erhebung drei Elternpartner angeben, sie hätten viele oder sehr viele Konflikte mit ihrem Kind, scheint sich dies zum Zeitpunkt der Post-Erhebung deutlich entspannt zu haben: Kein Elternpartner gibt mehr an, viele oder sehr viele Konflikte mit seinem Kind zu haben. Stattdessen geben mehr Eltern an, sie hätten wenige Konflikte. Zum Zeitpunkt der Follow-up-Erhebung gibt es bei einer Eltern-Kind-Dyade nach Einschätzung des Elternpartners dagegen wieder viele Konflikte. Dafür ist die Anzahl der Elternpartner, die keine Konflikte wahrnimmt von einer stabilen Einzelnennung bei Prä- und Post-Erhebung auf eine Doppelnennung gestiegen. Insgesamt entspannen sich die Konflikte in Gruppe 2 im Zeitverlauf.

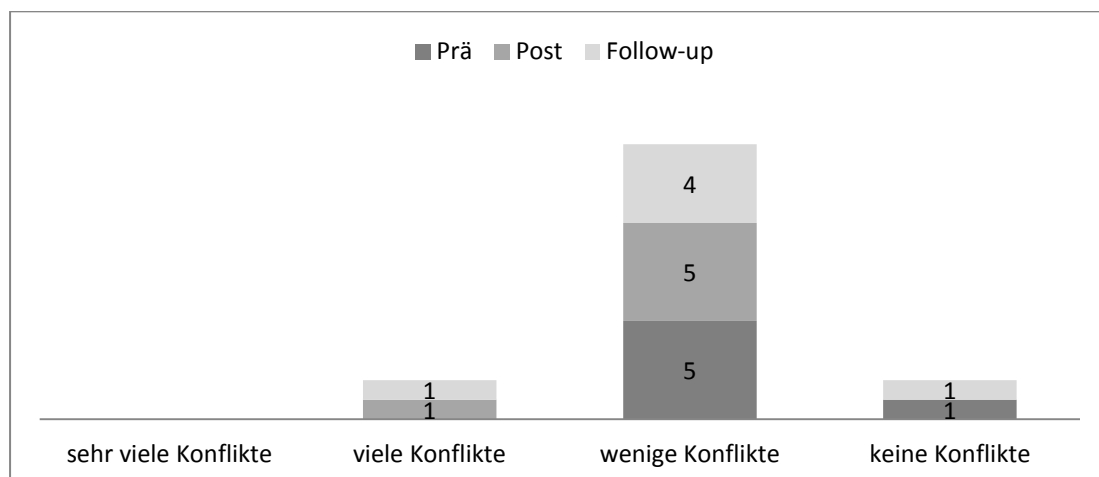


Abbildung 26: Konflikte zwischen Eltern und Kindern Gruppe 3

Bei Gruppe 3 zeigt sich bereits eine etwas entspanntere Ausgangssituation, als bei Gruppe 2. So geben fünf Elternpartner bei der Prä-Erhebung an, es gebe wenige Konflikte, ein Elternpartner nimmt keine Konflikte wahr. Bei der Post-Erhebung bleiben die fünf Elternpartner stabil bei ihrer Einschätzung, es gebe wenige Konflikte. Es gibt nun keinen Elternpartner, der die Situation konfliktfrei wahrnimmt und einen, der viele Konflikte erlebt. Die Follow-up-Erhebung bietet dann die Schnittmenge aus Prä- und Post-Erhebung mit je einem Elternpartner, der viele und einem der keine Konflikte wahrnimmt. Die Eltern der Gruppe 3 bleiben somit stabiler bei der Einschätzung nur wenige Konflikte zu haben.

Interaktionen, mit denen Eltern unzufrieden sind. Im Vergleich der Erhebungszeitpunkte fällt sowohl bei Gruppe 2 als auch bei Gruppe 3 auf, dass die Eltern, neben Streitigkeiten mit den Kindern, vor allem mit der Häufigkeit gemeinsamer Unternehmungen unzufrieden sind (zusammen spielen, zusammen Ausflüge unternehmen). In Bezug zur Bewertung der Gruppe passt das Bedürfnis nach mehr Informationen zu den Kindern und einer verbesserten Verknüpfung der Angebote für Kinder und Eltern ebenfalls sehr gut zu diesen Ergebnissen.

Verhaltensweisen der Kinder, mit denen Eltern unzufrieden sind. Bei Gruppe 2 zeigt sich, dass Trauer und der Versuch es allen Recht zu machen stabil bei allen Erhebungszeitpunkten genannt werden. In der Prä- und Post-Erhebung werden Aggressionen des Kindes aufgeführt, während bei Post- und Follow-up-Erhebung Schulschwierigkeiten hervorgehoben werden.

Zusammenfassung. Die Kindergruppenintervention nimmt, wenn überhaupt, nur einen minimalen Einfluss auf die Konflikte zwischen Elternpartnern und Kindern. Die Tendenz, die sich in Gruppe 2 deutlich zeigt, weist darauf hin, dass dieser geringe Einfluss positiv ist. Die Interaktionen zwischen Eltern und Kindern scheinen die Intervention gar nicht beeinflusst zu haben, genauso wenig wie das Verhalten, dass die Eltern an ihren Kindern kritisieren. Abschließend bleibt festzuhalten, dass gleichzeitig nicht ausgemacht werden konnte, dass die Eltern-Kind-Beziehung bei den Teilnehmenden ungewöhnlich angespannt oder konfliktreich gewesen wäre.

9.4 Mögliche Einflussfaktoren auf die Wirkung der Gruppenintervention

Nach der Bewertung der Intervention und der mit ihr intendierten Ziele wird im Folgenden der Frage nachgegangen, ob Faktoren ausgemacht werden können, die das Gruppenerleben der befragten Kinder beeinflusst haben. Diese sind unterteilt in soziodemographische Einflussfaktoren, solche, die sich aus der Lebenssituation des Kindes ergeben und der Motivation zur Teilnahme an der Gruppe.

9.4.1 Soziodemographische Einflussfaktoren

Als mögliche soziodemographische Einflussfaktoren wurden das Alter der Kinder und deren Geschlecht in Bezug zum Gruppenerleben gesetzt.

Alter. Um eine Aussage darüber treffen zu können, ob das Alter der Kinder deren Gruppenerleben beeinflusst hat, wurden sie, wie in Kapitel 9.1 beschrieben, in jüngere und ältere Kinder unterteilt. Daraufhin wurden die Bewertungen zur Gruppe der jüngeren Kinder mit denen der älteren verglichen. Ein Unterschied konnte hierbei nicht festgestellt werden. Der Altersunterschied scheint sich nicht auf das Gruppenerleben auszuwirken.

Geschlecht. Die Antworten der teilnehmenden Mädchen mit den Antworten der teilnehmenden Jungen zu vergleichen, hat keine nennenswerten Unterschiede sichtbar werden lassen. Dennoch ist das Geschlecht bei der Bewertung der Gruppe ein wichtiges Thema. Hierbei sind es vor allem die Zuschreibungen, die die Kinder zum jeweils anderen Geschlecht machen, die auffallen. Insbesondere die Mädchen der Gruppe 1 beschwerten sich, Jungs seien ‚doof‘, angeberisch, würden viel Quatsch machen und man solle sich am besten nicht auf sie einlassen. Zwei der Mädchen wünschen sich, es hätte in der Gruppe gar keine Jungs gegeben. Bei Gruppe 2 scheint dies nicht so relevant, doch auch bei Gruppe 3 gibt es Beschwerden, vor allem über die Mädchen, die nur miteinander und nicht mit den Jungs gespielt und den Jungs nach der Pause die Tür zugehalten hätten. Doch auch ein Mädchen beschwert sich

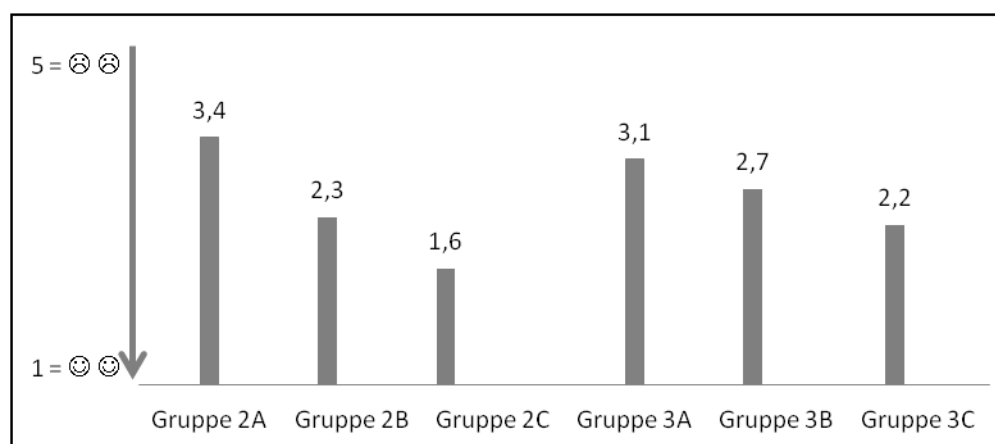
über die Jungs und wünscht sich diese aus der Gruppe weg, während ein Junge sich die Mädchen weg wünscht. Es stellt sich mit Blick auf die Aussagen der Kinder also die Frage, ob das in der Konzeption formulierte Ziel, dass Mädchen und Jungen ggf. voneinander lernen können, diese nur wenig beeindruckt und insofern gleichgeschlechtliche Gruppen empfehlenswerter wären. Zu beachten ist hierbei allerdings, dass Kinder in der Vorpubertät, wie in Kapitel 6 beschrieben, erstmals eine Idee von Verliebtsein und Partnerschaften entwickeln. So befinden sie sich in einer Übergangsphase, in der Ambivalenzen zwischen Abgrenzung voneinander und einem Wunsch nach Annäherung bestehen. Dies drückt sich dann vielleicht in dem Wunsch aus, das andere Geschlecht möge sich nicht abgrenzen, vielleicht aber auch in Aktivitäten wie dem Zuhalten einer Tür, die somit als Versuche der Kontaktaufnahme angesehen werden können.¹³⁹ Würde man die Gruppe geschlechtshomogen anbieten, würde sich zwar zum einen die Gruppenatmosphäre sicherlich deutlich entspannen, aber zum anderen bliebe tatsächlich die Chance aus, dass Mädchen und Jungen voneinander lernen: dass beide von der Situation betroffen sind und wie sie diese für sich lösen.

9.4.2 Lebenssituation

Im Rahmen der Prä- und Follow-up-Erhebungen wurden die Kinder aller drei Gruppen zu ihrer Lebenssituation befragt, im Rahmen der Post-Erhebung nur die Kinder der Gruppen 2 und 3. Ziel war zum einen, einen Eindruck davon zu gewinnen, welche Kinder an den Gruppen teilgenommen haben, also diese ein wenig ‚Kennenzulernen‘, zum anderen wurden diese Daten aber auch deshalb erhoben, weil davon auszugehen ist, dass die Lebenssituation das Gruppenerleben beeinflussen kann. Dies könnte bspw. der Fall sein, wenn sich Kinder verstärkt mit Themen beschäftigen, die nicht mit der Trennung und Scheidung der Eltern zusammenhängen (bspw. wenn sie Gewalt oder Missbrauch erleben). Zunächst wird im folgenden die allgemeine Einschätzung zur Lebenssituation von den Kindern in den Mittelpunkt gerückt. Anschließend werden die Themen zusammengefasst, die den Kindern zu den Erhebungszeitpunkten wichtig sind. Abschließend werden sowohl der Zeitpunkt der Trennung der Eltern als auch die Strittigkeit der Eltern als mögliche Einflussfaktoren diskutiert.

Allgemeine Bewertung der Lebenssituation

Bei allen drei Interviews wurden die Kinder der Gruppen 2 und 3 gebeten, die Frage „Wie geht es dir insgesamt mit der Trennung und Scheidung?“ anhand der 5-stufigen Emoticonskala zu bewerten. Hierbei wird folgender Trend ersichtlich:



¹³⁹ Der daraus resultierende Einfluss auf das Gruppenerleben wurde auch in der Evaluation von Lenz (1999) deutlich (s. Kapitel 2.2).

Abbildung 27: Unzufriedenheit der Kinder sinkt (Gruppen 2 und 3)

Die Balken geben den durchschnittlichen Wert der Kinder pro Gruppe an. Ersichtlich wird, dass im Rahmen der Intervention zwar keine extremen Veränderungen stattfinden, doch bei den Kindern beider Gruppen die Unzufriedenheit mit der Situation merklich sinkt. Bei Gruppe 2 fällt diese Entwicklung etwas stärker aus, als bei Gruppe 3.

Wichtige (Trennungs- und Scheidungs)Themen der Kinder

Die 21 Kinder der drei Gruppen wurden im Rahmen der Interviews zu ihrer jeweiligen aktuellen Lebenssituation befragt. Somit konnte festgestellt werden, ob sie mit Themen befasst sind, die ein Auseinandersetzen mit der Trennungs- und Scheidungsthematik verhindern und sich somit einschränkend auf das Gruppenerleben auswirken könnten. Hierzu geht aus den Interviews hervor, dass ein Kind von Gruppe 1, von Gewalt in der Familie berichtet, von der es betroffen war, während ein anderes, ebenfalls aus Gruppe 1, den Tod der Großmutter erlebt hat und sich nun mit dem Thema Sterben und Trauer auseinandersetzt. Bei beiden Kindern ist ein Bezug zur Trennungs- und Scheidungsthematik zu sehen. Die Gewalt, der das eine Kind ausgesetzt war, endete mit der Trennung der Eltern. Sowohl der Tod eines Angehörigen als auch die Trennung werden von ähnlichen Gefühlen der Trauer, Ohnmacht und des Verlustes begleitet. Betrachtet man die Interviews mit beiden Kindern, so ist, von der Nennung dieser Themen abgesehen, kein Unterschied zu den anderen Kindern der Gruppe auszumachen. Wenngleich die Kinder diese Themen beschäftigen, so scheint das Gruppenerleben dadurch nicht beeinflusst gewesen zu sein.

Außerdem wurden aus beschriebenen Lebenssituationen vier Themen herausgefiltert, die die Kinder am meisten beschäftigt haben. Diese wurden mit dem Konzept der Gruppenintervention abgeglichen, um eine Aussage dazu zu ermöglichen, ob die Lebenssituation der Kinder und das, was sie aktuell in Bezug auf Trennung und Scheidung bewegt, im Rahmen der Intervention aufgegriffen wird.

1. Der Wechsel zwischen den Eltern/die Umgangssituation. Bei der Prä-Erhebung äußern sich 14 der 21 Kinder wertend zum Wechsel zwischen den Eltern, 13 davon negativ. Während der Intervention wurde dieses Thema insbesondere in der Sitzung ‚Gefühle bei Mama, Gefühle bei Papa‘ besprochen, am Rande ebenfalls in den Sitzungen ‚Wenn ich mal Stress habe‘ (Gruppe 1) bzw. ‚Wenn das Herz gebrochen ist‘ (Gruppen 2 und 3), ‚Was ich für mich tun kann‘ (Gruppe 1) sowie ‚Meine neue Familie‘ und ‚Was bei Trennung und Scheidung passiert‘ (Gruppen 2 und 3). Im Rahmen der Post-Erhebung wurde dieses Thema bei der allgemeinen Frage zu Veränderungen im Interventionszeitraum (bei Gruppe 2 und 3) nicht direkt erfragt, von vier der 12 befragten Kinder wird es jedoch benannt und ist die zweithäufigste Veränderung, die die Kinder im Interventionszeitraum beschäftigt hat. Bei der Follow-up-Erhebung ist auffällig, dass sieben von 21 Kindern von einem veränderten/ingeschränkten Umgang berichten und zwei den Umgang allgemein als negativ benennen. Auch bei der Follow-up-Erhebung wurde nur allgemein nach Veränderungen gefragt und nicht -wie bei der Prä-Erhebung- explizit erfragt, wie die Umgangsregelung ausgestaltet ist. Dass das Thema von weniger Kindern benannt wird, könnte auch diesem Umstand geschuldet sein. Insgesamt zeigt sich, dass das Thema auch nach der Intervention von $\frac{1}{3}$ der teilnehmenden Kinder benannt wird. Auch die Thematisierung in der Gruppe konnte dies offensichtlich nicht verändern. Unter der Berücksichtigung des Umstandes, dass sieben von neun Kindern, die das Thema bei der Follow-up-Erhebung nennen, angeben, dass es einen veränderten/ingeschränkten Kontakt zu einem Elternpartner gibt, zeigt sich jedoch, dass

dies Umstände sind, auf die die Kinder keinen Einfluss haben. Die Unzufriedenheit der Kinder kann somit als angemessene Reaktion auf eine ohnmächtig machende Situation bewertet werden. Dass Eltern den Umgang mit ihren Kindern einschränken, ist somit als Faktor zu werten, der die Lebenssituation der Kinder negativ beeinflusst, auf die die Intervention jedoch keinen Einfluss genommen hat. Bei einer erneuten Durchführung würde sich somit die Frage stellen, wie Kinder besser auf die Möglichkeit vorbereitet werden können, dass ihnen dies passieren könnte und welche Möglichkeiten sie dann haben ihre Unzufriedenheit zu äußern.

2. *Streit*. Anders als beim Umgang zwischen Mutter und Vater zeigen sich beim Erleben von Streit bei den Kindern im Erhebungszeitraum deutliche Veränderungen. Im Rahmen der Prä-Erhebung benennen acht Kinder, dass sich Streitigkeiten nach der Trennung verringert hätten, 12 nennen vermehrte Streitigkeiten. Im Rahmen der Post-Erhebung nennen neun der 12 befragten Kinder, dass sich die Streitigkeiten verbessert hätten, bei der Follow-up-Erhebung benennt nur noch eines von 21 Kindern Streit als negativen Faktor in seinem Leben, während vier Kinder von einer Verbesserung sprechen. Bei Verbesserungen geben die Kinder im Anschluss an die Intervention an, dass sie jetzt besser wissen, was sie bei Streit tun können. Im Rahmen der Intervention ist ‚Streit‘ kein explizites Thema, wird jedoch in verschiedenen Sitzungen thematisiert, wenn es von den Kindern eingebracht wird, so bspw. bei ‚Wenn ich mal Stress habe‘ (Gruppe 1) bzw. ‚Wenn das Herz gebrochen ist‘ (Gruppen 2 und 3), ‚Was ich für mich tun kann‘ (Gruppe 1), ‚Was bei Trennung und Scheidung passiert‘ (Gruppen 2 und 3). Neben der Gruppe, die zwar den Umgang der Kinder mit den Streitigkeiten beeinflussen kann, nicht jedoch die Streitigkeiten zwischen den Eltern als solche, wird natürlich ‚die Zeit‘, die zwischen der Prä- und der Follow-up-Erhebung vergangen ist, einen Einfluss auf das Streitverhalten der Eltern gehabt haben. Wie in Kapitel 1 dargestellt, ist davon auszugehen, dass die Strittigkeit im Verlauf der Zeit, wenn Regelungen zwischen den Eltern getroffen wurden, sinkt. Dennoch könnte dieses relevante Thema bei einer erneuten Durchführung einer Gruppe einen zentraleren Stellenwert erhalten.

3. *Neue Partner/innen*. Für vier der 21 Kinder sind neue Partner/innen vor der Gruppenintervention eine Belastung. Im Verlauf der Gruppe wird dies insbesondere in der Sitzung ‚Meine ‚neue‘ Familie‘ thematisiert. Bei der Post-Erhebung ist die Anzahl der dadurch belasteten Kinder dennoch auf fünf von 12 gestiegen, während sich bei der Follow-up-Erhebung ein deutlich anderes Bild zeigt: Nur noch ein Kind von 21 zeigt sich durch eine/n neue/n Partner/in belastet, während drei angeben, neue Partner/innen als Entlastung bzw. Bereicherung zu erleben. Es ist jedoch nicht feststellbar, ob dies auf die Gruppe zurück geführt werden kann, da sich dort erarbeitete Inhalte erst bewähren mussten, oder ob sich die Familienmitglieder vielmehr besser miteinander arrangieren und sich die Kinder an die Situation gewöhnen konnten. Somit zeigt sich bei dieser Thematik keine Notwendigkeit die Konzeption zu verändern.

4. *Wiedervereinigungsphantasien*. Vier Kinder wünschen sich im Prä-Interview, dass die Eltern wieder zusammen kommen. Während der Gruppenzeit sind Wiedervereinigungsphantasien insbesondere Bestandteil der Sitzung ‚Das wünsche ich mir‘. In der Post-Erhebung spielt dieser Wunsch keine Rolle, im Follow-up-Interview sind es immerhin noch drei Kinder, die diesen Wunsch äußern. Hierbei muss berücksichtigt werden, dass bei einem Kind bis zum Beginn der Intervention auch die Eltern offen Wiedervereinigungswünsche geäußert haben und sich die Eltern eines anderen Kindes zum Zeitpunkt der Follow-up-

Erhebung wieder annäherten und überlegten wieder zusammen zu ziehen. Somit ergibt sich hieraus kein Änderungsbedarf am Gruppenkonzept.

Zeitpunkt der Trennung

Die Beschreibung der Daten in Kapitel 8.1 hat aufgezeigt, dass der Zeitpunkt der Trennung stark divergiert. Während er bei den Teilnehmenden von Gruppe 2 im Durchschnitt ein Jahr und bei den Teilnehmenden der Gruppe 3 im Durchschnitt zwei Jahre zurück liegt, beträgt die durchschnittliche Zeit bei Gruppe 1 fünf Jahre. Um zu untersuchen, ob dies das Gruppen-erleben der Kinder beeinflusst hat, wurden sie zunächst in zwei Gruppen eingeteilt: In jene, bei denen die Trennung bis zu zwei Jahre vergangen ist und jene, bei denen sie länger her ist. An der Zweijahresfrist wurde sich orientiert, weil diese, wie in Kapitel 1.3.5 beschrieben, zumeist als Zeitspanne benannt wird, nach der eine erste Verarbeitung der neuen Situation erfolgt ist. Anschließend wurden die Kinder in den dann entstandenen Gruppen hinsichtlich ihrer Freiwilligkeit und Motivation zur Teilnahme verglichen. Die Aufteilung der Kinder in solche, bei denen die Trennung schon mehr als zwei Jahre vergangen ist und solche mit längerem Zeitraum, ist wie folgt:

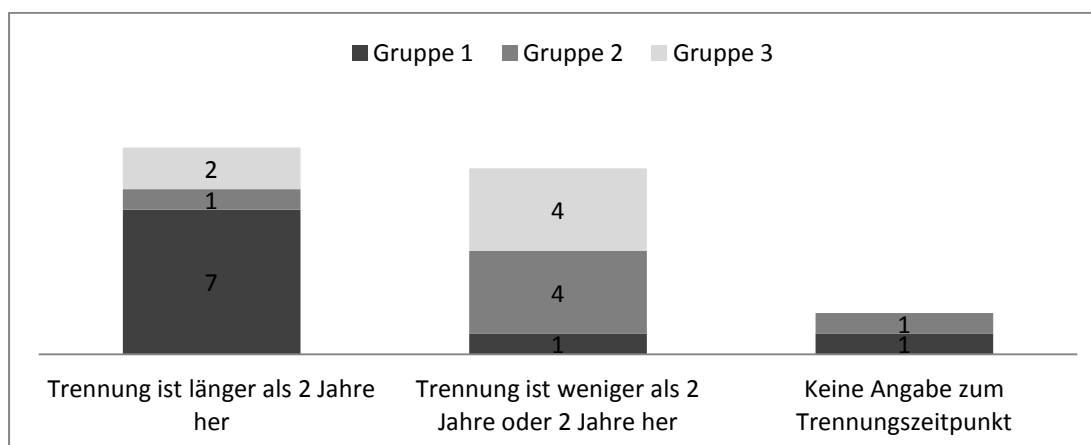


Abbildung 28: Verteilung der Kinder hinsichtlich des Trennungszeitpunkts der Eltern

Die Verteilung zeigt, dass die Trennung bei den meisten Kindern von Gruppe 1 mehr als zwei Jahre zurück liegt, während bei den meisten Kindern der Gruppen 2 und 3 seither erst zwei Jahre oder weniger Zeit vergangen ist.

Zeitpunkt der Trennung und Freiwilligkeit der Teilnahme. Es fällt auf, dass die Kinder, bei denen seit der Trennung zwei Jahre oder weniger vergangen sind, eher eigenmotiviert an der Intervention teilnehmen:

	Trennungszeitpunkt >2 Jahre	Trennungszeitpunkt ≤2 Jahre
Eigenmotiviert	4	7
Eigenmotiviert nach Fremdmotivation	3	1
Fremdmotivation	3	0
Noch ambivalent	0	2

Tabelle 95: Zeitpunkt der Trennung und Freiwilligkeit der Teilnahme

Nur ein Kind wurde zunächst von einem Elternpartner überzeugt, hat zum Zeitpunkt der Befragung aber eine eigene Motivation die Intervention zu besuchen. Bei den Kindern, bei

denen seit der Trennung mehr als zwei Jahre vergangen sind, sind nur vier eigenmotiviert (im Vergleich zu sieben der anderen Gruppe). Auch die Gruppe derer, die erst nach Fremdmotivation eine eigene Motivation haben, ist um zwei Kinder höher. Unter den Kindern mit dem kürzeren Zeitraum zur Trennung gibt es zwar zwei, die bei der Befragung noch ambivalent sind, ob sie teilnehmen sollen, dafür keine, die ausschließlich fremdmotiviert sind. Der Zeitpunkt der Trennung scheint somit einen Einfluss auf die Freiwilligkeit der Kinder zu haben. Ist die Trennung zeitlich noch nicht so lange entfernt, sehen die Kinder eher Gründe für einen Gruppenbesuch.

Zeitpunkt der Trennung und Motivation zur Teilnahme. Allgemein kann der Zeitpunkt der Trennung nicht als Einflussfaktor auf die Motivation zur Teilnahme identifiziert werden. Von zehn Kindern, bei denen die Trennung der Eltern länger als zwei Jahre vergangen ist können sechs eine eigene Motivation zur Teilnahme benennen. Dies trifft auch auf sieben von neun Kindern mit kürzerem Zeitraum zur Trennung zu. Auffällig ist jedoch, dass bei vier von sechs Kindern, die zum Zeitpunkt der Prä-Erhebung keine eigene Motivation zum Besuch der Gruppe benennen können, die Trennung der Eltern länger als zwei Jahre vergangen ist. Somit gehören die meisten der Kinder ohne eigene Motivation zur Gruppe derer, mit einem längeren Abstand zur Trennung.

	Trennungszeitpunkt >2 Jahre	Trennungszeitpunkt ≤2 Jahre
Angabe einer eigenen Motivation	6	7
Keine eigene Motivation	4	2

Tabelle 96: Zeitpunkt der Trennung und Motivation zur Teilnahme

Strittigkeit der Eltern

Dass die Strittigkeit der Eltern der zentrale Einflussfaktor auf die Lebenssituation der Kinder ist, lässt sich nicht nur, wie in Kapitel 1 beschrieben, aus der Literatur ableiten, sondern ergibt sich auch aus den Daten der vorliegenden Evaluation. Das Vorhaben, die Kinder nach der Strittigkeit der Eltern zu gruppieren, die Bewertungen zu vergleichen und ggf. Unterschiede herauszustellen konnte jedoch nicht umgesetzt werden, bzw. erzeugte keine nennenswerten Ergebnisse. Bei Gruppe 1 ist dies sicherlich damit zu begründen, dass den Eltern der entsprechende Fragebogen nur zur Prä-Erhebung vorgelegt wurde und sich bei dieser Erhebung kein heterogenes Konfliktniveau innerhalb der Gruppe zeigt. Bei fünf Elternpartnern konnte ein ‚wahrscheinlich normales Konfliktniveau‘ ermittelt werden, während vier ein ‚wahrscheinlich erhöhtes Konfliktniveau‘ zeigen. Bei den entsprechenden Kindern zeigen sich keine Unterschiede im Gruppenerleben. Bei den Gruppen 2 und 3 wurde die Erhebung der Strittigkeit zwar wiederholt, doch auch hier zeigt sich kein sehr heterogenes Konfliktniveau. Bei Gruppe 2 liegen die Strittigkeitswerte, wie bei Gruppe 1, nahezu durchweg im ‚normalen‘ oder ‚erhöhten‘ Bereich, lediglich bei der Prä-Erhebung kann ein Elternpartner im hochkonflikthaften Bereich verortet werden. Bei Gruppe 3 gibt es im Rahmen jeder Erhebungswelle einen Elternpartner, der sich im konflikthafteren Bereich befindet, bei der Prä-Erhebung im hochkonflikthaften, bei Post- und Follow-up-Erhebung im Grenzbereich zum hochkonflikthaften. Auch hier zeigen sich bei den jeweiligen Kindern keine Unterschiede zu den anderen.

9.4.3 Motivation zur Teilnahme

Abschließend sollen Zusammenhänge zwischen folgenden drei Faktoren untersucht werden:

1. Freiwilligkeit
2. Motivation und
3. persönlicher Profit

Zunächst wird analysiert, wie sich die Freiwilligkeit auf die Motivation zur Teilnahme auswirkt. Abschließend wird die Auswirkung der Motivation zur Teilnahme auf den persönlichen Profit dargestellt¹⁴⁰.

Freiwilligkeit der Teilnahme und Motivation zur Teilnahme

Zunächst wurde der Frage nachgegangen, wie sich die Freiwilligkeit zur Teilnahme auf die Motivation auswirkt. Vermutet wurde, dass Kinder, die nicht benennen können, warum sie an der Gruppe teilnehmen möchten, dies auch nicht freiwillig tun. Die folgende Tabelle liefert somit überraschende Ergebnisse:

	Kind kann eine (eigene) Motivation benennen die Gruppe zu besuchen	Kind kann KEINE (eigene) Motivation benennen, die Gruppe zu besuchen
Eigenmotiviert	10	2
Eigenmotiviert nach Fremdmotivation	3	1
Fremdmotivation	1	2
Noch ambivalent	1	1

Tabelle 97: Freiwilligkeit und (eigene) Motivation zur Teilnahme

Insgesamt können sechs Kinder keine eigene Motivation benennen, warum sie die Gruppe besuchen sollten. Doch davon geben nur drei Kinder an, die Gruppe nicht ganz freiwillig, sondern auf Wunsch der Eltern, zu besuchen. Widersprüchlich ist, dass drei Kinder keinen Grund angeben können, warum sie die Gruppe besuchen möchten, aber gleichzeitig angeben, dass sie dies dennoch aus eigener Motivation heraus möchten.

Motivation zur Teilnahme und persönlicher Profit

Wie in Tabelle 96 bereits aufgezeigt wurde, können nur sechs Kinder keine eigene Motivation zum Besuch der Gruppe angeben. Diese verteilen sich wie folgt: zwei in Gruppe 1 und vier in Gruppe 3. In den Ergebnissen der Post-Erhebung zeigt sich, dass drei Kinder zwar angeben können, was sie an der Intervention gut und was sie nicht gut fanden, aber keinen persönlichen Profit für sich selbst formulieren können, den sie aufgrund des Gruppenbesuchs feststellen. Vergleicht man nun die Motivation der Kinder zur Teilnahme mit dem persönlichen Profit, der formuliert wird, wird folgendes sichtbar:

Zu den Kindern, die keinen persönlichen Profit formulieren können:

¹⁴⁰ Der Vollständigkeit halber müsste beschrieben werden, wie sich die Freiwilligkeit auf den persönlichen Profit auswirkt, doch da diese Gegenüberstellung keine Zusammenhänge oder Trends ergeben hat, wird dies an dieser Stelle ausgespart.

- Zwei haben an Gruppe 1 teilgenommen, eines an Gruppe 3.
- Nur das Kind aus Gruppe 3 hatte auch keine eigene Motivation zur Teilnahme.
- Das zweite Kind, das keinen persönlichen Profit formulieren konnte, hat im Vorfeld angegeben, es nehme teil, um Spaß zu haben.
- Das dritte Kind hatte sich Austausch mit anderen Kindern erhofft.

Zu den Kindern, die keine eigene Motivation zum Gruppenbesuch formuliert haben:

- Zwei Kinder haben Gruppe 1, drei Kinder Gruppe 3 besucht.
- Unter den beiden Kindern aus Gruppe 1 formuliert eines nach der Gruppe besser mit den eigenen Gefühlen zurecht zu kommen, das andere mehr über Trennung und Scheidung zu wissen und dass es ihm allgemein besser geht.
- Unter den drei Kindern der Gruppe 3 kann eines keinen Profit formulieren. Die anderen beiden berichten jeweils von der Erweiterung von Coping-Strategien sowie besserer Bewältigung und Netzwerkerweiterung.

Zu den Kindern, die sowohl eine Motivation, als auch einen persönlichen Profit angeben:

- Hierzu zählen die meisten Kinder: Fünf aus Gruppe 1, alle Kinder von Gruppe 2 aber nur zwei Kinder aus Gruppe 3.
- Auffällig beim Vergleich von Motivation und Profit ist, dass sich diese nur bei zwei Kindern, einem von Gruppe 1 und einem von Gruppe 3 decken. Ein Kind, das sich Netzwerkerweiterung erhofft hatte, formuliert diese auch als Profit. Das zweite Kind, das sich Wissenserweiterung erhofft hatte, formuliert diesen und die Erweiterung von Coping-Strategien als persönlichen Profit.

Es zeigt sich, dass auch Kinder, die zu Beginn keine eigene Motivation benennen können, am Ende der Gruppenzeit zumeist einen eigenen Profit formulieren. Nicht alle Kinder, die zu Beginn eine Motivation benennen, beschreiben am Ende einen Profit. Die meisten Kinder benennen sowohl eine Motivation an der Gruppe teilzunehmen, als auch einen persönlichen Profit, doch diese sind in der Regel nicht deckungsgleich.

9.5 Auswirkungen auf die Konzeption der Kindergruppenintervention

Die vorangegangenen Kapitel haben die Stärken und Schwächen der durchgeführten Intervention herausgestellt sowie die Faktoren, die das Erleben der teilnehmenden Kinder beeinflusst haben. Grundsätzlich ist hervorzuheben, dass alle Teilnehmenden den Gruppenbesuch als positives Erlebnis bewerten und weiterempfehlen würden. Die Durchführung aller drei Gruppen kann somit als erfolgreich bezeichnet werden. Dennoch ergeben sich Einschränkungen. Somit bleibt abschließend die Frage, was an der in Kapitel 6 vorgestellten Konzeption auf der Grundlage der erhobenen Daten verändert oder beachtet werden sollte, bevor diese erneut eingesetzt wird.

- Als starker Wirkfaktor auf das Gruppenerleben ist die Gruppenatmosphäre herausgearbeitet worden. Dies ist insbesondere bei Gruppe 1 spürbar, bei der diese durch Konflikte von den Kindern als weniger positiv und schützend empfunden wurde. Zentral für die Gruppenleitung ist somit die Gruppen derart zusammenzustellen und zu begleiten, dass eine positive Atmosphäre entstehen kann.
- Schulnahe Methoden wie ‚reden‘ oder ‚schreiben‘ lassen sich im Verlauf einer Kindergruppenintervention vielleicht nicht ganz vermeiden. Auf der Grundlage der schlechten

Bewertungen dieser Methoden und den positiven Bewertungen für Spiele lässt sich empfehlen, Inhalte so oft wie möglich spielerisch zu vermitteln.

- ‚Elternstreit‘ und ‚neue Partner/innen‘ sind, so geht es sowohl aus der Literatur, als auch aus der Beschreibung der Lebenssituation der Kinder hervor zentrale Themen für die Kinder. Unter den Themen, die in der Gruppe behandelt werden, sind sie jedoch eher Nebenthemen. Insofern ist es empfehlenswert, zu diesen Themen ebenfalls Sitzungen zu gestalten.
- Im Rahmen der Follow-up-Erhebung berichten auffällig viele Kinder eine -aus ihrer Sicht- Verschlechterung der Umgangsregelung. Dass Umgang in der Regel dynamisch ist und sich verändern kann, ist ebenfalls ein Thema, dass in keiner der drei Gruppen aufgegriffen wurde. Die Kinder waren somit nicht darauf vorbereitet und hatten keine Ideen, wie sie damit umgehen können. Es ist empfehlenswert, dies ebenfalls in den Pool der Gruppenthemen aufzunehmen und hierbei die Kinder auch auf die rechtlichen Aspekte hinzuweisen, die mit diesem Thema verbunden sind.
- Die Evaluation der Elternarbeit hat ergeben, dass sich einige Eltern mehr Zeit gewünscht hätten. Dies wird auch bei der Bewertung der alltäglichen Interaktion mit ihren Kindern deutlich. Auch in diesem Bereich wünschen sich die Eltern mehr Zeit. Um dies aufzugreifen, bieten sich verschiedene Möglichkeiten. Zum einen könnte das Elternangebot tatsächlich ausgeweitet werden, um den bereits bestehenden Themen mehr Zeit einzuräumen. Zum anderen könnte der Wunsch, mehr Zeit mit den Kindern zu verbringen, im Verlauf der Elternarbeit thematisiert werden. Eine weitere Möglichkeit wäre ein Angebot auszuarbeiten, an dem Kinder und Eltern teilnehmen. Hierbei könnte bspw. die Gestaltung des Zusammenlebens und/oder konstruktive Konfliktlösung thematisiert werden. Eine Herausforderung ist hierbei der zeitliche Aspekt. Denn auch dieses Angebot müsste doppelt angeboten werden: Einmal für jeweils einen Elternpartner.
- Ein Hinweis, der nur von einem Elternpartner erfolgte, aber wertvoll ist, bezieht sich auf die Werbung für Kindergruppen. Bislang unbeachtet blieb der Aspekt, dass das Thema ‚Trennung und Scheidung‘ für Kinder an anderen Institutionen nicht regelhaft angeboten wird. Gleichwohl es jedes dritte Kind bis zur Volljährigkeit betrifft, ist es kein Element in den schulischen Lehrplänen, allenfalls erhalten Kinder Informationen über die Medien. Gruppenintervention wird jedoch exklusiv in Erziehungs- und Familienberatungsstellen angeboten. Hier besteht also eine Diskrepanz zwischen potentiellm Bedarf und Informationsvermittlung.
- Die Notwendigkeit einer intensiveren Abstimmung zwischen Gruppenleitung und Kindern hinsichtlich der Präferenzen bei Spielen oder Aktivitäten wie dem Boxen (mit Batakas oder Boxsack) geht aus den Daten ebenfalls hervor.
- Aus den Daten ergibt sich, dass selbst Kinder, die im Vorfeld der Intervention keine eigene Motivation zum Gruppenbesuch formulieren können, in der Regel im Nachhinein einen Profit an der Gruppe erkennen können und sich Motivation und Beschreibung des Profits in der Regel nicht decken. Der Umstand, dass trotz sorgfältiger Anamnese immer noch Kinder ausschließlich fremdmotiviert und ohne zu wissen, wofür es gut sein könnte, eine Gruppenintervention besuchen, scheint ein Nachbessern diesbezüglich notwendig zu machen. Die Kinder sollten besser auf die Gruppe und mögliche Veränderungen durch diese vorbereitet werden.
- Die Unterstützung kindlicher Bedürfnisse wurde von den Kindern als sehr wichtig und sehr positiv bewertet. Bei einer erneuten Durchführung der Konzeption sollten diese

Elemente somit weiterhin einen zentralen Stellenwert einnehmen und eher ausgebaut als eingeschränkt werden.

Grundsätzlich ist bei diesen Verbesserungsmöglichkeiten zu beachten, dass diese sich auf die drei durchgeführten Gruppen und somit auf die 21 Kinder und 22 Elternpartner beziehen, die teilgenommen haben. Sie können nicht allgemein auf Trennungs- und Scheidungskindergruppenintervention übertragen werden. Bei jeder erneuten Durchführung sollte vor allem die Anpassung der Konzeption auf die individuellen Bedürfnisse der Teilnehmenden im Mittelpunkt stehen.

9.6 Die Evaluation auf einen Blick

Wie zu den in Kapitel 4.4.3 beschriebenen Evaluationen erfolgt abschließend eine Übersicht zur vorliegenden Evaluation.¹⁴¹

¹⁴¹ Die Übertragung der vier Dimensionen des in Kapitel 4 beschriebenen Programmbaums auf die vorliegende Evaluation erfolgt in Anhang 2.

Konzept	s. Kapitel 6
Teilnehmende Kinder	21 Kinder, 10 Mädchen, 11 Jungen <i>Altersdurchschnitt: 10 Jahre und 5 Monate</i> <i>Abstand zu Scheidung zw. <12 Monaten und 7 Jahren, durchschnittlich 2 Jahre</i>
Anzahl der Gruppen	3
Ziel	Bewertung der Teilnehmenden zu den Gruppen herausarbeiten. Daraus folgend beschreiben, ob die Ziele der Kindergruppenintervention erreicht wurden, welche Faktoren deren Wirkung beeinflusst haben und was bei einer erneuten Durchführung beachtet werden sollte.
Messzeitpunkte	1. Prä-Erhebung eine Woche vor der Intervention 2. Post-Erhebung eine Woche nach der Intervention 3. Follow-up-Erhebung drei Monate nach der Intervention
Methode, Instrumente & Befragte	<ul style="list-style-type: none"> • Kinderbefragung: Qualitative Interviews nach Heinzl (1997) und Fuhs (2012), darin enthalten auch Itembatterien, die anhand von Emoticonskalen bewertet wurden • Elternbefragung: Fragebögen. Darin enthalten der Konfliktfragebogen des DJI (vgl. Dietrich et al. 2010) und Items zur Bewertung von kindlichem Verhalten in Anlehnung an Beck (2003).
Zentrale Ergebnisse	<ul style="list-style-type: none"> • Alle Teilnehmenden, sowohl Kinder als auch Eltern, würden die Intervention weiterempfehlen. • Die erhobenen Ziele, die mit der Intervention erreicht werden sollten, sind weitestgehend erreicht worden. <ul style="list-style-type: none"> ○ Bei Gruppe 1 gab es Einschränkungen in der Gruppenatmosphäre, die bei den Gruppen 2 und 3 nicht spürbar waren. ○ Profitiert haben die Kinder vor allem von der Unterstützung kindlicher Bedürfnisse, dem Themenfeld zu Gefühlen und der Erweiterung von Coping-Strategien. ○ Der Austausch zu Trennung und Scheidung wurde von den Kindern erwartet und war ein Grund zur Weiterempfehlung der Gruppe. Über etwas zu reden wurde jedoch als eher negativ bewertet. ○ Die Themen ‚Elternstreit‘ und ‚neue Partner/innen‘ sollten noch aufgenommen werden. • Die Ziele der Elternarbeit konnten ebenfalls erreicht werden. <ul style="list-style-type: none"> ○ Einige Eltern haben sich mehr Zeit und Informationen gewünscht und ggf. ein gemeinsames Programm mit den Kindern. ○ Die Eltern wurden darauf vorbereitet, die Kinder bei der Übertragung von Gruppeninhalten in den Alltag zu unterstützen, dies wurde von den Kindern jedoch wenig in Anspruch genommen, da diese die Gruppeninhalte eher nicht mit den Eltern besprechen wollten. • Das Gruppenerleben wurde vor allem durch Geschlechterzuschreibungen, den zeitlichen Abstand zur Trennung und Scheidung und die Gruppenatmosphäre beeinflusst. Das Alter und Geschlecht der Kinder oder die Strittigkeit der Eltern hatten bei diesen drei Gruppen keinen Einfluss auf die Wirkung der Intervention. • Die Motivation die Intervention zu besuchen stand nicht im Zusammenhang mit dem Profit, den die Kinder nach der Gruppe beschreiben.
Bewertung der Ergebnisse	Die Ergebnisse bestätigen Gruppenintervention als hilfreiche Maßnahmen zur Unterstützung von Kindern, die von der Trennung und Scheidung ihrer Eltern betroffen sind. Die Gruppe wirkt gemäß der intendierten Ziele.

Tabelle 98: Tabellarische Darstellung der vorliegenden Evaluation

Schlussbemerkungen

„I: [...] Hast du noch irgendetwas, was du gerne erzählen möchtest, [...] was noch in ein Buch über Scheidungskinder sollte?“

K22C: [...] [I]ch finde, die Gruppe war okay.

Also, das sollte man auf jeden Fall rein schreiben.

Und als abschließender Satz: Wenn man sieht, dass Kinder Probleme mit der Scheidung haben, sollte man sie besser in so eine Gruppe schicken.

Also natürlich noch irgendwie poetischer. (seufzt)“ (K22C, 235).

Die vorliegende Arbeit hat sich mit den Grundlagen, der Konzeption und Evaluation von drei Trennungs- und Scheidungskindergruppen befasst, die an einer Erziehungs- und Familienberatungsstelle durchgeführt wurden.

Die Fragestellungen, denen hierbei nachgegangen wurde, lauten:

- 1. Welche (aktuellen) Grundlagen müssen bei der Beratung von Trennungs- und Scheidungskindern in der Erziehungs- und Familienberatung mit Hilfe von Kindergruppenintervention und bei deren Evaluation berücksichtigt werden?*
- 2. Was sollte eine, auf den Forschungsstand und bestehenden Konzeptionen aufbauende, Trennungs- und Scheidungskindergruppenintervention inhaltlich und strukturell umfassen?*
- 3. Wie erleben und bewerten Kinder (und Eltern) die Intervention?*
- 4. Inwieweit werden die mit der Konzeption intendierten Ziele aus Sicht der Teilnehmenden erreicht?*
- 5. Gibt es Elemente, welche die Wirkung der Gruppe beeinflussen?*

Die Beschreibung der *Grundlagen* erfolgte in den *Kapiteln 1 bis 4*. Zunächst wurde in Kapitel 1 beschrieben, in welcher Situation sich die Betroffenen Kinder befinden können und welcher Hilfebedarf daraus entstehen kann. Es ist herausgearbeitet worden, dass Trennung und Scheidung Transition, also ein Übergang in der Geschichte der Familie und im Leben der betroffenen Kinder, ist. Dieser kann bewältigt werden, indem das Kind sich mit den damit verbundenen Entwicklungsaufgaben auseinandersetzt. Die Gesamtsituation in der Familie, Faktoren im sozialen Umfeld des Kindes sowie beim Kind selbst nehmen dabei einen großen Einfluss. Je stärker sich Trennung und Scheidung negativ auf das Kind auswirkt, desto weniger Schutzfaktoren sind zur Bewältigung verfügbar. Da alle Familienmitglieder zeitgleich mit der Situation befasst sind, können sie sich gegenseitig nur wenig unterstützen. Betroffene haben aufgrunddessen ein Recht auf Erziehungs- und Familienberatung. Diese Hilfe zur Erziehung wurde mit ihrer Historie und ihrem Selbstverständnis im ersten Teil von Kapitel 2 beschrieben. Darin ist hervorgehoben worden, dass Erziehungs- und Familienberatung ein sehr dynamisches Berufsfeld ist, das sich in seiner über hundert jährigen Geschichte stets an gesellschaftliche Rahmenbedingungen angeglichen hat. Für Kinder, Jugendliche und Eltern, die von Trennung und Scheidung betroffen sind und einen Großteil der Klientel ausmachen, werden in der Erziehungs- und Familienberatung unterschiedliche Settings angeboten. Diese sind so vielfältig, wie die unterschiedlichen, theoriegeleiteten Zugänge des multidisziplinären Beratungsteams. Bei der Zusammenstellung dieser Vielfalt, die im zweiten Teil von Kapitel 2 erfolgte, wird deutlich, dass diese Hilfeform laut des KJHG zwar auch für Kinder bestimmt ist, diese Rechtsgrundlage aber nicht bedeutet, dass Kinder auch in die Beratung einbezogen werden. Herausgearbeitet wurde, dass die Bandbreite der Angebote vom fehlenden Einbezug der Kinder

über Familiengespräche bis zur Kindergruppenintervention reicht, die somit den kindzentriertesten Ansatz bietet.

Das Kindergruppensetting ist das Kernelement der vorliegenden Arbeit. Dieses Setting ist in Kapitel 3 beschrieben worden. Hierbei wurde vom Allgemeinen zum Spezifischen vorgegangen: Aufbauend auf die Grundlagen zu Kindergruppenintervention allgemein erfolgte der Stand der wissenschaftlichen Auseinandersetzung zu Trennungs- und Scheidungskindergruppen im Speziellen. Die Vielfalt an unterschiedlichen Konzeptionen, die häufig mit den verschiedenen theoretischen Zugängen der Berater/innen erklärt werden kann, zeigt auch an dieser Stelle den Einfluss der multidisziplinären Zugänge in der Erziehungs- und Familienberatung. Deutlich wurde daneben auch, dass die Konzeptionierung dieser Gruppen seit Mitte der 90er Jahre nicht weiterentwickelt worden sind. Nach der Vorstellung der Hilfeform ist in Kapitel 4 der Frage nach deren Wirkung nachgegangen worden. Hierfür wurde Evaluation zunächst als weiterer zentraler Baustein vorgestellt. Ähnlich wie im vorherigen Kapitel erfolgte dies vom Allgemeinen zum Spezifischen. Zunächst sind die Grundlagen von Evaluationen aus einer wissenschaftlichen Perspektive beschrieben worden, dann die gängige Praxis in der Kinder- und Jugendhilfe und –soweit vorhanden– in der Erziehungs- und Familienberatung. Abschließend wurden Evaluationen zu Trennungs- und Scheidungskindergruppenintervention zusammengestellt. Diese Zusammenstellung verdeutlichte, dass es insgesamt nur wenig Forschung in diesem Bereich gibt, sich publizierte Evaluationen nicht an den zuvor vorgestellten Standards orientieren, methodisch größtenteils testdiagnostisch vorgehen und in der Regel Kinder nicht einbezogen werden. Eine Evaluation, die die Meinung der Kinder zur Intervention in den Mittelpunkt stellt, gab es in diesem Bereich nicht.

Mit Abschluss des vierten Kapitels sind die grundlegenden Bausteine der Arbeit: Trennungs- und Scheidungsforschung, Erziehungs- und Familienberatung, Kindergruppenintervention und Evaluation beschrieben worden. Die inhaltliche Ergebnissicherung erfolgte in Kapitel 5, das neben diesem Rückblick auch einen Ausblick auf den Konzeptions- und Evaluationsteil der Arbeit enthält.

Die *Konzeption*, nach der die drei Gruppen durchgeführt wurden, ist in *Kapitel 6* vorgestellt worden. Sie basiert auf den Konzeptionen von Fthenakis et al. (1995) und Jaede, Wolf und Zeller-König (1996) und wurde für die drei durchgeführten Gruppen zusammengestellt. Somit ist es zwar jeweils neu an die teilnehmenden Kinder angeglichen worden, die Basiselemente sind jedoch beibehalten worden. Die Intervention begann mit einer Vorbereitungs- und Anamnese phase, in der die Leiterinnen u.a. die Gruppe zusammengestellt haben. Bei Gruppe 1 erfolgte dies mit Fragebögen, die Interessenten zugesandt wurden, bei den Gruppen 2 und 3 sind Erstgespräche in der Beratungsstelle durchgeführt worden. Zu Beginn der Interventionsdurchführung wurden zwei Begrüßungssitzungen mit den Kindern und jeweils einem Elternpartner angeboten. Es folgten zehn (bzw. bei einer Gruppe elf) Sitzungen für die Kinder. Im Verlauf der Kindergruppensitzungen stand zunächst die Gruppenfindung im Vordergrund, anschließend konnten die Kinder zusammen Themen zu Gefühlen und Coping, Biografiearbeit, Trennungs- und Scheidungsbewältigung und ihrer Zukunftsperspektive bearbeiten. Daneben standen kindliche Bedürfnisse nach Versorgung und Spielen im Fokus des Geschehens. Um gemeinsam einen positiven Abschied zu gestalten, fanden zwei Abschlussitzungen statt, ebenfalls mit den Kindern und jeweils einem Elternpartner. Etwa in der Hälfte des Interventionszeitraums wurden zwei Elternabende durchgeführt, jeweils einen für jeden Elternpartner. Jede Gruppe erleb-

te somit weitestgehend das gleiche Angebot, das nur in einigen Details angepasst wurde. In Kapitel 6 erfolgte somit die Antwort auf Fragestellung Nummer 2.

Die *Evaluation* der durchgeführten Gruppen ist in den *Kapiteln 7 bis 9* thematisiert worden, die somit die Antworten auf die Fragen drei bis fünf beinhalten. In Kapitel 7 wurden zunächst die grundlegenden theoretischen Bezüge und Elemente der Evaluation beschrieben. Es beinhaltet die Basiselemente, wie die Beschreibung von Gegenstand, Ziel, Stakeholdern und Fragestellungen sowie die theoretischen Grundlagen der Erhebungsmethoden und Datenauswertung. Die erhobenen Daten wurden anschließend in Kapitel 8 beschrieben. Die Aufteilung des Kapitels orientierte sich hierbei an den drei Erhebungswellen. Aufbauend darauf erfolgte in Kapitel 9 die bei einer Evaluation zentrale Bewertung des Evaluationsgegenstandes. Die Stärken und Schwächen, die bei der Durchführung der Gruppen von den Kindern (und Eltern) beschrieben wurden, sind hier zusammengestellt und auf deren Basis Empfehlungen für eine erneute Durchführung formuliert worden.

Es zeigte sich, dass die Gruppenintervention von den Teilnehmenden aller drei Gruppen als erfolgreich bewertet wurde. Es werden weitaus mehr positive Bewertungen getätigt, als negative. Alle Teilnehmenden würden einen Gruppenbesuch weiterempfehlen und die Gründe dafür decken sich mit den Zielen der Intervention. Die Gruppenatmosphäre hatte hierbei den wichtigsten Einfluss auf die Wirkung der Gruppe. Dass sich eine positive Gruppenatmosphäre entwickelt, sollte für die Leitung somit im Mittelpunkt stehen. Die Kinder formulieren, dass ihnen die Gruppe mehr geholfen hat, wenn die Trennung und Scheidung noch nicht zu lange vergangen war. Außerdem sind die Gruppenbewertungen stark vom vorpubertären Annäherungs- und Abgrenzungsverhalten zwischen den Geschlechtern geprägt. Gleichzeitig ist jedoch davon auszugehen, dass sich Kinder unterschiedlicher Phasen des Trennungs- und Scheidungsgeschehens und unterschiedlichen Geschlechts gegenseitig Modell sein können, was durch die Kinder nicht erhoben werden konnte. Es stellte sich heraus, dass die Themen Elternstreit, Veränderungen beim Umgang und neue Partner/innen für die Kinder sehr wichtig, aber in der Intervention nur Randthemen waren, die somit bei einer erneuten Durchführung eine zentralere Position erhalten könnten.

Zur Perspektive der Kinder kann zusammenfassend festgehalten werden, dass diese die Gruppe vor allem besuchen, um andere Kinder kennenzulernen (auch wenn sie sich mit diesen eher nicht außerhalb der Gruppe treffen möchten) und um sich zu Trennung und Scheidung auszutauschen (am liebsten, indem nicht geredet oder geschrieben wird). Am meisten interessiert sie die Arbeit zu Gefühlen und Coping-Strategien und am liebsten haben sie Spiele und Elemente, die regressive Bedürfnisse befriedigen, wie die Pausen mit Versorgung oder Schaukeln in der Hängematte. Ist dies erfüllt, wirkt die Gruppe entlastend auf Kinder, sodass diese auch allgemein ‚ruhiger‘ wirken, sich bei Streitigkeiten besser abgrenzen können und verstärkt wissen, wie sie mit stressreichen Situationen umgehen können. Auch die Eltern bewerten die Intervention insgesamt als positiv. Einige hätten sich mehr Zeit für begleitende Elternarbeit und mehr Informationen zur Gruppe gewünscht. Aus den Daten geht außerdem hervor, dass die Eltern ihre Kinder nur wenig bei der Übertragung von Gruppeninhalten in den Alltag unterstützen konnten, was daran liegen könnte, dass viele Kinder nicht mit ihren Eltern über die Gruppe sprechen wollten. Hierbei wäre weiter zu diskutieren, ob die Kinder eher zum Austausch ermutigt oder das Thema im Bereich der begleitenden Elternarbeit durch ein anderes ersetzt werden sollte.

Zur vorliegenden Evaluation ist abschließend festzuhalten, dass diese ausschließlich Aussagen zu den durchgeführten Gruppen zulässt. Eine Verallgemeinerung auf Trennungs- und Scheidungskindergruppen insgesamt kann daraus nicht erfolgen. Bereits eine Zusammenfassung gruppenübergreifender Ergebnisse und/oder ein intergruppenvergleich war nur begrenzt möglich, da zum einen die Konzeption an jede Gruppe individuell angepasst wurde, zum anderen auch die Erhebungsinstrumente und Bewertungsskalen zwischen der Gruppe 1 und den Gruppen 2 und 3 verändert wurden. Hierin ist im Falle erneuter Durchführung ein Verbesserungspotential zu sehen. Dass die Evaluation qualitativ durchgeführt wurde und der Fokus auf der Selbsteinschätzung der Kinder lag, ist sowohl eine Stärke, als auch eine Schwäche der Evaluation. Die Stärke liegt darin, dass eine solche Evaluation noch nicht durchgeführt wurde. Diese ist somit die erste, die sich tatsächlich mit der Meinung der Kinder befasst und psychodiagnostische Erhebungen nicht in den Mittelpunkt stellt. In der Folge sind viele Ziele aber auch nicht vollständig zu erfassen. Bei der Erhebung von Konstrukten wie bspw. ‚dem Selbstbewusstsein‘ bietet sich eine Erhebung mit Hilfe von testdiagnostischen Methoden eher an. Insofern konnte die zweite Fragestellung der Arbeit nur mit Abstrichen beantwortet werden. Sollte erneut eine Evaluation durchgeführt werden, in deren Rahmen die Gruppenziele umfassend erhoben werden sollen, wäre somit eine Mischung der Methoden zu bedenken.

Wenngleich Fragestellung zwei nicht vollumfänglich beantwortet wurde, bietet die vorliegende Arbeit eine Zusammenfassung des aktuellen Forschungsstandes zu den relevanten Grundlagen: 1. zur Trennungs- und Scheidungsforschung mit besonderem Fokus auf dem Erleben der Kinder, 2. zur Erziehungs- und Familienberatung 3. zu Trennungs- und Scheidungskindergruppenintervention. Weiterhin enthält sie Beiträge zur Weiterentwicklung des Forschungsstandes, die in der Konzeption, Durchführung und Evaluation der drei Gruppen zu sehen sind. Es ist zu hoffen, dass diese in Forschung und Praxis aufgegriffen und weiter entwickelt werden, da Trennung und Scheidung und der daraus resultierende Hilfebedarf für Kinder als Themen in der Gesellschaft und somit auch in der Erziehungs- und Familienberatung relevant sind. Wünschenswert wäre, dass die Kindzentriertheit der vorliegenden Arbeit bei weiteren Projekten im Beratungs- und/oder Evaluationsbereich für den Einbezug von Kindern in Forschung und Praxis sensibilisiert bzw. dazu ermutigt.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Phasen der Trauer (vgl. Jaede 2006).....	20
Abbildung 2: Ablauf des Gruppeninterventionsprogramms von Fthenakis et al. (1995).....	60
Abbildung 3: Ablauf des Gruppentrainings von Jaede, Wolf und Zeller-König (1996) (vgl. ebd.)	62
Abbildung 4: Einblick in den Gruppenraum (Foto: UKM, Verwendung dank freundlicher Genehmigung durch den Beratungsstellenleiter).....	102
Abbildung 5: Struktur des Gruppenprozesses.....	109
Abbildung 6: Die ‚Fragenbox‘ (Foto: UKM).....	112
Abbildung 7: Struktur der Kindergruppenstunden.....	114
Abbildung 8: Erhebungsplan.....	131
Abbildung 9: Inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse (Kuckartz 2012, S. 78).....	143
Abbildung 10: Sieben Formen der Auswertung und Ergebnisdarstellung (Kuckartz 2012, S. 94).....	145
Abbildung 11: Evaluative qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz 2012, S. 100).....	146
Abbildung 12: Projektübersicht.....	148
Abbildung 13: Erhebungsplan (Prä).....	151
Abbildung 14: Erhebungsplan (Post).....	171
Abbildung 15: Soziogramme zu den Gruppen vlnr: Gruppe 1, 2, 3 (Post-Erhebung).....	181
Abbildung 16: Erhebungsplan (Follow-up).....	189
Abbildung 17: CMB Vergleichsdiagramm.....	204
Abbildung 18: Wortwolke zur Beschreibung Gruppe (Post-Erhebung).....	207
Abbildung 19: Bewertung der Kindergruppe allgemein (Follow-up, Gruppe 1).....	208
Abbildung 20: Bewertung der Kindergruppe allgemein (Post und Follow-up, Gruppen 2 und 3).....	208
Abbildung 21: Gründe für die Weiterempfehlung der Gruppe (Post-Erhebung).....	215
Abbildung 22: Gründe für die Weiterempfehlung der Gruppe (Follow-up-Erhebung Gruppen 2 und 3).....	216
Abbildung 23: Gründe für die Weiterempfehlung der Gruppe Eltern (Post-Erhebung).....	216
Abbildung 24: Gründe für die Weiterempfehlung der Gruppe Eltern (Follow-up-Erhebung) ...	216
Abbildung 25: Konflikte zwischen Eltern und Kindern Gruppe 2.....	231
Abbildung 26: Konflikte zwischen Eltern und Kindern Gruppe 3.....	231
Abbildung 27: Unzufriedenheit der Kinder sinkt (Gruppen 2 und 3).....	234
Abbildung 28: Verteilung der Kinder hinsichtlich des Trennungzeitpunkts der Eltern.....	236

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht zu Formen der Scheidung (vgl. BGB 2012)	7
Tabelle 2: Scheidungszyklus (vgl. Oberndorfer 2008; Textor 1991; Bauers 1997; Jaede, Wolf und Zeller-König 1996; BGB 2012).....	11
Tabelle 3: Angelegenheiten des täglichen Lebens und von erheblicher Bedeutung (vgl. Hake 1999).....	17
Tabelle 4: Altersspezifische Reaktionen von Kindern auf Trennung und Scheidung (vgl. Jaede, Wolf & Zeller-König 1996; Jaede 2006; Fthenakis & Walbiner 2008e und Textor 1991).	23
Tabelle 5: Geschlechtsspezifische Reaktionen von Kindern auf Trennung und Scheidung (vgl. Lederle von Eckardstein et al. 2012; Jaede, Wolf & Zeller-König 1996).....	23
Tabelle 6 : Übersicht zu den Langzeitfolgen-Studien (vgl. Hetherington & Kelly. 2002 und Wallerstein et al. 2002).....	26
Tabelle 7: Personelle Ausstattung von Erziehungs- und Familienberatungsstellen (vgl. BKE 2012c und Gerth, Menne & Roth 1999, S. 37 f.)	34
Tabelle 8: Gegenüberstellung der beiden Interventionsprogramme (vgl. Fthenakis et al. 1995 und Jaede, Wolf & Zeller-König 1996).....	63
Tabelle 9: Übersicht zu den Evaluationsergebnissen der Programme von Fthenakis et al. (1995) und Jaede, Wolf und Zeller-König (1996) (vgl. Dahmani, Michel & Röhrle 2001; Landeswohlfahrtverband Baden 1999 und Näger et al. 2000).....	90
Tabelle 10: Auswahlkategorien Gruppe 1	107
Tabelle 11: Sitzung ‚Wir lernen uns kennen‘	111
Tabelle 12: Überblick zu den Themen der Kindergruppenstunden	113
Tabelle 13: Sitzung ‚Das bin ich‘	115
Tabelle 14: Sitzung ‚Wir sind eine Gruppe (1)‘	116
Tabelle 15: Sitzung ‚Wir sind eine Gruppe (2)‘	116
Tabelle 16: Sitzung ‚Was sind eigentlich Gefühle?‘	117
Tabelle 17: Sitzung ‚Welche Gefühle gehören zu mir?‘	118
Tabelle 18: Sitzung ‚Wenn das Herz gebrochen ist/Wenn ich mal Stress habe‘	118
Tabelle 19: Sitzung ‚Was ich für mich tun kann‘	118
Tabelle 20: Sitzung ‚Als ich ein Baby war‘	119
Tabelle 21: Sitzung ‚Meine (neue) Familie‘	119
Tabelle 22: Sitzung ‚Was bei Trennung und Scheidung passiert‘	120
Tabelle 23: Sitzung ‚Gefühle bei Mama, Gefühle bei Papa‘	121
Tabelle 24: Sitzung ‚Das wünsche ich mir‘	122
Tabelle 25: Sitzung ‚Rückblick und Ausblick‘	123
Tabelle 26: Begleitende Elternarbeit	124
Tabelle 27: Sitzung ‚Wir feiern Abschied‘	125
Tabelle 28: Tabellarische Übersicht zur Konzeption.....	126
Tabelle 29: Kategorien der verwendeten Leitfäden.....	139
Tabelle 30: Bewertungsskalen.....	140
Tabelle 31: Kategorien der verwendeten Fragebögen.....	141
Tabelle 32: Evaluative Kategorien	147
Tabelle 33: Erhebungszeitpunkte	149
Tabelle 34: Gruppenteilnehmer/innen.....	150
Tabelle 35: Abstand zur Trennung (Prä-Erhebung)	150
Tabelle 36: Gegenüberstellung unterschiedlicher Aussagen zur Lebenssituation (Prä-Erhebung)	151
Tabelle 37: Information zur Trennung von (Prä-Erhebung)	152
Tabelle 38: Wohnform der Kinder (Prä-Erhebung).....	153
Tabelle 39: Veränderungen durch Trennung und Scheidung (Prä-Erhebung).....	154
Tabelle 40: Umrechnung der Smileys in Punktwerte.....	156

Tabelle 41: Bewertung der Trennung und Scheidung insgesamt (Prä-Erhebung).....	156
Tabelle 42: Erwartungen an die Gruppe (Prä-Erhebung)	159
Tabelle 43: Zukunftsvorstellungen (Prä-Erhebung)	163
Tabelle 44: HC-Werte (Prä-Erhebung).....	165
Tabelle 45: Konflikte zwischen Elternpartner und Kind (Prä-Erhebung).....	166
Tabelle 46: Eltern sind unzufrieden mit... (Prä-Erhebung)	166
Tabelle 47: Eltern haben ein Problem mit... (Prä-Erhebung)	167
Tabelle 48: Erwartungen an die Kindergruppe Gruppen 2 und 3 (Prä-Erhebung)	168
Tabelle 49: Engagement während der Kindergruppenzeit (Prä-Erhebung).....	169
Tabelle 50: Erwartungen an die begleitende Elternarbeit Gruppen 2 und 3 (Prä-Erhebung)....	170
Tabelle 51: Gesamtbewertung Trennung und Scheidung (Gruppe 2 und 3) (Post-Erhebung) ..	172
Tabelle 52: Bewertung der Gruppe allgemein Gruppe 1 (Post-Erhebung).....	173
Tabelle 53: Bewertung der Gruppe allgemein Gruppen 2 und 3 (Post-Erhebung).....	174
Tabelle 54: positive Bewertung der Gruppe (Post-Erhebung).....	175
Tabelle 55: Negative Bewertung der Gruppe (Post-Erhebung)	176
Tabelle 56: Coping-Strategien Gruppe 2 und 3 (Post-Erhebung)	178
Tabelle 57: Bewertungen der Themen Gruppe 2 und 3 (Post-Erhebung)	179
Tabelle 58: Bereitschaft Kinder zu treffen (Post-Erhebung).....	180
Tabelle 59: Geburtstagsfeier (Post-Erhebung).....	181
Tabelle 60: HC-Werte (Gruppen 2 und 3) (Post-Erhebung).....	184
Tabelle 61: Konflikte zwischen Elternpartner und Kind (Post-Erhebung).....	184
Tabelle 62: Eltern sind unzufrieden mit... (Post-Erhebung)	184
Tabelle 63: Eltern haben ein Problem mit... (Post-Erhebung)	185
Tabelle 64: Bewertung der Kindergruppe allgemein (Gruppe 1) (Post-Erhebung)	185
Tabelle 65: Interesse des Kindes an der Kindergruppe (Gruppen 2 und 3) (Post-Erhebung)....	185
Tabelle 66: Veränderungen seit der Kindergruppe (Gruppen 2 und 3) (Post-Erhebung).....	186
Tabelle 67: Weiterempfehlung der Gruppe (Post-Erhebung)	188
Tabelle 68: Gesamtbewertung Trennung und Scheidung (Gruppe 1) (Follow-up-Erhebung) ...	190
Tabelle 69: Gesamtbewertung Trennung und Scheidung (Gruppen 1 u. 2) (Follow-up-Erhebung)	191
Tabelle 70: Allgemeine Bewertungen zur Gruppe (Follow-up-Erhebung).....	191
Tabelle 71: Positive Bewertungen (Follow-up-Erhebung)	192
Tabelle 72: Negative Bewertungen (Follow-up-Erhebung).....	192
Tabelle 73: Verbesserungswünsche (Follow-up-Erhebung).....	193
Tabelle 74: Coping-Strategien (Follow-up-Erhebung).....	194
Tabelle 75: Veränderungen durch die Arbeit zu Gruppenthemen	195
Tabelle 76: Treffen von Gruppenkindern (Follow-up-Erhebung)	196
Tabelle 77: Zukunftsperspektive (Follow-up-Erhebung).....	197
Tabelle 78: HC-Werte (Gruppen 2 und 3) (Follow-up-Erhebung).....	198
Tabelle 79: Konflikte zwischen Elternpartner und Kind (Follow-up-Erhebung)	198
Tabelle 80: Eltern sind unzufrieden mit... (Follow-up-Erhebung)	198
Tabelle 81: Eltern haben ein Problem mit... (Follow-up-Erhebung)	199
Tabelle 82: Zufriedenheit mit Gruppenbestandteilen (Gruppe 1) (Follow-up-Erhebung)	199
Tabelle 83: Interesse und Profit des Kindes an der Kindergruppe (Gruppe 1) (Follow-up- Erhebung).....	200
Tabelle 84: Interviewdauer (Insgesamt).....	203
Tabelle 85: Antwortverhalten	205
Tabelle 86: Rangfolge der Bewertung der Gruppenelemente (Post-Erhebung)	209
Tabelle 87: Rangfolge der Bewertung der eingesetzten Methoden (Post-Erhebung)	209
Tabelle 88: Einzelnennungen Weiterempfehlung Eltern und konzeptuelle Übereinstimmung	217
Tabelle 89: Ausschnitt aus Tabelle 42 zu den Erwartungen an die Gruppe	217
Tabelle 90: Bewertungen Methoden und Setting vor der Gruppe	218
Tabelle 91: Bewertung Themen der Elternarbeit	220

Tabelle 92: Erwartungen Themen der Elternarbeit.....	221
Tabelle 93: Ausschnitt aus Tabelle A11 Bewertung Gruppenatmosphäre (Post-Erhebung)	222
Tabelle 94: Vergleich der Coping-Strategien.....	226
Tabelle 95: Zeitpunkt der Trennung und Freiwilligkeit der Teilnahme	236
Tabelle 96: Zeitpunkt der Trennung und Motivation zur Teilnahme	237
Tabelle 97: Freiwilligkeit und (eigene) Motivation zur Teilnahme	238
Tabelle 98: Tabellarische Darstellung der vorliegenden Evaluation	242

Das Verzeichnis der tabellarischen Übersichten in Anhang 17 befindet sich ebd.

Literaturverzeichnis

- (ADM) Arbeitskreis Deutscher Markt- und Sozialforschungsinstitute (2013): Richtlinien für die Befragung von Minderjährigen. Zugriff am 20.05.2013 unter: http://www.adm-ev.de/pdf/R05_D.pdf
- Aichinger, A. & Holl, W. (1997): Psychodramatherapie mit Kindern. Mainz: Matthias-Grünwald.
- Aichinger, A. (2003): Pokémon, Powerrangers, Spiderman und Terminator in der Gruppentherapie. Von der Beziehungslosigkeit zur Beziehungsfähigkeit. In: Bundeskonferenz für Erziehungsberatung (Hrsg.): Informationen für Erziehungsberatungsstellen. 2/03, S. 14-23.
- Aichinger, A. (2006): Die Sehnsucht des kleinen Bären. Ein psychodramatischer Interventionsansatz mit Tierfiguren bei Kindern im Scheidungskonflikt. In: Bundeskonferenz für Erziehungsberatung (Hrsg.): Informationen für Erziehungsberatungsstellen. 1/06, S. 16-25.
- Aichinger, A. (2013): Einzel- und Familientherapie mit Kindern. Kinderpsychodrama Band 3. Wiesbaden: Springer VS.
- Alberstötter, U. (2006): Wenn Eltern Krieg gegeneinander führen. Zu einer neuen Praxis der Beratungsarbeit mit hoch strittigen Eltern. In: Weber, M. & Schilling, H. (Hrsg.): Eskalierte Elternkonflikte. Beratungsarbeit im Interesse des Kindes bei hoch strittigen Trennungen. Weinheim: Juventa, S. 29-52.
- Autorenteam des Regensburger Modellprojekts (2000): Die Zusammenarbeit zwischen Beratungsstelle und Familiengericht. Am Beispiel der Regensburger „Familienberatung bei Trennung und Scheidung“ (FaTS) am Amtsgericht. In: Buchholz-Graf, W. & Vergho, C. (Hrsg.): Beratung für Scheidungsfamilien. Das neue Kindschaftsrecht und professionelles Handeln der Verfahrensbeteiligten. Weinheim: Juventa, S. 46-61.
- Balzer, L. (2005): Wie werden Evaluationsprojekte erfolgreich? Ein integrierender theoretischer Ansatz und eine empirische Studie zum Evaluationsprozess. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Baumann, P. (2011): Das aktuelle Scheidungsrecht. Finanzen – Kinder – Unterhalt. 15. aktualisierte Auflage. Regensburg: Wallhalla und Praetoria.
- Bauers, B. (1997): Psychische Folgen von Trennung und Scheidung für Kinder. In: Menne, K.; Schilling, H.; Weber, M. (Hrsg.): Kinder im Scheidungskonflikt: Beratung von Kinder und Eltern bei Trennung und Scheidung. (2. Aufl.) Weinheim: Juventa, S. 39-63.
- (BDSG) Bundesdatenschutzgesetz (2009): Bundesdatenschutzgesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 14. Januar 2003 (BGBl. I S. 66), das zuletzt durch Artikel 1 des Gesetzes vom 14. August 2009 (BGBl. I S. 2814) geändert worden ist. Zugriff am 20.05.2013 unter: http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/bdsg_1990/gesamt.pdf
- Beck, L. (2003): Eltern bleiben trotz Scheidung. Ein Krisenbewältigungsprogramm. Weinheim: Beltz.
- Behrenbruch-Walz, C. (2006): Familiensitzungen mit Kindern bei der Beratung hoch strittiger Eltern. In: Weber, M. & Schilling, H. (Hrsg.): Eskalierte Elternkonflikte. Beratungsarbeit im Interesse des Kindes bei hoch strittigen Trennungen. Weinheim: Juventa, S. 145-162.
- Bene, E. (1985): Manual for the Family Relations Test. (2. überarbeitete Aufl.), Windsor, UK: NFERNelson.
- Besemer, C. (2005): Mediation: Vermittlung in Konflikten. (11. Aufl.), Königfeld: Stiftung Gewaltfreies Leben.
- Bewyl, W. & Schepp-Winter, E. (2000): Zielgeführte Evaluation von Programmen Ein Leitfaden. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): QS 29. Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe.

- Beywl, W.; Kehr, J.; Mäder, S. & Niestroj, M. (2007): Evaluation Schritt für Schritt: Planung von Evaluationen. hiba GmbH & Co. KG Heidelberger Institut Beruf und Arbeit (Hrsg.). Münster: Druckerei Lokay.
- (BGB) Bürgerliches Gesetzbuch (2012) in der Fassung der Bekanntmachung vom 2. Januar 2002 (BGBl. I S. 42, 2909; 2003 I S. 738), das zuletzt durch Artikel 1 des Gesetzes vom 10. Mai 2012 (BGBl. I S. 1084) geändert worden ist. Zugriff am 06.10.2012 unter: <http://www.gesetze-im-internet.de/bgb/>
- (BKE) Bundeskonferenz für Erziehungsberatung (2009a): Hilfen für Hochkonfliktfamilien. Kinderschutz bei hoch strittiger Elternschaft: Ein Verbundprojekt des Deutschen Jugendinstituts (DJI), des Instituts für angewandte Familien-, Jugend- und Kindheitsforschung an der Universität Potsdam (IFK) und der BKE. In: Bundeskonferenz für Erziehungsberatung (Hrsg.): Informationen für Erziehungsberatungsstellen. 2/09, S. 3-7.
- (BKE) Bundeskonferenz für Erziehungsberatung (2009b): Rechtsgrundlagen der Beratung. Empfehlungen und Hinweise für die Praxis. Fürth: Eigenverlag.
- (BKE) Bundeskonferenz für Erziehungsberatung (2012a): Familie und Beratung. Memorandum zur Zukunft der Erziehungsberatung. Fürth: Eigenverlag.
- (BKE) Bundeskonferenz für Erziehungsberatung (2012b): Bundeskonferenz für Erziehungsberatung e.V. Der Fachverband für Erziehungs-, Familien-, und Jugendberatung. Zugriff am 30.12.2012 unter: <http://www.bke.de>
- (BKE) Bundeskonferenz für Erziehungsberatung (2012c): Ergebnisse statistischer Erhebungen zur Erziehungsberatung. Zugriff am 30.12.2012 unter: <http://www.bke.de/?SID=16C-602-950-5E5>
- (BKE) Bundeskonferenz für Erziehungsberatung (2013): Erziehungsberatung in Deutschland. Ergebnisse der Erhebung zum 31.12.2010. In: Bundeskonferenz für Erziehungsberatung (Hrsg.): Informationen für Erziehungsberatungsstellen. 2/13, S. 38-39.
- (BMFSFJ) Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2012): Familien Wegweiser. Zugriff am 31.08.2012 unter: <http://www.familienwegweiser.de/wegweiser/stichwortverzeichnis,did=93688.html>
- (BMFSFJ) Bundesministerium für Familie, Soziales, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2013): 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Lebensleistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin.
- Borg-Laufs, M. (1997): Aggressives Verhalten. Mythen und Möglichkeiten. Tübingen: dgvt Verlag.
- Born, S. & Würth, N. (2008): Achtung Scheidung! – Nur für Kinder. Filmbeitrag für den ZDF-Infokanal, 1. Ausstrahlung am 23.02.2008.
- Bortz, J. & Döring, N. (1995): Forschungsmethoden und Evaluation. (2. vollst. üb. u. akt. Aufl.), Berlin: Springer.
- Brähler, E; Holling, H.; Leutner, D & Petermann, F. (2002). Handbuch psychologischer und pädagogischer Tests. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Brings, S. (2011): Justiz auf einen Blick. Ausgabe 2011. Statistisches Bundesamt (Hrsg.) Zugriff am 06.10.2012 unter: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Rechtspflege/Querschnitt/BranschuererJustizBlick0100001099004.pdf?__blob=publicationFile
- Bröning, S. (2009): Kinder im Blick. Theoretische und empirische Grundlagen eines Gruppenangebots für Familien in konfliktbelasteten Trennungssituationen. Münster: Waxmann.
- Bröning, S.; Krey, M.; Normann, K. & Walper, S. (2012): Kinder im Blick. Ein Gruppenangebot für Familien in Trennung. In: Menne, K.; Scheurer-Englisch, H. & Hundsalz, A. (Hrsg.): Jahrbuch für Erziehungsberatung Band 9. Weinheim: Juventa, S. 222-242.
- Buchholz-Graf, W. & Verghe, C. (2000) (Hrsg.): Beratung für Scheidungsfamilien. Das neue Kindschaftsrecht und professionelles Handeln der Verfahrensbeteiligten. Weinheim: Juventa.

- Bude, S. & Rohrmann, T. (2000): Ein offenes Konzept für die prozeßorientierte Arbeit mit Kindergruppen in der Erziehungsberatung. Zugriff am 10.01.2013 unter: http://www.wechselspiel-online.de/frameset/frameset_literatur.html
- Bude, S. & Rohrmann, T. (2001): Arbeit mit Kindergruppen in der Erziehungsberatung. In: Menne, K. & Hundsalz, A. (Hrsg.): Jahrbuch für Erziehungsberatung Band 4. Weinheim: Juventa, S. 31-53.
- CDU, CSU & SPD (2006): Gemeinsam für Deutschland. Mit Mut und Menschlichkeit. Koalitionsvertrag von CDU, CSU und SPD. Zugriff am 16.03.2013 unter www.cdusu.de/upload/koavertrag0509.pdf.
- Cowan, P. (1991): Individual and family lie transitions. In: Cowan, P & Hetherington E.M. (Hrsg.): Family Transitions. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, S. 3-30.
- Dahmani, S.; Michel, A. & Röhrle, B. (2001): Evaluation eines Gruppeninterventionsprogramms für Scheidungskinder. In: Zeitschrift für Gesundheitspsychologie, (9/4), Göttingen: Hofgreffe, S. 180-185.
- DeGEval – Deutsche Gesellschaft für Evaluation e.V. (2004): Empfehlungen zur Anwendung der Standards für Evaluation im Handlungsfeld der Selbstevaluation. Zugriff am 10.03.2013 unter: <http://www.degeval.de/publikationen/selbstevaluation>
- DeGEval – Gesellschaft für Evaluation e.V. (2008) (Hrsg.): Standards für Evaluation, (4. unv. Aufl.). Mainz. Zugriff am 10.03.2013 unter: <http://www.degeval.de/publikationen/standards-fuer-evaluation>.
- Delfos, M.F. (2004): „Sag mir mal...“ Gesprächsführung mit Kindern. Weinheim: Beltz.
- De Shazer, S. (2008): Der Dreh. Überraschende Wendungen und Lösungen in der Kurzzeittherapie. (10. Aufl.) Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Deusinger, I. (1986): Die Frankfurter Selbstkonzeptskalen. Göttingen: Hogrefe.
- Diekmann, A. (2006): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. (17. Aufl.) Hamburg: Rohwolt.
- Dietrich, P. & Paul, S. (2006): Hoch strittige Elternsysteme im Kontext Trennung und Scheidung. Differentielle Merkmale und Erklärungsansätze. In: Weber, M/Schilling, H. (Hrsg.): Eskalierte Elternkonflikte. Beratungsarbeit im Interesse des Kindes bei hoch strittigen Trennungen. Weinheim: Juventa, S. 13-29.
- Dietrich, P.; Fichtner, J.; Halatcheva, M; Sandner, E. & Weber, M. (2010): Arbeit mit hochkonflikthaften Trennungs- und Scheidungsfamilien. Eine Handreichung für die Praxis. München: Graphik + Druck.
- (DJI) Deutsches Jugendinstitut (2010): Geteilte Sorge. Wie sich die Trennung der Eltern auf Kinder auswirkt – und die Familien einen Neuanfang meistern können. Grafik + Druck GmbH: München.
- (DRK) Deutsches Rotes Kreuz (Hrsg.) (1998): „Scheiden tut weh...“ Psychologisch-therapeutische Gruppenarbeit mit Scheidungskindern. Zentrale Universitätsdruckerei FU Berlin.
- Ehlers, B.; Ehlers, T. & Makus, H. (1978): Die Marburger Verhaltensliste (MVL). Göttingen: Hofgreffe.
- Epstein, S. (1991): Cognitive-experiental self-theory: An integrative theory of personality. In: Curtis, R. (Hrsg.): The relational self: Theoretical convergences in psychoanalysis and social psychology. New York: Guilford, S. 111-137.
- (FamFG) Gesetz über das Verfahren in Familiensachen und in den Angelegenheiten der freiwilligen Gerichtsbarkeit (2012) vom 17. Dezember 2008 (BGBl. I S. 2586, 2587), das zuletzt durch Artikel 3 des Gesetzes vom 21. Juli 2012 (BGBl. I S. 1577) geändert worden ist. Zugriff am 06.10.2012 unter: <http://www.gesetze-im-internet.de/famfg/>
- (FiF) Frauen informieren Frauen (2011): Scheidung. Handbuch für Frauen. Expenau-Mönchhof: Bräuning + Rudert OHG.
- Figdor, H. (1998): Scheidungskinder- Wege der Hilfe. Gießen: Psychosozialverlag.

- Figdor, H. (2010): Kann man Scheidungskinder überhaupt therapieren? In: Vorstände der Landesarbeitsgemeinschaften für Erziehungs- und Familienberatung Brandenburg (Hrsg.): *Dialog* 12/2010, S. 26-32. Online verfügbar: http://www.efb-berlin.de/download/Trialog_2010.pdf Zugriff am 31.10.2012.
- Fthenakis, W. et al. (1995): *Gruppeninterventionsprogramm für Kinder mit getrennte lebenden oder geschiedenen Eltern. TSK. Trennungs- und Scheidungskinder*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Fthenakis, W. & Walbiner, W. (2008a): 1. Die gesellschaftliche Bedeutung von Scheidung. In: Helmut Mader Stiftung (Hrsg.): *Die Familie nach der Familie. Wissen und Hilfen bei Elterntrennung und neuen Beziehungen*, München: Beck, S. 1-12.
- Fthenakis, W. & Walbiner, W. (2008b): 1. Das Sorgerecht. In: Helmut Mader Stiftung (Hrsg.): *Die Familie nach der Familie. Wissen und Hilfen bei Elterntrennung und neuen Beziehungen*, München: Beck, S. 85-118.
- Fthenakis, W. & Walbiner, W. (2008c): 2. Das Umgangsrecht. In: Helmut Mader Stiftung (Hrsg.): *Die Familie nach der Familie. Wissen und Hilfen bei Elterntrennung und neuen Beziehungen*, München: Beck, S. 119-190.
- Fthenakis, W. & Walbiner, W. (2008d): 3. Besondere Problemstellung im Kontext von Trennung und Scheidung und ihre Einfluss auf Sorgerecht und Umgang. In: Helmut Mader Stiftung (Hrsg.): *Die Familie nach der Familie. Wissen und Hilfen bei Elterntrennung und neuen Beziehungen*, München: Beck S. 1-12.
- Fthenakis, W. & Walbiner, W. (2008e): 2. Auswirkungen auf die Kinder. In: Helmut Mader Stiftung (Hrsg.): *Die Familie nach der Familie. Wissen und Hilfen bei Elterntrennung und neuen Beziehungen*, München: Beck, S. 43-84.
- Fuhs, B. (2000): Qualitative Interviews mit Kindern. Überlegungen zu einer schwierigen Methode. In: Heinzl, F. (Hrsg.): *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. Weinheim: Juventa, S.87-105
- Fuhs, B. (2012): Kinder im qualitativen Interview – Zur Erforschung subjektiver kindlicher Lebenswelten. In: Heinzl, F. (Hrsg.): *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. (2., überarb. Aufl.). Weinheim: Juventa, S. 80-103.
- Gardener, R. (1998): *The parental alienation syndrome*. (2. Aufl.), Creskell, NJ: Creative Therapeutics.
- Gehring, T. (1998): *Familiensystemtest (FAST)*. (2. erweiterte Aufl.) Göttingen: Beltz.
- Geib, W.; Rosarius, A. & Trabant, D. (1994): Auf Spurensuche. Zur Geschichte der Erziehungsberatung. In: Cremer, H.; Hundsalz, A. & Menne, K. (Hrsg.): *Jahrbuch für Erziehungsberatung Band 1*. Weinheim: Juventa, S. 273-292.
- Geldard, K. & Geldard, D. (2003): *Helfende Gruppen. Eine Einführung in die Gruppenarbeit mit Kindern*. Weinheim: Beltz.
- Gerth, U.; Menne, K.; & Roth, X. (1999): Qualitätsprodukt Erziehungsberatung. Empfehlungen zu Leistungen, Qualitätsmerkmalen und Kennziffern. In: (BMFSFJ) Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): *Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe*. QS. Nr. 22. Zugriff am 31.12.2012 unter: http://www.bke.de/content/application/shop.download/1154630812_qs22.pdf
- Glasl, F. (2004): *Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater*. (8. aktual., ergänzte Aufl.), Bern: Haupt.
- Goldstein et al., P; Placke-Brüggemann, E.; Pfeifer, W.; Reinartz, F. & Winkler, B. (Hrsg.) (2000): *Kindergruppen bei Trennung und Scheidung. Ergebnisse eines Expertengesprächs*. Fürth: BKE Eigenverlag.
- Gollwitzer, M. & Jäger, R. (2007): *Evaluation. Workbook*. Weinheim: Beltz.
- Griebel, W. (2000): Wer weiß schon, was eine Familie ist? Impulsreferat zum Themenbereich 1: Basale Konzeptualisierung von Gruppen mit Kindern, die von Trennung und Scheidung betroffen sind. In: Goldstein et al., P; Placke-Brüggemann, E.; Pfeifer, W.; Reinartz, F. &

- Winkler, B. (Hrsg.): Kindergruppen bei Trennung und Scheidung. Ergebnisse eines Expertengesprächs. Fürth: BKE Eigenverlag, S. 13-39.
- Gröne, J. (2007): Lösungen durch Scheidungsmediation. Chancen und Grenzen für betroffene Kinder. Saarbrücken: VDM.
- Hake, F. (1999): Trennung/ Scheidung Und was dann? Hilfen für Kinder und Eltern bei Trennung und Scheidung. Unveröffentlichter Info Reader.
- Heekerens, H. (1998): Evaluation von Erziehungsberatung: Forschungsstand und Hinweise zu künftiger Forschung. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie. (47,8), S. 589-606.
- Heiner, M. (1998): (Selbst-)Evaluation zwischen Qualifizierung und Qualitätsmanagement. In: Menne, K. (Hrsg.): Qualität in Beratung und Therapie. Evaluation und Qualitätssicherung für die Erziehungs- und Familienberatung. Juventa: Weinheim, S.51-68.
- Heinzel, F. (1997): Qualitative Interviews mit Kindern. In: Friebertshäuser, B. & Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa.
- Heinzel, F. (2000): Methoden und Zugänge der Kindheitsforschung im Überblick. In: Heinzel, F. (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim: Juventa, S.21-37.
- Heinzel, F. (2003): Methoden der Kindheitsforschung- Probleme und Lösungsansätze. In: Prengel, A. (Hrsg.): Im Interesse von Kindern? Forschungs- und Handlungsperspektiven in Pädagogik und Kinderpolitik. Juventa: Weinheim, S. 123-137.
- Helfferich, C. (2005): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. (2. Aufl.) Weinheim: VS Verlag.
- Helmut Mader Stiftung (Hrsg.) (2008): Die Familie nach der Familie. Wissen und Hilfen bei Elterntrennung und neuen Beziehungen. München: Beck.
- Hetherington, E. & Kelly, J. (2002): For better or for worse. Divorce reconsidered. New York: W.W. Norton & Company Inc.
- Hinger, O. & Meixner, B. (2006): Gruppen-Interventions-Programm für Scheidungskinder. GIPS: Ein Unterstützungsangebot zur Meinungsbildung und Meinungsäußerung. In: Weber, M. & Schilling, H. (Hrsg.): Eskalierte Elternkonflikte. Beratungsarbeit im Interesse des Kindes bei hoch strittigen Trennungen. Weinheim: Juventa, S. 163-176.
- Hogrefe Verlag (2012): Testzentrale. Zugriff am 27.01.2013 unter: <http://www.testzentrale.de/>
- Holzheuer, K.; Lederle, O. & Roßberger, H. (1994): Erfahrungen zur Trennungs- und Scheidungsberatung. Was unterscheidet Trennungs- und Scheidungsberatung von herkömmlicher Beratung? In: Cremer, H.; Hundsalz, A. & Menne, K. (Hrsg.): Jahrbuch für Erziehungsberatung Band 1. Weinheim: Juventa, S. 131-146.
- Honig, M.-S., Lange, A., Leu, H.R. (1999): Eigenart und Fremdheit. Kindheitsforschung und das Problem der Differenz von Kindern und Erwachsenen. In: Honig, M.-S., Lange, A., Leu, H. R. (Hrsg.): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. Weinheim: Juventa, S. 9-33.
- Hopf, C. & Schmidt, C. (Hrsg.) (1993): Zum Verhältnis von innerfamilialen sozialen Erfahrungen, Persönlichkeitsentwicklungen und politischen Orientierungen. Dokumentation und Erörterung des methodischen Vorgehens in einer Studie zu diesem Thema. Institut für Sozialwissenschaften der Universität Hildesheim. Zugriff am 28.05.2013 unter: <http://w2.wa.uni-hannover.de/mes/berichte/rex93.htm>
- Hörmann, G. & Körner, W. (Hrsg.) (2008): Einführung in die Erziehungsberatung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hörmann, G. (2008): Gruppenverfahren in der Erziehungsberatung. In: Hörmann, G. & Körner, W. (Hrsg.) (2008): Einführung in die Erziehungsberatung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 121-130.

- Hülst, D. (2012): Das wissenschaftliche Verstehen von Kindern. In: Heinzel, F. (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. (2., überarb. Aufl.). Weinheim: Juventa, S. 52-77.
- Hundsatz, A. (2008): Erziehungsberatung zeigt Profil. Aktuelle Konzepte einer Institution. In: Scheurer-Englisch, H.; Hundsatz, A. & Menne, K. (Hrsg.): Jahrbuch für Erziehungsberatung Band 7. Weinheim: Juventa.
- Hyams, H.-U. (2002): Kinder wollen keine Scheidung. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Institut Gütekriterien wissenschaftliche Gutachten (2013): Family Relations Test. Zugriff am 26.01.2013 unter: <http://gwg-gutachten.de/pages/Testverfahren/FRT.html>
- Jaede, W.; Wolf, J. & Zeller-König, B. (1996): Gruppentraining für Kinder aus Trennungs- und Scheidungsfamilien. Weinheim: Beltz.
- Jaede, W. (2006): Was Scheidungskindern Schutz gibt. Wie sie unbeschädigt durch die Krise kommen. Freiburg: Herder.
- Jaede, W. (2007): Kinder für die Krise stärken: Selbstvertrauen und Resilienz fördern. Freiburg: Herder.
- Kalter, N.; Pickar, J.; Lesowitz, M. (1984): School-Based Developmental Facilitation Groups for Children of Divorce: A Preventive Intervention. In: American Journal of Orthopsychiatry. (54/4), S. 613-623.
- Kast, Verena (2008): Trauern: Phasen und Chancen des psychischen Prozesses. Stuttgart: Kreuz.
- Keller-Ebert, C.; Kißler, M. & Schobert, B. (2005): Evaluation praktisch! Wirkungen überprüfen Maßnahmen optimieren Berichtsqualität verbessern. Darmstadt: Hiba GmbH Verlag.
- (KJHG) Kinder- und Jugendhilfegesetz (2012): vom 26. Juni 1990 (BGBl. I S. 1163), das zuletzt durch Artikel 3 Satz 2 des Gesetzes vom 15. Dezember 1995 (BGBl. I S. 1775) geändert worden ist. Zugriff am 06.10.2012 unter: <http://www.gesetze-im-internet.de/kjhg/index.html>
- Klemenz, B. (2003): Ressourcenorientierte Diagnostik und Intervention bei Kindern und Jugendlichen. Tübingen: DGVT.
- Klug, H. (2006): Hundert Jahre Erziehungsberatung. Ein Rückblick. In: Klug, H. & Menne, K. (Hrsg.): Hundert Jahre Erziehungsberatung. Zugriff am 23.12.2012 unter: <http://www.bke.de/explorer/public/100-jahre/100-jahre.pdf>
- Kosfelder, J.; Langenmayr, A. & Akasmou, S. (2002): Perspektive Getrennt. Evaluation einer zeitlich begrenzten psychologischen Intervention zur Prävention von Scheidungsfolgen für Kinder und Eltern. In: Psychotraumatologie 3(3): 37, Zugriff am 29.01.2013 unter <https://www.thieme-connect.de/ejournals/html/10.1055/s-2002-33382>
- Kuckartz, U.; Dresing, T.; Rädiker, S. & Stefer, C. (2007): Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kuckartz, U. & Busch, J. (2012): Mixed Methods in der Evaluation. In: Rädiker, S. & Kuckartz, U. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Evaluationspraxis. Beispiele – Konzepte – Methoden. Weinheim: Beltz Juventa, S. 142-156.
- Kuckartz, U. (2010): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. (3. akt. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Kuckartz, U. (2012): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim: Beltz Juventa.
- (KV) Köchelverzeichnis: 620. Die Zauberflöte. In: Giegling, F. (Hrsg.) (1983): Köchel-Verzeichnis. KV. Nachdruck der 8. unveränderten Auflage: Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- Lamnek, S. (2002): Qualitative Interviews. In: König, E. & Zedler, P. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Grundlagen und Methoden. (2. Aufl.), Weinheim: Beltz Verlag.
- Lamnek, S. (2005): Qualitative Sozialforschung. (4., vollst. überarb. Aufl.), Weinheim: Beltz Verlag.

- Langenmayr, A. (2000): Betreuung von Scheidungskindern. Impulsreferat zum Themenbereich 2, Fragen zur Methodik und Durchführung der Gruppen einschließlich diagnostischer Fragen. In: Goldstein et al., P.; Placke-Brüggemann, E.; Pfeifer, W.; Reinartz, F. & Winkler, B. (Hrsg.): Kindergruppen bei Trennung und Scheidung. Ergebnisse eines Expertengesprächs. Fürth: BKE, Eigenverlag, S. 41-57.
- Langmaack, B. & Braune-Krickau, M. (2010): Wie die Gruppe laufen lernt. Anregungen zum Planen und Leiten von Gruppen. (8. vollst. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Largo, R. & Czernin, M. (2003): Glückliche Scheidungskinder: Trennungen und wie Kinder damit fertig werden. München: Piper.
- Lederle, O. (1997): Schwerpunkte der Trennungs- und Scheidungsberatung. Was brauchen Kinder – was brauchen Eltern? In: Menne, K.; Schilling, H. & Weber, M. (Hrsg.): Kinder im Scheidungskonflikt. Beratung von Kindern und Eltern bei Trennung und Scheidung. Weinheim: Juventa, S. 239-260.
- Lederle von Eckardstein, O.; Niesel, R.; Salzgeber & J. & Schönfeld, U. (2012): Eltern bleiben Eltern. Hilfen für Kinder bei Trennung und Scheidung. Deutschen Arbeitsgemeinschaft für Jugend- und Eheberatung e.V. (DAJEB) (Hrsg.): 19. Auflage. Zugriff am 06.10.2012 unter <http://www.dajeb.de/ebe.pdf>
- Lenz, A. (1998): Evaluation und Qualitätssicherung in der Erziehungs- und Familienberatung. In: Menne, K. (Hrsg.): Qualität in Beratung und Therapie. Evaluation und Qualitätssicherung für die Erziehungs- und Familienberatung. Juventa: Weinheim, S.115-146.
- Lenz, A. (1999): Kinder in der Erziehungs- und Familienberatung. Ein Praxisforschungsprojekt. In: Rundbrief Gemeindepsychologie, (5/2), S. 67-83.
- Lenz, A. (2001a): Partizipation von Kindern in Beratung und Therapie. Entwicklungen, Befunde und Handlungsperspektiven. Weinheim: Juventa.
- Lenz, A. (2001b): Perspektiven der Kinder in der Erziehungs- und Familienberatung. Ein Praxisforschungsprojekt. In: Menne, K. & Hundsalz, A. (Hrsg.): Jahrbuch für Erziehungsberatung Band 4. Weinheim: Juventa, S. 269-291.
- Liebold, C. (1996): QS 1. Evaluation der kulturellen Kinder- und Jugendarbeit. In: Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): QS. Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe. Zugriff am 12.02.2013 unter: http://www.univation.org/download/QS_1.pdf
- Liebold, C. (1998): Leitfaden für Selbstevaluation und Qualitätssicherung. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): QS 19. Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe. Zugriff am 13.02.2013 unter: <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Service/Publikationen/publikationsliste,did=3232.html>
- Löcher, S. (2006): Beteiligung und Unterstützung von Kindern in Orientierung an spieltherapeutischen Konzepten. In: Weber, M. & Schilling, H. (Hrsg.): Eskalierte Elternkonflikte. Beratungsarbeit im Interesse des Kindes bei hoch strittigen Trennungen. Weinheim: Juventa, S. 131-144.
- Lüders, C. & Haubrich, K. (2006): Wirkungsevaluation in der Kinder- und Jugendhilfe: Über hohe Erwartungen, fachliche Erfordernisse und konzeptionelle Antworten. In: Deutsches Jugendinstitut, Projekt eXe (Hrsg.): Wirkungsevaluation in der Kinder- und Jugendhilfe. Einblicke in die Evaluationspraxis. Augsburg: Pröll Druck u. Verlag GmbH & Co KG.
- Lütkenhaus, P.; Hasler-Kufner, P. & Plaum, E. (1996): Evaluation eines präventiven Gruppenangebots für Scheidungskinder. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, (45/7), S. 238-244.
- Marquardt, E. (2007): Kind sein zwischen zwei Welten. Was im Inneren von Kindern geschiedener Eltern vorgeht. Paderborn: Junfermann.
- Menne, K. (1998) (Hrsg.): Qualität in Beratung und Therapie. Evaluation und Qualitätssicherung für die Erziehungs- und Familienberatung. Juventa: Weinheim

- Menne, K. (2001): Jugendhilfeplanung für Erziehungs- und Familienberatung. Ergebnisse aus dem Modellprojekt im Landkreis Offenbach. In: Materialien zur Beratung Band 9. Fürth: Bundeskonferenz für Erziehungsberatung.
- Menne, K. (2006): Erziehungsberatung heute und morgen. In: Klug, H. & Menne, K. (Hrsg.): Hundert Jahre Erziehungsberatung. Zugriff am 23.12.2012 unter: <http://www.bke.de/explorer/public/100-jahre/100-jahre.pdf>
- Meyer, U. (2007): Qualitative Interviews unter besonderer Berücksichtigung von Kinderinterviews. Unveröffentlichte, studienabschließende Hausarbeit zum Ersatz der Klausur im Hauptstudium. Vorgelegt an der Philipps-Universität Marburg, Institut für Erziehungswissenschaft.
- Meyer, U. (2008): Qualitative Evaluation einer Trennungs- und Scheidungsgruppe für Kinder. Unveröffentlichte Diplomarbeit, vorgelegt an der Philipps-Universität Marburg, Institut für Erziehungswissenschaft.
- Meyer, U. & Wißmach, S. (2012): Einbezug von Kindern und Jugendlichen in die Evaluation. Qualitative Interviews als Erhebungsverfahren. In: Rädiker, S. & Kuckartz, U. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Evaluationspraxis. Beispiele – Konzepte – Methoden. Weinheim: Beltz Juventa, S. 169-184.
- Meyer, U. (2013): Von der vergessenen Größe zum zentralen Subjekt. Kinder in der Trennungs- und Scheidungsberatung. In: Schnoor, H. (Hrsg.): Psychosoziale Beratung im Spannungsfeld von Gesellschaft, Institution, Profession und Individuum. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 198-210.
- Mühl, M. (2011): Die Patchwork-Lüge: Eine Streitschrift. München: Carl Hanser.
- Müller-Kohlenberg, H. (2003): Partizipation von Kindern und Jugendlichen als Ressource in Evaluation und Qualitätsentwicklung. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.): Perspektiven der Evaluation in der Kinder- und Jugendhilfe. QS 35. Zugriff am 16.02.2013 unter: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/PRM-21146-Qs-35.pdf>
- Näger, B.; Liebold, R.; Schmidt-Denter, U. & Beelmann, W. (2000): Gruppeninterventionsprogramm für Kinder aus Trennungs- und Scheidungsfamilien. Zugriff am 26.01.2013 unter: <http://www.schmidt-denter.de/forschung/scheidung/intervention.html>
- Niesel, R. (2008): Teil 5: Interventionen im Scheidungsgeschehen. In: Helmut Mader Stiftung (Hrsg.): Die Familie nach der Familie. Wissen und Hilfen bei Elterntrennung und neuen Beziehungen, Beck: München, S. 301-312 & 328-348.
- Oberndorfer, R. (2008): 4. Aufgaben im Kontext einer Scheidung. In: Helmut Mader Stiftung (Hrsg.): Die Familie nach der Familie. Wissen und Hilfen bei Elterntrennung und neuen Beziehungen, München: Beck, S. 28-36.
- Oerter, R. & Montada, L. (2002): Entwicklungspsychologie. (5. Aufl.) Weinheim: Beltz.
- Opp, G. & Fingerle, M. (2008): Erziehung zwischen Risiko und Protektion. In: Opp, G. & Fingerle, M. (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. (3. Aufl.) München: Reinhardt, S. 7-20.
- Pedro-Carroll, J.L. & Cowen, E.L. (1985): The Children of Divorce Intervention Program: An investigation of the efficacy of a school-based prevention program. In: Journal of Consulting and Clinical Psychology, (53/5), S. 603-611.
- Petermann, U. & Petermann, F. (Hrsg.) (2010): HAWIK-IV (3. erweiterte Aufl.). Bern: Huber.
- Pfeifer, W. (2000): Gestaltung der Elternarbeit. In: Goldstein et al., P; Placke-Brüggemann, E.; Pfeifer, W.; Reinartz, F. & Winkler, B. (Hrsg.) (2000): Kindergruppen bei Trennung und Scheidung. Ergebnisse eines Expertengesprächs. Fürth: BKE Eigenverlag.
- Plass, J. (o.J.): Geschichte der Erziehungsberatung. Zugriff am 23.12.2012 unter: <http://www.erziehungsberatung-fulda.de>

- Plass, J. (2000): Trennungs- und Scheidungsberatung – Konzept und Arbeitsweise von Erziehungsberatungsstellen. Zugriff am 23.12.2012 unter: <http://www.erziehungsberatung-fulda.de>
- Rädiker, S. & Niklesz, A. (2012): Kompetenzen von Evaluierenden. In: Rädiker, S. & Kuckartz, U. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Evaluationspraxis. Beispiele – Konzepte – Methoden, S. 200-222.
- Rahm, D. (1999): Integrative Gruppentherapie mit Kindern in der heutigen Zeit. Nachdenken über Wirkmöglichkeiten innerhalb eines komplexen Entwicklungs- und Lernprozesses. In: Romeike, G. & Imelmann, H. (Hrsg.): Hilfen für Kinder. Konzepte und Praxiserfahrungen für Prävention, Beratung und Therapie. Weinheim: Juventa, S. 199-224.
- Rauchfleisch, U. (1979): Handbuch zum Rosenzweig-Picture-Frustration-Test (PFT): Grundlagen, bisherige Resultate und Anwendungsmöglichkeiten des PFT. Bern: Huber.
- Ricken, G.; Fritz, A.; Schuck, K. & Preuß, U. (Hrsg.) (2007): HAWIVA® -III. Hannover-Wechsler-Intelligenztest für das Vorschulalter-III. Manual zur Durchführung und Auswertung. Göttingen: Huber.
- Rieger, A. (2013): Kinderspiele-welt.de. Zugriff am 28.04.2013 unter: <http://www.kinderspiele-welt.de/spiele-fur-drinnen/zublinzeln.html>
- Rogers, C. (1951): Client-Centered Therapy. Boston: Verlag Houghton Mifflin Co..
- Rötschke, S. (2005): Erziehungsberatung im Forscherblick (JES). In: Vorstände der Landesarbeitsgemeinschaften für Erziehungs- und Familienberatung Brandenburg (Hrsg.): Dialog 2005/8, S. 26-34. Online verfügbar: http://www.efb-berlin.de/download/DIALOG_2005.pdf Zugriff am 31.10.2012.
- Rudeck, R. (1997): Kindergruppenarbeit im Feld Trennung und Scheidung. In: Menne, K.; Schillig, H.; Weber, M. (Hrsg.): Kinder im Scheidungskonflikt: Beratung von Kinder und Eltern bei Trennung und Scheidung. (2. Aufl.) Weinheim: Juventa, S. 151-166.
- Ryan, T. & Walker, R. (2004): Wo gehöre ich hin? Biografiearbeit mit Kindern und Jugendlichen. (3. Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Schauder, T. (1990): Aussagen-Liste zum Selbstwertgefühl für Kinder und Jugendliche (ALS). Weinheim: Beltz Test.
- Scheurer-Englisch, H. (1997): Beratung statt Begutachtung. Ein Modell der Zusammenarbeit von Erziehungsberatung und Familiengericht. In: Menne, K.; Schillig, H.; Weber, M. (Hrsg.): Kinder im Scheidungskonflikt: Beratung von Kinder und Eltern bei Trennung und Scheidung. (2. Aufl.) Weinheim: Juventa, S. 213-226.
- Schiepek, G. (1999): Die Grundlagen der systemischen Therapie. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schlippe, A. & Schweitzer, J. (2003): Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. (9. Aufl.) Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schmerder, W. (2010): Kurzzeitinterventionen. Lösungsfokussiertes Arbeiten mit Kindern, Jugendlichen & Eltern. Unveröffentlichte Materialsammlung zur Wissenschaftlichen Jahrestagung der BKE 2010 in Lübeck.
- Schmidt-Denter, U.; Schmitz, H. & Schulte, S. (1994): Unsere Eltern trennen sich. Evaluation einer Gruppenintervention für Kinder aus Trennungsfamilien. In: Cremer, H.; Hundsalz, A. & Menne, K. (Hrsg.): Jahrbuch für Erziehungsberatung Band 1. Weinheim: Juventa, S. 163-184.
- Schmidt-Denter, U. (2000): Kapitel 14. In: Schneewind, K. (Hrsg.): Familienpsychologie im Aufwind. Brückenschläge zwischen Forschung und Praxis. Göttingen: Hogrefe, S. 203-221.
- Schneewind, K.; Beckmann, M. & Hecht-Jackl, A. (1985): Das Familiendiagnostische Testsystem (FDTS). München: Universität, Institut für Psychologie.
- Schüler, A. & Löhr, U. (2011): „Die Gruppe ist wie ein Versteck im Gebüsch“. Gruppenarbeit mit Kindern aus (hochkonflikthaften) Trennungs- und Scheidungsfamilien. In: Walper, S.; Fichtner, J. & Normann, K. (Hrsg.): Hochkonflikthafte Trennungsfamilien. Forschungs-

- gebnisse, Praxiserfahrungen und Hilfen für Scheidungseltern und ihre Kinder. Weinheim: Juventa, S. 143-157.
- Schwärzler, B. & Koller, R. (1999): Gruppenarbeit mit Kindern aus Trennungs-, Scheidungs- und Stieffamilien. In: Romeike, G. & Imelmann, H. (Hrsg.): Hilfen für Kinder. Konzepte und Praxiserfahrungen für Prävention, Beratung und Therapie. Weinheim: Juventa, S. 225-237.
- Seitz, W. & Rausche, A. (1976): Der Persönlichkeitsfragebogen für Kinder 9-14. Braunschweig: Westermann.
- Sell, S. (2010): Noch nie war Erziehungsberatung so wertvoll wie heute. Stärken und Schwächen, Chancen und Risiken einer „Wachstumsbranche“. In: Hundsalz, A.; Menne, K. & Scheurer-Englisch, H. (Hrsg.): Jahrbuch für Erziehungsberatung Band 8. Weinheim: Juventa, S. 15-32.
- Silvestrini, S. (2007): 4. Organisatorischer Ablauf von Evaluationen. In: Stockmann, R. (Hrsg.): Handbuch zur Evaluation. Eine praktische Handlungsanleitung. Münster: Waxmann, S. 108-142.
- Spengler, P. (2006): Wieder auf die Kinder schau'n. Arbeit mit dem Lebensflussmodell bei hoch strittigen Elternkonflikten. In: Weber, M. & Schilling, H. (Hrsg.): Eskalierte Elternkonflikte. Beratungsarbeit im Interesse des Kindes bei hoch strittigen Trennungen. Weinheim: Juventa, S. 53-72.
- Spiegel, von, H. (1997): Perspektiven der Selbstevaluation. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Evaluation der sozialpädagogischen Praxis. QS11. Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe. Zugriff am 13.02.2013 unter http://www.univation.org/download/QS_11.pdf
- Statistisches Bundesamt (2011): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe 2010. Wiesbaden: Eigenverlag. Zugriff am 06.07.2012 unter: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Soziales/KinderJugendhilfe/ErzieherischeHilfeErziehungsberatung5225101107004.pdf?__blob=publicationFile
- Statistisches Bundesamt (2012a): 42 Ehen wurden 2011 noch im Jahr nach der Hochzeit wieder geschieden. Zugriff am 31.08.2012 unter: https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/zdw/2012/PD12_033_p002.html
- Statistisches Bundesamt (2012b): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Erzieherische Hilfe, Eingliederungshilfe für seelisch behinderte junge Menschen, Hilfe für junge Volljährige - Erziehungsberatung. Zugriff am 30.12.2012 unter: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Soziales/KinderJugendhilfe/ErzieherischeHilfeErziehungsberatung5225101117004.pdf?__blob=publicationFile
- Statistisches Bundesamt (2013): 2012 begann für 517 000 junge Menschen eine Hilfe zur Erziehung. Pressemitteilung Nr. 353 vom 21.10.2013. Zugriff am 25.10.2013 unter: https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2013/10/PD13_353_225.html
- Steiner, T. & Berg, K. (2005): Handbuch lösungsorientiertes Arbeiten mit Kindern. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- (StGB) Strafgesetzbuch (2012): Strafgesetzbuch in der Fassung der Bekanntmachung vom 13. November 1998 (BGBl. I S. 3322), das zuletzt durch Artikel 1 des Gesetzes vom 5. Dezember 2012 (BGBl. I S. 2425) geändert worden ist. Zugriff am 30.12.2012 unter: <http://www.gesetze-im-internet.de/stgb/BJNR001270871.html>
- Stiensmeier-Pelster, J.; Schürmann, M. & Duda, K. (1991): Das Depressionsinventar für Kinder und Jugendliche: Untersuchung zu seinen psychometrischen Eigenschaften. In: Diagnostica, (37), S. 149-159.
- Stockmann, R. (2007): 2. Einführung in die Evaluation. In: In: Stockmann, R. (Hrsg.): Handbuch zur Evaluation. Eine praktische Handlungsanleitung. Münster: Waxmann, S. 24-70.

- Stockmann, R. (2010a): 1. Rolle der Evaluation in der Gesellschaft. In: Stockmann, R. & Meyer, W. (Hrsg.): Evaluation. Eine Einführung. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 15-54.
- Stockmann, R. (2010b): 2. Wissenschaftsbasierte Evaluation. In: Stockmann, R. & Meyer, W. (Hrsg.): Evaluation. Eine Einführung. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 55-100.
- Stockmann, R. (2010c): 4. Evaluationsprozess. In: Stockmann, R. & Meyer, W. (Hrsg.): Evaluation. Eine Einführung. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 159-190.
- Stolberg, A. & Cullen, P. (1983): Preventive Interventions for Families of Divorce: The Divojce Adjustment Project. In: Kurdek, L. A. (Hrsg.): Children and Divorce. New Directions for Child Development. (19) San Francisco: Jossey-Bass.
- Textor, M. (1991): Scheidungszyklus und Scheidungsberatung: Ein Handbuch. Zugriff am 06.10.2012 unter: <http://www.sgbviii.de/S170.html>
- Thöne-Jäpel, D. (1997): Eure Scheidung- und was ist mit uns? Erfahrungen und Wünsche von Kindern und Jugendlichen. Aus: Menne, Klaus (Hrsg.): Kinder im Scheidungskonflikt: Beratung von Kinder und Eltern bei Trennung und Scheidung. (2. Aufl.) Weinheim: Juventa, S. 139-151.
- Turner, F. & Tewes, U. (1975): Kinder-Angst-Test (KAT). Göttingen: Hogrefe.
- Trautmann, T. (2010): Interviews mit Kindern. Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Beispiele. Weinheim: VS Verlag.
- Verbi Software (2011): MAXQDA 10. The Art of Text Analysis. Referenzhandbuch zum Textanalyse-System MAX Qualitative Datenanalyse 10. Für Windows, XP, Vista und 7. Zugriff am 13.08.2013 unter: http://www.maxqda.de/download/manuals/MAX10_manual_ger.pdf
- Vosseler, A. (2001): Der Fragebogen zur Erziehungs- und Familienberatung (FEF): Entwicklung eines Evaluationsverfahrens. In: Diagnostica (47, 3), S. 122-131. Zugriff am 08.02.2013 unter: <http://www.psycontent.com/content/9g45507871w88403/fulltext.html>
- Vosseler, A. (2006): Evaluation von Erziehungs- und Familienberatung in Deutschland. Ergebnisse und Anregungen für die künftige Praxis. In: Menne, K. & Hundsalz, A. (Hrsg.): Jahrbuch für Erziehungsberatung Band 6. Weinheim: Juventa, S. 207-224.
- Wallerstein, J., Lewis, J. & Blakeslee, S. (2002): Scheidungsfolgen- die Kinder tragen die Last. Eine Langzeitstudie über 25 Jahre. Münster: Votum.
- Walter, A. (2000): Das Unsagbare sagbar machen. Gruppenarbeit mit Kindern, deren Eltern getrennt oder geschieden sind. In: Buchholz-Graf, W. & Verghe, C. (Hrsg.): Beratung für Scheidungsfamilien. Das neue Kindschaftsrecht und professionelles Handeln der Verfahrensbeteiligten. Weinheim: Juventa, S. 169-203.
- Weber, M. (2001): Beratung vor gerichtlicher Entscheidung. Beratung und Kooperation in strittigen Fällen. In: Menne, K. & Hundsalz, A. (Hrsg.): Jahrbuch für Erziehungsberatung Band 4. Weinheim: Juventa, S. 121-137.
- Weber, M. (2004): Kinder in der Trennungs- und Scheidungsberatung. Ein Beitrag zur angemessenen Beteiligung in Erziehungs- und Familienberatungsstellen. In: Hundsalz, A. & Menne, K. (Hrsg.): Jahrbuch für Erziehungsberatung Band 5. Weinheim: Juventa, S. 125-139.
- Weber, M. & Schilling, H. (2006) (Hrsg.): Eskalierte Elternkonflikte. Beratungsarbeit im Interesse des Kindes bei hoch strittigen Trennungen. Weinheim: Juventa.
- Weinberger, S. (1988): Klientenzentrierte Gesprächsführung. Eine Lern- und Praxisanleitung für helfende Berufe. (3. vollst. überarb. Aufl.) Beltz: Weinheim.
- Wellhöfer, P. (2012): Gruppendynamik und soziales Lernen. Theorie und Praxis der Arbeit mit Gruppen. (4. akt. Aufl.). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Werner, E. (2008): Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz. In: Opp, G./Fingerle, M. (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. (3. Aufl.) München: Reinhardt, S. 20-32.

- Widmer, T. & De Rocchi, T. (2012): Kompaktwissen Evaluation: Grundlagen, Ansätze und Anwendungen. Zürich: Rüegger Verlag.
- Witte, E.; Sibbert, J. & Kesten I. (1992): Trennungs- und Scheidungsberatung. Grundlagen - Konzepte - Angebote. Göttingen: VAP.
- Zuckowski, R. (1994): Meine Lieder – meine Freunde. Texte, Begegnungen, Erinnerungen 1974-1994. Hamburg: Sikorski, S. 160.

Anhänge

Anhang 1: Standards der DeGEval

Die 25 Einzelstandards der DeGEval (2008) sind im folgenden ausgeführt, und ergänzt durch die ‚Empfehlungen zur Anwendung der Standards für Evaluation im Handlungsfeld der Selbstevaluation‘ (vgl. DeGEval 2004).

Nützlichkeitsstandards (N)

- N1. Alle am Evaluationsgegenstand beteiligte oder betroffene Personen („Stakeholder“) sollen identifiziert und deren Interessen reflektiert werden.
- N2. Der Evaluationszweck soll festgelegt werden (vgl. ebd., S. 10). Bei Selbstevaluationen ist es wichtig, dass der eigene Auftrag transparent ist, damit die Anteile von Qualitätsentwicklung und eigener Weiterqualifikation deutlich sind (vgl. DeGEval 2004, S. 9).
- N3. Der Evaluator/die Evaluatorin soll durch Kompetenz im methodischen und fachlichen Bereich glaubwürdig sein.
- N4. Sowohl Auswahl als auch Umfang der erhobenen Daten sollen zu Fragestellung und Gegenstand der Evaluation passen. (vgl. DeGEval 2008, S. 10) Zu Selbstevaluationen erfolgt bei N4 der Hinweis der DeGEval (2004), Vorhaben „eher fokussiert als zu umfangreich“ (ebd., S. 10) zu planen.
- N5. Die Bewertungskriterien, die der Bewertung des Gegenstands zu Grunde liegen, sollen transparent sein.
- N6. Der Evaluationsbericht soll nachvollziehbar und verständlich sein und alle wichtigen Informationen enthalten, die gewonnen wurden.
- N7. Damit Evaluationsergebnisse angewendet/berücksichtigt werden können, soll Evaluation rechtzeitig erfolgen.
- N8. Planung, Durchführung und Bericht einer Evaluation sollen derart geschehen, dass sie von den Beteiligten zur Kenntnis genommen und die Ergebnisse genutzt werden. (vgl. ebd., S. 10 f.)

Durchführbarkeitsstandards (D)

- D1. Die Belastungen der an der Evaluation Beteiligten, sollen in einem angemessenen Verhältnis zum Nutzen stehen, der durch die Evaluation erreicht werden soll. Das Evaluationsverfahren soll somit angemessen sein.
- D2. Damit eine möglichst hohe Akzeptanz der Stakeholder erreicht wird, soll diplomatisch vorgegangen werden.
- D3. Insgesamt sollen Aufwand und Nutzen von Evaluationen in einem angemessenen Verhältnis stehen, die Evaluation also effizient sein. (vgl. ebd., S. 11)

Fairnessstandards (F)

- F1. Alle Grundlagen einer Evaluation sollen von den Vertragsparteien formal festgehalten werden.
- F2. Ethische Standards zum Schutz von „Sicherheit, Würde und Rechte[n]“ (ebd., s. 11, Anpassung UKM) der Beteiligten sollen gewahrt werden.
- F3. Der Evaluationsgegenstand soll möglichst vollständig mit seinen Vorzügen und Schwächen überprüft und die herausgefilterten Ergebnisse fair dargestellt werden.
- F4. Dass Evaluator/innen bei der Durchführung und Berichterstattung unparteiisch sind, (vgl. ebd., S. 12) ist ein Standard, der nicht grundsätzlich auf Selbstevaluationen übertragbar ist. Selbstevaluator/innen sind durch Grundsätze ihrer Professi-

on, das Leitbild oder die Ziele ihrer Organisation und ihre eigene Rolle und Werte beeinflusst. Dies kann und soll bei der Selbstevaluation nicht aufgehoben, aber kritisch reflektiert und transparent dargestellt werden. Ein besonderer Fokus soll hierbei auf möglichen Interessenkonflikten liegen, die mit persönlichen Wertungen und Präferenzen einhergehen können (vgl. DeGEval 2004, S. 12).

F5. Die Evaluationsergebnisse sollen den Beteiligten transparent sein (vgl. DeGEval 2008, S. 12).

Genauigkeitsstandards (G)

- G1. Es soll eine genaue Beschreibung des Evaluationsgegenstandes vorliegen (vgl. ebd., S. 12). Bei Selbstevaluation soll ein Fokus auf Werte, Ziele und die damit verbundenen Handlungskonsequenzen gelegt werden (vgl. DeGEval 2004, S. 13).
- G2. Bei der Beschreibung des Gegenstandes soll auch der Kontext ausreichend analysiert werden (vgl. DeGEval 2008, S. 12).
- G3. Genau dokumentiert werden sollen neben dem Gegenstand des Weiteren: Zwecke, Fragestellung, Vorgehen und Methoden.
- G4. Genutzte Informationsquellen sollen beschrieben werden, damit deren Verlässlichkeit und Angemessenheit transparent ist.
- G5. Auf der Grundlage von Gütekriterien qualitativer und/oder quantitativer Forschung¹⁴² sollen valide und reliable Daten erhoben werden.
- G6. Die Ergebnisse sollen systematisch auf Fehler hin untersucht werden.
- G7. Die Daten sollen „nach fachlichen Standards angemessen und systematisch analysiert“ (ebd., S. 13) werden.
- G8. Schlussfolgerungen, die aus einer Evaluation gezogen werden, sollen begründet werden.
- G9. Eine Evaluation sollte dokumentiert und archiviert werden, damit eine Meta-Evaluation möglich wird (vgl. ebd., S. 12f.).

¹⁴² Ausführlicher zu Gütekriterien quantitativer Daten bspw. Bortz und Döring (1995) oder Kuckartz et al. (2010). Zur ‚Qualität qualitativer Daten‘ bspw. Helfferich (2005).

Anhang 2: Programmbaum für Evaluationen

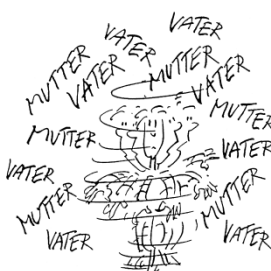

Der Programmbaum nach Keller-Ebert, Kißler und Schobert (2005) ist in der folgenden Tabelle zusammengefasst und jeweils auf die vorliegende Evaluation übertragen:

1. Bedingungsfelder	2. Konzept	3. Aktivitäten	4. Resultate
<p><i>Bedingungsfelder stellen „Randbedingungen für die Programmumsetzung und den Programmserfolg“ (Keller-Ebert, Kißler & Schobert, S. 17) dar, die bei der Programmplanung relevant sind. Hierbei werden vier Bedingungsfelder unterschieden:</i></p>	<p><i>Ziele eines Programmes sollen gefunden und geklärt, sowie weitere grundlegende Merkmale der Konzeption (Interventionsplanung) dargestellt werden.</i></p>	<p><i>Umfasst die Umsetzung und Durchführung der Intervention.</i></p>	<p><i>Umfasst die Wirkungen eines Programmes. Unterschieden werden hier Output, Outcome und Impact:</i></p>
<p>A. Kontext des Programms</p> <p><i>(Vorliegende Umgebungsbedingungen)</i></p> <p>Situation und Hilfebedarf von Trennungs- und Scheidungskindern, Erziehungs- und Familienberatung und in diesem Feld speziell Kindergruppenintervention (Kapitel 1-3)</p>	<p>Das Konzept und dessen konkrete Umsetzung wurden in Kapitel 6 beschrieben.</p>		<p>A. Output</p> <p><i>(Leistungen, die durch die Programmaktivität entstehen)</i></p> <p>Durchführung der Intervention für 6-9 Kinder, Materialien, die während der Intervention entstehen (Mappen der Kinder bspw.)</p>
<p>B. Income</p> <p><i>(Voraussetzungen, die die Zielgruppe in das Programm einbringt)</i></p> <p>Situation und Hilfebedarf (Kapitel 1 und Erhebung sowie Berücksichtigung der ‚Lebenssituation‘ der Kinder)</p>			<p>B. Outcome</p> <p><i>(Resultate der Intervention, die bei den Teilnehmenden entstehen)</i></p> <p>Bewertung der Intervention, beschrieben in den Kapiteln 8 und 9</p>
<p>C. Input</p> <p><i>(„finanzielle, personale oder andere Ressourcen, die in ein Programm investiert werden“ (ebd., S. 18))</i></p> <p>Leitung durch zwei Beraterinnen, finanziert durch den Träger der Einrichtung, Bereitstellung von Raum und Material (Beschreibungen in Kapitel 6).</p>			<p>C. Impact</p> <p><i>(Gesamtwirkung eines Programms)</i></p> <p>Zusammengefasst in Kapitel 9.</p>
<p>D. Struktur</p> <p><i>(Bedingungen, die Merkmale des Unternehmens sind, wie die Personalstruktur)</i></p> <p>Durchführung in einer Erziehungs- und Familienberatungsstelle, Vorstellung von deren typischen Strukturen in Kapitel 2.</p>			

Anhang 3: Flyer zur Trennungs- und Scheidungskindergruppe

Der folgende Flyer wurde für die durchgeführten Gruppen verwendet, verfügbar ist er hier in anonymisierter Form. Die Grafik auf der Titelseite sind der Publikation des Landeswohlfahrtsverbandes Baden (1999) entnommen, die Grafiken auf der Rück- und Innenseite Jaede, Wolf und Zeller-König (1996).

„Meine Eltern haben sich getrennt!“

Gruppenangebot für Kinder aus Trennungs- und Scheidungsfamilien

[Logo und Adresse der Beratungsstelle]

Warum ein Gruppenangebot?
Die Trennung der Eltern wird von jedem Kind anders erlebt und jedes Kind verarbeitet sie anders. Manche laut und direkt, andere leise und mit sich. Wichtig ist dieses Thema jedoch für alle.

In der Zeit der Trennung ist die ganze Familie im Umbruch. Die Beziehungen innerhalb der Familie verändern sich. Oft ändern sich auch die Wohnsituation und der Kontakt zu Freunden und Verwandten. Jedes Familienmitglied muss sich nun neu orientieren.

Das Gruppenangebot der Beratungsstelle in [Ort der Beratungsstelle] bietet Kindern hierbei Hilfe und Unterstützung außerhalb ihrer Familie.

Was passiert in der Gruppe?
→ Kinder lernen sich kennen und können sich austauschen
In den Gruppenstunden, in denen jeweils ein bestimmtes Thema bearbeitet wird, lernen sie:
→ Gefühle wahrzunehmen und auszudrücken,
→ ein besseres Verständnis der eigenen Rolle im Familienkonflikt zu erlangen,
→ selbstbewusster zu werden,
→ Vorstellungen für die Zukunft zu entwickeln.

Das ganze natürlich mit viel Spiel und jeder Menge Keksen.

Wer kann teilnehmen?
→ 6 Mädchen und Jungen im Alter von 10-12 Jahren.
→ Geschwisterkinder können nur in unterschiedliche Gruppen aufgenommen werden.


Wichtig ist..
→ dass die Kinder regelmäßig teilnehmen können
→ beide Eltern die Bereitschaft haben an Terminen mit den Kindern bzw. Elternabenden teilzunehmen.

Wann, wie oft und wo trifft sich die Gruppe?
→ [Wochentag und Uhrzeit]
→ in den Räumen der Beratungsstelle (Adresse vorne).
→ Die Kinder treffen sich 10 mal. Zusätzlich gibt es 2 Einführungs- und zwei Abschiedstermine, die mit jeweils einem Elternpartner und dem Kind stattfinden.
→ Es findet 1 Elternabend für jeden Elternpartner statt

Wie viel kostet das Angebot?
Das Angebot wird vom [Träger] getragen und ist für die Familien kostenfrei.

Wo können Kinder angemeldet werden?
→ In der Beratungsstelle [Ort] (Adresse vorne).

Wer leitet die Gruppe?
[Name Beraterin1]
[Name Beraterin2]



Anhang 4: Fragebögen zur Gruppenauswahl Gruppe 1

Elternfragebögen

Schriftart und Format wurden leicht angepasst, Comics wurden entfernt.

Liebe Eltern,
bitte nehmen Sie sich Zeit den folgenden Fragebogen auszufüllen.
Er beinhaltet die Anmeldung zur Gruppe sowie einige Fragen zu Ihrer Anmeldung und Ihnen und ermöglicht uns einen kleinen Einblick in Ihre Situation, der dazu beiträgt, dass wir die Kindergruppe gut vorbereiten können.
Mit freundlichen Grüßen
[Namen der Beraterinnen]

Anmeldung zur Kindergruppe

Hiermit möchte ich meine Tochter/meinen Sohn (unzutreffendes bitte streichen) zum Gruppenangebot für Kinder aus Trennungs- und Scheidungsfamilien anmelden.

Name meines Kindes:

Geburtstag meines Kindes:

Schule meine Kindes (Name und Ort):

Klasse, die mein Kind besucht:

Folgende Allergien/Krankheiten meines Kindes sind bekannt:

.....

Mein Kind wohnt hauptsächlich bei mir.
 hauptsächlich bei meinem Elternpartner/meiner Elternpartnerin.

Wenn Ihr Kind hauptsächlich bei Ihrem Elternpartner/Ihrer Elternpartnerin wohnt: Wie oft sehen Sie es?

.....

Die Trennung erfolgte im Jahr:.....

Die Scheidung erfolgte im Jahr:.....

Anmeldung zum begleitenden Elternprogramm

Bitte beachten Sie, dass es für die Wirkung der Gruppe sehr wichtig ist, dass Sie sich Zeit für das begleitende Elternprogramm nehmen. In Ausnahmefällen stehen wir für Ausweichtermine zur Verfügung

Ich kann...

...an der Begrüßungssitzung teilnehmen	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein
...am Elternabend teilnehmen	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein
...an der Abschiedssitzung teilnehmen	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein

Warum eine Kindergruppe?

Warum möchten Sie Ihr Kind für die Kindergruppe anmelden?

.....

Worin sehen Sie Ihre eigenen Möglichkeiten, Ihr Kind zu unterstützen?

.....

Woran werden Sie merken, dass die Gruppe Ihrem Kind hilft?

.....

Welche Erwartungen haben Sie an den Elternabend?

.....

Nun noch ein paar Fragen zu Ihrer Person

Vorname/Name:

Adresse:

Telefonnummer(n) unter der/denen sie gut erreichbar sind:

.....

Alter:

Sind Sie..... weiblich männlich

Wie leben Sie zurzeit? (*allein? Mit neuer Partnerin/neuem Partner? Leben Kinder im Haushalt?
Wenn ja: wie viele? Wie alt sind diese?*)

.....

Vielen Dank für's Ausfüllen!

Kinderfragebögen

Schriftart und Format wurden leicht angepasst, Comics wurden entfernt.

Liebe Kinder,
bitte nehmt euch Zeit die Fragen zu beantworten.
Die Antworten helfen uns dabei die Gruppe gut vorzubereiten.
Viele Grüße
[Namen der Beraterinnen]

Das bin ich...

Mein Name ist:

Ich habe am Geburtstag, bin also Jahre alt.

Ich gehe in die Klasse der Schule.

Das sind meine Hobbies/ das mache ich gerne:

.....

Das mag ich gar nicht:

.....

Ich möchte die Gruppe besuchen, weil:

.....

Wenn ich an die Kindergruppe denke,...

...habe ich Angst vor...

.....

...freue ich mich auf...

.....

Vielen Dank fürs Beantworten!

Anhang 5: Leitfaden für Gruppenauswahlgespräche Gruppen 2 und 3

Einleitung

- Die Beraterinnen stellen sich vor und
- erläutern den Ablauf des Gesprächs:
 1. Fragen zur Familiensituation
 2. Beschreibung der Gruppe durch die Beraterinnen
 3. Allgemeine Fragen
 4. Wir überlegen gemeinsam, wie die Gruppe helfen kann

Klären der Familiensituation

- Name, Alter, Wohnort, Telefon, E-Mail (wenn nicht schon bekannt)
- Fragen an das Kind: Welche Schule/Klasse/Lieblingsfächer/Hobbies/Vereine?
- Frage an die Familie: Wie ist Trennung und/oder Scheidung bislang verlaufen?
- Fragen an die Eltern: Zeitlicher Abstand zu Trennung und Scheidung, Regelungen bei Sorge- und Umgangsrecht
- Fragen an die Eltern zur Strittigkeit: wie kommunizieren die Elternpartner, gibt es Schuldzuweisungen, sind weitere Helfersysteme involviert

Klären des Bedarfs in Bezug auf Trennung und Scheidung

Zunächst beschreiben die Beraterinnen die Gruppe:

- Zeitrahmen, Setting, Zeitpunkt, Hinweis, dass Kinder regelmäßige Teilnahme wichtig ist.
- Informationen zu den weiteren Teilnehmer/innen, natürlich nur allgemein nicht spezifisch, dass die Gruppe aus sechs Kindern besteht, Jungen und Mädchen, die nicht mehr als 3 Lebensjahre auseinander sind.
- Informationen zur didaktischen Ausgestaltung der Gruppe

Fragen, die helfen herauszufiltern, ob die Gruppe das passende Angebot ist:

- Was wird von den Kindern und Eltern beim Familienleben zur Zeit positiv bewertet?/ Wo gibt es Schwierigkeiten?
- Grund für die Anmeldung
- Erwartungen an die Gruppe
- Passt die Gruppe in den Freizeitplan des Kindes?
- Frage an das Kind: Ist die Teilnahme freiwillig?
- Frage an die Eltern: Besteht die Bereitschaft am Elternprogramm teilzunehmen?

Sozialverhalten des Kindes

- Hat das Kind bereits Erfahrung mit Gruppen, bspw. durch Mitgliedschaft in Vereinen?
- Frage an das Kind: Selbsteinschätzung ob es in Gruppen eher ruhig ist oder lustig oder jemand der die Gruppe anführt, etc.?
- Fragen an die Eltern: Fremdeinschätzung: Rolle des eigenen Kindes in einer Kindergruppe
- Frage an die Eltern: Krankheiten oder sonstige Diagnosen beim Kind: Allergien, AD(H)S, Lese/Rechenschwäche etc.

Risiko- und Schutzfaktoren

Grundsätzlich sollten sich die Beraterinnen während des Gesprächs fragen, warum *dieses* Kind die Gruppe besuchen sollte. Hierbei soll folgende Liste helfen, die Risiko- und Schutzfaktoren zu erfragen, die von Kind und Eltern wahrgenommen werden. Je weniger Schutzfaktoren wahrgenommen werden, desto notwendiger ist eine Intervention.

Das Kind...

- hat Freunde, mit denen es über die Ereignisse in der Familie sprechen kann.
- hat Freunde, die ebenfalls getrennte und/oder geschiedene Eltern haben.
- wendet Coping-Strategien an. Welche?
- kann seine eigenen Gefühle reflektieren und auszudrücken
- hat (realistische) Zukunftserwartungen
- hat ein Kontrollempfinden (in Bezug auf die eigene Wirksamkeit bei der Erfüllung von Wünschen oder bei der Gestaltung der Familiensituation)
- hat keine Schwierigkeiten in Trennungs- und Scheidungsspezifischen Bereichen:
 - Loyalitätskonflikte
 - Parentifizierung
 - PAS
 - kann zwischen Kind- und Elternangelegenheiten unterscheiden
 - die Trennung und Scheidung sowie
 - etwaige neue Partnerschaften der Eltern akzeptieren
 - die Übergabesituation zwischen Mutter und Vater bereitet keine starken Komplikationen
 - Streit mit Geschwistern und/oder Freunden hat ein gewöhnliches Ausmaß
 - es liegen keine Schulschwierigkeiten vor, die auf die Trennung und Scheidung zurück zu führen sind
 - kennt seine eigenen Rechte im Bezug auf Trennung und Scheidung

Auftrag/Ziel/Bedürfnis... Was kann das Kind in der Gruppe lernen?

Gemeinsam kann dann überlegt werden, ob es Überschneidungen zwischen dem Hilfebedarf des Kindes, den Erwartungen von Eltern und Kind sowie dem Gruppeninhalt gibt. Welche Überschneidungen sind dies? Somit kann ein persönliches Ziel des Kindes formuliert werden, dass mit dem Gruppenbesuch verbunden werden kann.

Anhang 6: Benötigte Ausstattung und verwendetes Material

Folgendes Material wurde für die Interventionen verwendet:

- Große Kissen und Matratzen (zum darauf sitzen, spielen, bauen)
- Bunte Tücher unterschiedlicher Stoffarten, Verkleidungsmöglichkeiten wie Hüte (für Rollenspiele)
- Mit der Hand bespielbare Tiere und Puppen (für Rollenspiele)
- Bälle (zum weitergeben in Gesprächsrunden oder zum Spielen)
- Tafel oder Flip Chart (für Abstimmungen, Punktestände und Visualisierungen)
- Tisch mit Stühlen (zum Malen und Gestalten)
- Schnur (zum weiterreichen in Gesprächsrunden, zum Legen von Grenzen oder Skalen)
- Batackas/ Boxesack (zum Ausdruck von Wut und zum Kräfteressen)
- Möglichkeit eine Hängematte aufzuhängen¹⁴³
- Eine Digitalkamera für Gruppenbilder, die den Kindern als Erinnerung entwickelt werden können
- Möglichkeit von der Gruppe erstellte Bilder jeweils zur Gruppenzeit aufzuhängen. Bei den drei Gruppen diente hierfür eine an einer Wand gespannte Wäscheleine, an der jeweils vor den Stunden Bilder problemlos auf und nach der Gruppenstunde wieder abgehängt werden konnten.

Außerdem wurde den Kindern Bastel- und Schreibmaterial zur Verfügung gestellt. Zu Beginn der Intervention erhielt jedes Kind ein Set an (bunten) Stiften und einen Zeichenblock als Leihgabe bis zum Gruppenabschluss und eine bemalbare Din-A3 Sammelmappe für das in der Gruppe erstellte Material. Klebstoff, Scheren, Radiergummi und Spitzer standen außerdem in ausreichender Anzahl zur Verfügung.

¹⁴³ „[H]ier darf ich mich mal hängen lassen“ (Bude & Rohrman 2001, S. 45, Anpassung UKM). Bude & Rohrman (2001) weisen auf die unterschiedlichen Vorteile beim Einsatz einer Hängematte hin. Sie dient als Rückzugsort und Beobachtungsposten und ist Mittelpunkt vielfältiger Interaktionen, in denen ausgehandelt wird, wer (mit wem) in welcher Reihenfolge, wie lange und mit wie viel Schwung schaukeln darf. Ihre Funktion reiche „vom Ausruhen und Sich-Wiegen-Lassen als regressivem Akt bis hin zu wildem Bewegungsdrang, der die Hängematte fast zum Überschlagen brachte“ (ebd., S. 45).

Anhang 7: Material zur Kindergruppenstunde ‚Wenn das Herz gebrochen ist‘

Beispiele für Coping-Strategien, die mit den Kindern besprochen werden können:

- etwas kaputt machen
- verzeihen
- mein Haustier
- mein Kuscheltier
- trotzdem Spaß haben
- ablenken
- schreien
- etwas Schönes machen
- mit Freunden treffen
- eine Wärmflasche
- ins Kissen schlagen
- getröstet werden
- totschweigen
- Zeit
- alles doof finden
- sich rächen
- andere verletzen
- vergessen
- ein Bild dazu malen
- Schokolade
- weg laufen
- wütend sein
- weinen
- traurig sein
- fernsehen oder am PC spielen
- nett zu sich selbst sein
- mit jemandem drüber reden
- zurückziehen und mit keinem mehr reden
- einen Vermittler um Hilfe bitten
- die guten Erinnerungen behalten
- der Person, die einem weh getan hat einen Brief schreiben
- es der Person sagen, die einem weh getan hat
- so tun, als wäre nichts gewesen
- Sport oder andere Hobbies
- nicht mehr in die Schule gehen
- sich von der Person abwenden die einem weh getan hat

Beispiel für ein Ergebnisplakat (Foto: UKM)



Anhang 8: Material zur Kindergruppenstunde ‚Das wünsche ich mir‘

Arbeitsblatt „Das wünsche ich mir“ in Anlehnung an Fthenakis et al. (1995) (Format angepasst)

Das wünsche ich mir

Das ist mein Wunsch...	Kann ich das alleine schaffen?	Rote Karte: Dafür kannst du nichts tun. Gelbe Karte: Dafür brauchst du Hilfe. Grüne Karte: Dafür kannst du etwas tun.
1. für mich:	<input type="radio"/> Ja <input type="radio"/> Nein <input type="radio"/> Vielleicht	
2. für meine Familie:	<input type="radio"/> Ja <input type="radio"/> Nein <input type="radio"/> Vielleicht	
3. für meine Zukunft:	<input type="radio"/> Ja <input type="radio"/> Nein <input type="radio"/> Vielleicht	

Anhang 9: Material zur Kindergruppenstunde ‚Rückblick und Ausblick‘

Arbeitsblatt ‚Ich bin eine wertvolle Person‘ in Anlehnung an Fthenakis et al. (1995). Format angepasst.

Mein Name ist _____ Ich bin eine wertvolle Person!

Alle meine Gefühle sind sehr wichtig. Einige meiner Gefühle sind:

Wenn ich mal Stress (ein gebrochenes Herz) habe kann ich etwas für mich tun:

Unter den Menschen die mich lieben und mit denen ich befreundet bin sind Menschen, denen ich mich immer anvertrauen kann. Dazu gehören:

Ich bin ein wichtiges Mitglied der [Name der Kindergruppe]. Während unserer Treffen haben mir manche Sachen nicht gefallen und andere gefallen.

Was mir nicht gefallen hat:

Was mir gefallen hat:

Meine wichtigsten Wünsche, die ich in der Zukunft erfüllen will:

Anhang 10: Vorlage für Abschiedsbriefe an die Kinder

[Namen der Beraterinnen]
[Adresse der Beratungsstelle]
[Telefonnummer]

[Ort, Datum]

Liebe/r [Name des Kindes],

seit [Datum Gruppenbeginn] haben wir nun einige Nachmittage zusammen in der [Name der Kindergruppe] – Trennungs- und Scheidungsgruppe in unserer Beratungsstelle erlebt.

In jeder Stunde haben wir ein bestimmtes Thema besprochen. Wir haben überlegt, was Gefühle sind und welche Gefühle ganz persönlich zu jeder und jedem in der Gruppe gehören. Gemeinsam haben wir gesammelt, was man tun kann, wenn das Herz gebrochen ist. Um Trennung und Scheidung ging es natürlich auch. Zuerst haben wir in die Vergangenheit geschaut und überlegt, wie die Babyzeit war und welche guten Erinnerungen, aus der Zeit in der Mama und Papa noch zusammen waren, wichtig sind. Dann haben wir in die Gegenwart schaut und über Gefühle und Meinungen zur Trennung und Scheidung der Eltern gesprochen. Zuletzt haben wir uns Gedanken zu Wünschen für die Zukunft gemacht. Wir haben geredet, gemalt, geboxt, in der Hängematte geschaukelt, Kekse gegessen und Plakate gestaltet.

Du warst ein wichtiges Mitglied in unserer Gruppe!

[3-4 Sätze mit einer Beschreibung der Rolle des Kindes in der Gruppe und zu dessen Entwicklung]

Wir wünschen dir zum Abschied, dass du etwas mitnehmen kannst, aus dieser Zeit:

- Dass du eine wertvolle Person bist,
- dass es wichtig ist, dass du auf dich selbst und deine Wünsche achtest,
- dass du Mut hast, Themen und Wünsche anzusprechen, die dir wichtig sind, auch wenn sie unangenehm sind,
- dass es sich lohnt, wenn du mit anderen Gefühle, Sorgen und Wünsche teilst.

Wir wünschen dir für deine Zukunft alles Gute!

Und wenn du in Zukunft einmal unsere Hilfe brauchst, traue dich und rufe uns an!

[Unterschriften der Beraterinnen]

Anhang 11: Einverständniserklärung zur Teilnahme an den Interviews

Einverständniserklärung Eltern

[Briefkopf]

Dissertationsprojekt: Unterstützung von Trennungs- und Scheidungskindern

Sehr [geehrte/r Herr/Frau Name],

im Rahmen meiner Dissertation an der Philipps-Universität Marburg befasse ich mich mit dem Thema, wie Trennungs- und Scheidungskinder in der Erziehungsberatung unterstützt werden können. Hierbei ist es mir wichtig, dass mein Projekt nicht ausschließlich theoriebasiert ist, sondern vor allem auf den Erfahrungen der Expertinnen und Experten, also Ihnen und [Ihrer Tochter/Ihres Sohnes Name] aufbaut.

Bitte unterstützen Sie mein Projekt, indem Sie vor und nach der Kindergruppe sowie etwa drei Monate im Anschluss an die Gruppe einen Fragebogen ausfüllen und an mich zurück geben. Ihre Angaben werden selbstverständlich anonymisiert.

Die „Hauptpersonen“ des Projektes sind die Kinder. Aus diesem Grund möchte ich mich gerne mit [Name] vor und nach der Kindergruppe sowie etwa drei Monate im Anschluss an die Gruppe über [seine/ihre] Situation sowie [seine/ihre] Meinung über die Teilnahme an der Kindergruppe und den damit verbundenen Auswirkungen unterhalten. Damit keine Beeinflussung durch andere Kinder entsteht, werde ich dieses Gespräch mit [ihm/ihr] in den Räumen der Beratungsstelle alleine führen. Es wird etwa 20 Minuten dauern und von mir mit einem Diktiergerät aufgezeichnet. Die Aufzeichnung der Befragung wird ebenfalls anonymisiert.

Damit die Meinung [Ihrer Tochter/Ihres Sohnes] mein Projekt bereichern kann, brauche ich Ihre Erlaubnis! Wenn Sie damit einverstanden sind, füllen Sie bitte den unteren Abschnitt aus.

Für weitere Fragen stehe ich Ihnen gerne unter der Nummer [Telefonnummer] zur Verfügung.

Ich hoffe auf Ihre Mithilfe und freue mich auf die Gruppenstunden mit [Name]!

Mit freundlichen Grüßen

Uta-Kristina Meyer

Hiermit erlaube ich meinem Sohn/meiner Tochter [Name] die Teilnahme an drei Interviews mit Frau Uta-Kristina Meyer über die Situation meines Kindes, und der Teilnahme an der Gruppe für Trennungs- und Scheidungskinder der Erziehungsberatungsstelle in [Ort], in den Räumen der Beratungsstelle. Ich bin damit einverstanden, dass Frau Meyer das Gespräch mit Hilfe eines Diktiergeräts aufnimmt und die anonymisierten Ergebnisse für ihr Dissertationsprojekt an der Philipps-Universität Marburg verwendet.

[Ort, Datum, Unterschrift]

Einverständniserklärung Kinder

[Briefkopf]

Dissertationsprojekt: Unterstützung von Trennungs- und Scheidungskindern

[Liebe/r Name],

ich schreibe eine Arbeit über das Thema, wie Trennungs- und Scheidungskinder in der Beratungsstelle unterstützt werden können. Hierbei ist es mir wichtig, dass nicht nur Erwachsene sagen, was sie denken, was Kinder gut finden, sondern dass vor allem Kinder die eine Trennung oder Scheidung von ihren Eltern erleben sagen können, wie es ihnen geht und was sie gut oder schlecht finden.

Ich freue mich, wenn du da mitmachst und mein Projekt unterstützt. Hierfür möchte ich mich gerne vor und nach der Kindergruppe und drei Monate nachdem die Gruppe vorbei ist mit dir darüber unterhalten, wie es dir geht und was du zur Kindergruppe denkst. Damit ich nicht alles aufschreiben muss, was du mir erzählst und nicht abgelenkt bin während wir uns unterhalten, möchte ich unser Gespräch aufnehmen. Das ist dann so ähnlich, wie wenn du für eine Sendung im Radio interviewt würdest.

Für meine Arbeit werde ich dann nach unserem Interview die Aufnahme anhören und das was wir besprochen haben aufschreiben. Dabei lasse ich alle Namen weg, die wir beim Gespräch verwenden, damit später niemand mehr rausfinden kann, dass du es warst, mit dem ich geredet habe.

Ich hoffe, dass du mir mit meinem Projekt hilfst.

Viele Grüße

Uta-Kristina Meyer

Ja, ich möchte am Projekt von Frau Meyer teilnehmen.

[Ort, Datum, Unterschrift]

Anhang 12: Übersicht zu Gruppenzielen und deren Einbezug in die Evaluation

Ziel der Intervention	Erfragt?	Ja = Kategorie/ Nein = Grund
Kinder profitieren von einer positiven Gruppenatmosphäre	Ja	Beschreibung der Gruppe/Bewertung der Gruppe/Unterstützung
Das soziale Netzwerk erweitert sich, somit wird das Bedürfnis nach gelingenden Beziehungen befriedigt	Ja	Lebenssituation/Unterstützung/Netzwerk
Feedbackschleifen und Modelle beeinflussen das Verhalten der Kinder	Nein bzw. indirekt	Bereits durch bestehende Forschung erhoben, eher durch Diagnostik erfragbar. Indirekt wurde nach Unterstützung durch Kinder und Gruppenleitung gefragt
Die Teilnehmenden üben eigene Gefühle zu erkennen, reflektieren und adäquat auszudrücken.	Ja	Gefühle
Die Kinder reflektieren ihre Coping-Strategien und haben die Möglichkeit diese zu erweitern.	Ja	Coping
Biografiearbeit stärkt das kindliche Selbstbild und Selbstbewusstsein.	Nein	Bereits durch bestehende Forschung erhoben, eher durch Diagnostik erfragbar.
Kinder erweitern ihr trennungs- und scheidungsbezogenes Wissen.	Ja	
Die Bedürfnisse nach Kontrolle und Selbstwirksamkeit werden gestärkt.	Nein	Bereits durch bestehende Forschung erhoben, eher durch Diagnostik erfragbar.
Bei Loyalitätskonflikten, Parentifizierung und Schuldgefühlen entsteht Entlastung.	Nein/ indirekt	Eher durch Diagnostik erfragbar. Indirekt kann durch die Fragen nach der Lebenssituation und Stressbewältigung ggf. eine Aussage hierzu getroffen werden
Austausch bei trennungs- und scheidungsbezogenen Problemen (und Strategien zu deren Lösung), durch den eine Stärkung von Ressourcen und Hilfe bei der Bewältigung von scheidungsbezogenen Entwicklungsaufgaben entsteht.	Ja	Beschreibung der Gruppe/Bewertung der Gruppe, Unterstützung
Befriedigung kindlicher Bedürfnisse durch Versorgung und freie Spielsequenzen.	Ja	Beschreibung der Gruppe/Bewertung der Gruppe
Orientierung, Entlastung und Sicherheit durch Struktur.	Ja	Tagesablauf & Struktur
Entwicklung einer realistischen Zukunftsperspektive.	Ja	Beschreibung/Bewertung der Zukunft.
Vorbeugung von Langzeitfolgen durch die Vermittlung von Struktur, Sicherheit und die Auseinandersetzung mit trennungs- und scheidungsbezogenen Themen.	Nein	Hierfür bedarf es längerer Erhebungszeiträume.

Anhang 13: Kategorien und Leitfäden für die Kinderinterviews

Die folgende Übersicht enthält die Leitfäden geführten Interviews. Dunkel markierte Fragen wurden ausschließlich bei der Evaluation von Gruppe 1 verwendet, hell markierte Fragen ausschließlich bei der Evaluation von Gruppe 2 und Gruppe 3.

Die verwendete Bewertungsskala befindet sich im Anschluss der Tabelle.

Kategorie	Prä-Interview	Post-Interview	Follow-up-Interview
Vorbereitung			
	a. Dankeschön Geschenk bereitlegen (Süßigkeiten)	a. Plakate aufhängen, die an die Gruppenzeit erinnern. b. Dankeschön Geschenk bereitlegen (Süßigkeiten)	a. Plakate aufhängen, die an die Gruppenzeit erinnern. b. Dankeschön Geschenk bereitlegen (kleine Pflanze)
Gespräch mit Elternteil und Kind			
	a. Begrüßen b. Dank aussprechen c. Erklärung des Dissertationsvorhabens d. Erläuterung des Vorgehens: Interview Kind/ Fragebogen Eltern /gemeinsames Gespräch im Anschluss e. Fragen abwarten f. Unterschrift zur Einverständnis	a. Begrüßen b. Dank aussprechen c. Erläuterung des Vorgehens d. Fragen abwarten	a. Begrüßen b. Dank aussprechen c. Erläuterung des Vorgehens d. Fragen abwarten
Gespräch nur mit Kind			
	a. Für Interviewbereitschaft danken b. auf Experte/in sein hinweisen c. (Ich habe mir ganz viele neugierige Fragen zu dir und der Kindergruppe und Trennung und Scheidung überlegt, bei denen ich die Antworten selbst nicht weiß. Es gibt keine richtigen und falschen Antworten und	a. Für Interviewbereitschaft bedanken b. auf die bekannten Plakate hinweisen (evtl. kurzes Gespräch darüber) c. Hinweis zu sozial erwünschten / ehrlichen Antworten d. Rückfragen abwarten.	a. Für Interviewbereitschaft bedanken g. auf Expert/in sein hinweisen b. auf die bekannten Plakate hinweisen (evtl. kurzes Gespräch darüber) c. Hinweis zu sozial erwünschten / ehrlichen Antworten d. Rückfragen abwarten.

	<p>manchmal vielleicht auch gar keine, weil man etwas gar nicht erlebt hat oder vergessen hat. Dann müssen keine Antworten erfunden werden)</p> <p>d. Fragen abwarten e. Einverständnis einholen f. Aufnahmegerät gemeinsam erkunden und testen</p>		
Einstieg in das Interview			
	<p>Wir haben uns ja schon ein bisschen kennengelernt. Du weißt schon, dass ich die Frau Meyer bin und gerne erfahren möchte, was Kinder erleben, wenn ihre Eltern sich trennen und/oder scheiden lassen und du bist die/der XY und du bist ein Experte/eine Expertin für mein Thema, denn deine Eltern haben sich getrennt/scheiden lassen</p>	<p>Du bist ja nun quasi dreifach Fachfrau/Fachmann:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. du weißt schon wie das mit dem Interview läuft, 2. du hast Trennung und Scheidung erlebt 3. und du hast die Gruppe besucht. <p>In einer Gruppe, so wie in der Schule auch, gibt es ja immer Sachen, die einem gefallen und Sachen, die einem nicht gefallen. Das sind bei jedem ganz andere. Mich interessiert, was für dich gut und was für dich doof war, weil es mich interessiert, wie du die Gruppe erlebt hast!</p>	<p>Seit wir uns das letzte Mal gesehen haben sind drei Monate vergangen. Das war (Nennung des Zeitpunktes)</p>
Interview			
1. Soziodemographische Daten	<p>a. Wie alt bist du? b. In welche Schule gehst du? c. Gehst du gerne zur Schule? d. Was sind denn deine Lieblingsfächer? e. Was machst du, denn in deiner Freizeit? f. Hast du Geschwister?</p>		

2. Lebenssituation			
2.1 Beschreibung/Bewertung der Vergangenheit	<p>a. Wie hast du/habt ihr denn erfahren dass deine/eure Eltern sich trennen?</p> <p>b. Wie ging es dir damit?</p> <p>c. Was hat sich seitdem verändert? (für dich/Geschwister/Eltern. Umzug?/ Gibt es Wechsel von Kontakt und Aufenthalt?/Wie viel wird gestritten?)</p>		
2.2 Beschreibung/Bewertung der Gegenwart	<p>a. Wie geht es dir heute mit der Trennung und Scheidung?</p> <p>b. In welchen Situationen merkst du, dass deine Eltern nicht zusammen sind? (Veränderung, Bewertung, Vor- und Nachteile)</p> <p>c. Wie fühlst du dich dann?</p> <p>d. Gibt es Situationen, in denen du es gut findest, dass deine Eltern sich getrennt haben? (welche?)</p> <p>e. Gibt es Situationen, in denen du es blöd findest, dass deine Eltern sich getrennt haben?</p> <p>AUßERDEM: s. Bewertungsskala</p>	<p>a. Wir haben uns ja vor der Gruppe auch über deine Familie und dich unterhalten. Da ging es euch so (.....) Hat sich während der Gruppenzeit etwas in deiner Familie verändert?</p> <p>b. Wie geht es dir heute mit der Trennung und Scheidung?</p> <p>c. Gibt es Situationen, in denen du es gut findest, dass deine Eltern sich getrennt haben? (welche? - Gefühle)</p> <p>d. Gibt es Situationen, in denen du es blöd findest, dass deine Eltern sich getrennt haben? (welche?- Gefühle)</p>	<p>a. Mich interessiert vor allem, was du seit unserem letzten Gespräch erlebt hast! Ich würde mich freuen, wenn du mir davon erzählst!</p> <p>b. Schule</p> <p>c. Veränderungen in der Familie</p> <p>d. Veränderungen im Freundekreis Wie geht es dir heute mit der Trennung und Scheidung?</p> <p>e. Gibt es Situationen, in denen du es gut findest, dass deine Eltern sich getrennt haben? (welche? - Gefühle)</p> <p>f. Gibt es Situationen, in denen du es blöd findest, dass deine Eltern sich getrennt haben? (welche?- Gefühle)</p>
2.3 Beschreibung/Bewertung der Zukunft (realistische Perspektive)	<p>a. Stell dir vor, es kommt eine kleine Fee und zaubert dich 10 Jahre älter. Wie wärst du dann in 10 Jahren? (Job, Beziehung, Familie, weitere Perspektive)</p>		<p>a. Wichtig fände ich jetzt noch von dir zu erfahren, was du dir für die Zukunft so wünschst</p>
3. Fragen zu den Programmzielen			
3.1 Besondere Fähigkeiten und Leistungen	<p>a. Was macht dir Spaß/was kannst du richtig gut? (Sport, Musik, Kunst, Schulfach, Hobby)</p>	<p>a. Du hast ja gesagt, (...) ist was, das macht dir Spaß, das kannst du richtig so. Ist das immer noch so? Hat sich</p>	<p>a. Was sind denn Sachen, die du richtig gut kannst?</p> <p>b. Was möchtest du noch lernen?</p>

		da etwas bei dir verändert?	c. Du hast ja gesagt, (...) ist was, das macht dir Spaß, das kannst du richtig so. Ist das immer noch so? Hat sich da etwas bei dir verändert?
3.2 Gefühle	(eher ‚nebenbei‘ integriert, also: Können die Kinder Erlebnisse mit Gefühlen verbinden)	(eher ‚nebenbei‘ integriert, also: Können die Kinder Erlebnisse mit Gefühlen verbinden)	(eher ‚nebenbei‘ integriert, also: Können die Kinder Erlebnisse mit Gefühlen verbinden)
3.3 Tagesablauf & Struktur	a. Wie kann ich mir denn so einen typischen Tag bei dir vorstellen? Du wachst morgens auf, dann stehst du auf und wie geht es denn dann weiter?		a. In so einer langen Zeit, wie die zwischen unseren Interviews kann sich ja einiges Verändern. Wie ist das denn bei dir zurzeit: Wie kann ich mir denn einen typischen Tag bei dir im Moment vorstellen? Du wachst morgens auf, dann stehst du auf und wie geht es denn dann weiter?
3.4 Coping	a. Eben hast du gesagt, dass du es in den (...) Situationen blöd findest, dass deine Eltern sich getrennt haben. Was machst du, wenn eine Situation mal richtig blöd ist? (Was kannst du für dich tun?)	Es gibt ja manchmal Situationen, die einem richtig Stress machen, besonders wenn es um Trennung und Scheidung geht. Du hast ja gesagt, bei dir ist das wenn (...) a. Was kannst du tun, wenn du Stress hast?	Es gibt ja manchmal Situationen, die einem richtig Stress machen, besonders wenn es um Trennung und Scheidung geht. Du hast gesagt, bei dir ist das wenn (...) a. Was kannst du tun, wenn du Stress hast?
3.5 Netzwerk	a. Gibt es Kinder oder Erwachsene, mit denen du schon über Trennung und Scheidung geredet hast? b. Mit wem verbringst du deine Freizeit? c. Wie oft triffst du dich mit Freunden? d. Wenn du morgen Geburtstag hättest und du dürftest zu deiner Feier so viele Leute einladen wie du möchtest. Wen würdest du einladen?	a. An der Gruppe haben mit dir neun Kinder teilgenommen. Habt ihr euch gut verstanden? b. Warum denkst du war das so? Wenn nein: Was hättest du dir gewünscht, damit es besser klappt? c. Hast du mit anderen Kindern der Gruppe auch mal telefoniert? d. Dich mit jemandem getroffen? e. Bei wem kannst du dir vorstellen, dich auch so mal mit ihr oder ihm zu	a. Hast du Kontakt zu anderen Kindern aus der Gruppe? (Telefon/Treffen) b. Kannst du dir vorstellen Kontakt aufzunehmen? i. Würdest du Mitglieder der Gruppe zu deinem Geburtstag einladen? j. Vor der Gruppe hast du deine Freizeit ja am liebsten mit Verbracht. Ist das immer noch so? c. Wie oft triffst du dich denn im Moment mit Freunden?

		<p>treffen?</p> <p>f. Würdest du Mitglieder der Gruppe zu deinem Geburtstag einladen?</p> <p>g. Vor der Gruppe hast du deine Freizeit ja am liebsten mit Verbracht. Ist das immer noch so?</p> <p>h. Wie oft triffst du dich denn im Moment mit Freunden?</p>	
4. Beschreibung der Gruppe	<p>a. Wer hat dir von der Gruppe erzählt?</p> <p>b. Grund für die Anmeldung?</p> <p>c. Freiwillig?</p> <p>d. Was denkst du passiert in der Gruppe?</p> <p>e. Was muss passieren, damit du richtig gerne zur Gruppe kommst?</p> <p>f. Elternabend: Was sollen die Eltern dort (nicht) erfahren?</p>	<p>a. Stell dir vor, hier kommt ein Mädchen/Junge in deinem Alter rein und sie/er hat auch geschiedene Eltern. Wie würdest du ihr/ihm die Gruppe beschreiben?</p> <p>Danke! Das hilft ihr/ihm bestimmt bei ihrer/seiner Entscheidung.</p>	
5. Bewertung der Gruppe			
5.1 Bewertung allgemein	s. Bewertungsskala	<p>a. Was hat sich durch den Besuch der Gruppe bei dir verändert?</p> <p>Die Gruppe ist ja nun zu Ende. Stell dir vor: Alles was du gut findest kannst du in einen Koffer packen und mitnehmen und alles was doof war in den Mülleimer werfen.</p> <p>b. Was wirfst du in den Mülleimer?</p> <p>c. Was packst du in den Koffer?^</p> <p>d. Wurde in der Gruppe irgendetwas besprochen oder gemacht, dass dir zu Hause oder bei Trennung und Scheidung hilft?</p> <p>e. Könnten andere Menschen merken, ob sich seit der Gruppe was verän-</p>	<p>a. Woran Erinnerst du dich gerne, wenn du an die Gruppe zurück denkst?</p> <p>b. Woran Erinnerst du dich nicht gerne, wenn du an die Gruppe zurück denkst?</p> <p>c. Mich interessiert, ob dir etwas einfällt, was sich wegen der Gruppe bei dir verändert hat?</p> <p>d. Hat sich etwas <i>nicht</i> verändert, von dem du dir gewünscht hättest, dass es durch die Gruppe anders wird? AUßERDEM: s. Bewertungsskala</p>

		<p>dert hat? (Eltern, Freunde, Lehrer?) AUßERDEM: s. Bewertungsskala</p>	
5.2 Bewertung themenspezifisch		<p>Wir haben ja in jeder Woche ein anderes Thema besprochen.</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Welches Thema hat dich besonders interessiert? b. Welches Thema war für dich besonders langweilig? c. Angeben ob bestimmte Themen in der Gruppe besprochen wurden: <ul style="list-style-type: none"> 1. Gesetze, die es bei TuS gibt 2. Rechte, die du bei TuS hast 3. Was du bei Stress machen kannst 4. Wie du deine Gefühle anderen zeigen kannst 5. In welchen Familien die anderen Kinder leben 6. Wie du dir deine Zukunft vorstellst 7. Streit in der Familie 8. Unterscheidung von Eltern- und Kindangelegenheiten <p>AUßERDEM: s. Bewertungsskala</p>	s. Bewertungsskala
5.3 Änderungswünsche		<p>a. Stell dir vor, die Fee vom letzten Interview wäre wieder hier und sie könnte die Gruppe nachträglich verändern. Was sollte sie verändern?</p>	<p>a. Stell dir vor, die Gruppe und alles, was wir gemacht haben wäre aus Knete und du könntest alles so kneten, wie du es haben möchtest. Was würdest du verändern?</p>
5.4 Weiterempfehlung		<p>a. Stell dir vor, das Kind vom Anfang würde wieder rein kommen. Sie/Er hat sich noch nicht entschieden ob</p>	<p>a. Wenn sich die Eltern von einem Freund/einer Freundin trennen/scheiden lassen würden. Wür-</p>

		er/sie teilnehmen soll oder nicht. Was würdest du ihr/ihm empfehlen?	dest du ihm/ihr empfehlen, die Gruppe zu besuchen?
6. Unterstützung			
6.1 Durch /Für andere Kinder	a. Was müssen denn die anderen Kinder in der Gruppe tun, damit sie dir helfen und du die Gruppe gut findest?	a. Haben die anderen Kinder etwas getan um dir zu helfen? b. Wie konntest du die anderen Kinder unterstützen?	
6.2 Durch die Eltern	a. Wie können dir denn deine Eltern helfen, wenn du die Gruppe besuchst?	a. Welche Unterstützung hast du von deinen Eltern bekommen? Es gab ja auch ein Elternprogramm bei der Kindergruppe. b. Haben deine Eltern da mitgemacht? c. Hast du mit deinen Eltern mal über das gesprochen, was in der Gruppe passiert ist? (Ja = was/etwas übertragen?. Nein = warum)	a. Haben sich deine Eltern durch die Gruppe irgendwie verändert? b. Hast du mit deinen Eltern seit der Gruppe mal über die Gruppe geredet? (Ja = wurde etwas aus der Gruppe übertragen? Nein = warum?)
6.3 Durch die Beraterinnen	a. Was müssten die Beraterinnen machen, damit die Gruppe für dich gut wird?	a. Konnten die Beraterinnen etwas dazu tun, damit dir die Gruppe hilft?	
Ende des Interviews			
	a. Ende ankündigen b. Themen zusammenfassen c. Fragen, ob noch etwas offen ist d. Dank aussprechen	a. Ende ankündigen b. Themen zusammenfassen c. nach weiteren Anmerkungen fragen d. Dank aussprechen e. Termin in 3 Monaten vereinbaren	a. Ende ankündigen b. Themen zusammenfassen c. nach weiteren Anmerkungen fragen d. Dank aussprechen

Bewertungsraster

Prä	Post	Follow-up
Interesse	Bewertung	Übertragung

...wie sehr interessiert dich...	...war das gut/schlecht...	...hat dir das seit der Gruppe geholfen...
Allgemeine Bewertungen		
	Die Kindergruppe war schön.	Bei der Kindergruppe hatte ich eine schöne Zeit
	Bei der Kindergruppe habe ich etwas gelernt.	Bei der Kindergruppe habe ich etwas gelernt
	Es war schön Kinder kennenzulernen, die auch Scheidung erlebt haben	Es war schön Kinder kennenzulernen, die auch Scheidung erlebt haben.
	Ich habe durch die Kindergruppe neue Freunde kennengelernt	Ich habe durch die Kindergruppe neue Freunde kennengelernt.
Bewertung von Methoden und Setting		
Über etwas reden	Über Trennung- und Scheidung reden	
Etwas aufschreiben	Etwas schreiben	
Etwas malen	Etwas malen	
Theater spielen	Theater spielen	
Boxen	Boxen	
Gemeinsame Treffen mit allen Kindern und jeweils einem Elternpartner	Begrüßungstreffen mit den Eltern	
Gemeinsame Treffen der Kinder	Abschiedsfest mit den Eltern	
	Begrüßungsrunde mit der Trommel	
	Pause	
	Entspannung in der Hängematten	
	Die Stimmung in der Gruppe	
	Über etwas reden	
Bewertung der Themen		

Was man bei Streit tun kann	Die Themen, die wir besprochen haben waren	Die Themen die wir besprochen haben, haben mir so geholfen...
Wie sich Familien verändern können	Was zu Gefühlen machen	Seit der Kindergruppe....
Die anderen Kinder kennenlernen	Überlegen, was man tun kann, wenn man Stress hat	...weiß ich besser, was ich bei Streit tun kann.
Was zu Gefühlen bei Trennung und Scheidung machen	Überlegen, was du dir wünschst	...verstehe ich besser, was ich fühle.
Überlegen, was ich bei Stress für mich tun kann	Überlegen, was man bei Streit tun kann	...denke ich mehr über meine Gefühle nach.
Wünsche sammeln, die ich mir selbst erfüllen kann	Sammeln, was eigentlich Gefühle sind	... kann ich besser zeigen, was ich fühle.
Mit den anderen Kindern Trennung und Scheidung besprechen	Überlegen, welche Gefühle zu mir gehören	... verstehen meine Eltern mich besser.
Mehr über die Situation meiner Eltern erfahren	Üben, wie ich Gefühle ausdrücken kann	...verstehe ich meine Eltern besser.
Welche Rechte ich als Kind habe	Sammeln, was ich bei Stress für mich machen kann	... weiß ich, was ich für mich tun kann, wenn ich Stress habe.
Überlegen wie die Zeit war, als ich ein Baby war	Überlegen, welche Wünsche ich mir selbst erfüllen kann	... streite ich weniger.
	Mehr über die Situation meiner Eltern bei Trennung und Scheidung erfahren	... weiß ich, welche Wünsche ich mir erfüllen kann.
	Mit den anderen über das sprechen was mich bedrückt	... komme ich mit der TuS besser zurecht.
	Mit den anderen über das sprechen, was die anderen bedrückt.	...kann ich mehr über das reden, was mich bedrückt.
	Über die Familien reden	...weiß ich besser, welche Rechte ich als Kind habe.
	Erfahren, welche Rechte ich als Kind habe	
	Überlegen, wie die Zeit war, als ich ein Baby war	Geht es mir so...
Insgesamt geht es mir mit der Trennung und Scheidung so:	Insgesamt geht es mir mit der Trennung und Scheidung so:	Insgesamt geht es mir mit der Trennung und Scheidung so:

Bewertungsskala Gruppe 1

	😊	:-/	☹️
Bedeutung Post	Das war super!	-----	Das war total doof!
Bedeutung Follow-up	Ist seit der Gruppe viel besser!	-----	Ist seit der Gruppe viel schlimmer geworden!

Bewertungsskala Gruppe 2 und Gruppe 3

	😊😊	😊	:-/	☹️	☹️☹️
Bedeutung Prä	Interessiert mich sehr!	-----	-----	-----	Interessiert mich kein bisschen!
Bedeutung Post	Das war super!	-----	-----	-----	Das war total doof!
Bedeutung Follow-up	Ist seit der Gruppe viel besser!	-----	-----	-----	Ist seit der Gruppe viel schlimmer geworden!

Anhang 14: Kategorien und Fragebögentexte für die Elternfragebögen

Die folgende Übersicht enthält die verwendeten Fragebogenfragen. Dunkel markierte Fragen wurden ausschließlich bei der Evaluation von Gruppe 1 verwendet, hell markierte Fragen ausschließlich bei der Evaluation von Gruppe 2 und Gruppe 3. Die verwendeten Tabellen sind anschließend abgebildet. In die Fragebögen integriert wurde ein vom DJI entwickelter Fragebogen zur Strittigkeit, der in Anhang 13 abgebildet ist.

Kategorien	Prä	Post	Follow-up
Einleitung	<p>Liebe Eltern,</p> <p>Ich freue mich, wenn Sie sich die Zeit nehmen und den folgenden Fragebogen zu sich und zur Kindergruppe auszufüllen.</p>	<p>Liebe Eltern,</p> <p>die Kindergruppenzeit ist nun vorüber. Es interessiert mich sehr zu erfahren, ob Ihnen das Angebot gefallen hat und ob Sie Veränderungen feststellen konnten. Bitte nehmen Sie sich Zeit den folgenden Fragebogen auszufüllen.</p>	<p>Liebe Eltern,</p> <p>seit der letzten Befragung sind drei Monate vergangen. Ich freue mich, wenn Sie sich ein letztes Mal Zeit nehmen den folgenden Fragebogen zu beantworten. Einige Fragen werden Ihnen vielleicht bekannt vorkommen. Da es mich interessiert, was sich bei Ihnen und Ihrem Kind verändert, hat ist es mir wichtig sie Ihnen noch einmal zu stellen.</p>
Soziodemographisches	<p>1. Zunächst ein paar Fragen zu Ihnen:</p> <p>a. Sie sind..... weiblich // männlich</p> <p>b. und (.....) Jahre alt.</p> <p>c. Sie arbeiten.... Vollzeit als../ Teilzeit als../ sind Arbeitssuchend/ nicht berufstätig</p> <p>d. Sie wohnen... allein // mit Ihrem Kind // mit (.....) Kindern // mit Partnerin/ Partner // mit den Kindern von Partnerin/ Partner // in einer anderen Wohnform nämlich: (.....)</p> <p>e. Das Kind, das die Gruppe besucht wohnt: hauptsächlich bei mir// hauptsächlich bei meinem Ex-Partner, meiner Ex-Partnerin</p> <p>f. Das Sorgerecht für das Kind, das die Gruppe besucht: habe ich alleine // haben mein Elternpartner und ich gemeinsam // hat mein Elternpartner alleine</p> <p>g. Die Trennung von Ihrem Ex-Partner/ ihrer</p>	<p>1. Zunächst ein paar Fragen zu Ihnen:</p> <p>a. Sie sind..... weiblich // männlich</p> <p>b. und (.....) Jahre alt.</p> <p>c. Sie arbeiten.... Vollzeit als../ Teilzeit als../ sind Arbeitssuchend/ nicht berufstätig</p> <p>d. Sie wohnen... allein // mit Ihrem Kind // mit (.....) Kindern // mit Partnerin/ Partner // mit den Kindern von Partnerin/ Partner // in einer anderen Wohnform nämlich: (.....)</p> <p>e. Das Kind, das die Gruppe besucht wohnt: hauptsächlich bei mir// hauptsächlich bei meinem Ex-Partner, meiner Ex-Partnerin</p> <p>f. Das Sorgerecht für das Kind, das die Gruppe besucht: habe ich alleine // haben mein Elternpartner und ich gemeinsam // hat mein Elternpartner alleine</p> <p>g. Das Kind, das die Gruppe besucht hat, ist</p>	<p>1. Zunächst ein paar Fragen zu Ihnen:</p> <p>a. Sie sind..... weiblich // männlich</p> <p>b. und (.....) Jahre alt.</p> <p>c. Sie arbeiten.... Vollzeit als../ Teilzeit als../ sind Arbeitssuchend/ nicht berufstätig</p> <p>d. Sie wohnen... allein // mit Ihrem Kind // mit (.....) Kindern // mit Partnerin/ Partner // mit den Kindern von Partnerin/ Partner // in einer anderen Wohnform nämlich: (.....)</p> <p>e. Das Kind, das die Gruppe besucht wohnt: hauptsächlich bei mir// hauptsächlich bei meinem Ex-Partner, meiner Ex-Partnerin</p> <p>f. Das Sorgerecht für das Kind, das die Gruppe besucht: habe ich alleine // haben mein Elternpartner und ich gemeinsam // hat mein Elternpartner alleine</p> <p>g. Das Kind, das die Gruppe besucht hat, ist weiblich //männlich //und (.....) Jahre alt.</p>

	<p>Ex-Partnerin erfolgte im Jahr //</p> <p>h. Die Scheidung von Ihrem Ex-Partner/ ihrer Ex-Partnerin erfolgte im Jahr</p> <p>i. Das Kind, das die Gruppe besucht hat, ist weiblich //männlich //und (.....) Jahre alt.</p>	<p>weiblich //männlich //und (.....) Jahre alt.</p>	
<p>Trennung/ Scheidung</p>	<p>2) Ein paar Fragen zu Ihrer Situation</p> <p>a. Wie sehr fühlen Sie sich derzeit durch die Trennung belastet: sehr / mäßig / ein wenig / gar nicht / es geht mir eher besser</p> <p>b. Läuft oder lief ein Verfahren zum Umgang oder zur elterlichen Sorge? Ja, aktuell // Ja, abgeschlossen // Nein, nie</p> <p>c. Falls ein Verfahren stattgefunden hat: Das Verfahren hat meine Situation: Verschlechtert // Nicht Verändert // Verbessert</p> <p>d. Falls kein Verfahren stattgefunden hat: Können Sie bereits absehen, ob in Zukunft eins stattfinden wird? Ja, es wird noch ein Verfahren stattfinden // Das kann ich bislang noch nicht absehen // Nein, es wird kein Verfahren stattfinden.</p> <p>e. Findet Umgang zwischen Ihrem Kind und dem anderen Elternteil statt? Ja, seit der Trennung bis heute gab es stets regelmäßige Umgangskontakte.// Ja, es gab Kontakte, aber unregelmäßig. // Von der Trennung bis heute gab es nur selten Kontakte.// Es hat früher einmal Kontakte gegeben, die aber abgebrochen wurden.// Nein, es gab niemals Umgangskontakte.</p> <p>f. Was denken Sie zu folgenden Fragen: (→ Tabelle 1)</p> <p>g. Wie schätzen Sie die Situation zwischen Ihnen und Ihrem Ex-Partner/Ihrer Ex-</p>	<p>2) Ein paar Fragen zu Ihrer Situation</p> <p>a. Wie sehr fühlen Sie sich derzeit durch die Trennung belastet: sehr / mäßig / ein wenig / gar nicht / es geht mir eher besser</p> <p>b. Läuft oder lief ein Verfahren zum Umgang oder zur elterlichen Sorge? Ja, aktuell // Ja, abgeschlossen // Nein, nie</p> <p>c. Falls ein Verfahren stattgefunden hat: Das Verfahren hat meine Situation: Verschlechtert // Nicht Verändert // Verbessert</p> <p>d. Falls kein Verfahren stattgefunden hat: Können Sie bereits absehen, ob in Zukunft eins stattfinden wird? Ja, es wird noch ein Verfahren stattfinden // Das kann ich bislang noch nicht absehen // Nein, es wird kein Verfahren stattfinden.</p> <p>e. Findet Umgang zwischen Ihrem Kind und dem anderen Elternteil statt? Ja, seit der Trennung bis heute gab es stets regelmäßige Umgangskontakte.// Ja, es gab Kontakte, aber unregelmäßig. // Von der Trennung bis heute gab es nur selten Kontakte.// Es hat früher einmal Kontakte gegeben, die aber abgebrochen wurden.// Nein, es gab niemals Umgangskontakte.</p> <p>f. Was denken Sie zu folgenden Fragen: (→ Tabelle 1)</p> <p>g. Wie schätzen Sie die Situation zwischen Ihnen und Ihrem Ex-Partner/Ihrer Ex-</p>	<p>2) Ein paar Fragen zu Ihrer Situation</p> <p>a. Wie sehr fühlen Sie sich derzeit durch die Trennung belastet: sehr / mäßig / ein wenig / gar nicht / es geht mir eher besser</p> <p>b. Läuft oder lief ein Verfahren zum Umgang oder zur elterlichen Sorge? Ja, aktuell // Ja, abgeschlossen // Nein, nie</p> <p>c. Falls ein Verfahren stattgefunden hat: Das Verfahren hat meine Situation: Verschlechtert // Nicht Verändert // Verbessert</p> <p>d. Falls kein Verfahren stattgefunden hat: Können Sie bereits absehen, ob in Zukunft eins stattfinden wird? Ja, es wird noch ein Verfahren stattfinden // Das kann ich bislang noch nicht absehen // Nein, es wird kein Verfahren stattfinden.</p> <p>e. Findet Umgang zwischen Ihrem Kind und dem anderen Elternteil statt? Ja, seit der Trennung bis heute gab es stets regelmäßige Umgangskontakte.// Ja, es gab Kontakte, aber unregelmäßig. // Von der Trennung bis heute gab es nur selten Kontakte.// Es hat früher einmal Kontakte gegeben, die aber abgebrochen wurden.// Nein, es gab niemals Umgangskontakte.</p> <p>f. Was denken Sie zu folgenden Fragen: (→ Tabelle 1)</p> <p>g. Wie schätzen Sie die Situation zwischen Ihnen und Ihrem Ex-Partner/Ihrer Ex-Partnerin ein? Zwischen uns bestehen... sehr viele Konflikte. // viele Konflikte.// wenige Konflikte.// keine Konflikte.</p>

	Partnerin ein? Zwischen uns bestehen... sehr viele Konflikte. // viele Konflikte.// wenige Konflikte.// keine Konflikte.	Partnerin ein? Zwischen uns bestehen... sehr viele Konflikte. // viele Konflikte.// wenige Konflikte.// keine Konflikte.	
Eltern-Kind Beziehung	<p>3) Wie sehen Sie Ihr Kind?</p> <p>a. Was mögen Sie an Ihrem Kind im Moment ganz besonders?</p> <p>b. Wann braucht Ihr Kind Sie zurzeit am Nötigsten?</p> <p>c. Mit welchem Verhalten Ihres Kindes haben Sie die meisten Schwierigkeiten?</p> <p>d. Wie schätzen Sie die Situation zwischen Ihnen und Ihrem Kind ein? Zwischen uns bestehen... sehr viele Konflikte. // viele Konflikte.// wenige Konflikte.// keine Konflikte.</p> <p>e. Wie schätzen Sie das Verhalten Ihres Kindes seit der Trennung ein? (→ Tabelle 2)</p> <p>f. Wie schätzen Sie die gemeinsame Zeit ein, die sie mit Ihrem Kind verbringen? (→ Tabelle 3)</p>	<p>3) Wie sehen Sie Ihr Kind?</p> <p>a. Wie schätzen Sie die Situation zwischen Ihnen und Ihrem Kind ein? Zwischen uns bestehen... sehr viele Konflikte. // viele Konflikte.// wenige Konflikte.// keine Konflikte.</p> <p>b. Wie schätzen Sie das Verhalten Ihres Kindes seit der Trennung ein? (→ Tabelle 2)</p> <p>c. Wie schätzen Sie die gemeinsame Zeit ein, die sie mit Ihrem Kind verbringen? (→ Tabelle 3)</p>	<p>3) Wie sehen Sie Ihr Kind?</p> <p>a. Wie schätzen Sie die Situation zwischen Ihnen und Ihrem Kind ein? Zwischen uns bestehen... sehr viele Konflikte. // viele Konflikte.// wenige Konflikte.// keine Konflikte.</p> <p>b. Wie schätzen Sie das Verhalten Ihres Kindes seit der Trennung ein? (→ Tabelle 2)</p> <p>c. Wie schätzen Sie die gemeinsame Zeit ein, die sie mit Ihrem Kind verbringen? (→ Tabelle 3)</p>
Kindergruppe	<p>4) Ihre Erwartungen an die Kindergruppe</p> <p>a. Wie sind Sie auf die Kindergruppe der Beratungsstelle aufmerksam geworden?</p> <p>b. Weil mir die Gruppe von empfohlen wurde</p> <p>c. Mein Kind soll.... (Tabelle 4)</p> <p>d. Was wird sich verändern, wenn die Kindergruppe ihrem Kind hilft?</p> <p>e. Warum haben Sie Ihr Kind für die Kindergruppe angemeldet?</p> <p>f. In welchen Bereichen erwarten Sie durch die Kindergruppe Verbesserungen? (→ Ta-</p>	<p>4) Ihre Meinung zur Kindergruppe</p> <p>a. Was hat sich bei Ihrem Kind durch den Besuch der Kindergruppe verändert? (→ Tabelle 4)</p> <p>b. Stellen Sie weitere Veränderungen fest?</p> <p>c. In welchen Bereichen hat sich bei Ihrem Kind <u>nichts</u> verändert, obwohl Sie sich eine Veränderung durch den Gruppenbesuch gewünscht hätten?</p> <p>d. Würden Sie die Gruppe weiterempfehlen? Ja, weil // Nein, weil</p>	<p>4) Ihre Meinung zur Kindergruppe</p> <p>a. Wie ist Ihre Einschätzung zu folgenden Bereichen... (→ Tabelle 4)</p> <p>b. Gibt es Veränderungen, die bei Ihrem Kind durch den Kindergruppenbesuch eingetreten sind?</p> <p>c. Haben Sie weitere Veränderungen bemerkt?</p> <p>d. In welchen Bereichen hat sich bei Ihrem Kind <u>nichts</u> verändert, obwohl Sie sich eine Veränderung durch den Gruppenbesuch gewünscht hätten?</p> <p>e. Würden Sie die Gruppe weiterempfehlen? Ja, weil // Nein, weil</p>

	<p>belle 4)</p> <p>g. Haben Sie weitere Erwartungen an die Kindergruppe?</p>		
Elternarbeit	<p>5) Ihre Erwartungen an die begleitende Elternarbeit</p> <p>a. Worin sehen Sie Ihre Möglichkeiten Ihr Kind in der Gruppenzeit zu unterstützen? Ich unterstütze mein Kind, indem ich... (Tabelle 5)</p> <p>b. Während der Kindergruppenzeit werde ich... (Tabelle 5)</p> <p>c. Welche Themen sollten beim Elternabend besprochen werden? (→ Tabelle 6)</p> <p>d. Gibt es weitere Themen, die besprochen werden sollten?</p>	<p>5) Ihre Erwartungen an die begleitende Elternarbeit</p> <p>a. Während der Wochen, in denen die Gruppe stattgefunden hat, konnte ich mein Kind unterstützen, indem ich... (Tabelle 5)</p> <p>b. Außerdem habe ich mein Kind unterstützt, indem ich...</p> <p>c. Ich konnte mein Kind nicht unterstützen, weil...</p> <p>d. Am Elternabend war gut, dass...</p> <p>e. Am Elternabend war nicht gut, dass...</p> <p>f. Während des Elternabends hätte ich mir gewünscht, dass...</p> <p>g. Haben Sie die besprochenen Themen als hilfreich empfunden? (→Tabelle 6)</p> <p>h. Wie bewerten Sie den zeitlichen Rahmen für die Elternarbeit: EinElternabend war ausreichend // Ich hätte mir mehrere Elternabende gewünscht // Ich hätte mir einen Workshop für Eltern gewünscht (bspw. Samstags) // Elternabend(e) müssten neben der Kindergruppe gar nicht angeboten werden.</p> <p>i. Ich habe weitere Ideen/Kommentare zur Elternarbeit:</p>	<p>5) Ihre Erwartungen an die begleitende Elternarbeit</p> <p>a. Wie zufrieden sind Sie mit den folgenden Punkten (Tabelle 6)</p> <p>b. Bitte notieren Sie Verbesserungsvorschläge, die Ihnen zu einzelnen Punkten wichtig sind:</p> <p>c. Haben Sie am Elternabend teilgenommen?</p> <p>j. Haben Sie die besprochenen Themen als hilfreich empfunden? (Tabelle 6)</p> <p>k. Diese Informationen haben mir gefehlt /hätte ich während der Gruppenzeit gerne bekommen:</p>
Abschluss	Platz für Ihre Kommentare/Anmerkungen/Anregungen:	Platz für Ihre Kommentare/Anmerkungen/Anregungen:	Platz für Ihre Kommentare/Anmerkungen/Anregungen:

Tabelle 1: Strittigkeit

Eingesetzt bei Prä-, Post- und Follow-up Erhebung

	stimmt gar nicht	stimmt etwas	teils/teils	stimmt ziemlich	stimmt genau
Ich habe es nicht verdient, dass mein Ex-Partner / meine Ex-Partnerin so mit mir umgeht.					
Mein Ex-Partner / meine Ex-Partnerin will das Kind gegen mich aufhetzen.					
Mein Ex-Partner/ meine Ex-Partnerin ist gar nicht in der Lage, sich allein um das Kind zu kümmern.					
Mein Ex-Partner/ meine Ex-Partnerin klammert sich krankhaft an das Kind.					

Tabelle 2: Verhalten Kind

Eingesetzt bei Prä-, Post- und Follow-up Erhebung

Mein Kind...	Mein Kind...	Wie oft kommt das bei Ihrem Kind vor?	Sind Sie damit zufrieden?	
		5-Stufig: nie; selten; hin und wieder; oft; immer	Ja	Nein
trifft sich mit Freunden	Ist lust/ interessenlos			
ist schlecht in der Schule	Geht seinen Hobbies nach			
ist fleißig in der Schule	Kümmert sich um die Familie			
hört nicht auf mich	Tut sich selbst etwas gutes			
ist ängstlich	Ist weinerlich, anhänglich			

ist traurig	Hat Angst in die Schule zu gehen			
ist aggressiv	Hat Bauch/Kopfschmerzen			
Versucht es allen Recht zu machen	Nässt ein			
Zieht sich zurück	Vermittelt zwischen mir und meinem Ex-Partner			
Hat Schlafstörungen	Spricht über seine Gefühle			

Tabelle 3: Eltern-Kind-Beziehung

Eingesetzt bei Prä-, Post- und Follow-up Erhebung

Mein Kind und ich...	Wie oft kommt das bei Ihrem Kind vor?	Sind Sie damit zufrieden?	
		Ja	Nein
	5-Stufig: nie; selten; hin und wieder; oft; immer		
Streiten			
Schmusen			
Spielen zusammen am PC			
Spielen zusammen (Spiele außer PC)			
Sehen zusammen fern			
Essen gemeinsam			
Reden miteinander über Trennung und Scheidung			
Reden miteinander über Gefühle			
Arbeiten zusammen für die Schule			
Unternehmen zusammen Ausflüge			

Tabelle 4: Kindergruppe

Prä (Erwartung) Mein Kind soll....	Post (Bewertung) Mein Kind... /Seit dem Besuch der Gruppe....	Follow-up (Übertragung) Mein Kind.../Seit dem Besuch der Gruppe....
Die Möglichkeit haben, sich mit anderen Kindern auszutauschen. ... sich mit anderen betroffenen Kindern austauschen	Ist gerne zur Kindergruppe gegangen	... ist gerne zur Trennungs- und Scheidungsgruppe gegangen.
Etwas über Trennung und Scheidung lernen	...hat sich mit anderen betroffenen Kindern ausgetauscht.	...konnte sich mit anderen betroffenen Kindern austauschen.
Mit der Situation besser zurecht kommen	... hat etwas über Trennung und Scheidung gelernt	...hat vom Besuch der Gruppe profitiert
Mich und meine Situation besser verstehen	... kommt mit der Situation besser zurecht	... hat in der Gruppe neue Freunde gefunden.-
Lernen seine Gefühle besser zu verstehen.	... kann mich und meine Situation besser verstehen	... ist mein Kind selbstbewusster
(und) aus folgenden anderen Gründen	... hat gelernt seine Gefühle besser zu verstehen	... kann er/sie besser sagen/zeigen, wenn ihn/sie etwas bedrückt.
...selbstbewusster werden	... hat etwas über Trennung und Scheidung gelernt	...kann mein Kind besser mit Stress umgehen.
...besser zeigen können, was es bedrückt.	... ist mein Kind selbstbewusster	...lässt sich mein Kind nicht mehr so schnell aus der Ruhe bringen/verunsichern.
...besser mit Stress umgehen können.	... kann er/sie besser sagen/zeigen, wenn ihn/sie etwas bedrückt.	... wirkt mein Kind zufriedener.
...sich nicht so schnell aus der Ruhe bringen/verunsichern lassen.	...kann mein Kind besser mit Stress umgehen kann ich mit meinem Kind besser reden.
...mehr Informationen zu Trennung und Scheidung bekommen.	...lässt sich mein Kind nicht mehr so schnell aus der Ruhe bringen/verunsichern.	... habe ich das Gefühl, dass mein Kind mich besser versteht.
...sich und seine Gefühle besser verstehen	...kennt sich mein Kind besser mit Trennung/Scheidung aus.	... verstehe ich mein Kind besser.
...mich besser verstehen.	... versteht mein Kind sich und seine Gefühle besser	...kennt sich mein Kind besser mit Trennung/Scheidung aus.

	...versteht mein Kind mich besser	... versteht mein Kind sich und seine Gefühle besser
		...versteht mein Kind mich besser
		...kennt sich mein Kind besser mit Trennung/Scheidung aus.
		... versteht mein Kind sich und seine Gefühle besser

Skala:

Gruppe 1: Ja/Nein

Gruppe 2 und Gruppe 3: 5 Stufig: Trifft gar nicht zu // // Trifft voll zu.

Tabelle 5: Unterstützung des Kindes

Prä (Bereitschaft)	Post (Umsetzung)
<p>Worin sehen Sie Ihre Möglichkeiten Ihr Kind in der Gruppenzeit zu unterstützen?</p> <p>Während der Kindergruppenzeit werde ich...</p>	<p>Während der Kindergruppenzeit habe ich...</p>
<p>mein Kind zu den Gruppenstunden fahren und abholen.</p>	<p>mein Kind zu den Gruppenstunden gefahren und abgeholt.</p>
<p>An den gemeinsamen Sitzungen mit meinem Kind teilnehme</p>	
<p>an der gemeinsamen Begrüßungssitzung mit meinem Kind teilnehmen</p>	<p>an der gemeinsamen Begrüßungssitzung mit meinem Kind teilgenommen</p>
<p>an der gemeinsamen Abschiedssitzung mit meinem Kind teilnehmen.</p>	<p>an der gemeinsamen Abschiedssitzung mit meinem Kind teilgenommen.</p>

am Elternabend teilnehmen.	am Elternabend teilgenommen.
Meinem Kind zuhören	mit meinem Kind über die Gruppe gesprochen.
mit meinem Kind über die Gruppe sprechen.	
mit meinem Kind Ideen aus der Gruppe zu Hause ausprobieren.	mit meinem Kind Ideen aus der Gruppe zu Hause ausprobiert.
Ich habe derzeit keine Möglichkeiten mein Kind zu unterstützen, weil:	
Ich sehe weitere Möglichkeiten mein Kind zu unterstützen:	

Skala:

Gruppe 1: Ja/Nein

Gruppe 2 und Gruppe 3: 5 Stufig: Trifft gar nicht zu // // Trifft voll zu.

Tabelle 6: Themen der begleitenden Elternarbeit

Prä (Erwartung)	Post (Bewertung)	Follow-up (Übertragung)
Das Vorgehen bei der Kindergruppe	Das Vorgehen bei der Kindergruppe	Das Vorgehen bei der Kindergruppe
Meine Situation	Meine Situation	Meine Situation
Vernetzung mit den Eltern	Vernetzung mit den Eltern	Vernetzung mit den Eltern
Möglichkeiten mein Kind zu unterstützen	Mögliche Reaktionen von Kindern auf Trennung und Scheidung	Mögliche Reaktionen von Kindern auf Trennung und Scheidung
Informationen zu „gewöhnlichen“ Reaktionen von Kin-	Wie man Trennungs- und Scheidungskindern	Wie man Trennungs- und Scheidungskindern

Thema	helfen kann	helfen kann
Ich möchte mich mit anderen Eltern über die Situation austauschen		
Mögliche Reaktionen von Kindern auf Trennung und Scheidung		
Wie man Trennungs- und Scheidungskindern helfen kann		
Ich wünsche mir weitere Themen:		

Skala:

Gruppe 1: Ja/Nein

Gruppe 2 und Gruppe 3: 5 Stufig: nein; eher nicht; weiß ich nicht; eher ja; ja

Anhang 15: Fragebogen des DJI

Kurzfragebogen zur Situation nach Trennung und Scheidung

1) Läuft oder lief ein Verfahren zum Umgang oder zur elterlichen Sorge?

- ja, aktuell.
 ja, abgeschlossen.
 nein, nie.

2) Falls ein Verfahren oder eine Beratung stattgefunden hat: Das Verfahren hat meine Situation:

- verschlechtert.
 nicht verändert.
 verbessert.

3) Findet ein kontinuierlicher Umgang zwischen Ihrem Kind und dem Elternteil statt, bei dem es nicht seinen Lebensmittelpunkt hat?

- Ja, seit der Trennung bis heute gab es stets regelmäßige Umgangskontakte.
 Ja, es gab Kontakte, aber unregelmäßig.
 Von der Trennung bis heute gab es nur seltene Kontakte.
 Es hat früher einmal Kontakte gegeben, die aber abgebrochen wurden.
 Nein, es gab niemals Umgangskontakte.

Was denken Sie zu folgenden Fragen:		stimmt gar nicht	stimmt etwas	teils / teils	stimmt ziemlich	stimmt genau
4)	Ich habe es nicht verdient, dass mein Ex-Partner / meine Ex-Partnerin so mit mir umgeht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5)	Mein Ex-Partner / meine Ex-Partnerin will das Kind gegen mich aufhetzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6)	Mein Ex-Partner / meine Ex-Partnerin ist gar nicht in der Lage, sich allein um das Kind zu kümmern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7)	Mein Ex-Partner / meine Ex-Partnerin klammert sich krankhaft an das Kind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8) Wie schätzen Sie die Situationen zwischen Ihnen und Ihrem Ex-Partner ein? Zwischen uns bestehen

- sehr viele Konflikte
 viele Konflikte
 wenig Konflikte
 keine Konflikte

© Jörg Fichtner (Konfliktbogen@joerg-fichtner.de)

Auswertung zum Kurzfragebogen

1) **Läuft oder lief ein Verfahren zum Umgang oder zur elterlichen Sorge?**

- 4 ja, aktuell.
- 2 ja, abgeschlossen.
- 0 nein, nie.

2) **Falls ein Verfahren oder eine Beratung stattgefunden hat: Das Verfahren hat meine Situation:**

- 4 verschlechtert.
- 2 nicht verändert.
- 0 verbessert.

3) **Findet ein kontinuierlicher Umgang zwischen Ihrem Kind und dem Elternteil statt, bei dem es nicht seinen Lebensmittelpunkt hat?**

- 0 Ja, seit der Trennung bis heute gab es stets regelmäßige Umgangskontakte.
- 2 Ja, es gab Kontakte, aber unregelmäßig.
- 3 Von der Trennung bis heute gab es nur seltene Kontakte.
- 3,5 Es hat früher einmal Kontakte gegeben, die aber abgebrochen wurden.
- 4 Nein, es gab niemals Umgangskontakte.

Was denken Sie zu folgenden Fragen:		stimmt gar nicht	stimmt etwas	teils / teils	stimmt ziemlich	stimmt genau
4)	Ich habe es nicht verdient, dass mein Ex-Partner / meine Ex-Partnerin so mit mir umgeht.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1,5	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 4
5)	Mein Ex-Partner / meine Ex-Partnerin will das Kind gegen mich aufhetzen.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
6)	Mein Ex-Partner / meine Ex-Partnerin ist gar nicht in der Lage, sich allein um das Kind zu kümmern.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
7)	Mein Ex-Partner / meine Ex-Partnerin klammert sich krankhaft an das Kind.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 3,5	<input type="checkbox"/> 4

8) **Wie schätzen Sie die Situationen zwischen Ihnen und Ihrem Ex-Partner ein? Zwischen uns bestehen**

- 4 sehr viele Konflikte
- 2 viele Konflikte
- 1 wenig Konflikte
- 0 keine Konflikte

Zählen Sie die erreichten Punkte nach obigem Muster zusammen (0-32)

- 0-10: wahrscheinlich normales Konfliktniveau von Beratungseltern
- 10,5 – 19,5: wahrscheinlich erhöhtes Konfliktniveau
- 20 – 21,5: Grenzbereich zu Hochkonflikt
- 22-32: Hochkonflikte sehr wahrscheinlich

© Jörg Fichtner (Konfliktbogen@joerg-fichtner.de)

Anhang 16: Transkriptionsregeln

- Bei jedem Sprecher/innenwechsel erfolgt ein Absatzwechsel. Mindestens im Verlauf von drei Minuten, aber in der Regel bei jedem Sprecher/innenwechsel erfolgt eine Zeitmarke.
- Die Transkription erfolgt wörtlich, nicht lautsprachlich oder zusammenfassend.
- Aus Gründen der besseren Lesbarkeit werden die Transkripte geglättet: Dialekt wird ins Hochdeutsch übersetzt, nicht sinntragende Worte und Wortwiederholungen ausgelassen (Beispiel: ‚Ehm‘), Interpunktion und Satzbau ans Schriftdeutsch angenähert, sinntragende Lautäußerungen werden je nach Bedeutung durch Worte ersetzt (Beispiel: ein zustimmendes oder ablehnendes ‚Mhm‘ durch ‚Ja‘ oder ‚Nein‘).
- Einwürfe der jeweils anderen Person werden in Klammern gesetzt
- Besonders betonte Worte werden durch GROßBUCHSTABEN gekennzeichnet.
- Emotionale oder nonverbale Äußerungen werden ebenfalls in Klammern notiert.
- Abgebrochene Worte oder Sätze sind mit einem Bindestrich markiert.
- Pausen unter fünf Sekunden werden durch Auslassungspunkte markiert ‚(...)‘, längere Pausen durch ‚(Pause)‘.
- Unverständliche Worte werden mit (unv.) gekennzeichnet.
- Zeichen und Abkürzungen sowie Zahlen unter 12 werden ausgeschrieben.
- Wörtliche Rede wird in einfache Anführungszeichen gesetzt („K53B: Und er hat gesagt ‚Das finde ich gut!‘ und ist gegangen“)
- Die Interviews werden vollständig anonymisiert, alle Angaben, die einen Rückschluss auf die befragte Person erlauben würden, werden ersetzt.
- Die Namen der Teilnehmenden werden aufgrund dessen chiffriert. Kinder werden mit einer vierstelligen Chiffre gekennzeichnet, die sich wie folgt zusammen setzt:
 5. ‚K‘ für ‚Kind‘
 6. ‚Zahl des Kindes in der Gruppe‘, in Gruppe 1 von 1-9, in Gruppe 2 und 3 von 1-6
 7. ‚Nummer der Gruppe‘
 8. ‚Buchstabe der Erhebungswelle‘, ‚A‘ für Prä-, ‚B‘ für Post- und ‚C‘ für Follow-up-Interviews

Beispiel: ‚K31B: Ja.‘ zeigt an, dass Kind Nummer 3 aus Gruppe 1 während der Post-Erhebung ‚Ja‘ gesagt hat.

Bei den Eltern wird vor das Chiffre des Kindes ein ‚M‘ für Mutter oder ein ‚V‘ für Vater gesetzt. Beispiel: ‚MK43A: Ja.‘ zeigt an, dass die Mutter von Kind Nummer 4 aus Gruppe 3 während der Prä-Erhebung ‚Ja‘ auf den Fragebogen geschrieben hat. (vgl. Dresing & Pehl 2011).

Die Interviewerin wird durch ein ‚I‘ gekennzeichnet.

Anhang 17: Tabellarische Übersichten zu den Ergebnissen

Verzeichnis der tabellarischen Übersichten:

Tabelle A1: Erinnerung der Kinder an Trennung und Scheidung (Prä-Erhebung).....	305
Tabelle A2: Umgangsmodelle (Prä-Erhebung).....	305
Tabelle A3: Wünsche der Kinder an die Gruppe (Prä-Erhebung).....	305
Tabelle A4: Coping-Strategien der Kinder (Prä-Erhebung).....	306
Tabelle A5: Über Trennung und Scheidung sprechen /Freunde (Prä-Erhebung).....	306
Tabelle A6: Befürchtungen der Kinder in Hinblick auf die Gruppe (Prä-Erhebung).....	306
Tabelle A7: Angaben Kinder zu Hochzeit und Familie (Prä-Erhebung).....	307
Tabelle A8: Beziehung zu Kind aus Perspektive der Eltern (Gruppe 1) (Prä-Erhebung)	307
Tabelle A9: Motivation der Eltern zur Anmeldung (Gruppe 1) (Prä-Erhebung)	308
Tabelle A10: Motivation der Eltern zur Anmeldung (Gruppen 2, 3) (Prä-Erhebung)	308
Tabelle A11: Bewertung der Kinder zur Gruppenatmosphäre (Post-Erhebung)	309
Tabelle A12: Unterstützung durch andere Kinder (Post-Erhebung).....	309
Tabelle A13: Unterstützung durch die Beraterinnen (Post-Erhebung)	309
Tabelle A14: Unterstützung durch die Eltern (Post-Erhebung)	310
Tabelle A15: Veränderungen durch die Kindergruppe (Post-Erhebung)	310
Tabelle A16: Unterstützung des Kindes (Post-Erhebung)	311
Tabelle A17: Bewertung der Elternarbeit Themen (Post-Erhebung)	311
Tabelle A18: Veränderungen aus Sicht der Kinder negativ (Follow-up-Erhebung).....	312
Tabelle A19: Veränderungen aus Sicht der Kinder positiv (Follow-up-Erhebung).....	312
Tabelle A20: Items: Veränderungen aus Sicht der Eltern (Follow-up-Erhebung)	313
Tabelle A21: Weitere Veränderungen aus Sicht der Eltern (Follow-up-Erhebung).....	314
Tabelle A22: Bewertung von Themen (Eltern) (Gruppen 2, 3) (Follow-up-Erhebung)	314
Tabelle A23: Wünsche zur Elternarbeit (Follow-up-Erhebung)	315
Tabelle A24: Weiterempfehlung der Gruppe (Eltern) (Follow-up-Erhebung)	315
Tabelle A25: Interviewdauer (nach Geschlecht)	315
Tabelle A26: Aufteilung in Altersstufen.....	316
Tabelle A27: Interviewdauer (nach Alter)	316
Tabelle A28: Wechselndes Antwortverhalten der Kinder:	316
Tabelle A29: Positive Bewertungen zu den ‚Gruppenelementen‘	317
Tabelle A30: Negative Bewertungen zu den ‚Gruppenelementen‘ und ‚Sonstigem‘	317
Tabelle A31: Verbesserungswünsche (Post-Erhebung).....	318
Tabelle A32: Wünsche an die Gruppe (Follow-up-Erhebung)	318
Tabelle A33: Veränderungen beim Kind selbst (Post-Erhebung).....	318

Tabelle A1: Erinnerung der Kinder an Trennung und Scheidung (Prä-Erhebung)

Erinnerung	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	Insg.
Erinnerung an konkrete Situation	3	5	3	11
Nennen von Gefühlen	4	3	3	10
Angabe eines Grundes für die Trennung	3	3	2	8
Keine Erinnerung	4	0	2	6
Keine Vorahnung	1	3	1	5
Davon (mit 2 Doppelnennungen)				
<i>allgemein negativ (doof, schlimm)</i>	4	1	2	7
<i>extrem negativ (leidend)</i>	0	1	1	2
<i>abgeschwächt negativ (nicht gut, schade)</i>	0	1	1	2
<i>bestimmtes Gefühl (Schuld)</i>	1	0	0	1

Tabelle A2: Umgangsmodelle (Prä-Erhebung)

Umgang	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	Insg.
Residenzmodell (mit regelmäßigem Umgang)	5	2	4	11
Residenzmodell (mit unregelmäßigem Umgang)	3	0	1	4
Umgangsverweigerung zu Elternpartner	1	0	0	1
Insgesamt: Residenz bei Mutter	8	2	4	14
Insgesamt: Residenz bei Vater	1	0	1	2

Tabelle A3: Wünsche der Kinder an die Gruppe (Prä-Erhebung)

Wünsche	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	Insgesamt
Kinder sind nett, keine Zicken, kein Streit	4	1	1	6
Keine Angaben	0	4	2	6
Spiele	2	0	2	4
Neue Freunde finden	2	1	0	3
Multimedialgeräte sollen im Raum sein	1	2	0	3
Vertrauensvolle Gruppenatmosphäre (offen reden könne)	1	1	0	2
Alles soll gut laufen	1	1	0	2
Ein Kind soll schon bekannt sein	1	1	0	2
Gruppe soll Spaß machen	0	0	1	1
Kinder sollen sich nicht verletzen	1	0	0	1
Plätzchen backen	0	0	1	1

Tabelle A4: Coping-Strategien der Kinder (Prä-Erhebung)

Coping	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	Insg.
Ablenken (spielen, Musik hören)	6	3	2	11
Sich der Situation aussetzen/vermitteln	1	2	2	5
Gefühle zeigen (weinen, streiten, boxen)	1	1	1	3
Körperliche Reaktionen (Erbrechen, Kopfschmerzen)	1	0	1	2
Selbstverletzendes Verhalten	1	0	0	1
weg laufen	0	0	1	1
Keine Ahnung	1	0	0	1

Tabelle A5: Über Trennung und Scheidung sprechen /Freunde (Prä-Erhebung)

Über Trennung und Scheidung mit Erwachsenen sprechen	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	Insg.
Keine Angaben oder niemand	5	4	3	12
Mit den Mutter/Vater oder Eltern	2	2	2	6
Familienangehörige außer Eltern (Geschwister, Paten, Großeltern)	1	2	0	3
Lehrer	2	0	0	2
Angaben zum Freundeskreis				
Kind hat Freunde	6	6	5	17
Kind spricht mit Freunden über Trennung und Scheidung	1	1	3	5

Tabelle A6: Befürchtungen der Kinder in Hinblick auf die Gruppe (Prä-Erhebung)

Befürchtungen	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	Insgesamt
Keine Angaben	0	5	5	10
Kinder sind nicht nett, nicht verständnisvoll, böse, es gibt Streit, Kinder ärgern	6	1	0	7
Kinder tun sich weh	1	0	0	1
Chaos (alle reden durcheinander)	1	0	0	1
Sitzen und über Probleme reden	0	0	1	1

Tabelle A7: Angaben Kinder zu Hochzeit und Familie (Prä-Erhebung)

Heiraten od. eine/n Partner/in haben	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	Insg.
Ja (davon Mädchen/Jungen)	7 (3/4)	4 (2/2)	2 (1/1)	13 (6/7)
Nein (davon Mädchen/Jungen)	0	1 (1/0)	2 (0/2)	3 (1/2)
Weiß nicht (davon Mädchen/Jungen)	2 (2/0)	1 (0/1)	2 (2/0)	5 (4/1)
Kinder bekommen				
Ja (davon Mädchen/Jungen)	5 (3/2)	4 (1/3)	1 (0/1)	10 (4/6)
Nein (davon Mädchen/Jungen)	2 (0/2)	2 (2/0)	2 (0/2)	6 (2/4)
Weiß nicht (davon Mädchen/Jungen)	2 (2/0)	0	3 (3/0)	5 (5/0)

Tabelle A8: Beziehung zu Kind aus Perspektive der Eltern (Gruppe 1) (Prä-Erhebung)

Was mögen Sie an Ihrem Kind im Moment ganz besonders?	Gruppe 1
Liebe Art, Fröhlichkeit, Lachen, Kuschneln, Hilfsbereitschaft	4
Verständnis für finanzielle Situation	1
Muntern Mutter auf	1
Kann ‚normal‘ streiten	1
Kann Ziele & Wünsche benennen und Kompromisse eingehen	1
Alles – Kind ist die Liebe selbst	1
Nichts – es gibt nur Leid	1
Wann braucht Sie Ihr Kind zurzeit am Nötigsten?	Gruppe 1
Abends/Nachts (Zu Bett gehen, Träume)	4
Bei Streit/Hilflosigkeit	2
Nach dem Umgang	1
Bei Hausaufgaben	1
Immer	1
Nie	1
Mit welchem Verhalten Ihres Kindes haben Sie die meisten Schwierigkeiten?	Gruppe 1
Wütend, bockig, unkooperativ	4
Bauchschmerzen	1
Unkonzentriert	1
Streitigkeiten	1
Selbstverletzendes Verhalten	1
Vermittelt zwischen Eltern	1
Mit allem	1
Mit keinem	1

Tabelle A9: Motivation der Eltern zur Anmeldung (Gruppe 1) (Prä-Erhebung)

Motivation zur Anmeldung des Kindes	Anzahl der Nennungen
Besserer Umgang mit Gefühlen	4
Mehr Selbstvertrauen	3
Verbesserung in Alltag und Familienleben allgemein	2
Weniger Bauchschmerzen	1
Im eigenen Bett schlafen	1
Weniger Schuldgefühle	1
Mehr Vertrauen in Eltern	1
Bessere Abgrenzung von Eltern	1
Positive Erfahrungen von Geschwistern	1
Keine Angabe	1

Tabelle A10: Motivation der Eltern zur Anmeldung (Gruppen 2, 3) (Prä-Erhebung)

Motivation zur Anmeldung	Gruppe 2	Gruppe 3	Insgesamt
Austausch mit anderen Kindern allgemein.	1	5	6
Trennungs- und Scheidungsbewältigung spezifisch, durch Austausch: Gefühle allg. oder spezifisch wie Trauer, Schuld verarbeiten, nicht zwischen Eltern vermitteln, Verlust	4	2	6
Tipps von Gruppenleitung: Kinder unterstützen und Herausfinden, ob Kind bei Vater oder Mutter leben möchte	1	1	2
Mehr Lebenslust gewinnen, glücklicher sein	2	0	2
Trennungs- und Scheidungsbewältigung allgemein	1	0	1
Prävention von Langzeitfolgen	1	0	1
Erkenntnis, dass sich Mutter die Situation nicht gewünscht hat	1	0	1

Tabelle A11: Bewertung der Kinder zur Gruppenatmosphäre (Post-Erhebung)

Gruppenatmosphäre	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	Insg.
...war allgemein gut	4	6	4	14
...war mittel	5	0	2	7
Was die Stimmung verschlechtert:				
Jungen/Mädchen Thematik	1	0	5	6
Von Kindern geärgert worden	2	0	0	2
Doof, wenn die neu gewonnene Freundin bei einer Sitzung fehlt	1	0	0	1
Kinder haben Quatsch gemacht	1	0	0	1
Was die Stimmung verbessert:				
Alle sind von Trennung und Scheidung betroffen	3	3	0	6
Gemeinschaft, Austausch, Stimmung allgemein	0	4	1	5
Neue Freunde finden	2	1	0	3
Gleiches Alter	0	1	0	1

Tabelle A12: Unterstützung durch andere Kinder (Post-Erhebung)

Unterstützung durch die anderen Kinder	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	Insgesamt
Hilfe, reden, Tipps, Rat	2	4	2	8
Interesse, Freundschaft	2	0	2	4
Spaß, Quatsch	0	0	2	2
Kinder haben allgemein geholfen	0	1	0	1
Kinder konnten nicht helfen	0	1	0	1
Keine Ahnung, keine Angabe	5	0	1	6

Tabelle A13: Unterstützung durch die Beraterinnen (Post-Erhebung)

Unterstützung durch die Beraterinnen	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	Insgesamt
Fragen, Tipps, Gespräche, Hilfen, Themen	3	4	0	7
Allgemein gute Unterstützung	2	1	1	4
Locker, nett, nicht streng	1	1	1	3
Versorgung	1	1	0	2
Weiß nicht, keine Angaben	2	0	4	6

Tabelle A14: Unterstützung durch die Eltern (Post-Erhebung)

Unterstützung durch die Eltern	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	Insgesamt
Bei Bedarf (nicht) geredet	2	5	6	13
Kein Interesse der Eltern od. eines Elternpartners	1	1	0	2
Eltern motivieren zur Teilnahme	1	0	0	1
Eltern helfen (allgemein)	1	1	0	2
Weiß nicht, keine Angaben	4	1	0	5

Tabelle A15: Veränderungen durch die Kindergruppe (Post-Erhebung)

Veränderungen durch die Kindergruppe	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	Insgesamt
Weiß ich nicht, kann ich (noch) nicht absehen	2	0	0	2
negative Veränderungen	----	----	----	----
<i>Verhalten</i>	1	1	0	2
Positive Veränderungen	----	----	----	----
<i>Kind ist offener</i>	1	0	2	3
<i>Kontakt zu anderen Kindern</i>	3	0	0	3
<i>weniger aggressiv/Streit</i>	1	0	1	2
<i>selbstsicherer</i>	0	1	1	2
<i>kann Probleme besser lösen</i>	0	0	2	2
<i>Kind ist ruhiger</i>	0	1	0	1
<i>Kind zeigt keine körperlichen Symptomatik mehr</i>	0	1	0	1
<i>Kind ist besser in der Schule</i>	0	1	0	1
<i>Kind hat weniger Verlustängste</i>	0	1	0	1
<i>Kind zeigt einen besseren Umgang mit der Familiensituation</i>	0	1	0	1
<i>besteht mehr auf eigene Rechte</i>	0	0	1	1

Tabelle A16: Unterstützung des Kindes (Post-Erhebung)

Unterstützung für das Kind	Gruppe 1		Gruppe 2			Gruppe 3		
	ja	nein	immer oder oft	nie oder selten	k.A.	immer oder oft	nie oder selten	k.A.
mein Kind zu den Gruppenstunden gefahren und abgeholt habe.	9	0	5	1	1	4	0	2
an der gemeinsamen Begrüßungssitzung mit meinem Kind teilgenommen habe	9	0	7	0		6	0	0
an der gemeinsamen Abschiedssitzung mit meinem Kind teilgenommen habe.	9	0	6	1		6	0	0
am Elternabend teilgenommen habe.	8	1	5	1	1	5	1	0
mit meinem Kind über die Gruppe gesprochen habe.	9	0	4	3		4	0	1
mit meinem Kind Ideen aus der Gruppe zu Hause ausprobieren.	2	7	2	5		2	4	0

Tabelle A17: Bewertung der Elternarbeit Themen (Post-Erhebung)

Bewertung von Themen	Gruppe 1		Gruppe 2	Gruppe 3
	Anzahl Interesse: ja	Anzahl Interesse: nein	Durchschnitt hilfreich: 1= nein, 5= ja	Durchschnitt hilfreich: 1= nein, 5= ja
Das Vorgehen bei der Kindergruppe	7	0	4,6	4,6
Meine Situation	3	0	4,2	3,8
Vernetzung mit den Eltern	6	1	3,3	3,2
Möglichkeiten mein Kind zu unterstützen	6	0	---	---
Informationen zu „gewöhnlichen“ Reaktionen von Kindern bei Trennung und Scheidung	7	0	4,6	3,8
Wie man Trennungs- und Scheidungskindern helfen kann	---	---	4,2	3,5
Austausch mit anderen Eltern zur Situation.	7	1	---	---

Tabelle A18: Veränderungen aus Sicht der Kinder negativ (Follow-up-Erhebung)

Veränderungen seit der Intervention oder nicht verbessert	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	Insg.
Weniger/veränderter Umgang	4	2	1	7
Veränderungen in der Schule	3	1	0	4
Wechsel zwischen den Eltern	1	0	2	3
Eltern sind getrennt	0	2	1	3
Druck weil Besuchseltern mehr Kontakt fordern	0	0	2	2
neue Partnerschaften	0	1	0	1
Situation hat keine Vorteile	0	1	0	1
Streit (gleich wie oder mehr als vorher)	0	0	1	1
Eltern leben weiterhin unter einem Dach	0	0	1	1
Insgesamt	8	7	8	23

Tabelle A19: Veränderungen aus Sicht der Kinder positiv (Follow-up-Erhebung)

Veränderungen seit der Intervention	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	Insg.
Positiv	10	12	10	32
Verbesserungen in der Schule	3	3	1	7
Weniger Streit in der Familie	1	2	1	4
Neue Partner/Familie sind Bereicherung	1	2	0	3
Verbesserungen durch Umzug	1	0	2	3
Mehr Geschenke	0	1	2	3
Gesamtsituation ist besser	0	2	1	3
Vorteile aus unterschiedlichen Erziehungsvorstellungen	0	1	1	2
Annahme weiterführender Hilfen	1	1	0	2
Neue Freunde gefunden	2	0	0	2
Verbesserung bei Trennungs- und Scheidungsthemen	0	1	1	2
Verbesserte Umgangsregelung	0	0	1	1
Gemeinsame Problemlösung von Eltern und Kind in Bezug auf Trennung und Scheidung	1	0	0	1
Wechsel der Residenz	0	0	1	1

Tabelle A20: Items: Veränderungen aus Sicht der Eltern (Follow-up-Erhebung)

Seit dem Besuch der Gruppe....	Gruppe 1				Gruppe 2		Gruppe 3	
	ja	Manchmal	nein	k.A.,	Durchschnitt	k.A.	Durchschnitt	k.A.
...ist mein Kind selbstbewusster.	3	3	1	2	4	2	3,5	2
...kann er/sie besser sagen/zeigen, wenn ihn/sie etwas bedrückt.	5	2	2	0	3,9	0	3,2	0
...kann mein Kind besser mit Stress umgehen.	3	4	1	1	3,2	1	3	0
...lässt sich mein Kind nicht mehr so schnell aus der Ruhe bringen/verunsichern.	3	0	2	0	3,1	0	3	0
...kennt sich mein Kind besser mit Trennung/Scheidung aus.	---	---	---	---	4,6	0	3,6	1
...versteht mein Kind sich und seine Gefühle besser	---	---	---	---	3,7	0	3,8	1
... versteht mein Kind mich besser.	2	4	3	4	3,7	1	2,8	1
...wirkt mein Kind zufriedener.	3	1	1	4	---	---	---	---
...kann ich besser mit meinem Kind reden.	3	2	1	3	---	---	---	---
...verstehe ich mein Kind besser	3	4	1	4	---	---	---	---

Tabelle A21: Weitere Veränderungen aus Sicht der Eltern (Follow-up-Erhebung)

Veränderungen durch die Kindergruppe	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	Insgesamt
Negative Bewertungen	4	4	5	13
<i>Verhalten des Kindes (bockig, aggressiv)</i>	1	1	2	4
<i>Kind kann sich nicht ausreichend abgrenzen</i>	2	1	0	3
<i>Kind hat keine klare Meinung</i>	0	1	1	2
<i>„endlose Diskussionen“ mit Kind</i>	1	0	0	1
<i>Kind ist kritischer</i>	0	1	0	1
<i>Umgang mit Gefühlen ist bei Kind nicht besser</i>	0	0	1	1
<i>weiterhin verhärtete Beziehung von Kind zu Elternpartner</i>	0	0	1	1
Positive Bewertungen	3	5	5	13
<i>Kind ist selbstbewusster/selbstständiger</i>	1	1	1	3
<i>Kind kann sich besser abgrenzen</i>	0	2	1	3
<i>Verhalten des Kindes hat sich verbessert (ruhiger, gelassener)</i>	0	1	1	2
<i>Kind ist ausgeglichener durch neuen Partner</i>	1	0	0	1
<i>Verbesserungen beim Kind durch das Kennenlernen der anderen Kinder</i>	1	0	0	1
<i>Kind schämt sich nicht mehr für Trennung vor Freunden</i>	0	1	0	1
<i>Kind ist besser in der Schule</i>	0	0	1	1
<i>Erweiterung von Freundschaften des Kindes</i>	0	0	1	1

Tabelle A22: Bewertung von Themen (Eltern) (Gruppen 2, 3) (Follow-up-Erhebung)

Bewertung von Themen	Gruppe 2		Gruppe 3	
	Durchschnitt	k.A.	Durchschnitt	k.A.
Hilfreich: 1= nein, 5= ja				
Das Vorgehen bei der Kindergruppe	3,5	5	4,4	1
Meine Situation	4	5	3	1
Vernetzung mit den Eltern	3,5	5	4,4	1
Informationen zur ‚gewöhnlichen‘ Reaktionen von Kindern bei Trennung und Scheidung	3,5	5	4,6	1
Wie man Trennungs- und Scheidungskindern helfen kann	4,5	5	4,4	1

Tabelle A23: Wünsche zur Elternarbeit (Follow-up-Erhebung)

Verbesserungsvorschläge und Wünsche Elternarbeit	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	Insgesamt
Mehr Tipps/Adressen geben	1	1	0	2
Mehr für Eltern anbieten: Gruppe und/oder Einzel	1	0	1	2
Mehr Eltern aus einem Ort einladen	1	0	0	1
Mehr Informationen zum Verlauf der Kindergruppe geben	1	0	0	1
Bessere Vorbereitung der Eltern, damit Ziel klarer ist	0	0	1	1

Tabelle A24: Weiterempfehlung der Gruppe (Eltern) (Follow-up-Erhebung)

Weiterempfehlung der Gruppe, weil...	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	Insgesamt
sie als Hilfe allgemein gut getan hat.	1	3	3	7
das Kind merkt, dass es nicht alleine ist.	3	1	1	5
das Kind mit seinem Alltag/seiner Identität als Kind getrennter/geschiedener Eltern besser zurecht kommt.	1	1	1	3
das Thema in der Schule nicht behandelt wird.	1	0	0	1
es die Eltern-Kind-Beziehung gestärkt hat.	1	0	0	1
Beraterinnen gut auf Kinder eingehen konnten.	1	0	0	1
Eltern und Kinder überfordert sind.	0	1	0	1
das Kind sich außerhalb der Familie ausdrücken kann.	0	0	1	1
sie vielleicht anderen Kindern hilft.	1	0	0	1
Keine Angabe	1	0	0	1

Tabelle A25: Interviewdauer (nach Geschlecht)

Interviewdauer	1A	2A	3A	1B	2B	3B	1C	2C	3C
Durchschnitt									
Mädchen	00:11	00:15	00:13	00:13	00:27	00:24	00:19	00:30	00:22
Jungen	00:11	00:12	00:15	00:12	00:22	00:27	00:19	00:20	00:25

Tabelle A26: Aufteilung in Altersstufen

	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3
„jüngere Kinder“	7	2	2
Davon Mädchen	5	1	0
Davon Jungen	2	1	2
„ältere Kinder“	2	4	4
Davon Mädchen	0	2	3
Davon Jungen	2	2	1

Tabelle A27: Interviewdauer (nach Alter)

Interviewdauer	1A	2A	3A	1B	2B	3B	1C	2C	3C
Durchschnitt									
ältere Kinder	00:18	00:24	00:29	00:13	00:22	00:25	00:21	00:23	00:24
jüngere Kinder	00:18	00:32	00:25	00:23	00:30	00:27	00:19	00:31	00:22

Tabelle A28: Wechselndes Antwortverhalten der Kinder:

Gruppe 1:

1. A: wortkarg → B: gewöhnlich → C: gewöhnlich
2. A: wortkarg → B: wortkarg → C: gewöhnlich

Gruppe 2:

1. A: ausführlich → B: ausführlich → C: gewöhnlich
2. A: ausführlich → B: ausführlich → C: gewöhnlich
3. A: gewöhnlich → B: gewöhnlich → C: ausführlich

Gruppe 3:

1. A: ausführlich → B: gewöhnlich → C: gewöhnlich

Tabelle A29: Positive Bewertungen zu den ‚Gruppenelementen‘

	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3
Post-Erhebung	1. Pause, Kekse (2) 1. Netzwerkerweiterung (2) 1. Boxen, Batakas (2) 1. Bestimmte Übungen (2) 2. Allgemein alles gut (1) 2. Gruppenleitung (1) 2. Austausch zu Trennung und Scheidung (1) 2. Rollenspiele (1)	1. Bestimmte Übungen (4) 2. Spiele (3) 3. Pause, Kekse (2) 3. Austausch zu Trennung und Scheidung (2) 4. Hängematte (1)	1. Pause, Kekse (5) 2. Netzwerkerweiterung (3) 3. Rollenspiele (2) 3. Spiele (2) 3. Bestimmte Übungen (2) 4. Hängematte (1) 4. Malen, schreiben (1)
Post-Erhebung insgesamt	1. Pause, Kekse (9) 2. Bestimmte Übungen (8) 3. Netzwerkerweiterung (6)		
Follow-up-Erhebung	1. Rollenspiele (4) 2. Pause, Kekse (3) 3. Spaß, Quatsch (2) 3. Hängematte (2) 3. Boxen (2) 4. Malen (1) 5. Mappen (1)	1. Spiele (4) 2. Pause, Kekse (2) 2. Boxen (2)	1. Pause, Kekse (2) 1. Entspannen in der Hängematte (2) 1. Boxen (2) 2. Spiele (1) 2. Spaß, Quatsch (1) 2. Malen (1)
Follow-up-Erhebung insgesamt	1. Pause, Kekse (7) 2. Boxen (6) 3. Spiele (5)		

Tabelle A30: Negative Bewertungen zu den ‚Gruppenelementen‘ und ‚Sonstigem‘

	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3
Post-Erhebung	1. ‚Die Jungs‘ (3) 2. Keine Spiele draußen (1) 2. Boxen nicht mit Boxsack (1) 2. Kinder haben dazwischen geredet (1) 2. Kinder haben ‚rumgezickt‘ (1) 2. Schreiben (1)	1. Beim Kämpfen mit Batakas verletzt (1) 1. Kinder haben ‚rumgezickt‘ (1) 1. Lieber Batakas als Boxsack (1) 1. Rollenspiele (1)	1. Hängematte war kaputt (2) 2. Beim Kämpfen mit Batakas verletzt (1) 2. Wenn Kinder gefehlt haben (1) 2. Reden (1)
Follow-up-Erhebung	1. Freunde nach der Gruppe verloren, geärgert worden (4) 2. ‚Die Jungs‘ (1)	1. Reden (1)	1. Fahrt zur Gruppe war zu weit (1) ¹⁴⁴

¹⁴⁴ Ein Kind von Gruppe 3 hat mit der Kritik, dass ihm der Weg zur Beratungsstelle zu weit war, eine Zuschreibung getätigt, die sich nicht zu den aus dem Material entwickelten Kategorien zuordnen lässt, sondern in die Kategorie ‚sonstiges‘ sortiert wurde.

Tabelle A31: Verbesserungswünsche (Post-Erhebung)

Verbesserungswünsche	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	Insgesamt
Längere Pausen, mehr Kekse	1	1	1	3
Mehr Spiele	1	1	1	3
Kein Ärgern	2	0	0	2
Jungs weg	2	0	0	2
Mehr in der Hängematte schaukeln	0	1	1	2
Insgesamt	6	3	3	12

Tabelle A32: Wünsche an die Gruppe (Follow-up-Erhebung)

Verbesserungswünsche	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	Insgesamt
Mehr spielen	1	2	1	4
Pausen länger	0	2	1	3
Mehr über Trennung und Scheidung reden	0	1	2	3
Mehr über Gefühle reden	0	1	1	2
Gruppe länger laufen lassen	1	0	1	2
Nachtreffen	2	0	0	2
Keine Mädchen/keine Jungs	0	0	2	2
Keine Biografiearbeit	0	0	2	2
Insgesamt	4	6	10	20

Tabelle A33: Veränderungen beim Kind selbst (Post-Erhebung)

Veränderungen bei Kind selbst: Post	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	Insgesamt
Umgang mit Elternstreit besser	2	0	1	3
Coping-Strategien erweitert	1	0	2	3
Kind ist ‚netter/ruhiger‘	1	1	0	2
Kann sich besser von Eltern abgrenzen	0	2	0	2
Bekommt bessere Schulnoten	0	1	1	2
Hat weniger Streit mit der Familie	0	0	2	2
Insgesamt	4	4	6	14

Anhang 18: Urheberschaftserklärung

Ich versichere, dass ich die vorgelegte Dissertation selbst und ohne fremde Hilfe verfasst, nicht andere als die in ihr angegebenen Quellen oder Hilfsmittel benutzt, alle vollständig oder sinngemäß übernommenen Zitate als solche gekennzeichnet sowie die Dissertation in der vorliegenden oder einer ähnlichen Form noch bei keiner anderen in- oder ausländischen Hochschule anlässlich eines Promotionsgesuchs oder zu anderen Prüfungszwecken eingereicht habe.

Ort, Datum, Unterschrift