

Frey, Eberhard

Vom Programm zur Metapher – den Bedürfnissen der Kinder im Trennungs- und Scheidungsprozeß ihrer Eltern gerecht werden

Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 49 (2000) 2, S. 109-126

urn:nbn:de:bsz-psydok-42105

Erstveröffentlichung bei:

Vandenhoeck & Ruprecht WISSENSWERTE SEIT 1735

<http://www.v-r.de/de/>

Nutzungsbedingungen

PsyDok gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von PsyDok und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

PsyDok

Saarländische Universitäts- und Landesbibliothek
Universität des Saarlandes,
Campus, Gebäude B 1 1, D-66123 Saarbrücken

E-Mail: psydok@sulb.uni-saarland.de

Internet: psydok.sulb.uni-saarland.de/

INHALT

Aus Klinik und Praxis / From Clinic and Practice

Bonney, H.: Neues vom „Zappelphilipp“ – Die Therapie bei Kindern mit hyperkinetischen Störungen (ADHD) auf der Basis von Kommunikations- und Systemtheorie (Therapy of children with attention deficit and hyperactivity disorder (ADHD) based on communication- and systemtheories)	285
Bünder, P.: Es war einmal ein Scheidungskind. Das Umerzählen als pädagogisch-therapeutisches Mittel bei der Bewältigung von Trennungs- und Scheidungserfahrungen von jüngeren Schulkindern (Once upon a time there was a child of divorce. The rearranged narrative as a pedagogical and therapeutical means for younger pupils to deal with the experience of separation and devorce)	275
Frey, E.: Vom Programm zur Metapher – den Bedürfnissen der Kinder im Trennungs- und Scheidungsprozeß ihrer Eltern gerecht werden (From program to metaphor: caring for the needs of children during the separation and divorce of their parents)	109
Müller, F.-W.: Abenteuer Konflikt – frühe Gewaltprävention in Kindertagesstätten und Grundschulen (Adventure conflict – Early prevention of violence in child day care centres and in primary schools)	779
Wintsch, H.: Hoffnung säen: Therapeutische Gruppen mit kriegstraumatisierten Kindern und Jugendlichen in Bosnien (Sow hope: therapeutic groups with children and youth with training for local professionals)	210

Originalarbeiten / Original Articles

Bäcker, A.; Pauli-Pott, U.; Neuhäuser, G.; Beckmann, D.: Auswirkungen deutlich erhöhter Geburtsrisiken auf den Entwicklungsstand im Jugendalter (The effect of severe perinatal complications on the development at youth)	385
Bernard-Opitz, V.; Chen, A.; Kok, A.J.; Sriram, N.: Analyse pragmatischer Aspekte des Kommunikationsverhaltens von verbalen und nicht-verbalen autistischen Kindern (Analysis of pragmatic aspects of communicative behavior in non-verbal and verbal children with autism)	97
Böhm, B.; Grossmann, K.-E.: Unterschiede in der sprachlichen Repräsentation von 10- bis 14jährigen Jungen geschiedener und nicht geschiedener Eltern (Differences in the linguistic representation of relationship of 10- to 14 years old boys from divorced and non-divorced families)	399
Empt, K.; Schiepek, G.: Ausschnitte aus der Genesungsgeschichte einer Patientin mit Anorexia nervosa aus der Sicht der Selbstorganisationstheorie (The way out of problems: recovery from anorexia nervosa seen by dynamic systems theory)	677
Federer, M.; Herrle, J.; Margraf, J.; Schneider, S.: Trennungsangst und Agoraphobie bei Achtjährigen (Separation anxiety and agoraphobia in eight-year-olds)	83
Gasteiger Klicpera, B.; Klicpera, C.: Zur Therapiemotivation bei Schülern: Der Wunsch nach pädagogisch-therapeutischer Hilfe (Therapy motivation of primary and secondary school students: the wish for pedagogical-therapeutic help)	641
Klemenz, B.: Ressourcendiagnostik bei Kindern (Resource diagnosis with children)	177

Lenz, A.: Wo bleiben die Kinder in der Familienberatung? Ergebnisse einer explorativen Studie (Where are the children in the family counseling? Results of an explorative study)	765
Schepker, R.; Wirtz, M.; Jahn, K.: Verlaufsprädiktoren mittelfristiger Behandlungen in der stationären Kinder- und Jugendpsychiatrie (Predictors of the course of medium-range treatments in inpatient child and adolescent psychiatry)	656
Schmidt, C.; Steins, G.: Zusammenhänge zwischen Selbstkonzept und Adipositas bei Kindern und Jugendlichen in unterschiedlichen Lebensbereichen (Relations of self-concept to obesity of children and adolescents with regard to different living areas)	251
Schwarck, B.; Schmidt, S.; Strauß, B.: Eine Pilotstudie zum Zusammenhang von Bindungsmustern und Problemwahrnehmung beim neun- bis elfjährigen Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten (A study of the relationship between attachment patterns and problem perception in a sample of 9-11 year old children with behavioral disorders)	340
Stasch, M.; Reich, G.: Interpersonale Beziehungsmuster in Familien mit einem bulimischen Mitglied – eine Interaktionsanalyse (Interpersonal relationship-patterns in families with a bulimic patient – An interaction-analysis) 157	
Steinhausen, H.-C.; Lugt, H.; Doll, B.; Kammerer, M.; Kannenberg, R.; Prün, H.: Der Zürcher Interventionsplanungs- und Evaluationsbogen (ZIPEB): Ein Verfahren zur Qualitätskontrolle therapeutischer Maßnahmen (The Zurich Intervention Planning and Evaluation Form (ZIPEF): A procedure for the assessment of quality control of therapeutic interventions)	329
Steinhausen, H.-C.; Winkler Metzke, C.: Die Allgemeine Depressions-Skala (ADS) in der Diagnostik von Jugendlichen (The Center for Epidemiological Studies Depression Scale (CES-D) in the assessment of adolescents)	419
Storch, G.; Poustka, F.: Psychische Störung bei stationär behandelten Kindern mediterraner Migrantenfamilien (Psychiatric disorders in young offsprings from parents of Mediterranean origin treated as inpatients)	200
Winkelmann, K.; Hartmann, M.; Neumann, K.; Hennch, C.; Reck, C.; Victor, D.; Horn, H.; Uebel, T.; Kronmüller, K.-T.: Stabilität des Therapieerfolgs nach analytischer Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapie – eine Fünf-Jahres-Katamnese (Stability of outcome in children and adolescents psychoanalysis at 5 year follow-up)	315

Übersichtsarbeiten / Review Articles

Balloff, R.: Das Urteil des Bundesgerichtshofs vom 30. Juli 1999 zur Frage der wissenschaftlichen Anforderungen an aussagepsychologische Begutachtungen (Glaubhaftigkeitsgutachten) und die Folgen für die Sachverständigentätigkeit (Relating to the decision of the Highest Federal Court of Germany dated July 30, 1999 dealing with questions concerning the scientific demands to be placed upon the decisions of experts in psychology called upon to express opinion as to whether or not a testimony is believable and the effects of said decision on future action of such experts)	261
Barrows, P.: Der Vater in der Eltern-Kind-Psychotherapie (Fathers in parent-infant psychotherapy)	596
Barth, R.: „Baby-Lese-Stunden“ für Eltern mit exzessiv schreienden Säuglingen – das Konzept der „angeleiteten Eltern-Säuglings-Übungssitzungen“ („Reading a baby“ – “Guided parent-infant-training sessions” for parents with excessively crying babies) . .	537

Bürgin, D.; Meng, H.: Psychoanalytische Diagnostik und pädagogischer Alltag (Psychoanalytic diagnostics and pedagogical everyday-life)	477
Cierpka, M.; Cierpka, A.: Beratung von Familien mit zwei- bis dreijährigen Kindern (Counselling with 2 to 3s and their families)	563
Cohen, Y.: Bindung als Grundlage zum Verständnis psychopathologischer Entwicklung und zur stationären Behandlung (Attachment as the basis of psychopathological development and residential treatment)	511
Hédervári-Heller, É.: Klinische Relevanz der Bindungstheorie in der therapeutischen Arbeit mit Kleinkindern und deren Eltern (Clinical relevance of attachment theory for the infant-parent psychotherapy)	580
Hundsatz, A.: Qualität in der Erziehungsberatung – Aktuelle Entwicklungen zu Beginn des 21. Jahrhunderts (Quality in child guidance – Developments at the beginning for the 21th century)	747
Meier, U.; Tillmann, K.-J.: Gewalt in der Schule – importiert oder selbstproduziert? (Violence in schools – Imported or self-produced?)	36
Melzer, W.; Darge, K.: Gewalt in der Schule – Analyse und Prävention (Violence in schools – Analysis and prevention)	16
Meng, H.; Bürgin, D.: Qualität der Pädagogik in der stationären Kinder- und Jugendpsychiatrie (The quality of pedagogy in in-patient child and adolescent psychiatry) ..	489
Möhler, E.; Resch, F.: Frühe Ausdrucksformen und Transmissionsmechanismen mütterlicher Traumatisierungen innerhalb der Mutter-Säuglings-Interaktion (Early appearance and intergenerational transmission of maternal traumatic experiences in the context of mother-infant-interaction)	550
Oswald, H.; Kappmann, L.: Phänomenologische und funktionale Vielfalt von Gewalt unter Kindern (Phenomenological and functional diversity of violence among children)	3
Papoušek, M.: Einsatz von Video in der Eltern-Säuglings-Beratung und –Psychotherapie (Use of videofeedback in parent-infant counselling and parent-infant psychotherapy) ..	611
Pfeifer, W.-K.: Vorgehensweisen der institutionellen Erziehungsberatung im Spiegel der Zentralen Weiterbildung der Bundeskonferenz für Erziehungsberatung (Methods of established child guidance reflected on the background of Zentrale Weiterbildung of Bundeskonferenz für Erziehungsberatung)	737
Rudolf, G.: Die Entstehung psychogener Störungen: ein integratives Modell (How psychogenic disorders develop: an integrative model)	351
Seiffge-Krenke, I.: Ein sehr spezieller Freund: Der imaginäre Gefährte (A very special friend: the imaginary companion)	689
Specht, F.: Entwicklung der Erziehungsberatungsstellen in der Bundesrepublik Deutschland – ein Überblick (The development of child guidance centers in the Federal Republic of Germany – An overview)	728
Streeck-Fischer, A.: Jugendliche mit Grenzenstörungen – Selbst- und fremddestruktives Verhalten in stationärer Psychotherapie (Adolescents with boundary disorders – Destructive behavior against oneself and others in in-patient psychotherapy)	497
Vossler, A.: Als Indexpatient ins therapeutische Abseits? – Kinder in der systemischen Familientherapie und -beratung (As index patient into therapeutic offside? Children in systemic family therapy and counseling)	435

Diskussion / Discussion

Fegert, J. M.; Rothärmel, S.: Psychisch kranke Kinder und Jugendliche als Waisenkinder des Wirtschaftlichkeitsgebots?	127
Rudolf, G.: Die frühe Bindungserfahrung und der depressive Grundkonflikt	707
Strauß, B.; Schmidt, S.: Die Bedeutung des Bindungssystems für die Entstehung psychogener Störungen – Ein Kommentar zum Aufsatz von G. Rudolf: Die Entstehung psychogener Störungen: ein integratives Modell	704

Werkstattberichte / Brief Reports

Schubert, B.; Seiring, W.: Waffen in der Schule – Berliner Erfahrungen und Ansätze (Guns in schools – experiences and approaches made in Berlin)	53
--	----

Buchbesprechungen

Beckenbach, W.: Lese- und Rechtschreibschwäche – Diagnostizieren und Behandeln (<i>C. von Bülow-Faerber</i>)	235
Brisch, K. H.: Bindungsstörungen. Von der Bindungstheorie zur Therapie (<i>L. Unzner</i>) ..	529
Buchholz-Graf, W.; Caspary, C.; Keimeleder, L.; Straus, F.: Familienberatung bei Trennung und Scheidung. Eine Studie über Erfolg und Nutzen gerichtsnaher Hilfen (<i>A. Korittko</i>)	523
Butzkamm, W.; Butzkamm, J.: Wie Kinder Sprechen lernen. Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen (<i>D. Gröschke</i>)	300
Cierpka, M. (Hg.): Kinder mit aggressivem Verhalten. Ein Praxismanual für Schulen, Kindergärten und Beratungsstellen (<i>D. Gröschke</i>)	371
Eickhoff, F.-W. et al. (Hg.): Jahrbuch der Psychoanalyse, Bd. 40 (<i>M. Hirsch</i>)	73
Eickhoff, F.-W. et al. (Hg.): Jahrbuch der Psychoanalyse, Bd. 41 (<i>M. Hirsch</i>)	145
Eiholzer, U.; Haverkamp, F.; Voss, L. (Hg.): Growth, stature, and psychosocial wellbeing (<i>K. Sarimski</i>)	306
Fend, H.: Eltern und Freunde. Soziale Entwicklung im Jugendalter (<i>U. Preuss</i>)	375
Fieseler, G.; Schleicher, H.: Gemeinschaftskommentar zum SGB VIII: Kinder- und Jugendhilferecht (<i>J. M. Fegert</i>)	373
Fischer, G.; Riedesser, P.: Lehrbuch der Psychotraumatologie (<i>K. Sarimski</i>)	232
Freitag, M.; Hurrelmann, K. (Hg.): Illegale Alltagsdrogen. Cannabis, Ecstasy, Speed und LSD im Jugendalter (<i>C. von Bülow-Faerber</i>)	304
Frohne-Hagemann, I. (Hg.): Musik und Gestalt. Klinische Musiktherapie als integrative Psychotherapie (<i>C. Brückner</i>)	301
Greve, W. (Hg.): Psychologie des Selbst (<i>D. Gröschke</i>)	791
Grimm, H.: Störungen der Sprachentwicklung (<i>D. Irblich</i>)	237
Hundsatz, A.; Menne, K.; Cremer, H. (Hg.): Jahrbuch für Erziehungsberatung, Bd. 3 (<i>F. Fippinger</i>)	140
Klicpera, C.; Innerhofer, P.: Die Welt des frühkindlichen Autismus (<i>D. Gröschke</i>)	528
Kluge, N.: Sexualverhalten Jugendlicher heute. Ergebnisse einer repräsentativen Jugend- und Elternstudie über Verhalten und Einstellungen zur Sexualität (<i>P. Hummel</i>)	632
Körner, W.; Hörmann, G. (Hg.): Handbuch der Erziehungsberatung, Bd. 2 (<i>M. Mickley</i>) ..	716

Kühl, J. (Hg.): Autonomie und Dialog. Kleine Kinder in der Frühförderung (<i>D. Gröschke</i>)	465
Lanfranchi, A.; Hagmann, T. (Hg.): Migrantenkinder. Plädoyer für eine Pädagogik der Vielfalt (<i>H. Heil</i>)	527
Lempp, R.; Schütze, G.; Köhnken, G. (Hg.): Forensische Psychiatrie und Psychologie des Kindes- und Jugendalters (<i>P. Hummel</i>)	630
Lukesch, H.: Einführung in die pädagogisch-psychologische Diagnostik (<i>K.-H. Arnold</i>)	239
Mussen, P.H.; Conger, J. J.; Kagan, J.; Huston, A.C.: Lehrbuch der Kinderpsychologie (<i>L. Unzner</i>)	713
Neuhäuser, G.; Steinhausen, H.-C. (Hg.): Geistige Behinderung. Grundlagen, klinische Syndrome, Behandlung und Rehabilitation (<i>D. Irblich</i>)	144
Oerter, R.; v. Hagen, C.; Röper, G.; Noam, G. (Hg.): Klinische Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch (<i>L. Unzner</i>)	463
Ohm, D.: Progressive Relaxation für Kids (CD) (<i>C. Brückner</i>)	461
Peterander, F.; Speck, O. (Hg.): Qualitätsmanagement in sozialen Einrichtungen (<i>D. Gröschke</i>)	629
Petermann, F. (Hg.): Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie und -psychotherapie (<i>H. Mackenberg</i>)	377
Petermann, F.; Kusch, M.; Niedank, K.: Entwicklungspsychopathologie – ein Lehrbuch (<i>K. Sarimski</i>)	142
Petermann, F.; Warschburger, P. (Hg.): Kinderrehabilitation (<i>D. Irblich</i>)	141
Rauchfleisch, U.: Außenseiter der Gesellschaft. Psychodynamik und Möglichkeiten zur Psychotherapie Straffälliger (<i>K. Waligora</i>)	791
Remschmidt, H.; Mattejat, F.: Familiendiagnostisches Lesebuch (<i>M. Bachmann</i>)	72
Rohmann, U.: Manchmal könnte ich Dich ... Auch starke Kinder kann man erziehen, man muß nur wissen wie! (<i>E. Sticker</i>)	75
Romeike, G.; Imelmann, H. (Hg.): Hilfen für Kinder. Konzepte und Praxiserfahrungen für Prävention, Beratung und Therapie (<i>E. Sticker</i>)	460
Schäfer, M.; Frey, D. (Hg.): Aggression und Gewalt unter Kindern und Jugendlichen (<i>H. Mackenberg</i>)	233
Schiepek, G.: Die Grundlagen der Systemischen Therapie. Theorie – Praxis – Forschung (<i>C. Höger</i>)	368
Schweitzer, J.: Gelingende Kooperation. Systemische Weiterbildung in Gesundheits- und Sozialberufen (<i>R. Mayr</i>)	302
Senkel, B.: Du bist ein weiter Baum. Entwicklungschancen für geistig behinderte Menschen durch Beziehung (<i>D. Irblich</i>)	74
Silbereisen, R. K.; Zinnecker, J. (Hg.): Entwicklung im sozialen Wandel (<i>L. Unzner</i>)	373
Simon, F. B.; Clement, U.; Stierlin, H.: Die Sprache der Familientherapie – Ein Vokabular (<i>J. Kaltschmitt</i>)	372
Sohni, H. (Hg.): Geschwisterlichkeit. Horizontale Beziehungen in Psychotherapie und Gesellschaft (<i>I. Seiffge-Krenke</i>)	790
Speck, O.: Die Ökonomisierung sozialer Qualität. Zur Qualitätsdiskussion in Behindertenhilfe und Sozialer Arbeit (<i>D. Gröschke</i>)	715
Steimer, B.: Suche nach Liebe und Inszenierung von Ablehnung. Adoptiv- und Pflegekinder in einer neuen Familie (<i>F.-J. Krumenacker</i>)	793
Swets Test Service: Diagnostische Verfahren (<i>K.-H. Arnold</i>)	717
Tent, L.; Langfeldt, H.-P.: Pädagogisch-psychologische Diagnostik, Bd. 2: Anwendungsbereiche und Praxisfelder (<i>K.-H. Arnold</i>)	240

Testzentrale des Berufsverbands Deutscher Psychologen: Testkatalog 2000/1 (<i>K.-H. Arnold</i>)	717
Tomatis, A.: Das Ohr – die Pforte zum Schulerfolg. Schach dem Schulversagen (<i>K.-J. Allgaier</i>)	77
Ullrich, M.: Wenn Kinder Jugendliche werden. Die Bedeutung der Familienkommunikation im Übergang zum Jugendalter (<i>C. von Bülow-Faerber</i>)	635
Vorderlin, E.-M.: Frühgeburt: Elterliche Belastung und Bewältigung (<i>G. Fuchs</i>)	238
Walper, S.; Schwarz, B. (Hg.): Was wird aus den Kindern? Chancen und Risiken für die Entwicklung von Kindern aus Trennungs- und Stieffamilien (<i>A. Korittko</i>)	523
Warschburger, P.; Petermann, F.; Fromme, C.; Wojtalla, N.: Adipositraining mit Kindern und Jugendlichen (<i>K. Sarimski</i>)	634
Wunderlich, C.: Nimm' mich an, so wie ich bin. Menschen mit geistiger Behinderung akzeptieren (<i>M. Müller-Küppers</i>)	376
Zander, W.: Zerrissene Jugend: Ein Psychoanalytiker erzählt von seinen Erlebnissen in der Nazizeit 1933-1945 (<i>J. Kaltschmitt</i>)	714
Zero to three/National Center for Infants, Toddlers, and Families (Hg.): Diagnostische Klassifikation: 0-3. Seelische Gesundheit und entwicklungsbedingte Störungen bei Säuglingen und Kleinkindern (<i>L. Unzner</i>)	462

Neuere Testverfahren

Cieпка, M.; Frevert, G.: Die Familienbögen. Ein Inventar zur Einschätzung von Familienfunktionen (<i>K. Waligora</i>)	242
Lohaus, A.; Fleer, B.; Freytag, P.; Klein-Haßling, J.: Fragebogen zur Erhebung von Streßerleben und Streßbewältigung im Kindesalter (SSK) (<i>K. Waligora</i>)	466
Kuhl, J.; Christ, E.: Selbstregulations-Strategientest für Kinder (SRST-K) (<i>K. Waligora</i>)	719

Editorial / Editorial	1, 475, 535, 725
Autoren und Autorinnen / Authors	70, 133, 232, 300, 367, 450, 522, 628, 703, 789
Aus dem Verlag / From the Publisher	71
Zeitschriftenübersicht / Current Articles	134, 452
Tagungskalender / Calendar of Events	78, 148, 244, 308, 380, 469, 531, 638, 721, 790
Mitteilungen / Announcements	82, 152, 249, 384, 473, 640, 798

Vom Programm zur Metapher – den Bedürfnissen der Kinder im Trennungs- und Scheidungsprozeß ihrer Eltern gerecht werden

Eberhard Frey¹

Summary

From program to metaphor: caring for the needs of children during the separation and divorce of their parents

In German-speaking regions there are several independent intervention programs, derived from concepts originating in the USA, which are designed to assist children whose parents are separated or divorced. Two of these programs will be presented here. Consistent with the thematic implication that divorce entails trauma and stress, the childrens' need of advice and help is placed at the conceptual center of the intervention. This results in a behavioral-cognitive training program, which should enable children to overcome the stress of their situation. In contrast to these two programs, an understanding of divorce may be achieved, through phenomenological analysis, which gives due consideration to the various aspects and meanings of the divorce process. The concept of intervention derived from this approach is to assist children in further developing their own search for solutions, focused on the parents-child-relation. The primary emphasis of this approach is not the childrens' difficulty in dealing with their parents' separation and divorce, but rather their own attempt to deal with the problem, as is visible in the metaphor of their spontaneous descriptions and images of experiences and events. The central concept of the proposed course is the further development of this creative process in the form of a dynamic-communicative group happening. Furthermore it is shown how children can be assisted in a practical way, and encouraged to create their individual and personally adequate solution to the experience of divorce.

¹ Mit diesen Ausführungen verbindet sich zugleich mein Dank an Bernd Winkler von der Beratungsstelle für Eltern, Kinder und Jugendliche in Neuss. Viele Anregungen, die zur Entwicklung des vorliegenden Konzepts beitrugen, sind ihm zu verdanken. Mitgewirkt an dessen Ausgestaltung haben ferner: Dorothee Biebricher, Kinder- und Jugendpsychiatrische Universitätspoliklinik Basel; Franziska Biedermann, Familien- und Erziehungsberatung Basel; Elisabeth Deppeler und Hans-Ruedi Widmer, Schulpsychologischer Dienst Basel-Stadt; Christoph Katzenmaier, Jugendamt Basel-Stadt.

Zusammenfassung

Im deutschsprachigen Raum gibt es, angeregt durch Konzepte aus den USA, eine Reihe eigenständiger Interventionsprogramme zur Unterstützung von Kindern, deren Eltern getrennt oder geschieden sind. Zwei dieser Programme werden nachfolgend vorgestellt. Deren thematische Implikation, Scheidung als Trauma und Streß zu verstehen, rückt die Rat- und Hilflosigkeit der Kinder konzeptuell in den Mittelpunkt ihrer Intervention. Als Vorgehen resultiert daraus ein behavioral-kognitives Trainingsprogramm, das die Kinder befähigen soll, mit ihrer Belastungssituation angemessener umgehen zu können. In Gegenüberstellung dazu wird nach einer vorgängigen phänomenologischen Analyse ein Verständnis von Scheidung entwickelt, das dem Scheidungsgeschehen in seiner ganz unterschiedlich ausgestalteten Bedeutungsvielfalt Rechnung zu tragen sucht. Das daraus abgeleitete Interventionskonzept versucht, fokussiert auf die Eltern-Kind-Beziehung, die Kinder in der Weiterentwicklung ihres eigenen Lösungs-suchverhaltens zu unterstützen. Hierbei steht nicht das Ungenügen der Kinder im Umgang mit der Trennung, Scheidung ihrer Eltern im Vordergrund, sondern deren eigener Ansatz einer Verarbeitung, wie er in der Metaphorik ihrer spontan geschilderten Erfahrungsbilder und Erlebnisschilderungen zum Ausdruck kommt. Diesen Gestaltungsprozeß als dynamisch-kommunikatives Gruppengeschehen weiterzuentwickeln, ist das eigentlich zentrale Anliegen dieses Kursangebots. Im weiteren wird dargestellt, wie die Kinder in ihrem eigenen Lösungssuchprozeß gestützt, angeregt und ermutigt werden können, den ihnen angemessenen Weg einer Verarbeitung ihres Scheidungserlebens zu finden.

1 Einleitung

„Wenn ihr zu den großen Leuten sagt: Ich habe ein sehr schönes Haus mit roten Ziegeln gesehen, mit Geranien vor den Fenstern und Tauben auf dem Dach ... dann sind sie nicht imstande, sich dieses Haus vorzustellen. Man muß ihnen sagen: Ich habe ein Haus gesehen, das hunderttausend Franken wert ist. Dann schreien sie gleich: Ach, wie schön!“

Antoine de Saint-Exupéry (Der kleine Prinz)

Sich als Erwachsener über die Bedürfnisse und Anliegen von Kindern zu äußern, deren Eltern getrennt oder geschieden² sind, ist in mehrfacher Hinsicht schwierig. Fragt man nämlich die betroffenen Kinder direkt danach, so ist mit nicht viel mehr als einer Standardantwort zu rechnen, wie: Es sei „eigentlich“ alles in Ordnung, oder: Es gehe ihnen schon „irgendwie“ gut. Daß sich hinter diesen Versuchen, Normalität zu signalisieren, mehr verbirgt, zeigt sich, wenn es gelingt, Zugang zur Bilder- und Vorstel-

² Wir gebrauchen nachfolgend die Begriffe Trennung und Scheidung weitgehend synonym, weil es für die Kinder, um die es hier geht, weitgehend ohne Belang ist, ob ihre Eltern getrennt oder geschieden sind.

lungswelt der Kinder zu erlangen. Dann kann es passieren, daß Erlebnisse und Erfahrungen zur Sprache kommen, die in metaphorischer Weise Einblick in die Scheidungswelt der Kinder gewähren, die sich in vielem von der Scheidungsrealität der Erwachsenen abheben.

In einem ersten Teil kommt die Scheidung in der Sprache der Kinder zur Darstellung – konkret und erlebnisnah. Dies aus der Überzeugung heraus, daß sich über Anliegen und Bedürfnisse der Kinder im Trennungsprozeß ihrer Eltern nur reden läßt, wenn klar ist, welche Sorgen und Nöte sie umtreiben und welche Ressourcen und Verarbeitungsmöglichkeiten ihnen zur Verfügung stehen. Dabei wird nicht Vollständigkeit in dem Sinn angestrebt, daß wir uns um den Einbezug und die Diskussion bisheriger empirischer Untersuchungen zur Situation der Kinder aus Scheidungsfamilien bemühen (Wallerstein 1989; Napp-Peters 1995; Rauchfleisch 1997; Kardas u. Langenmayr 1999). Vielmehr stützen wir uns auf eigene Erfahrungen, wie wir sie bislang im Rahmen eines Kursangebots für Kinder aus Trennungsfamilien (Alter zwischen sieben und zwölf Jahren) machten.³ Die Grundlagen dieses Angebots werden im dritten und vierten Teil ausführlicher dargestellt. Diesen Ausführungen vorangestellt ist die Diskussionen von zwei in letzter Zeit bekannt gewordener Gruppeninterventionsprogramme für Kinder aus Trennungs- und Scheidungsfamilien.

2 Die Hilfsbedürftigkeit der Kinder in der Scheidungssituation

2.1 Die innere Not

Auf die Frage: Wie war es für dich, als deine Eltern sich trennten? schreibt Sandra (9 Jahre): „Ich lag im Bett und hörte, wie die Eltern sich wieder stritten. Da habe ich mir die Decke über den Kopf gezogen, um nichts mehr zu hören.“⁴ Ähnlich äußert sich Noemi (8 Jahre): „Als die Eltern sich wieder stritten, mußte ich so fest weinen, daß meine Mutter es hörte und zu mir ins Zimmer kam.“ Die innere Not wird von den Kindern zum Teil auch in der Weise geschildert, daß sie berichten, wie sie ihre Eltern öfter ermahnt hätten: „Hört doch endlich auf zu streiten!“ Bei älteren Jungen beobachten wir häufig ein provokatives Verhalten, das in immer neue Streitigkeiten und Kämpfe

³ Dieses Angebot wird seit 1993 ein- bis zweimal pro Jahr an der Familien- und Erziehungsberatungsstelle in Basel durchgeführt. Es umfaßt neun Gruppensitzungen von jeweils zwei Stunden Dauer. Je nach Anmeldungszeitpunkt erfolgt bei der Zusammenstellung eines Kurses eine Selektion mehr in Richtung der Sieben- bis Neunjährigen, respektive der Neun- bis Zwölfjährigen. Die Gruppengröße beträgt sieben bis acht Kinder. Die Sitzungen finden in wöchentlichem Abstand statt. Bedingt durch Ferienunterbruch u.ä. ergibt dies eine Kursdauer von ca. drei Monaten. Vor Beginn des Kurses findet mit jedem Kind und dessen Eltern ein Gespräch statt. Zum Kursangebot gehören ferner zwei Elternabende, die zur Orientierung und als Erfahrungsaustausch der Eltern untereinander dienen.

⁴ Diese, wie auch die nachfolgend als Zitat gekennzeichneten Äußerungen einzelner Kinder (die Namen wurden geändert) sind – soweit nicht anders vermerkt – schriftlichen Mitteilungen entnommen, die Kinder im Rahmen des hier vorgestellten Kursangebots machten. Die Zitate wurden nur orthographisch, jedoch nicht stilistisch verändert.

mit andern Jungen der Gruppe ausartet oder zu aggressiven Äußerungen gegenüber den Mädchen oder uns Leitern führt. Wenn dieses Verhaltensmuster durchbrochen werden kann, kommt zumeist eine große Hilflosigkeit zum Vorschein: „Ich bin traurig, habe Angst und bin auch wütend“, war einmal die Antwort eines neunjährigen Jungen auf die Frage: Was macht dir besonders zu schaffen, daß deine Eltern getrennt sind? Oder Nico (10 Jahre): „Mich ärgert's und macht es wütend, wenn meine Mutter über meinen Vater herzieht.“

Mädchen vermögen ihre innere Not häufig direkter auszudrücken. Claudine (13 Jahre): „Mir hilft es sehr viel, wenn ich Selbstgespräche mache oder mit meiner Mutter rede.“ Eliane (8 Jahre): „Ich weine mich aus. Nachher geht's mir meistens besser, oder ich sag's meiner Katze oder meiner Schwester.“ Ein Mädchen, das sehr darunter litt, daß der Vater den Kontakt zu ihm abgebrochen hatte, obwohl er ganz in seiner Nähe wohnte, schilderte: „Ich weine deswegen oft still vor mich hin, bis ich nicht mehr kann; hernach geht's mir dann wieder besser.“

Manche Kinder bleiben aber auch dem Wunschdenken verhaftet, die Eltern kämen eines Tages wieder zusammen. So berichtete ein Vater, der schon längere Zeit mit seiner Freundin zusammenlebte, daß sein Sohn ihn immer mal wieder an den Besuchswochenden fragen würde: „Du, Papi, wann kommst du eigentlich wieder heim?“ Ein Mädchen, dessen Eltern bereits mehrere Jahren geschieden waren, flüsterte mir am Ende des zweiten Kursnachmittags die Bitte ins Ohr, ich sollte ihr doch dabei behilflich sein, daß ihre Eltern wieder zusammenkämen.

Oft wird die innere Belastung aber auch in einer Weise wahrgenommen, die nicht mit dem realen Geschehen übereinstimmt. So schilderte zum Beispiel der achtjährige Peter: „Ich war bei Oma, als Papa von zu Hause auszog, zusammen mit Mama.“ Aus dem Vorgespräch ist jedoch bekannt, daß die Mutter gar nicht aus der ehelichen Wohnung ausgezogen ist und auch dem Vater beim Auszug nicht geholfen hatte. Derartige Realitätsverschiebungen deuten an, daß die Kinder oft eigene Bilder über die Trennung ihrer Eltern entwickeln. Wie auch im Fall jenes neunjährigen Mädchens, das voll Unmut fragte: „Mein Vater wollte mich einfach verlassen. Warum?“ Ein anderes Kind äußerte, sein Vater sei eines Tages wohl nicht mehr nach Hause gekommen, „weil er mich nicht mehr gern hatte“. Derartige Schilderungen lassen nicht nur das hohe Maß an innerer Not erkennen, sie verdeutlichen zugleich, wie individuell und eigenständig jedes Kind für sich nach Erklärungs- und Verarbeitungsweisen sucht, um mit der Trennung seiner Eltern fertig zu werden.

2.2 Die äußeren Anforderungen

Die Tabuisierung, mit der eine Scheidung nach wie vor behaftet ist (Forschungsbericht 1996; Frey 1997b), erschwert auch den Kindern den offenen Umgang mit der Scheidung ihrer Eltern. Sie versuchen, ihre familiäre Situation vor andern zu verstecken und getrauen sich nur mit Freunden, Freundinnen darüber zu sprechen, von denen sie wissen, daß diese in einer ähnlichen Situation sind und sie deswegen nicht auslachen. Ein zwölfjähriges Mädchen drückte dies einmal so aus: „Darüber geredet habe ich schon

mit zwei Freundinnen, sie waren mit mir schon im Kindergarten, und sie erzählen es bestimmt nicht weiter.“

Im Gruppengeschehen kam die negative Bewertung der Scheidung einmal sehr eindrücklich zum Vorschein, wie folgendes Beispiel zeigt: Wir malten in der Anfangsphase ein Gruppenbild, zu dem die Kinder spontan Einfälle für einen Gruppennamen entwickelten. Nachdem zunächst unverfängliche Namen wie: „Kette“, „Wegweiser“, „Scheidungskinder“, „Farbenspiel“ genannt wurden, kamen plötzlich auch Vorschläge, die um so mehr Gelächter und Zustimmung auslösten, je abwertender sie waren: „Affenbande“, „Chaoskinder“, „Affensammlung“, „verfaulte Kokosnuß“, „Schlangenkinder“. Es schien wie eine Befreiung für die Kinder, sich in so abschätziger Weise über sich selbst äußern zu können.

Verstehenshilfen erwarten die Kinder primär von der Mutter – außerdem nennen sie Großeltern, Geschwister, Freunde und Freundinnen, vereinzelt auch die Väter. Sie berichten aber auch von Haus- und persönlichen Kuscheltieren, mit denen sie über ihre Situation reden. Die Häufigkeit, in der vor allem letztere genannt werden, läßt vermuten, daß den Kindern meist nicht nur einer, sondern beide Elternteile nicht in dem Maße für eine Auseinandersetzung zur Verfügung stehen, wie sie dies eigentlich bräuchten. Eindrücklich in diesem Zusammenhang ist die Antwort eines achtjährigen Jungen auf die Frage, wie er bislang versucht habe, mit der Trennung seiner Eltern fertig zu werden: „Im Zolli [Zoologischer Garten] mit den Elefanten reden oder mit den Löwen oder mit den Affen.“ Ein anderer Junge äußerte: „Mit meinen Vögeln reden und mit meinem Meerschweinchen, doch am liebsten rede ich mit meinem jüngeren Bruder [7 Jahre] darüber“ (Lars, 9 Jahre). Äußerungen dieser Art zeigen, wie einsam und auf sich selber gestellt die Kinder oft sind, um mit dem Faktum Scheidung fertig zu werden.

2.3 Die Anforderung zur eigenen Beziehungsgestaltung

Mit dem Auseinanderbrechen der Familie wird das idealisierte Familien- resp. Elternbild der Kinder zerstört. Dies schwächt jenen Teil des Über-Ichs, der die Eltern als Träger der ursprünglichen Vollkommenheit und Allmacht verkörpert (Frey 1989). Entsprechend gingen wir bei der Vorbereitung und Ausrichtung unseres Kurses davon aus, daß sich dies auch auf das introjizierte Familienbild auswirken würde: in Form einer vater-zentrierten und einer mutter-zentrierten Familienimago. Was wir jedoch antrafen, war etwas anderes: Im Erleben der Kinder herrscht trotz Trennung der Eltern weiterhin ein homogenes Familienbild vor, wie nachfolgende Begebenheit verdeutlicht.

Wir baten die Kinder, ihre Familie als „Sonnenfamilie“ (Iten 1980) zu malen. In der Folge gab es kein Kind, das zwei Sonnenfamilien oder zwei Sonnensysteme gemalt hat. Zudem zeigte jede Zeichnung die vollständige Ursprungsfamilie, kein Mitglied fehlte. Was also die Kinder wirklichkeitsnah und nuancenreich darstellten, war ihre Primärfamilie. Ein Mädchen beispielsweise symbolisierte die Struktur seiner Familie auf sehr anschauliche Weise, indem es jeweils eine bestimmte Farbe für die Vater- und für die Mutter-Sonne verwendete. Diese beiden Farben tauchten dann, unterschiedlich nuanciert, bei den übrigen Familiensonnen wieder auf. Dies ergab eine farblich sehr

einheitliche Komposition. Ähnliche Beobachtungen konnten wir aber auch bei frei gestalteten Familienzeichnungen machen. Nur daß hier, entsprechend dem größeren Formgebungsspielraum, die einzelnen Familienmitglieder sehr viel variantenreicher dargestellt wurden: Sei es, daß eine Person durch Größe und Farbwahl förmlich aus dem Rahmen fiel, oder daß eine bestimmte Stelle auf dem Blatt, durch Konturen angedeutet, ausgespart blieb. Diese Ungestaltetheit stand jedoch in einem direkten Bezug zur restlichen Komposition.

Die Versuche der Kinder, die durch die Familientrennung entstandene Veränderung in ein neues familiäres Beziehungsnetz zu integrieren, wird oft durch äußere Einschränkungen außerordentlich erschwert. Jessica, 11 Jahre, drückte dies in einem fiktiven Brief an ihre Mutter so aus: „An Mami: Hör’ mir doch mal zu! Versteh’ das doch nicht falsch!“ Sie meinte mit diesem Appell, ihre Mutter reagiere immer so „komisch“, wenn sie ihren Vater besuche. „Eigentlich reagiert sie immer so, auch wenn ich ihr nur etwas von ihm erzähle oder mit ihm telefoniere.“ Andere beschrieben diese Schwierigkeit so: „Immer, wenn ich etwas nicht glaube, sagt meine Mutter, Du glaubst nur Papa etwas, das ärgert mich!“ (Susanne, 12 Jahre). Oder Sascha (12 Jahre): „Mich ärgert’s, daß meine Mutter mich nicht einmal von meinem Vater abholt, indem sie unten an der Haustür auf mich wartet.“

Häufig bleibt in solchen Situationen den Kindern nur der Ausweg, sich mit einem Elternteil zu solidarisieren und sich für den einzusetzen, der aus ihrer Sicht „recht hat“. Meist ist es der Elternteil, bei dem sie leben. Derartige Solidarisierungen müssen oft mit viel Wut und Abneigung dem ausgegrenzten Elternteil gegenüber gerechtfertigt werden, was dazu führt, daß sich der Kontakt zu diesem Elternteil immer mehr reduziert oder ganz abbricht. Ich erinnere mich eines Jungen, der mir einmal mit hämischem Grinsen erzählte, er habe seit langem schon den Kontakt zu seinem Vater abgebrochen. Als ich darauf entgegnete, dies sei wohl gar nicht so einfach für ihn, schaute er mich verblüfft an und meinte: „Er hat’s nicht anders verdient!“ – Mir war, als hätte seine Mutter zu mir gesprochen.

Dieser phänomenologische Abriss verdeutlicht nicht nur die innere Not, sondern auch die vielfältigen äußeren Anforderungen, die eine Scheidung für die Kinder mit sich bringt. Die Eigenständigkeit, die dabei den Kindern abverlangt wird, verweist zugleich darauf, daß als angemessene Hilfe in diesem Prozeß nur gelten kann, was an ihr eigenes Lösungssuchverhalten anzuknüpfen vermag und damit ihrer individuellen Lösungsvielfalt Rechnung zu tragen sucht. Ansonsten besteht die Gefahr, daß mit der angebotenen Hilfe den Kindern etwas aufgezungen wird, das an ihren Bedürfnissen vorbeiführt.

3 Vom Programmangebot zur Metaphernvielfalt

3.1 Interventionsprogramme für Kinder aus Trennungs- und Scheidungsfamilien

Ausgelöst durch die breite Scheidungsforschung der siebziger Jahre in den USA, gewann auch die Frage wie sich eine Scheidung mittel- und langfristig auf die Entwicklung der Kinder auswirkt, zunehmend an Bedeutung. Daraus entstanden eine Reihe von

Quer- und Längsschnittuntersuchungen (Schaffer 1992), die unter anderem dazu führten, daß spezielle Trainingsprogramme zur Unterstützung von Kindern im Trennungs- und Scheidungsprozeß ihrer Eltern entwickelt wurden (ausführliche Literaturübersicht mit Diskussion: Fthenakis et al. 1995). Mittlerweile gibt es auch im deutschsprachigen Raum eigenständige Interventionsprogramme (Plattner et al. 1990; Guggenbühl 1992; Schmitz et al. 1993; Fthenakis et al. 1995; Jaede et al. 1996). Zwei dieser Programme, deren Konzeption sich an die Programme von Stolberg et al. (1991) und Pedro-Carroll (1985) anlehnen, sollen nachfolgend kurz diskutiert werden. Es sind dies das von Fthenakis u.a. (1995) entwickelte „Gruppeninterventionsprogramm für Kinder mit getrennt lebenden oder geschiedenen Eltern“ und das von Jaede et al. (1996) konzipierte Manual „Gruppentraining mit Kindern aus Trennungs- und Scheidungsfamilien“.

Beide Programme, die auf die gleiche Altersgruppe wie unser Kursangebot ausgerichtet sind, zeichnen sich durch eine große Übersichtlichkeit aus. Von ihrem konzeptionellen Aufbau her sind sie sich sehr ähnlich. Auch hinsichtlich der Gesamtstundenzahl weichen beide nur unwesentlich voneinander ab. Bei Fthenakis umfaßt der Kurs insgesamt 12 Sitzungen, bei Jaede sind es, aufgrund seiner breiter angelegten Einstiegs- und Abschlußphase, 14 Sitzungen. Zum Manual von Fthenakis gibt es zudem ein separates Handbuch (Fthenakis et al. 1996). Die detaillierte Beschreibung der einzelnen Kursnachmittage, mit einer übersichtlichen Dokumentation für jede einzelne Sitzung, verleiht beiden Programmen etwas sehr Pragmatisches und funktionell leicht Handhabbares. Weshalb denn diese Programme problemlos auch von fachfremden Personen ausgeführt werden können, insbesondere von Lehrkräften. Denn in der Art, wie der Stoff in methodischer und didaktischer Hinsicht aufbereitet ist, gleicht er in vielem dem, wie Kinder auch sonst, entsprechend ihrer Altersstufe, „unterrichtet“ werden.

Von besonderem Interesse für unseren Zusammenhang ist die Frage, auf welches Verständnis von Scheidung beide Programme aufbauen. Bei Jaede et al. (1996, S.15) leitet sich dieses im wesentlichen von der Vorstellung ab, die „das Kind in einer eher passiven, abhängigen und ausgelieferten Rolle ... als ‚Opfer‘ der elterlichen Konflikte“ sieht. Ähnlich bei Fthenakis et al. (1995, S.40), der von den „ineffektiven Verhaltensstrategien“, den „inadäquaten Gefühlen“, dem fehlenden „angemessenen Umgang mit Gefühlen und Wünschen“ spricht, die das Kind im Scheidungsprozeß seiner Eltern beeinträchtigen. In beiden Programmen läuft dies auf eine Sicht des Kindes im Scheidungsprozeß hinaus, für das Begriffe wie „Überforderung“, „Ohnmacht“ und „Unfähigkeit“ bestimmend werden. Entsprechend naheliegend ist es, daß die Autoren zur Bearbeitung dieser Scheidungsrealität auf Konzepte der Streßbewältigung und Traumaverarbeitung zurückgreifen (vgl. Jaede et al. 1996, S. 15f.; Fthenakis et al. 1995, S. 27).

Diese methodischen Implikationen finden ihre Entsprechung in der Ausgestaltung des Trainingsprogramms. Dessen Schwerpunkt zielt darauf ab, bei den Kindern einen Lernprozeß in Gang zu setzen, der sie befähigt, sich gegen die trauma- und streßähnlichen Vorkommnissen einer Scheidung zur Wehr setzen zu können. Dazu werden den Kindern über einen kognitiven Zugang scheidungspezifische familiäre Veränderungen, scheidungsrelevante Abläufe sowie Kenntnisse über unterschiedliche familiäre Formen des Zusammenlebens vermittelt und auf diese Weise eine Neubewertung ihrer Außenrealität angestrebt. An diese schließt sich eine Neustrukturierung ihrer Innen-

realität an. Via Strategien für den Umgang mit Gefühlen im allgemeinen wird die Auseinandersetzung mit scheidungsrelevanten Gefühlen im speziellen, wie Ärger, Wut, Trotz, Traurigkeit eingeübt. Ähnlich werden im nachfolgenden thematischen Block, zunächst allgemeiner, der Erwerb neuer Handlungskompetenz im Umgang mit Problemen und Wünschen bearbeitet, und darauf aufbauend neue Strategien für den Umgang mit scheidungsrelevanten Problemen und Wünschen sowie deren Kontrollierbarkeit und Erfüllbarkeit trainiert.

Jaede et al. gewichten bei der Entfaltung der Themen stärker den emotionalen Bezug zum Scheidungsereignis, während Fthenakis et al. mehr die rational-kognitive Ausrichtung betonen. Doch abgesehen von dieser geringfügigen methodischen und inhaltlichen Nuance, unterstreicht in beiden Manualen die Themenauswahl ein Verständnis von Scheidung, „bei dem die äußeren und inneren Herausforderungen, Bedrohungen und Verlust Erfahrungen die eigenen Ressourcen und adaptiven Kräfte des Kindes überfordern“, wie Jaede et al. (1996, S. 15) dies unter Hinweis auf R.S. Lazarus formulieren. Was die bereits erwähnte Konsequenz nach sich zieht, daß den Kindern für eine als Trauma und Streß definierte Scheidungssituation „Bewältigungsstrategien“ (Jaede et al. 1996, S. 15f; Fthenakis et al. 1995, S. 39; 1996, S. 168) an die Hand gegeben werden sollen, mit denen sie auf möglichst pragmatische und einfache Art ihren Realitätsbezug wiedererlangen.

Angeichts dieser supponierten Inkompetenz und Hilflosigkeit im Erleben und Verhalten der Kinder stellt sich die Frage, ob dies auch mit der Scheidungsrealität der Kinder übereinstimmt. In unseren Kursen haben wir bislang keine derart gehäufte traumatisierte Befindlichkeit seitens der Kinder beobachtet, als daß die Scheidung generell als ein traumähnliches Ereignis für die Kinder eingestuft werden könnte. Und dies nicht nur, weil zum Zeitpunkt der Anmeldung die Trennung der Eltern meist schon einige Zeit zurückliegt, sondern auch weil wir im Kursverlauf beobachten, daß sich die Scheidung für die meisten Kinder nicht so unvermittelt und schockartig einstellte, daß sie nicht Zeit gehabt hätten, sich auf ihre ganz persönliche Art darauf einzustellen und sich damit zurechtzufinden. Dies ist denn auch der eigentlich kritische Einwand, den wir gegen diese beiden Konzepte vorzubringen haben: Mit einer Auffassung von Scheidung als globaler Trauma- und Streßbelastung verliert unseres Erachtens das Scheidungsereignis zugleich sein individuelles Gesicht. Es wird zu einem globalen Ereignis ohne existentiellen Kontext, das in dieser Verallgemeinerung letztlich übertragbar wird auf eine Vielzahl trauma- und streßähnlicher Vorkommnisse, mit denen Kinder in ihrem Alltag konfrontiert sein können. Umgekehrt fördert die phänomenologische Vielfalt des Scheidungsgeschehens mit seinen individuellen Verarbeitungsweisen eine Form des Zugangs zum Scheidungsereignis, bei dem die Kreativität der Kinder in ihrem Lösungssuchverhalten zum Ausgangspunkt eines eigenen Interventionsprogramms werden kann.

3.2 Scheidungskinder im Spannungsfeld zwischen Verbindendem und Trennendem

Es entspricht dem Selbstverständnis der Kinder, in ihren Eltern die Garanten für ihre körperliche und seelische Entwicklung zu sehen. Weshalb es denn aus Sicht der Kinder

naheliegend ist, in der Auflösung der ehelichen Beziehung ihrer Eltern eine Bedrohung ihrer psychischen und physischen Integrität zu sehen, die es abzuwehren, zu verleugnen, zu rationalisieren oder ins Gegenteil zu verkehren gilt. Und, sofern dies alles nicht ausreicht, sie sich zur Parteinahme für den einen und gegen den andern Elternteil veranlaßt sehen. Was, wenn Geschwister da sind, häufig auch unter diesen zu Parteibildungen führt (Figdor 1992).

Von einem Elternteil geliebt, vom andern deswegen abgelehnt, wird das Kind schnell einmal zum offenen oder verdeckten Verbündeten oder Kontrahenten im Scheidungszenario seiner Eltern. Und je stärker es sich dabei in diese Aktivitäten verstrickt, um so mehr wird es dazu veranlaßt, sich auf diese Weise die Liebe eines Elternteils zu sichern. Was seine persönliche Entwicklung tangiert und seine persönliche Identität in erheblichem Maß gefährdet. Um diesem Antagonismus zu entgehen, wird vom Kind eine Art paradoxe Identitätsbewahrung verlangt: Der Vater ist zwar noch Vater, aber nicht mehr in allem so, wie ihn die Mutter sieht – aber auch die Mutter stimmt nicht mehr wirklich mit dem überein, was der Vater über sie sagt. In der Überwindung dieser Paradoxie sehen wir die eigentlich kritische Herausforderung, die eine Scheidung für die Kinder dieser Altersgruppe mit sich bringt. Sie beleuchtet die krisenhafte Dimension, die eine Scheidung für die Kinder dieser Altersgruppe annehmen kann, und zeigt zugleich die Interventionsrichtung auf, in die unserer Meinung nach ein Kursangebot für Kinder dieser Altersgruppe gehen sollte.

Was sich hier an Konstellationen entwickelt, kann von einfachen Loyalitätsbezeugungen bis hin zu raffinierten Kollusionen reichen, die den Kindern die Rolle des Richters, Zeugen, Anwalts, Berichterstatters, Verteidigers zuweist. Wobei sie dabei, entgegen der häufig vertretenen Auffassung, keineswegs nur in der Rolle des Opfers agieren, sondern in ganz unterschiedlicher Ausformung auch zu Akteuren werden. Für Petri (1991) und Knoke (1994), die auf diesen Zusammenhang besonders verweisen, sind hier vor allem auch jene Formen „kindlicher Mittäterschaft“ (Petri) zu subsumieren, die von geheimen Spielen mit der Macht, über die Ausbildung psychischer und psychosomatischer Krankheitsbilder bis zu offener Manifestation von Haß und Gewalt in Gestalt von Verwahrlosung, Kriminalität und Drogensucht reichen.

Das aktive Mitwirken der Kinder im Trennungsprozeß ihrer Eltern erfährt jedoch eine unzutreffende Vereinfachung, sieht man darin nicht auch die schöpferischen Kräfte miteingeschlossen, die sie in diesem Prozeß zu entfalten vermögen (Sander 1988). Was diesen Prozeß im einen Fall seine rigorose Zerstörungskraft, im andern Fall einen progressiven Wandel im Eltern-Kind-Dreieck entfalten läßt, dazu hat W. Tress (1986; vgl. auch Lehmkuhl 1991) eine aufschlußreiche epidemiologische Studie vorgelegt.

Unter dem Titel „Das Rätsel der seelischen Gesundheit“ geht Tress der Wechselbeziehung zwischen belastenden Kindheitserfahrungen und frühem Schutz gegen psychogene Störungen nach. Als gesicherter empirischer Befund kann laut dieser Studie gelten, daß eine real gegenwärtige, zuverlässige und gute Bezugsperson die entscheidende Voraussetzung für Kinder darstellt, um mit belastenden Lebensereignissen, wie sie eine Scheidung darstellt, fertig zu werden. Unter jenen Probanden nämlich, die trotz früh eingeschränkter Lebensumstände infolge Trennung, Scheidung der Eltern und einer nachfolgend belastenden sozialen Situation eine psychisch gesunde Ent-

wicklung hatten, war keiner, der nicht die innere Repräsentanz einer konstant guten Bezugsperson aufwies. Ein Sachverhalt, der nichts anderes besagt, als was die Psychoanalyse mit dem „genügend“ oder „ausreichend guten mütterlichen Objekt“ (Klein 1962; Winnicott 1994) benennt, in dem sie eine der wesentlichen Voraussetzungen zur Entfaltung einer gesunden menschlichen Autonomie sieht. Mit andern Worten: Sofern die Scheidungserfahrung der Kinder von einer ausreichend guten mütterlichen Bezugsperson getragen wird, muß die entstehende Identitätsverwirrung nicht zu einer unlösbaren Identitätskrise führen.

Wie aber steht es um den andern, das Scheidungsgeschehen beeinflussenden Faktor, den Vater oder das väterliche Objekt? Hier ergab die Untersuchung, daß die Abwesenheit dieses Elternteils nicht als solche schon mit einer nachfolgend psychogenen Erkrankung korreliert. Was damit zu erklären ist, daß der Vater in seiner Rolle als Bezugsperson neben der Mutter über sich hinaus auf die Struktur eines Dritten verweist, der als Vertretung des „Andersartigen“, als „Kontrastrepräsentanz zur Mutter“ (Tress 1986, S. 149), als „zweite Stimme“ neben der Mutter (Doldo 1990, S. 13) für die Entwicklung des Kindes Bedeutung erlangt. Diese Eigenschaft ist auch dann gegeben, „wenn der Vater auf eine Leerstelle oder eine unzugängliche symbolische Form reduziert ist“, wie Stork (1983, S. 72) betont. Auch als abwesender Vater bleibt er gegenwärtig und läßt dem Kind den Weg offen, über Ersatz- oder Stellvertreterfiguren den zu verehren und wertzuschätzen, der dem phantasierten Vater entspricht und als solcher der Mutter entgegensteht. Eine solche Offenheit bedingt freilich seitens der alleinerziehenden Mutter, daß sie die strukturelle Anwesenheit des Vaters als willkommenen Dritten bejaht. Wenn die Mutter hingegen nach dem Motto verfährt: Männer, insbesondere in Gestalt deines Vaters, stören nur unsere Zweisamkeit, verwehrt sie es dem Kind, aus dem Gespaltensein in Liebe und Haß herauszutreten und seinen eigenen Weg zur Ausbildung der Identität zu gehen (vgl. Ward u. Harvey 1993).

Für unseren konzeptuellen Zusammenhang einer Spezifizierung der Interventionsrichtung für Kinder aus Scheidungsfamilien besagt dies: Wir fokussieren die Kursarbeit darauf, die Elternbilder der Kinder so zu erfassen, daß wir über sie zurückverfolgen können, welche emotionellen Dissonanzen die Kinder zu ihren Eltern aufgrund des Scheidungsgeschehens mitbringen – das heißt, zu welchen strukturellen Einschränkungen und Behinderungen ihrer seelischen Wachstumsschritte es allenfalls kam (Frey 1989). Zugleich läßt sich auf diesem Weg nachvollziehen, welche Möglichkeit zu einem triangulären Familiengefüge ihnen künftig offen steht. Dies ist für die Altersgruppe der Sieben- bis Zwölfjährigen, an die sich unser Kursangebot richtet, ohnehin ein wichtiger entwicklungspsychologischer Aspekt, der durch die vorgegebene Trennungsthematik zusätzliche Brisanz erhält.

3.3 Die Metapher als Zugang zum Scheidungserleben der Kinder

Wie die einleitenden Erfahrungsberichte zeigen, stellt jedes Kind seinen ganz persönlichen Bezug zur Trennung seiner Eltern her. Was sich dabei an Übergang zwischen seiner inneren Welt des Erlebens und der äußeren des Ereignisses vollzieht, macht das

eigentlich Bedeutsame, das dem jeweiligen Scheidungsgeschehen zugrunde liegt, erst richtig sichtbar. In seiner symbolischen Ausdruckskraft weist es zugleich über das hinaus, was an ursprünglichem Bezug zum äußeren Ereignis bestand. Vergleichbar dem, was Winnicott (1973, S. 15f.; 1994, S. 69) zur Charakterisierung des Übergangsobjekts beschreibt als Aufeinandertreffen zweier aus entgegengesetzter Richtung aufeinandertreffender Linien, die in dem Moment, wo sie sich schneiden, ein Stück „primärer Kreativität“ und „äußerer Wahrnehmung“ in sich vereinen. Diesen Übergang als Metapher verstanden, erlaubt es, den Symbolgehalt, der sich in den Schilderungen der Kinder niederschlägt, in seiner weiterführenden Bedeutungsvielfalt für eine Auseinandersetzung der Kinder mit dem Scheidungsgeschehen zu nutzen. Ähnlich dem, wie Buchholz (1993, S. 9) die Metapher als „Doppelgänger“ beschreibt, der die Fähigkeit eignet, „heterogene Kontexte so miteinander zu verbinden, daß Bedeutungen aus dem einen in den andern ‚übertragen‘ werden.“ Und, so läßt sich ergänzen, die in diesem Bedeutungswandel die Grenzen subjektiver Erfahrung verbreitert und zu neuen Bewußtseinsmustern führt, die den Handlungsspielraum erweitern (Milles 1996).

So fand beispielsweise jenes Mädchen, das sich „stundenlang“ ausheulte, um, wie es sagte, sich danach besser zu fühlen, einen Ausweg, die unerträgliche Abwesenheit des Vaters metaphorisch für sich faßbar und damit ein Stück seiner Realität für sich erlebbar zu machen. Auch jener Junge, der seinen Vater damit „bestrafte“, daß er den Kontakt zu ihm abbrach, vermochte für sich auf diese Weise ein Stück Verfügung über ihn aufrecht zu erhalten. Der Junge, der in den Zoologischen Garten ging, um dort mit den Elefanten seine Probleme zu „bereden“, bringt in seiner Schilderung metaphorisch etwas von der Ohnmacht zum Ausdruck, die er hinsichtlich seiner Trennungssituation verspürt, für die er bei den übermächtigen Elefanten Unterstützung und Hilfe sucht. Es ist augenfällig, welche Fülle an Bedeutungsschattierungen in jeder dieser Schilderungen mitschwingt. Nach Milles (1996) ist es dieser Überschuß an Bedeutungsvielfalt, der die generative Kraft der Metapher ausmacht. Ihr Sinngehalt erschließt sich jedoch nicht in jedem Fall wie von selbst. Jener Junge beispielsweise, der davon berichtete, daß sein Vater von zu Hause ausgezogen sei, „zusammen mit Mama“, mag zwar für sich verstehen, was er damit ausdrücken wollte, doch ist das, was er hier an „metaphorisch konstruierter Wirklichkeit“ (Buchholz) entwirft, nicht sogleich auch schon für jeden Außenstehenden nachvollziehbar. Weshalb denn auch jeder übereilten Intervention gegenüber Zurückhaltung am Platze ist, um den Symbolwert solcher Bilder nicht vorschnell durch Erklärungen zu verlieren.

Scheidungswirklichkeit metaphorisch verstanden, eröffnet einen anderen Weg, dem Trennungsverlust zu begegnen und sich dessen Realität anzunähern. Es ist ein intuitives Erfassen dessen, was sich an symbolischer Ausdruckskraft in den Erlebnissen, Bemerkungen, Verhaltensweisen, in der Körpersprache, Mimik und Gestik der Kinder mitteilt. Die unterschiedlichen Bedeutungsinhalte, die dabei nebeneinander bestehen können, erweisen sich nicht als Irritationen, sondern als Bereicherung auf der Suche nach einem erweiterten Verständnis der Scheidungswirklichkeit. Ein Vorgehen dieser Art zielt denn auch nicht darauf ab, die Vorgänge rund um die Scheidung „erklären“ zu wollen, indem auf objektive Fakten oder kognitive Einsichten abgestellt wird. Wir sind aufgrund unserer bisherigen Erfahrung vielmehr der Auffassung, daß diesbezüg-

lich für die Kinder ohnehin kein Mangel besteht. Wissen über die Scheidung ist bei ihnen oft geradezu im Überfluß vorhanden. Es geht viel eher darum, den Kindern Hilfe bei der Ent-Versachlichung der Scheidungsrealität zukommen zu lassen. Dies geschieht etwa dadurch, daß der praktische Deutungsbedarf, den ihre Scheidungsgeschichten vermitteln, dazu genutzt wird, sie zur Produktion weiterer Geschichten anzuregen. Sei es, daß sie dazu aufgefordert oder angeregt werden, zu dieser oder jener Sequenz weitere „Einfälle“ zu produzieren, oder indem ihr lebendiger Spielverlauf dahingehend gestützt wird, dass ihre Scheidungsgeschichte sich spontan fortentwickelt und so ihre Phantasie, wie Bürgin (1995, S. 163) sagt, „zur not-wendigen Bühne wird, um nach der Entdeckung des Unerwarteten Auswege zu erspielen.“ Wenn die Kinder einmal in diesen Gestaltungsprozeß eingetreten sind, kann als Gradmesser für seine Intensität gelten, inwieweit er sich aus sich heraus weiterentwickelt. Als Beispiel für einen solchen Prozeßverlauf mag das an anderem Ort (Frey 1997) dargestellte Rollenspiel gelten, aus dem sich über mehrere Sitzungen hinweg spontan die Dramaturgie einer Scheidung entwickelte: in der gegenständlichen, plastischen, handgreiflichen und oftmals auch magischen Welt des Kindes, mit den sich aus dem Gruppengeschehen heraus ergebenden Korrekturen.

4 Anforderungen an die Kursstruktur

Der thematisch und zeitlich eingeschränkte Kursrahmen erfordert eine klare Strukturvorgabe. Dieser gilt es bereits bei der Indikationsstellung Rechnung zu tragen, indem im Vorgespräch auf die hierfür notwendigen Voraussetzungen geachtet wird. An weiteren Indikationskriterien sind maßgebend: Ist eine ausreichende Motivation der Kinder vorhanden, an ihren Scheidungserfahrungen zu arbeiten? Läßt die Teilnahme des Kindes am Kurs eine Stärkung seiner Ich-Struktur erwarten? Wie groß ist die Bereitschaft der Eltern, sich mit der vorgegebenen Thematik im Rahmen der Elternabende auseinanderzusetzen? Der Kurs selbst ist gegliedert in: Einstiegsphase (Sitzung 1), Hauptteil (Sitzung 2-7) und Abschlußphase (Sitzung 8-9). Dieser Gliederung entspricht auch der Aufbau der einzelnen Gruppensitzungen mit Anfangsrunde, thematischem Hauptteil und Abschlußrunde.

Die zeitliche Begrenzung macht zudem Abstriche hinsichtlich der Selbstregulationsmechanismen in der Gruppe erforderlich. Gruppenregeln und deren Einhaltung müssen primär von den Leitern vorgegeben werden. Auch der Aufbau von Vertrauen und Akzeptanz in der Gruppe bleibt stark leiterbezogen. Durch die klare Fokussierung auf das Thema Trennung, Scheidung der Eltern sind auch Abstriche im Hinblick auf Vielfalt und Intensität des Gruppenprozesses nötig. Doch mit diesen Vorgaben allein ist noch nicht das eigentlich Spezifische dieser Kursstruktur erfaßt. Dieses ist vielmehr darauf ausgerichtet, daß alle Handlungs- und Äußerungsweisen der Kinder, jede Art von Bildern, Geschichten, Ereignissen, Erinnerungsfetzen zum Scheidungsgeschehen ihrer Eltern Eingang in den Kurs finden. An die Kursleiter/-innen stellt diese Strukturvorgabe hohe Anforderungen. Müssen sie doch, um für die verschiedenartigsten Bilder der Kinder offen zu sein, sowohl ihren eigenen Bezug zu Trennung, Scheidung geklärt

haben als auch dazu bereit sein, diesen in ihren Interventionen jeweils mitzureflekieren. Denn sie werden im Verlauf des Kurses von Leitern immer mehr zu Kommunikationspartnern, die mit den Kindern als Impulsgeber, Vermittler, Ratgeber, Wegweiser, Informanten temporär in das Ereignis der Scheidung eintauchen. Dies verlangt je nach Erfordernis, sich einmal stärker der Gefühlsseite mit den darin eingebetteten Störungen zuzuwenden, ein anderes Mal sich mehr der Sachebene anzunehmen, wenn weitere Informationen erforderlich werden.

Eine derartige Kursausrichtung geht zwar auf Kosten eines didaktisch klar planbaren Kursablaufs. Doch ganz so weit gefaßt, wie dies aufgrund der bisherigen Beschreibung vielleicht den Anschein hat, ist diese Struktur eines dynamisch-kommunikativen Ansatzes auch wieder nicht. Neben der Weite einer psychotherapeutisch orientierten Kommunikationsebene mit ihrem sowohl auf die Sach- als auch auf die Beziehungsebene ausgerichteten Vorgehen, ist die aktuelle Situation immer zugleich auch in den engen Rahmen eines mit pädagogischen Mitteln geführten Sitzungsverlaufs eingebunden. Weshalb, entsprechend diesem Schnittpunkt, für die Vorgabe wie auch für die praktische Umsetzung des Kurses sowohl die Psychotherapie als auch die Pädagogik mitbestimmend sind. In seiner praktischen Handhabung erfordert dieser Schnittpunkt die Einhaltung bestimmter Regulative, die nachfolgend kurz dargestellt werden.

4.1 Das Regulativ des Spiels

Das Spiel gilt schlechthin als die Sprache der Kinder. Dabei wird oft übersehen, daß Kinder sich dieser Sprache nicht immer so unbeschwert und selbstverständlich bedienen können. Deshalb ist es zunächst einmal wichtig, jenen, die nicht im Stande sind, die anvisierte Thematik spielerisch anzugehen, aus der passiven Rolle derer, denen etwas widerfahren ist, in die aktive Rolle der Gestaltenden zu bringen. Um dies zu initiieren ist alles hilfreich, was die Spielfreude der Kinder anregt. Besonders geeignet sind Kreisspiele, aber auch spontan entwickelte Bewegungs- und Ausdrucksspiele (Vopel 1991). Im Verlauf solcher Spielhandlungen vermögen Phantasie und Freude am Spiel das Kind zumeist in ihren Bann zu ziehen, um es sodann über das strukturierte Spiel mit bewußtseinsnäherem Gestaltungsbezug langsam zum freien Spiel, unter Einbezug tieferer Erlebnisschichten hinzuführen. Damit ist die Basis gelegt für eine schrittweise, spielerische Entfaltung seiner Trennungserfahrungen. Auf diesen Prozeß läßt sich dann mit ausgewählten Materialien (Lehm, Schere, Wasser, Farben, Papier, Messer, Karton, Musikinstrumente, Theaterrequisiten, Photolangage etc.) regulierend einwirken. Dies ist die eine Form der Intervention, die sich vom Spiel her anbietet. Die andere ergibt sich über thematische Vorgaben (Franzke 1977, 1985): etwa in Form einer Geschichte, die erzählt wird; einer imaginativen Traumreise, zu der angeleitet wird; einem Märchen, das nachgespielt wird. Möglich sind aber auch nur formal vorgegebene Anregungen: das Gestalten einer Bildergeschichte zum Thema Scheidung; das Modellieren einer großen Skulptur aus Pappmaché, das Malen eines Gruppenbildes, das Basteln von zwei großen Häusern. Jeder dieser Impulse ist bewußt nicht eng gewählt, sondern wird umschreibend eingeführt, so daß die Kinder sie als Gefäß benutzen können, in

welche sie ihre Erlebnisinhalte hineingeben können. Aus dem Zusammenwirken individueller und gruppendynamischer Spielhandlungen entsteht zumeist schnell eine große Eigendynamik, bei der das Miteinander-ins-Spiel-Kommen schließlich selber zum Regulativ für den gestalterischen Gruppenprozeß wird.

4.2 Das Regulativ der äußeren und inneren Grenzen

Kindern einen Raum zur Verfügung zu stellen, in dem sich jedes entfalten kann, erfordert, Grenzen zu setzen. Dies wird sinnvollerweise zunächst von den äußeren Grenzen her angegangen, und zwar indem auf den sorgsam Umgang mit dem Raum selbst und seinem Mobiliar geachtet wird. Die Kinder müssen zunächst ein Gefühl der Sicherheit erleben, um im Anschluß daran, den Umgang mit den Bedürfnissen und Grenzen der anderen zu entwickeln. Dabei ist für die Grenzen nach innen das gemeinsame Erarbeiten und Einhalten von Regeln im Umgang der Kinder untereinander wichtig. Wir versuchen diese jeweils aus dem aktuellen Gruppengeschehen heraus zu entwickeln, um sie sodann immer stärker auf den innerpsychischen Schutz jedes einzelnen hin zu präzisieren. Regeln, die dabei immer wieder besondere Beachtung erfordern, sind: den anderen ausreden zu lassen, den anderen nicht zu schlagen oder ihm körperliche Schmerzen zuzufügen; jemanden nicht auszulachen oder sich über ihn lustig zu machen. Darin eingeschlossen ist, daß die Kinder lernen sollen, über die Abgrenzung zum andern sich ihrer eigenen Grenzen gewahr zu werden und diese zu respektieren und schätzen zu lernen. Gerade vor dem Hintergrund, daß viele Kinder oft Scheidungsstreitigkeiten ihrer Eltern miterlebten, sind diese Grenzen von besonderer Wichtigkeit.

Eine vermeintlich nebensächliche Äußerlichkeit, die häufig zu Diskussionen mit den Eltern Anlaß gibt, ist unsere Haltung, Geschwister nicht zusammen in einen Kurs aufzunehmen. Dies hat zum einen damit zu tun, daß wir jedem Kind einen ganz persönlichen Umgang mit dem ermöglichen möchten, was es im Kurs erlebt. Zum andern verpflichten wir uns den Kindern gegenüber zur Verschwiegenheit, und in diese Verpflichtung beziehen wir sie auch mit ein, indem wir sie auffordern, nicht nach außen zu tragen, was sie von anderen im Kurs erfahren haben. Beide Punkte wären, wenn Geschwister zusammen im Kurs sind, sicherlich für beide schwierig zu handhaben. Die Verschwiegenheitsgrenze betonen wir auch den Eltern gegenüber. Sie erhalten zwar an den Elternabenden eine allgemeine Orientierung darüber, was im Kurs geschieht, und mit welchen Gestaltungsmitteln wir in den Sitzungen arbeiten, sie erfahren jedoch nichts über konkrete Vorkommnisse, die sich im Kurs abspielen.

4.3 Das Regulativ der Raum- und Zeitstruktur

Wir haben die Erfahrung gemacht, daß es hilfreich ist, für unterschiedliche Aktivitäten verschiedene Räume zur Verfügung zu stellen. So gibt es bei uns einen „Aktionsraum“, in dem sich die Kinder in der Pause austoben können, einen „Zvieri-Raum“ (Pausen-

raum), in dem wir zusammen picknicken und informelle Gespräche führen, und schließlich einen Gruppenraum, in dem wir thematisch arbeiten. Diese Raumaufteilung ermöglicht es, die unterschiedlichen Bedürfnisse räumlich klar voneinander zu trennen und auf diese Weise für die Kinder auch augenfällig zu steuern.

Wichtiger als das Regulativ des Raumes ist das der Zeit. Der knapp bemessene zeitliche Rahmen von zwei Stunden (bei einer Kursdauer von neun Sitzungen) erfordert, haushälterisch mit der Zeit umzugehen. Diese Begrenzung mag zunächst als Handicap erscheinen, erweist sich aber auch als Hilfsmittel, da die Kinder bereits im Vorgespräch darüber orientiert werden, daß Eigeninitiative und Interesse erforderlich sind, um für sich in so kurzer Zeit etwas zu erreichen. Außerdem können Kinder dieser Altersgruppe diese Zeitspanne bereits selbst soweit erfassen, um beurteilen zu können, auf welche zeitliche Verpflichtung sie sich einlassen.

Der Zeit gilt es auch im Rahmen der einzelnen Sitzungen gerecht zu werden. Jeder Kursnachmittag beginnt mit einem Gruppenspiel, an das sich eine „Eingangsrunde“ anschließt mit Schilderungen über das, was sich zwischenzeitlich im Alltag ereignete. Danach folgt die Überleitung zum thematischen Teil mit Fragen, Eindrücken, Rückmeldungen zur letzten Sitzung. Auf diese Weise wird der zurückliegende Prozeßverlauf wieder faßbarer und für die Gruppenleiter werden die vorhandenen Ansatzpunkte für die weitere Arbeit erkennbar. Eine Picknickpause, die den thematischen Teil unterbricht, steht in direktem Kontrast zur Konzentration, die zuvor erforderlich war. Hier geht es um die Befriedigung von Bedürfnissen wie: Essen, Trinken, Sich-Austoben und informelle Gespräche führen. Dies ist eine wichtige Ergänzung zum übrigen Angebot. Derart entspannt, sind die Kinder hernach wieder offener, den zuvor eingeschlagenen Weg weiterzugehen. In der Abschlußrunde wird versucht, das zusammenzufassen, was in der Sitzung für jeden einzelnen und in der Gruppe als Ganzes an Klärung geschah. Mit einem „Verabschiedungsspiel“ klingt der Nachmittag aus. Wobei gegen Ende der Kursdauer hier jeweils der Hinweis auf die verbleibende Stundenzahl folgt.

Insofern dieser zeitliche Ablauf immer gleich ist, regt er in seiner repetitiven Form die Kinder dazu an, Teile dieser Struktur weiter auszugestalten und mit emotionalem Engagement zu erfüllen. Spannend ist, wie unterschiedlich jede Gruppe diese Möglichkeit nutzt und dabei ihre ganz eigenen gruppendynamischen Rituale entwickelt, insbesondere was die Eingangs- und Schlußrunde betrifft. Was hier an Ritualen entwickelt wird, trägt maßgeblich zum Zusammengehörigkeitsgefühl der Gruppe bei und hilft den Kindern zugleich, mit ihren Ängsten und Unsicherheiten hinsichtlich Abschied und Neubeginn besser fertig zu werden, denn wie Signer-Fischer (1992, S. 126) ausführt; nutzen Kinder „spontan solche rituellen Handlungen zur Vergrößerung ihrer Sicherheit“ (vgl. auch Imber-Black et al. 1998). Die Raum- und Zeitstruktur stellt insofern ein wichtiges Regulativ zur Übermittlung von Stabilität und Ordnung dar.

4.4 Das Regulativ der Offenheit gegenüber den Eltern

Es sind die Eltern, die ihr Kind zum Kurs anmelden. Doch heißt dies nicht, daß die Eltern in ihrer Haltung dem Kurs gegenüber immer einer Meinung sind. Vor allem in je-

nen Fällen, in denen sie nicht gemeinsam zum Vorgespräch erscheinen, erfordert ihre Haltung dem Kurs gegenüber eine besondere Abklärung. Ansonsten besteht die Gefahr, daß das Kind durch seine Teilnahme in einen Loyalitätskonflikt gerät, weil der eine Elternteil sich für, der andere gegen die Intention des Kurses ausspricht. Um Diskrepanzen dieser Art zu vermeiden, ist es wichtig, gegebenenfalls dem anmeldenden Elternteil von einer Teilnahme des Kindes am Kurs abzuraten.

Ein Gutteil der Motivation der Eltern, ihre Kinder zum Kurs anzumelden, geht auf ihre eigene Verunsicherung im Umgang mit der neuentstandenen familialen Situation zurück. Dieser Unsicherheit kann im Kurs Rechnung getragen werden, indem darauf geachtet wird, wie sich das Familienleben für die Kinder unter den Auswirkungen der Trennungssituation konstituiert. Es nützt den Kindern wenig, wenn im Kurs utopische Erwartungen geweckt werden, die dann an den realen familialen Gegebenheiten scheitern. Soll das Kursangebot Hilfe für alle Beteiligten sein, muß das Kind lernen, sich mit der Palette an Möglichkeiten zu arrangieren, die seine reale familiäre Situation kennzeichnen. Auch dies ist Teil jener Scheidungsrealität, die es für das Kind anzunehmen und zu verarbeiten gilt.

Ebenso klar aber ist, daß den Ansprüchen der Eltern an den Kurs nicht in allen Belangen entsprochen werden kann. Insbesondere dann nicht, wenn sie den Zweck des Kurses nur darin sehen, die Kinder an die neue Realität anzupassen. Hier gilt es, die Eltern dafür zu sensibilisieren, die Bedürfnisse ihrer Kinder als klarer von ihren eigenen abgegrenzt zu erkennen. Hierfür bieten die Elternabende eine gute Gelegenheit, um auf eine Offenheit hinzuarbeiten, aus der heraus sie die Reaktionen ihrer Kinder im Hinblick auf die Scheidung besser zu verstehen lernen. Dies ist aber nur die eine Aufgabe, die es den Eltern gegenüber wahrzunehmen gilt. Die andere ist, ihre emotionalen Verstrickungen in die bestehende Scheidungskonstellation zu berücksichtigen und die dabei für sie bestehenden Blockierungen zu würdigen. Häufig bewirkt die Ausrichtung auf diese beiden Seiten, daß die Eltern ihre Rolle wieder klarer zu sehen vermögen. Insofern stellen die beiden Elternabende ein wichtiges, zusätzliches Regulativ für die Kursarbeit dar.

4.5 Das Regulativ des Abschlusses

Der Kurs geht zu Ende, und es gilt Abschied zu nehmen von einer vertraut gewordenen Umgebung, in der viele spannende und interessante Begegnungen und Erfahrungen stattfanden. In der letzten Sitzung nehmen wir die mit dem Kursabschluß sich für die Kinder real wiederholende Trennungs- und Scheidungssituation bewußt auf, indem wir zunächst den gemeinsam zurückgelegten Weg in Form einer Traumreise noch einmal Revue passieren lassen. Darin versuchen wir die Kinder vor allem auf das hinzuweisen, was ihnen an besonderen, positiven Erfahrungen aus dem Kurs geblieben ist. Eine dieser Erinnerungen lassen wir sie anschliessend in Form eines Bildes, eines Satzes, einer Metapher festhalten und auf einen farbigen Karton, eine kleine, runde Holzscheibe, einen Stein übertragen. Dieses „Objekt“ nimmt am Ende dieser Stunde jedes Kind nach Hause mit.

Das Bedeutsame dieser rituellen Handlung wird von den Kindern zumeist sehr schnell erfaßt. Dies zeigt sich unter anderem daran, daß sie die von ihnen gewählte Metapher mit viel Sorgfalt und Detailreichtum ausgestalten. Diesem „Übergangsobjekt“ schreiben wir zusätzlich eine besondere Bedeutung zu, indem wir die Kindern darauf hinweisen, daß es so etwas wie ein Symbol für das darstellt, was sie an neuen Erfahrungen im Kurs gemacht haben. Sinngemäß sagen wir ihnen: So, wie euch jeder Kursnachmittag zu neuen Erfahrungen und Handlungsweisen von unterschiedlicher Tragweite anzuregen vermochte, so vermag auch von dieser Metapher eine imitierende, ansteckende Wirkung auszugehen, die es euch ermöglicht, auch künftig in dieser Weise auf eure eigenen Ressourcen zurückzugreifen. Schließlich machen wir den Kindern den Vorschlag, in etwa fünf bis sechs Wochen noch einmal zusammenzukommen, um uns darüber auszutauschen, welche Erfahrungen sie zwischenzeitlich gemacht haben und wie es für jedes Kind weitergegangen ist.

Diese Wiedersehensrunde beginnt erneut mit dem bekannten Eingangsritual der vorausgegangenen Kursnachmittage, ansonsten aber versuchen wir bewußt, nicht an die Struktur der zurückliegenden Kursnachmittagen anzuknüpfen. Jedes Kind soll das tun, was ihm wichtig ist: Wer etwas von sich berichten möchte, kann dies tun, wer spielen möchte, kann ein Spiel vorschlagen. Es geht uns bei diesem Treffen einzig darum, das Regulativ des Abschlusses nochmals aufzunehmen, indem das bestätigt, bekräftigt und bewahrt wird, was an Vertrautheit mit der eigenen Situation entstand. Vergleichbar dem, was in der einleitend erwähnten Geschichte von Antoine de Saint-Exupéry der Fuchs zum kleinen Prinzen sagt: „Du bist ... für das verantwortlich, was du dir vertraut gemacht hast. Du bist für deine Rose verantwortlich ...“

Literatur

- Buchholz, M.B. (Hrsg.) (1993): *Metaphernanalyse*. Göttingen.
- Bürgin, D. (1995): Das Konzept der unbewussten Phantasie – eine bewusste Phantasie? *Zeitschrift für psychoanalytische Theorie und Praxis* 10: 163–187.
- Dolto, F. (1990): *Scheidung – wie ein Kind sie erlebt*. Stuttgart.
- Figdor, H. (1992): *Kinder aus geschiedenen Ehen: zwischen Trauma und Hoffnung*, 3. Aufl. Mainz.
- Forschungsbericht (1996): *Familien mit alleinerziehenden Eltern*. Erstellt im Auftrag des Bundesamtes für Sozialversicherung. Nr.1/96. Bern.
- Franzke, E. (1977): *Der Mensch und sein Gestaltungserleben. Psychotherapeutische Nutzung kreativer Arbeitsweisen*. Bern.
- Franzke, E. (1985): *Märchen und Märchenspiele in der Psychotherapie. Der kreative Umgang mit alten und neuen Geschichten*. Bern.
- Frey, E. (1989): Über-Ich und Gewissen. Zum Unterschied der beiden Begriffe und seiner Bedeutung für die Psychotherapie von Kindern und Jugendlichen. *Praxis Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 38: 363–371.
- Frey, E. (1997a): Neue Wege für Kinder im Umgang mit der Trennung/Scheidung ihrer Eltern. *Psychologie und Erziehung. Zeitschrift der Schweizerischen Vereinigung für Kinder- und Jugendpsychologie* 23: 46–57.
- Frey, E. (1997b): Familienmediation – ein alternatives Ent-Scheidungsverfahren. Überlegungen zur gegenwärtigen Scheidungsdiskussion anhand erster Resultate einer Fragebogenuntersuchung. *Aktuelle Juristische Praxis* 6: 677–688.
- Fthenakis, W.E. et al. (1995): *Gruppeninterventionsprogramm für Kinder mit getrennt lebenden oder geschiedenen Eltern. TSK-Trennungs- und Scheidungskinder*. Weinheim.

- Fthenakis, W.E. et al. (1996): Trennung, Scheidung und Wiederheirat: wer hilft dem Kind? Weinheim.
- Guggenbühl, A. (1992): Das Mythodrama – ein gruppenpsychotherapeutisches Modell für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. *Praxis Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 41: 297-303.
- Imber-Black, E.; Roberts, J.; Whiting, R. (1998): *Rituale: Rituale in Familien und Familientherapie*, 3. Aufl. Heidelberg.
- Iten, A. (1980): Die Sonnenfamilie. Ein Familienbeziehungstest im Spiegel von Kinderzeichnungen. Zug.
- Jaede, W., Wolf, J., Zeller, B. (1994): Das Freiburger Gruppeninterventionsprogramm für Kinder aus Trennungs- und Scheidungsfamilien. *Praxis Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 43, 360-366.
- Jaede, W.; Wolf, J.; Zeller-König, B. (1996): Gruppentraining mit Kindern aus Trennungs- und Scheidungsfamilien. Weinheim.
- Kardas, J.; Langenmayr, A. (1999): Sozial-emotionale und kognitive Merkmale von Scheidungskindern und Kindern aus Zwei-Eltern-Familien – ein querschnittlicher Vergleich. *Praxis Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 48: 273-286.
- Klein, M. (1962): *Das Seelenleben des Kleinkindes*. Stuttgart.
- Knoke, H. (1994): Rollenkonfusion in der Nachscheidungsphase. *Praxis Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 43: 366-372.
- Lehmkuhl, U. (1991): Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen im Rahmen der Trennung – Empirische Daten. *Zeitschrift für Familienforschung* 3: 5-13.
- Mills, J.C. (1996): *Therapeutische Metaphern für Kinder und das Kind in uns*. Heidelberg.
- Napp-Peters, A. (1995): *Familien nach der Scheidung*. München.
- Petri, H. (1991): Scheidungskinder im gesellschaftlichen Umbruch – Über Haß und Versöhnung nach der Trennung. *Familiendynamik* 16: 351-374.
- Pedro-Carroll, J.L. (1985): *The children of divorce intervention program: A procedures manual*. Rochester, NY: University of Rochester. Center for Community Study.
- Plattner, I.E.; Herz, A. (1990): *Projekt Intervention bei Scheidungskindern*. Erster und zweiter Ergebnisbericht. Staatsinstitut für Frühpädagogik. München.
- Rauchfleisch, U. (1997): *Alternative Familienformen: Eineltern, gleichgeschlechtliche Paare, Hausmänner*. Göttingen.
- Sander, E. (1988): Überlegungen zur Analyse fördernder und belastender Bedingungen in der Entwicklung von Scheidungskindern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 20: 77-95.
- Schaffer, H.R. (1992): ... und was geschieht mit den Kindern? *Psychologische Entscheidungshilfen in schwierigen familiären Situationen*. Bern.
- Schmitz, H.; Schulte, S. (1993): *Gruppenintervention für Kinder aus Trennungsfamilien*. Unveröffentlichte Diplomarbeit Köln.
- Signer-Fischer, S. (1992): Schwimmweste und Sicherheitsgurt: Die Behandlung von Ängsten bei Kindern und Jugendlichen mittels hypnotischer Techniken. In: Burkhard, P.; Schmidt, G. (Hrsg.): *Erickson in Europa: Europäische Ansätze der Ericksonschen Hypnose und Psychotherapie*. Heidelberg.
- Stolberg, A.L.; Camplair, C.W.; Zacharias, M.A. (1991): *Children of divorce: Leaders guide*. American Guidance Service. Minnesota.
- Stork, J. (1983): Frühe Triangulation. In: Mertens, W. (Hg.): *Psychoanalyse*. München.
- Tress, W. (1986): Das Rätsel der seelischen Gesundheit. Traumatische Kindheit und früher Schutz gegen psychogene Störungen. Eine retrospektive epidemiologische Studie an Risikopersonen. Göttingen.
- Vopel, K.W. (1991): *Interaktionsspiele für Kinder: affektives Lernen für 8- bis 12jährige*, 5. Aufl. Hamburg.
- Winnicott, D.W. (1973): *Vom Spiel zur Kreativität*. Stuttgart.
- Winnicott, D.W. (1994): *Von der Kinderheilkunde zur Psychoanalyse*. Frankfurt.
- Wallerstein, J.; Biakeslee, S. (1989): *Gewinner und Verlierer. Frauen, Männer, Kinder nach der Scheidung. Eine Langzeitstudie*. München.
- Ward, P.; Harvey, J.C. (1993): Familienkriege – die Entfremdung von Kindern. *Zentralblatt für Jugendrecht* 85: 237-245.
- Zulliger, H. (1954): *Heilende Kräfte im kindlichen Spiel*, 2. Aufl. Stuttgart.

Anschrift des Verfassers: Dr. phil. Eberhard Frey, Familien- und Erziehungsberatung, Missionsstrasse 7, CH-4003 Basel.