

„Mama und Papa scheiden sich – und wer fragt mich?“

**Eine Untersuchung über die Erweiterung
der emotionalen Kompetenz von Kindern
durch die Anwendung unterschiedlicher Methoden
und deren Beitrag zur besseren Bewältigung
von Scheidungssituationen**

Diplomarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades einer

Magistra phil.

eingereicht von

Barbara Petautschnig

bei Dr. Karoline Ida Bitschnau

Fakultät für Bildungswissenschaften

der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck

Innsbruck 2010

Danksagung

Ich bin dankbar,
nicht weil es vorteilhaft ist,
sondern weil es Freude macht.
Seneca

Hiermit möchte ich all den lieben Menschen danken, die mich während der Zeit meines Studiums unterstützt und stets bekräftigt haben. Besonderer Dank gilt meinem Papa, Herrn Josef Petautschnig, für den väterlichen Stolz und die finanzielle Unterstützung, meinen Schwestern Bettina Pronegg, Alexandra Djulgeroff-Schatz und Karin Leschanz, für die Ermutigungen zum und während des Studiums und dafür, dass ihr euch immer über jeden kleinen Zwischenerfolg mit mir gefreut habt.

Auch danke ich meinem Freund, Hermann Rampl, dafür, dass er meine persönliche Veränderung durch viele Diskussionen gefördert und wertgeschätzt hat sowie meinen Studienkolleginnen Christina Huber, Christine Entleitner und Nadine Hirzinger, für die gegenseitige Unterstützung und dass durch euch meine Studienzeit so fröhlich und bunt gestaltet wurde.

Abschließend gilt ein besonderer Dank meiner Diplomarbeitsbetreuerin, Frau Dr. Karoline Bitschnau, durch deren Hilfe, gedankliche Anregungen und wertvolle Unterstützung diese Arbeit erst zu dem werden konnte, was sie nun ist.

Danke!

Inhaltsverzeichnis

1	<u>EINLEITUNG</u>	7
2	<u>SYSTEMISCHE PÄDAGOGIK</u>	10
2.1	HINTERGRUND UND ENTWICKLUNG	10
2.2	DAS MENSCHENBILD IN DER SYSTEMISCHEN PÄDAGOGIK	11
2.3	BEGRIFFE UND GRUNDLEGENDE ANNAHMEN	11
2.4	BEDEUTUNG FÜR DEN BERATUNGSKONTEXT	15
3	<u>ZUR SITUATION VON KINDERN IM SCHEIDUNGSPROZESS</u>	16
3.1	AKTUELLE DATEN ZU SCHEIDUNGEN IN ÖSTERREICH	16
3.2	WIE DAS KIND DIE SCHEIDUNG ERLEBT	19
3.3	AUSWIRKUNGEN HOCHSTRITTIGER SCHEIDUNGSKONFLIKTE	25
3.4	DIE UN-KINDERRECHTSKONVENTION - AUCH KINDER HABEN RECHTE	31
3.5	DIE BEDEUTUNG VON KOMMUNIKATION IM SCHEIDUNGSPROZESS	33
3.6	VORAUSSETZUNGEN FÜR EINE POSITIVE BEWÄLTIGUNG VON SCHEIDUNGEN FÜR KINDER	36
4	<u>EMOTIONALE KOMPETENZ</u>	39
4.1	EMOTIONALE INTELLIGENZ ODER EMOTIONALE KOMPETENZ?	39
4.2	DIE GESCHICHTE DER EMOTIONEN	41
4.3	DER ZUSAMMENHANG VON EMOTION UND KOGNITION	43
4.4	KOMPONENTEN EMOTIONALER KOMPETENZ	44
4.4.1	DIE SELBSTWAHRNEHMUNG	46
4.4.2	DIE FÄHIGKEIT, EIGENE EMOTIONEN ZU REGULIEREN	48
4.4.3	DIE FÄHIGKEIT, EIGENE EMOTIONEN IN DIE TAT UMZUSETZEN	51
4.4.4	DIE EMPATHIE	53
4.4.5	DER UMGANG MIT BEZIEHUNGEN	54
4.5	DIE BASIS SOZIALER KOMPETENZEN	56

4.6	MÖGLICHKEIT ZUR STÄRKUNG EMOTIONALER KOMPETENZEN	58
4.7	FAMILIÄRE EINFLÜSSE AUF DIE EMOTIONALE ENTWICKLUNG DES KINDES	59
<u>5</u>	<u>DAS MODELL DER GEWALTFREIEN KOMMUNIKATION</u>	<u>63</u>
5.1	DIE SPRACHE DES HERZENS – GRUNDLAGEN DER GfK	64
5.2	DIE VIER SCHRITTE DER GEWALTFREIEN KOMMUNIKATION	66
5.2.1	BEOBACHTEN UND FESTSTELLEN VON TATSACHEN	66
5.2.2	GEFÜHLE WAHRNEHMEN UND ZUM AUSDRUCK BRINGEN	67
5.2.3	BEDÜRFNISSE ERKENNEN UND MITTEILEN	70
5.2.4	DIE SUCHE NACH LÖSUNGSMÖGLICHKEITEN	72
5.3	EMPATHIE IM SINNE DER GfK	73
5.4	STEIGERUNG EMOTIONALER KOMPETENZEN DURCH DIE GfK	75
<u>6</u>	<u>UNTERSTÜTZENDE ORGANISATIONEN FÜR KINDER IM SCHEIDUNGSPROZESS</u>	<u>79</u>
6.1	DER VEREIN „RAINBOWS“	80
6.2	DIE GRUPPE „SPIEL DICH INS LEBEN“	81
6.3	DAS PROJEKT „KINDERBEISTAND“	82
6.4	SCHWIERIGKEITEN IM BERATUNGSKONTEXT SCHEIDUNG	84
<u>7</u>	<u>METHODOLOGIE UND METHODE</u>	<u>85</u>
7.1	QUALITATIVE FORSCHUNG	85
7.2	DAS EXPERTINNENINTERVIEW	86
7.2.1	GRUNDLEGENDE INFORMATIONEN UND ÜBERLEGUNGEN	86
7.2.2	DIE ERHEBUNG	87
7.2.3	DIE AUSWERTUNG	88
<u>8</u>	<u>DER FORSCHUNGSPROZESS</u>	<u>90</u>
8.1	INTERVIEWPLANUNG UND FELDZUGANG	90
8.2	KONTAKTAUFNAHME UND INTERVIEWSITUATIONEN	91
8.3	DIE TRANSKRIPTION	92

9	<u>FORSCHUNGSERGEBNISSE</u>	93
9.1	RAHMENBEDINGUNGEN UND SCHWIERIGKEITEN DES MODELLPROJEKTS KINDERBEISTAND	93
9.2	DIE INSTITUTIONELLEN KONZEPTE DER VERSCHIEDENEN ORGANISATIONEN	97
9.3	BELASTENDE ASPEKTE EINER SCHEIDUNG FÜR DAS KIND	104
9.4	KINDLICHE ERLEBNISREAKTIONEN AUF EINE SCHEIDUNG	106
9.5	KINDLICHE GEFÜHLE UND BEDÜRFNISSE	107
9.6	VERARBEITUNGSSTRATEGIEN DER KINDER UND VERÄNDERUNGEN DURCH DIE BEGLEITUNG	108
9.7	EINBEZUG DER ELTERN	110
9.8	FAKTOREN ZUR POSITIVEN BEWÄLTIGUNG	112
10	<u>RESÜMEE</u>	114
11	<u>LITERATURVERZEICHNIS</u>	118
12	<u>ANHANG</u>	I
12.1	INTERVIEWLEITFADEN	I
12.2	INTERVIEWTRANSKRIPTE	III
12.2.1	INTERVIEW 1, VOM 08.03.2010	III
12.2.2	INTERVIEW 2, VOM 09.03.2010	XXIX
12.2.3	INTERVIEW 3, VOM 09.03.2010	XLII
12.2.4	INTERVIEW 4, VOM 10.03.2010	LIV
12.3	EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG	LXXIV
12.4	LEBENS LAUF	LXXV

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Ehescheidungsrate nach der Ehedauer seit 1971	17
Abbildung 2: Ehescheidungen seit 1998 nach ausgewählten Merkmalen	18
Abbildung 3: Kindliche Symptome, deren Ursachen und Auswirkungen	28
Abbildung 4: Symptombdifferenzen	30
Abbildung 5: Emotionale Entwicklung in den ersten sechs Lebensjahren	50
Abbildung 6: Strategien der Trennung von Emotionserleben und -ausdruck	55
Abbildung 7: Gefühle erfüllter Bedürfnisse	68
Abbildung 8: Gefühle nicht erfüllter Bedürfnisse	69
Abbildung 9: Bedürfnisse	71
Abbildung 10: Kennzeichen des ExpertInneninterviews	88
Abbildung 11: Darstellung des Forschungsprozesses	90
Abbildung 12: Transkriptionsregeln	92
Abbildung 13: Faktoren zur positiven Bewältigung der Scheidungssituation	113

1 Einleitung

In den letzten beiden Jahren beschäftigte ich mich intensiv mit dem Thema „Kinderrechte“ und mit dem Modell der gewaltfreien Kommunikation. Die Veröffentlichung des Forschungsberichts zum Modellprojekt Kinderbeistand Ende 2008 und des Gesetzesentwurfs im Jahr 2009 sowie die geplante Einführung der Institution Kinderbeistand mit 1.Juli 2010 führten zu der Überlegung, diese Themen in meiner Diplomarbeit zu verknüpfen. Im Rahmen einer der Diplomarbeit vorausgehenden Projektarbeit führte ich mit fünf weiteren Studentinnen eine Forschung über die Auswirkungen der gewaltfreien Kommunikation bei Kindern durch. Die daraus resultierenden Ergebnisse waren eindrücklich und überraschend. Wie erwartet, hatte sich die emotionale Kompetenz der Kinder erweitert und gleichzeitig beschrieben die Kindergärtnerinnen, dass sich auch bei ihnen die Fähigkeit, empathisch zu reagieren, deutlich erweitert hat. In der Diskussion mit einer Expertin wies diese darauf hin, dass die gewaltfreie Kommunikation ein wertvolles Hilfsmittel ist, um mit Kindern in schwierigen Situationen zu arbeiten. Ebenso gibt es beim Verein „Rainbows“ – der eine Begleitung für Kinder in Trennungs- und Scheidungssituationen anbietet – mehrere Mitarbeiterinnen, die bereits an einer Fortbildung in gewaltfreier Kommunikation teilnahmen und auch diese haben sie als hilfreiches Werkzeug empfunden. Aus diesem Grund habe ich mich dafür entschieden, neben den unten vorgestellten Forschungsfragen auch die gewaltfreie Kommunikation darzustellen und zu schauen, ob es hilfreich wäre, dass Kinderbeistände diese in die Ausbildung aufnehmen. Mein Interesse und meine zentralen Forschungsfragen zielten auf folgende Aspekte:

- Was ist das Neue an der Institution Kinderbeistand und welche Ergänzungen bringt diese Einrichtung mit sich?
- Auf welchen Theorien und Methoden basiert die Arbeit der Institutionen „Kinderbeistand“, „Rainbows“ und der „Spiel dich ins Leben“-Gruppe, um

die für die Kinder belastende Situation einer Scheidung der Eltern besser bewältigen und verarbeiten zu können?

- Welche Gemeinsamkeiten und welche Unterschiede sind in der Tätigkeit dieser Institutionen erkennbar?

Ich plante, diese Forschung anhand von ExpertenInneninterviews in den oben genannten Institutionen durchzuführen. Anschließend arbeitete ich Gemeinsamkeiten aber auch Unterschiede der verschiedenen Organisationen sowie die Faktoren einer positiven Bewältigung der Scheidungssituation für Kinder heraus. Diese Endergebnisse werden in Kapitel 9 und 10 ausführlich dargestellt.

In der systemischen Pädagogik (Kapitel 2) hat jede Interaktion von Menschen zirkulären Charakter. Die involvierten Personen beziehen sich aufeinander und deuten daraus aufgrund ihrer Beobachtungen und Erfahrungen die Wirklichkeit. (vgl. König & Zedler 2002, S.194-200) Diese Betrachtungsweise ist in der Arbeit mit Kindern meines Erachtens besonders bedeutsam, da es gerade in Streitsituationen hilfreich ist, die gesamte Familiendynamik zu betrachten, um die Bedürfnisse und Wünsche der Beteiligten zu erfahren, anstatt einzelne Personen als Ursache für gewisse Probleme zu definieren. In der systemischen Pädagogik ist Kommunikation der zentrale Punkt. Gerade zu diesem Thema „Begleitung von Kindern im Scheidungsprozess“ macht es Sinn, die Kommunikationsstruktur zu analysieren.

Die Kommunikationsmodelle von Paul Watzlawick, der als Mitbegründer der systemischen Pädagogik gilt, sowie vom Kommunikationswissenschaftler Friedemann Schulz von Thun bieten ein hilfreiches Werkzeug zum Verständnis zwischenmenschlicher Kommunikation. Neben diesen stellt das Modell der gewaltfreien Kommunikation von Marshall Rosenberg (Kapitel 5) eine Ergänzung dar, da es ein praktisches Handwerkszeug für Alltagssituationen bietet, mit

dessen Hilfe die Theorie in die Praxis übersetzt werden kann. Die Forschung über gewaltfreie Kommunikation im Kindergarten zeigte, dass durch deren Anwendung eine Steigerung der emotionalen Kompetenz möglich ist. Gerade während der Zeit der Scheidung benötigen Kinder eine emotionale Stärkung. In Kapitel 3 gehe ich auf die besonderen Bedürfnisse von Kindern in Scheidungssituationen ein und in Kapitel 4 erläutere ich die emotionale Kompetenz. Einige ExpertInnen, die mit Kindern in Trennungs- und Scheidungssituationen arbeiten und sich bereits mit dem Modell der gewaltfreien Kommunikation befasst haben, befinden dieses auch als geeignete Methode in der Begleitung von Kindern im Scheidungsprozess. Mit Hilfe dieses Werkzeuges kann es einem Kinderbeistand gelingen, das Kind emotional zu stärken sowie die Eltern auf deren Bedürfnisse und Wünsche aufmerksam zu machen und ihnen dabei wertschätzend zu begegnen.

Diese Arbeit soll deshalb die Fragen klären, wodurch die bereits bestehenden Organisationen diese emotionale Stärkung der Kinder gewährleisten und inwieweit die gewaltfreie Kommunikation als zusätzliche Methode genutzt werden kann, um Kinder in Trennungs- und Scheidungssituationen zu unterstützen.

Ein junger Mensch betritt einen Laden.
Er fragt den Verkäufer: Was verkauften sie?
Die Antwort: Alles, was sie wünschen.
Ja dann, sagt der junge Mensch,
dann möchte ich das Ende aller Kriege
und dass kein Mensch mehr hungert
und dass die Menschen miteinander reden,
statt sich tot zu schlagen
und dass mehr Freude wird und...
Der Verkäufer sagt:
Aber wir verkaufen keine Früchte,
nur Samen...
Luise Rinser

2 Systemische Pädagogik

2.1 Hintergrund und Entwicklung

In den 1940er-Jahren kamen Zweifel an der Leistungsfähigkeit klassischer Wissenschaften zur Erklärung und Steuerung komplexer Prozesse auf. Dadurch entstanden neue Wissenschaftskonzepte, welche zum „Modell der allgemeinen Systemtheorie“ zusammengeführt wurden. Dieses sollte der „Beschreibung, Analyse, Erklärung und Steuerung komplexer Prozesse in unterschiedlichen Bereichen“, wie der Technik, Biologie oder Gesellschaft dienen. (König & Zedler 2002, S.171) Der von Hall und Fagen eingeführte Systembegriff ist die Grundlage der Theorie und bezeichnet eine Menge von in Beziehung zueinander stehenden Elementen. (vgl. Hall & Fagen 1974, S.127, zit. n. König & Zedler 2002, S.172) Gegen Ende der 1950er-Jahre entwarfen Talcott Parsons und Niklas Luhmann eine auf der allgemeinen Systemtheorie aufbauende „Soziologische (Gesellschafts-) Systemtheorie“, die dadurch gekennzeichnet ist, dass die Kommunikation als kleinste Einheit eines Systems gilt. Auch die Subsysteme werden nicht über Personen definiert, sondern durch die Begrenzung der systeminternen Prozesse. Als Beispiel für ein soziales System wird hier z.B. die Familie genannt. Deren einzelne Mitglieder stellen hingegen psychische Systeme dar. Luhmanns Ansatz gewann für die Pädagogik an Bedeutung, da er ein Begriffssystem zur Verfügung stellte, welches neue Sichtweisen auf komplexe gesellschaftliche Vorgänge ermöglicht. Hierbei tritt an die Stelle kausaler Erklärungen eine je individuelle Situationsdeutung. Des Weiteren entwickelte Gregory Bateson die allgemeine Systemtheorie zur „Personalen Systemtheorie“ weiter, die – im Unterschied zu Parsons und Luhmanns Konzept – die handelnden Individuen als Elemente eines Systems betrachtet. Bekannt wurde dieses Konzept durch Paul Watzlawicks Zusammenfassung in die „fünf Axiome menschlicher Kommunikation“. (vgl. Watzlawick 2000, S.50-52, zit. n. König & Zedler 2002, S.184-195)

2.2 Das Menschenbild in der systemischen Pädagogik

In der systemischen Pädagogik wird der Mensch als Organismus betrachtet, dessen zentrale Aufgabe es ist, seine Erfahrungen und Bedeutungen der Lebenswelt zu organisieren und zu interpretieren. Aufgrund dieser Fähigkeit hat sich das Instinktrepertoire des Menschen zurückgebildet. Dies führt zur Notwendigkeit der Unterscheidung und Verallgemeinerung von Bedingungen, wodurch das menschliche Verhalten weniger vorhersagbar und sozial vermittelte Lernprozesse unabdingbar wurden. (vgl. Holtz 2008, S.27f.) Mensch sein ist laut Holtz (2008, S.29) „kein Zustand und keine Eigenschaft, sondern ein ständiger rekursiver Prozess¹ des Sich-in-ein-Verhältnis-Setzens“. Unsere Erkenntnis geht aus unserem Sein hervor. Es handelt sich dabei nicht um Abbilder der Realität, sondern um unsere Vorstellungen einer Wirklichkeit, der wir selbst, als BeobachterInnen, eine Bedeutung geben. (vgl. Holtz 2008, S.33f.)

2.3 Begriffe und grundlegende Annahmen

Folgende sechs Hauptthesen kennzeichnen Batesons personale Systemtheorie:

- Die Elemente eines sozialen Systems sind die in diesem System handelnden Personen;
- Jede Person in einem sozialen System deutet Wirklichkeit;
- Das Verhalten sozialer Systeme ist von sozialen Regeln bestimmt;
- Aus subjektiven Deutungen und Regeln ergeben sich in sozialen Systemen zirkuläre Interaktionsstrukturen;
- Soziale Systeme sind durch eine Systemgrenze von der Umwelt abgegrenzt;
- Soziale Systeme haben eine Geschichte, die durch Anfangspunkt, Entwicklung und Endpunkt charakterisiert ist. (Bateson 1982, zit. n. König & Zedler 2002, S.194-200)

Diese Thesen werden nachfolgend näher erläutert.

¹ Ausführliche Erklärung des rekursiven Prozesses siehe Abschnitt 2.3.

System, Komplexität und Systemumwelt

Soziale Systeme bestehen aus darin integrierten, in wechselseitiger Beziehung stehenden Individuen. Diese können sich wieder zu neuen Gruppen zusammenschließen und Subgruppen in den Systemen bilden, wie z.B. die Subgruppe der Kinder im System Familie. Die Komplexität bezeichnet die Grade der Vernetzung. Je höher ein System organisiert ist, desto komplexer sind auch dessen Verbindungen. Oft weisen höhere Systeme (wie die Familie) eine einfachere Struktur auf als deren Elemente (wie die Familienmitglieder). Sowohl die Systeme als auch die Subsysteme sind jeweils durch Systemgrenzen von der Umwelt abgetrennt, die mehr oder weniger durchlässig sein können. Die Betrachtung und Einschätzung einer bestimmten Systemstruktur ist jedoch die „Sache des Beobachters“. (vgl. Huschke-Rhein 2003, S.192f.,205) Die darauf folgende Deutung der in diesen Systemen vorkommenden Objekte oder Ereignisse durch die Individuen führt zu Codierungen, denn nicht die Objekte oder Ereignisse an sich werden von den Individuen wahrgenommen, sondern das spezifische Bild davon. Menschen deuten verbales und nonverbales Verhalten bezüglich des Inhaltes und auf der Beziehungsebene. Sie handeln somit aufgrund der individuellen Bedeutung des Bildes, das sie sich von der Wirklichkeit machen. Des Weiteren existieren Vorschriften darüber, welches Verhalten in diesen sozialen Systemen angemessen ist oder nicht. Dieses ist von expliziten als auch impliziten Regeln bestimmt, welche die Handlungsmöglichkeiten der Personen begrenzen. Wenn sich nun zwei Ehepartner streiten, dann dreht sich der Streit oft nicht um den Inhalt, sondern um die Regeln, die die Beziehung ausmachen. (vgl. König & Zedler 2002, S.195-200) Die Erfassung der subjektiven Deutung von Personen und der Regeln eines Systems ist stets das Ergebnis unterschiedlicher Perspektiven und erfordert nach König & Zedler (2002, S.202) qualitative Verfahren, z.B. auf der Basis von Interviews. In meiner Forschung zur Situation und Begleitung von Kindern im Scheidungsprozess habe ich mich deshalb für die

Methode qualitativer Experteninterviews entschieden, welche ich im Kapitel acht näher beschrieben habe.

Zirkularität, Rekursion und Reziprozität

Über Umwege wirkt jedes Element zirkulär über weitere Elemente auf sich selber zurück, so dass jedes Element zugleich Ausgangspunkt und Endpunkt ist ... (Huschke-Rhein 2003, S.197f.)

Die personale Interaktion ist ein zirkulärer Prozess, in dem sich die Verhaltensweisen gegenseitig beeinflussen und verstärken. Reziprozität bedeutet Wechselseitigkeit und „stellt den einfachsten Fall der Vernetzung zweier Systeme dar“. Dabei wird nicht erkannt, welche Person „anfing“, beide sind sowohl Ursache als auch Wirkung. (vgl. Huschke-Rhein 2003, S.198f.) Diese zirkulären Interaktionsstrukturen, die durch die jeweilige Deutung der Situation entstehen, werden auch als Regelkreise, Rückkoppelungsprozesse oder Rekursionen bezeichnet und führen zu einer wiederkehrenden Interaktionsstruktur. Dabei wird zwischen symmetrischer (gleiches Verhalten der InteraktionspartnerInnen) und komplementärer (unterschiedliches, aber sich ergänzendes Verhalten) Kommunikation unterschieden. (vgl. König & Zedler 2002, S.198-199) Auch das Beobachten ist ein rekursiver Prozess, denn es müssen bereits vorher Unterscheidungen gemacht worden sein, damit überhaupt beobachtet werden kann. (vgl. Holtz 2008, S.35)

Die Unterschiede, die wahrgenommen werden, sind demnach die Unterschiede, die für den Beobachter einen Unterschied darstellen. (Holtz 2008, S.35)

Des Weiteren ist die Unterscheidung der Beobachtung erster und zweiter Ordnung zu erwähnen. Laut Holtz (2008, S.35-45) handelt es sich bei erster Ordnung um eine beobachtende Person, bei zweiter Ordnung um eine Person, die „ein System in seiner Interaktion mit der Umwelt beobachtet und damit ihre Beziehung definiert“. Da in der Beobachtung erster Ordnung nur die ausgewählte

Seite der Unterscheidung erkannt wird, bleibt die andere Seite ein „blinder Fleck“, z.B. kann eine Person nicht sehen, dass sie etwas nicht sieht. Diese Beobachtung ist nur aus der Beobachtung zweiter Ordnung möglich. Mit diesen Unterscheidungen erzeugt der Mensch für sich Bedeutungen, Sinn und auch ein Bewusstsein seiner selbst.

Autopoiesis und Selbstreferenz

Im systemischen Ansatz wird Autopoiesis als materielle Selbstproduktion oder Selbstorganisation biologischer, neuronaler und sozialer Prozesse verstanden. Dies beinhaltet die Selbstbestimmung über Umweltkontakte sowie die aktive, autonome Selbstveränderung anstatt passiver, außengeleiteter Anpassung. (vgl. Huschke-Rhein 2003, S.195f.) Selbstreferenz bedeutet, dass das System jedes Erlebnis auf sich selbst bezieht. Durch die interne Beurteilung und Selektion jeder Information oder Beobachtung steuert es sich selbst. Dies bietet zum einen Chancen, bedeutet jedoch auch eine Begrenzung, z.B. für kognitive und psychische Verarbeitung oder die Erhaltung der „eigenen Identität in biographischen Umbrüchen“. (Huschke-Rhein 2003, S.201f.)

Strukturelle Koppelung und Synergie

Mit struktureller Koppelung ist der soziale Zusammenschluss einzelner Systeme durch Sprache, soziale Normen, Rollenübernahmen oder rekursive Interaktionen gemeint. Auch Konflikte sind eine Art von Systembeziehung, in der die Beteiligten durch den Streit verbunden sind. (vgl. Huschke-Rhein 2003, S.206) Menschen koordinieren ihr Verhalten über die Kommunikation, wodurch Bedeutung und Sinn erzeugt werden und soziale Anpassung erfolgt (vgl. Holtz 2008, S.44). Synergie bedeutet, dass es durch das Erreichen eines spezifischen Zustandes des Systems zu einem neuen Ordnungszustand kommt, für den es keine äußere Ursache gibt und der nicht aus den einzelnen Elementen erklärt

werden kann. Eine Weiterentwicklung und Optimierung des Systems ist dadurch möglich. (vgl. Huschke-Rhein 2003, S.107f.)

2.4 Bedeutung für den Beratungskontext

Huschke-Rhein (2003, S.23f.) begründet den erhöhten Beratungsbedarf in unserer modernen Gesellschaft mit der Enttraditionalisierung derselben. Vor allem die kirchlichen Beratungsfunktionen gingen stark zurück. Die praktische Anwendung der Systemtheorie erfolgte zuerst in der Familientherapie. Die zentrale These, dass die Probleme eines Familienmitgliedes nicht an dieser Person selbst liegen müssen, sondern das gesamte soziale System etwas damit zu tun hat, ist auch für den Beratungskontext bedeutsam. Die Beratungsperson hat dabei die Aufgabe, das soziale System in seiner Selbstorganisation (oder Autopoiesis) zu unterstützen (z.B. dass sich die Individuen des Systems über die eigene Situation klar werden oder neue Lösungen finden). (vgl. König & Zedler 2002, S.204) Eine wichtige Kompetenz professioneller Beratung ist die Fähigkeit, sich in eine Metaposition zu begeben und über die eigenen Beobachtungen reflektieren zu können. Auf der Basis des Wissens, dass es unmöglich ist, ein exaktes Abbild der Umwelt zu bekommen, reduziert die Beratungsperson Menschen nicht auf ihre Eigenschaften. (vgl. Holtz 2008, S.37, 49) Diese sind zwar durch außen beeinflussbar, die Wirkung des Einflusses wird jedoch durch das selbstreferentielle System bestimmt. Die Beratung im systemischen Kontext versucht das System zu ändern, indem es alle Perspektiven aufzeigt (vgl. Huschke-Rhein 2003, S.202-207) Gerade in der Arbeit mit Kindern im Scheidungsprozess stellt die Sichtweise dieser Theorie eine wertvolle Hilfe dar. Vor allem das Wissen über Beobachtungs- und Interpretationsvorgänge trägt dazu bei, die verschiedenen kindlichen Reaktionen verstehen zu können. Aber auch die Erkenntnis über die Zirkularität von Interaktionen ermöglicht es, das Kind nicht als zu behandelnden Symptomträger zu sehen, sondern als Glied einer Kette, die im Gesamten betrachtet werden muss.

3 Zur Situation von Kindern im Scheidungsprozess

Zu Beginn weise ich darauf hin, dass es hier nicht darum geht, Scheidungen aus einer rein negativen Perspektive zu beleuchten. Vielmehr gilt es zu verdeutlichen, dass nicht die Scheidung an sich negative oder positive Auswirkungen auf ein Kind hat, sondern die Art und Weise, wie die Eltern miteinander und mit den Kindern dabei umgehen, denn:

Ein Kind entwickelt sich dann am besten, sein Wohlbefinden und Selbstwertgefühl sind dann konstant gut, wenn seine psychischen und körperlichen Bedürfnisse ausreichend befriedigt werden. (Largo & Czernin 2008, S.15)

Das soll nicht bedeuten, dass eine Scheidung für ein Kind keine Rolle spielt, auch wenn die Eltern sich weiterhin vertragen, kooperieren, ihren Streit nicht vor dem Kind austragen und es nach wie vor lieben (vgl. Marquardt 2007, S.186). Die Tatsache, unfreiwillig zwischen zwei Orten hin und her pendeln zu müssen oder aber einen Elternteil ganz zu verlieren, lässt sich auch nicht mit Behutsamkeit wegrationalisieren. Da jedoch schon fast jede zweite Ehe in Österreich geschieden wird und jährlich mehr als 20000 Kinder von der Scheidung ihrer Eltern betroffen sind, wie im folgenden Abschnitt noch genauer erläutert wird, ist es mir ein Anliegen, bereits an dieser Stelle die absolute Notwendigkeit einer einfühlsamen und verständnisvollen Haltung Kindern geschiedener Eltern gegenüber zu verdeutlichen. Dieses Anliegen stellt das Grundgerüst des vorliegenden Kapitels dar.

3.1 Aktuelle Daten zu Scheidungen in Österreich

Während in den 1980er und 1990er-Jahren ungefähr 16000 Ehen pro Jahr geschieden wurden, betrug die Zahl im Jahr 2008 bereits 19701 Ehescheidungen. Die Gesamtscheidungsrate erhöhte sich somit von 26,5% im Jahr 1981 auf

47,76% im Jahr 2008. Gleichzeitig war diese in den Jahren 2006 und 2007 noch höher, wodurch sich nun ein leichter Rückgang abzeichnet. Die mittlere Ehedauer erhöhte sich im oben genannten Zeitraum von 7,7 auf 9,6 Jahre. In Abbildung 1 sind die eben beschriebenen Veränderungen graphisch dargestellt:

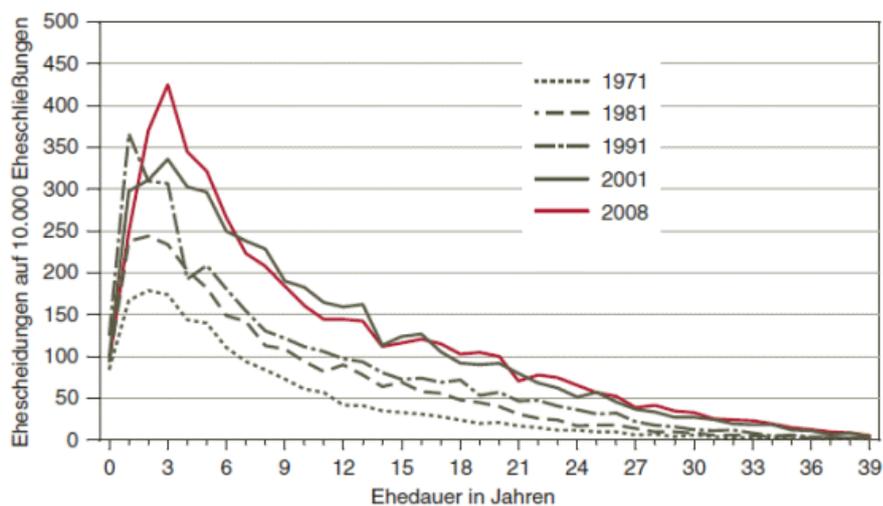


Abbildung 1: Ehescheidungsrate nach der Ehedauer seit 1971

(Quelle: STATISTIK AUSTRIA 2009a)

Von den insgesamt 19701 Scheidungen im Jahr 2008 erfolgten 87,4% in beiderseitigem Einvernehmen. 2475 Ehen (12,6%) wurden strittig getrennt, wobei zu 54,6% der Mann als Träger des Verschuldens angegeben wurde und nur bei 9,5% die Frau. Bei den restlichen 35,9% wurden beide bzw. keiner der beiden als Trennungsgrund genannt. Insgesamt waren 21020 Kinder von der Scheidung ihrer Eltern betroffen, davon waren 14812 minderjährig, d.h. unter 18 Jahre alt. 40,2% aller im Jahr 2008 geschiedenen Ehen waren kinderlos, 24,7% hatten ein Kind, 26,2% hatten zwei und 8,9% drei Kinder oder mehr. Die anteilmäßig am wenigsten von der Scheidung ihrer Eltern betroffenen Kinder waren die unter Dreijährigen mit 6,2% sowie die Kindergartenkinder mit 12,3%. Die anderen teilten sich zu gleichen Maßen von 17 bzw. 17,5% zwischen Volksschulkindern, Kindern zwischen zehn und vierzehn Jahren sowie Jugendlichen bis 18 Jahren auf. Die Wahrscheinlichkeit, dass ein Kind bis zum Alter von 18 Jahren von der Scheidung seiner Eltern betroffen ist, liegt bei derzeitigen Scheidungsverhältnissen bei 20,5%. Die durchschnittliche Dauer eines Verfahrens

betrug 2008 1,7 Monate, nur 1,4% dauerten zwei und mehr Jahre. (STATISTIK AUSTRIA 2009b)

Merkmale	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Ehescheidungen insgesamt	17.884	18.512	19.552	20.582	19.918	19.066	19.590	19.453	20.336	20.516	19.701
auf 1.000 der Bevölkerung ^{*)}	2,2	2,3	2,4	2,6	2,5	2,3	2,4	2,4	2,5	2,5	2,4
Einvernehmliche Scheidungen in %	87,4	87,8	89,1	90,0	88,4	89,1	89,1	88,5	88,1	88,4	87,4
Gesamtscheidungsrate ¹⁾	38,6	40,5	43,1	46,0	45,2	44,0	46,1	46,4	48,9	49,5	47,8
Mittleres Heiratsalter (Median) in Jahren											
Mann	26,6	26,7	26,8	26,9	27,2	27,4	27,8	28,0	28,3	28,4	28,6
Frau	24,0	24,0	24,2	24,4	24,6	24,7	25,3	25,4	25,6	25,8	25,9
Mittleres Scheidungsalter (Median) in Jahren											
Mann	38,1	38,4	38,7	39,0	39,8	40,1	40,6	40,8	41,2	41,6	42,3
Frau	35,7	35,9	36,3	36,7	37,5	37,8	38,1	38,5	38,8	39,3	39,8
Nach Ehedauer von ... in %											
Unter 5 Jahre	28,1	27,9	26,9	26,2	26,1	26,9	28,8	30,8	32,4	31,8	28,5
5 bis unter 10 Jahre	25,1	25,7	25,6	25,7	24,7	23,6	23,1	22,2	21,2	20,9	22,8
10 bis unter 25 Jahre	38,0	37,3	38,1	38,7	39,5	39,8	38,5	37,4	36,6	37,2	37,9
25 und mehr Jahre	8,8	9,2	9,3	9,3	9,8	9,6	9,6	9,6	9,8	10,1	10,8
Mittlere Ehedauer (Median) in Jahren	9,1	9,1	9,4	9,5	9,8	9,9	9,5	9,2	9,0	9,2	9,6
Kinder aus geschiedenen Ehen ins	20.292	20.910	22.271	23.715	22.992	21.441	21.048	20.188	20.787	21.061	21.020
unter 14 Jahre	12.762	13.056	13.669	14.588	13.762	12.596	12.185	11.290	11.475	11.338	11.142
unter 18 Jahre	15.821	16.217	17.046	18.258	17.361	16.038	15.607	14.740	15.024	15.031	14.812
Bundesland											
Burgenland	374	461	551	588	558	500	535	558	605	513	556
Kärnten	1.032	1.125	1.070	1.199	1.176	1.087	997	998	1.111	1.089	1.136
Niederösterreich	3.429	3.545	3.818	4.039	4.000	3.788	3.781	3.652	3.827	3.798	3.863
Oberösterreich	2.439	2.405	2.622	2.761	2.752	2.710	2.793	2.665	2.707	2.801	2.678
Salzburg	1.047	1.040	1.154	1.124	1.115	1.214	1.104	1.057	1.105	1.148	1.055
Steiermark	2.409	2.485	2.567	2.682	2.722	2.419	2.565	2.516	2.490	2.822	2.616
Tirol	1.164	1.155	1.250	1.326	1.285	1.260	1.246	1.127	1.237	1.237	1.223
Vorarlberg	815	827	849	991	841	851	775	769	808	812	822
Wien	5.175	5.469	5.671	5.872	5.469	5.237	5.794	6.111	6.446	6.296	5.752

Abbildung 2: Ehescheidungen seit 1998 nach ausgewählten Merkmalen

(Quelle: STATISTIK AUSTRIA 2009b)

Die häufigsten Scheidungsgründe laut Friedrich (2004, S.20f.) sind:

- Untreue
- Permanente Kränkung und Demütigung
- Psychische Erkrankungen eines Elternteils
- Ethnische, kulturelle und konfessionelle Unterschiede
- Physische und seelische Grausamkeit/ Gewalt

Dem fügt Fleisch (2009, S.13) folgende Gründe hinzu:

- Unreife, Abhängigkeit und Unabgelöstheit von der Herkunftsfamilie
- Regelmäßiger Umgang mit legalen und illegalen Drogen
- Mangel an Gesprächsbereitschaft
- Mangelnde Beteiligung an der Kindererziehung und im Haushalt
- Beruflicher Ehrgeiz und Geldangelegenheiten
- Widerspruch in grundsätzlichen Lebensvorstellungen

3.2 Wie das Kind die Scheidung erlebt

Nicht erst in der endgültigen Phase der Trennung oder Scheidung, sondern oft schon Wochen, Monate und sogar Jahre vorher erlebt das Kind die konflikthafte Situation zu Hause mit. In dieser Zeit, die meist geprägt ist von Verletzungen, Wut, Trauer und Angst der Eltern, wird das Kind mitsamt seinen Gefühlen und Bedürfnissen leicht übersehen. Auch wenn es sich oberflächlich versucht anzupassen, so fühlt es sich in der Trennungssituation von den Erwachsenen doch oft allein gelassen. Das Kind sucht daraufhin, meist unbewusst, nach Strategien, um belastende Erlebnisse zu verarbeiten. Kinder nehmen Konflikte, Stimmungen und unausgesprochene Worte viel eher wahr, als Erwachsene denken. Sie verfügen allerdings noch nicht über die zahlreichen Ausdrucksmöglichkeiten, um ihre Wahrnehmungen auch mitzuteilen. (vgl. Fuhrmann-Wönkhaus 2009, S.37-45) Aktuelle Studien ergaben, dass das Konfliktniveau in der Familie umso höher ist, je negativer die Zeit nach der Trennung bewertet wird. Gerade bei eskalierenden Auseinandersetzungen kommt es häufig zu Beschuldigungen und gegenseitigen Vorwürfen der Eltern. (vgl. Halatcheva & Sandner 2009) Günstig wären klärende Gespräche und die Vermittlung eines positiven Problemlösungsverhaltens. Durch die Wut und gegenseitige Verachtung der Eltern können Objektivität und Fairness in den Hintergrund rücken und Rache sowie Wettbewerbsvorteile den weiteren Scheidungsverlauf bestimmen. Die Eltern beteuern meist die Priorität der kindlichen Bedürfnisse, die jedoch im Laufe des Prozesses oft in den Hintergrund rücken. (vgl. Friedrich 2004, S.16f.) Durch die ständige Weiterentwicklung verändern sich Kinder, weshalb deren Reaktionen auf Entscheidungen sehr unterschiedlich ausfallen können (vgl. Friedrich 2004, S.75).

Das Neugeborene

Vollzieht sich in der Zeit kurz nach der Geburt bis zum zweiten Lebensjahr eine Scheidung der Eltern, so wird der Mutter-Kind-Beziehung meist der Vorzug eingeräumt. Es ist wichtig, dem Kind eine möglichst stabile und kontinuierliche Beziehung zu der Vertrauensperson zu ermöglichen, damit sich die Bindungsfähigkeit entwickeln kann. Das Baby wird vor allem zu Beginn um seiner selbst willen geliebt und ist nicht aufgefordert, jegliche Erwartungen zu erfüllen oder Leistung zu bringen. (vgl. Friedrich 2004, S.39f.)

Das zweite Lebensjahr

Durch die steigende Mobilität des Kindes ist eine erhöhte Aufmerksamkeit notwendig, was für die Eltern eine große Herausforderung darstellt. Das Kind gewinnt an Autonomie, bezieht Dritte in seine Beziehungsstruktur ein und erforscht die Umgebung. Konflikte zwischen den Eltern können nun auftreten, wenn das Kind in bestimmten Handlungen einen Elternteil bevorzugt oder seine Zuneigung vor allem dem gewährenden Elternteil schenkt. (vgl. Friedrich 2004, S.41f.) In diesem Alter ist es wichtig, dass getrennte Eltern dem Kind einen regelmäßigen, oftmaligen, wenn auch kurzen Kontakt zum außerhalb lebenden Elternteil gewährleisten, damit der Aufbau einer emotionalen Beziehung ermöglicht wird. Eine plötzliche oder zu lang andauernde Abwesenheit von der Umgebung des Kindes bedeutet für dieses einen Beziehungsabbruch und verunsichert es in seinem Vertrauen in eine stabile Umwelt. (vgl. Fleisch 2009, S.27)

Zweites bis fünftes Lebensjahr

Dieser Zeitrahmen ist typisch für kindliche Trennungsängste, wobei die Entfernung von der nahen Bezugsperson als bedrohlicher Verlust erlebt werden

kann (vgl. Friedrich 2004, S.43). Bei einer Scheidung in diesem Alter reagieren die Kinder oft deutlich mit den verschiedensten Ängsten oder Regressionen auf frühere Verhaltensweisen. Trotz der gewonnenen Selbstständigkeit braucht das Kind vor allem viel Sicherheit und Vertrauen. (vgl. Fleisch 2009, S.27) Die neu hinzukommenden Bezugssysteme, wie die Großeltern oder der Kindergarten, bedeuten für die Eltern einerseits eine Entlastung, aber auch Belastung, da für die Befriedigung der kindlichen Bedürfnisse nun weniger Zeit zur Verfügung steht. Des Weiteren beginnt das Kind die Verhaltensweisen der Eltern nachzuahmen, sich im Zuge der Trotzphase aber auch mit einem deutlichen „Nein“ abzugrenzen. Es sieht sich als Mittelpunkt des familiären Geschehens, weshalb verständlich wird, warum das Kind elterliche Konflikte auf sich bezieht und glaubt, diese ausgelöst zu haben. Schuldgefühle kommen demnach gerade in diesem Alter häufig vor. Das Kind erfährt, dass Liebe zu Ende gehen kann, aber auch, dass sich nicht alle Liebe auf es selbst bezieht. (vgl. Friedrich 2004, S.43-47)

Das Schulalter

In dieser Entwicklungsstufe entsteht die Fähigkeit des logischen Denkens, die mit einem großen Forschungsdrang einhergeht. Ebenso erhält die Peergroup (Gruppe der Gleichaltrigen und FreundInnen) nun mehr Bedeutung, erweitert das soziale Leben des Kindes und bestimmt das emotionale Erleben mit. Gerade zu dieser Zeit zeigt sich die Notwendigkeit eines früh erlernten Umgangs mit Konflikten. Da nun auch die Gerechtigkeit ein für das Kind wichtiges Thema ist, kann bei Scheidungen in dieser Phase häufig eine Partei ergreifung für den aus kindlicher Sicht hilfloseren Elternteil erlebt werden. Dies führt im Gegenzug zu einer Ablehnung des anderen Parts und kann somit Schuld- und Einsamkeitsgefühle zur Folge haben. (vgl. Friedrich 2004, S.47f.) Fleisch (2009, S.28) unterteilt dieses Alter in zwei Phasen: die erste Phase von sechs bis acht Jahren und die zweite Phase von neun bis zwölf Jahren. In der ersteren hebt er die Fähigkeit der Kinder hervor, die Scheidung der Eltern bereits verstehen zu

können, jedoch durch die enge Verbundenheit mit beiden Elternteilen recht häufig mit Hilflosigkeit und Traurigkeit auf deren Trennung zu reagieren. Ihr Bedürfnis nach mehr Kontakt können sie nun jedoch schon sehr gut äußern. Die Parteei ergreifung tritt eher zu einem späteren Zeitpunkt auf. Diese „Ablehnung des Kindes“ ruft beim außenstehenden Elternteil oft ebenso eine Abwendung hervor, während der andere Elternteil, für den das Kind Partei ergreift, diese als Bestätigung für sich wertet.

Die Pubertät

Die Schlagwörter für die Phase sind Loslösung sowie Suche nach Identität, Intimität und Sinn. Eine überkritische Haltung, sowie eine noch vehementere Parteienstellung können diese Zeit prägen. Ein Zusammentreffen der stürmischen Lösungsprozesse mit Scheidungsproblemen der Eltern kann durchaus schwierig werden, gerade weil Eltern Versuchsobjekte für die Zuneigung und Ablehnung ihrer Kinder darstellen (vgl. Friedrich 2004, S.49-50). Durch die subjektive Auffassung der Jugendlichen, ihren Eltern in dieser Situation beistehen zu müssen, werden diese Lösungsprozesse erschwert (vgl. Fleisch 2009, S.29). Das Gefühl, im Stich gelassen zu werden, entsteht aus dem starken Bedürfnis nach Familienstruktur, innerhalb derer Jugendliche lernen, mit ihren – oft verwirrenden – sexuellen Impulsen und Aggression umzugehen. Auch die Sorge um die eigene Zukunft und um die Liebe taucht in der Konfrontation mit der elterlichen Scheidung auf. Die Möglichkeit für Jugendliche, ab dem 14. Lebensjahr selbst wählen zu dürfen, bei welchem Elternteil sie wohnen wollen, ist gegeben, stellt allerdings eine hohe „Verantwortungszumessung“ für das Kind dar. (vgl. Friedrich 2004, S.49-51)

Im Folgenden möchte ich auf die Probleme des Loyalitätskonflikts sowie der Rollenzuweisungen von den Eltern an die Kinder ausführlicher eingehen, da diese Phänomene bei Kindern aller Altersstufen auftreten können.

Der Loyalitätskonflikt

Dieser tritt ein, wenn die Eltern versuchen, das Kind auf die eine oder andere Seite zu ziehen, um mit diesem ein Bündnis gegen den jeweils anderen einzugehen. Das bedeutet für ein Kind, unabhängig in welcher Altersstufe es sich befindet, eine große psychische Belastung sowie ein Gefühl innerer Zerrissenheit. Das Kind lebt in ständiger Angst, ein oder beide Elternteile zu verlieren, da es in dieser Zwickmühle, wie auch immer es sich entscheidet, den einen oder anderen verletzen wird. Ein Kind liebt grundsätzlich immer beide Eltern, weshalb dieser Entscheidungsdruck von außen auch starke Gefühlskonflikte im Kind hervorruft, die „seine seelischen und geistigen Kräfte überfordern“. Trotzdem werden Kinder von den Eltern immer wieder zu Entscheidungen, Solidaritätsbekundungen und – vor gerichtlichen Befragungen – zu eindeutigen Aussagen aufgefordert. Friedrich (2004, S.69-71) bezeichnet Kinder als „wahre Kommunikationsmeister“, da sie merken, wenn sie manipuliert werden und darauf mit Symptomen aller Art reagieren. Eines davon ist das sogenannte „Parental Alienation Syndrom (PAS)“, das eintritt, wenn die innerliche Zerrissenheit zu stark wird und das Kind, um dieser seelischen Qual zu entkommen, sich mit einem Elternteil identifiziert und dessen Ansichten über den anderen Elternteil übernimmt. Dabei nimmt das Kind den außenlebenden Elternteil sowie dessen gesamte Familie nur noch negativ wahr, lehnt jeglichen Kontakt ab, begründet diese Ablehnung mit absurden Schilderungen, ergreift reflexartig Partei für den betreuenden Elternteil und benützt dessen Aussagen, als wären es seine eigenen (vgl. Largo & Czernin 2008, S.217f.). Gesprächsbereitschaft der Eltern, das Eingehen von Kompromissen und auch eigene Zugeständnisse sind der einzige Ausweg, um das Kind davor zu schützen. Dies setzt jedoch Selbstüberwindung und die Veränderung der eigenen Einstellung voraus. (vgl. Friedrich 2004, S.71-73)

Rollenzuweisungen an das Kind

Dabei werden Kindern Funktionen zugeteilt, die den Eltern im Scheidungsprozess oder in der Bewältigung des eigenen Kammers nützen, jedoch sehr wenig mit den kindlichen Bedürfnissen zu tun haben. Es kommt dadurch zu einer Überforderung der Kinder und sie verlieren einen Teil ihrer Kindheit, indem sie die Sorgen der Erwachsenen teilen und deren Aufgaben übernehmen müssen.

Mögliche Rollenzuweisungen sind:

- Die Bedürftigkeit vor allem von Säuglingen und Kleinstkindern wird dazu benützt, dem anderen Elternteil das Besuchsrecht zu verwehren oder die eigene Position in den Verhandlungen zu stärken;
- Das Kind wird im Verlauf der Scheidung zum Erpressungsobjekt;
- Die Zuneigung des Kindes wird durch Geschenke zu erkaufen versucht, wobei das Ziel ist, die kindliche Kritikfähigkeit zu minimieren;
- Das Kind wird zur Spionage über den anderen Elternteil angestiftet und in weiterer Folge als Komplize zur Geheimhaltung ermuntert;
- Das Kind wird im Sinne eines erhöhten Leistungsanspruchs überfordert, um dem/ der Ex-PartnerIn zu beweisen, dass die eigenen Erziehungsmethoden die besten sind; auch werden dabei unerfüllte Sehnsüchte der Eltern auf das Kind projiziert;
- Das Kind wird als Ersatz-PartnerIn missbraucht, alle Sorgen und Probleme werden mit ihm besprochen; zur Parentifizierung kommt es, wenn das Kind auch versorgende Funktionen für den Elternteil übernimmt;
- Das Kind erfüllt LiebhaberInnen-Funktionen; dies wirkt sich besonders störend auf spätere Liebensbeziehungen aus;
- Das Kind ist Erinnerungsträger an den/die ehemaligen PartnerIn; ambivalente Gefühle dem Kind gegenüber treten auf, da es oftmals durch sein Aussehen oder seine Eigenschaften an den anderen erinnert;
- Das Kind kann als Störenfried empfunden werden, wenn es um die Suche und den Aufbau einer neuen Beziehung geht; (vgl. Friedrich 2004, S.88-96)

Diese Darstellung zeigt, dass die Erfüllung und Achtung der Bedürfnisse des Kindes leicht, wenn auch unbeabsichtigt, ins Abseits geraten kann. Im Zuge einer Begleitung von Kindern im Scheidungsprozess muss deshalb die seelische Unterstützung des Kindes im Vordergrund stehen, damit es seine Gefühle und Bedürfnisse ausdrücken kann, was im besten Fall zu einer Entschärfung der Situation führt. Es darf auf keinen Fall darum gehen, dem Kind Zugeständnisse und Entscheidungen abzurufen. Welche Auswirkungen diese eben beschriebenen Umstände und Verhaltensweisen der Eltern auf das Kind haben können, macht der nächste Abschnitt deutlich.

3.3 Auswirkungen hochstrittiger Scheidungskonflikte

Die Reaktionsweisen auf eine Scheidung sind bei Kindern grundlegend anders als die von Erwachsenen. Während Erwachsene durch eine Scheidung die Chance auf einen Neubeginn sehen können, bricht für Kinder – vor allem ohne Unterstützung – eine Welt zusammen. Sie sprechen meist nicht über ihre Fragen, Befürchtungen und Ängste und drücken ihre seelischen Leiden verdeckt, durch Verhaltensauffälligkeiten oder Rückzug, aus. Nicht erkannte Anzeichen können in weiterer Folge zu Traumatisierungen und einer Entwicklung zur depressiven oder aggressiven Persönlichkeit führen. Eltern spielen diese Verhaltensauffälligkeiten oft herunter, da sie sich nur schwer eingestehen können, dass die Scheidungssituation für ihre Kinder problematisch ist. (vgl. Friedrich 2004, S.188f.,194) Manche Eltern sind in dieser schwierigen Situation jedoch so blockiert, dass sie nicht mehr fähig sind, die Bedürfnisse ihrer Kinder wahrzunehmen. Es gibt elterliche Versuche, psychosomatische Symptome und starke Gefühlsreaktionen des Kindes mit Disziplinierungsmaßnahmen, wie Überredung, Verboten und Geboten, Strafandrohungen, Liebesentzug, oder durch emotionale und gewaltvolle Antworten zu kontrollieren. Da diese jedoch oft das einzige Mittel für Kinder sind, ihren Schmerz auszudrücken, benötigt es einen Menschen, der die Ausdrucksweise des Kindes versteht. Es hängt viel

davon ab, ob ein Kind die Möglichkeit erfährt, seine Gefühle, Erfahrungen und Ängste auszusprechen und so zu verarbeiten. (vgl. Friedrich 2004, S.200f.; Figdor 2007, S.116f.) Figdor verdeutlicht die Notwendigkeit, dass Kinder auf eine Scheidung reagieren müssen und die Hoffnung der Eltern, das Kind möge nicht reagieren, in die falsche Richtung geht. Scheidungssymptome sind – zumindest vorerst – keine neurotischen Symptome, sondern reaktive Anpassungen an veränderte Umweltbedingungen. Hat das Kind im Zuge dieser Anpassungsleistung die Chance, seine Ängste durch Gespräche, Antworten auf seine Fragen, Geduld und Verständnis zu bewältigen, so werden durch die Scheidung ausgelöste (wie z.B. psychosomatische) Symptome oder Aggressionen wieder vergehen. Erst wenn die kindlichen Ängste und Phantasien nicht bearbeitet werden können, kann dies zu neurotischen Prozessen führen. (vgl. Figdor 2007, S.24-30) Die Intensität der Veränderungen und Folgen hängt von mehreren Faktoren ab. Neben der Form, Heftigkeit und Dauer der elterlichen Auseinandersetzungen prägen auch bestimmte Vorerfahrungen, wie mehrmalige Umzüge, individuelle Prädispositionen, wie das Geschlecht und Temperament oder sein Verständnis von Beziehungen die Reaktionsweisen des Kindes. (vgl. Fleisch 2009, S.26)

Abbildung 3 zeigt überblicksmäßig mögliche kindliche Symptome sowie deren Ursachen und Folgen. Zusätzlich habe ich die den Symptomen zugrundeliegenden Bedürfnisse herausgearbeitet.

Symptome	mögliche Ursachen des Symptoms/ Gefühle dahinter	mögliche Folgen des Symptoms (subakute Symptome)	Bedürfnisse hinter den Symptomen
Traurigkeit Niedergeschlagenheit Depressivität	Massive Ängste und Sorgen über die Zukunft (finanziell, sozial); Schuldgefühle, Gefühle des „Versagt-Habens“; Scham, Enttäuschung	Emotionale Instabilität, extreme Verlustangst	Sicherheit gegenseitige Wertschätzung
Wut Vorwürfe Aggression (mehr Jungen)	Schuldgefühle und schlechtes Gewissen, nicht genug getan zu haben, entlasten; Entladung aufgetauter Gefühle; Loyalitätskonflikt; Vernachlässigung;	Unterdrückung weiterer Auseinandersetzungen auf Grund von Verlustangst; dadurch Schmälerung der Selbstsicherheit, Abhängigkeit von der Bestätigung anderer;	Aufmerksamkeit Zuwendung Sicherheit Liebe
Anpassung, Verantwortungs- übernahme, erhöhter schulischer Ehrgeiz (mehr Mädchen)	Trauer; Angst vor weiterem Verlust; Verlassenheit	Psychische Störungen; Angst vor neuen Beziehungen im weiteren Leben; gestörte Beziehung zu Nähe und Distanz;	Trost/Nähe Schutz Geborgenheit
Rückschritt in eine frühere Entwicklungsstufe (Bettnässen, Sprache...) oder betont erwachsenes Verhalten	Unsicherheit, Desorientierung		Aufmerksamkeit Geborgenheit Zuwendung Sicherheit
Rückzug/ Abkapselung von der Außenwelt; Ausreißen; <u>in verstärkter Form:</u> autistisches Verhalten;	Schmerz, Angst vor weiteren Verletzungen, Scham tritt hinzu, wenn Eltern sich gegenseitig abwerten; Kind als Partnerersatz; Schuldgefühle kompensieren; Sehnsucht nach Kontakt zum ausgegrenzten Elternteil verdrängen	Einsamkeit, Schwinden des Selbstbewusstseins, Unnahbarkeit; Wut und Aggression in späteren Jahren auf den betreuenden Elternteil auf Grund von Kontaktverhinderung	Trost gegenseitige Wertschätzung Sicherheit

<p>Angst Verunsicherung Schuldgefühle</p>	<p>Drohungen, die Zukunft des Kindes betreffend; Neue Partnerschaften der Eltern; Auflösung des familiären Wertesystems; Werte wie Versöhnung oder Liebe erscheinen als Trugbild; Übernahme von Rollenzuweisungen</p>	<p>Psychische Erkrankungen, wie z.B. Depressionen; gestörte Persönlichkeitsentwicklung, starke Verhaltensveränderungen; Suizidgedanken; Verlust von Vertrauen und Liebe;</p>	<p>Sicherheit Stabilität Schutz gegenseitige Wertschätzung</p>
<p>Psychosomatische Symptome, wie Kopf- und Bauchschmerzen, Neurodermitis, Erbrechen</p>	<p>Kopferbrechen über die Situation; nicht ausgesprochene Sorgen; Stress, unterdrückter Ärger; Verschiebung des Konflikt-Versuchs, durch Krankheit Aufmerksamkeit zu bekommen oder vom Streit der Eltern abzulenken,...; keine Trennung von Eltern- & Paarebene</p>	<p>Ess- und Schlafstörungen</p>	<p>Aussprache Sicherheit Vertrauen Aufmerksamkeit Konfliktlösung</p>
<p>Konzentrations-schwierigkeiten, Leistungseinbußen</p>	<p>Energie wird für Konfliktbewältigung benötigt; Kind in Vermittlerposition; Sehnsucht nach „verlorenem“ Elternteil</p>		<p>Geborgenheit Aussprache Nähe zu beiden Elternteilen</p>
<p><u>Verhaltens-abweichungen :</u> Stehlen</p> <p>Lügen/ Geschichten erfinden</p>	<p>Kompensation von Verlust; Ersatzhandlung zum Ausgleich der schlechteren Situation; Verbitterung und ein „Sich-nicht-geliebt-Fühlen“</p> <p>Flucht in eine Traumwelt, um Realität verarbeiten zu können, die aber von den Kindern als real erlebt wird; Probleme & Leid verhüllen/ Bewältigungsversuch</p>	<p>Verdrängung und Mechanismen der Ich-Abwehr, d.h. Abwehr der eigenen Gedanken, Gefühle, Bedürfnisse, Handlungen; Verleugnung</p>	<p>Geborgenheit Nähe/ Liebe</p> <p>Schutz Sicherheit Trost/ Nähe</p>

Abbildung 3: Kindliche Symptome, deren Ursachen und Auswirkungen

(vgl. Friedrich 2004, S.60,69,94,189-200; Fuhrmann-Wönkhaus 2009, S.45,49-66; Dolto 2008, S.32,37; Largo & Czernin 2008, S.89,197f.; Figdor 2007, S.77f.,120; Dietrich & Hermann 2009)

Kindliche Angstreaktionen lassen sich in lebensaltertypische und sogenannte reaktive Ängste unterteilen. Zu letzteren zählen die Angst vor Überforderung, Unbewältigbarkeit und davor, nicht kindgerechte Aufgaben übernehmen zu müssen, aber auch starke Verlassenheitsängste. Dies sind Reaktionen auf ständige Streitereien der Eltern vor dem Kind, bei denen es erlebt, dass auf die Auseinandersetzungen keine Versöhnung folgt und die somit zur Trennung führen. Aggressives Verhalten (als Versuch innere Spannungen nach außen abzuleiten), sowie Isolation und Rückzug (um die momentan unerträgliche Situation unbeschadet vorüberziehen zu lassen), oder Lügen (als Ausdruck für den Wunsch, Dinge ungeschehen zu machen) des Kindes sind Ausdrucksformen reaktiver Ängste, die es als solche zu deuten gilt. (vgl. Friedrich 2004, S.122; Figdor 2007, S.77) Verhaltensauffälligkeiten und Rückfälle in frühere Altersstadien, z.B. durch erneutes Einnässen, kann als „Aktionssprache“ und Hilfeschrei des Kindes verstanden werden, das sich in dieser Situation nicht anders auszudrücken weiß. Hier gilt es speziell darauf zu achten, dass Eltern die Ängste und Verhaltensweisen ihres Kindes nicht dazu missbrauchen, den jeweils anderen auszuspielen und dafür verantwortlich zu machen. Die Unterscheidung und Erkennung zwischen natürlichen Angstreaktionen und den reaktiven Ängsten ist daher unumgänglich. (vgl. Friedrich 2004, S.123-124) Largo & Czernin (2008, S.85) verdeutlichen die Sinnhaftigkeit, den Blick auf die dahinterliegenden Bedürfnisse des Kindes zu richten, anstatt in Schuldzuweisungen stecken zu bleiben. Um jedoch fähig zu sein, den Blick auf die kindlichen Bedürfnisse richten zu können, müssen sich die Eltern erst miteinander auseinandersetzen und ihre Konflikte auf der Paar- anstatt auf der Elternebene klären (vgl. Fuhrmann-Wönkhaus 2009, S.56-59).

Ist die Scheidung vollzogen, kann dies unter bestimmten Gegebenheiten auch positive Auswirkungen und eine Entlastung für das Kind mit sich bringen. Einerseits fallen der tägliche elterliche Streit und auch die damit einhergehenden latenten Loyalitätskonflikte weg, andererseits können klare Strukturen

wiederhergestellt werden, die Normalisierung des Alltags eintreten und eine gemeinsame Auseinandersetzung mit der familiären Realität beginnen. Vor allem bei vorangegangener Gewalt-, Missbrauchs- oder Suchtproblematik fällt nun die ständige Angst weg. (vgl. Fleisch 2009, S.25) Figdor (2007, S.103) bestätigt die Annahme, dass Kinder getrennter Eltern im Vergleich zu Kindern aus konfliktgeladenen Familien besser aussteigen.

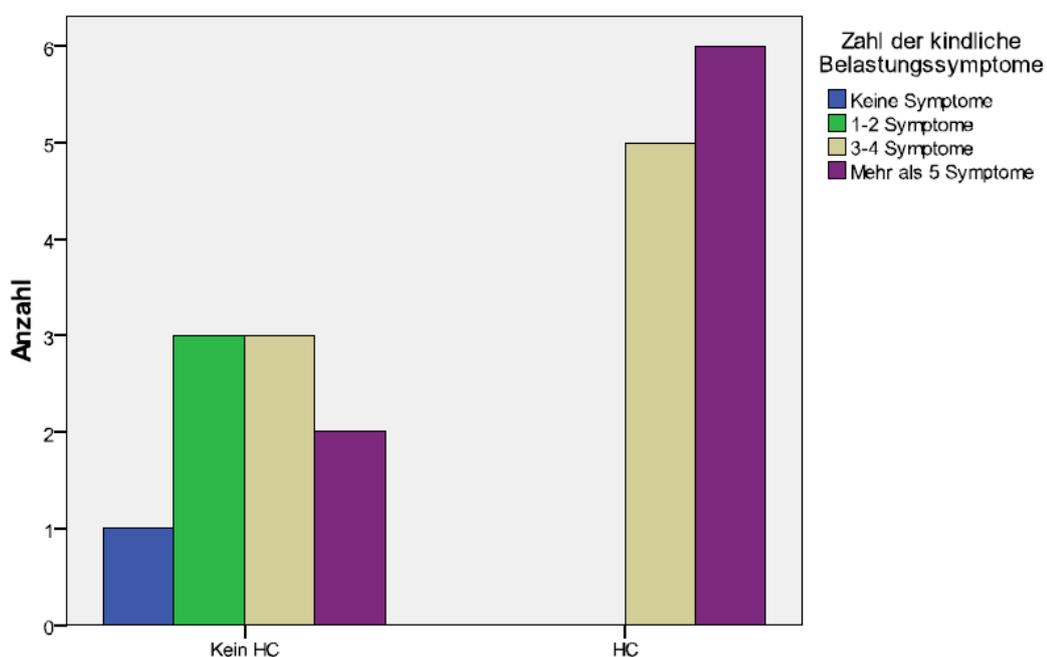


Abbildung 4: Symptomdifferenzen

(Quelle: Dietrich & Hermann 2009)

Aus dieser Abbildung wird der Unterschied im Ausmaß der Symptome zwischen Kindern aus hochkonflikthaften und nicht hochkonflikthaften Familien deutlich. Nach Figdor (2007, S.24) ist ein verändertes Verhalten als Reaktion auf die Scheidungssituation notwendig, um diese verarbeiten zu können und sich an diese anzupassen. Die Graphik zeigt, dass Kinder aus sehr konfliktbelasteten Scheidungen umso höhere Anpassungsleistungen erbringen müssen als Kinder aus friedlicheren Trennungen. Durch eine Steigerung der Symptome versuchen Kinder auf ihre missliche Lage aufmerksam zu machen und diese zu verarbeiten. Alderson (2008, S.200) weist auf die Notwendigkeit hin, die Ansichten und

Gefühle der jüngsten Kinder zu respektieren und nicht nur auf deren Worte zu achten, sondern die dahinter liegenden nonverbalen Signale zu verstehen. Um auf diesen Respekt Kindern gegenüber näher eingehen zu können, weise ich auf das „Übereinkommen über die Rechte des Kindes“ der UNCRC (United Nations Committee on the Rights of the Child, 1989) hin.

3.4 Die UN-Kinderrechtskonvention - auch Kinder haben Rechte

Im Übereinkommen über die Rechte des Kindes, das am 20. November 1989 von den Vereinten Nationen verabschiedet wurde, wird deklariert, dass ein Kind „zur vollen und harmonischen Entfaltung seiner Persönlichkeit in einer Familie und umgeben von Glück, Liebe und Verständnis aufwachsen soll, (...) auf ein individuelles Leben in der Gesellschaft vorbereitet und (...) im Geist des Friedens, der Würde, der Toleranz, der Freiheit, der Gleichheit und der Solidarität erzogen werden sollte“ (UNCRC 1989, S.10f.).

In Anbetracht der Umstände einer hochstrittigen Scheidung scheint die Einhaltung dieser Forderung unmöglich, denn wie sollte ein Kind Würde, Toleranz und Solidarität erlernen, wenn es diese Haltungen nicht vorgelebt bekommt? Und wie sollten durch den langanhaltenden Streit verletzte, gekränkte, psychisch angeschlagene und vor Wut blinde Eltern dazu fähig sein, diese Haltung einzunehmen und weiterzugeben? Umso wichtiger erscheint deshalb die Einführung einer begleitenden Instanz, die dem Kind ein Stück der im Folgenden beschriebenen Rechte zurückgibt und vermittelt.

Artikel 3 „Wohl des Kindes“

Das Wohl des Kindes, ist vorrangig zu berücksichtigen. Dazu zählen Schutz und Fürsorge, die zu seinem Wohlergehen notwendig sind.

Artikel 9 „Trennung von den Eltern; persönlicher Umgang“

Wird das Kind von einem oder beiden Elternteilen getrennt, so „ist allen Beteiligten die Gelegenheit zu geben, am Verfahren teilzunehmen und ihre Meinung zu äußern“. Das Kind hat das Recht eine „regelmäßige, persönliche Beziehung und unmittelbare Kontakte zu beiden Elternteilen zu pflegen“.

Artikel 12 „Berücksichtigung des Kindeswillens“

Ein Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, hat das Recht sich frei zu äußern, eine Berücksichtigung seiner Meinung dem Alter und der Reife entsprechend zu erfahren. „Zu diesem Zweck wird dem Kind insbesondere Gelegenheit gegeben, in allen das Kind berührenden Gerichts- oder Verwaltungsverfahren entweder unmittelbar oder durch einen Vertreter oder eine geeignete Stelle (...) gehört zu werden“.

Artikel 18 „Verantwortung für das Kindeswohl“

Für die Erziehung und Entwicklung des Kindes sind beide Elternteile gemeinsam verantwortlich. Das Wohl des Kindes ist dabei das Grundanliegen. (UNCRC 1989, S.12-17)

In Anlehnung an diese Kinderrechte stellt sich Alderson (2008, S.20-25) die Frage, warum auf Kinder gehört und deren Ansicht einbezogen werden sollte. Laut ihr wäre dies nicht nur möglich, sondern essentiell notwendig, wenn wir die Kinderrechte respektieren wollen. Kinder zu konsultieren bedeutet, einen Zugang zu ihren Ideen zu bekommen und zu lernen, ihnen zuzuhören. Partizipation heißt aber auch, sie in den Entscheidungsprozess mit einzubeziehen, nicht nur über sie zu bestimmen, sondern gemeinsam zu entscheiden. Die Möglichkeit zur Teilnahme sowie der Erhalt der Beziehungen zu beiden Elternteilen tragen zum Aufbau der kindlichen Identität bei. Diese bildet die Basis dafür, dass sie als Menschen gesehen werden, die es wert sind, konsultiert zu werden (und damit sie sich auch selbst als solche sehen). (vgl. Alderson 2008, S.79-86) Für die

Einbeziehung des Kindes in Entscheidungsprozesse nennt Alderson vier verschiedene Levels:

1. Informiert werden;
2. Die eigenen Ansichten zum Ausdruck bringen können;
3. Den Entscheidungsprozess mit beeinflussen;
4. Selbst Entscheidungen zu treffen;

Um den Kinderrechten gerecht zu werden, ist es notwendig, den Kindern die Möglichkeit zur Partizipation in diesen Formen einzuräumen, ihnen Informationen zukommen zu lassen, ihnen eine gewisse Kontrolle zu geben, ihnen Mitsprache zu gewähren, sie im Ausdruck zu unterstützen sowie deren Autonomie und Unabhängigkeit zu wahren. (vgl. Alderson 2008, S.91-93)

„Giving children a voice‘ is a popular slogan, but children have voices, it is adults who need to listen. (Alderson 2008, S.211)

3.5 Die Bedeutung von Kommunikation im Scheidungsprozess

Eine Aussprache unter den Eltern mit der Einbeziehung der Kinder in Gespräche über das aktuelle Geschehen, das Ausmaß der Scheidung, den weiteren Verlauf sowie die auf sie zukommenden Veränderungen sind für einen fairen und verantwortlichen Ablauf der Scheidung unerlässlich. (vgl. Friedrich 2004, S.28; Dolto 2008, S.24) Laut Dolto kann ein Kind bereits ab dem sechsten Monat hören und verstehen, was Erwachsene ihm erzählen. Diese Tatsache macht es für sie zur Bedingung, Kindern jeden Alters ihre momentane und zukünftige Situation zu erklären, unabhängig davon, ob sie antworten können oder nicht. Die Anhörung des Kindes ist ebenso wichtig, was jedoch nicht bedeuten soll, dass alles nach seinen Wünschen geregelt werden kann und soll. Es geht schließlich nicht darum, dass das Kind glücklich gemacht wird, sondern dass ihm geholfen wird zu lernen, mit Konflikten umzugehen und diese friedlich zu lösen. (vgl. Dolto 2008, S.124-126) Dolto verdeutlicht die Notwendigkeit, „etwas dagegen zu tun, dass das

unbewusste Leiden der Kinder zu Problemen führt; dieses Leiden rührt immer daher, dass Dinge nicht beim Namen genannt oder implizite Lügen ausgesprochen werden, obwohl dies doch angeblich zum ‚Wohl‘ des Kindes geschieht“ (Dolto 2008, S.9). Durch das – oft aus Schutzgedanken hervorgerufene – Verschweigen vor den Kindern bekommen diese den Eindruck, die Scheidung sei etwas Unanständiges, das vor außenstehenden Personen verheimlicht werden muss, was wiederum zu Angst und starker psychischer Belastung führt. Wird das Kind auf die Veränderungen nicht vorbereitet und darüber informiert, versteht es die Beweggründe dazu nicht und glaubt selbst schuld an der Scheidung und Ursache dafür zu sein. Ihm wird die Möglichkeit genommen, sich mit der Situation auseinanderzusetzen, seine Gefühle und Bedürfnisse mitteilen zu können und seine Ängste zu verarbeiten. Das Kind vor vollendete Tatsachen zu stellen ist eine Überforderung, deren Wirkung traumatisierend sein kann. (vgl. Friedrich 2004, S.28-33) Kinder möchten wissen, woran sie sind und was in weiterer Folge geschieht (vgl. Dolto 2008, S.11), deshalb sollte die von Offenheit und Ehrlichkeit bestimmte Information von beiden Elternteilen und dem Alter des Kindes angepasst, d.h. unter Anbetracht des räumlichen, zeitlichen und sozio-emotionalen Verständnisses des Kindes, vermittelt werden (vgl. Largo & Czernin 2008, S.49). Lügen und vage Versprechungen sind auf Dauer nicht haltbar und haben zur Folge, dass sich das Kind im Nachhinein betrogen und missachtet fühlt. Die Suche nach fairen Lösungen in gemeinsamen Gesprächen und die Vermittlung, wie Konflikte im achtsamen Umgang miteinander gelöst werden können, ist somit die einzige Chance, den Kindern über diese schwere Zeit der Verunsicherung und Instabilität hinwegzuhelfen. (vgl. Friedrich 2004, S.33) Viele Eltern können diese einfühlsame Haltung durch die vorangegangenen Verletzungen und durch die mit der Scheidung einhergehende eigene psychische, soziale und ökonomische Situation nicht mehr einnehmen (vgl. Figdor 2007, S.25). Auch sind sie oft nicht mehr dazu im Stande, Konflikte auf eine faire und achtsame Art und Weise zu lösen. Der Einsatz von vermittelnden Personen ist

somit notwendig, um die Anliegen und Bedürfnisse hinter den gegenseitigen Vorwürfen und Ängsten zu kommunizieren. (vgl. Friedrich 2004, S.36)

Viele Mütter und Väter sind durch die Klärung der Gefühlslage ihres Kindes sehr berührt. Durch diesen Erkenntnisprozess können die ersten kleinen Schritte zur Heilung vollzogen werden. (Fuhrmann-Wönkhaus 2009, S.68)

Auch einvernehmliche Scheidungen bergen das Konfliktpotential in sich, dass Verletzungen oder andere Gefühle nicht ausgesprochen und nicht nur vor dem Kind, sondern auch voreinander versteckt wurden. In diesem Fall kann es sein, dass die Konflikte nach der Scheidung noch schlimmer ausbrechen und für das Kind dann umso schockierender sind. Gerade ein sehr niedriges Konfliktniveau in der Trennungssituation macht es dem Kind schwierig, die Scheidung zu verstehen. (vgl. Friedrich 2004, S.56) Figdor (2007, S.20f.) nennt es die Hoffnung der Eltern, sich zwar zu trennen, den Kindern jedoch dabei keinen Schmerz anzutun, womit laut ihm Mechanismen des Verdrängens und Verleugnens den Prozess bestimmen und das Leid der Kinder nicht bemerkt wird. Im Zuge seiner therapeutischen Tätigkeit konnte er feststellen, dass ein großer Anteil der Kinder scheinbar keine Reaktionen auf die Scheidung der Eltern zeigen. Figdor nennt dafür die Begründung, dass die Kinder ihren Eltern die Situation dadurch erleichtern wollen und somit selbst dem ungewollten Schmerz keinen Platz einräumen. Hierin zeigt sich die Bedeutung der Kommunikation, denn „der offenbarte Schmerz ist (...) der einzige Schmerz, der auch bewältigt werden kann“. (Figdor 2004, S.21)

Als hilfreiches Mittel nennt Figdor (2007, S.117-119), die Reaktionen und symptomatischen Ausdrucksweisen von Kindern als Fragen aufzufassen, deren Antworten im elterlichen Verhalten liegen, durch das Kinder beruhigt oder ihre Befürchtungen verstärkt werden. Für die drei großen Symptom-Bereiche Trauer, Schuldgefühle und Wut nennt er folgende drängende Fragen:

Trauer

- „Habe ich den Papa/ die Mama für immer verloren?“
- „Wird er/ sie für mich da sein, wenn ich ihn/ sie brauche?“
- „Warum liebt er/ sie mich nicht so, dass er/ sie bei mir geblieben ist?“
- „Was kann ich ihm/ ihr schon wert sein, dass er/ sie mich wegen einer/m anderen Frau/ Mann, die er/ sie erst seit Kurzem kennt, verlässt?“

Schuldgefühle

- „Bin ich schuld?“ „Was habe ich falsch gemacht?“
- „War ich nicht brav/ gescheit/ gut genug?“
- „Hab ich Mama und Papa enttäuscht?“
- „Hätte ich mich mehr anstrengen müssen, sie zu versöhnen?“

Wut

- „Stimmt mein Eindruck, dass ich euch im Grunde genommen egal bin?“
- „Kann es sein, dass ihr vergessen habt, dass ihr ein Kind habt und mir gegenüber auch Verantwortung?“

Gerade hier ist es die Aufgabe der pädagogischen Beratung, den Eltern zu helfen, die Symptom-Sprache der Kinder zu verstehen, ein Verständnis für seine Probleme zu schaffen und Antworten zu finden, die es beruhigen können (nicht nur verbal, sondern erlebbar). Das Ziel ist nicht eine Anpassung des Kindes sowie eine Verdrängung der Symptome, sondern eine seelische Beruhigung. (vgl. Figdor 2007, S.121f.)

3.6 Voraussetzungen für eine positive Bewältigung von Scheidungen für Kinder

Eine Scheidung hat nicht grundsätzlich negative Auswirkungen auf die Entwicklung des Kindes, sofern die Eltern es schaffen, Paarebene und Elternebene zu trennen und dem Kind den nötigen Halt zu geben. Einer Scheidung sind durchaus positive Aspekte abzugewinnen, und zwar dann, wenn

sie zu einer friedlicheren und entspannteren Situation führt. Dazu bedarf es der Entwicklung einer „Konfliktkultur“, d.h. die Beteiligten benötigen die Fähigkeiten, mit negativen Gefühlen, wie Wut, Frustration oder Ärger angemessen umgehen und Differenzen klären zu können, sodass eine Versöhnung möglich ist (vgl. Friedrich 2004, S.23).

Unter folgenden Aspekten ist es dem Kind möglich, den Schmerz, den eine Scheidung verursacht, zu verarbeiten:

- Die Obsorge-Regelung orientiert sich nach den Bedürfnissen des Kindes; es geht nicht darum, welcher Elternteil mehr Recht auf das Kind hat, es ist schließlich kein Besitz, sondern ein – vor allem in dieser Situation – äußerst verletzlicher Mensch mit Bedürfnis nach Liebe, Konsistenz und Stabilität;
- Auch nach der Scheidung hat das Kind die Möglichkeit, zu beiden Elternteilen engen Kontakt zu halten, denn die Partnerschaft kann gelöst werden, nicht jedoch die Elternschaft; dafür erweisen sich fix vereinbarte Termine und klare Zeiten als vorteilhaft. Es ist ungünstig, das Kind alleine entscheiden zu lassen, wann und ob es den anderen Elternteil sehen will; dies kann erneut zu Überforderung und Loyalitätskonflikten führen;
- Die Bedürfnisse des Kindes werden weiterhin von verlässlichen Bezugspersonen – nach Möglichkeit unter Einbezug nahestehender, helfender Personen, wie z.B. Großeltern – befriedigt;
- Die Eltern sind dazu fähig, die Paar- und Elternebene voneinander zu trennen, d.h. sie streiten und diskutieren über ihre Probleme nicht im Beisein des Kindes, ziehen das Kind nicht in diese Probleme hinein und versuchen auch nicht, das Kind für eine Partei zu gewinnen;
- Das Kind wird aber dennoch über die Entscheidungen und Auswirkungen kindgerecht informiert und bekommt die Möglichkeit, über aktuelle Vorgänge zu sprechen, um Ängste und andere Emotionen verarbeiten zu können und ein Gefühl von Sicherheit zu haben;

- Das Kind darf Kind bleiben und wird nicht als PartnerIn-Ersatz oder FreundIn angesehen und wie ein Erwachsener behandelt;
- Die Eltern teilen dem Kind die positiven Eigenschaften des jeweils anderen mit, anstatt vor dem Kind übereinander zu urteilen und die schlechten Eigenschaften auszubreiten; dies hat auch den positiven Nebeneffekt, zugleich den anderen Elternteil milder zu stimmen; (vgl. Marquardt 2007, S.188; Fuhrmann-Wönkhaus 2009, S.41-44,84-91; Friedrich 2004, S.137-144; Dolto 2008, S.25,30,39; Largo & Czernin 2008, S.60,184)

Die Darstellung des Scheidungsprozesses für Kinder und ihre Eltern, mit all ihren Schwierigkeiten, Problemen, dem Gefühlschaos und den nicht gehörten Bedürfnissen, zeigt auf, wie sensibel alle Beteiligten in einer solchen Situation fühlen, reagieren und dass sie fallweise Probleme auch längere Zeit mit sich herumtragen. Um diese Folgen kompensieren zu können und Menschen in ihrer Selbstwirksamkeit zu unterstützen, ist der Erwerb emotionaler Kompetenzen von unschätzbarem Wert. Kinder, die diese Fähigkeiten von klein auf vermittelt bekamen, sind fähiger, eigene Gefühle wahrzunehmen, Probleme zu bewältigen und soziale Kontakte zu pflegen. Deshalb gehe ich im nächsten Kapitel auf die emotionale Kompetenz ausführlich ein.

4 Emotionale Kompetenz

4.1 Emotionale Intelligenz oder emotionale Kompetenz?

In den letzten drei Jahrzehnten beschäftigten sich WissenschaftlerInnen vermehrt mit dem Thema der Emotionalen Intelligenz, wodurch verschiedene Emotionstheorien entstanden. (vgl. Schulze et al. 2006, S.17f.) Das Konzept der emotionalen Intelligenz wurde 1990 erstmals von den Psychologen John Mayer und Peter Salovey eingeführt und innerhalb der darauf folgenden sieben Jahre zu einem umfassenderen Modell weiter ausgebaut (vgl. Salovey & Mayer 1997, S.10; Goleman 1997, S.69; Neubauer & Freudenthaler 2006, S.39). Daniel Goleman, ein amerikanischer Psychologe, stützte sich auf dieses - bis dahin einzige öffentliche -Modell von Salovey und Mayer in seinem 1995 erstmals in den USA erschienenen Buch über „Emotionale Intelligenz“ und machte diesen Begriff populär. Er bezweckte damit einerseits, die fortschreitende Gewaltbereitschaft in der Gesellschaft und auch unter Kindern verstehbar zu machen, vor allem aber wollte er mit dem Buch Hilfestellungen und Anreiz zur Förderung der emotionalen Entwicklung geben, um so dieser Gewalt entgegen zu wirken.

Neben diesem sogenannten „Fähigkeitsmodell der emotionalen Intelligenz“, kurz EI-Fähigkeitsmodell, wurden in den letzten Jahren auch „gemischte Modelle“, wie das „Trait-EI-Modell“ von Bar-On (1997), entwickelt. Gemischt bedeutet in diesem Fall, dass sich die Emotionale Intelligenz, neben emotionsbezogenen, mentalen Fähigkeiten, aus einer Kombination von bekannten individuellen Fertigkeiten und Persönlichkeitseigenschaften zusammensetzt. Dazu gehören Selbstachtung, emotionale Selbstaufmerksamkeit, Stresstoleranz, Bestimmtheit, Empathie, Gestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen, Impulskontrolle, Realitätsprüfung, Flexibilität und Problemlösen. (vgl. Bar-On 2000, S. 369-372) Demgegenüber beschreiben Salovey & Mayer (1997, S.10-16) das EI-Konzept

nicht nur als eine „Sammlung sozial erwünschter Persönlichkeitseigenschaften und Begabungen, sondern als eine Intelligenz, die die Verarbeitung bestimmter Informationsarten verbessert“, da die „Wahrnehmung von und das logische Denken über innere Emotionen“ eingeschlossen werden. Auch ist es enger gefasst als das Konzept der sozialen Intelligenz, da es hauptsächlich auf Emotionen bezogen ist, welche in den sozialen Kontext eingebettet sind. Während Salovey und Mayer ihr Konzept auf kognitive Intelligenzkomponenten ausrichteten (welche mit Leistungstests eruiert werden), hebt das von Bar-On entwickelte Modell hauptsächlich Persönlichkeitsdimensionen in den Vordergrund (die anhand von Selbstberichtsverfahren² erfasst werden). Gemeinsam ist diesen Modellen die Annahme, dass der IQ ein zu eng gefasstes Konzept darstellt, um neben der beruflichen oder schulischen Leistung auch das erfolgreiche Handeln im täglichen Leben zu beschreiben. Diese beiden Ansätze schließen sich nicht aus, sondern ergänzen sich in Bezug auf emotionsbezogene Bereiche, denn die Dimensionen „Selbst versus Andere“ und „Erkennen versus Regulation von Emotionen“ sind ihnen gemein. Kritik an diesen Modellen gibt es dahingehend, dass neben den erworbenen emotionalen Fähigkeiten auch persönliche Eigenschaften und bevorzugte Verhaltensweisen (vor allem bei Bar-On, aber auch bei Salovey & Meyer) in die Bezeichnung „Intelligenz“ einbezogen werden und diese somit fragwürdig erscheint. (vgl. Neubauer & Freudenthaler 2006, S.39-53)

Obwohl unter Intelligenzforschern große Einigkeit darüber herrscht, dass es neben der klassischen Intelligenz weitere Eigenschaften gibt, die Erfolg vorhersagen können, lehnen es die meisten von ihnen vehement ab, diese Merkmale als Intelligenzkomponenten zu klassifizieren. (Neubauer & Freudenthaler 2006, S.51)

In PsychologInnen- und IntelligenzforscherInnenkreisen wird die Bezeichnung „emotionale Intelligenz“ nur noch dann verwendet, wenn kognitiv-emotionale Fähigkeiten mittels Tests zur Erfassung maximaler Leistung gemessen werden

² Selbstberichtsverfahren sind z.B. qualitative Interviews, d.h. die Interviewten berichten über das eigene Erleben und Handeln in Bezug auf persönliche emotionale Kompetenzen (vgl. Neubauer & Freudenthaler 2006, S.53).

(vgl. Neubauer & Freudenthaler 2006, S.53). Aus diesem Grund, und auch da in dieser Arbeit nicht der Aspekt der Leistung, sondern der einer Steigerung der eigenen Lebensqualität im Vordergrund steht, werde ich im Folgenden den Terminus „emotionale Kompetenz“ anstatt „emotionale Intelligenz“ verwenden.

4.2 Die Geschichte der Emotionen

Überlegungen zur Entwicklung emotionaler Kompetenzen entstanden auf Grund der Annahme, dass Emotionen intelligent sind. Sie haben den Sinn, das Überleben von Lebewesen zu sichern und helfen im täglichen Leben dabei, angepasst auf entscheidende Ereignisse in unserer Umwelt zu reagieren. (vgl. Schultz et al. 2006, S.62; Ekman 2004, S.26) Unsere Emotionen, wie Wut, Angst, Freude, Trauer oder Überraschung haben sich im Laufe der Evolution nicht wesentlich verändert. Früher waren diese ein überlebensnotwendiges Repertoire, welches sich in unsere Nerven eingepägt hat. Emotionen lösen physische Reaktionen aus, welche mit Hilfe neuer Methoden, wie der Messung und Visualisierung von Gehirnaktivitäten, sichtbar gemacht werden können. (vgl. Goleman 1997, S.20-22) Ekman (2004, S.5) hat anhand seiner Studien in unterschiedlichen Ländern der Welt erforscht, dass alle Menschen dasselbe Repertoire an mimischen Ausdrücken besitzen. Daraus schließt er, dass diese angeboren sind. Allerdings gibt es von Kultur zu Kultur unterschiedliche Verhaltensregeln, wann, wo und in welcher Intensität diese emotionalen Ausdrücke gezeigt werden dürfen. Er erkannte einen Unterschied zwischen privatem Verhalten, bei dem die angeborene Mimik zum Ausdruck kam, und öffentlichem Verhalten, wo vermehrt eine manipulierte Mimik gezeigt wurde. Neben diesen kulturellen Unterschieden sind auch Veränderungen über die Zeit vorstellbar. Sozial-emotionales Verhalten wird in Zeiten eines autoritären Regimes sicherlich anders bewertet als in jenen einer Demokratie. (vgl. Neubauer & Freudenthaler 2006, S.56)

Unabhängig von Zeit und Kultur ist jedoch, dass Emotionen Veränderungen in unserem Gehirn bewirken, die dazu führen, dass wir uns mit dem Auslöser dieser Emotion auseinandersetzen. Ebenso werden dadurch physische Prozesse in Gang gesetzt, die uns für die verschiedensten Reaktionen bereit machen und unsere Gestik, Mimik und Körperhaltung verändern. (vgl. Ekman 2004, S.27f.; Schultz et al. 2006, S.62) Eine physisch messbare Reaktion wäre z.B., dass bei Zorn das Blut aus dem Körper in die Hände strömt. Gleichzeitig wird, durch den Ausstoß von Hormonen (wie Adrenalin) ein für energische Reaktionen verantwortlicher Energieschub erzeugt, wie im Fall des Zornes sich körperlich zu wehren. Die Misere besteht nun darin, dass wir in unserer entwickelten, postmodernen Welt mit demselben emotionalen Repertoire an Probleme herangehen, wie es bei unseren Vorfahren üblich war. Ein aufbrausendes Temperament bedeutete vor vielen Jahrtausenden einen entscheidenden Überlebensvorsprung, während es heute oft zu Reaktionen führt, die schlimme Folgen haben, wie z.B. die zunehmende Gewaltbereitschaft unter Kindern. (vgl. Goleman 1997, S.22-24) Unsere Emotionen mussten im Laufe der Jahrhunderte stets an neue Kulturen und wechselnde Technologien angepasst werden. Somit haben Emotionen auch eine adaptive Aufgabe, da sie auf Grund von natürlicher Auswahl oder Lernprozessen helfen, ein bestimmtes Ergebnis zu erzielen. Allerdings sind nicht alle emotionalen Konsequenzen, wie bereits erwähnt, auch erwünscht. (vgl. Schulze et al. 2006, S.20)

Ekman (2004) nennt dazu drei Arten unangemessener Reaktionsweisen:

- Empfindung eines der Situation entsprechenden Gefühls, allerdings mit der falschen Intensität (z.B. Panikattacke anstatt natürlicher Sorge);
- Empfindung eines der Situation angemessenen Gefühls, jedoch wird es falsch ausgedrückt (z.B. stures Schweigen anstatt Mitteilung des Zornes);
- Empfindung eines falschen Gefühls (z.B. ständige unbegründete Angst). (vgl. Ekman 2004, S.23)

Laut Schultz et al. vollzieht unser Gehirn auf der Grundlage unserer Emotionen unbewusst und innerhalb kürzester Zeit einen Bewertungsvorgang, um unser Wohlergehen zu sichern. Auch wenn unsere Verhaltensreaktion auf die Emotion bewusst vonstattengehen kann, so haben uns unsere Emotionssysteme schon längst auf die Entscheidung und deren Umsetzung vorbereitet. Die grundlegenden universalen Emotionen sind evolutionär in unseren Genen verankert, die verschiedenen Ausprägungen, Variationen und Reaktionen darauf sind allerdings von individuellen Lernprozessen und Erlebnissen geprägt. (vgl. Ekman 2004, S.29-37; Schultz et al. 2006, S.63)

In dieser Hinsicht können wir unsere diskreten Emotionen als evolutionsmäßig ‚beste Annahmen‘ bezüglich der Art und Weise ansehen, wie wir reagieren sollten, wenn bestimmte Ereigniskategorien auftreten. (Schultz et al. 2006, S.63)

Die Umstände und Schwierigkeiten, mit denen unsere Kinder heute konfrontiert werden, können von uns Erwachsenen nicht verhindert werden. Deshalb ist es umso wichtiger, ihnen die innere Stärke und die emotionale Sicherheit zu vermitteln, die sie zu deren Bewältigung benötigen. Lantieri (2009) bezeichnet es als eine Art innere Rüstung, wenn man fähig ist, die eigenen Gefühle, Gedanken und auch den Körper besser zu kontrollieren. (vgl. Lantieri & Goleman 2009, S.17f.)

4.3 Der Zusammenhang von Emotion und Kognition

Eine solche Kontrolle der Emotionen und des Körpers ist durch ein perfektes Zusammenspiel verschiedener Regionen unseres Gehirns möglich. Goleman spricht von zweierlei Seelen, der rationalen und der emotionalen Seele, um das menschliche Handeln zu erklären. Durch Erstere sind wir fähig, Dinge abzuwägen und zu reflektieren. Zweitere ist eher impulsiv, machtvoll und unlogisch. Je intensiver ein Gefühl auftritt, umso machtvoller wird die emotionale Seele. Meist arbeiten diese beiden Systeme gut zusammen, denn Gefühle sind wichtig für das Denken und Gedanken sind wichtig für das Fühlen. Im Gehirn ist die Verbindung

des limbischen Systems und des Neokortex dafür verantwortlich, dass wir Emotionen empfinden und über unsere Gefühle auch nachdenken und reflektieren sowie auf diese vielfältig reagieren können. Diese Flexibilität in unseren Reaktionsweisen ist umso notwendiger, je komplexer das soziale System ist, in dem wir leben. (vgl. Goleman 1997, S.25-30) Laut Goleman haben emotionale Kompetenzen einen weit größeren Einfluss auf den persönlichen Erfolg im Leben als die akademische Intelligenz im Sinne schulischer und beruflicher Leistungen, welche nur 20% dazu beiträgt. Er bezeichnet die emotionale Kompetenz als eine Metafähigkeit, die bestimmt, wie gut wir unsere sonstigen Fähigkeiten nutzen können. Wer eine gewisse Kontrolle über sein Gefühlsleben hat, ist auch dazu fähig, sich auf seine Arbeit zu konzentrieren und klar zu denken. (vgl. Goleman 1997, S.54-57)

Alles deutet darauf hin, dass Menschen, die in emotionaler Hinsicht geschickt sind- die ihre eigenen Gefühle kennen und sie richtig zu handhaben wissen und die Gefühle anderer durchschauen und erfolgreich mit ihnen umzugehen wissen-, in jedem Lebensbereich im Vorteil sind,... (Goleman 1997, S.57)

4.4 Komponenten emotionaler Kompetenz

Emotionale Kompetenz hat nicht nur Auswirkungen auf den persönlichen Erfolg, sondern auch auf unsere Gesundheit, denn emotionale Hygiene wirkt sich sowohl auf das körperliche als auch auf das seelische Wohlbefinden aus. Um emotionale Kompetenzen zu erlernen, gibt es bestimmte Zeitfenster. Vor allem in der Kindheit und Jugend werden diesbezügliche Gewohnheiten festgelegt. Sie sind jedoch nicht determiniert, sondern auch im späteren Leben veränderbar. Als wesentliche emotionale Kompetenzen nennt Goleman Selbsterkenntnis, Selbstbeherrschung, Empathie, aktives Zuhören, Konfliktlösungskompetenzen sowie Kooperation. (vgl. Goleman 1997, S.13-15)

Allen Konzepten über emotionale Kompetenz ist gemein, dass sie die Fähigkeit, Emotionen bei sich selbst und bei anderen zu erkennen, als Grundlage für alle weiteren emotionalen Komponenten ansehen (vgl. Goleman 1997, S.67; Schultz et al. 2006, S.62). Schultz et al. (2006) glauben, dass Unterschiede in der Emotionserkennung individuelle und durch persönliche Erfahrungen geprägte Emotionsverarbeitungsmuster widerspiegeln. Für die Entwicklung der Emotionalität haben somit, neben angeborenen Fähigkeiten, geteilte Umwelterfahrungen einen großen Stellenwert. Schultz et al. (2006) behaupten sogar, dass bereits pränatale emotionale Erlebnisse eine entscheidende Rolle in der Ausprägung späterer Emotionalität spielen. Von Geburt an lernen Säuglinge am Vorbild der Bezugspersonen, durch Gesten und Gesichtsausdrücke, Gefühle zu erkennen und zu interpretieren. Die Fähigkeit der Eltern, Gefühlsäußerungen beim Kind zu fördern, beeinflusst sowohl das Verhalten als auch das spätere Unterscheidungsvermögen von Emotionen beim Kind. Positive affektive Beziehungen zwischen Familienmitgliedern sind dadurch gekennzeichnet, dass neben der Äußerung und Verstärkung positiver Emotionen auch die Akzeptanz gegenüber dem Ausdrücken negativer Gefühle gegeben ist. Diese werden als Chance für Diskussionen und als Möglichkeit zur Weiterentwicklung gesehen. (vgl. Schultz et al. 2006, S.63-67) Das soziale System des Kindes fördert oder hemmt demnach durch sein Verhalten die Entwicklung des kindlichen Emotionswissens und prägt seine Emotionsverarbeitungsmuster, welche die emotionalen Erfahrungen des Kindes direkt widerspiegeln. In den letzten Jahren wurde eine Vielzahl von Programmen entwickelt, um die emotionalen und sozialen Fähigkeiten von Kindern weiter zu entwickeln. Dabei werden Aspekte, wie die Steigerung des Emotionsvokabulars, eine konstruktivere Möglichkeit zum Ausdruck der eigenen Gefühle, das Verständnis für andere Mitmenschen (vgl. Schultz et al. 2006, S.72) sowie die Fähigkeit, mit den Höhen und Tiefen des Lebens zurechtzukommen, gefördert (vgl. Gottman 2006, S.22). Eines davon ist jenes von Goleman und Lantieri. Sie sind Gründungsmitglieder der Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) an der Universität von

Illinois/ Chicago, welche die Standards für soziales und emotionales Lernen (SEL) festlegt. Sie stellten sich die Frage, ob emotionales und soziales Lernen das Leben von Kindern verändert. Anhand einer Metaanalyse von über hundert Studien, bei denen SchülerInnen mit und ohne SEL-Unterricht verglichen wurden, zeigte sich, dass bei SEL-SchülerInnen eine deutliche Verbesserung des Umgangs mit anderen inner- und außerhalb des Schulalltags eintrat. Dabei erlernten sie Strategien, um sich selbst zu beruhigen und besser mit den Mitmenschen auszukommen. Eine Steigerung im effektiveren Lernen war eine weitere positive Entwicklung, die dadurch angestoßen wurde. (vgl. Lantieri & Goleman 2009, S.11f.)

Da sich Goleman und Lantieri auf das von Mayer und Salovey (1997) entworfene Modell der Emotionalen Kompetenz stützten, werde ich dessen Komponenten (in der von Goleman vereinfachten Form) im Folgenden genauer vorstellen.

Die Fähigkeiten der emotionalen Intelligenz werden dabei in fünf Bereiche unterteilt:

1. **Die Selbstwahrnehmung:** das Erkennen der eigenen Emotionen, während sie auftreten;
2. **Die Fähigkeit, eigene Emotionen zu regulieren,** sodass sie der Situation angemessen sind;
3. **Die Fähigkeit, eigene Emotionen in die Tat umzusetzen** und ein Ziel verfolgen zu können;
4. **Die Empathie:** zu wissen, was andere fühlen;
5. **Der Umgang mit Beziehungen** und mit den Emotionen anderer Personen.

(vgl. Goleman 1997, S.65f.; Mayer & Salovey 1997, S.11)

4.4.1 Die Selbstwahrnehmung

Der entscheidende Unterschied in der Selbstwahrnehmung besteht darin, ob man in seinem Gefühl gefangen ist oder ob man erkennt, dass man von ihm

fortgerissen wird. Es geht darum, sich der eigenen Gefühle in dem Moment, in dem sie auftreten, bewusst zu werden. Goleman benützt dafür den Begriff „Achtsamkeit“ (im Englischen „mindfulness“). Es handelt sich dabei nicht um eine moralische Bewertung des Gefühls, sondern vielmehr um eine neutrale Selbstreflexion der eigenen Stimmung sowie der eigenen Gedanken über die Stimmung, sogar in emotional aufwühlenden Situationen. Das bedeutet, sich nicht von seinen Gefühlen überwältigen zu lassen, sich ihnen hilflos ausgeliefert zu fühlen oder sie resigniert hinzunehmen, sondern sie zu erkennen. Diese Achtsamkeit gibt der Person zusätzliche Optionen zum Handeln. (vgl. Goleman 1997, S.67-70)

Um uns in dem endlosen Strom der persönlichen Entscheidungen, die wir immer wieder treffen müssen, zurechtzufinden, kommt es entscheidend auf das Gefühl an. (Goleman 1997, S.75)

Unsere Gefühle und die intuitiven Impulse aus dem Bauch helfen uns, die Fülle der Wahlmöglichkeiten einzugrenzen und gewählte Handlungsformen durchzuziehen oder sofort fallen zu lassen. Diese Emotionen existieren auf zwei verschiedenen Ebenen: teils sind sie uns bewusst, teils unbewusst. Auch unbewusste Emotionen beeinflussen unsere Entscheidungen bedeutend mit. Durch die Bewusstmachung der Emotionen ist es möglich, Situationen neu zu bewerten und dadurch die eigene Einstellung oder Stimmung zu ändern. (vgl. Goleman 1997, S.76-78) Menschen, die ihre Emotionen verdrängen oder meiden, anstatt sich daran zu orientieren, unterdrücken nicht nur die Emotion selbst, sondern eliminieren auch die Botschaft dahinter. Eine Person kann sich nicht gegen unfaires Verhalten des Gegenübers wehren, wenn sie die daraus resultierenden Gefühle, wie Wut, unterdrückt. Somit verliert sie die Fähigkeit, in der Situation effektiv zu handeln. Eine solche Emotions- und Erfahrungsvermeidung kann den paradoxen Effekt zur Folge haben, dass die negativen Aspekte daraus umso mehr das Leben der betreffenden Person

dominieren, je mehr sie diese zu vermeiden versucht. (vgl. Ciarrochi & Godsell 2006, S.80-85)

4.4.2 Die Fähigkeit, eigene Emotionen zu regulieren

Die eben beschriebene Fähigkeit, seine Gefühle wahrzunehmen und zu erkennen, ist die Grundlage und Voraussetzung für den nächsten Schritt. Dabei geht es um die Ausgeglichenheit der Gefühle, bei der positive und negative Gefühle zugelassen und den Umständen angemessen ausgedrückt werden können. Negative Gefühle sollen weder unterdrückt werden noch alle positiven Gefühle und Stimmungen verdrängen. Auf Grund unserer Hirnstruktur haben wir kaum Einfluss darauf, welche Emotionen uns wann erfassen. Deshalb ist es umso wichtiger, Strategien zur Selbstberuhigung und Selbstbeherrschung zu erlernen. Emotional gesunde Kinder können sich zum Beispiel selbst beruhigen, wenn sie sich in Stresssituationen selbst so behandeln, wie sie es von ihren Bezugspersonen gewohnt sind. (vgl. Goleman 1997, S.79-81) Ist das Kind traurig, kann es sich sein Kuscheltier holen, dieses fest drücken, zu einem Freund gehen und darüber sprechen oder sich selbst mit anderen Dingen, wie einem lustigen Spiel, ablenken und aus der Traurigkeit herausholen. Komplizierter ist es mit der Wut. Diese Emotion ist am schwierigsten zu kontrollieren und wirkt anders als die Traurigkeit eher anspornend, etwas zu tun, was einem im Nachhinein vielleicht leid tut. Um die Wut abzubauen und zornige Gedanken zu durchbrechen, ist es notwendig, die Situation, die zur Wut geführt hat, zu entschärfen und ihr eine positivere Deutung zu geben. Zugelassene zornige Gedanken nähren den Zorn weiter, sodass sich dieser aufschaukelt, nachfolgende Emotionen besonders intensiv erlebt werden und zu einem Ausbruch führen können. Zu dem Zeitpunkt, wenn Gedanken nur noch um Vergeltung kreisen, kann der Zorn leicht in Gewalt ausarten. Ein frühestmöglichster, entschärfender Eingriff in diesen Prozess ist deshalb notwendig. Entweder indem man durch besänftigende Informationen und

Verständnis die Gedankenflut durchbricht und die Situation in einem anderen Licht betrachtet oder indem man sich körperlich abreagiert und das Ende des Adrenalinstoßes an einem beruhigenden Ort abwartet. Das beste Mittel ist, sich von anderen zu entfernen, zu entspannen oder zu zerstreuen und nachher konstruktiv an das Problem heranzugehen. Auch bei Emotionen wie Angst oder Sorge ist es hilfreich, die eigenen Gedanken zu hinterfragen und, ebenso wie bei der Traurigkeit, sich zu entspannen, die Gesellschaft anderer zu suchen oder sich mit fröhlichen Dingen abzulenken. (vgl. Goleman 1997, S.83-97) Der Unterschied besteht darin, seine emotionalen Probleme nicht als Bedrohung, sondern als notwendige Information und Herausforderung zu betrachten und sich ihnen zu stellen. Dieses Verhalten trägt deutlich zur Steigerung des Wohlbefindens bei. Hierzu gehört eine weitere wichtige Dimension emotionaler Kompetenz, die von Ciarrochi und Godsell (2006) im Zuge ihrer „Theorie zur Mindfulness“ erwähnt wurde, nämlich „die Fähigkeit zur Schwächung der Fusion mit nicht hilfreichen Emotionen und Gedanken“. Das bedeutet, dass Individuen ihre Gedanken und Gefühle auch als solche ansehen müssen und nicht als Tatsachen oder Gefahren, die es zu meiden gilt. Auftretende, nicht hilfreiche Gedanken, wie Forderungen, generelles Schlechtmachen oder globale Bewertungen über sich und andere werden dabei reflektiert. Andauerndes Grübeln über Probleme und negative Gedanken wird mit vermehrten emotionalen Schwierigkeiten, wie Zorn und Depression, in Verbindung gebracht. (vgl. Ciarrochi & Godsell 2006, S.87-91)

Menschen entwickeln ein Selbst-Konzept und bewerten dieses mit ihrem Verstand. Wir bewerten dieses ‚Selbst‘ spontan als ‚gut‘, ‚schlecht‘, ‚nett‘, ‚fehlerhaft‘,.... Kognitive Fusion bedeutet, dass wir dazu tendieren, diese Bewertungen wie wörtliche Eigenschaften unseres Selbst zu behandeln. (Ciarrochi & Godsell 2006, S.92)

Das Ziel dabei ist, nicht die Gedanken und Gefühle zu verdrängen, sondern sie zu akzeptieren, das eigene Verhältnis zu ihnen zu verändern und effektiver mit ihnen umzugehen. (vgl. Ciarrochi & Godsell 2006, S.93-96) Wie in Abbildung 5 sichtbar wird, können bereits Säuglinge von Beginn an Strategien zur Emotionsregulation entwickeln.

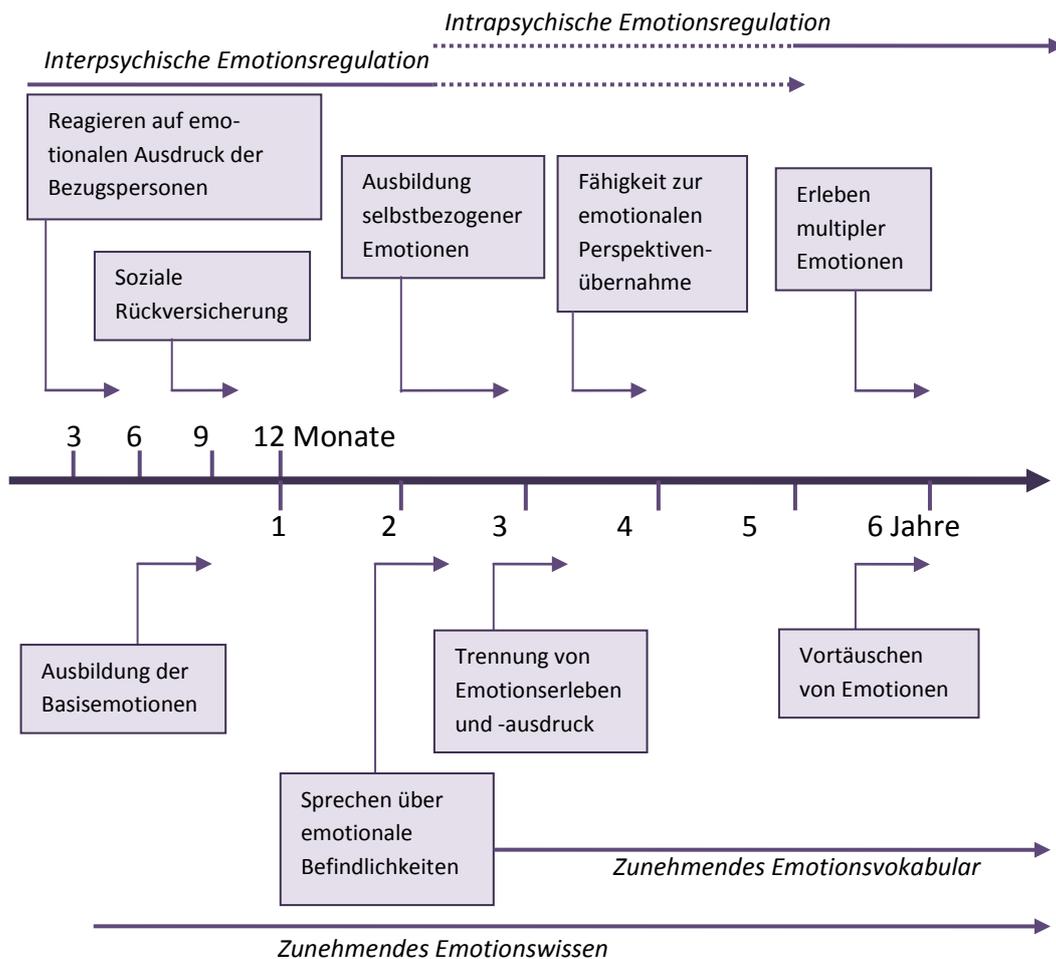


Abbildung 5: Emotionale Entwicklung in den ersten sechs Lebensjahren

(Quelle: Petermann & Wiedebusch 2008, S.32)

Mögliche Emotionsregulationsstrategien in der frühen Kindheit sind:

- **Interaktive Regulationsstrategien:** Kontakt mit Bezugsperson aufnehmen, Unterstützung suchen;
- **Aufmerksamkeitslenkung:** die Aufmerksamkeit von der Erregungsquelle abwenden und auf einen anderen Stimulus lenken;
- **Selbstberuhigungsstrategien:** wie beruhigende Verhaltensrituale oder Selbstgespräche;
- **Rückzug aus der emotionsauslösenden Situation;**
- **Manipulation der emotionsauslösenden Situation:** z.B. durch spielerische Aktivität;

- **Kognitive Regulationsstrategien:** kognitive Neubewertung der Situation;
- **Externale Regulationsstrategien:** z.B. körperliches Ausagieren;
- **Einhaltung sozialer Regeln beim Emotionsausdruck:** Maskierung (siehe Abbildung 6 weiter unten). (vgl. Petermann & Wiedebusch 2008, S.79)

Erhalten Kinder die Möglichkeit, durch Unterstützung und Bestätigung ihres Umfeldes solche Strategien zu erlernen, werden sie im weiteren Verlauf auch für den nächsten Schritt, eigene Emotionen auf ein Ziel zu lenken, befähigt werden.

4.4.3 Die Fähigkeit, eigene Emotionen in die Tat umzusetzen

Es ist nichts Neues, dass emotionale Verstimmungen die geistigen Aktivitäten beeinträchtigen. Auch wissen wir, wie wichtig positive Motivation ist, wenn etwas erreicht werden soll. Somit wird auch hier als nächster Schritt die Fähigkeit genannt, seine eigenen Emotionen auf ein Ziel zu richten und sich selbst motivieren zu können. Es geht um Ausdauer, Enthusiasmus und Beharrlichkeit, und zwar auch dann, wenn Rückschläge erlebt werden. Die emotionale Kompetenz ist eine Metakompetenz, die sich auf alle anderen Fähigkeiten auswirkt, denn Emotionen können unsere Fähigkeiten beeinträchtigen oder fördern, sie können motivieren und uns zu Höchstleistungen anspornen. Goleman nennt es den ständigen Kampf zwischen Es und Ich, Impuls und Zurückhaltung, Begehren und Selbstbeherrschung. Grundlegend ist somit die Fähigkeit, seine Emotionen zu zügeln und einen aktuellen Impuls hinausschieben zu können. Eine Langzeitstudie zeigte, dass Kinder, die dazu fähig sind, höhere soziale Kompetenzen aufwiesen. (vgl. Goleman 1997, S.107-109) Sie waren:

durchsetzungsfähig, selbstbewusst und besser in der Lage, mit den Frustrationen des Lebens fertig zu werden. Sie neigten unter Stress weniger dazu, zusammenzubrechen.... Herausforderungen nahmen sie bereitwillig an und stellten sich ihnen, und selbst bei Schwierigkeiten gaben sie nicht auf; sie waren selbstsicher und zuversichtlich, vertrauenswürdig und verlässlich; sie ergriffen die Initiative... und sie

waren... in der Lage, eine Gratifikation aufzuschieben, um ihr Ziel weiterzuverfolgen. (Goleman 1997, S.110)

Es geht darum, seine Aufmerksamkeit auf etwas anderes als die greifbare Versuchung richten zu können, sich abzulenken und die nötige Ausdauer aufrecht zu erhalten, um ein Ziel zu erreichen. Somit sind, unabhängig vom IQ, höhere intellektuelle Leistungen möglich. Ebenso wichtig sind Hoffnung und positives Denken, denn diese Eigenschaften führen zu der Überzeugung, den Willen und die Möglichkeit zur Zielerreichung zu haben. Hoffnungsvolle und optimistische Menschen können sich selbst motivieren, finden alternative Wege oder Ziele und schaffen es, sich selbst zu beruhigen. Sie haben das Gefühl, selbst etwas ändern zu können, und glauben daran, dass sich alles zum Besten wenden wird. (vgl. Goleman 1997, S.110-124) Dieses Verständnis, dass das eigene Handeln Dinge zum Positiven wenden kann, wird von Saarni (1997, S.58f.; 2002, S.13; Schmitz 2002, S.207-209;) als ein weiterer Punkt emotionaler Kompetenz eingebracht, den sie die „emotionale Selbstwirksamkeit“ nennt. Durch dessen Erleben ist das Kind bereit, mehr Anstrengung zu investieren, es zeigt mehr Ausdauer und erholt sich auch schneller von eventuellen Rückschlägen. Ein weiteres Kennzeichen emotionaler Selbstwirksamkeit ist, dass die Person ihr eigenes emotionales Empfinden akzeptiert und in Übereinstimmung mit ihren moralischen Werten lebt. Hoffnung und Optimismus können erlernt und den Kindern durch gestellte Aufgaben, die sie bewältigen und durch die sie ihr Selbstwertgefühl stärken können, näher gebracht werden. Damit sich Kinder voll auf eine Tätigkeit konzentrieren können und Freude daran haben, sollten diese weder zu leicht (da dies zu Langeweile führt), noch zu schwer (da Überforderung ein Gefühl der Angst und Unbewältigbarkeit zur Folge haben kann) gestaltet werden. Kinder brauchen Unterstützung und Motivation. Es geht darum, Aufgaben zu finden, die ihnen Spaß machen und entsprechen, ihre Kompetenzen zu erkennen, ihre Stärken hervorzuheben und eventuelle Schwachstellen zu fördern. Es geht um die optimale Herausforderung, um ein effektiveres Handeln zu erreichen. (vgl. Goleman 1997, S.124-126)

4.4.4 Die Empathie

Die Grundlage für diesen nächsten Schritt, sich anderen gegenüber empathisch zeigen zu können, ist die unter Punkt eins behandelte Selbstwahrnehmung. Jede mitmenschliche Regung beruht auf der Empathie, der Fähigkeit, sich auf andere emotional einzustellen. Da viele Menschen ihre Emotionen nicht in Worte fassen, sondern nonverbal, d.h. durch die Stimmlage, den Ton, die Körperhaltung, die Mimik und Gestik ausdrücken, ist die Fähigkeit zur Deutung dieser Signale grundlegend. Durch verschiedene Studien wurde verdeutlicht, dass Menschen, die diese Fähigkeit besitzen, emotional am stabilsten, am beliebtesten und auch (im Vergleich zu Menschen mit ungefähr gleichem IQ) am erfolgreichsten sind. Es geht somit vor allem um das Hinhören, wie jemand etwas sagt, und nicht nur, was die Person sagt. Meist werden diese Botschaften zwischen den Zeilen unbewusst wahrgenommen und darauf reagiert. Die Wurzeln der Empathie gehen bis ins Kleinkindalter zurück. Bereits Säuglinge können Mitgefühl mit anderen empfinden. Mit ungefähr einem Jahr erkennen sie, dass der Kummer einer anderen Person nicht ihr eigener ist. Sie ahmen diesen nach, um besser verstehen zu können, was das Gegenüber empfindet. Die physische Nachahmung des Kummers bewirkt, dass bei dem Kind die Gefühle hervorgerufen werden, welche die andere Person empfindet. Goleman spricht hierbei von „motorischer Mimikry“. Diese verschwindet, sobald die Kinder ein Alter von ungefähr zweieinhalb Jahren erreicht haben, da sie nun in der Lage sind zu erkennen, dass es sich um das Leid einer anderen Person handelt, und diese zu trösten. Die Unterschiede in der Fähigkeit, sich empathisch in andere einfühlen zu können, hängen zu einem großen Teil davon ab, wie Eltern auf ihre Kinder in dieser Hinsicht eingehen und sie dazu animieren. Wurden sie dazu angehalten, den Kummer, den sie anderen bereitet haben, zu beachten, oder wurden sie nur zurechtgewiesen? Und natürlich entwickeln Kinder ihr Repertoire empathischer Reaktionen auch aus der Beobachtung der Bezugspersonen und deren Nachahmung. (vgl. Goleman 1997, S.127-131) Um jedoch Empathie empfinden zu können, muss das Baby von Anfang an erfahren, dass andere (zu Beginn

meistens die Mutter) seine Gefühle wahrnehmen und verstehen. Dieser Prozess wird als „Abstimmung“ bezeichnet. Das Ausbleiben dieser Abstimmung oder eine Fehl Abstimmung führt dazu, dass das Kind die Äußerungen seiner Emotionen, vielleicht sogar selbst das Empfinden der Emotionen, vermeidet oder hauptsächlich negative Emotionen, wie Wut oder Ängstlichkeit, verstärkt zeigt. Es besteht jedoch die Möglichkeit, dass solche Störungen durch spätere Beziehungen umgeformt und verändert werden. Während andauernde emotionale Vernachlässigung zur Abstumpfung empathischer Fähigkeiten führt, bewirkt emotionale Misshandlung bei Kindern, wie z.B. ständige Drohungen oder Demütigungen, eine übermäßige Wachsamkeit gegenüber den Emotionen anderer Menschen, um sich rechtzeitig zu schützen. Löst das emotionale Gehirn eine starke Reaktion, wie eine Zornesaufwallung, im Körper aus, so ist Empathie kaum mehr möglich. Für die Wahrnehmung emotionaler Signale bedarf es einer gewissen Gelassenheit und Aufnahmebereitschaft. Gewalttätige Menschen sind oft nicht fähig, Empathie zu empfinden, da sie das Leid, das sie jemandem zufügen, nicht nachvollziehen können. Durch diese Unfähigkeit können Gedanken entstehen, die sie zur Gewalttat ermutigen. (vgl. Goleman 1997, S.132-139)

4.4.5 Der Umgang mit Beziehungen

Im letzten Schritt kommt es darauf an, über ein breites Repertoire an Taktiken zu verfügen, um mit den Emotionen anderer umgehen und so Beziehungen positiv gestalten zu können. Eine wichtige emotionale Fähigkeit ist, „die Gefühle eines anderen zu erkennen und in einer Weise zu handeln, die auf die Entwicklung dieser Gefühle einwirkt.“ (vgl. Goleman 1997, S.146) Dafür sind Selbstkontrolle und Empathiefähigkeit Voraussetzung.

Wer diese sozialen Fähigkeiten besitzt, kann eine zwischenmenschliche Begegnung gestalten, kann andere mobilisieren und inspirieren, hat gute freundschaftliche Beziehungen, kann andere überzeugen und

beeinflussen, kann eine entspannte Atmosphäre schaffen. (vgl. Goleman 1997, S.147)

Natürlich gibt es kulturelle Unterschiede in der Übereinkunft, welche Gefühle man wann zeigen darf und welche nicht. Von diesen sogenannten Vorzeigeregeln existieren verschiedene Grundformen. Dabei wird das Emotionserleben vom Emotionsausdruck, wie in Abbildung 6 ersichtlich wird, getrennt. Kinder lernen diese Regeln sehr früh, meist durch Nachahmung der Vorbilder. In der emotionalen Erziehung vermitteln Eltern ihren Kindern das Emotionswissen sowohl durch Gespräche über Gefühle als auch durch ihren eigenen Emotionsausdruck. Sie lernen dabei nicht nur, was in der Gesellschaft angebracht ist, sondern auch, wie ihre Gefühle auf andere Personen wirken. (vgl. Goleman 1997, S.147f.)

Trennung von Emotionserleben und Emotionsausdruck	
Maximierung	Die früheste Strategie ist die Übertreibung des Emotionsausdrucks mit dem Ziel, die elterliche Aufmerksamkeit und Unterstützung zu erreichen.
Minimierung	Kinder lernen die Intensität der erlebten Emotion im Emotionsausdruck abzuschwächen und dadurch anderen Personen das wahre Ausmaß ihrer Gefühle vorzuenthalten.
Maskierung	Hierbei wird das erlebte Gefühl im Emotionsausdruck durch ein anderes ersetzt, anderen Personen ein nicht erlebtes Gefühl vorgetäuscht. Diese Fähigkeit wird später erlangt als die bereits genannten Strategien, da sie vergleichsweise komplexere kognitive Fähigkeiten und eine größere Kontrolle der Gesichtsmuskulatur voraussetzen.
Neutralisierung	Schließlich können Kinder Gefühle erleben und trotzdem äußerlich den Eindruck erwecken, emotional unbeteiligt zu sein. Da diese Strategie schwer umzusetzen ist, wird das erlebte Gefühl wahrscheinlich häufiger im Ausdruck maskiert als neutralisiert.

Abbildung 6: Strategien der Trennung von Emotionserleben und -ausdruck

(Quelle: Petermann & Wiedebusch 2008, S.61)

Laut Petermann und Wiedebusch (2008, S.62) begründen Kinder dieses Vortäuschen von Gefühlen mit den Argumenten, dass sie:

- „negative Auswirkungen ihrer tatsächlich erlebten Emotionen vermeiden wollen;
- sich nicht verletzbar oder angreifbar machen wollen;
- die Gefühle anderer nicht verletzen wollen oder
- Regeln für den Ausdruck eines bestimmten Gefühls einhalten wollen.“

Durch die freie Äußerung der eigenen Gefühle erfahren Kinder, dass sie andere Menschen damit anstecken und verschiedenste Reaktionen hervorrufen können. Der Austausch von Emotionen findet auf einer kaum wahrnehmbaren Ebene statt und hat zur Folge, dass die miteinander interagierenden Personen gegenseitig ihre Stimmung beeinflussen und verändern. Durch das unbewusste Nachahmen der Mimik oder Gestik unseres Gegenübers verändert sich auch unser Befinden und gleicht sich dem anderen an. Die Person, die ihre Gefühle stärker äußert, überträgt diese auf den passiveren Part. Emotionale Intelligenz bedeutet somit auch, dass man den emotionalen Austausch zu steuern weiß. Menschen, die es schaffen, eine negative Stimmung zu wandeln, indem sie anderen helfen ihre Gefühle zu besänftigen, werden meist als die guten Seelen im Freundeskreis, in der Familie oder Firma betrachtet. (vgl. Goleman 1997, S.149f.)

4.5 Die Basis sozialer Kompetenzen

Auf oben beschriebenen emotionalen Kompetenzen bauen die sozialen, oder interpersonalen Kompetenzen auf. Dazu zählen folgende Eigenschaften:

- Gruppen organisieren zu können
- Konflikte zu verhindern
- bei vorhandenen Konflikten zu vermitteln
- alternative Lösungen zu finden

- empathisch zu reagieren und
- Beziehungen herstellen zu können

Auch die soziale Analyse³ oder die emotionale Integrität⁴ gehören dazu. Menschen (auch in jungen Kinderjahren), die hingegen kein Gespür für die Gefühle und den persönlichen Bereich der anderen haben und die emotionale Signale nicht deuten können, werden oft als seltsam bezeichnet, gemieden oder abgewiesen. Solche Erlebnisse können Ohnmachtsgefühle hervorrufen, weshalb diese Menschen auch häufiger Verhaltensstörungen entwickeln (vgl. Petermann & Wiedebusch 2008, S.22) und zu Außenseitern werden. Durch die somit entstehende Angst leidet auch ihr Lernen darunter. Ob ein Kind akzeptiert wird oder nicht, hängt zum Großteil davon ab, ob es spürt, was gerade erwünscht und angebracht ist und was nicht. Auch die Fähigkeiten, sich zurücknehmen zu können, sich auf die Gruppe einzulassen, zuerst zu beobachten, um zu verstehen, was vor sich geht, und sich erst dann einzuschalten beeinflussen die Akzeptanz der Mitmenschen. In diesen Prozessen ist es notwendig, Emotionen interpretieren zu können, was unter anderem auch von kognitiven Fähigkeiten abhängt. Deren erfolgreiche Handhabung unterliegt einem Entwicklungsprozess. Emotionen entstehen in einem interpersonalen Kontext und sind dazu da, Beziehungen zu strukturieren. (vgl. Goleman 1997, S.153-161; Engelberg & Sjöberg 2006, S.295-300)

Menschen, die diese emotionalen Kompetenzen in der Kindheit gelernt haben, sind unter anderem beliebter, können mit den eigenen Gefühlen umgehen, beruhigen sich leichter, sind körperlich entspannter, haben weniger Stresshormone, zeigen weniger Verhaltensprobleme (wie Aggressivität), sind aufmerksamer und lernen besser. Die beste Zeit, um den Kindern diese Fähigkeiten zu vermitteln, ist in den ersten vier Lebensjahren und in der

³ Die Fähigkeit, Gefühle, Motive und Anliegen anderer zu erkennen, zu verstehen und daran emotional Anteil zu nehmen (vgl. Goleman 1997, S.154).

⁴ Seinen eigenen Gefühlen und Werten treu zu bleiben, ohne sich ständig an gesellschaftliche Bedingungen anzupassen, um beliebt zu sein (vgl. Goleman 1997, S.156).

Schulzeit. Alle später erworbenen Kenntnisse bauen darauf auf. Natürlich können auch später emotionale Kompetenzen erworben und Verhaltensweisen verändert werden, die emotionalen Grundlektionen dieser ersten Jahre vermitteln dem Kind jedoch, wie geborgen es in der Welt und wie durchsetzungsfähig es ist, aber auch wie viel Verlass auf andere ist. Petermann und Wiedebusch (2008) bezeichnen diese erste emotionale Lernphase auch als grundlegende Voraussetzung für weitere Entwicklungsaufgaben in anderen Bereichen wie dem Sozialverhalten, aber auch bei kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten. (vgl. Goleman 1997, S.242-247; Petermann & Wiedebusch 2008, S.19-23+94)

4.6 Möglichkeit zur Stärkung emotionaler Kompetenzen

Die Unterstützung des sozialen Umfeldes ist für diesen Lernprozess unabdingbar. Eine Falschinterpretation und Verwechslung kindlicher Symptome (z.B. von unbewältigtem Stress) mit unangemessenem Verhalten sind dagegen problematisch. Kinder sind heute höherem Stress und Druck, etwas leisten zu müssen, ausgesetzt. Für die in Golemans und Lantieris Studie befragten Kinder zählten zu den höchsten Stressfaktoren die schulischen Anforderungen, Probleme in der Familie und Hänseleien von Freunden. Auf den Forschungsergebnissen aufbauend entwickelten sie ein Programm, das es Kindern ermöglichen soll, in stressigen Situationen Ruhe zu finden. Dabei kommen sowohl meditative (Muskel-) Entspannungsübungen zum Einsatz als auch Achtsamkeitsübungen, welche es dem Kind ermöglichen, Stille zu erleben und der Reizüberflutung entgegenzuwirken. (vgl. Lantieri & Goleman 2009, S.24+39) Auf Basis des Wissens, dass die Körpermuskulatur angstausslösende Gedanken und Ereignisse speichert, wurde erkannt, dass die körperliche Entspannung negative Gefühle abzubauen vermag und zu einer Angstreduktion führt. (vgl. Lantieri & Goleman 2009, S.53) Durch diese Konzentration auf automatische Prozesse, die eigentlich keiner Kontrolle bedürften, entsteht die

Fähigkeit, auch anderen automatischen Prozessen gegenüber achtsam zu werden, wodurch das Bewusstsein für das eigene emotionale Verhalten wächst (vgl. Ekman 2004, S.327). Dies zeigt die Wichtigkeit einer angenehmen und stressfreien Atmosphäre im Umgang mit Kindern im Scheidungsprozess. Durch die Möglichkeit der körperlichen Entspannung in Kombination mit einfühlsamen Gesprächen könnten emotionale Belastungen und Stress verringert werden.

4.7 Familiäre Einflüsse auf die emotionale Entwicklung des Kindes

Ob es nun um das Ausdrücken und Regulieren der eigenen Gefühle, das Wahrnehmen der Emotionen anderer oder um Strategien zum Stressabbau geht, das Kind benötigt dabei die Unterstützung und die Vorbildwirkung seiner Bezugspersonen. Die familiäre Expressivität⁵ prägt in hohem Maße die Fähigkeit eines Kindes, seine Emotionen wahrzunehmen, auszudrücken und zu regulieren. Petermann und Wiedebusch weisen darauf hin, dass bei geringer Emotionstoleranz der kindliche Ausdruck von Emotionen stärker kontrolliert, teilweise unterdrückt und zum Zweck des Selbstschutzes hinter sozialen Regeln versteckt wurde. (vgl. Petermann & Wiedebusch 2008, S.86f.) Kinder, die die Möglichkeit hatten, ihre Gefühle auszudrücken und die über angemessene Emotionsregulationsstrategien verfügten, waren auch sozial kompetenter. Dafür bedarf es der regelmäßigen Kommunikation in der Familie, nicht nur über die momentan vorherrschenden Emotionen, sondern auch über deren Ursachen und Auswirkungen. Laut Petermann und Wiedebusch wurde bei positiven Gefühlen hauptsächlich über das aktuelle kindliche Empfinden und bei negativen mehr über vergangene Gefühle sowie deren Ursachen gesprochen. Ein erklärender und nachfragender Gesprächsstil regt Kinder an, ihre eigenen Gedanken und ihre Gefühle in bestimmten Situationen auszudrücken. Wie und wie oft Eltern mit

⁵ Die Toleranz der Familienmitglieder für den Ausdruck positiver, sowie negativer Gefühle (vgl. Petermann & Wiedebusch 2008, S.87).

ihren Kindern über Emotionen sprechen sowie deren verlässliche Responsivität⁶ wirkt sich auf das Emotionsverständnis und -wissen der Kinder aus. Werden sie von ihren Eltern darin unterstützt, so sind sie selbst emotional kompetent und zeigen seltener negative Emotionen. Petermann und Wiederbusch konnten im Zuge ihrer Studien Wechselwirkungen im Emotionsausdruck zwischen Eltern und Kindern wahrnehmen – einerseits riefen häufig negativ ausgedrückte Emotionen von den Kindern negative Reaktionen bei den Eltern hervor, andererseits führte der darauf folgende strengere Umgang mit negativen Gefühlen von Seiten der Eltern wiederum zu einer emotionalen Übererregung, mangelnder Regulationsfähigkeit sowie erneut intensivem emotionalen Ausdruck der Kinder. (vgl. Petermann & Wiedebusch 2008, S.89-100) Gottman (2006) hebt hervor, dass eine warmherzige und positive Erziehung noch nicht die emotionale Kompetenz des Kindes zu steigern vermag. Er unterscheidet zwischen den drei Kategorien:

- **der Nichtbeachtung:** hierbei werden negative Emotionen des Kindes übergangen, nicht ernst genommen oder ignoriert;
- **der Missbilligung:** der Ausdruck negativer Gefühle wird von den Eltern getadelt oder bestraft;
- **des Laissez-faire-Stils:** wobei die Eltern zwar die Emotionen des Kindes verstehen und akzeptieren, jedoch nicht in der Lage sind, dem Kind bei der Emotionsverarbeitung Hilfe anzubieten oder Grenzen zu setzen. (vgl. Gottman 2006, S.24f.)

Um die emotionale Kompetenz von Kindern fördern zu können, benötigt es Bezugspersonen, die im Stande sind:

- ihre eigenen Emotionen offen auszudrücken;
- ein emotionales Familienklima zu schaffen, in dem positive und negative Emotionen Platz haben;

⁶ Das unmittelbare Reagieren auf kindliche Emotionsausdrücke (vgl. Petermann & Wiedebusch 2008, S.94).

- auf die emotionalen Bedürfnisse ihres Kindes zu reagieren;
- mit dem Kind Gespräche über Gefühle zu führen und somit sein Emotionsverständnis zu erweitern;
- das Kind dabei zu unterstützen, seine negativen Gefühle zu bewältigen und
- die Eigenständigkeit des Kindes in der Emotionsregulation zu fördern. (vgl. Petermann & Wiedebusch 2008, S.100)

Dieser Abschnitt über die Entwicklung und Bedeutung der Gefühle hat gezeigt, wie wichtig und präventiv sinnvoll die Förderung emotionaler Kompetenzen ist. Im nächsten Kapitel möchte ich das Modell der Gewaltfreien Kommunikation von Marshall Rosenberg vorstellen, welches meiner Ansicht nach ein geeignetes Werkzeug zur praktischen Umsetzung darstellt. Die Entscheidung dafür basiert auf jüngsten Forschungsergebnissen, die positive Veränderungen im zwischenmenschlichen Umgang und eine Steigerung emotionaler Kompetenzen zeigen.

Bitschnau (2008, S.120-126) zeigte auf, dass die längere Beschäftigung mit der gewaltfreien Kommunikation folgende sieben Komponenten emotionaler Kompetenz steigert:

- Die emotionale Selbstreflexion, wodurch auf Belastungssituationen frühzeitiger reagiert werden kann;
- Die Erhöhung und Differenzierung des Emotionsvokabulars, was zu einer Stärkung der Authentizität führt;
- Die Förderung des gegenseitigen Verständnisses durch eine Stärkung der emotionalen Kommunikation;
- Eine bessere Regulierung unerwünschter Emotionen und die Intensivierung erwünschter Emotionen;
- Der konstruktive Umgang mit belastenden Situationen durch ein differenziertes Verhaltensrepertoire;

- Die erhöhte Empathiefähigkeit aufgrund des Verstehens emotionaler Prozesse;
- Dies führt wiederum zu einer erweiterten Fähigkeit zur Deeskalation belastender Situationen.

Die in den vorhergehenden Abschnitten behandelten Überlegungen, wie die systemische Sicht über die Zirkularität zwischenmenschlicher Beziehungen – bei der eine Interaktion eine gemeinsame, wechselwirkende Konstruktion der Beziehung darstellt – spielen vor allem in den Modellen von Paul Watzlawick oder Friedemann Schulz von Thun eine wesentliche Rolle. Beide weisen darauf hin, dass die Übermittlung einer Botschaft nicht nur aus dem Senden und Empfangen von Informationen besteht, sondern neben der Sachinformation immer auch noch eine Botschaft über die Beziehungsebene der miteinander interagierenden Personen mitgeliefert und gehört wird. (vgl. Watzlawick 1985, S.33-37 + 53-56; Schulz von Thun 2004, S.17-22) Ebenso erwähnt Schulz von Thun die Notwendigkeit emotionaler und sozialer Kompetenzen sowie die Fähigkeit des aktiven Zuhörens, eines wertschätzenden und einfühlsamen Umgangs miteinander und der Formulierung von Wünschen anstatt Vorwürfen (vgl. Schulz von Thun 2004, S.26f.). Ich habe mich entschieden, in dieser Arbeit auf das Modell der gewaltfreien Kommunikation (GfK) einzugehen, da die GfK Menschen darin unterstützen kann, sich selbst besser verständlich zu machen und andere besser verstehen zu können. Selbstverständlich ist eine zwischenmenschliche Kommunikation immer situationsbezogen zu betrachten, gleichzeitig bietet die GfK ein praktisches Handwerkszeug für BegleiterInnen, um im Scheidungsprozess empathisch auf die Kinder und deren Eltern reagieren zu können.

5 Das Modell der gewaltfreien Kommunikation

Das Modell der gewaltfreien Kommunikation wurde in den frühen 1960er-Jahren vom klinischen Psychologen Marshall Rosenberg entwickelt. Geprägt durch das Erleben täglicher, nachbarschaftlicher Gewalt in seiner Kindheit, wollte er mit seinen Seminaren und der Gründung des „Centre for Nonviolent Communication“ friedensstiftende Fähigkeiten verbreiten und Menschen dazu befähigen, Konflikte gewaltfrei zu lösen und gleichzeitig die Bedürfnisse aller Beteiligten zu erkennen (vgl. CNVC).

In der Gewaltfreien Kommunikation wird, neben den bereits im letzten Kapitel erwähnten Punkten der Gefühlserkennung, -benennung und -regulation, ein sehr wichtiger weiterer Aspekt aufgegriffen, nämlich jener der Wahrnehmung und Vermittlung von Bedürfnissen. Auch wenn ich meinem Gegenüber meine Gefühle mitteile, so weiß diese Person dadurch noch nicht, was ich benötige, um die dahinterstehenden Bedürfnisse erfüllt zu bekommen. Hier bietet die GfK eine Anleitung in vier Schritten, anhand dieser die Vermittlung und Entschlüsselung von Gefühlen und Bedürfnissen versteh- und umsetzbar wird. Auch wenn es anfangs eigenartig erscheinen mag, sich in der alltäglichen Kommunikation an bestimmte Abläufe und Regeln zu halten, so kann ein Leitfaden (wie die vier Schritte der GfK) dabei helfen, eine solche Sprechweise zu verinnerlichen und nicht nur als Kommunikationsmethode, sondern auch als Lebenshaltung zu verstehen. Die Fähigkeit, die Bedürfnisse hinter den Handlungen anderer Menschen wahrzunehmen, ermöglicht deren positive Betrachtung. Nun kann sich mit Sicherheit nicht jeder Mensch, der uns begegnet, in der Haltung der GfK ausdrücken. In diesem Fall ist es hilfreich, dem Gegenüber Worte für die gehörten Gefühle und Bedürfnisse anzubieten. Durch das vermittelte Verständnis und die Akzeptanz wird das Gegenüber eher dazu bereit sein, sich weiter zu öffnen, auch unsere Bedürfnisse anzuhören sowie gemeinsam nach

neuen Lösungsmöglichkeiten zu suchen. Dieses Suchen nach neuen Lösungsmöglichkeiten, die Sichtweise der wechselseitigen Beeinflussung in Interaktionen sowie das Ziel der Befähigung zur Selbstwirksamkeit ist, wie bereits in Kapitel zwei dargestellt, ebenso die Basis der systemischen Pädagogik. Deren Forderung, das Individuum als solches zu betrachten und kein generalisiertes Instrumentarium für Interventionen anzubieten, wird auch in der GfK – durch die Empathie – beachtet. In diesem Kapitel stelle ich nun die Grundlagen der gewaltfreien Kommunikation sowie die vier Schritte vor und verdeutliche sie mit Beispielen aus dem Zusammenleben von Erwachsenen und Kindern während der Scheidungssituation.

5.1 Die Sprache des Herzens – Grundlagen der GfK

Rosenberg (2009) hat diese Art des Sprechens auch als die Sprache des Herzens bezeichnet. Damit wird der bedeutendste Aspekt der GfK zum Ausdruck gebracht, nämlich dass sich hinter allen Taten und Worten Menschen verbergen, die im Grunde dieselben Bedürfnisse haben, die gehört oder erfüllt werden wollen. Die Sprache des Herzens wird angewandt, wenn Menschen dazu bereit sind, hinter den – oft verletzenden oder gewaltvollen – Äußerungen die Bedürfnisse wahrzunehmen und die Menschlichkeit im Gegenüber zu entdecken. Dadurch wird es möglich, andere nicht zu kritisieren, moralisch zu verurteilen oder für ihr Verhalten zu bestrafen, sondern ihnen zu helfen, Wege zur Erfüllung der Bedürfnisse zu finden.

Die GfK hilft uns bei der Umgestaltung unseres sprachlichen Ausdrucks und unserer Art zuzuhören. ... Wir werden angeregt, uns ehrlich und klar auszudrücken und gleichzeitig anderen Menschen unsere respektvolle und einfühlsame Aufmerksamkeit zu schenken. (Rosenberg 2009, S.22)

Rosenberg geht davon aus, dass sich viele Menschen eher darauf konzentrieren, das Fehlverhalten anderer Personen zu identifizieren, sie in Schubladen zu stecken und herauszufinden, was mit ihnen nicht stimmt, wenn sie sich in einer

bestimmten Art und Weise verhalten. Wichtig ist, dass Menschen verstehen lernen, was das Gegenüber braucht und welche unerfüllten Bedürfnisse durch diesen Ausdruck zum Vorschein kommen. Durch Reaktionen wie Kritik, Rückzug oder Gegenangriffe wird erneut Widerstand bei den Menschen erzeugt, an deren Verhalten uns etwas liegt und von denen wir uns wünschen, dass auch sie unsere Bedürfnisse sehen. Reaktionen solcher Art entstehen, wenn das Fehlverhalten eines anderen als Ursache des Konflikts betrachtet wird. Die Aufgabe besteht darin, den Auslöser von der Ursache zu trennen und zu erforschen, welche Gefühle, Befürchtungen oder Sehnsüchte dahinter stehen. Sieht eine Person stattdessen innere Zwänge, die Taten anderer Menschen, oder Regeln und Gesetze als Ursache für das persönliche Handeln, so wird die eigene Verantwortung dafür abgegeben. Ebenso sind Forderungen und bei deren Nichterfüllung damit einhergehende Schuldzuweisungen oder Strafandrohungen eine Form destruktiver Kommunikation, da sie Hierarchien fördern. Deren Wurzeln beruhen in der Auffassung der Welt von Gegensätzen wie Brav und Böse oder Gut und Schlecht. (vgl. Rosenberg 2009, S.35-42)

Wird jedoch in der Haltung der GfK kommuniziert, so ist durch diese einfühlsame und lösungsorientierte Art, sich auf sich selbst und die anderen einzulassen, neben der Steigerung der emotionalen Kompetenz (hauptsächlich durch den zweiten Schritt der GfK) auch eine Erweiterung anderer Kompetenzbereiche erlebbar. Dazu nennt Bitschnau (2008, S.165) die Steigerung der Wahrnehmungs- und Differenzierungskompetenz (durch den ersten Schritt), der motivationalen Kompetenz (durch den dritten Schritt) sowie der variablen Strategiekompetenz (durch den vierten Schritt). Diese vier Bereiche, die sich jeweils wieder in mehrere Fähigkeitskomponenten aufgliedern, beeinflussen und stützen sich gegenseitig und werden als relationale Kompetenz bezeichnet.

5.2 Die vier Schritte der gewaltfreien Kommunikation

In diesem Abschnitt führe ich im Anschluss an jeden Schritt ein Beispiel von gewaltvoller Kommunikation und einen darauf bezogenen möglichen Lösungsansatz im Sinne der GfK an. Diese beziehen sich auf mögliche Situationen, die Kinder in der Zeit der Scheidung ihrer Eltern erleben können.

5.2.1 Beobachten und Feststellen von Tatsachen

Der erste Schritt der GfK besteht darin, eine Beobachtung von einer Bewertung oder Interpretation zu unterscheiden. Rosenberg stellt nicht den Anspruch, dass wir uns jeglicher Bewertung enthalten, doch wird die Bewertung von der Beobachtung getrennt und auf eine konkrete Zeitangabe und den Handlungszusammenhang bezogen. Rosenberg deutet den Wandel der Zeit an, die nun von Komplexität, ständigen Veränderungen und Herausforderungen geprägt ist. Dies macht eine prozessorientierte Sprache notwendig, in der statische Verallgemeinerungen vermieden werden. Solche werden durch Worte, wie immer, nie, jemals, dauernd,... erkenntlich, die eher provozieren und zu Abwehr, anstatt zu Mitgefühl führen. (vgl. Rosenberg 2009, S.45-51)

Beispiel

Aussage einer Mutter: „Du bist gleich wie dein Vater, immer lässt du alles herum liegen!“

Das Wort „immer“ ist eine Verallgemeinerung oder Übertreibung, stattdessen wird der aktuelle Vorfall konkret benannt, wie z.B.:

„Ich sehe, hier liegt ein Paar Socken unterm Couchtisch und deine Schultasche steht im Gang.“

Auf die zweite Aussage der Mutter ist es dem Kind möglich, mit einem Ja zu antworten, da die reine Tatsache angesprochen wurde. Eine weitere Schwierigkeit, die sich in diesem Beispiel zeigt, ist die bereits im Kapitel 2.3

genannte Problematik eines Vergleichs des Kindes mit dem anderen Elternteil, wodurch es zu einer Abwertung der Persönlichkeit des Kindes kommt.

5.2.2 Gefühle wahrnehmen und zum Ausdruck bringen

Im nächsten Schritt werden die eigenen Gefühle mitgeteilt. Dies ist für manche Menschen deshalb schwierig, da sie eher daran gewöhnt sind, ihre Meinungen über andere oder über sich selbst zu äußern. Es ist notwendig zu lernen, für seine Gefühle selbst die Verantwortung zu übernehmen und diese nicht von anderen Menschen abhängig zu machen. Oft wird das Wort „fühlen“ verwendet, ohne damit ein Gefühl auszudrücken. Wenn jemand sagt „Ich fühle mich wie ein Versager“, dann spiegelt das nur seine Gedanken, seine Gefühle werden jedoch solche der Traurigkeit oder der Wut sein. (vgl. Rosenberg 2009, S.58-61)

Beispiel

In der für alle Beteiligten turbulenten Zeit der Scheidung können viele Missverständnisse und zusätzliche Kränkungen auftauchen. Aggressive Verhaltensweisen des Kindes und Aussagen, wie: „Ich fühle mich total verarscht und will dich nicht mehr sehen“, können bei den oft psychisch belasteten Eltern ebenso Abwendung und negative Reaktionen hervorrufen.

Eine Aussage, wie:

„Ich bin sehr traurig und auch verärgert, weil...“, würde die im Vorwurf angesprochenen Personen hingegen auf die tatsächliche emotionale Befindlichkeit des Kindes aufmerksam und nachdenklich machen.

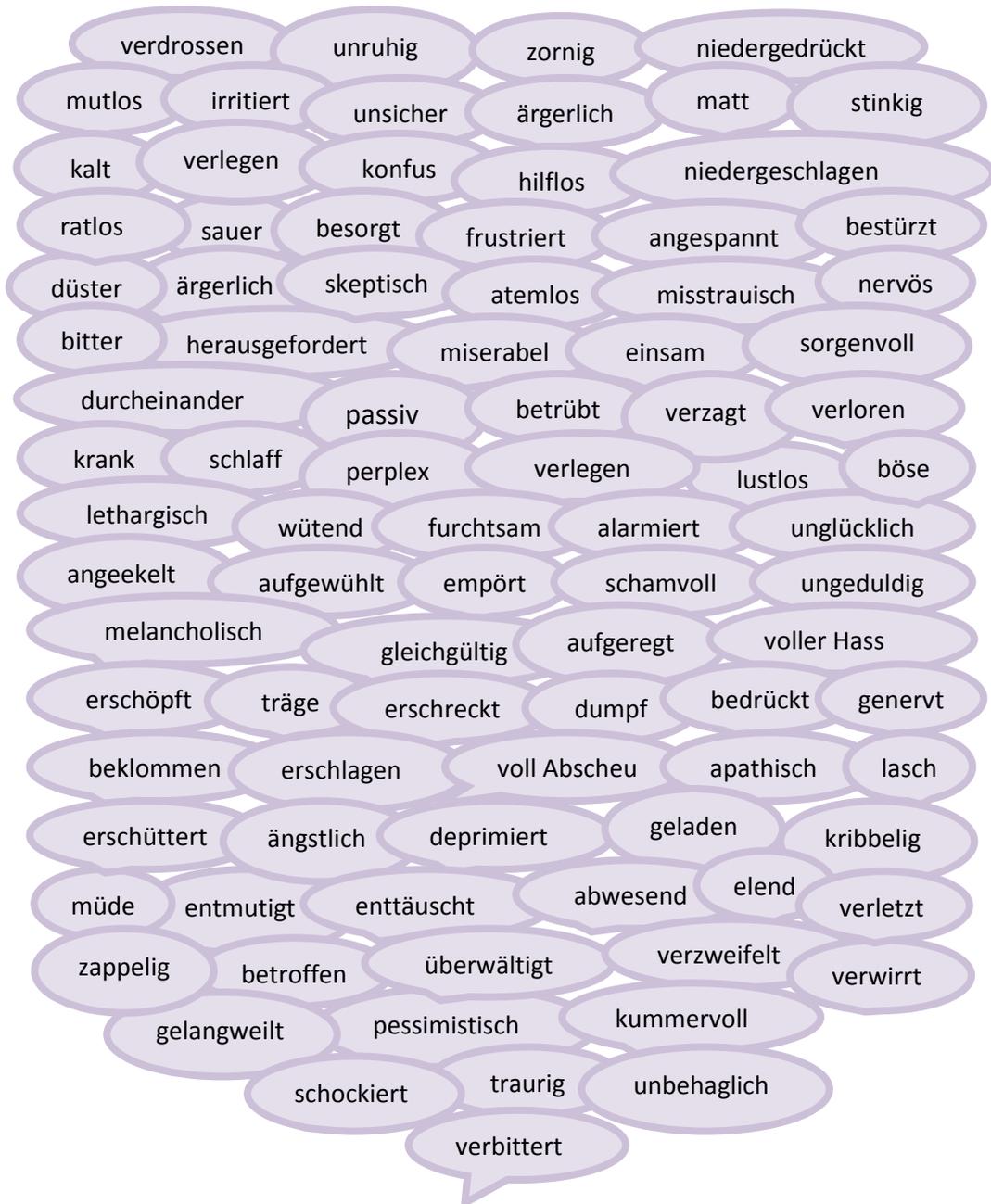
Da sich Kinder ihrer Gefühle oft nicht bewusst sind oder diese nicht ausdrücken können, ist es die Aufgabe des Kinderbeistandes, sie darin zu unterstützen, ihnen Worte anzubieten und die kindliche Sprache in eine für die Erwachsenen verständliche zu übersetzen. Die beiden folgenden Abbildungen 7 und 8 stellen deshalb Gefühlswörter für erfüllte und unerfüllte Bedürfnisse zur Verfügung.



Ich fühle mich.../ Ich bin...

Abbildung 7: Gefühle erfüllter Bedürfnisse

(Quelle: Rosenberg 2009, S.63; Gaschler & Gaschler 2009, S.57)



Ich fühle mich.../ Ich bin...

Abbildung 8: Gefühle nicht erfüllter Bedürfnisse

(Quelle: Rosenberg 2009, S.64; Gaschler & Gaschler 2009, S.58)

5.2.3 Bedürfnisse erkennen und mitteilen

Laut Rosenberg sind Bedürfnisse die Wurzeln unserer Gefühle, deshalb ist es wichtig, nicht nur über die Gefühle zu sprechen, sondern auch deren Ursache zu eruieren. Wir haben verschiedene Möglichkeiten auf negative Äußerungen anderer Personen zu reagieren: entweder wir nehmen diese persönlich und hören sie als Vorwurf, oder wir protestieren und beschuldigen daraufhin unser Gegenüber. Wir haben aber auch die Möglichkeit, unsere eigenen Gefühle und Bedürfnisse wahrzunehmen, die durch eine solche Aussage bei uns ausgelöst werden, und die Gefühle und Bedürfnisse der anklagenden Person zu hören. Wenn wir es schaffen, unsere Gefühle mit unseren Bedürfnissen zu verbinden und diese anderen mitzuteilen, ist es für sie leichter, einfühlsam auf uns zu reagieren. Werden Bedürfnisse nicht gehört und das eigene Verhalten rein auf den Wunsch anderer Personen hin geändert, so geschieht dies nicht von Herzen, sondern um Schuldgefühle und Bestrafungen zu vermeiden. Um die Bedürfnisse aller zu erfüllen, ist es notwendig, danach zu fragen, was jedes Mitglied braucht, anstatt darüber zu reden, was mit dem anderen nicht stimmt. (vgl. Rosenberg 2009, S.69-74) Die GfK möchte die Sichtweise jeder beteiligten Person unterstützen, damit das Zusammenleben erleichtert wird. Kinder brauchen Möglichkeiten und Vorbilder, um zu erfahren, dass aufgeschobene Bedürfnisse auch später befriedigt werden können. (vgl. Gaschler & Gaschler 2009, S.75f.)

Beispiel

Im Forschungsbericht des Modellprojekts Kinderbeistand wurde das Bedürfnis der befragten Kinder nach einer friedlichen Atmosphäre zu Hause sehr deutlich. Dies wurde jedoch oft erst nach längeren Gesprächen mit Kinderbeiständen klar. Stattdessen können Aussagen wie: „Ich will nicht mehr bei der Mama wohnen“, auf unterschiedliche Bedürfnisse hinweisen. Gefühle wie Hilflosigkeit oder Angst, ein Elternteil zu verletzen, führen oft zum Schweigen der Kinder. Hier ist es Aufgabe des Kinderbeistandes, die Bedürfnisse des Kindes mit ihm gemeinsam zu erforschen, denn für Kinder, die dies nie erfahren haben, ist das ungewohnt.

Empathisches Einfühlen im Sinne der GfK, zum Beispiel durch Aussagen wie: „Ich merke, du bist unglücklich in der Situation. Wünschst du dir einen Ort, an dem du dich sicher und geborgen fühlst?“, ist ein geeignetes Werkzeug dafür.

Eine Möglichkeit, um die Bedürfnisse bei sich selbst und anderen aufzuspüren, ist die Gegenteilmethode. Dabei wird erst darauf geschaut, was das Gegenteil der Aussage ist, und im zweiten Schritt, welches Bedürfnis sich dadurch erfüllt (vgl. Holler 2005, S.82f, zit. n. Bitschnau 2008, S.71).

Laut Bitschnau (2008, S.64, 134-137) bezieht sich Rosenberg in der Formulierung dieses Bedürfnisvokabulars auf die Ansätze von Manfred Max-Neef⁷ und Abraham Maslow, einem der Mitbegründer der Humanistischen Psychologie. Während Max-Neef die Befriedigung der verschiedenen Bedürfnisse als ein natürliches Recht des Menschen betrachtet, bringt Maslow den bei Rosenberg wichtigen Aspekt ein, dass alles menschliche Verhalten auf den Bedürfnissen basiert. Nachfolgend stehen einige menschliche Grundbedürfnisse, die in allen drei Modellen von Maslow, Max-Neef und Rosenberg genannt werden:

• Physische Bedürfnisse	• Zugehörigkeit
• Sicherheit	• Ruhe und Entspannung
• Nähe/ Liebe	• Unterstützung und Hilfe
• Verständnis/ Empathie	• Trost
• Kreativität	• Feiern
• Geborgenheit	• Vertrauen
• Spiel und Spaß	• Fairness und Gerechtigkeit
• Autonomie	• Spirituelle Verbundenheit
• Sinnhaftigkeit	• Wertschätzung

Abbildung 9: Bedürfnisse

(Quelle: Rosenberg 2009, S.74f.; Gaschler & Gaschler 2009, S.62f.; Bitschnau 2008, S.143)

⁷ Der chilenische Ökonom Manfred Max-Neef wurde durch seine „Barfuss-Ökonomie“ – für die er den alternativen Nobelpreis bekam – bekannt, in der er davon ausgeht, dass das menschliche Verhalten auf der Ökonomie ihrer Bedürfnisse basiert. (Bitschnau 2008, S.136f.)

5.2.4 Die Suche nach Lösungsmöglichkeiten

Der letzte Schritt besteht darin, mitzuteilen, worum wir bitten. Aufgrund unserer gesellschaftlichen Sprachmuster formulieren wir häufig, was wir nicht wollen. Das ruft jedoch eher Widerstand als Kooperation hervor. Damit andere Menschen unsere Bitten auch erfüllen können, sind genaue Angaben in klarer, positiver und konkreter Sprache notwendig. Es ist zielführender, vor der Bitte die dahinterstehenden Gefühle und Bedürfnisse mitzuteilen, da sie sonst leicht als Forderung verstanden werden kann. Diese zeigt sich, wenn im Anschluss an eine Verneinung oder Ablehnung der Bitte Kritik, Bestrafung oder Schuldzuweisungen folgen. Rosenberg spricht ausdrücklich nur dann von Bitten, wenn das darauf folgende Nein auch akzeptiert werden kann. Um das Vertrauen des anderen zu erlangen, ist es hilfreich, zu versichern, dass nur dann eine Zustimmung erwünscht ist, wenn sie freiwillig gegeben wird. Um sicher zu gehen, dass das Gegenüber das eigene Empfinden und Anliegen auch richtig aufgenommen hat, kann um die Wiederholung des Gesagten gebeten werden. Dabei geht es nicht um die Überprüfung der Aufnahmefähigkeit der anderen Person, sondern darum zu erfahren, ob die eigene Ausdrucksweise verständlich war. Mit einer Bitte können die Gedanken und Gefühle des Gegenübers erfahren werden, die durch die eigenen Worte ausgelöst wurden. (vgl. Rosenberg 2009, S.89-100)

Meine Theorie ist, dass wir depressiv werden, weil wir das, was wir wollen, nicht bekommen; und wir bekommen nicht, was wir wollen, weil uns nie beigebracht wurde, das zu bekommen, was wir wollen. Stattdessen haben wir gelernt, brave kleine Jungs und Mädels und gute Mütter und Väter zu sein. ... Depression ist die Belohnung fürs Brav sein. (Rosenberg 2009, S.92)

Beispiel

In strittigen Scheidungen geht es oft um die Klärung der Frage nach Obsorge und Besuchsrecht. Im Begleitbericht zum Modellprojekt wurde ein Beispiel genannt, wo ein Junge nach der Scheidung bei seinen Großeltern wohnte, da seine Mutter psychische Probleme hatte und, laut ihren Angaben, nun erst einmal Zeit für sich

allein brauchte. Nachdem sie mehrmals nach den Besuchen wieder ohne ihn nach Hause gefahren ist, meinte der Junge: „Ich will die Mama nicht mehr sehen“. Hinter einer solchen Aussage könnten Gefühle von Wut, Traurigkeit und Verletzung stecken als auch unerfüllte Bedürfnisse von Nähe, Sicherheit und Liebe. Konkret formuliert könnte die Bitte in diesem Fall folgendermaßen lauten: „Ich bin im Moment sehr wütend und verletzt, denn gerade jetzt bräuchte ich Geborgenheit und Beständigkeit. Wäre es denn möglich, dass ich einmal im Monat ein Wochenende bei dir bleiben kann?“

Diese Bitte ist gut formuliert, gleichzeitig wird kein Kind fähig sein, sich so zu äußern. Ein wichtiger Bestandteil der Arbeit eines Kinderbeistandes ist es, die Wünsche des Kindes herauszufinden und diese sowohl den Eltern als auch dem Gericht zu übermitteln. Konkrete Aussagen können dabei ein hilfreiches Werkzeug sein, um den Willen des Kindes auf eine positive und annehmbare Weise zu überbringen.

5.3 Empathie im Sinne der GfK

Im Kapitel der emotionalen Kompetenz wurde die Empathie bereits als äußerst notwendig für die eigene Entwicklung und für die Gestaltung sozialer Beziehungen beschrieben. Es ist mir ein Anliegen, sie an dieser Stelle in Bezug auf die Praxis zu thematisieren. Empathie ist gerade in der Arbeit mit Kindern während des Scheidungsprozesses hilfreich, um für sie die Situation versteh- und bewältigbar zu machen.

In der GfK bedeutet Empathie, alle Vorurteile und Meinungen über andere Menschen, mit denen wir in Kontakt treten, abzulegen und ihre Erfahrungen respektvoll zu verstehen. Dazu benötigt es absolute Präsenz der eigenen Person. Es handelt sich bei der Empathie nicht um ein intellektuelles Erfassen eines Problems oder um Mitleid, sondern darum, rein auf das zu hören, was die Person

beobachtet, fühlt, braucht und erbittet, um im Anschluss darauf zu reagieren, das Gesagte in eigenen Worten wiederzugeben und erkannte Gefühle, Bedürfnisse und Bitten zu benennen. Dies zeigt Verständnis und gibt die Möglichkeit zur Richtigstellung. Meist verstehen Menschen unter Empathie, dem anderen zuzuhören und Ratschläge oder Trost zu geben. Ein solches Verhalten kann sehr frustrierend für die Person sein, die gerade Empathie benötigt. (vgl. Rosenberg 2009, S.113-118)

Einige von Rosenberg (2009, S.114) genannte Verhaltensweisen, die von der erfordernten Präsenz abhalten, sind folgende:

- Ratschläge erteilen
- Trösten/ Bemitleiden
- Eigene Geschichten dazu erzählen
- Über den Mund fahren/ versuchen aufzumuntern
- Verhören
- Rechtfertigen
- Verbessern
- Belehren

Wir fangen an, dieses Glück zu fühlen, wenn wir damit beginnen, Aussagen anderer, die wir zuvor als kritisch oder vorwurfsvoll erlebt haben, als Geschenke ansehen, die sie sind: Gelegenheiten, Menschen, die in Not sind, etwas zu geben. (Rosenberg 2009, S.121)

Besonders Menschen, die gerade starke Gefühle erleben, brauchen Empathie. Wenn Menschen Vorwürfe formulieren, ist es wichtig zu wissen, dass dahinter individuelle Werte und Bedürfnisse stecken, die gehört werden wollen. Körperliche Signale von Entspannung und das Versiegen des Sprechflusses beim Gegenüber zeigen, dass dieser genügend Empathie erhalten hat. Um jedoch zu dieser Art von Empathie fähig zu sein, benötigen wir selbst Empathie, d.h. wir hören zuerst in uns, welche Gefühle und Bedürfnisse von den Aussagen des anderen ausgelöst wurden, um erst dann darauf zu reagieren. Gelingt das nicht, besteht die Möglichkeit, sich aus der Situation zurückzuziehen und Abstand zu gewinnen, um zu der nötigen Empathie zu kommen. Dabei wird die Aufmerksamkeit auf die eigenen momentanen Bedürfnisse gerichtet. (vgl. Rosenberg 2009, S.120-125)

Unsere Fähigkeit, Empathie zu geben, ermöglicht es uns, verletzlich zu bleiben, potentielle Gewalt zu entschärfen, das Wort ‚nein‘ zu hören, ohne es als Zurückweisung zu verstehen, ein totgelaufenes Gespräch wiederzubeleben und sogar Gefühle und Bedürfnisse zu hören, die schweigend ausgedrückt werden. Immer wieder wachsen Menschen aus den lähmenden Folgen seelischer Schmerzen heraus, wenn sie genug Kontakt mit jemandem haben, der ihnen empathisch zuhören kann. (Rosenberg 2009, S.145)

5.4 Steigerung emotionaler Kompetenzen durch die GfK

Bitschnau (2008) zeigt auf, dass die Beschäftigung mit dem zweiten Schritt der GfK verschiedene Komponenten der emotionalen Kompetenz erweitert. Sie betont die Nützlichkeit des Anbietens von Gefühlswörtern für Menschen, die sich noch nie näher mit ihren Gefühlen und Bedürfnissen beschäftigt oder auseinandergesetzt haben, denn erst mit einer gewissen Übung wird es leichter, Gefühle zu erkennen und auszudrücken. Aus ihren Forschungen schloss sie, dass aus der differenzierteren Wahrnehmung der eigenen Emotionen ein vielfältigeres Verhaltensrepertoire resultiert. (vgl. Bitschnau 2008, S.119-122).

Im Zuge einer Projektarbeit⁸ ergaben sich ähnliche Ergebnisse. Wir befragten Kindergarten-Pädagoginnen zu den Veränderungen im persönlichen Empfinden sowie bei den Kindern in Bezug auf die Steigerung der emotionalen Ausdrucks- und Regulationsfähigkeit, die Empathiefähigkeit und Konfliktlösefertigkeiten durch die GfK. Die Forschung zeigte folgende Ergebnisse:

Im Zuge der gemeinsamen Beschäftigung mit der Thematik der GfK im Pädagoginnen-Team, nahmen die Beteiligten eine entspanntere Zusammenarbeit und eine positive Atmosphäre wahr. Gegenseitige Integration und Wertschätzung sowie eine stressfreiere Grundstimmung waren erlebbar. Besonders die Fähigkeit, eigene Wünsche zu äußern und schwierigere Themen

⁸ Diese Projektarbeit wurde von mir und meinem Forschungsteam aus fünf weiteren Studentinnen zum Abschluss des Studiums durchgeführt.

anzusprechen, wurde erweitert. Dies schuf einerseits mehr Freiraum, andererseits auch mehr Nähe untereinander, mit den Kindern und Eltern. Als besonders wichtig wurde die gegenseitige Unterstützung in der Anwendung genannt. Dazu zählt das Geben und Empfangen von Empathie sowie die Zeit, die man sich füreinander nimmt. Eine entspanntere Sichtweise auf Konflikte und gemeinsame Lösungen wurden durch die Anwendung der GfK angeregt. Durch die verstärkte Wahrnehmung der eigenen Gefühle und Bedürfnisse sowie die der anderen und eine veränderte Ausdrucksmöglichkeit, die eigenen Anliegen so zu äußern, dass sie das Gegenüber nicht als Angriff empfindet, wurden Konflikte bereits im Vorfeld abgefangen. Im Gegensatz zu der Annahme der Kindergärtnerinnen, dass die kleineren Kinder noch zu jung zum Erlernen der GfK sind, konnten sie bei diesen erkennen, dass es ihnen sogar noch leichter fiel, reine Beobachtungen anstatt Bewertungen zu tätigen. Der Vorteil der größeren Kinder war, dass sie bereits einen erweiterten Wortschatz zur Gefühlsdifferenzierung bereit hatten. Die meisten Kinder haben diese Art zu reden gerne aufgenommen. Auch war eine höhere gegenseitige Integrationsbereitschaft deutlich spürbar. Gefühle können nun differenzierter wahrgenommen, angesprochen und auch am Gegenüber entdeckt werden. Durch die Erfahrung, dass die eigenen Gefühle und Bedürfnisse gehört werden, war es den Kindern möglich, auf andere zuzugehen und sich in diese hineinzusetzen. Zusammengefasst kann gesagt werden, dass die Selbstwahrnehmung, die Emotionshandhabung sowie das Einfühlungsvermögen und dadurch auch das Eingehen auf die Gefühle und Bedürfnisse anderer erweitert wurden. Aber auch folgende Schwierigkeiten wurden von den Kindergärtnerinnen benannt:

- Den Pädagoginnen und den Kindern fehlte, vor allem zu Beginn, der Wortschatz, um Gefühle und Bedürfnisse verbal auszudrücken;
- In emotionalen Situationen war es – für die Pädagoginnen als auch für die Kinder – schwierig, wertschätzend zu reagieren;
- Eine Herausforderung stellt auch die Unterscheidung von echten und

Pseudogefühlen⁹ dar. (vgl. Petautschnig et al. 2010, S.79-81)

Diese Ergebnisse bestätigen Rosenbergs Erkenntnisse, dass die Anwendung der GfK ein friedlicheres und für alle befriedigenderes Zusammenleben ermöglicht. Dazu erwähnt Bitschnau (2008) die durch die GfK „steigende Fähigkeit, bei Konflikten anderer Personen deeskalierend und vermittelnd eingreifen zu können“ (Bitschnau 2008, S.123). Verwendet man die GfK im Kontext eines Scheidungsprozesses, um betroffene Kinder zu unterstützen, so stellen die eben genannten Schwierigkeiten in der Umsetzung keine wirkliche Hürde dar, denn es geht darum, dass die zuständige Person (wie ein Kinderbeistand) dazu fähig ist, die Kinder in dieser Situation auffangen zu können. Die Aufgabe eines Kinderbeistandes wird deshalb auch als „das Sprachrohr des Kindes“ bezeichnet (vgl. Krucsay & Pelikan 2008, S.11).

Auch wenn ich die GfK zweckmäßigerweise als ‚Prozess‘ oder ‚Sprache‘ bezeichne, ist es genauso gut möglich, alle vier Teile des Modells auszudrücken, ohne dabei ein einziges Wort zu verlieren.

Und weiter:

Um die GfK anzuwenden, müssen die Leute, mit denen wir kommunizieren, nicht in der GfK ausgebildet sein. Sie müssen nicht mal die Absicht haben, sich im Kontakt mit uns einfühlsam zu verhalten. Wenn wir selbst mit den Prinzipien der GfK im Einklang bleiben..., dann werden sie mit uns in den Prozess hineingehen,.... (Rosenberg 2009, S.26+24)

In weiterer Folge wäre es zielführend, die Kinder nicht nur im Scheidungsprozess mit Hilfe der GfK zu unterstützen, sondern ihnen auch bei der Entwicklung der zur Steigerung emotionaler Kompetenz notwendigen Fertigkeiten zur Seite zu stehen. Diese Haltung wäre sowohl ein geeignetes Mittel als auch Medium zur Steigerung emotionaler Kompetenzen im begleitenden Umgang mit Kindern

⁹ Bitschnau (2008, S.101) führt den Begriff der Pseudoemotionen in Anlehnung an Rosenberg als einen der wesentlichen Unterschiede der GfK zu anderen Kommunikationsmodellen ein. Es handelt sich dabei um Aussagen, die nicht echte Gefühle beschreiben, sondern Gedanken, Bewertungen und Interpretationen über das eigene Handeln oder das anderer Personen wiedergeben. Sie schreibt: „Während das Mitteilen von primären Gefühlen eine emotionale Selbstoffenbarung darstellt, kann das Mitteilen von Pseudogefühlen als kognitive Selbstoffenbarung gesehen werden.“ (Bitschnau, 2008, S.101)

geschiedener Eltern, wie er vom „Verein Rainbows“ oder der Gruppe „Spiel dich ins Leben“ vom Sozial- und Gesundheitssprengel Kitzbühel angeboten wird. Im nächsten Kapitel werden diese Organisationen ausführlicher vorgestellt.

Aber nicht nur eine positive Unterstützung der in eine Scheidung involvierten Kinder ist durch die Haltung der GfK möglich, sondern vor allem auch das Verstehen eigener Emotionen und Bedürfnisse, wodurch belastende Aspekte¹⁰ dieser Tätigkeit verhindert werden können (vgl. Bitschnau 2008, S. 190)

¹⁰ Bitschnau (2008, S.190) zeigt im Zuge ihrer Forschung auf, dass das Erkennen und Verbalisieren der eigenen Gefühle und Bedürfnisse die Gesundheit stärkt und als Prävention gegen Burn-Out gesehen werden kann.

6 Unterstützende Organisationen für Kinder im Scheidungsprozess

Professionelle Unterstützung während der Scheidung ist Hilfe zur Selbsthilfe für den Einzelnen wie für die ganze Familie. Sie ermöglicht es,... faire Lösungen für alle zu finden. (Friedrich 2004, S.101)

In der Scheidungsbegleitung haben Kinder die Möglichkeit, unter pädagogischer Betreuung ihre Gefühle, Gedanken und Erfahrungen auszudrücken und untereinander auszutauschen. Sie erfahren, dass nicht sie zu der Scheidung geführt haben oder für diese verantwortlich sind. Auch wird versucht, die Sichtweisen und Bedürfnisse des Kindes nach außen zu vermitteln und zu erklären sowie den Eltern aufzuzeigen, dass Kinder nicht für die eigenen Zwecke benutzt werden dürfen, sondern genauso mit Respekt und Würde zu behandeln sind. (vgl. Friedrich 2004, S.107)

Durch eine erst kürzlich durchgeführte, umfassende Studie des Deutschen Jugendinstituts wurde ersichtlich, dass Kinder gerichtliche Befragungen meist als belastend, eine einzelne Beratungsperson jedoch, durch die damit einhergehende Konfliktreduktion, als persönlichen Gewinn erleben (vgl. Fichtner 2009). Der Kontakt mit den Kindern ist auch deshalb wichtig, da daraus Schutz- und Risikofaktoren bestimmt und weitere Hilfsmaßnahmen abgeleitet werden können. Auch profitieren die Kinder von der Beratung, da neben der Trennung der Eltern, „die Stärkung des kindlichen Selbstbewusstseins, die Arbeit mit Gefühlen und die Entwicklung konstruktiver Konfliktbewältigungsstrategien in den Fokus rückt“. (vgl. Dietrich & Hermann 2009)

6.1 Der Verein „Rainbows“

Der Verein „Rainbows“ hat seine Wurzeln im Jahr 1983 in Amerika. Eine geschiedene Mutter erlebte dort, wie ihre drei Kinder unter der Trennung litten und unternahm die ersten Schritte, um Kindern in solchen Situationen Unterstützung anzubieten. Sie entwickelte gemeinsam mit Elisabeth Kübler-Ross ein neues Konzept für diese spezielle Begleitung bei Scheidung, Trennung, aber auch Tod. Der Jesuitenpater Rudi Kutschera brachte dieses Konzept acht Jahre später nach Österreich und adaptierte es für hiesige Verhältnisse. Schrittweise wurden „Rainbows“-Stellen in ganz Österreich gegründet, Ausbildungen eingeführt, Materialien und Arbeitsunterlagen für Kinder aller Altersstufen zusammengetragen. Die heutigen „Rainbows“-Gruppen arbeiten mit drei bis höchstens fünf Kindern und Jugendlichen (mit einer Gruppenleiterin) bzw. sieben (mit zwei GruppenleiterInnen) im Alter von vier bis siebzehn Jahren. Diese bestehen über einen Zeitraum von einem halben Jahr, während dem 14 Termine zu je ein bis eineinhalb Stunden vereinbart werden. In einer Gruppenstunde zum Thema ‚Scheidung und Trennung‘ werden gemeinsam Rituale eingeführt und durch den immer gleichen Ablauf (Einstieg ins Thema – Vertiefung – Ausklang) wird Struktur gegeben. Neben dieser Arbeit mit den Kindern werden auch drei Elterngespräche angeboten, die dem Kennenlernen sowie Informations- und Erfahrungsaustausch dienen. (Rainbows Österreich o. J., S.14-19) Mögliche Themen in der Gruppe sind Gefühle, die Familiensituation, Selbstwert und eigene Ressourcen, die Gestaltung von Abschieden oder Begegnungen und Schuldgefühle. Methodisch nähert sich jede GruppenleiterIn individuell, das heißt je nach eigenem Hintergrund und spezifischer Ausbildung, an diese Themen an, wie zum Beispiel über Gespräche, Malen und Gestalten mit Ton und anderem Material, psychodramatische Aufarbeitung, Rollenspiele, Puppenspiel, körperzentrierte Übungen, über eine musische Annäherung oder Bücher und Geschichten. (vgl. Interview 4, Absatz 8-34) Dabei wird konkret auf Lösungen und Möglichkeiten für das Kind hingearbeitet und versucht, die Kinder in der

Formulierung eigener Gefühle und Bedürfnisse zu unterstützen. (vgl. Interview 4, Absatz 62-71)

6.2 Die Gruppe „Spiel dich ins Leben“

Die Gruppe „Spiel dich ins Leben – eine Insel für Kinder mit Trennungs- und Verlusterfahrungen“, unterstützt vom Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend, arbeitet mit den Methoden der Gestalttherapie¹¹ und der „Jeux Dramatiques“¹². Diese Gruppe bietet Kindern Begleitung und Unterstützung während der Zeit der Scheidung und Trennung der Eltern an sowie Freiräume, um andere Ausdrucksmöglichkeiten auszuprobieren und zu erfahren. Die Gruppe trifft sich an neun aufeinanderfolgenden Nachmittagen, und die zwei Elterneinheiten sollen ein Verständnis für den spielerischen Ausdruck der Kinder ermöglichen sowie diese am Prozess teilhaben lassen. Während einer Gruppenstunde können sich die Kinder mit Tüchern verkleiden, Szenen einer Geschichte nachbauen und gestalten. Das anschließende Theaterspiel geschieht ohne Sprache, mit Geräuschen, Tönen und Gesten. Aber auch Zeichnen, sensorische Erfahrungen oder Musizieren sind Teil davon. Ziel ist es, die Kinder in ihrem Selbstbewusstsein zu stützen, indem sie spielerisch mit ihren Kräften in Kontakt gebracht werden. (vgl. Sozialsprengel-kaj a) Ebenso wird die Fähigkeit zu Wunschäußerungen und zur Abgrenzung gestärkt, vor allem durch die Gespräche und Abmachungen vor und nach den einzelnen Theatereinheiten (vgl. Interview

¹¹ **Die Gestalttherapie** wurde in den 50er Jahren von Fritz und Lore Perls entwickelt. Diese lösungsorientierte, therapeutische Methode fördert das Bewusstsein in der Gegenwart als auch die Kreativität, Körperlichkeit und Lebensfreude. Dabei soll der durch unerledigte Situationen blockierte Organismus wieder mit dem Fluss der Lebensenergie in Kontakt gebracht werden. Die lebendige Interaktion im Sinne des systemischen Regelkreisdenkens ist dabei zentral. Ziel dieser Beziehung sind Emanzipation und Selbstbestimmung und die Befähigung zur kreativen Anpassung an sich ständig wandelnde Bedingungen. (vgl. Perls 1991[1951], S.13-20)

¹² **Die Jeux Dramatiques** bedeuten übersetzt „Ausdrucksspiel aus dem Erleben“ und sind eine persönliche Art, freies Theater zu spielen, ohne vorher Rollen einzuüben. Bewegungsfreude, die Gestaltung und der Ausdruck aus dem Erleben stehen im Zentrum. Diese Richtung wurde von Leon Chacereel um 1930 in Frankreich gegründet und von Heidi Frei im deutschsprachigen Raum weiterentwickelt. Es geht darum, Themen aufzuarbeiten, Kommunikation neu zu erfahren, in Kontakt zu treten, die Ausdrucksfähigkeit zu steigern, Selbstverantwortung und Autonomie zu entwickeln und die Kreativität zu fördern. (vgl. Frei 2007, S.6-12)

1, Absatz 44 + 73) Die Stunde beginnt mit einer Vorstellungsrunde. Das anschließend gewählte Spielthema ist entweder eine Geschichte, ein Märchen, ein Gedicht oder ein von den Kindern frei gewähltes Spiel. In den nächsten Schritten entscheiden sich die Kinder bewusst für eine Rolle, nennen ihre Wünsche für das folgende Spiel und bauen ihre Plätze. Nach Abschluss des Spiels werden in einer Reflexionsrunde die erfüllten oder unerfüllten Wünsche der Kinder und deren Erfahrungen nachbesprochen. Wichtig ist auch zu erwähnen, dass wirklich alle Rollen spielbar sind, das heißt nicht nur Personen, sondern auch Objekte oder Gefühle, wie das Unheimliche, die Angst oder eine starke Kraft. (vgl. Interview 1, Absatz 38-68) Das Spiel wird von den Gruppenleiterinnen begleitet. Eine der beiden ist die Spielleiterin, die den Überblick behält, nachfragt und die Geschichte erzählt, die andere spielt selbst mit, gibt den Kindern Impulse und bekleidet erwünschte oder notwendige Rollen, wie eine schützende Eule, unter deren Flügeln sich die Kindern verkriechen und Sicherheit finden können. (vgl. Interview 1, Absatz 141-174)

6.3 Das Projekt „Kinderbeistand“

..., vor allem aus der Sicht des Kindes und zur Wahrung seiner Interessen im Scheidungsverfahren, ist es notwendig, sein Wohlergehen präzise und aus ganzheitlicher Sicht darzustellen; nur dann können wir jene Bedürfnisse verstehen, deren Verletzung die Kinder so massiv unter der Trennung der Eltern leiden lässt. Und nur dann können wir erreichen, dass verbreitete Sätze wie ‚Das Wohl des Kindes muss im Mittelpunkt stehen‘ keine leeren Floskeln bleiben. (Friedrich 2004, S.114)

Der österreichische Kinderpsychiater Max Friedrich (2004) schrieb in seinem Buch „Die Opfer der Rosenkriege“, dass sich „keine speziell kindorientierte rechtliche Interessensvertretung der kindlichen Anliegen annimmt oder sie durchsetzt, und kaum eine Stimme erhebt sich dagegen, dass es in den meisten Verfahren noch immer überwiegend um die Bedürfnisse der Erwachsenen geht“ (Friedrich 2004, S.9). Er postulierte die Notwendigkeit, den kindlichen „Gefühlen, Bedürfnissen und Interessen Gehör zu verschaffen und zur Verbesserung ihrer

rechtlichen Lage beizutragen“ (Friedrich 2004, S.10). Eine eigens für das Kind zuständige Person ist notwendig, da die AnwältInnen der Eltern hauptsächlich an den Interessen ihrer MandantInnen interessiert sind, auch wenn sie im Namen des Kindeswohls argumentieren (vgl. Friedrich 2004, S.133f.). Friedrich verdeutlicht die Kenntnis der Entwicklungspsychologie, dass Kinder schon viel früher, nicht erst in der Pubertät, dazu fähig sind, mitentscheiden zu können. Allerdings ist zu beachten, dass vorausgehende Bedrängungen durch die Eltern Ursache für Zweifel und Unentschlossenheit darstellen können, weshalb das Kind in einem solchen Fall dringend außenstehende Hilfe und Unterstützung benötigt. (vgl. Friedrich 2004, S.62)

Das Modellprojekt Kinderbeistand Österreich wurde Anfang 2006 in Wien, Burgenland, Salzburg und Vorarlberg gestartet und bis zum Ende, Mitte 2008, sozialwissenschaftlich begleitet. Die daraus resultierenden Erfahrungen flossen in das Kinderbeistand-Gesetz, das ab 1.Juli 2010 in Kraft tritt, ein. Laut diesem wird ein Kinderbeistand für Minderjährige von ca. fünf bis vierzehn Jahren bestellt, wenn diese aufgrund der elterlichen Auseinandersetzungen Unterstützung benötigen. Er kommt demnach nur bei strittigen Scheidungen zum Einsatz, wenn sich die Eltern vor Gericht nicht einigen und das Angebot einer Beratung oder Mediation ablehnen. Der Kinderbeistand hat die Aufgabe, das minderjährige Kind über die Vorgänge im Verfahren zu informieren, regelmäßigen Kontakt zu pflegen, es zu Verhandlung auf dessen Wunsch zu begleiten, das Kind in seinem Gefühlsleben zu begleiten und zu unterstützen und dessen Meinung dem Gericht gegenüber zu äußern. Er darf alle Akten einsehen, bei allen Verhandlungen anwesend sein und ist deshalb (außer bei Missbrauchs- oder Misshandlungsverdacht) zur Verschwiegenheit verpflichtet. Die Kosten für den Kinderbeistand von 1000€ pro Scheidung (unabhängig von der Kinderzahl) sind von den Eltern zu je gleichen Teilen zu bezahlen, wenn dadurch keine Beeinträchtigung ihres Unterhalts entsteht. Andernfalls bekommen sie dafür Verfahrenshilfe. (vgl. Bundesministerium für Justiz 2009, S.1-12) Der erste Schritt

der Arbeit eines Kinderbeistandes ist immer den Kontakt herzustellen und Vertrauen aufzubauen. Die anschließend gewählte Methode wird je nach Hintergrund des Kinderbeistandes spontan und individuell sowie situations- und altersabhängig gewählt. Die von mir interviewte Kinderbeiständin benützte vor allem die Methode der Gesprächsführung und das schriftliche Formulieren, da nach ihren Aussagen die Kinder ihren Willen schon sehr gut ausdrücken und kognitiv differenzieren konnten. Der Kontakt mit dem Kind oder den Kindern gestaltete sich je nach Bedarf, manchmal wöchentlich, abends, an Wochenenden, manchmal waren aber auch einige Monate Pause dazwischen, wenn sich die Situation gerade beruhigt hatte. (vgl. Interview 3, Absatz 45-67)

6.4 Schwierigkeiten im Beratungskontext Scheidung

Halatcheva und Sandner zeigen auf, dass fachliche Gutachten über das Kind von manchen Eltern als persönliche Kritik aufgefasst werden oder von einem Elternteil eingesetzt werden, um die eigene Position gegenüber dem anderen zu behaupten. In Anbetracht der gegenseitigen Vorwürfe der Eltern, deren Misstrauen und Verachtung füreinander sowie der Tatsache, dass die Konflikte auf der Elternebene fortgeführt werden, besteht ein hoher Bedarf an Interventionen und Beratung, für die jedoch von Elternseite her oft wenig Offenheit besteht. (vgl. Halatcheva & Sandner 2009)

Um die Methoden, Theorien und Vorgehensweisen zu erfahren, mit denen diese Organisationen zur Unterstützung der Kinder beitragen, habe ich mich dafür entschieden, ExpertInneninterviews durchzuführen. Im nächsten Kapitel wird diese Methode vorgestellt.

7 Methodologie und Methode

Wie könnte ein wissenschaftlicher Ausdruck ein Leben erklären? Er erklärt nicht einmal eine Tatsache; er bezeichnet sie nur und zwar jedesmal auf die gleiche Art; und doch gibt es nie und nirgends zwei gleiche Tatsachen – weder in zwei verschiedenen Leben noch aller Voraussicht nach in einem einzigen Leben. (Marguerite Yourcenar 1995, S.24, zit. nach Kelle 2010, S.101)

7.1 Qualitative Forschung

Vor allem seit den 1970er-Jahren gibt es im soziologischen und erziehungswissenschaftlichen Bereich Ansätze, die sich dem sozialen Umfeld mit „unstrukturierten Beobachtungen und offenen Befragungen in natürlichen, alltäglichen Situationen“ annähern (Mayring 2002, S.10). Forschungsleitendes Denkmodell ist das von Thomas P. Wilson formulierte interpretative Paradigma. Dabei stützte er sich vor allem auf die von Herbert Blumer eingeführte Theorie des symbolischen Interaktionismus und die Ethnomethodologie von Harold Garfinkel et al. (vgl. Mayring 2002, S.9f.; 2008, S.29) Wie bereits zu Beginn, im Kapitel über die systemische Pädagogik verdeutlicht wurde, ist der Blick bei der Erforschung sozialer Systeme auf regelmäßige Verhaltensmuster, die subjektiven Deutungen der Personen sowie deren soziale Regeln zu richten. Dafür eignen sich besonders qualitative Interviewverfahren. (vgl. König & Zedler 2002, S.201f.)

Der Grundgedanke ist, dass Menschen nicht starr nach kulturell etablierten Rollen, Normen... handeln (normatives Paradigma), sondern jede soziale Interaktion selbst als interpretativer Prozess aufzufassen ist: Der Mensch muss jede soziale Situation für sich deuten, muss sich klar werden, welche Rollen von ihm erwartet werden, ihm zugeschrieben werden und welche Perspektiven er selbst hat. Wenn soziales Handeln selbst schon Interpretation ist, dann muss der Wissenschaftler natürlich erst recht ‚Interpret‘ sein. (Mayring 2002, S.10)

Folgende fünf Postulate bilden laut Mayring (2002, S.19-24) das Grundgerüst qualitativen Denkens:

- Gegenstand humanwissenschaftlicher Forschung sind immer Menschen, Subjekte, welche Ziel und Ausgangspunkt der Untersuchungen sein müssen (Ganzheit, Historizität, Problemorientierung);
- Zu Beginn der Analyse steht eine genaue und umfassende Beschreibung des Gegenstandsbereichs (Einzelfallbezogenheit, Offenheit¹³, Methoden-Kontrolle);
- Der Untersuchungsgegenstand muss immer auch durch Interpretationen erschlossen werden (Vorverständnis, Introspektion¹⁴, ForscherInnen-Gegenstands-Interaktion);
- Humanwissenschaftliche Gegenstände müssen möglichst in ihrem natürlichen, alltäglichen Umfeld untersucht werden;
- Die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse stellt sich nicht automatisch über die Verfahren her, sondern muss im Einzelfall begründet werden (Formulieren eines Regel-, anstatt eines Gesetzesbegriffs);

7.2 Das ExpertInneninterview

Auf der Basis des Wissens zur qualitativen Methodologie habe ich mich für das ExpertInneninterview entschieden, um die Begleitung von Kindern im Scheidungsprozess zu erforschen.

7.2.1 Grundlegende Informationen und Überlegungen

Das ExpertInneninterview wird besonders häufig in Bereichen der Bildungs- und Begleitforschung oder Evaluations- und Implementationsforschung eingesetzt,

¹³ Neufassungen, Ergänzungen und Revisionen der theoretischen Strukturierung, der Hypothesen und der Methoden sind möglich (Mayring 2002, S.28).

¹⁴ Das Zulassen eigener subjektiver Erfahrungen mit dem Forschungsgegenstand als Erkenntnismittel (Mayring 2002, S.25).

um pädagogische Programme in die Praxis umsetzen zu können. Das Hauptaugenmerk liegt auf dem Erfahrungswissen, den im alltäglichen Handeln entstehenden Regeln und dem Wissen, das in innovativen Projekten gewonnen wird. Diese Form des Interviews entwickelte sich erst im Zuge des letzten Jahrzehnts. Seine Besonderheiten gegenüber anderen Interviewverfahren liegen in der gesellschaftlichen Funktion von ExpertInnen, der daraus resultierenden Beziehung zwischen InterviewerIn und ExpertIn, sowie im ExpertInnenwissen. Durch diese Besonderheiten, vor allem in der Gesprächsführung und der Auswertung des Materials und das spezielle Erkenntnisinteresse, kann laut Meuser und Nagel nicht einfach auf die gängige Literatur qualitativer Interviews zurückgegriffen werden. (vgl. Meuser & Nagel 2010, S.457-459) Zuerst ist zu klären, welche Personen als ExpertInnen betrachtet werden sollen. Der ExpertInnenstatus orientiert sich laut Meuser und Nagel (2010, S. 460-464) am Erkenntnisinteresse der forschenden Person. Personen sind ExpertInnen, da sie über Wissen verfügen, das nicht jeder Person im interessierenden Handlungsfeld zugänglich und an die spezifische Berufsrolle gebunden ist. Die Aussagen eine(s/r) ExpertIn sind nicht nur vage, unverbindliche Annahmen, sondern gründen sich auf sicheres Wissen. Für die Auswahl der zu interviewenden Personen ist demnach eine Kenntnis von Organisationsstrukturen und Kompetenzverteilungen notwendig. Erste schriftliche und weitere telefonische Anfragen führen – meist unkomplizierter als bei anderen Interviewverfahren – zu verbindlichen Terminvereinbarungen.

7.2.2 Die Erhebung

Die „weiche Interviewform“¹⁵ des Experteninterviews ist durch eine Teilstrukturierung der Interviewsituation und einen nicht-standardisierten Leitfaden mit offenen Fragen gekennzeichnet. Teilstrukturiert bedeutet, dass die

¹⁵ Konzept, das erstmals von Carl Rogers dargestellt wurde. Dabei ist das freie Erzählen der befragten Person vorrangig und gesprächsbestimmend. Die interviewende Person zeigt Interesse und veranlasst durch ihre Fragen zum Weitererzählen (vgl. Atteslander 2006, S.126).

interviewende Person zwar Vorstellungen hat und bestimmte Ziele mit ihren vorbereiteten Leitfaden-Fragen verfolgt, sie jedoch „in hohem Maße den Erfahrungsbereich der befragten Person zu erkunden sucht“. (Atteslander, 2006, S.124-125) Der komplette Verzicht auf eine thematische Strukturierung würde die interviewende Person als inkompetente/r GesprächspartnerIn erscheinen lassen. Es ist somit notwendig, sich über Regeln, Gesetzesgrundlagen oder Bestimmungen im interessierenden Bereich zu informieren. (vgl. Meuser & Nagel 2010, S.464) Da das Experteninterview ein exploratives Ziel verfolgt, sind angesprochene Themen aus der Erzählung aufzunehmen und weiter zu behandeln. Nicht-standardisiert heißt, dass ein thematischer Rahmen vorgegeben ist, jedoch auf einen starren Fragenkatalog verzichtet wird, da das Untersuchungsziel im Entdecken der individuellen Erfahrungen besteht. Offene Fragen enthalten keine festen Antwortkategorien. Die Antworten werden im Gegensatz dazu frei und selbstständig von der interviewten Person formuliert. Erst bei der Auswertung werden diese Kategorien zugeordnet. (vgl. Atteslander, 2006, S.124-136).



Abbildung 10: Kennzeichen des ExpertInneninterviews

7.2.3 Die Auswertung

Die Auswertung von ExpertInneninterviews orientiert sich an thematischen Einheiten, an inhaltlich zusammengehörigen, über die Texte verstreuten Passagen. ...die Äußerungen der ExpertInnen werden... im Kontext ihrer institutionell-organisatorischen Handlungsbedingungen verortet. (Meuser & Nagel 2010, S.466)

Dieser allen befragten ExpertInnen gemeinsame Kontext sowie die – durch die leitfadenorientierte Interviewführung – Fokussierung auf ein Thema, gewährleisten die Vergleichbarkeit (vgl. Meuser & Nagel 2010, S.466).

Folgende Schritte müssen nach Meuser und Nagel (2010, S.466-468) bei der Auswertung des Materials beachtet werden:

Die Transkription: im Normalfall wird nicht die gesamte Aufnahme transkribiert; wann transkribiert oder paraphrasiert wird, liegt im Ermessen der ForscherIn;

Das Kodieren: die einzelnen Passagen werden thematisch geordnet, dabei ist textnah vorzugehen und die Terminologie der Interviewten aufzugreifen. Die Menge an Kodierungen einer Passage hängt mit der darin angeschnittenen Anzahl an Themen zusammen;

Der thematische Vergleich: ab dieser Stufe geschieht eine Ausweitung über den einzelnen Text hinaus. Dabei werden thematisch vergleichbare Textpassagen aus verschiedenen Interviews gebündelt und wiederum textnahe Kategorien gebildet. Eine Revision von getätigten Zuordnungen ist notwendig und die Resultate des Vergleichs sind kontinuierlich an den Interviewpassagen auf Triftigkeit, Vollständigkeit und Validität zu prüfen;

Soziologische Konzeptualisierung: Nun erfolgt eine Ablösung von den Texten und der Terminologie der Interviewten. Gemeinsamkeiten und Differenzen werden, in Einbezug theoretischer Wissensbestände, begrifflich gestaltet. „Die Abstraktionsebene ist die der Generalisierung.“ (Meuser & Nagel 2010, S.467) Verallgemeinerungen bleiben auf das vorhandene empirische Material begrenzt;

Theoretische Generalisierung: die Kategorien werden ihrem Zusammenhang zufolge geordnet. Die anschließende „Darstellung der Ergebnisse geschieht aus einer theoretisch informierten Perspektive auf die empirisch generalisierten ‚Tatbestände‘“. (Meuser & Nagel 2010, S.467) Sinnbestände werden zu Theorien verknüpft.

Diese Schritte werde ich mit Hilfe der Analysesoftware „MAXQDA“ durchführen.

8 Der Forschungsprozess

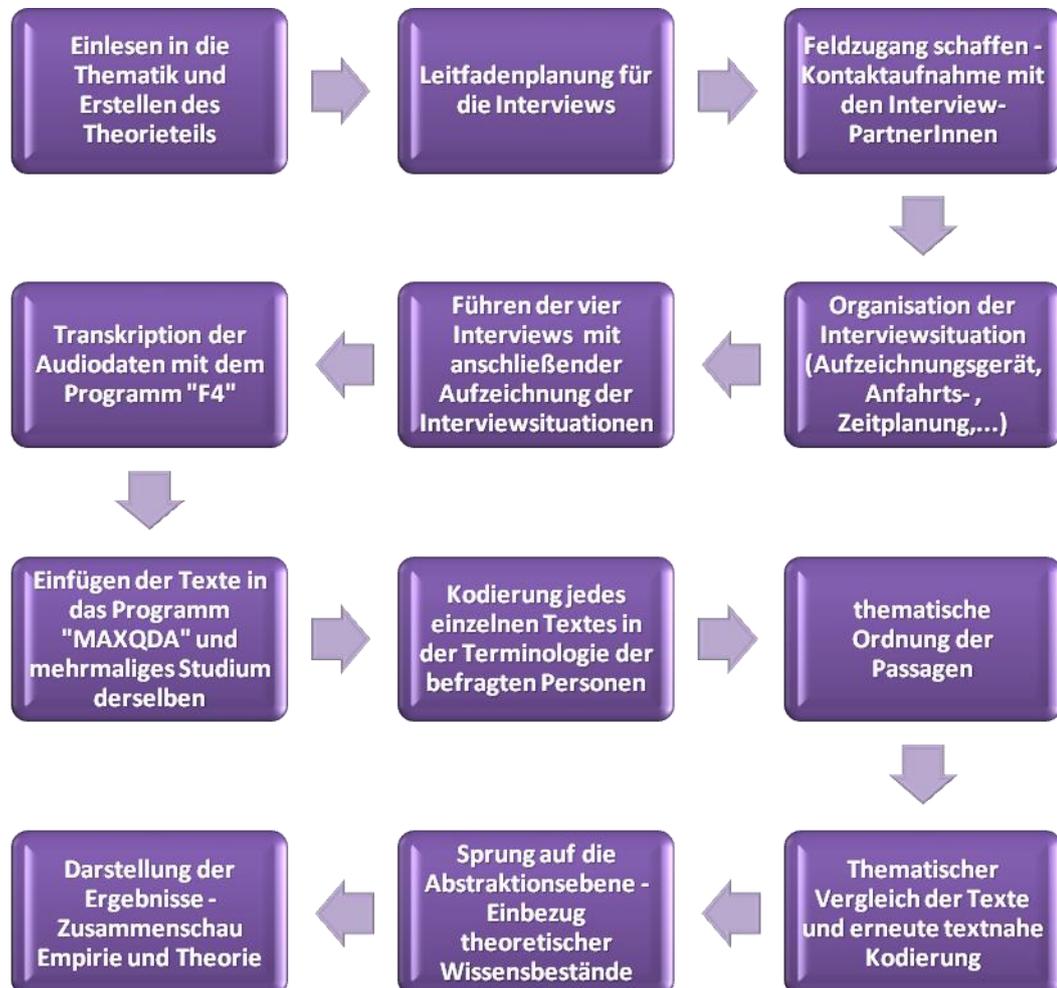


Abbildung 11: Darstellung des Forschungsprozesses

8.1 Interviewplanung und Feldzugang

Nachdem ich mich ausführlich in das Thema der Arbeit sowie in die Struktur der damit in Zusammenhang stehenden Organisationen eingelesen und den theoretischen Teil verfasst hatte, konnte ich aufgrund dieses Wissens den Leitfaden¹⁶ für die Interviews erstellen. Gleichzeitig kontaktierte ich die für meine Arbeit relevanten Personen, um Gesprächstermine fixieren zu können.

¹⁶ Der Interviewleitfaden befindet sich zur Ansicht im Anhang.

Während ich mit den MitarbeiterInnen der Gruppen, die Kinder aus Scheidungs- und Trennungsfamilien außerhalb des Verfahrens betreuen, auf Anhieb Termine vereinbaren konnte, gestaltete sich dies für die Interviews mit Kinderbeiständen etwas schwieriger. Nach einer ersten schriftlichen Anfrage an das Bezirksgericht Innsbruck wurde ich an die Justizbetreuungsagentur in Wien weiterverwiesen, welche für die Berufung von Kinderbeiständen zuständig ist. Dort erhielt ich Kontaktdaten zu Organisationen in mehreren Bundesländern Österreichs, von denen während des Modellprojekts Kinderbeistände gestellt wurden. Im Zuge der Kontaktaufnahme zu diesen merkte ich, dass das Interesse an den Interviews und die Kooperationsbereitschaft sehr unterschiedlich waren. Schlussendlich konnte ich jedoch zwei weitere Interviewtermine mit Kinderbeiständen fixieren.

8.2 Kontaktaufnahme und Interviewsituationen

Ein paar Tage vor den vereinbarten Interviewterminen schickte ich nochmals jedem/r InterviewpartnerIn ein Erinnerungsmail und informierte die Beteiligten darüber, dass ich die Gespräche auf Tonband aufzeichnen werde, um eine anschließende Transkription zu ermöglichen, die Kontaktdaten der absoluten Schweigepflicht unterliegen, anonymisiert werden und keine Rückverfolgung möglich sein wird. Darauf erhielt ich umgehend Antworten meiner InterviewpartnerInnen, in denen sie mir ihr Einverständnis dafür gaben, aber auch ihre Freude darüber mitteilten, dass sich jemand für das Thema Kinderbeistand interessiert, dazu forscht und sie dazu beitragen können. Die Einstellungen aller Beteiligten zu den Interviews konnten demnach als sehr positiv betrachtet werden. Insgesamt befragte ich fünf Personen (vier weibliche, eine männliche) aus drei unterschiedlichen Organisationen, im Alter von 35 bis 58 Jahren. Diese arbeiteten schon mehrere Jahre mit Kindern und Familien im Trennungsprozess und verfügen über verschiedene Ausbildungen: Sozialarbeit, Lebens- und Erziehungsberatung, klinische Psychologie, Mediation, Psychodrama, Jeux Dramatiques, Gestalttherapie, systemische Familienarbeit

oder Dialogprozessbegleitung. Alle Interviews konnten planmäßig durchgeführt werden. Die Einbeziehung mehrerer ExpertInnen aus verschiedenen Richtungen, zeigte sich als sinnvoll, da die Komplexität, die sich für die Kinder in einer Scheidungssituation stellt, dadurch sichtbar wurde. Die aus den Interviews resultierenden Ergebnisse stelle ich im Kapitel 9 vor.

8.3 Die Transkription

Der Auswertung und Interpretation der vorliegenden Daten ging der Schritt der Aufbereitung des Rohmaterials voraus. Ich entschied mich dafür, alle Interviews komplett zu transkribieren¹⁷. Bei den verwendeten Transkriptionsregeln orientierte ich mich nach Langer (2010, S.523):

Kürzel	Bedeutung
(Vermutung)	Unverständliche Passagen werden in Klammern gesetzt;
(1)	Die Länge der Pausen wird in Sekunden angegeben;
LAUT	Laut gesprochene Worte werden großgeschrieben;
‘leise`	Sehr leise gesprochen Worte werden in Apostrophen gesetzt;
<u>betont</u>	Betonte Worte werden unterstrichen;
lang::	Doppelpunkte am Ende markieren ein langgezogenes Wort;
[lacht]	Para- und nonverbale Akte stehen in eckigen Klammern;
Sie sagte: „...“	Direkte Zitate in einer Rede werden durch Doppelpunkt und Anführungszeichen oben/unten markiert;
Abbru-	Ein Bindestrich markiert abgebrochene Worte;
#zugleich#	Überlappung von Redebeiträgen der Interviewerin und der befragten Person werden an durch Rauten markiert;
[wichtige Anmerkung]	Wichtige Anmerkungen die Interviewsituation betreffend werden kursiv geschrieben und in eckige Klammern gesetzt;

Abbildung 12: Transkriptionsregeln

¹⁷ Die transkribierten Interviews sind im Anhang eingefügt und können dort nachgelesen werden.

9 Forschungsergebnisse

9.1 Rahmenbedingungen und Schwierigkeiten des Modellprojekts Kinderbeistand

Zwei meiner InterviewpartnerInnen arbeiteten im Modellprojekt Kinderbeistand mit und brachten durch ihre Aussagen die daraus resultierenden Erfahrungen ein. Die Institution Kinderbeistand als solche tritt mit 1. Juli 2010 in Kraft. Anlass dafür war eine in den Medien thematisierte Kindeswegnahme in Salzburg, auf die das Ministerium reagierte und das Pilotprojekt startete. Ziel davon ist die Entlastung und fachliche Begleitung des Kindes sowie die „Transparentmachung des unverzerrten Kindeswillens“ (Krucsay & Pelikan 2008, S.20). Durch die Interviews wurde deutlich, dass das Modellprojekt nach Ablauf der ursprünglich geplanten Dauer um ein Jahr verlängert wurde, um bestmögliche Forschungsergebnisse erzielen zu können.

Es hat sich ja dann herausgestellt, dass absolut viel zu wenige Fälle zur Verfügung gestanden sind, um das überhaupt einigermaßen sinnvoll zu beforschen und dann hat man das ganze Projekt gleich mal um ein ganzes Jahr verlängert. (Interview 2, Absatz 14)¹⁸

Ein Experte wies darauf hin, dass es nicht so einfach sein wird, den Kinderbeistand personell zu institutionalisieren und dass die Entwicklung einer Methodik in weiterer Folge sehr wichtig ist. Er sieht den Kinderbeistand ohne Frage als absolut sinnvolles Instrument an. Das Modellprojekt diene dazu, die Stärken des Kinderbeistandes sichtbar zu machen und auf eventuelle Schwachstellen reagieren zu können, um darauf aufbauend einen Gesetzesentwurf zu entwickeln. Die für dieses Amt vorgesehenen Personen, die aus verschiedenen Fachgebieten stammten, bekamen vor ihren Einsätzen eine gemeinsame Einschulung, in der PsychologInnen und JuristInnen des

¹⁸ Zum Teil haben die Interviewten Personen im Dialekt geantwortet. Um einen besseren Lesefluss zu gewährleisten, habe ich teilweise in den Zitaten Begriffe der hochdeutschen Sprache verwendet.

Ministeriums die Hintergründe vorstellten und gemeinsam sinnvolle Herangehensweisen diskutiert wurden. Eingesetzt wurden Kinderbeistände bei hochstrittigen Scheidungen, in denen sich die beteiligten Parteien nicht über Obsorge- oder Besuchsrechtsregelungen einigen konnten. Dabei macht es Frau A¹⁹ zufolge auf jeden Fall Sinn, wenn ein Kind von derselben Person über den gesamten Zeitraum begleitet wird. (vgl. Interview 3, Absatz 67)

Die Befragte wies auch auf Schwierigkeiten hin, die im Modellprojekt erkannt wurden. Genannt wurde dabei die zwiespältige Position des Kinderbeistandes:

Es ist eine unheimlich... zwiespältige Position des Kinderbeistands. Weil die meisten Leute kommen aus dem Beratungsbereich und haben da im kleinen Hinterkopf immer, ich sollte etwas tun für das Kind, Kindeswohl etc. und... Kindeswohl ist nicht die Aufgabe vom Kinderbeistand, es ist entweder bei den Eltern oder es ist bei der Jugendwohlfahrt, aber nicht beim Kinderbeistand. Der Kinderbeistand hätte als Sprachrohr des Kindes auch die unsinnigsten und unerfüllbarsten Dinge zu transportieren. (Interview 2, Absatz 18-20)

Eine Expertin bezeichnete dies als Einschränkung für einen Kinderbeistand mit sozialpädagogischem oder psychologischem Hintergrund, sich von der alltäglichen Arbeitstradition mit all den Strategien abzuwenden und keinen Schritt in Richtung Lösung zu tun und zu handeln. Diese Tätigkeit wurde aber gerade deshalb auch als reizvoll erachtet, da es nicht darum geht, Lösungen herbeizuführen, sondern den Kindern zu helfen, ihre Wünsche zu formulieren.

In dem Zusammenhang, was das Streiten anbelangt in den Familien, haben die professionellen Helfer im Grunde genommen von den Leuten eine furchtbar schlechte Meinung. ...Man ist immer mit den tragischen, mit den dramatischen Fällen konfrontiert und neigt dann innerlich zur Verallgemeinerung. ...Die Psychologen, Therapeuten und Sozialarbeiter sind da durch ihre spezialisierte Sichtweise einfach schon zu, liegen schon zu sehr daneben. (Interview 2, Absatz 42-44 + 76)

Frau A bringt zudem die Isolation und Angreifbarkeit der Position eines Kinderbeistandes und dessen hohe Belastung ein, da die darin Tätigen

¹⁹ Die Namen der interviewten und der in den Interviews erwähnten Personen sowie die Orte wurden aus Gründen der Verschwiegenheit geändert.

hochbelasteten Familiensituationen, in denen teils Gewalt im Spiel ist, ausgesetzt sind. Geholfen haben ihr dabei die regelmäßigen Fallbesprechungen und Interventionen im Team. Durch Versuche der Eltern den Kinderbeistand – bewusst oder unbewusst – auf ihre Seite zu ziehen, gestaltet sich diese Position auch als Gradwanderung, die es notwendig macht:

...dass man einfach da klar die Grenze setzt und gleichzeitig auch nicht von den Eltern komplett in's Out gesetzt wird. (Interview 3, Absatz 63)

Dies macht deutlich, dass eine klare Parteilichkeit für das Kind wichtig ist. Gleichzeitig ist es nicht so einfach und doch absolut notwendig, das Vertrauen sowohl der Eltern als auch des Kindes zu gewinnen.

...das Kind leistet sich ja am Anfang ein ganz ein berechtigtes Misstrauen, weil es könnte ja etwas sagen, das möglicherweise den Papa oder die Mama erzürnt, wenn das offen ausgesprochen wird. Das Kind muss ja auch gegenüber dem Kinderbeistand extrem vorsichtig sein, was kann ich sagen, damit es nicht zum Schluss gegen mich verwendet wird. Das ist eine ganz heikle Partie für einen Kinderbeistand, was transportiere ich Gehörtes, was unter Umständen auch entscheidungsrelevant ist, ohne dass ich der Verräter des Kindes bin? (Interview 2, Absatz 78-80)

...das ist ja das Dilemma zwischen einfach vertraulich irgendwas besprechen, bis hin zum beim Gericht kommunizieren.... (Interview3, Absatz 41)

Da das Gesetz vorsieht, dass die Eltern die Kosten für den Kinderbeistand tragen, kann es schwierig sein, die Parteilichkeit für das Kind zu erhalten, da die Mutter oder der Vater dadurch erweiterte Ansprüche oder Forderungen an den Kinderbeistand stellen könnten. Zumindest erschwert diese Tatsache den Aufbau von Vertrauen und die positive Einstellung der Eltern zum Kinderbeistand. (vgl. Interview 3, Absatz 79)

Daraus lassen sich folgende Notwendigkeiten ableiten

- Die Installierung des Kinderbeistandes bedarf einer äußerst genauen rechtlichen und gesetzlichen Grundlage, vor allem in Bezug auf den Eingriff in die Elternrechte (wie z.B. mit dem Kind Kontakt zu pflegen);
- Die Installierung mehrerer Kinderbeistände, wenn in einer Familie mehrere Kinder betroffen sind;
- Wichtig ist eine erweiterte sprachliche und soziale Kompetenz des Kinderbeistandes, um Vertrauen aufbauen zu können und diplomatisches Geschick;
- Eine klare Definition der Aufgaben, Zuständigkeiten und des Auftrages eines Kinderbeistandes;
- Regelmäßiger Austausch der Kinderbeistände, Fallbesprechungen und Interventionen;
- Eine öffentliche oder gerichtliche Finanzierung des Kindesbeistandes.

Dieser Abschnitt verdeutlicht, dass es wichtig ist, bei der Einführung eines neuen Projekts viele verschiedene Aspekte zu beachten. Die Erprobung durch das Modellprojekt war auf jeden Fall ein sinnvolles Instrument, um weitere Schritte zu planen und die im Juli folgende fixe Installation des Kinderbeistandes zielführend zu gestalten. Dafür bedarf es vor allem einer gesetzlich gut fundierten Basis der Institution Kinderbeistand, einer ausführlichen und praktischen Einführung der künftig darin sowie eines regelmäßigen Austauschs der Kinderbeistände untereinander und der Möglichkeit für Fallbesprechungen während des Einsatzes. Dies trägt zu mehr Sicherheit und Handlungskompetenz der Professionellen bei, was wiederum die Qualität der Institution festigt und erweitert. Die Einführung eines Kindesbeistandes ist somit eine absolut notwendige und sinnvolle Einrichtung, die zukünftig jedem Kind in einer schwierigen Scheidungssituation zur Verfügung stehen sollte.

9.2 Die institutionellen Konzepte der verschiedenen Organisationen

Die Institution Kinderbeistand (KB)

Der KB zielt in erster Linie auf „eine Minderung der Belastung und der Zerrissenheit“ betroffener Kinder im Scheidungsprozess (Krucsay & Pelikan 2008, S.8).

Es erscheint sinnvoll, die potentiellen Wirkungsweisen des Tätig-Werdens der Kinderbeistände danach zu unterscheiden, ob es sich um nach außen, im Verfahren sichtbare Wirkungen, oder um nach innen, vor allem für die Befindlichkeit des Kindes bedeutsame Wirkungen handelt. (Krucsay & Pelikan 2008, S.11)

Innenwirkung bedeutet eine Stärkung, Entlastung und Stützung des Kindes, indem seinen Bedürfnissen und Wünschen Raum gegeben wird und das Kind diese spüren, zulassen und aussprechen kann. Die Außenwirkungen zeigen sich in der Funktion des KB als Sprachrohr des Kindes, indem er den Kindeswillen weitergibt und dadurch Einfluss auf das Verfahrensergebnis hat. Auch stellt die Sprachrohrfunktion einen „Aufrüttelungseffekt gegenüber den Eltern“ dar, wodurch eine bessere Wahrnehmung der kindlichen Bedürfnisse erzielt werden soll. (vgl. Krucsay & Pelikan 2008, S.11)

Die Tätigkeit eines KB ist auf jeden Fall sinnvoll, aber auch eine große Herausforderung, wenn man bedenkt, dass Kinder ihre Wünsche und Bedürfnisse meist nicht so klar aussprechen. Wie weiter oben bereits angeschnitten, hat der KB deshalb die Aufgabe, zum Kind Vertrauen aufzubauen und das Verdeckte zu transportieren.

Weil ein... fünfjähriges Kind wird selten den Eltern sagen: ‚Ich möchte, dass ihr endlich aufhört zu streiten‘, das traut es sich den Eltern nicht direkt ins Gesicht zu sagen. (Interview 2, Absatz 56)

Ein Teil war auch zu erarbeiten, wie kann man einen... kindlichen Wunsch in eine Erwachsenensprache packen, damit das nochmal klarer

wird für die Erwachsenen, was des Bedürfnis ist und auch wie wichtig das für das Kind ist. (Interview 3, Absatz 91)

Der KB ist somit nicht nur Sprachrohr, sondern auch Dolmetscher, der die Sprache des Kindes in eine für Erwachsene klare und verständliche Sprache übersetzt, darin die Wünsche und Bedürfnisse des Kindes transportiert und gleichzeitig den Eltern wertschätzend begegnet. Dabei sollten diese zu einer gewissen Nachdenklichkeit angeregt werden:

Zum Beispiel eben, dass dem Kind bewusst Entscheidungen abgenommen werden. ...aus einer scheinbaren Entscheidungsfreiheit wird eine Überforderung des Kindes und da gehört der Kinderbeistand rein. ...das Kind sagt: ‚Ich weiß nicht was ich tun soll‘, das kann der Kinderbeistand wirklich übersetzen und sagen: ‚Ihr Kind ist von der Situation überfordert. Kommen sie ihm entgegen‘. ... Also das ist natürlich auch ein Sprachrohr, die Not des Kindes in einer erwachsenen Sprache zu beschreiben. (Interview 2, Absatz 108-110)

Der KB hat die Möglichkeit, Loyalitätsansprüche von zwei Seiten zu neutralisieren, da das Kind jemanden nur für sich an die Seite gestellt bekommt und sich dadurch nicht allein fühlt:

...weil es muss eine furchtbare Einsamkeit sein für ein Kind zu spüren: ‚Ich kann tun was ich will, ich werde immer jemanden kränken‘. (Interview 2, Absatz 106)

In dieser Begegnung mit dem Kind stehen die Parteilichkeit und die Verschwiegenheit an oberster Stelle. Dafür wurden immer wieder Rücksprachen mit den Kindern gehalten, um zu erfahren, was trägt zu ihrem Wohlbefinden bei und was unterstützt sie in solchen Krisensituationen. Die Erfahrungen zeigen, dass der kindliche Wille vor Gericht meist eine große Rolle in den Entscheidungen der RichterInnen gespielt hat.

Dieses Begleiten, Anhören und Verstehen wollen setzt bei einem KB auch die notwendige Einstellung voraus, das Kind nicht als Kranken oder Symptomträger anzusehen, sondern als ernst zu nehmenden Menschen, dessen Reaktionen auf

die veränderte oder schwierige familiäre Situation normal sind und als Sprache verstanden werden müssen.

Der Kinderbeistand soll dem Kind nicht als Krankem begegnen. Weil dann spürt er natürlich wieder in sich den Heilungsauftrag und überlegt sich, in welche Therapie sollte jetzt das Kind anschließend gehen? Nein, ...ob das eben abgeissene Fingernägel sind oder heimliche SMS an den Kinderbeistand in der Nacht, es ist die Sprache des Kindes, aber wir haben natürlich alle diese verfluchte Angewohnheit, die Dinge einzuordnen, diagnostisch zu ordnen, zu benennen... und kommen dann unter Umständen zu falschen Urteilen über das Kind. Wie vermeide ich Vor-Urteile gegenüber dem Kind, das wäre die große Herausforderung. (Interview 2, Absatz 118)

Der Auftrag des KB war es den Kindeswillen zu unterstützen, reflektiert heraus zu arbeiten, in diesem Sinne zu intervenieren und teilweise Krisenintervention zu leisten. Die Aufgabe bestand auch darin, das Kind zu informieren und dadurch die Angst vor der Ungewissheit zu nehmen, es bei Gerichtsterminen zu vertreten, damit es nicht selbst anwesend sein muss und doch den Raum hat, gehört zu werden oder das Kind auf Wunsch zu Terminen mit anderen Organisationen zu begleiten.

Es ist immer wieder passiert, dass sich die Eltern mehr Aufträge gewünscht hätten, also zum Beispiel Schlichten bei Geschwisterstreitigkeiten oder... dass man in der Schule interveniert,... da habe ich dann weiter vermittelt an andere Stellen, weil das hätte sich dann einfach mit dem Auftrag als Kinderbeistand nicht gedeckt. (Interview 3, Absatz 63)

Der Verein „Rainbows“

Auch in diesem Interview wurde deutlich, dass eine Vernetzung mit anderen Organisationen notwendig ist:

Wir können einen Teil abdecken, einen Teil können wir auch begleiten, das ist nur ein Teil von der ganzen Welt, aber das ist gut, dass es mehrere Teile gibt. Rainbows ist ein Teil davon, in einem Prozess, wo Kinder es schwer haben, aber... wo nachher wirklich in Richtung Entlastung etwas möglich ist. ...wenn das das richtige Angebot... zur

richtigen Zeit ist, dann ist es ein gutes Angebot und sonst gibt's Gott sei Dank andere Angebote. (Interview 4, Absatz 180)

Für diese Befragte ist der Verein Rainbows eine Art Bühne und Forum, wo die Kinder ihre Erlebnisse und die damit in Zusammenhang stehenden Gefühle und Bedürfnisse benennen, betiteln und in der Handlung zum Ausdruck bringen können.

Kinder brauchen Ventile, Kinder brauchen einen Raum, um das, was sich im Körper manifestiert,... loszulassen. (Interview 4, Absatz 104)

Somit ist Rainbowsarbeit Präventivarbeit, damit diese Erlebnisreaktionen aufgefangen und nicht pathologisch werden. Durch verschiedene Themenstellungen werden Kinder dazu angeregt, ihren Gefühlen Ausdruck zu verleihen und diese kreativ zu verarbeiten.

Es ist auch wichtig, um Kindern einfach Worte zu geben für das, was in ihnen vorgeht, um das benennen zu können, weil meistens sind ja die Gefühle so was Diffuses. ...Also das macht auch Klarheit dann. ...Und gleichzeitig ist es ganz wichtig, dass... alle Gefühle erlaubt sind, es gibt keine Gefühle, die nicht erlaubt sind, sondern es gibt angenehme Gefühle und unangenehme Gefühle. (Interview 4, Absatz 22-24)

Während im Projekt Kinderbeistand das Transportieren des Kindeswillens im Vordergrund steht, erarbeitet der Verein Rainbows mit den Kindern gemeinsam Lösungen. Ziel ist es, den Kindern aufzuzeigen, welche Möglichkeiten sie selber haben, um mit unangenehmen Gefühlen umzugehen, und sie in ihrem Selbstwert zu stärken.

...wenn ich drei Schlagzeilen sage, was sollen Kinder mitkriegen, wenn sie in eine Rainbowsgruppe gehen: das ist Entlastung,... sie sollen merken, ich bin da nicht zuständig. ...und Möglichkeiten haben, das abzuladen. Das Zweite ist Stärkung und gleichzeitig die Möglichkeit zu trauern, wenn sie das brauchen,... Und das Dritte und wesentliche ist auch die Neuorientierung, zu lernen mit der Situation zurecht zu kommen, und das heißt, um das zu gewährleisten, wird in den Gruppen mit den Kindern methodisch wirklich so gearbeitet, was kann denn ich tun? (Interview 4, Absatz 62)

Die Kinder sollen spüren, dass sie nicht alleine sind und dass es anderen ähnlich geht. Sie sollen merken, dass sie in Ordnung sind, auch wenn sich ihre Eltern

getrennt haben. Die Gruppenstunden sollen eine Zeit sein, in der die Kinder Sicherheit, Stabilität und das Gefühl Willkommen-zu-sein erleben. Dieser Rahmen bietet auch die Möglichkeit, den Kindern eine Gegenwelt aufzuzeigen, dass es noch etwas anderes gibt als das, was sie erlebt haben. Gerade wenn Kinder Gewalt erfahren oder diese selbst in den Gruppen ausüben, ist es absolut notwendig, Grenzen zu setzen.

...wenn das Kind... das Gefühl spürt, ich bin ok, aber wenn ich Grenzen überschreite, dann wird mir das gesagt, was aber nichts daran ändert, dass ich wegen dem dann abgewertet werde, das ist die Beziehungsebene, das ist fast am wichtigsten, neben allen diesen Methoden..., wenn die Beziehungsebene nicht passt, dann ist alles andere glaub ich nicht möglich. (Interview 4, Absatz 178)

Wie diese Aussage zeigt, ist eine gute Beziehungsebene wichtig, um Kindern und Jugendlichen diese Werte vermitteln zu können. Nur eine gute Beziehungsebene gewährleistet, dass sie sich auch einiges davon mitnehmen.

Die Gruppe „Spiel dich ins Leben“

Die Gruppe „Spiel dich ins Leben“ sieht sich selbst als neutrale Insel, die sich in ihrer Arbeit daran orientiert, was die Kinder gerade brauchen, und gibt dem sehr viel Raum. Wie auch die anderen beiden betrachten sie sich nicht als therapeutisches Konzept. Eine wertschätzende Atmosphäre ist ihnen ebenso wichtig, wie feste, wiederkehrende Rituale und Regeln während der Gruppenzeiten, die den Kindern Halt und Sicherheit vermitteln sollen. Durch das Bauen des eigenen Platzes im Rollenspiel beschäftigen sich die Kinder im übertragenen Sinne damit, den eigenen Platz zu finden, Platz zu haben und nicht den Platz eines anderen einnehmen zu müssen. Hierbei stehen weniger Gespräche über die Trennungssituation zu Hause, sondern die Aufarbeitung von Gefühlen und Bedürfnissen durch das Rollenspiel im Vordergrund.

Die Kinder brauchen keine Behandlung, die brauchen wirklich eine Unterstützung und eine liebevolle Begleitung und besondere Aufmerksamkeit in der schwierigen Zeit, aber die Kinder... sind ja in Ordnung, und das ist immer eine ganz wichtige Botschaft... dadurch unterstützen wir die Kinder auch, indem sie dann mehr so gesehen werden können, wie sie gerade sind. (Interview 1, Absatz 223)

Das Erleben und der Kontakt stehen in dieser Gruppe im Vordergrund. Die Erfahrung der Kinder, so sein zu können, wie sie sind und dass sie in Ordnung sind, veranlasst sie laut den Expertinnen immer wieder dazu, in diese Gruppe zu kommen. Kennzeichnend für diese Gruppe ist auch, dass die Rollenspiele ohne Sprache ablaufen, was dazu dient, den Leistungsdruck von den Kindern zu nehmen. Dafür sprechen sie vor dessen Beginn ganz klar aus, was sie während des Spiels möchten oder nicht möchten, wodurch sie lernen, sich abzugrenzen, klar ihre Wünsche zu formulieren und ein Stückweit der sonst oft erlebten Ohnmacht entgegenzutreten. Die Überwindung schwieriger Situationen im Spiel soll das Selbstbewusstsein der Kinder stärken. Auch das anschließende Ansprechen von Dingen, die ihnen nicht gefallen haben, wird ermutigt.

Gefühle ausdrücken zu können, ohne bewertet zu werden, egal ob man jetzt Schutz bei der Eule sucht oder ob man wirklich mal eine Rolle spielt, wo man auch in den Zorn gehen kann... das Wichtigste ist,... es ist ein entlastendes Angebot für die Kinder, ein experimentelles und auf dem Weg lernen sie wirklich sehr viel in puncto Selbstbewusstsein, innere Stärke oder auch Zufluchtsplätze außen oder innen und das ist schon sehr viel. (Interview 1, Absatz 182 + 212)

Die Kinder sollen eine Auszeit von der Trauersituation erleben, fröhlich sein und vor allem darin unterstützt werden, sich selbst Möglichkeiten zu überlegen, was ihnen helfen oder gut tun würde.

Die Analyse der Interviews hat folgende Aspekte ergeben:

- **Die wichtigste Grundlage der Arbeit ist die Beziehung zum Kind.**
Es gestaltet sich nicht immer einfach, in dieser kurzen Zeit ein vertrauensvolles Verhältnis aufzubauen, dennoch ist dies absolut notwendig, um die wahren Wünsche und Bedürfnisse des Kindes erfahren zu können.
- **Die Parteilichkeit mit dem Kind ist stets zu beachten.**
Der Gedanke an diese Parteilichkeit hilft den Professionellen in Situationen, in denen sie handlungsunsicher sind und dient als Gradmesser für das eigene Tun.
- **Die Verschwiegenheit gegenüber Dritten gibt Sicherheit.**
Gerade diese Verschwiegenheit ist notwendig, um ein Vertrauensverhältnis zum Kind aufbauen zu können. Dadurch wird ein sicherer Rahmen geschaffen, in dem sich das Kind wohl und angenommen fühlt und den Mut aufbringen kann, sich frei zu äußern.
- **Durch die Scheidung hervorgerufene, veränderte Verhaltensweisen werden als normale Reaktionen erkannt.**
Die Bezeichnung „Symptom“ wird nicht verwendet, um das Kind nicht als einen Kranken zu behandeln, der einer Therapie bedarf. Vielmehr geht es darum, den kindlichen Ausdruck als normale Reaktion auf eine „ver-rückte“ Situation zu sehen. (vgl. Interview 4, Absatz 112)
- **Der Fokus der Arbeit sind die Gefühle und Bedürfnisse der Kinder.**
Die Kinder brauchen einen Raum, in dem sie ihre eigenen Gefühle und Bedürfnisse wahrnehmen und benennen können. Es ist wichtig, sie dabei zu unterstützen, zu ermutigen und ihnen Worte dafür anzubieten.
- **Wichtig ist die Einstellung, dass die Kinder in Ordnung sind, so wie sie sind.**
Die Erfahrung, so sein zu dürfen, wie sie sind, sich mit ihren Gefühlen und Gedanken angenommen und wertgeschätzt zu fühlen aber auch Grenzen zu spüren, ohne dabei abgewertet zu werden, stärkt das Selbstwertgefühl der Kinder und gibt Sicherheit.

- **Das Kind soll erfahren, dass es nicht alleine ist.**

Diese Erfahrung erlebt es einerseits dadurch, dass es im Kontakt zu anderen Kindern merkt, dass auch diese versuchen, mit schwierigen Situationen zurechtzukommen. Andererseits erlebt es Unterstützung durch die Begleitung und Aufmerksamkeit einer neutralen Person, die dem Kind zuhört und es ernst nimmt.

- **Das Kind in seiner Selbstwirksamkeit zu stärken trägt zu einer nachhaltigen Wirkung der Arbeit bei.**

Ein absolut notwendiges Instrument ist es, dem Kind Möglichkeiten aufzuzeigen, wie es sich selbst stärken, schützen oder beruhigen kann. Gerade für schwierige Situationen, wie der Scheidung der Eltern, aber auch für die Hürden danach, erlangt das Kind dadurch Selbstsicherheit, Selbstvertrauen und kann gegen Gefühle der Hilflosigkeit und Ohnmacht ankämpfen.

Diese Aspekte zeigen deutlich, dass eines der vordergründigen Ziele der Arbeit die Stärkung der emotionalen Kompetenz der Kinder darstellt. Seine eigenen Gefühle wahrzunehmen, ausdrücken und benennen zu können, sie zu regulieren und auch bei anderen wahrzunehmen, ist die Basis für eine gelingende Bewältigung belastender Situationen. Der in der GfK aufgegriffene weitere Schritt, seine eigenen Bedürfnisse sowie die Bedürfnisse des Gegenübers zu erkennen, trägt nicht nur zu einem besseren Verständnis von menschlichen Reaktionen bei, sondern hilft den professionell Tätigen dabei, den Willen des Kindes verständlich zu transportieren.

9.3 Belastende Aspekte einer Scheidung für das Kind

Die Arbeit mit Kindern in Trennungssituationen ließ auch erkennen, welche Situationen oder Aspekte einer Scheidung für das Kind besonders belastend sind. Dazu gehören die Ohnmacht, bei der das Kind merkt, dass es keinen Einfluss auf

die Dinge hat, sich alles rundherum verändert sowie die Endgültigkeit der Situation.

Bei einer Scheidung,... da kann ich nachher 65 sein und dann haben sich meine Eltern immer noch geschieden früher, es bleibt ja. (Interview 1, Absatz 214)

Die InterviewpartnerInnen berichteten von der Schwierigkeit für Kinder, ihre Gefühle und Wünsche auszudrücken, was durch die Abhängigkeit von und Verbundenheit mit den Eltern erklärt werden kann. Sie erzählten von der oftmals vorschnellen Bewertung kindlichen Verhaltens auf die sich wandelnden Umstände, aber auch über die vielen Veränderungen, die in der Nachscheidungsphase des Öfteren vorkommen (wie ein/e neue PartnerIn, Stiefgeschwister, die Geburt eines Babies, Umzüge,...). Gedanken, ob sie nun den Platz des weggezogenen Elternteils einnehmen müssen oder sich mit einem der beiden solidarisieren sollen, treten ebenso häufig auf, wie die Notwendigkeit, sich in den verschiedenen Welten neu zurechtzufinden.

...das dritte Kind war noch bei der Mutter, es hat auch... den Leistungsdruck und die Verzweiflung von der Mutter mehr mitgekriegt und hat sich dann eher, ja teilweise schützend vor die Mama gestellt... da hat die Solidarität – und das ist teilweise auch das sich-mitschuldig-Fühlen an der Situation, wie sie ist – mehr mit hinein gespielt. (Interview 3, Absatz 41)

Gerade in der Zeit nach der Scheidung kann es durch ein erneutes Aufflammen von Frontkriegen zwischen den Eltern oder den beiden Familien nochmal sehr schwierig werden. Dabei wird meist versucht, den je anderen Elternteil schlecht zu machen und das Kind auf seine Seite zu ziehen. Besonders problematisch daran ist, wenn das Kind dabei instrumentalisiert wird, indem es als VermittlerIn und BotschaftenüberbringerIn dient oder als Spion eingesetzt wird.

Das wär ja so eine Hoffnung: ‚Dann sag du doch mal dem Papa, er soll aufhören immer so und so zu reden‘ und da muss man die sofort runterziehen, weil das ist absolut unmöglich für ein Kind. (Interview 1, Absatz 352)

Man spricht mit dem Kind nicht mehr über die Freude: ‚Wie schön, dass du da bist‘, sondern ‚Wie war’s, erzähl, was habt ihr gemacht‘, das ist kriminalistisches Forschen in der Vergangenheit des Kindes, die es gerade mit der Mutter oder mit dem Vater verbracht hat. (Interview 2, Absatz 58)

Die Kinder haben Schuldgefühle, sollen vielleicht auch noch die Lösungen für die elterlichen Konflikte bringen, schämen sich oft insgeheim und keiner darf es wissen. Die scheinbare Freiheit der Kinder, selbst entscheiden zu dürfen, wo sie leben möchten, stellt aber in den meisten Fällen eine absolute Überforderung dar, denn es bedeutet, dass sie sich für einen der beiden entscheiden müssen. Abschließend wurde die mangelnde Information der Kinder genannt, die die Situation als umso bedrohlicher erscheinen lässt:

Weil wenn etwas so diffus ist, gegen das kann man sich nicht gut wehren. (Interview 4, Absatz 150)

9.4 Kindliche Erlebnisreaktionen auf eine Scheidung

Die ExpertInnen verdeutlichten immer wieder, dass kindliche Reaktionen nicht als Symptom betrachtet werden sollen, denn die Bezeichnung Symptom liefert gleichzeitig das Bild eines kranken Menschen, der einer Therapie bedarf. Verwendete Begriffe waren stattdessen Erlebnisreaktionen, Unregelmäßigkeiten im Verhalten oder die Sprache des Kindes. Das Verhalten des Kindes ist eine Ausdrucksform, die nach irgendetwas fragt oder gehört werden möchte. Eine Expertin beschreibt es sehr treffend, wenn sie sagt, dass Kinder in der Zeit der Trennung eine ganze Palette von Gefühlen mit sich herum tragen, die meistens nicht in Worten ausgedrückt werden können:

...und eigentlich schauen wir viel über die Handlung, wie ist ein Kind da, was heißt das, wenn ein Kind ganz ruhig ist? Heißt das, dass es seine Gefühle nicht ausdrücken kann, heißt das, dass es vielleicht ganz viele Gefühle hat, die es in sich selber verborgen hat, heißt das einfach, dass es eine schüchterne... Person ist..., es kann ja so vieles sein. (Interview 4, Absatz 78)

Von den interviewten Personen häufig benannte Reaktionen waren Bettnässen, Bauchschmerzen, Migräne, Fingernägel beißen, schulische Verschlechterung, Schlafstörungen und Angstträume, Anhänglichkeit, vermehrte Konflikte und Streitereien mit anderen Kindern, Aggressionen oder Rückzugstendenzen. Letztere führt Herr C darauf zurück, dass die Kinder nach der Trennung oft über den anderen Elternteil ausgefragt werden:

‘Ich möchte das nicht, bin ich beim Papa, hab ich Angst, er stellt mir Fragen über die Mama, bin ich bei der Mama, hab ich Angst davor, ich werde wieder ausgefragt, wie war’s beim Papa‘ und dann kommen die Kinder ins große Schweigen, weil Kinder zum Beispiel in solchen Situationen zu viel gefragt werden. (Interview 2, Absatz 58)

Kinder zeigen diese Reaktionen meist über den Körper oder über ein verändertes Verhalten und brauchen einen Raum, brauchen Ventile, um das, was in ihnen vorgeht, auszudrücken und loszulassen. Diese Reaktionen zu erkennen und aufzufangen, damit sie nicht pathologisch werden, ist ein Teil der Aufgabe von Menschen, die mit Kindern in Scheidungsprozessen arbeiten.

9.5 Kindliche Gefühle und Bedürfnisse

Gerade durch das Ausleben der Gefühle im Rollenspiel und die dementsprechenden Rollenwahlen konnten zwei Befragte erkennen, dass besonders Emotionen wie Angst, Trauer und Aggression häufig gezeigt werden und das Spüren der eigenen Kraft für die Kinder sehr wichtig ist. Aber auch Freude zu erleben und das bewusste Nehmen einer Auszeit von der Trauer sind durch das Spiel und die Gemeinschaft in den Gruppen möglich. Angst wird vor allem in Bezug auf die Ungewissheit, die Perspektivenlosigkeit oder auf Solidaritätsansprüche erwähnt. Neben weiteren Gefühlen, wie Schmerz, Hilflosigkeit oder Schuldgefühlen tauchen vor allem bei größeren Kindern auch Schamgefühle auf.

Diese Gefühle wahrzunehmen und ausdrücken zu können sowie in weiterer Folge die dahinterliegenden Bedürfnisse und Wünsche der Kinder zu erarbeiten sind das Hauptanliegen und der gemeinsame Nenner aller interviewten ExpertInnen. An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass gerade in der Arbeit eines Kinderbeistandes den Professionellen oft noch das Werkzeug fehlt, um dieses Ziel zu erreichen. Dafür ist die GfK ein praktisches Mittel für ExpertInnen, um einerseits den Kindern Worte für ihre Gefühle und Bedürfnisse zu geben und andererseits um selbst das Befinden und die Wünsche des Kindes zu erkennen, um sie anschließend transportieren zu können. Diese Orientierung an den Gefühlen und Bedürfnissen führt zu einer inneren Stärkung und einer Einbeziehung der Kinder. Bedürfnisse, die häufig zum Ausdruck kamen, sind Schutz, Geborgenheit, Ruhe, Frieden, Unterstützung und Hilfe, seinen Schmerz zu spüren, zu zeigen und merken, dass er gesehen wird, Kontakt und Nähe sowie Mitsprache.

9.6 Verarbeitungsstrategien der Kinder und Veränderungen durch die Begleitung

Die Verarbeitung der Scheidungssituation zeigt sich auf unterschiedliche Weise. Beim Ausdrucksspiel wählen die Kinder genau die Rollen, die ihnen helfen, ihre Eindrücke und Gefühle zu verarbeiten. Im Rollenspiel lassen sich die Kinder im Haus der Medizinfrau verwöhnen und pflegen, sie verkriechen sich unter die schützenden Flügel der Eule, sie stellen sich der Angst in einer dunklen, unheimlichen Höhle, die sie zuvor gebaut haben, oder sie spüren ihre Kraft, indem sie anderen helfen und zur Seite stehen, wodurch auch ihr Selbstbewusstsein gestärkt wird. Das Spiel ist sehr experimentell und die Erfahrung der Expertinnen zeigt, dass sich die Kinder dabei genau das suchen und holen, was für sie gerade wichtig ist. (vgl. Interview 1, Absatz 90)

Auch im gestalterischen Umgang mit Ton, beim Malen oder bei körperzentrierten Übungen können die Kinder ihre Emotionen ausleben und zeigen, wie es ihnen geht. Wichtig war allen interviewten Personen, dass diese erfahrenen Gefühle im Nachhinein auch besprochen werden und die Kinder Worte dafür finden, um diese auszudrücken. Das wiederholte Ausprobieren von Rollen, das Hören gleicher Geschichten oder Bauen gleicher Plätze ist für die Kinder eine wichtige Verarbeitungsstrategie.

Die Kinder brauchen die Möglichkeit, fröhlich zu sein, zu lachen und aus der Trauersituation auszusteigen. Sie sind kreativ und erfinderisch, wenn es darum geht, sich selbst Möglichkeiten zu überlegen, was sie in schwierigen Situationen unterstützt. Dies hängt auch von den unterschiedlichen Entwicklungsstufen ab, in denen sie sich befinden. Ein jüngeres Kind, dessen Sicht der Welt noch viel magischer ist, kann sich leichter mit Hilfe eines einzigen Tuches verwandeln und in Geschichten zurückziehen, ältere Kinder bringen hingegen schon rationalere Überlegungen ein und können auch differenzierter darüber sprechen. Für alle Kinder, unabhängig welchen Alters, ist es wichtig, die eigenen Stärken zu erkennen, sich wichtig und willkommen zu fühlen und zu merken, dass sie nicht allein sind. In den Gruppen geschieht dies im Kontakt mit den anderen Kindern und dem Erleben, dass sich auch andere in schwierigen Situationen befinden. Im Projekt Kinderbeistand erfahren die Kinder dieses Gefühl von Wertschätzung und Unterstützung durch diese eine Person, die nur für sie da ist, ihnen zuhört und sie ernst nimmt.

Alle ExpertInnen weisen darauf hin, dass die Kinder durch die Begleitung Veränderungen erleben. Durch die Interaktion mit anderen Kindern oder außenstehenden Personen lernen die Kinder, sich anders zu begegnen, sich abzugrenzen und auszudrücken. Die Arbeit mit den Kindern ist auf jeden Fall prozessorientiert, da sich die Kinder aufgrund neuer Erfahrungen immer mehr trauen, ihre Wünsche und auch Dinge, die ihnen nicht gefallen, zu äußern. Die

Kinder wirken mit der Zeit selbstbewusster, trauen sich mehrere Rollen zu, die Kontaktfähigkeit erweitert sich wieder und es werden Freundschaften gebildet. Die Begleitung wirkt wie ein Katalysator, da durch das Hinzukommen einer außenstehenden Person die Gewichte so verschoben wurden, dass sich alles verändert hat und die Loyalitätsansprüche der Eltern ziemlich neutralisiert wurden. (vgl. Interview 2, Absatz 37-40 + 106)

Das ist allein dieses Aufwachen bei den Eltern, weil sie sagen: ‚Wie muss das Gericht unseren Konflikt wahrnehmen, wenn unser Kind praktisch vor uns geschützt werden muss‘. Das ist ja schon ein Weckruf oder? (Interview 2, Absatz 38)

Die Analyse der Interviews zeigt, dass die Kinder trotz der tragischen Situation fröhlicher wirkten, lachen konnten, eine gewisse Leichtigkeit und Entlastung erlebt wurde oder sich Schulnoten wieder verbesserten.

9.7 Einbezug der Eltern

Beim Einbezug der Eltern gibt es größere Unterschiede bei der Begleitung von Kindern in der Scheidungssituation. Während in der Arbeit des Vereins „Rainbows“ oder der „Spiel dich ins Leben“-Gruppe der regelmäßige Kontakt zu den Eltern in Form von Gesprächen, deren Einbezug mittels eines gemeinsamen Spielnachmittags oder auch deren Unterstützung durch Ratschläge und Tipps im Umgang mit den Kindern wichtig ist, konzentriert sich die Arbeit der Kinderbeistände eher auf den Kontakt mit dem Kind. Der Kinderbeistand nimmt mit den Eltern den ersten Kontakt auf, vereinbart mit ihnen die Treffen mit dem Kind und übermittelt ihnen die kindlichen Wünsche und Bedürfnisse. Es ist nicht das Ziel gemeinsam Lösungen zu finden. Frau A erwähnte allerdings, dass im Zuge des Modellprojekts Kinderbeistand einige Kriseninterventionen und Vermittlungsversuche stattfanden, mit dem Ziel, zum Wohlbefinden der Kinder beizutragen. Grundsätzlich ist der Auftrag des Kinderbeistandes aber auf das Transportieren und Übersetzen des Kindeswillens und den Versuch, die Eltern durch Impulse zum Nachdenken anzuregen, begrenzt. Auch wenn sich die Eltern

des Öfteren mehrere vermittelnde Interventionen durch den Kinderbeistand gewünscht hätten, so hat dieser weder einen therapeutischen, noch einen Erziehungsauftrag. Dies gilt es bei der ersten Kontaktaufnahme zu klären.

Ich brauche meistens die Mutter als Verbündete oder als Türöffner beim Kind. Die Mutter oder der Vater wird dem Kind erklären, was meine Rolle ist und davon wird wesentlich abhängen, ob mir das Kind vertraut oder nicht. Und dann komme ich in die Situation und muss wieder zuerst gegenüber dem Elternteil Vertrauen schaffen, denn bin ich wieder weg, hat natürlich jemand, der sich bedroht fühlt durch mich als Kinderbeistand, alle Möglichkeiten das Kind so weit zu beeinflussen, dass es einfach zumacht. (Interview 2, Absatz 92)

Während der Kinderbeistand von der Richterin oder dem Richter bestellt wird, sind es in der Begleitung von Kindern in Gruppen meistens die Eltern, die ihre Kinder dort freiwillig anmelden, da sie merken, dass diese auf die schwierige Situation reagieren. Die ExpertInnen berichteten vom Wunsch der Eltern, dass sich das Kind nach der Begleitung wieder wie vorher verhält und alles in Ordnung ist. Zu denken, die Kinder gehen neun bis vierzehn Mal nachmittags in eine Gruppenstunde und danach ist alles gut, ist eine Illusion. Hier gilt es den Eltern die Wichtigkeit einer liebevollen Begleitung und Achtsamkeit gegenüber den Kindern in dieser Zeit näher zu bringen. Meist sind jedoch die Eltern selbst psychisch so belastet und von der Krise mitgenommen, dass viele von ihnen die Kraft dafür, ihren Kindern in Ruhe zuzuhören und sie zu spüren, in dieser Situation nicht aufbringen können.

Elterngespräche... sind deshalb wichtig, um... sie zu sensibilisieren für das, was in Kindern vorgeht, weil sie ahnen's zwar meistens, aber durch das, dass sie selber betroffen sind,... wissen sie's manchmal gar nicht, nicht weil sie böse sind, sondern weil sie irgendwie gar nicht daran denken, dass ein Kind anders fühlen... und etwas anders sehen könnte, wie sie selber. Deshalb ist es gut, die Eltern zu informieren, ihnen klare Botschaften zu geben und ihnen Möglichkeiten in die Hand zu geben..., es geht wirklich darum, an die Eltern zu appellieren, das Eigene zu hinterfragen, im Interesse des Kindes. (Interview 4, Absatz 52)

9.8 Faktoren zur positiven Bewältigung

Abschließend befragte ich die ExpertInnen zu den Faktoren, die ihrer Ansicht nach für eine positive Bewältigung der Scheidungssituation ausschlaggebend sind. Dabei wurden mehrere Aspekte genannt, die ich zu folgenden drei Kategorien zusammengefasst habe:

- **Die Kinderebene**

Auf dieser Ebene steht die Beachtung, Information und Einbeziehung der Kinder sowie die Vermittlung, dass sie willkommen sind, im Vordergrund.

- **Die Elternebene**

Hier ist ausschlaggebend, wie die Eltern miteinander umgehen, ihre Konflikte klären und ob sie es schaffen, die Eltern- und Paarebene zu trennen.

- **Die äußeren Faktoren**

Unter den äußeren Faktoren sind die weiteren Veränderungen, Stabilität und Sicherheit zu verstehen, aber auch das Vorhandensein eines stützenden, sozialen Umfeldes.

Wenn ein Elternteil sagen könnte: ‚Ich bring dich jetzt nach Hause, die Besuchszeit ist vorbei und so wie ich deine Mama kenne, freut sie sich unheimlich auf dich, genauso wie ich mich freue, wenn du zu mir kommst!‘ Wenn man sich das vorstellt, das Kind könnte eine Botschaft bekommen: ‚Überall wo ich hingeh, bin ich ein Quell der Freude‘ – wäre ja auch möglich, hängt aber nur davon ab, wie sprechen Erwachsene mit dem Kind – ...dann wäre die ganze Konfliktenenergie einfach weg. (Interview 2, Absatz 60)

Die eben genannten Faktoren werden in Abbildung 13 graphisch dargestellt. Von eins bis vier sind jene der Kinderebene dargestellt, fünf bis acht zeigen die Aspekte der Elternebene und von neun bis zwölf sind die äußeren Faktoren zusammengefasst.

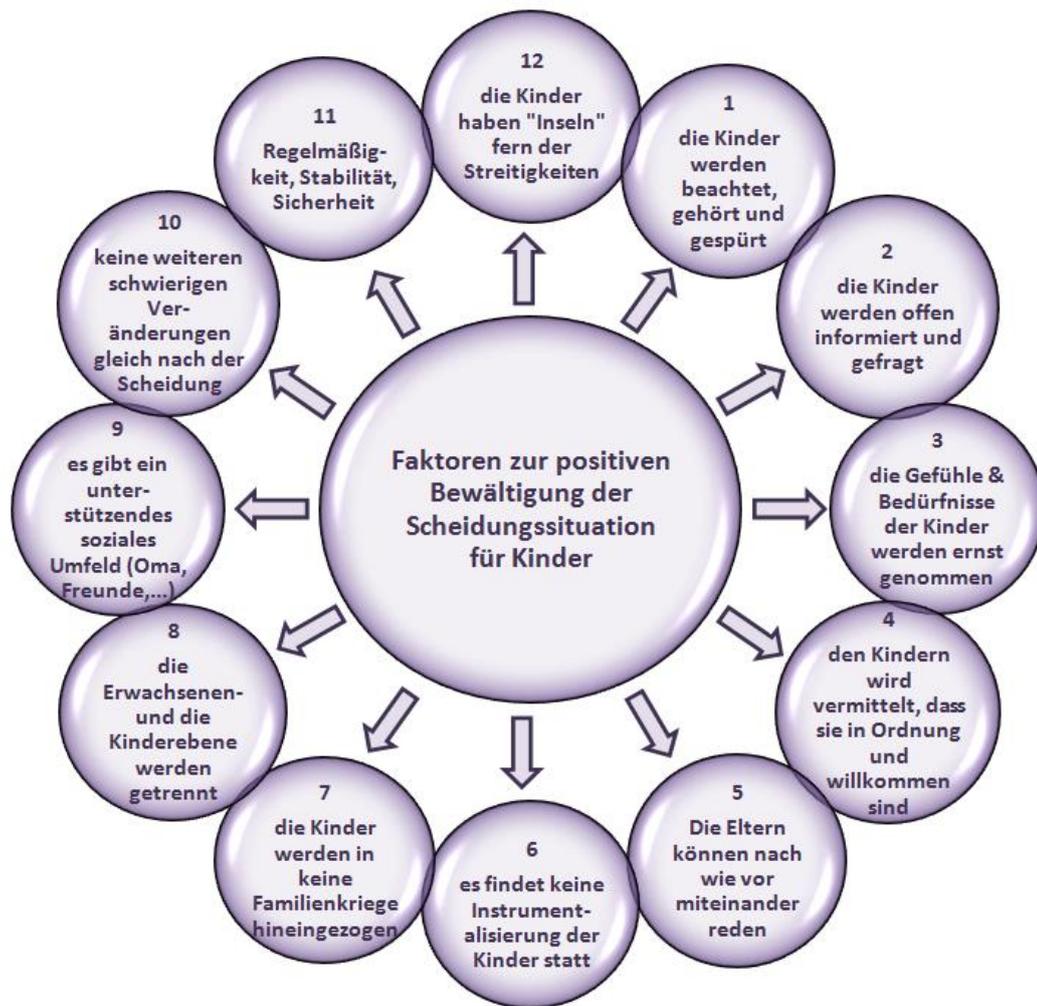


Abbildung 13: Faktoren zur positiven Bewältigung der Scheidungssituation

Diese Unterteilung der Faktoren in die verschiedenen Ebenen soll auch wieder den zirkulären Charakter sozialer Systeme und die Prozesshaftigkeit von Interaktionen hervorheben. Hier bietet der letzte Schritt der gewaltfreien Kommunikation, in dem es darum geht, um etwas zu bitten oder alternative Lösungen zu finden, eine hilfreiche Unterstützung, denn er zeigt auf, dass die Erfüllung der eigenen Bedürfnisse nicht von einer einzigen Person abhängt, sondern auf vielfältige Art und Weise befriedigt werden kann. Das Kind in der Erkennung dieser Möglichkeiten zu unterstützen, ist die Aufgabe der ExpertInnen, die die Kinder professionell begleiten.

10 Resümee

Zusammenfassend zeigt die Analyse der Interviews folgende wichtige Aspekte:

Die Tätigkeiten des Vereins „Rainbows“ und der „Spiel dich ins Leben“-Gruppe, verfolgen das Ziel, den Kindern durch Rollenspiele, Gespräche, gestalterische Angebote oder körperzentrierte Übungen zu helfen, ihre Emotionen spüren und ausdrücken sowie ihre Bedürfnisse wahrnehmen und mitteilen zu können. Dies führt zu einer deutlichen Stärkung und Entlastung der Kinder und zu einer Erweiterung emotionaler Fähigkeiten:

Die Selbstwahrnehmung	Durch die Hilfestellungen und auch das Anbieten von Worten konnten die Kinder im Laufe der Zeit ihre Gefühle besser wahrnehmen, ausdrücken und benennen;
Die Fähigkeit, eigene Emotionen zu regulieren	Die Kinder trauten sich selbst immer mehr zu, experimentierten mit ihren Gefühlen und stellten sich diesen bewusst, um sie bewältigen zu können; sie konnten trotz schwieriger Situationen wieder fröhlich sein, lachen und aus der Trauer heraustreten;
Die Fähigkeit, eigene Emotionen in die Tat umzusetzen	Die Kinder öffneten sich im Laufe der Begleitung, trauten sich ihre Wünsche aber auch Dinge, die ihnen nicht gefallen, zu äußern und trugen somit zu ihrem eigenen Wohlbefinden bei; auch die Verbesserung schulischer Leistungen kennzeichnet diese Fähigkeit;
Die Empathie	Sie entdeckten, dass es anderen Kindern ähnlich geht wie ihnen und konnten dadurch geteilte Gefühle wie Trauer und Einsamkeit nachempfinden; auch die Fähigkeit zur Selbstempathie erfuhr eine Stärkung, indem die Kinder bewusst überlegten, welche Möglichkeiten sie selbst haben, um sich in schwierigen Phasen helfen zu können;
Der Umgang mit Beziehungen	Sie erfuhren Möglichkeiten, sich neu zu begegnen und auch sich abzugrenzen; sie wirkten offener, selbstbewusster und ließen andere Menschen wieder an sich heran;

Die Wahrnehmung und Beachtung von Gefühlen und Bedürfnissen sowie die Überlegung eigener Lösungen führt zu einer deutlichen Stärkung und Entlastung des Kindes in Scheidungssituationen.

Das Sprechen über die eigenen Gefühle und Bedürfnisse oder Wünsche war auch ein grundlegender Bestandteil der Arbeit von Kinderbeiständen. Neben der ebenso erlebten Entlastung des Kindes, konnte es in seiner Familienposition gestärkt werden, indem seine Wünsche vermehrt gehört und beachtet wurden. Allerdings wurde das Fehlen einer geeigneten Methodik für diese Tätigkeit sowie die Notwendigkeit einer solchen erwähnt. Die ExpertInnen, die mit Kindern in Gruppen arbeiten, beschrieben, dass das Gelingen zu großen Teilen auf die Gemeinschaft der Kinder untereinander und deren Interaktionen zurückzuführen ist. Da diese spielerische und gemeinschaftliche Ausdrucksmöglichkeit in der Arbeit eines Kinderbeistandes nicht gegeben ist, benötigt es anderweitige Hilfsmittel, um das Kind in der Äußerung seiner Wünsche und Bedürfnisse unterstützen zu können. Hierzu bietet die Gewaltfreie Kommunikation eine geeignete Hilfe. Sie kann durch das empathische Nachfragen als praktisches Werkzeug zum Erkennen und Verstehen der Gefühle und Bedürfnisse anderer Menschen gesehen werden.

Im Zuge der Interviews wurde ebenso die psychisch belastende Position eines Kinderbeistandes erwähnt. Wie sich gezeigt hat, stellt das Modell der gewaltfreien Kommunikation nicht nur ein geeignetes Mittel zur Unterstützung der Kinder dar, sondern sie bietet gleichzeitig eine Möglichkeit für die ExpertInnen, um sich selbst zu entlasten und eine belastende Situation zu bewältigen.

Als vierten und letzten Punkt führe ich die Arbeit und den Kontakt mit den Eltern an. Die Erfahrung der ExpertInnen hat gezeigt, dass sich die Eltern Unterstützung für ihr Kind wünschen und diese befürworten, gleichzeitig aber auch große Angst

davor haben, ausgespielt zu werden oder zu verlieren, sei es das Kind, materielle Dinge oder das eigene Gesicht. Ein gelingender Kontakt zu den Eltern ist unabdingbar dafür, dass sich das Kind traut seine Bedürfnisse offen mitzuteilen. Daraus wird ersichtlich, wie wichtig der Aufbau von Vertrauen zu beiden Elternteilen ist. Durch das – mittels empathischem Nachfragen – entgegengebrachte Verständnis ist ein solcher Vertrauensaufbau möglich. Ein bedürfnisorientiertes Aufzeigen der kindlichen Wünsche ermöglicht es den Eltern zudem, diese besser zu verstehen und anzunehmen. Die Gewaltfreie Kommunikation ist dabei ein hilfreiches und praktisches Werkzeug, um zu einer friedlichen und für alle annehmbaren Lösung zu finden.

Kinder in Scheidungssituationen brauchen Unterstützung, die Möglichkeit, ihre Gefühle und Bedürfnisse zu zeigen und die erleichternde Erfahrung, dass diese gesehen und ernst genommen werden. Die gewaltfreie Kommunikation bietet einem Kinderbeistand das Werkzeug dazu, sie stärkt seine Fähigkeit, das Kind zu verstehen und dem Kind dieses Verständnis zu zeigen. Eine solche Erfahrung stützt das Kind, was in weiterer Folge ebenso zu einer Stützung der Eltern beiträgt. Dadurch können zusätzliche Eltern-Kind-Konflikte verhindert und die Situation der Scheidung entschärft werden. Durch die gewaltfreie Kommunikation können die Kinder, aber auch ihre Eltern die Erfahrung gegenseitiger Wertschätzung und gegenseitigen Verständnisses machen. Dies führt im Fall einer Scheidung zu einer friedlicheren Situation und kann zukünftig zu einer Verbesserung gesellschaftlicher Bedingungen beitragen.

Die Ergebnisse zeigen, dass die spezielle Situation von Kindern während einer Scheidung besonders viel Einfühlungsvermögen benötigt und dass die Einführung von Kinderbeiständen ein geeignetes Werkzeug darstellt, um das zu gewährleisten. Die gewaltfreie Kommunikation kann in diesem Tätigkeitsbereich eine wertvolle Hilfe sein, um im Umgang mit den Kindern empathisch zu handeln. Somit steigt bei den ExpertInnen die Sicherheit und führt zu einer

erweiterten Handlungskompetenz.

Die Installierung der Institution Kinderbeistand ist auf jeden Fall ein wichtiger Schritt für die Unterstützung von Kindern, der jetzt gerade gesetzt wird. Eine weitere Begleitforschung wäre sicher hilfreich, um die Professionalität und Wirksamkeit dieser Arbeit kontinuierlich zu erweitern.

Gedacht heißt nicht immer gesagt,
gesagt heißt nicht immer richtig gehört,
gehört heißt nicht immer richtig verstanden,
verstanden heißt nicht immer einverstanden,
einverstanden heißt nicht immer angewendet,
angewendet heißt noch lange nicht beibehalten.

Konrad Lorenz

11 Literaturverzeichnis

Alderson, Priscilla (2008): *Young Children's Rights. Exploring beliefs, principles and practice*. 2nd Edition. London, Philadelphia: Jessica Kingsley.

Atteslander, Peter (2006): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. 11.Auflage. Berlin: Schmidt.

Bar-On, Reuven (1997): *BarOn Emotional Quotient Inventory (EQ-i). Technical manual*. Toronto/Canada: Multi-Health Systems.

Bar-On, Reuven (2000): Emotional and Social Intelligence. Insights from the Emotional Quotient Inventory. In: Bar-On, Reuven & Parker, James D.A. (Hrsg.): *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*. San Francisco: Jossey-Bass. S.363-388.

Bitschnau, Karoline I. (2008): *Die Sprache der Giraffen. Zur Qualität zwischenmenschlicher Beziehungen. Wie die GfK ihr Leben verändern kann*. Paderborn: Junfermann.

Bitschnau, Karoline I. (2009): Kurzworkshop Konfliktmanagement mit GfK. Seminar Mitschrift. Unveröffentlichtes Manuskript.

Bundesministerium für Justiz (2009): Entwurf eines Kinderbeistand-Gesetzes. Verfügbar unter: <http://www.justiz.gv.at/internet/html/default/8ab4a8a422c00f410122c56e5c6f018f.de.html> (Stand: 11.03.2010).

Ciarrochi, Joseph & Godsell, Claire (2006): Mindfulness als Basis emotionaler Intelligenz. Theorie und Literaturüberblick. In: Schulze, Ralf et al. (Hrsg.): *Emotionale Intelligenz. Ein internationales Handbuch*. Göttingen [u.a.]: Hogrefe, S.79-100.

CNVC: Brief History of NVC. Verfügbar unter: <http://www.cnvc.org/de/about-us/brief-history-nvc/brief-history-nvc> (Stand: 19.03.2010).

Dietrich, Peter S. & Hermann, Ute (2009): *Das Erleben und die Belastung von Kindern in hochkonflikthaften Kontexten*. Kinderschutz bei hochstrittiger

Elternschaft. Wissenschaftliche Ergebnisse zu Hilfen für hochkonfliktvolle Trennungs- und Scheidungsfamilien und deren Folgen für die Praxis. Verfügbar unter: www.dji.de/hochkonflikt/Vortrag_Hermann_Kinder.pdf (Stand: 24.02.2010).

Dolto, Françoise (2008): *Scheidung. Wie ein Kind sie erlebt*. 3.Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.

Ekman, Paul (2004): *Gefühle lesen*. München: Elsevier.

Engelberg, Elisabeth & Sjöberg, Lennart (2006): Emotionale Intelligenz und interpersonale Fertigkeiten. In: Schulze, Ralf et al. (Hrsg.): *Emotionale Intelligenz. Ein internationales Handbuch*. Göttingen [u.a.]: Hogrefe, S.291-309.

Fichtner, Jörg (2009): *Welche Hilfen helfen Hochkonfliktfamilien und ihren Kindern?* Kinderschutz bei hochstrittiger Elternschaft. Wissenschaftliche Ergebnisse zu Hilfen für hochkonfliktvolle Trennungs- und Scheidungsfamilien und deren Folgen für die Praxis. Verfügbar unter: www.dji.de/hochkonflikt/Vortrag_Fichtner_Hilfen.pdf (Stand: 24.02.2010).

Figdor, Helmuth (2007): *Scheidungskinder. Wege der Hilfe*. Psychoanalytische Pädagogik, Band 3. 6.Auflage. Gießen: Psychosozial.

Fleisch, Elmar (2009): *Mediation. Vermittlung bei Trennung und Scheidung*. Materialien zur Veranstaltung am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Innsbruck. Unveröffentlichtes Manuskript.

Frei, Heidi (2007): *Jeux Dramatiques mit Kindern 2. Ausdrucksspiel aus dem Erleben*. Aufbaustrukturen, Arbeitsblätter, Spielideen. 4.Auflage. Kempten: Zytglogge.

Friedrich, Max H. (2004): *Die Opfer der Rosenkriege. Kinder und die Trennung ihrer Eltern*. Wien: Ueberreuter.

Fuhrmann-Wönkhaus, Elke (2009): *Scheidungskinder. Was Kinder empfinden. Wie Eltern sich verhalten sollten*. Hannover: Humboldt.

Gaschler, Frank & Gaschler, Gundi (2009): *Ich will verstehen, was du wirklich brauchst. Gewaltfreie Kommunikation mit Kindern. Das Projekt Giraffentraum*. München: Kösel.

Goleman, Daniel (1997): *EQ. Emotionale Intelligenz*. München: Deutscher Taschenbuchverlag.

Gottman, John (2006): *Kinder brauchen emotionale Intelligenz. Ein Praxisbuch für Eltern*. München: Heyne.

Halatcheva, Maya & Sandner, Eva (2009): *Was kennzeichnet Hochkonfliktfamilien? Kinderschutz bei hochstrittiger Elternschaft*. Wissenschaftliche Ergebnisse zu Hilfen für hochkonflikthafte Trennungs- und Scheidungsfamilien und deren Folgen für die Praxis. Verfügbar unter: www.dji.de/hochkonflikt/Vortrag_Sandner_Eltern.pdf (Stand: 24.02.2010).

Holtz, Karl L. (2008): *Einführung in die systemische Pädagogik*. Heidelberg: Carl-Auer.

Huschke-Rhein, Rolf (2003): *Einführung in die systemische und konstruktivistische Pädagogik. Beratung – Systemanalyse – Selbstorganisation*. 2.Auflage. Weinheim [u. a.]: Beltz.

Kelle, Helga (2010): Die Komplexität der Wirklichkeit als Problem qualitativer Forschung. In: Friebertshäuser, Barbara et al. (Hrsg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 3.Auflage. Weinheim, München: Juventa. S.101-118.

König, Eckard & Zedler, Peter (2002): *Theorien der Erziehungswissenschaft*. 2.Auflage. Weinheim [u. a.]: Beltz.

Krucsay, Brita & Pelikan, Christa (2008): Bericht der Begleitforschung zum Modellprojekt ‚Kinderbeistand‘. Institut für Rechts- und Kriminalsoziologie. Verfügbar unter: http://www.bmj.gv.at/internet/file/8ab4a8a422c00f410122c56e5c6f018f.de.0/kinderbeistand_druckfassung_bericht_begleitforschung_10.10.08.pdf;jsessionid=44A372BD0B1D0F5A17554460DE939EF3 (Stand: 20.03.2010).

Langer, Antje (2010): Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In: Friebertshäuser, Barbara et al. (Hrsg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 3.Auflage. Weinheim, München: Juventa. S.515-527.

Lantieri, Linda & Goleman, Daniel (2009): *Emotionale Intelligenz für Kinder und Jugendliche. Ein Übungsprogramm, um innere Stärke aufzubauen*. München: Goldmann.

Largo, Remo H. & Czernin, Monika (2008): *Glückliche Scheidungskinder. Trennungen und wie Kinder damit fertig werden*. 6.Auflage. München: Piper.

Marquardt, Elizabeth (2007): *Kind sein zwischen zwei Welten. Was im Inneren von Kindern geschiedener Eltern vorgeht*. Paderborn: Junfermann.

Mayer, John D. & Salovey, Peter (1997): What is emotional intelligence? In: Salovey, Peter & Sluyter, David J. (Hrsg.): *Emotional development and emotional intelligence. Educational implications*. New York: Basic Books. S.3-31.

Mayring, Philipp (2002): *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. 5.Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.

Mayring, Philipp (2008): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 10.Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.

Meuser, Michael & Nagel, Ulrike (2010): Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, Barbara et al. (Hrsg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 3.Auflage. Weinheim, München: Juventa. S.457-472.

Neubauer, Aljoscha C. & Freudenthaler, Harald H. (2006): Modelle emotionaler Intelligenz. In: Schulze, Ralf et al. (Hrsg.): *Emotionale Intelligenz. Ein internationales Handbuch*. Göttingen [u.a.]: Hogrefe, S.39-59.

Perls, Frederick S. et al. (1991/1951): *Gestalttherapie*. München: dtv/Klett-Cotta.

Petautschnig, Barbara et al. (2010): *Projektarbeit und Forschungsbericht über die Steigerung emotionaler Kompetenz durch die Anwendung der gewaltfreien Kommunikation im Kindergarten*. Universität Innsbruck.

Petermann, Franz & Wiedebusch, Silvia (2008): *Emotionale Kompetenz bei Kindern*. Klinische Kinderpsychologie, Band 7. 2. Auflage. Göttingen [u.a.]: Hogrefe.

Rainbows Österreich: ...*Und was ist mit mir? Rainbows begleitet Kinder, die einen geliebten Menschen nach Trennung oder Tod vermissen.* Informationsbroschüre. Verfügbar unter: www.rainbows.at (Stand:11.03.2010).

Rosenberg, Marshall B. (2009): *Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens.* Paderborn: Junfermann.

Saarni, Carolyn (1997): Emotional Competence and Self-Regulation in childhood. In: Salovey, Peter & Sluyter, David J. (Hrsg.): *Emotional development and emotional intelligence. Educational implications.* New York: Basic Books. S.35-66.

Saarni, Carolyn (2002): Die Entwicklung von emotionaler Kompetenz in Beziehungen. In: Salisch, Maria (Hrsg.): *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend.* Stuttgart: Kohlhammer, S.3-30.

Schmitz, Gerdamarie S. (2002): Bedeutung der Selbstwirksamkeitserwartung für emotional kompetentes Verhalten. In: Salisch, Maria (Hrsg.): *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend.* Stuttgart: Kohlhammer, S.207-225.

Schultz, David et al. (2006): Die Emotionssysteme und die Entwicklung emotionaler Intelligenz. In: Schulze, Ralf et al. (Hrsg.): *Emotionale Intelligenz. Ein internationales Handbuch.* Göttingen [u.a.]: Hogrefe, S.61-77.

Schulz von Thun, Friedemann (2004): *Klarkommen mit sich selbst und anderen: Kommunikation und soziale Kompetenz.* Hamburg: Rowohlt.

Schulze, Ralf et al. (2006): Theorie, Messung und Anwendungsfelder emotionaler Intelligenz. Rahmenkonzepte. In: Schulze, Ralf et al. (Hrsg.): *Emotionale Intelligenz. Ein internationales Handbuch.* Göttingen [u.a.]: Hogrefe, S.11-35.

Sozialsprenkel-kaj a: *Spiel dich ins Leben.* Verfügbar unter: <http://www.sozialsprenkel-kaj.at/page.asp?ID=79> (Stand: 11.03.2010).

Sozialsprenkel-kaj b: *Spiel dich ins Leben – eine Gruppe für Kinder mit Trennungs- und Verlusterfahrungen.* Konzeptentwurf. Unveröffentlichtes Manuskript.

STATISTIK AUSTRIA (2009a): *Ehescheidungsrate nach der Ehedauer seit 1971.* Verfügbar unter:

http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/scheidungen/022172.html (Stand: 22.02.2010).

STATISTIK AUSTRIA (2009b): *Ehescheidungen*. Verfügbar unter: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/scheidungen/index.html (Stand: 22.02.2010).

UNCRC (1989): *UN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien. Übereinkommen über die Rechte des Kindes*. Verfügbar unter: www.unicef.de/fileadmin/content_media/Aktionen/Kinderrechte18/UN-Kinderrechtskonvention.pdf (Stand: 26.02.2010).

Watzlawick, Paul et al. (1985): *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. 7.Auflage. Bern [u. a.]: Huber.

12 Anhang

12.1 Interviewleitfaden

Wie gestaltet sich Ihre Arbeit mit Kindern im Scheidungsprozess?

- Welche Schwerpunkte sind Ihnen wichtig?
- Welche Zielvorstellungen/ Erwartungen gibt es im Rahmen Ihrer Arbeit?
- Welche Methoden und Materialien verwenden Sie in der Arbeit mit Kindern geschiedener Eltern? Welche finden Sie besonders hilfreich?
- Welche Theorien oder Paradigmen liegen Ihrer Arbeit zugrunde? Worauf stützt sich die angewandte Methodik?
- Wie gehen Sie mit den verschiedenen Symptomen der Kinder um?
 - Wie gehen Sie mit Kindern um, die starke Emotionen zeigen?
 - Wie gehen Sie mit Kindern um, die keine Reaktionen zeigen bzw. sich komplett verschließen?
- Welcher Zeitraum und welches Zeitausmaß sind für die Betreuung vorgesehen?
- Wie viele Personen/ MitarbeiterInnen beschäftigen sich mit den Kindern; sind diese wechselnd oder betreut eine Person ein bestimmtes Kind/ eine bestimmte Gruppe über den ganzen Zeitraum?
- Mit welchen Institutionen treten Sie in Kontakt/ zwischen welchen Institutionen vermitteln Sie und besteht am meisten Vermittlungsbedarf?

Wie erleben Sie die Kinder, die von einer Scheidung betroffen sind?

- Welche Symptome und Bewältigungsstrategien erkennen Sie bei den Kindern?
- Wie drücken die Kinder ihre Gefühle aus und verarbeiten sie ihre Erlebnisse?
- Wie gehen die Kinder mit eigenen starken Emotionen um?

- Welche Bedürfnisse bemerken Sie bei den Kindern?
- Wodurch erkennen Sie die Bedürfnisse der Kinder?
- Wie verändert sich das Verhalten der Kinder im Laufe der Betreuung?
- Wie verhalten sich die Kinder untereinander?
 - Kontaktaufnahme?
 - Beziehungsgestaltung?
 - Gegenseitige Hilfestellungen/ Unterstützung?
- Welche Faktoren beeinflussen die positive Bewältigung des Scheidungsprozesses für Kinder ihrer Ansicht nach?

Welche Schwierigkeiten/ Grenzen erkennen Sie in der Arbeit mit Kindern im Scheidungsprozess?

- Wie schätzen Sie die Wirkung/ Nachhaltigkeit außerhalb der Begleitsituation ein?
- Welche Grenzen und Hürden erleben Sie hierbei?
- Wie gestaltet sich die Umsetzung der Hilfe in das häusliche Umfeld?
- Wie gestaltet sich die Einbeziehung der Eltern in die Begleitung?
- Welche Vorteile oder Nachteile erleben Sie dabei?

Aussichten/ Zukunftsvorstellungen

Was halten Sie des Weiteren für notwendig, damit Kinder die Scheidungssituation gut überstehen?

Abschlussfrage: Gibt es sonst noch etwas, das Ihnen wichtig ist zu erwähnen, wonach ich noch nicht gefragt habe?

12.2 Interviewtranskripte

12.2.1 Interview 1, vom 08.03.2010

- 2 Dauer: 1h 16min
- 3 **I:** Ok, gut, dann tät i sagen fang ma an und ich würd sie einfach bitten, egal wer beginnen möchte zu erzählen, einfach wie das abläuft bei euch in der Gruppe, wie sich die Arbeit mit den Kindern im Scheidungsprozess gestaltet, alles was euch dazu einfällt.
- 4 **E2:** mhm.
- 5 **I:** ganz offen und frei.
- 6 **E2:** hm, muss i jetzt überlegen
- 7 **E1:** Also, [räuspert sich], ich würd sagen fang ma mal bei so am praktischen Ablauf vom Nachmittag an, oder?
- 8 **I:** mhm, genau.
- 9 **E1:** Wobei, die Arbeit geht ja noch vorher los, vom Erstkontakt an und so, aber wir können ja amal an Gruppennachmittag beschreiben.
- 10 **I:** mhm, genau.
- 11 **E1:** Ja? Oder hättest du beim Erstkontakt angefangen, ja? [lacht]
- 12 **E2:** Ne, ich hatte jetzt ganz andere Ideen
- 13 **E1:** Achso #ja das ha-
- 14 **E2:** also erst# mal vom Konzept, eine Ausrichtung oder so, aber wir können auch eben, erst mal so'n ganz praktischen Ablauf beschreiben, auch von der Methode her.
- 15 **E1:** mhm.
- 16 **E2:** nä? (3) dann! (3)
- 17 **E1+E2:** [lachen]
- 18 **I:** Wo sie wollen, ich bin für alles offen und neugierig!
- 19 **E1+E2:** [lachen]
- 20 **E1:** Ja
- 21 **E2:** Ja also unsere Gruppe ist, ich würd mal sagen, alleine der Name "Spiel dich ins Leben" will eigentlich schon Einiges sagen, also das heißt, wir arbeiten nicht problemorientiert, sondern schauen wirklich auf die Möglichkeiten, die die Kinder grade brauchen und geben

da sehr viel Raum.

- 22 I: mhm.
- 23 E2: also jetzt mal so ganz allgemein. Das ist absolut kein therapeutisches Konzept für Kinder, die man als verhaltensauffällig bezeichnet, das ist ein Begriff, den ich überhaupt ned mag, weil in einer Krisensituation ähm, ja is jeder Mensch in der Krise, zeigt gewisse ja sag ma mal einfach nur Unregelmäßigkeiten nä?
- 24 I: mhm.
- 25 E2: und Kinder eben auch. Die Erwachsenen gehen dann halt viel weg, oder vergraben sich daheim, oder schauen nur noch fernsehen, oder so und Kinder zeigen eben auch gewisse (3) ja Symptome und ich betrachte dat einfach erst einmal als'n ganz natürlichen Prozess, der da abgeht, also ich möcht diese Stigmatisierung von "das sind jetzt Problemkinder" auf gar keinen Fall
- 26 I: mhm.
- 27 E2: das is ganz wichtig bei uns und setzt sich auch letzten Endes in unserer Arbeit so fort, also es gibt kein Richtig oder Falsch oder Gut oder Schlecht, wie ma spielt, so spiel ma
- 28 I: mhm.
- 29 E2: jede Rolle is gleich wichtig, das sind jetzt mal so ganz allgemeine Sachen.
- 30 E1: mhm.
- 31 E2: Ja die Hauptmethode mit der wir arbeiten is eben "Jeux Dramatique - Ausdruck aus dem Erleben" übersetzt und da könnt ma jetzt eben mal so beschreiben, wie eigentlich so'n Spielablauf passiert.
- 32 E1: mhm. Ja, was vielleicht auch noch wichtig is, also wir verstehen uns als neutrale Insel, wo die Kinder wirklich 'n Ort haben, der neutral is zu allem anderen, was sonst so um sie herum passiert.
- 33 I: mhm.
- 34 E1: und dass sie wirklich das Gefühl kriegen, sie sind in Ordnung, so wie sie sind.
- 35 I: mhm.
- 36 E1: na, und egal was draußen passiert, also das hat nix mit ihnen zu tun, sie sind da ned schuld und, wie die Bettina schon gesagt hat, die wertvolle Atmosphäre soll eben auch dazu beitragen.
- 37 I: mhm.
- 38 E1: ja dann ist uns ganz wichtig, wiederkehrende feste Sachen in dem Nachmittag, es beginnt mit einer Anfangsrunde, also die Struktur des Nachmittags ist uns sehr wichtig, dass das immer gleichbleibend is, weil die Kinder da auch wirklich Halt und Sicherheit bekommen, auch in der Gruppe und wir fangen immer an mit so 'ner Vorstellungsinstrumentenrunde, "wie bin ich da, wie gehts mir", und wer erzählen möchte,

kann das tun, es is aber freiwillig, also das is uns auch wichtig, ma sagt halt wenigstens seinen Namen, das ist die Regel, also wir haben auch so fixe Regeln, den Namen sagt man, aber alles andere is in Ordnung und freiwillig. Ja und man drückt sich dabei noch zusätzlich mit einem Instrument seiner Wahl aus.

39 I: mhm.

40 E1: Und dann gehts eigentlich gleich los mit dem Thema, was wir dann oft entweder in der vorgegebenen Geschichte vorstellen oder mit den Kindern selber 'ne Geschichte entwickeln und dann findet 'ne freie Rollenwahl statt, 'ne Entscheidung für eine Rolle, is auch ganz wichtig, dass die Kinder die Entscheidung selber treffen

41 I: mhm.

42 E1: und auch schauen, mit welcher Rolle kann ich mich da identifizieren oder das möcht ich ausprobieren, ja und dann haben wir halt viele attraktive Materialien und mit denen die Kinder sich dann verkleiden können, so als Stütze, um auch in ihre Rolle besser rein zu finden, Tücher, Hüte, Brillen, alles, ja und dann beginnt das Spiel mit dem Gong und endet mit dem Gong, das ist auch wieder so 'ne feste Regel, die eigentlich auch während der ganzen Gruppenstunde immer gleich bleibt. Und dieses Spiel ist ohne Sprache, was halt auch wichtig is, weil dadurch fällt halt auch der Leistungsdruck nochmal weg.

43 I: mhm.

44 E1: trägt auch zu dem Wertfreien bei, und ja ma kann jetzt schon sich ausdrücken mit Geräuschen oder mit Gestik aber eben nicht mit Worten, außer Ausrufe jetzt oder so. Ja und das Spiel endet dann mit dem Gong und dann findet 'ne Reflexionsrunde statt, also es setzen sich alle Mitspieler zusammen und dann kann da drüber gesprochen werden, also was ist passiert, wie ist es mir gegangen, is das eingetroffen, was ich mir gewünscht hab und, das hab ich jetzt noch vergessen, bevor dieses Spiel anfängt, wird jeder einzelne Teilnehmer befragt: "Du bist und du möchtest und du möchtest nicht" und das is eben ganz wichtig so zur Abgrenzung und Wünsche äußern dürfen, auch so entgegen der Ohnmacht vielleicht, wo man sich sonst in dem ganzen Geschehen ohnmächtig fühlt, auch der Ohnmacht ein Stück entgegen zu treten. Und ja, nachher können wir dann eben in der Reflexionsrunde noch mal drauf eingehen: "du hast Wünsche gehabt, du hast gesagt, niemand darf in dein Haus, ich will hier alleine sein, ist das so passiert, ist das akzeptiert worden, oder is des anders gekommen, wie ist's dir gegangen?" ja eben die Reflexionsrunde. Ja und dann setzen wir uns nach dem Ganzen noch nett zusammen, um nochmal so ein Stück Abstand zu kriegen und dann is die Zeit zu Ende.

45 E2: mhm. Ja, das war jetzt ein schneller Überblick. [beide lächeln]

46 E1: Ja.

47 E2: Also, du hast ja wahrscheinlich dann noch was mitgebracht oder?

48 E1: mhm.

49 E2: also Spielimpulse können eben vorgelesene Geschichten sein, es können Bilderbücher sein, es kann auch mal ein Lied sein.

50 E1: mhm.

- 51 **E2:** oder eben ein freies Spiel
- 52 **E1:** mhm.
- 53 **E2:** ja, dat wär, ja
- 54 **I:** mhm.
- 55 **E1:** Also dieser gute Ausgang, deshalb bieten sich Märchen auch ganz gut zum Spielen an.
- 56 **I:** Ok.
- 57 **E1:** mhm.
- 58 **E2:** Aber eben ganz unterschiedliche Spielimpulse und was ma noch eben erweiternd sagen kann, das is bei uns is alles spielbar
- 59 **E1:** genau.
- 60 **E2:** also die ersten zwei, drei Runden gehen auch meistens darum, was gibt es alles in dieser Geschichte, oder nehm ma freies Spiel zum Beispiel "Zauberwald"
- 61 **I:** mhm.
- 62 **E1:** was gibt's da alles, was man spielen könnte? Dann wird erst mal so gefühlt, wird so gesammelt. Und es is eben alles spielbar, also es is auch das Unheimliche im Wald als solches spielbar, oder der Himmel, oder der Kieselstein, der im Mondlicht leuchtet
- 63 **I:** mhm.
- 64 **E2:** eben so Gefühlsqualitäten, oder Angst, oder das Unheimliche im Meer
- 65 **I:** mhm.
- 66 **E2:** das sind alles Dinge, die spielbar sind und dann kommt eben wieder 'ne Annäherung, so über zwei, drei Runden: "Was kannst du dir heute vorstellen aus dem raus zu spielen?"
- 67 **I:** mhm.
- 68 **E2:** Ja? Und es verändert sich dann nochmal, bis dann jeder weiß, genau das will ich heut spielen. Und dat wollt ich nämlich noch ergänzen, also eine absolute Basis bei der Arbeit is das Bauen vom eigenen Platz.
- 69 **I:** mhm.
- 70 **E1:** #genau ja!
- 71 **E2:** also jede Wolle# lebt irgendwo, nä? Also hat'n Platz, und mit dem Platz fang ma praktisch auch an, dass dieser Platz gebaut wird, das kann ne Höhle sein, das kann ein Nest auf'm Baum sein, oder ein Haus und so weiter und grade, dadurch dass die Anna ja dann, also bevor wir anfangen zu spielen, meistens wenn sie die Spielbegleitung macht und ich spiele mit,

- 72 I: mhm.
- 73 E2: ja nochmal rumgeht, so: "Wer bist du in diesem Spiel, was willst du, oder was wünschst du dir in dem Spiel und was, was soll ned passieren?" Also, da lernen die Kinder sehr viel eben Abgrenzung oder auch klar sagen, hier ist mein Platz und hier und heute in dem Spiel darf ich über den Platz bestimmen. Also die Kinder sagen dann auch: "Ich wünsch mir Besuch!" oder sie sagen: "Zu mir darf keiner rein!" [lacht] oder du musst dreimal, ach du musst oft wilde Geschichten machen, dass du überhaupt rein kommst [lacht]
- 74 E1: ja oder hier wird nicht geraucht #und nicht gestritten [lacht]
- 75 E2: es darf nicht geschrien# werden in meinem Haus und so, des is also ganz wichtig.
- 76 I: mhm.
- 77 E2: diese, auch dass die anderen hören, wie sehen jetzt die Regeln aus bei dem Hans oder bei der Petra, weil wenn die nämlich dann nicht beachtet werden 'nen Moment im Spiel, kann das Kind auch Stopp sagen, also die Möglichkeit gibt's auch. Also nehm ma an, da kommt dann wirklich jemand und rennt da über meinen schön aufgebauten Blumengarten und ich hab vorher gesagt: "Da darf keiner drauf!" und das Kind hat dann vielleicht auch wirklich 'n Zorn in dem Moment, kann Stopp sagen, frieren wir ganz kurz ein, schauen nur auf die Situation, ohne Wertung, ohne Kommentierung, das is jetzt passiert und dann spielen ma weiter.
- 78 I: mhm.
- 79 E1: entschuldige, ich bin jetzt froh, dass du das mit dem Platz noch gesagt hast, weil Platz is ja wirklich auch ein zentrales Thema, wo is mein Platz, auch in der neuen Situation jetzt und so und i mein das is auch 'ne gute Möglichkeit richtig zu sich zu kommen und sich wirklich lang damit beschäftigen, auch den Platz im Raum, in der Gruppe einzunehmen, also das is auch so im übertragenen Sinne, wo is mein Platz, nä?
- 80 I: mhm.
- 81 E2: Ja.
- 82 E1: das war mir auch noch wichtig, ja.
- 83 E2: Und von den Themen her arbeiten wir eben auf dieser übertragenen Ebene, nä?
- 84 E2: wir machen keine Runden am Anfang jetzt so: "Wie geht's dir denn jetzt wo Mama und Papa ned mehr zusammen sind und ihr musstet umziehen?" und so weiter, sondern wir bieten praktisch durch die Spielimpulse einfach 'n Raum für die Kinder, genau in das einzutauchen, was sie jetzt grad brauchen und Kinder haben dat einfach von Natur aus mitgekriegt, also auch dieses Gespür dafür und so spielen sie ja auch sonst, nä?
- 85 I: mhm.
- 86 E2: sie probieren einfach Dinge aus und zum Beispiel "Umgang mit Tod" is ja, wenn ma so Kinder beobachtet, auch immer 'n Thema: "So, du bist aber jetzt tot!" "Nein, im Spiel bin ich jetzt mal tot!" [lacht] oder so, sagen sie ja oft, ja und dann is bei uns im Spiel auch oft Thema, zum Beispiel hamma vielleicht dann ganz wilde Raubtiere "Ähh, ich bin ein wilder Tiger" und so und dann is eben die Frage auch an die anderen: "Ja willst du von dem Tiger

gefressen werden?"

- 87 I: mhm.
- 88 E2: also dat wird alles schon vorher angeschaut und dann kann's sein, dass entweder sag ich "Na auf kar keinen Fall will ich gefressen werden!" oder es gibt auch welche die sagen: "Ja genau, ich will in die Erfahrung gehen und dann soll der mich auffressen, dann bin ich tot." [lacht]
- 89 I: mhm.
- 90 E2: So ist dieses sehr experimentell und die Erfahrung zeigt wirklich, dass die Kinder sich genau das holen und genau das suchen im Spiel, was grad wichtig is.
- 91 E1: Und auch Sachen mehrmals spielen, da merkt man so richtig auch die heilende Wirkung, indem oft die gleichen Rollen auch immer wieder nimmt, zum Beispiel eben zweimal das Tor zwischen den Welten der Frau Holle spielt, weil man da wirklich sich da auch mit Tod und mit Welten auseinandersetzt. Man merkt einfach, ja es tut den Kindern gut und vielleicht noch, weil wir bieten ja bestimmte Themen auch an, 'n ganz wichtiges Thema is natürlich Selbstbewusstsein, also irgendwas zu schaffen, zu überwinden, da gibt's ja tolle Geschichten, die man dazu spielen kann und ja, wo die Kinder auch dadurch gestärkt werden, indem sie dann zum Beispiel 'ne Rolle haben, wo sie echt 'ne schwierige Situation gemeistert haben.
- 92 I: mhm.
- 93 E2: mhm. (4)
- 94 I: Ok. (3)
- 95 E2: mhm.
- 96 E1: [lacht]
- 97 E2: Ja, ich denk jetzt grad, wir haben ja auch Kinder, die wirklich Verlust durch Tod erleben oder erlebt haben. Und da is ganz oft die Tendenz, also wir machen's ja jetzt schon im achten Jahr, is immer wieder zu beobachten, wie die Kinder dann sehr häufig zum Beispiel immer ganz schwarze, dunkle Häuser bauen, wo kein Licht mehr rein kommt und wo sie drin sein wollen, also auch ausprobieren, wie is dat wegzusein, ganz im Dunklen zu sein
- 98 I: mhm.
- 99 E2: und es kann auch sein, dass dann Kinder die ganze Zeit immer genauso bauen, immer wieder so bauen.
- 100 E1: mhm.
- 101 E2: das is dann, also man sollt da ned zu sehr vergleichen, aber das is wirklich auffällig, nä?
- 102 E1: mhm.
- 103 E1: ja und auch wirklich sag ma mal Größere, die dann auch, was ich das so erkenne, das ausprobieren, das geht dann wirklich so weit, also will jetzt da nicht so viele Details auch

verraten, aber dass ma wirklich das in seiner Rolle auch ausprobiert und sagt: "Ich bin jetzt tot und ich möchte jetzt da und da liegen".

- 104 I: mhm.
- 105 E2: oder begraben werden.
- 106 E1: oder begraben werden.
- 107 E2: hamma auch schon gehabt.
- 108 E1: hamma auch schon gehabt, nä? Und da gibt's da natürlich immer Geschichten, die wir anbieten können, man kann jetzt zum Beispiel mal Krankenhaus spielen, also Emergency Room heißt das, oder es gibt tolle Gedichte: "der Ribbeck vom Havelland" oder so, wo alles, auch Tod, 'ne Rolle spielt und es is auch oft so, hat man jetzt ein freies Thema, ich sag jetzt nur mal Indianer, dann bringen die Kinder einfach ihre Thematik da rein, weil man kann ja überall sterben, sag ich jetzt amal und genauso gibt's dann eben ein Indianerdorf, wo dann jemand als totes Reh begraben wird, also wir haben schon auch ganz freie Spiele, wo die Kinder dann so ganz von sich was rein bringen können.
- 109 I: mhm.
- 110 E1: Ja und ich glaub halt, was auch ganz wichtig is, auch in dem Spiel und mit dem miteinander, also da in den Rollen zu kommunizieren, ma is einfach ned allein und irgendwie so 'ne bewusste Isolation, die es vielleicht gibt,
- 111 I: mhm.
- 112 E1: zu fühlen, oder dass ma sich vielleicht allein fühlt, also in den Spielen kommt man halt gut in Kontakt nä?
- 113 I: mhm.
- 114 E2: Ja und eben ohne Worte, oder man muss auch nicht unbedingt auf jemanden zugehen, es kann auch sein, man baut sich 'n Haus und man kriegt dann Besuch, also es findet eigentlich immer Interaktion und Kontakt statt.
- 115 E2: mhm. Ja und da is dann natürlich auch in der Reflexionsrunde nachher, wird ja dann auch deutlich, des hatten wir schon öfter, so quasi: "Ja mich hat ja keiner besucht." [lacht] und dann kann ich sagen: "Ma und ich wollt dich besuchen, ich war schon dreimal bei dir im Haus und du warst nie daheim!"
- 116 I: mhm, mhm.
- 117 E2: Also is dann zum Beispiel, wenn man Besuch haben möchte, muss man auch hin und wieder daheim sein, also wenn ma dann nur unterwegs is, dann [lacht] nä?
- 118 E1: mhm.
- 119 E2: das sind so Sachen und ich denke jetzt wirklich, jenseits von dem Spielthema, alleine durch die Interaktion passiert ganz viel. Also auch grade dieses Abgrenzen, sich Begegnen, da merkt man bei den Gruppen dann schon auch Entwicklung bei den Kindern.

- 120 I: mhm.
- 121 E2: also wie sie's nachher ausdrücken, oder auch mehr und mehr, bei manchen Kindern is dat ja auch ganz wichtig, zu lernen einfach auszudrücken, das hat mir überhaupt ned gepasst und das hat mir überhaupt ned gefallen
- 122 E1: und da dann mal sagen zu dürfen, #nä?
- 123 E2: und das#, ja eben wirklich auch zu können dann im Laufe der Zeit, dat sind eben auch alles so Prozesse, die so mitlaufen, ja.
- 124 E1: Ja und wir ermutigen dann auch wirklich die Kinder dazu eben die Dinge auch auszusprechen.
- 125 I: mhm.
- 126 E1: also, es is ja auch schwierig oft, irgendwas dazu zu sagen oder mal zu sagen, ja ich möchte jetzt eigentlich auch lieber das und das, nä? Und wir üben das dann eigentlich auch richtig, aber was mir auch noch besonders wichtig is, is dieses" ich bin nicht alleine" und ja es is in einem Bereich, im Spiel so und es is aber auch so, ja die Kinder merken dann schon, es gibt unterschiedliche Lebensformen, die ganzen Kinder leben irgendwie unterschiedlich, beim einen is vielleicht ein Elternteil verstorben, der andere is bei der Großmutter, da haben sich die Eltern getrennt und ich glaube, dat is auch ne ganz gute Erfahrung.
- 127 I: mhm.
- 128 E2: mhm.
- 129 E1: Also, weil eben, i mein man könnt sich vielleicht jetzt auch dafür schämen, grad die größeren Kinder, weil's ja immer noch nicht gesellschaftlich so einfach is, aber da wird ma eben da auch gestärkt.
- 130 I: mhm.
- 131 E2: mhm.
- 132 E1: Jetzt hab ich mich dran gewöhnt langsam. [lacht]
- 133 E2: Ja. [lacht]
- 134 I: es beißt ned [lacht]
- 135 E2: 'Jetzt bin ich grad nochmal am Überlegen.' Also so aus dem Stegreifinterview is ähm...
- 136 I: Ja, es ist spannend, weil sie erzählen und es ergeben sich immer wieder Impulse und i schreib mir Stichworte auf, wo i dann gern nachhacken würd.
- 137 E2: Genau, was ich noch sagen wollt, wir arbeiten ja zu zweit
- 138 I: mhm.
- 139 E2: und wechseln meistens, ja ich bin immer noch die, die mehr mitspielt, oder?
-

- 140 **E1:** [nickt]
- 141 **E2:** mach ich [lacht] auch wahnsinnig gern, also jedenfalls ist's so, wir haben praktisch eine Spielleitern, kann man dazu sagen, oder? Die also auch den Gong hat, dieses Abfragen nochmal macht und dann dieses Spiel begleitet, also entweder die Geschichte erzählt, oder bei einem freien Spiel irgendwie kommentiert, also einfach nur aufnimmt, was grade passiert, nä? Und die andere spielt mit. Und da isses auch oft wichtig ,wobei das vorwiegend intuitiv passiert, wie kann ich jetzt vielleicht irgendwo noch 'ne Öffnung rein bringen, also indem ich zum Beispiel merk, es könnt jetzt eigentlich mal 'n bissl mehr rauskommen dann bin ich sozusagen die Türöffnerin.
- 142 **E1:** mhm.
- 143 **E2:** Also ich geh dann einfach ins Wilde oder ins Laute und schaff dadurch so 'ne Erlaubnis, also Erlaubnis, es wär ja eh erlaubt
- 144 **I:** mhm.
- 145 **E2:** Sondern es is eben so 'ne Öffnung dann, die passiert. Oder es kommt sehr oft dazu, eben ned geplant, dass es auch so Heiler oder Medizinnmann oder auch so Häuser gibt, die zum Beispiel ich dann mach oder die Anna, wo man halt hingehen kann, wenn man verletzt is oder man hat böse Träume und die Mezinfrau hat da eben gewisse Kräuter und Rituale, um die wegzuzaubern und diese Hütten,
- 146 **E1:** da stehn sie immer Schlange [lacht]
- 147 **E2:** da stehn sie dann immer Schlange [lacht], die sind also unglaublich begehrt, und ich muss dat immer wieder sagen, weil dat ja auch grad so aus'm Prozess raus passiert. Manche Kinder die schmelzen dann einfach da weg, die liegen dann da, ja und dann #lassen wir die da
- 148 **E1:** und ich mein wir sind# natürlich 'ne sehr einfühlsame Geschichte, was die Bettina eben so beschrieben hat, weil es geht jetzt ned drum, das Spiel zu manipulieren oder zu führen, sondern einfach Impulse zu geben, ja dat is halt wirklich 'ne Sache mit Gespür.
- 149 **E2:** Ja absolut!
- 150 **E1:** mhm. Ja und grade vielleicht nochmal, wenn ma grade wieder so mit dem Verletztsein und sich da pflegen und heilen lassen, also dat is'n wirkliches Bedürfnis von den Kindern, also auch in Schutzhöhlen sich zurück zu ziehen oder in ein Nest ja ist ganz oft. Oder eben zu der Mezinfrau und dann is auch nochmal oft wo die Kinder zusammenkommen und gemeinsam auch so bissl ihren Schmerz spielen, ja? Also wir hatten jetzt grade mal wieder die verletzten Häschen, die ihre Pfötchen zeigen und verbind mich oder so und die sich dann auch so im Schmerz treffen und dann auch nicht mehr alleine sind.
- 151 **E2:** mhm.
- 152 **I:** mhm.
- 153 **E1:** Also ich sag's so oft, weil's mir halt auch #wichtig is
- 154 **E2:** Ja, is ja auch so#!

- 155 **E1:** wie sie sich dann im Schmerz treffen können.
- 156 **E2:** Is ja auch so, mhm.
- 157 **I:** mhm.
- 158 **E2:** Ja nur so von der Rollenverteilung is das noch wichtig, und eben was dann aus'm Prozess raus so entsteht, oder es gibt Spiele, da bin ich dann eigentlich 'ne böse Macht.
- 159 **I:** mhm.
- 160 **E2:** hat sich dann so ergeben [beide lachen], und dann is dat grade auch total wichtig nä? Also die Kinder können sich dann an mir sozusagen mal abarbeiten nä?
- 161 **I:** mhm.
- 162 **E1:** mhm. Und es stellt dann auch oft amal, wo ma eben drüber gesprochen haben, es gibt was zu überwinden, jetzt sag ma mal, ich muss ins Meer springen, um da irgend 'ne Aufgabe zu erfüllen, um meinen Freund zu befreien oder so und da sitzt aber das Unheimliche und man schafft es dann aber trotzdem, das Unheimliche zu überwinden.
- 163 **I:** mhm.
- 164 **E1:** und dann ergibt sich Neues, also so nur mal von den Themen, die man alles spielen kann nä?
- 165 **E2:** mhm. #Also es is ganz
- 166 **E1:** und die Bettina is wirklich# furchtbar unheimlich, also [lachen beide]
- 167 **E2:** Also wenn ich mal unheimlich bin, dann bin ich sehr unheimlich [lacht]
- 168 **E1:** Ja! [lacht]
- 169 **I:** [lacht]
- 170 **E2:** Nein nur, die andere Seite is natürlich auch dann wieder diese anderen Rollen, oder eine Rolle, die ich eben auch ganz oft spiele is die weise, alte Waldeule.
- 171 **I:** mhm.
- 172 **E2:** es gibt ja auch in den ganzen Kinderbüchern wirklich so magische Tiere nä?
- 173 **I:** mhm.
- 174 **E2:** und die Eule is 'n ganz besonderes Tier und da hab ich schon erlebt, also grade dass ich dann sag so, bahhh, aber wohlwollend natürlich, ich bin dann eine, die wirklich schaut, was hier passiert, ich hab alles im Auge, dass den anderen nix passiert und dann hab ich meistens so ein riesiges, braunes Tuch und zeitenweise hängen die dann in meinen Flügeln drin, völlig verwurzelt und ruhen sich unter meinen Federn aus nä?
- 175 **I:** mhm.

- 176 **E2:** weil dat is dann auch von vornherein dat Angebot, wie ich meine Rolle ja erkläre am Anfang, ich bin die Eule und man kann jederzeit zu mir kommen, wenn man Ruhe oder Schutz braucht und dann is natürlich genau das, was dann passiert passiert und dann sind gleich an diesem Nachmittag ganz viele Kinder, die brauchen, die kommen ständig nur unter meine Flügel
- 177 **I:** mhm.
- 178 **E2:** nä?
- 179 **I:** mhm.
- 180 **E1:** mhm.
- 181 **E2:** das is ganz schön.
- 182 **E1:** Ja einfach Gefühle ausdrücken zu können ohne bewertet zu werden, egal ob man jetzt Schutz bei der Eule sucht oder ob man wirklich mal 'ne Rolle spielt, wo man auch in den Zorn gehen kann.
- 183 **I:** mhm.
- 184 **E1:** also, dat is eben auch wichtig und vor allen Dingen, weil sonst wird's oft so bewertet gleich, wenn man ein bissl aggressiv is und da kann man's halt wirklich bissl ausleben.
- 185 **I:** mhm.(6) Ja sie haben jetzt schon ganz viel erzählt
- 186 **E2:** Ja eben.
- 187 **E1+E2:** [lachen] ja wir zwei hä?
- 188 **I:** Ja das is super! [lacht] I würd grad gern mal nachhacken, und zwar weil jetzt öfter die Stichworte gefallen sind „Gefühle und Bedürfnisse der Kinder“ sowie sie haben gesagt, die Entwicklung und a Veränderung während sie die Gruppe besuchen...
- 189 **E2:** mhm.
- 190 **I:** können sie da konkrete Beispiele nennen, wie sich das ausdrückt, woran sie das erkennen, dass sie die Gefühle ausdrücken oder die Veränderungen, die sie zerst angeschnitten haben, wie erkennen sie die Veränderungen, was passiert da bei den Kindern?
- 191 **E1:** Also Veränderungen gibt's, kann man unterschiedlich erkennen, also eine is zum Beispiel leicht ablesbar, wenn am Anfang ein Kind sich nicht traut zu sagen : "äh, mein Haus soll nicht kaputt gemacht werden" ja, und dann irgendwie in der letzten Stunde sagt es "äh es muss geklopft werden, es muss geklingelt werden, da muss man dreimal glucksen und man darf nur reinkriechen" ja, das sind so ganz offensichtliche Veränderungen, wo die Kinder sich auch ein echtes Recht raus nehmen nä?
- 192 **I:** mhm.
- 193 **E1:** zu sagen, was sie möchten, was sie nicht möchten, am Anfang wird da oft gar nix gesagt nä?

- 194 **E2:** und dann kann's auch sein, dass mal eine zeitlang voll übertrieben werden muss natürlich nä?
- 195 **E1:** mhm.
- 196 **I:** mhm.
- 197 **E2:** also [lacht] und dann wird's wieder
- 198 **E1:** Eine Veränderung is für mich auch einfach zu sehen ja, wie das Selbstbewusstsein des Kindes wächst in der Gruppe, also wie ich mir zum Beispiel immer mehr Rollen zutraue, immer mehr auch in die Rollen reingehe und so spiele für mich selber, wie's mir entspricht, wie's mir gut tut, egal wie jetzt die anderen da drauf reagieren, is für mich zum Beispiel auch 'ne sichtbare Veränderung, und was mich immer so freut, is wenn die Kinder immer wieder kommen, also wenn man zum Beispiel Kinder mehrmals in der Gruppe hat und sie dann wirklich spüren: "Also das tut mir gut, da muss ich wieder hin", da hat sich irgendwas geändert, also es geht ja oft weiter, die Nachscheidungssituation, es gibt ein neues Geschwisterl oder der neue Partner trennt sich wieder, oft sind ein, zwei Jahre vergangen und dann erinnern die Kinder sich oft daran, wissen ja – sag i jetzt amal Insel is a Begriff der mir gut gefällt – da würd ich gern mal wieder hin nä?
- 199 **I:** mhm.
- 200 **E1:** und die kommen dann wirklich wieder, also wir haben Kinder, die sind drei, vier Mal über Jahre da
- 201 **I:** mhm.
- 202 **E1:** weil sie sich das oft immer wieder holen und das ist für mich auch ein Stück Veränderung, einfach zu sehen, ja da is 'n Platz, da geht's mir gut, da möcht ich wieder hin, wenn sonst irgendwas ins Wanken kommt nä?
- 203 **I:** mhm.
- 204 **E2:** mhm, genau.
- 205 **E1:** Kontakte ändern sich, die Kontaktfähigkeit, weil ich auch eben von Isolation gesprochen habe, also man sieht auch, die Kinder lassen da jemanden an sich ran, oder sind in Kontakt mit anderen Kindern, es entwickeln sich Freundschaften, seh ich auch als ganz großen Erfolg, ich mein die Gruppe is natürlich auch klein und ein geschützter Raum, da kann man sich was traun, da hat man die Sicherheit durch Regeln, durch den gleichen Ablauf, durch immer wieder die gleichen Gesichter, darauf dass wir achten, also es is 'ne wertfreie Zone da und eben kontaktmäßig entwickelt sich da viel weiter.
- 206 **I:** mhm. (2)
- 207 **E2:** Aber es – weil ja die Anfragen von den Eltern – is ja oft so quasi ich bring euch mein Kind und im Moment is es grün und nach neun Nachmittagen is es dann hoffentlich rot, weil rot wär schöner normal nä? So is es ja ned
- 208 **I:** mhm.
- 209 **E2:** Also wat da passiert is'n ganz normaler Prozess, also wenn ich jetzt in 'ne Gruppe geh,
-

egal zu welchem Thema, dann entwickelt sich bei mir über zehn Nachmittage auch einiges

- 210 **E2:** Also dat is ja schon mal ganz wat normales, weil es is so diese Anfrage: "Behandelt's ihr die Kinder, sodass nachher sozusagen, dann is alles bewältigt" nä?
- 211 **I:** mhm
- 212 **E2:** die Krise is vorbei, das Kind is wieder happy [lacht], das is 'ne Illusion, es is 'ne Illusion, nur das Wichtigste is, eben erstens Mal is es 'n entlastendes äh Angebot für die Kinder, 'n experimentelles und auf dem Weg lernen sie wirklich sehr viel in puncto Selbstbewusstsein, innere Stärke oder auch Zufluchtsplätze außen oder innen und das ist schon sehr viel
- 213 **E1:** mhm
- 214 **E2:** und Scheidung, da kann ich nachher 65 sein und dann haben sich meine Eltern immer noch geschieden früher, es bleibt ja
- 215 **I:** mhm
- 216 **E2:** und dann passieren ja auch wirklich viele Veränderungen, wie die Anna sagt, kommen neue #Partner oder
- 217 **E1:** ich find auch immer# ne große Veränderung, also jetzt sag ma mal in der Gruppe find ich auch, weil also Kreativität is ja bei uns auch 'n großes Thema, hängt ja auch sehr stark mit Ausdrucksmöglichkeiten zusammen, und ja, da seh ich auch einfach, wie die Kinder sich im Laufe der Zeit auch echt öffnen
- 218 **I:** mhm
- 219 **E1:** und diese Möglichkeiten so gut für sich nutzen, sag ma jetzt auch gestalterische Möglichkeiten
- 220 **E2:** mhm
- 221 **E1:** die auch wirklich immer mehr nutzen, um sich auszudrücken, also echt ein Stück auch zeigen, wie geht's mir? Und ich mein, worüber wir noch gar nicht geredet haben, dat is ja die Elternarbeit, wir machen ja auch Elternarbeit
- 222 **I:** mhm
- 223 **E1:** und ja da is schon auch so, ich mein wir versuchen halt wirklich auch den Eltern mit aufn Weg zu geben: "Die Kinder die brauchen keine Behandlung, die brauchen wirklich 'ne Unterstützung und 'ne liebevolle Begleitung und besondere Aufmerksamkeit in der schwierigen Zeit, aber mit den Kindern is ja soweit, sag ich mal, die Kinder sind ja in Ordnung!" und das is immer ganz wichtige Botschaft und ich glaube, dadurch helfen wir, unterstützen wir die Kinder auch, indem sie dann vielleicht auch mehr so gesehen werden können, wie sie denn gerade sind nä?
- 224 **I:** mhm.

- 225 **E1:** und, da Verhalten ja auch 'ne Ausdrucksform is, die nach irgendwas fragt oder die gehört werden möchte nä?
- 226 **I:** mhm, mhm. Wie gestaltet sich die Elternarbeit?
- 227 **E1:** Ja es gibt erst mal 'nen Informationsnachmittag, da können alle hinkommen und sich das unverbindlich und kostenlos anschauen
- 228 **E2:** mit Kindern!
- 229 **E1:** mit Kindern, der is auch überwiegend so gestaltet, dass die Kinder gleich mitmachen können, also der Kontakt zu den Kindern steht im Vordergrund bei dem Nachmittag, weil wenn die Kinder nicht wollen oder ihnen dat nicht gefällt, dann is halt schwieriger, um zu kommen. Ja und dann gibt's danach ein Einzelgespräch für die Eltern, wo dann auch so 'n bissl die Situation geschildert wird und wo Erwartungen abgeklärt werden und auch wir nochmal unser Angebot beschreiben und abgrenzen, is ja auch wichtig, ja und dann gibt's die ganze Zeit während den Gruppen immer die Möglichkeit jederzeit ein Gespräch zu vereinbaren, besonders wenn mal so ganz extreme Situationen, auch vor Weihnachten oder irgendwie um die Gerichtsverhandlung und wo's dann richtig hoch hergeht nä?
- 230 **I:** mhm.
- 231 **E1:** Und dann gibt's noch 'n Abschlussgespräch, wo man nochmal so anschaut, wie war's und was hat die Gruppe gebracht, wie war's für's Kind, wie war's für sie, und einen Nachmittag, wo die Eltern gemeinsam mit den Kindern spielen
- 232 **I:** mhm.
- 233 **E1:** weil des, i find des is auch nochmal so wichtig, so ein Zeichen von den Eltern, ich nehm mir die Zeit, ich interessier mich dafür, wir beide machen jetzt hier was gemeinsam und für die Kinder is natürlich die Hilfe auch leichter anzunehmen, wenn sie von ihren Eltern dabei unterstützt werden, also wenn die Eltern das Bejahen oder Mittun, dann isch es auch nochmal gut.
- 234 **E2:** Ja und die Eltern sagen dann immer: "Ja jetzt weiß ich auch, warum dem das so getaugt hat." [lachen beide]
- 235 **I:** mhm.
- 236 **E2:** wenn sie dann mal mitgespielt haben, ja.
- 237 **E1:** Ja, und dann is auch nochmal zwischen Eltern und Kindern natürlich auch dieser besondere Kontakt möglich, also wir haben dann zum Beispiel, wenn ich jetzt, ich will's ja nicht sagen, aber ich mach dich gesund kleiner Bär, dann kommt jeder mal in die Pflegesituation oder ich versorge dich, schau dass dir gut geht, wir schauen aufeinander, ich geh auf das ein, was du brauchst ja, und das alles spielerisch zwischen der die da is, also ich find dat super, muss ich sagen.
- 238 **E2:** mhm.
- 239 **E1:** ja, is mal 'ne schöne Möglichkeit auch für die Eltern, den Kontakt zu ihren Kindern zu finden.
- 240 **I:** mhm. Ja, ahm, i tät gern nochmal auf die Gefühle zurück kommen.
-

- 241 **E2:** mhm.
- 242 **I:** Welche Gefühle drücken denn die Kinder vermehrt aus, was sind denn da so die Gefühle, die ihr am stärksten mit bekommt?
- 243 **E1:** Schutz, also zum Beispiel in Höhlen sich verkriechen, unter die Flügel, im Nestchen zugedeckt werden als Beispiel. Und ja, eigentlich die ganze #Palette
- 244 **E2:** Angst
- 245 **E1:** Angst, ja
- 246 **E2:** Die Angst wird ganz viel experimentiert.
- 247 **E1:** mhm. Ja und
- 248 **E2:** Aggression natürlich
- 249 **E1:** mhm.
- 250 **E2:** Also indem eben gewisse Rollen ausgesucht werden, die
- 251 **E1:** mhm
- 252 **E2:** äh Möglichkeit geben ja
- 253 **E1:** und ich finde aber auch die eigene Kraft wird sehr viel erprobt, wer mir dann auch hilft, in diesen Zeiten, aber da mal zu so 'ner Kraft zu kommen, in bestimmten Rollen, das wird auch sehr oft erprobt, zum Beispiel ich bin der Starkte oder ich bin die Sonne, ich bin warm, ich hab Kraft, das is auch oft
- 254 **E2:** mhm. Ja ja, unbedingt.
- 255 **E1:** Oder ich bin der Kieselstein, ich leuchte für alle im Dunkeln, ich hab die Kraft, ich mach's euch hell, ich kann das, ich hab's in mir, das is auch oft
- 256 **E2:** mhm.
- 257 **E1:** Also es sind ned nur so sag ma die Gefühle, wo ma immer sagt Schuld, Aggression, Traurigkeit, es sind auch wirklich die anderen Gefühle und #auch Freude
- 258 **E2:** die sind ja natürlich ned zu vergessen [lacht]
- 259 **E1:** und auch Freude, wenn wirklich sag ich jetzt mal ein Todesfall, wat ja wirklich schlimm is, 'nen Elternteil zu verlieren, aber die Kinder nehmen sich halt einfach mal Auszeiten von der Trauer und das is bei uns auch möglich, sich wirklich zu freuen im Spiel
- 260 **I:** mhm
- 261 **E1:** um auch wieder Entlastung zu haben von der ganzen Trauersituation nä?

- 262 **I:** mhm. mhm. (4) Wie drückt sich zum Beispiel die Angst aus, wie kann man die spielen? Könnt's ihr da ein Beispiel nennen, damit ich mir das genauer vorstellen kann?
- 263 **E1:** Ja, die Angst. Also zum Beispiel bei einem Höhlenspiel, da wird 'ne dunkle Höhle gebaut, die zehn Meter lang ist, entweder bin ich derjenige der Angst macht, ich bin einfach die Angst, die Beklemmung, kann man spielen oder ich kann sie erleben, indem ich mich melde, sage ja, ich geh da durch und ich werde versuchen, meine Angst zu überwinden.
- 264 **I:** mhm.
- 265 **E1:** Also es gibt ja verschiedene Möglichkeiten mit der Angst in Kontakt zu kommen.
- 266 **E2:** mhm, mhm.
- 267 **E1:** Und ich mein, hört sich jetzt vielleicht ned so schlimm an, aber [lacht] wer schon durch so 'ne Höhle durchgegangen is, wo fleischfressende Pflanzen wohnen... und da kann man schon auch sagen: „ja, ich will sie jetzt spüren und auch überwinden“ und dann gibt's natürlich die Möglichkeit, ich kann mir 'ne gute Fee an der Seite wünschen, ich kann ja vorher sagen: „ich werde durch die Höhle gehen, die fleischfressende Pflanze darf mich berühren, aber die darf mich nicht verschlingen“, ich kann ja das alles vorher sagen, ja?
- 268 **I:** mhm.
- 269 **E1:** und wie weit ich mit der Angst in Kontakt kommen will.
- 270 **E2:** mhm. mhm.
- 271 **E1:** ich mein sowas macht man dann nicht als erstes Spiel [lacht], am ersten Nachmittag
- 272 **E2:** ne nä!
- 273 **E1:** also da kennt man sich natürlich schon besser und dann weiß man auch, die Kinder die sagen dann auch: „du darfst Geräusche machen, aber mich nicht anfassen“, nä?
- 274 **I:** mhm.
- 275 **E2:** wir bauen die Höhle dann alle gemeinsam nä?
- 276 **I:** mhm.
- 277 **E2:** also mit allem, was wir dann wirklich haben und so lang wie möglich und innerhalb der Höhle kann man ja dann nochmal Rollen aussuchen und auch nochmal Plätzchen bauen
- 278 **I:** mhm.
- 279 **E2:** und das geht mir genauso, also es is ja so, du weißt genau wat los is, du weißt im Grunde genommen auch, wo sitzt wer, aber in dem Moment, wo du da rein kriechst und es is ja finster, du weißt nicht, was kommt jetzt und dann kommt nur so 'ne Berührung plötzlich aus'm Dunkeln, das is ja kitzlig!
- 280 **I:** mhm.

- 281 **E2:** aber es is dann so, dass am Ende wollen dann immer alle durchgehen nä?
- 282 **E1:** mhm. Ja es geht dann auch nicht nur drum, sagen wir jetzt die Angst auszudrücken, sondern es geht dann auch noch da drum, was kann ich tun, oder welche Hilfen gibt es, werden mir an die Seite gestellt, die Angst zu überwinden, oder mit der Angst da durch zu gehen.Und dann, wir machen auch gestalterische Sachen, also wo jetzt ned nur gespielt wird, sondern wo man auch mit Malen oder mit Masken, wo man dann zum Beispiel auch im Bild Dinge darstellen kann nä?
- 283 **I:** mhm.
- 284 **E2:** Ja, könn ma nachher mal 'n paar Bilder noch zeigen
- 285 **I:** Ja gerne! Und wie holen sich die Kinder die Hilfen?
- 286 **E1:** Na indem sie zum Beispiel in den Runden sagen: „also ich brauche, 'ne Lampe mit, ich nehm die Laterne mit ja“, es gibt ja ganz viele Möglichkeiten, selber überlegen, was würde mir helfen
- 287 **I:** mhm
- 288 **E1:** find ich auch immer wichtig, also dass die Kinder auch selber sich Möglichkeiten überlegen können, vielleicht der eine nimmt 'ne Laterne mit, der andere sagt: „du gehn wir zusammen durch?“, gehn Hand in Hand durch ja, der Dritte holt sich Hilfe indem er sagt: "ja ich will aber das und das nicht", is ja auch 'ne Hilfe, nä?
- 289 **E1:** mhm.
- 290 **E2:** Ja oder, ham ma auch öfter, sie haben besondere Fähigkeiten, also sie können sich unsichtbar machen
- 291 **E1:** ja dat is oft, ja!
- 292 **E2:** sie sind sowieso unbesiegbar nä?
- 293 **I:** mhm
- 294 **E2:** also da kann passieren, wat will, sie sind unverwundbar und sterben nie.
- 295 **E1:** mhm. können sich verwandeln, ja.
- 296 **E2:** oder wenn sie auf der anderen Seite sind, dann sagen sie vorher auch wat sie alles für Zauber zum Beispiel über jemanden legen können, wenn ich dann eben irgendein böses Tier bin und dann macht die Fee, hat sie dann vorher schon gesagt, irgendeinen Wedler und dann fall ich um und bin erst einmal gelähmt.
- 297 **I:** mhm.
- 298 **E2:** also da sind die Kinder sehr kreativ und erfinderisch.
- 299 **E1:** mhm und wenn es jemand wünscht, über seine Angst zu sprechen, ich mein, dat wär jetzt eher bei größeren Kindern, also die Möglichkeit, die gibt's dann auch, also hatten wir auch schon mal ein Mädle, die hat dann erzählt eben dass sie Angst hat, die Zeit allein mit

ihrem Vater zu haben, weil da jetzt jemand Neues ist, also es gibt schon auch die Möglichkeit, nur wird die nicht so oft gewählt, die Kinder, für die es leichter, das anders im Spiel auszudrücken

300 I: mhm.

301 E2: mhm. Ja und jetzt im Spiel selbst ist natürlich auch wichtig, also nehm ma mal an, das is so'n Spiel wie mit dem Schneeweiß zum Beispiel, also da wird ein kleines Lamm, die is so neugierig, dass sie ihrem Hirten, der grade ein bisschen schläft, so neugierig durch die Welt springt überall und auf einmal is sie weg. Und wurd dann das Lamm sehr lange gesucht von dem Hirten, bei ganz vielen Tieren kommt er vorbei und sucht immer, sucht immer, ja und dieses Schneeweiß is in einen ganz finsternen, schwarzen Graben gefallen, den bauen wir meistens und da is dann schon auch immer ganz klar, wenn ein Kind sagt: "Ich will das Schneeweiß spielen in dem Spiel", dann sagen wir: "aber du weißt, du fällst dann erst einmal in einen ganz schwarzen Graben und dann musst du womöglich lange warten, bis du gefunden wirst, kannst du dir dat auch vorstellen?"

302 E1: mhm, ja!

303 E2: oder "du hast jetzt die Rolle, wo du am Ende dann wirklich sterben musst, also da als Hexe im Ofen verbrannt wirst", so dat et auch noch mal deutlich ist. Ja, dann is det für die Kinder in der Regel 'ne sehr kraftvolle Erfahrung.

304 I: mhm. [alle lächeln] Ihr habt angesprochen, dass ihr Trennungskinder habt, Scheidungskinder und eben auch Kinder, die einen Verlust durch Tod erlebt haben.

305 E2: Ja!

306 I: Gibt's da Unterschiede zwischen diesen Kindern im Verhalten, im Ausdrücken, wie sie die Spiele spielen, merkt's ihr da Unterschiede?

307 E1: Ich mein, ich find's schwierig, weil jedes Kind is ja anders.

308 I: Ja.

309 E1: Und da irgendwas zu generalisieren, ich mein, man sieht, Kinder die jetzt wirklich jemand über Tod verloren haben, die wählen halt oft auch Rollen, wo ma eben schon gesagt haben, wo sie selber den Tod ausprobieren können, wo sie wirklich so im Märchen mit Verwandlung, mit anderen Welten in Kontakt kommen, ich mein dat is schon vielleicht sich nochmal konkreter mit dem Tod auseinander setzen, aber generell...

310 E2: Ja man muss sie auch einfach von den Entwicklungsphasen her sehen, also ein vierjähriges Kind is in 'nem ganz anderen Erleben drin als ein Neunjähriges oder ein Zehnjähriges, also je kleiner die Kinder, umso magischer die Welt, ganz anders. Die brauchen auch fast nie groß, da reicht oft ein einziges Tuch: „so und jetzt sieht doch jeder ich bin der Fuchs“ nä?

311 I: mhm

312 E2: „weil, dat is ganz klar, dat ganze Tuch hat mich jetzt in den Fuchs verwandelt“ und dat is einfach noch diese andere Welt, wenn's dann zehn, elf, zwölf, da kommt ganz was anderes, kommen dann auch eher so rationale Überlegungen, also da muss man natürlich ganz klar differenzieren

- 313 I: mhm
- 314 E2: und dat kann ma ned sagen, also wie weit jetzt der Schmerz bei dem Kind oder bei dem Kind, ich denke auch, sicher ein Verlust durch Tod is wat Nachhaltiges, det is endgültig, aber da is auch wieder die Frage, wie alt is det Kind
- 315 E1: mhm
- 316 E2: und wie wird dat überhaupt wahrgenommen
- 317 E1: und ich glaub, was in beiden Situationen wirklich erlebt wird, is halt so die Ohnmacht, also erst mal, weil – bei Tod ja sowieso und auch bei Scheidung – es passiert was, dat hab ich mir nicht ausgesucht, dat wird mit mir gemacht, oder meine Eltern machen dat jetzt, und für mich ändert sich alles und ich hab keinen Einfluss da drauf nä?
- 318 I: mhm
- 319 E1: und ich denk mir, die Ohnmacht is ja beim Tod auch, sehr stark wird det erfahren nä?
- 320 E2: mhm, mhm. Ja des kann ma, des kann ma so überhaupt ned
- 321 E1: und eben die Angst vor dem "wie wird's werden", die Perspektive: „wie is mein Leben ohne Vater, der jetzt gestorben is“ oder "wie is mein Leben mit getrennten Eltern", det is einfach die Angst vorm Unbekannten, vor der Perspektivlosigkeit im Moment, die man eben in der Krise auch hat nä?
- 322 I: mhm.
- 323 E2: und diese Lebenssituation, det is ja ned so Trennung an sich, sondern det is ja 'n System, das auseinanderfällt oder wat sich verändert durch die Trennung und je nachdem, wie da die Beteiligten miteinander umgehen is ja dat Wesentliche. Also hab ich noch die Idealsituation, dass diese Eltern, die sich trennen, noch weiterhin fähig sind zu kommunizieren nä?
- 324 I: mhm.
- 325 E2: also auch vor allen Dingen zum Wohl des Kindes, dann hab ich 'ne sehr schöne Situation, ich hab aber auch sehr oft 'ne Situation, wo's ganz anders is, is ja klassisch, wo ma sagt, ja jetzt wird das arme Kind also noch als Spielball, oder als
- 326 E1: Spion, #Loyalität
- 327 E2: oder Waffe# benutzt, dann hab ich natürlich da noch mit 'ner ganz anderen Gefühlslage zu tun, wo ich sag, ja die Trennung is schon schlimm genug, aber jetzt noch dieses, so quasi ja ich komm heim: "darf ich der Mama jetzt eigentlich zeigen, dass es fein war beim Papa, oder wie muss ich mich verhalten?"
- 328 I: mhm.
- 329 E1: mhm.
- 330 E2: das sind ganz wesentliche Sachen, wo ich denke, da haben wir keinen Einfluss drauf, also wir haben zwar Elternarbeit, aber wir machen ja in dem Sinn keine Familienberatung,

wir sind in allererster Linie für die Kinder da, aber da passieren schlimmste Sachen, schlimmste Sachen!

331 I: mhm.

332 E1: mhm. Ja und man muss auch sagen, bei einer Trennung sind die Erwachsenen auch selber so fertig, also einfach depressiv oder wirklich so stark in 'ner Krise, dass natürlich auch schwierig ist, die Kraft zu finden, die in dem Moment unbedingt auch für die Kinder gebracht werden muss, aber die Kraft zu finden, dann auch wirklich den Kindern zuzuhören und die Kinder zu spüren, wenn man sich oft selbst vor lauter Schmerz gar ned spürt, da find ich einfach so'n Angebot auch nochmal gut nä?

333 E2: mhm.

334 E1: Weil sie brauchen da wirklich 'ne besondere Begleitung in der Zeit und für Eltern is halt schwer, wenn sie mit sich selber so stark beschäftigt sind nä?

335 I: mhm.

336 E2: Ja. Und det is eben, ja es gibt schöne Situat-, also schön [lacht], es gibt aber wirklich sehr, sehr heftige Sachen, also in der Akutphase, Trennung ist eigentlich schon ausgesprochen, oder is auseinander gezogen, aber dann geht eigentlich nochmal so'n richtiger Frontkrieg los, nä?

337 I: mhm.

338 E2: Gibt's ganz oft bei den Eltern, wo natürlich wirklich auch emotional absolute Ausnahmesituationen herrschen, dat is teilweise auch normal, also es is ja auch ein heftiger Prozess nä?

339 I: mhm.

340 E2: wenn man sich trennen will, geht es an keinem spurlos vorbei nä?

341 E1: mhm, und für die Kinder is natürlich dann auch 'ne Herausforderungen, wenn man von der einen Welt in die andere wieder, also die erleben halt so verschiedene Welten und da wieder zurück einzutauchen und wie tu ich das eben dann, darf ich mich überhaupt freuen, dass ich jetzt beim Papa war oder verlier ich dann meine Mutter nä?

342 I: mhm, mhm.

343 E1: des is glaub ich echt peinhart manchmal.

344 E2: Ja da passiert ja ganz viel, also ich muss mich jetzt mit der Mama solidarisieren, weil ich will ja auch bei der Mama, da könn ma gewisse Dinge natürlich wenn sie kommen von der Mutter oder vom Vater schon bereden

345 E1: oder bei Todesfällen, da is ja dann wirklich ein Platz leer, einfach auch zu sagen, ich muss den jetzt nicht einnehmen, das sind auch so Sachen, eben an dem Platz zu arbeiten, ich muss nicht den Platz des Verstorbenen einnehmen, ich hab 'nen eigenen Platz nä?

346 I: mhm.

- 347 **E1:** und ja, ich mein, dat is ja bei Scheidung eben auch ein Thema, wenn dann jetzt ein Elternteil weg ist: „muss ich den jetzt einnehmen, muss ich jetzt da sorgen?“, is ja auch 'ne Belastung.
- 348 **I:** Mhm, ihr habt vorher mal angeschnitten, dass die Kinder offener werden im Zuge eurer Spielgruppe und dass sie sich auch mehr sagen trauen, mehr mitteilen was sie brauchen, dass sie mehr Selbstvertrauen kriegen, nehmen sie das mit nach außen, wirkt sich das nach außen mit, dass sie sich bei den Eltern auch mehr sagen trauen: "Na, stopp, das geht zu weit"?
- 349 **E1:** Es ist natürlich sehr schwierig in so 'ner abhängigen Situation, ich mein was sie auf jeden Fall mitnehmen, das ihnen niemand mehr nehmen kann, das is die Erfahrung: "ich kann es sagen, ich weiß es, ich spür mich selber, ich spür was ich möchte, was ich nicht möchte und ich kann's in dem Rahmen sagen", aber natürlich jetzt in dieser Abhängigkeit, dem Elternteil das zu sagen, ich meine, sicher man kann sich vielleicht mal wat wünschen, aber man kann sich ned gegen die Mutter oder den Vater dann irgendwie so auflehnen, dafür is einfach die Verbundenheit und die Abhängigkeit glaub ich zu groß, aber eben die innere Festigkeit und die Erfahrung "ich spür das, und was ich spüre ist auch ok!", darum geht's, nicht kann ich das gegen meine Mutter durchsetzen oder wie auch immer, sondern es is ok, und ich weiß ganz genau, dass ich's nicht schön finde, wenn ich im Hof abgestellt werde, da warten muss, bis der nächste mich abholt, ich spür, es is nicht gut und eigentlich hätt ich's ned gerne nä?
- 350 **E2:** Jaja, ich sag mal, es gibt schon Rückmeldung, dass die Kinder vielleicht dann so in ihrem Kreis mit Kindern, wo die Mutter vielleicht sagt: "Ja na, da is wirklich so, die spielt jetzt anders mit den Kindern oder sagt mal deutlicher, was sie will", und die anderen Sachen, das sind ganz oft Versuche von Eltern die Kinder zu instrumentalisieren nä?
- 351 **I:** mhm.
- 352 **E2:** So quasi dat wär ja so ne Hoffnung: "Dann sag du doch mal dem Papa, er soll aufhören, immer so und so zu reden" und da muss ma die sofort runterziehen, weil das is absolut unmöglich für ein Kind, ja?
- 353 **I:** mhm, mhm.
- 354 **E2:** also überhaupt solche Aussagen einem Elternteil gegenüber, da brauch ma uns nur als Erwachsene nehmen, das muss ja eine sehr reife Beziehung sein, dat ich mich vor meine Mutter stelle und sage: "Du, das kommt jetzt aber ned mehr in Frage und ich will, dass du damit aufhörst", wie kann dat 'n siebenjähriges Kind?
- 355 **E1:** mhm, aber
- 356 **E2:** da spielen dann die Konflikte der Eltern rein und das Kind soll möglichst auch noch irgendwo die Lösung bringen, also völlige...
- 357 **E1:** ich mein, was ich schon glaube, was nach außen mitgeht, also eben man spürt des, ich kann's aussprechen und es gibt auch Leute, die hören mir zu ja und da werd ich akzeptiert mit dem was ich spüre und da gibt's, wenn man jetzt Glück hat, hat man ja auch 'ne Oma oder Freunde und da ist es einem vielleicht möglich, grade auch größere Kinder mit der Freundin oder mit der Schwester, also ich glaube, dat is schon 'ne Erfahrung, die man da machen kann nä?

- 358 **E2:** mhm.
- 359 **E1:** aber natürlich nicht so in diesen Abhängigkeitsverhältnissen nä?
- 360 **I:** mhm.
- 361 **E2:** und manche Kinder tauen, das hörten wir auch schon so quasi von vorher: "Ja die sagt ja nie was" und ja die einen, das hatten wir jetzt grade, so quasi ja is schon als introvertiert und dadurch dass genau diese Erwartungshaltung, oder der Druck bei uns nicht is "Du musst erzählen"
- 362 **I:** mhm
- 363 **E2:** die tauen dann einfach irgendwann auf, da is endlich mal die Erfahrung, ich werd so akzeptiert, wie ich bin und das dann auch zu probieren: "aha ich hab die Erlaubnis nichts zu sagen" und dann is det ja schon ein Wagnis, det auch ernst zu nehmen, also dat, "ich probier's aus und es passiert nix Schlimmes" und det mach ich immer wieder mal und es passiert überhaupt nix Schlimmes aha, ja gut, Julia schön dass du da bist, Name sagst, wer ist jetzt dran? Und irgendwann geht der Knopf auf nä?
- 364 **E1:** mhm, also #wat ich, ja
- 365 **E2:** oder# ja
- 366 **E1:** was mir irgendwie auch noch wichtig is, wenn die Kinder dat auch so dann daheim sagen, ich mein ich find schon auch wichtig zu schauen, wo gibt's denn im alltäglichen Leben der Kinder Inseln, zum Beispiel die Großeltern, Freunde, hat das Kind auch noch andere soziale Kontakte, die fern sind von diesen Streitigkeiten, wenn's richtig hoch geht, also des is eigentlich in den Gesprächen auch immer Thema, dat wir fragen: "Wen gibt's denn da noch, gibt's da noch 'ne Tante?", find ich auch wichtig und das is dann schon wat, wo man auch für'n Alltag a bissl schauen kann, dass die Kinder weiterhin Entlastung empfinden, gut was Entlastung bringt, ist natürlich die Erfahrung in der Gruppe.
- 367 **I:** mhm. Und du hast gesagt, da bilden sich auch Freundschaften oder die Kinder wachsen zusammen, das heißt, es is auch eine gute Unterstützung in der Gruppe, dass sich die Kinder gegenseitig haben und dass sie sich da unter Gleichaltigen ausreden können, oder?
- 368 **E1:** mhm, mhm, ja wobei ich eben glaube, es is grad bei Kinder, grad bei Kleineren, die müssen ned unbedingt reden, die zeigen sich die kranken Pfötchen und dann spüren sie und wissen sie: "Wir beide haben 'nen Schmerz und wir empfinden des jetzt genauso" nä? Und bei größeren, klar sie können ja dann auch schon mit'm Fahrrad sich besuchen oder telefonieren, die wissen dann irgendwie, also jetzt grade auch bei den älteren Kindern, die wissen halt sie haben da in der Hinsicht Ähnliches auch erlebt, da is auch dann in der Gruppe, ich mein is jetzt ned unser Hauptziel, aber is dann schon drüber gesprochen "Ach wenn's streiten, einfach Türe zu" [lacht] "Kopfhörer auf", da finden schon so Gespräche statt, aber bei den Vierjährigen weniger.
- 369 **I:** mhm ja, was mich jetzt noch interessiert, wie lang sind die Kinder da so bei euch, wie lang begleitet's ihr die oder wie lang dauert so a Gruppe?
- 370 **E1:** Ja, is unterschiedlich, also wir machen's ja seit acht Jahren schon, es gibt immer abgeschlossene Blöcke, find ich auch wichtig für die Kinder, die vielleicht erst amal skeptisch sind, dass ma sagt, schau das Ganze is überschaubar, zehn Mal

- 371 **E2:** neunmal jetzt.
- 372 **E1:** neunmal, dann hast es mit uns geschafft und dann gibt's auch noch die Blöcke, wo ganze Tage sind, fünf Mal, gibt's auch, is eigentlich auch ganz schön, weil dann haben wir noch so 'ne Mittagsessensituation, da passiert auch nochmal viel, so an Kontakt und Nähe, ja und dann gibt's immer die Möglichkeit wieder neu zu kommen, das is ganz unterschiedlich, also das Wenigste is halt einmal und das Häufigste war bisher schon mehrmals nä?
- 373 **E2:** ja drei, vier Mal hatten wir schon!
- 374 **E1:** und auch wo dann immer mal ein Jahr Pause is, aber dann eben haben sie das Gefühl, sie kommen mal echt wieder hin, dat is natürlich für uns sehr schön, die Kinder so über Jahre zu verfolgen oder ich mein, es gibt auch immer die Möglichkeit zum Gespräch oder zum Kontakt, da geben wir unsere Handynummern, also...
- 375 **E2:** aber für die Kinder is es wirklich Freude
- 376 **I:** mhm.
- 377 **E1:** mhm.
- 378 **E2:** Also die Anziehungskraft, die unsere Gruppe hat, die is einfach Spaß und Freude. und der Umgang mit den Materialien, weil es is ja auch ganz wat anderes, mal nur mit Tüchern zu arbeiten in allen möglichen Farben, wir haben ja keine Kostüme, also dat #wird ja auch alles
- 379 **E1:** aber ich glaube, was die Kinder, ja# schon veranlasst, immer wieder zu kommen, is die Erfahrung, ich kann da wirklich so sein wie ich bin.
- 380 **E2:** Ja!
- 381 **E1:** Nä? So #dat is glaub ich
- 382 **E2:** Ja, ja#!
- 383 **E1:** eines der ganz wichtigen Sachen, ich kann so sein wie ich bin und dat seh ich auch, wenn ich die Kinder so auf der Straße treffe oder auf'm Schulhof, da is immer dieses im Raum, er hat mich gesehen in dem, wo ich stehe, in meinem Schmerz und ich kann so sein, wie ich bin nä?
- 384 **I:** mhm.
- 385 **E2:** Jaja, das ist immer so schön [lacht], die wissen dann immer, wenn man sich so zufällig trifft, wissen die immer noch ganz genau, das kann vier, fünf Jahre her sein: "Bettina weißt du noch, wo ich das und das gespielt hab? Und das haben wir gemacht und das war toll"
- 386 **I:** mhm, schön.
- 387 **E1:** Ja, mhm. Oder ihr Lieblingsspiel, das vergessen sie einfach nicht nä? 'Dat is ganz nett'.
- 388 **I:** mhm. Ihr habt's gsagt, dem liegt die Pädagogik des Erlebens zu Grund, gell? Könnt ihr mir da noch was drüber erzählen?

- 389 **E1:** Ausdrucksspiel aus dem Erleben.
- 390 **I:** mhm, is das die Grundlage auf der ihr alles aufbaut?
- 391 **E1:** Also Erleben spielt 'ne große Rolle, es geht ja auch um Erlebnispädagogik, dass man einfach die Sachen erfahren kann und spüren kann, begreifen kann und mal weg immer nur von diesem Kopflastigen, ja?
- 392 **I:** mhm.
- 393 **E1:** Ich kann Sachen ausprobieren und ich kann die fühlen, spüren! (10) Naja gut, ich mein dat is ja schon fast wie die Reformpädagogen oder in den frühen 70ern die Erlebnispädagogen, die haben dat ja schon gemerkt und das is eben nochmal 'ne kreativere Form
- 394 **I:** mhm.
- 395 **E1:** wo man dann wirklich ins Erleben kommt, in dem Moment, wo man's spielt und auch dadurch, wie die anderen auf einen reagieren, wenn ich jetzt zum Beispiel irgendwie 'ne schöne Blume in der Wiese spiele und da sind fünf Leute, die da hin gehen und an mir schnuppern [lacht], weißt da spür ich schon wat, also da spür ich schon , boah ich bin wat Besonderes, die schauen mich an, ich bin jetzt hier, ich kann wachsen, ich kann strahlen, also man erlebt wirklich wat, also auch eben durch die Reaktion der anderen, nä?
- 396 **I:** Ja. (6) Jetzt schau ich noch kurz, ob ich nichts Wichtiges vergessen hab (4), ihr habt's alles schon genannt, ich hab gar nicht viel fragen brauchen [lacht] (5) Ja, vielleicht noch ganz kurz, was glaubt ihr, welche Faktoren sonst noch eine positive Bewältigung vom Scheidungsprozess für die Kinder beeinflussen? Neben dem, dass sie die Gruppe besuchen?
- 397 **E2:** Ja die Art und Weise wie die Eltern sich trennen, dat is das Um und Auf, da finden dann wirklich ganz schlimme Sachen statt, also wenn man andere Beispiele sieht, wo die Eltern sagen: „wir wollen auseinander gehen, aber wir wollen den Prozess auch so, dass er unser Kind oder für unsere Kinder bestmöglich laufen kann“ und dann passieren uns solche Verabredungen, dann is dat wirklich für die, der Schmerz bleibt, aber dann kommt ned noch dat andere dazu.
- 398 **E1:** Ja die ganzen Schuldgefühle, is auch ganz wichtig diese Erwachsenenenebene und Kinderebene wirklich zu trennen: „du bist dat Kind, wir überlegen uns und wir entscheiden dat und wir führen dich“, sie einfach da auf dieser Position des Kindes lassen, dat is glaub ich sehr entlastend, einfach für die Kinder das regeln, ich mein Kinder können ja wünschen, ganz klar, aber eben dieses hin und her grad bei kleineren Kindern, es ist schon wichtig, dass die Eltern da sagen, wir sind die Erwachsenen und wir überlegen uns, wie wie's am besten geht
- 399 **I:** mhm.
- 400 **E2:** mhm. Und es ist jetzt bei uns, also es gibt einfach so Prozesse, die sind, ich hab in C-Stadt ja auch schon mit Kindern gearbeitet, aber ned mit dem Thema und hab, ja da war auch über ein paar Jahre so ein Prozess, wo ich dann irgendwann sagte, ja in dem Moment, wo die Kinder hier in die Tür kommen, haben sie die Atmosphäre "ich bin ok" und das is ein Unterschied, den ich setzte nä? Und wenn sie wieder heim gehen und daheim geht's

wieder hoch her, ich kann ned an dem Kind ein paar Schrauben festziehen und die Familiensituation is dann ok, das is manchmal wirklich nur die Erfahrung "Ma, da geht's mir gut, ich darf sein wie ich will, ich krieg wirklich Anerkennung und Wertschätzung dafür, dass ich bin und so wie ich bin" und dat alleine is, ich sag schon wieder "das alleine", aber mittlerweile sag ich, dat is total viel und viel mehr kannst ned machen, also...

- 401 **E1:** und jetzt andere positive Faktoren sind natürlich die ganzen Mediationen und was es halt alles gibt oder Einzelbegleitung oder im Umfeld einfach Leute, die das unterstützen, mit denen man offen reden kann, also ich denke dieses offene informieren über die Situation is sehr wichtig, also die Kinder schämen sich und keiner darf's wissen oder so, sondern so Sachen sind glaub ich auch sehr wichtig, einfach offen, man sagt's vielleicht der Lehrerin oder Freunden oder es gibt Eingeweihte, es gibt andere, die die Kinder unterstützen, die Großeltern lassen sich nicht in diesen Clankrieg mit rein ziehen, sondern sagen, wir sind für unsere Enkelkinder da, so Sachen sind sicher gut nä?
- 402 **E1:** und was auch wichtig is, is glaub ich wirklich, ned die Situation runter spielen, so "is doch alles ned so schlimm", sondern wirklich dem Kind zuhören mit seinen ganzen Gefühlen und mit der ganzen Bedrohung und dat auch einfach aushalten und bei dem Kind sein und ja und eben, wenn ich keine Zeit habe oder wie viele dat selber dann nicht aushalten können und "ach is doch gar ned so" und "geht schon wieder, siehst den Papa eh", also ich glaub, dat is dann auch nochmal so verletzend, wenn man in seinen Gefühlen dann ned ernst genommen wird oder jemand, der einem Nahe steht, das dann auch ned aushält
- 403 **I:** mhm
- 404 **E2:** Ja, wenn's möglich is, geben wir immer Anregungen, was is sonst noch oder fragen auch - nehm ma an, die Mutter kommt meistens - "ja wie geht's dir, ja hast du selbst jemand, hast du selbst Unterstützung oder Begleitung oder was könnt da in Frage kommen?"
- 405 **E1:** Ja und manchmal, ich meine sprengt zwar manchmal ein bissl den Rahmen, aber es geht schon auch in Erziehungsfragen auch oft rein, es is ja grade dann auch wichtig einfach 'ne Struktur zu wahren und ned nur um jetzt die Liebe der Kinder ned zu verlieren oder dat Kind noch mehr auf seine Seite ziehen, da die großen Freiräume, ein Kind verliert den Halt, dat sind schon auch so Sachen, wo ma dann mit den Eltern drüber reden, wie könn ma jetzt da Sicherheit geben und Grenzen setzen oder wenn ma vielleicht ned die Kraft hat sich jetzt auch noch mit seinem Kind zu streiten, einfach so, um die Eltern auch zu unterstützen: "schau, versuch det einzuhalten, du kannst das machen" und auch praktische Sachen oder Kinder haben Schlafstörungen, "na häng doch mal einen Traumfänger auf" also geht auch in praktische Tipps und die werden oft auch eingefordert von den Eltern
- 406 **E2:** Jaja.
- 407 **E1:** fragen oft wat, so ganz konkret praktisch: "wat kann ich denn da nun machen?", weil da red ma dann auch drüber
- 408 **I:** mhm
- 409 **E2:** und zum Abschluss noch [Anna lacht], also wat sehr Schönes muss ich sagen, also die Familienrichterin hier im Bezirk X unterstützt unsere Gruppe
- 410 **I:** mhm

- 411 **E2:** oder eigentlich die Kinder sehr und schickt immer wieder Kinder bzw. macht bei den Eltern sogar strikt die Auflage, dat die Kinder zu uns kommen und dat find ich einfach schön, weil es ned aus der Sichtweise, so quasi die Kinder sind ned in Ordnung, sondern dat einfach deutlich wird, die Kinder brauchen jetzt einfach noch grad wat für sich auch, also vergesst ned die Kinder bei der ganzen Geschichte, dat läuft ganz gut!
- 412 **I:** mhm, das ist fein.
- 413 **E1:** Genau.
- 414 **E2:** Ja wir könnten noch stundenlang weiter #erzählen, wir haben ja schon so tolle Sachen
- 415 **E1:** Ja wenn nicht die Kinder# nachher nach Hause kommen würden [lacht] von der Flöte, die sind nämlich um zehn vor vier bei mir daheim
- 416 **E1:** Aber wenn's no irgendwas ganz
- 417 **I:** Ok
- 418 **E1:** wenn ma irgendwas ganz Wichtiges no vergessen haben, dann könn ma
- 419 **E2:** ich will dir aber unbedingt noch ein paar Bilder zeigen!
- 420 **I:** Ja gerne.
- 421 **E2:** Weil dat wirklich verdeutlicht, äh...
- 422 **E1:** Ja, ja, da könn ma ja dat Ding ausschalten oder bei den Bildern?
- 423 **I:** Ja, genau [lacht] Vielen Dank auf jeden Fall für eure Hilfe!

12.2.2 Interview 2, vom 09.03.2010

- 2 Dauer: 1h 02min
- 3 I: Ok, jetzt funktioniert's. Ja, i hab gehört von der Frau L., dass sie die Koordination über haben vom Projekt Kinderbeistand in diesem Bundesland, dass sie einen Überblick haben über die Fälle, die gewesen sind, über die Einsätze, die stattgefunden haben und es tät mich jetzt einfach interessieren von ihnen, wie das zu Stande kommen ist, wie das abläuft, was dabei gemacht wird, wie viel, wie oft, alles #was ihnen dazu einfällt.
- 4 E: (i muss glei relativieren)# derzeit existiert der Kinderbeistand nicht.
- 5 I: mhm, ich weiß, des war im Modellprojekt.
- 6 E: Also, des war des Modellprojekt, wann hat des gestartet, 2006 oder 2007
- 7 I: mhm
- 8 E: hat des gestartet, Anlass war eine in den Medien ziemlich gut transportierte Kindeswegnahme in Salzburg, wo dann das Ministerium gesagt hat, wir müssen jetzt reagieren, weil es ja des Institut Kinderbeistand in Österreich oder Verfahrensbeistand in Deutschland und in der Schweiz und in England isch ja des alles scho eingeführt.
- 9 I: mhm
- 10 E: und daraufhin hat das Ministerium gsagt, wir machen einen Pilotversuch und zwar auf der rechtlichen Basis Kurator. Wir gehen (oafach bei am Verfahren) davon aus, es gibt an materiellen Interessenskonflikt zwischen dem Kind und einem Elternteil und dann isch ein Kurator zu bestellen, jetzt beispielhaft, wenn ein Vater stirbt und die Mutter und das Kind sind erbberechtigt, dann muss in diesem Interessenskonflikt, wenn die Mutter ja theoretisch stellvertretend für's Kind verzichten könnte, muss da ein Kurator bestellt werden. Und auf dieser Rechtsbasis, die äußerst schwindlig war, hat man den Modellversuch Kinderbeistand gmacht in Österreich und hat da dazu verschiedene Gerichtsbezirkte ausgesucht, also des war in X i glaub Ort B, in Y und in Z wär's der Bezirk A gewesen, aber unsere Landesregierung hat gsagt, die Jugendwohlfahrt: "wir sind so daran interessiert, bitte macht's das auf allen Gerichtsbezirken oder wenigstens zwei oder drei, wenn's ned reicht das Geld, wir finanzieren dazu".
- 11 I: mhm.
- 12 E: Aber die Daten finden sie selber raus oder, wann das gestartet is genau, weil i hab jetzt die Jahre scho wieder weg, i glaub des war vom Sommer 2006 bis Sommer 2008.
- 13 I: Ja, i glaub zwei Jahre is gängen.
- 14 E: Und es hat sich ja dann heraus gestellt, dass absolut viel zu wenige Fälle zur Verfügung gestanden sind, um des überhaupt einigermaßen sinnvoll zu beforschen und dann hat man das ganze Projekt gleich mal um ein ganzes Jahr verlängert, damit man, also in Z war's mühsam insgesamt zehn Fälle überhaupt zusammen zu kriegen, damit ma überhaupt des Projekt hat können befragen und beforschen. Wobei ein Fall war, wo gleichzeitig drei Kinder in einer Familie betroffen waren. Alle die Überlegungen, wie geht ma damit um,

isch des jetzt ein Fall oder sind des drei Fälle, wenn des drei Kinder sind? Hat man alles erst im Nachhinein klären müssen. Wir waren da in Z so gsehn in einer etwas schwierigen Situation von der Kleinheit her. Es war ja so, dass X und B, der gewisse Bezirk B über längere Zeit überhaupt null war anhängig und in V war's etwas mehr, aber da sind auch viel größere Gerichtsbezirke und Y war's relativ gemischt und wir haben also wirklich gewartet, wann kommt jetzt endlich ein Fall und in der Projektverlängerung is sich's dann grad ausgegangen, dass sich a vernünftige Zahl von Fällen ergeben hat.

15 I: mhm

16 E: Und des isch die Schwierigkeit vom Kinderbeistand an sich. Auf der einen Seite a absolut sinnvolles Instrument, des ma zur Verfügung haben soll und auf der anderen Seite so selten erforderlich, dass es schwer sein wird, es überhaupt zum Beispiel personell zu institutionalisieren und Erfahrungen zu sammeln und i sag jetzt mal a Methodik zu entwickeln, einfach weil's zu wenige sind, aber wenn ma bei uns im Land im Laufe des Jahres drei so hochstrittige Fälle hätten, würd sich's absolut lohnen zum des Instrument zur Verfügung zu haben, des isch überhaupt koa Frag. Des hat in den Fällen, wo i des beobachtet hab, so a Katalysatorwirkung ghabt, des war einfach gewaltig.

17 I: mhm

18 E: Des war gar ned so sehr die Methodik, sondern einfach dass a neue Person eini kommen isch und die ganzen Gewichte verschoben hat. Also es isch wie wenn i a Zweierbeziehung hab und es wird plötzlich aus geheimen Gründen irgendwo a Dreiecksbeziehung, dann wird einfach alles anders. Ja also wir haben in den wenigen Fällen, die wir gehabt haben, durchwegs gute Erfahrungen gemacht, aber es isch a unheimlich a zwiespältige Position des Kinderbeistands. Weil [räuspert sich] die meisten Leute kommen aus dem Beratungsbereich und haben da im kleinen Hinterkopf immer, ich sollte etwas tun für das Kind, Kindeswohl etc. und jetzt isch des Kindeswohl nicht die Aufgabe vom Kinderbeistand

19 I: mhm

20 E: es isch entweder bei den Eltern oder es isch bei der Jugendwohlfahrt, aber ned beim Kinderbeistand. Der Kinderbeistand hätte als Sprachrohr des Kindes auch die unsinnigsten und unerfüllbarsten Dinge zu transportieren. Also wenn a Vierjähriges sagt: "Mir isch des wurscht, bei wem i wohn, i möcht endlich mein Fahrrad", müsste der Kinderbeistand es so transportieren, obwohl mit so einer Botschaft ja niemand etwas anfangen kann. Und die Versuchung wieder in a Helferposition zu gehen und zu überlegen, was wär denn jetzt gut für das Kind und auch die Versuchung für an Richter oder a Richterin zu sagen: "Na bittschön lieber Kinderbeistand, a paar Hinweise, was würde sich das Kind wünschen?" und sind die Wünsche des Kindes identisch mit dem Wohl des Kindes, seh i als a unheimlich a zwiespältige Position. Also in der Extremform wär's ja denkbar, dass des Kind nacha sagt: "Am liebsten würd i beim Kinderbeistand wohnen, weil meine Eltern streiten immer so" [lacht]. Ja, schwierig.

21 I: Ja, wenn sie sagen, der Kinderbeistand is im Grunde nur Sprachrohr des Kindes und hat alles zu transportieren, was das Kind sagt, redet der dann mit dem Kind vorher, gibt's gemeinsame Redephase, wo er eben #versucht das zu eruieren?

22 E: Wir haben#, im Rahmen vom Pilotprojekt war ja das alles erst zu entwickeln, oder? Ah, i bin jetzt immer im Pilotprojekt, weil da waren diese Dinge eben ned geregelt. Der Richter bestellt einen Kinderbeistand, die Eltern haben keine Ahnung was das ist, dann kriegen sie das per Beschluss mitgeteilt, es wurde ein Kinderbeistand bestellt. Die Eltern, die keinen Rechtsanwalt haben, die wissen gar ned, dass sie diesen Beschluss zum Beispiel bekämpfen

könnten, um zu sagen: "Für mein Kind rede ich selber."

23 I: mhm.

24 E: Wenn jemand durch den Rechtsanwalt vertreten ist und der Rechtsanwalt sagt: "Sie, hören sie ich muss sagen, lieber Mandant, wir brauchen da ned jemand zusätzlich, der da mitmischt, den haun ma wieder raus", dann wird der Rechtsanwalt sagen: "Den Beschluss 'Bestellung Kinderbeistand' den bekämpfen wir!" Damit isch das Verfahren wieder ziemlich blockiert, was unter Umständen die Leidensphase eines Kindes verlängert. Und im Pilotprojekt isch es eben darum gegangen, alle diese Schwachpunkte von am Kinderbeistand in der Bestellung, wie weit hat die Bestellung a aufschiebende Wirkung, wie weit hat zum Beispiel die Bekämpfung 'Beschluss Kinderbeistand' a aufschiebende Wirkung, wie weit greift eigentlich der Kinderbeistand in Elternrechte ein? Weil als Mutter oder als Vater darf ich bestimmen, mit wem mein elfjähriges Kind redet und Kontakt hat. Kann der Kinderbeistand sagen: "Sie, i hab a Recht mit ihrem Kind Kontakt zu haben und mit ihm zu reden"? Vorher war's ned so, jetzt glaub i im neuen Gesetz, des i leider jetzt ned studiert hab, wird des geregelt sein, wie weit wird da in Elternrechte eingegriffen, des muss des Gesetz vorsehen, sonst funktioniert des ned.

25 I: mhm.

26 E: Aber die Erfahrung war wiederum die, dass die Kinderbeistände insgesamt in den Verfahren willkommen waren. Also Mütter, bei denen hauptsächlich ja die Kinder dann wohnen, um die gestritten wird, haben des eher sogar als Erleichterung erlebt und [räuspert sich] es war nur in einem Fall, wo sehr hoch strittig war, wo die Mutter im Grunde genommen ihren Töchtern, dreizehn, vierzehn, immer gsagt hat: "Entweder wird pariert oder ihr könnt's zum Vater gehen". Dann haben die irgendwann amal zusammen gepackt und haben gesagt: "Ja dann gehen wir zum Vater!" Und dann wollt die Mutter das erzwingen gerichtlich, dass die Kinder zurück kommen. Und da isch sie natürlich unter gegangen. Jetzt in diesem Streit 'die Kinder zum Vater' wurde Kinderbeistand bestellt. Die beiden Töchter bleiben beim Vater und dann hat's da a Rechtsmittel gegeben und dann wurde der Kinderbeistand aber dort belassen, solang der Streit zwischen den Eltern sich in die Länge zieht. Also grad des war so a Beispiel, wo zumindest aus Sicht des Kinderbeistand, aber ich glaub auch aus der Befragung der Kinder dann durch die Frau Christa Pelikan, sich des schon gezeigt hat, dass des sehr a sinnvolle Intervention war.

27 I: mhm.

28 E: Aber denn tatsächlich als Kinderbeistand sich zu reduzieren auf die Klagemauer und ned einer der Initiativen ergreift. Der Kinderbeistand hat überhaupt koan Lösungsauftrag und des isch für jemand, der aus'm Sozialbereich kommt, wo alles ja lösungsorientiert ist, a furchtbare Einschränkung. Da muss ma mal sich von allen eigenen Strategien absolut lösen und sagen: "I bin zum zuhören und vielleicht a Dolmetscherfunktion, aber i darf nichts in Richtung Lösung tun!" Das isch a heiße Partie, da bescheiden zu bleiben und immer wieder zu sagen: "Huhuu, i hätt aus meiner anderen Arbeit so viel gute Ideen, aber i muss die Pappen halten, geht mich nichts an!"

29 I: mhm. Schwierig.

30 E: Auf der einen Seite schwierig, auf der anderen Seite wär's genau der Reiz.

31 mhm.

32 E: Denn die ganze Lösungsorientierung in der Beratung, in der Sozialarbeit, in der

Psychotherapie isch ja auch ein Blödsinn. Also da die Lösung für a Problem zu versprechen, isch immer so a unsinniges Placebo, vo daher wär's fast a guter Schritt zurück in a bissl a Bescheidenheit der Beratungsberufe. Des würd denen gar ned schlecht tun. Wir haben jetzt da a Parallelentwicklung und des isch das sogenannte lösungsorientierte Gutachten, des jetzt in Entwicklung ischt. Dass die Gutachter im Obsorgekonflikt, die sollen einen erweiterten Auftrag bekommen, dass sie ned nur erforschen, zu wem das Kind die bessere innere Bindung hat und wo hat's voraussichtlich die besseren Bedingungen, sondern aus ihrer Hilflosigkeit aussa haben die Gutachter immer gsagt: "Wir würden gern mehr tun!" Ja und jetzt entwickelt sich das zum sogenannten lösungsorientierten Gutachten, wo der Gutachter Empfehlungen abgibt, was könnte ein guter Weg sein. Isch a heiße Partie, weil i denk, wiederum für die Lösungen oder Lösungsentscheidungen wären ja, wenn's amal beim Gericht isch, die Richter zuständig, die Richterinnen. Bin i no beim Thema, passt's no?

- 33 I: Ja, passt gut!
- 34 E: Ok. Jetzt hab i mi #selber abgeschnitten...
- 35 I: Achso, sie waren# fertig? [lacht]
- 36 E: Ja [lacht]
- 37 I: [lacht]. Ich möcht kurz nochmal zrück, weil sie haben vorher die Katalysatorwirkung angesprochen, wie macht sich die bemerkbar oder was hat sich da verändert?
- 38 E: Des isch allein dieses Aufwachen bei den Eltern, weil sie sagen, wie muss das Gericht unseren Konflikt wahrnehmen, wenn unser Kind praktisch vor uns geschützt werden muss. Des isch ja schon ein Weckruf oder?
- 39 I: Ja.
- 40 E: Nur als eine mögliche Wirkung, wo jetzt a Musterunterbrechung statt findet. Es kommt einfach ein Impuls von außen, mit dem niemand rechnet und der dann doch unter Umständen eine gewisse Nachdenklichkeit erzeugt. Dann kommt eins dazu, die Menschen möchten ja auch demonstrieren: „i bin ned streitsüchtig, i mag eigentlich ned streiten, der andere zwingt mi dazu“. Und des motiviert natürlich auch für a besondere Kooperationsbereitschaft wieder, weil dann etwas statt findet, wo's nimmer um's Siegen und Verlieren geht. Sobald i in dieser Arena 'Gericht' bin und unter Umständen sogar no an Rechtsbeistand hab, dann isch des Thema Siegen oder Verlieren immer präsent, na? Also man möcht die Dinge haben, man möcht das Kind haben, man möcht Recht haben und so weiter und so fort oder? Es kriegt dann sehr was habgieriges na? Und sobald da a andere Person hinkommt kann es natürlich sein, dass man vor dem auch das Gesicht wahren möchte, ein umgänglicher, friedfertiger Mensch zu sein.
- 41 I: mhm.
- 42 E: Weil des kommt ja dazu, dass die Leute, die in solchen Konflikten involviert sind, alle zehnmal vernünftiger sind, als die professionellen Phantasien. In dem Zusammenhang, was das Streiten anbelangt in den Familien, haben die professionellen Helfer im Grunde genommen von den Leuten a furchtbar a schlechte Meinung. Diese Diskrepanz hat sich herausgestellt wie wir die gemeinsame Orsorgeuntersuchung gmacht haben, wie kommt die an? Damals haben alle Fachleute unisono fast vorausgesagt, die gemeinsame Obsorge isch sinnlos, bringt's ned und es hat sich herausgestellt, dass die von so einer Großzahl von Menschen bejaht wird, dass die Fachleute mit ihren Prognosen, mit ihren Sichtweisen absolut falsch glegen sind.

- 43 I: mhm.
- 44 E: Und des hängt natürlich damit zammen, weil man isch immer mit den tragischen, mit den dramatischen Fällen konfrontiert und neigt dann innerlich zur Verallgemeinerung. I müsst umgekehrt genauso sagen, also 95-97% von allen Scheidungen und Obsorgekonflikten bauen sich amal kurz auf, wie Ehekonflikte auch, und flauen wieder ab, aber die Gesprächsbereitschaft, für die Kinder das Gute zu wollen, ischt fast immer gegeben. Wenn des ned in die falsche Reihe eina kommt, wir haben da was zu gewinnen, oder wir haben was zu verlieren! Es wird dann halt oft wirklich im Zuge von Trennungen und Scheidungen a Aufteilungskampf oder es geht um Motive im Hintergrund, die ned offen ausgesprochen werden, also eines der häufigsten Motive, das ich vermute isch immer: „ich möchte dass die neue Partnerin, oder der neue Partner keinen Einfluss auf mein Kind hat, denn mein Kind könnt ja den neuen Partner meiner Frau nett finden und irgendwann Papa zu ihm sagen und dann geht (er mir so am Arsch und des) Messer im Sack auf“. Aber diese Verlustängste zum Beispiel werden ganz, ganz selten ausg'sprochen. Wenn ich sie aber in der Beratung ansprech, isch für mi spürbar, sie sind da. Naja, aber zurück zur Katalysatorwirkung. Isch es ned ein Element des Katalysators, dass ma eigentlich ned weiß, wie er wirkt, man weiß nur, dass er wirkt?
- 45 I: Is des so?
- 46 E: Ja, für mi isch des stärker des Bild jetzt wieder vom Dolmetscher. Wenn der Kinderbeistand Sprachrohr des Kindes isch, dann isch er auch Dolmetscher und es isch die Frage, findet der Kinderbeistand, er wird mit dem Vater a andere Sprache sprechen, er wird mit der Mutter des Kindes a andere Sprache sprechen und er wird mit dem Richter a andere Sprache sprechen, weil die leben ja alle in ihren eigenen Welten. Und i han amal drüber nachglesen, des isch ja insofern interessant, früher war's ja ned das Übersetzen das Dolmetschen, sondern man hat des genannt das Dazwischenreden, also der Dolmetscher hat eigentlich schon so was wie a eigene Position. Bei uns hat man ja im Verständnis das Dolmetschen absolut auf das Sprachliche reduziert, aber im Grunde genommen hat doch der Dolmetscher a unheimlich mächtige Funktion. Also die Macht, die ein Dolmetscher hat, müsste doppelt so hoch zahlt sein, weil üblicherweise werden sie als Hilfspersonal angeschaut, na?
- 47 I: (7) Wie zeigt sich die Macht?
- 48 E: (11) Ja man muss sich amal vorstellen, das ganze Leben isch ein Sprachspiel, es läuft alles über die Sprache ab und plötzlich nimm i an Menschen her, wo i sag, du kommst jetzt dazwischen. Ich rede mit dir zur anderen Person, damit liefere ich mich doch in der Umsetzung meiner Botschaften einer fremden Person aus. Das isch doch ziemlich mächtig, ned? Es isch wie früher die Briefschreiber
- 49 I: mhm.
- 50 E: gibt's doch irgend a so a nette Geschichte, wo einer zum Schreiber geht und seiner Angebeteten immer Briefe schreiben lässt und der Schreiber aber unterschreibt in seinem eigenen Namen und verschickt die Liebesbriefe und er isch nacha der Glückliche. [lacht]
- 51 I: [lacht] mhm. (6) Und wenn's jetzt ned nur rein um die Übersetzung der Sprache geht, nachdem ja Mutter und Kinder oder Kind meistens dieselbe Sprache sprechen
- 52 E: Eben nie! Mutter und Kind sprechen nie die gleiche Sprache.

- 53 I: Na?
- 54 E: Na! Des wär ja schlimm!
- 55 I: Na, i hab jetzt gmeint Deutsch oder Englisch oder was auch immer, von der Sprache her, aber eben ned die transportierte Sprache, was wird dann übersetzt?
- 56 E: Ja im Grunde genommen der Versuch das Verdeckte zu transportieren. Weil ein fünfjähriges Kind wird selten den Eltern sagen: "ich möchte, dass ihr endlich aufhört zu streiten", das traut es sich den Eltern ned direkt ins Gesicht zu sagen.
- 57 I: mhm.
- 58 E: Und isch des mit dem Vater alleine, wird es über etwas anderes reden und isch es mit der Mutter alleine, wird es wieder etwas anderes reden, aber es wird die Eltern ned direkt kritisieren mit fünf Jahren und sagen: "Hört auf zu streiten!" Dann kommt der Kinderbeistand und sagt: "Du weisch, deine Eltern kämpfen um dich und es geht darum, bei wem sollst du wohnen", versucht er zu erforschen, wo sind die Wünsche des Kindes und das Kind sagt: "Des isch für mi ned des Thema, ich möcht, dass meine Eltern endlich aufhören zu streiten! I möcht ned, bin i beim Papa, hab i Angst er stellt mir Fragen über die Mama, bin i bei der Mama, hab i Angst davor, ich werde wieder ausgefragt, wie war's beim Papa" und dann kommen die Kinder ins große Schweigen, weil Kinder zum Beispiel in solchen Situationen zu viel gefragt werden. Man spricht mit dem Kind nicht mehr über die Freude: "Wie schön, dass du da bist!", sondern "Wie war's, erzähl, was habt ihr gmacht", oder? Das ischt kriminalistisches Forschen in der Vergangenheit des Kindes, das es gerade mit der Mutter oder mit dem Vater verbracht hat.
- 59 I: mhm.
- 60 E: Wenn ein Elternteil sagen könnte: "Mhm, ich bring dich jetzt nach Hause, Besuchszeit isch vorbei und so wie i deine Mama kenn, freut sie sich unheimlich auf dich, genauso wie ich mich freue, wenn du zu mir kommst!" Wenn man sich des vorstellt, das Kind könnte a Botschaft bekommen: "überall wo ich hingeh, bin ich ein Quell der Freude", wäre ja auch möglich, hängt aber nur davon ab, wie sprechen Erwachsene mit dem Kind! Denn häufig isch es so, der Vierzehnjährige sagt zur Mutter: "Wenn i das ned krieg, geh i halt zum Papa!" Und die Mama sagt leider sehr häufig: "Dann geh doch endlich, aber zurück kommen brauchst du nicht mehr!" Es wird verstoßen. Wenn die Mutter sagen könnte: "Find i a guate Idee, du wirscht mir zwar fehlen, aber i kann mir vorstellen, dein Vater freut sich!", dann wäre die ganze Konfliktenenergie einfach weg.
- 61 I: mhm
- 62 E: Würde aber heißen, dass ma über seinen eigenen Schatten springt und sich im wahrsten Sinne des Wortes erzieherisch verhält. Was ischt jetzt eine bejahende Botschaft an mein Kind? Jetzt sind wir wieder bei der Sprache, nä?
- 63 I: mhm.
- 64 E: [lacht] Guat.
- 65 I: Des heißt, wo gestalten sich da dann die Schwierigkeiten, dass es oft nit so funktioniert, oder a in der Arbeit des Kinderbeistandes?

- 66 E: Also die Gefahr isch, dass ma versucht, die Dinge zu ergründen, "Warum isch des so?", und weniger versucht nachzudenken darüber, was könnte jetzt eine positive Wirkung haben, die alle überrascht. Also es ging darum sehr kreativ zu sein, dass ich Botschaften hinein bringen kann, die die anderen amal stutzig machen. Also ich kann ja in a Situation hinein kommen, wo i sag: "Na also, schad dass eigentlich Kinder nicht das Recht haben, wie zu den Eltern a Scheidung einzureichen, weil des wär ja schon a Situation, wo sie des Recht haben sollten!" Dann müssen die amal lachen, i kann des ned in jeder Situation sagen, aber i bring amal a Botschaft, sag den Eltern: "Hey, ihr leistet euch einen Scheidungskonflikt, ein Recht „wir trennen uns“ und das Kind hat dieses Recht nicht. Isch doch a eklatante Ungerechtigkeit!" Des wird des Kind amal nicht gefragt bei einer Scheidung, da heißt es "Vogel friss, oder stirb", weil inszwischen auch die Fachleute schon so weit sind noch zu sagen: "Och, Kinder können das gut verkraften, die lernen gut damit umzugehen". Dabei reden sie ja nur die eigenen Scheidungen schön! Darf man nicht vergessen. Isch da in dem einen Buch da gut beschrieben, der Reinhard Sieder, kennen's des?
- 67 I: mhm, na.
- 68 E: Ma, isch des Beste was zu dem Thema in den letzten Jahren geschrieben worden isch.
- 69 I: Mhm, muss i ma dann aufschreiben!
- 70 E: [steht auf und holt das Buch]
- 71 I: (6) Danke! [schreibt Titel und Autor auf] (19) Isch des grad neu raus gekommen, oder?
- 72 E: Na, es isch jetzt doch scho, i glab zwei oder drei Jahr isches, darf i mal schauen?
- 73 I: Ja klar.
- 74 E: 'Grad zum Nachsehen.' (8) 2008.
- 75 I: mhm.
- 76 E: (7) Des überzeugende daran ischt, weil der Reinhard Sieder kein Helfer isch, sondern er isch ein Familienhistoriker und der kann ganz andere Zusammenhänge herstellen, als wie die Psychologen, Therapeuten und Sozialarbeiter sind da durch ihre spezialisierte Sichtweise einfach scho zu, liegen scho zu sehr daneben.
- 77 I: mhm. (5) Is es den Kinder dann eher möglich, im Beisein eines Kinderbeistandes ihre Gefühle oder Bedürfnisse auszudrücken oder was verändert sich da?
- 78 E: Also des hängt jetzt natürlich ganz wesentlich davon ab, wie isch der Kinderbeistand in der Lage, zu am Kind Kontakt aufzunehmen. Wie viel Zeit hat er da dafür, (5) denn das Kind leistet sich ja am Anfang ein ganz ein berechtigtes Misstrauen, weil es könnt ja etwas sagen, das möglicherweise den Papa oder die Mama erzürnt, wenn des offen ausgesprochen wird.
- 79 I: mhm
- 80 E: Das Kind muss ja auch gegenüber dem Kinderbeistand extrem vorsichtig sein, was kann ich sagen, damit es ned zum Schluss gegen mich verwendet wird. Das isch a ganz a heikle Partie und für an Kinderbeistand, was transportier ich Gehörtes, was unter Umständen auch entscheidungsrelevant ischt, ohne dass ich der Verräter des Kindes bin? Was tu ich, wenn mir das Kind sagt: "Bitte sag das niemandem!" Blöde Situation, das Kind erzählt

irgend etwas von am Missbrauch durch den Vater oder durch die Mutter oder durch Gewalt erfahren, der Kinderbeistand hat dem Kind versprochen: "Ich werde nichts sagen, außer das, was du möchtest, was ich sage." Und damit isch das scho irgendein Interessenskonflikt vom Gesetz eigenes Ethos, wo er sagt: "Hab i jetzt das Recht, mein Verschwiegenheitsversprechen zu brechen? Weil i muss mi ja wieder um das Kindeswohl kümmern!"

- 81 I: mhm
- 82 E: Also i glaub, wenn man's ernst nimmt, unendlich schwierig! Weil man Dinge hören könnte, die eigentlich sonst in der üblichen Arbeit ein Handlungsauftrag wären und jetzt darf es kein Handlungsauftrag sein. Das find i scho a höllisch anspruchsvolle Partie. Vielleicht sind ja auch diese Berufe, die jetzt da in erster Linie zur Verfügung stehen oder angedacht sind überhaupt die falschen, i weiß es ned.
- 83 I: Für die Besetzung #eines Kinderbeistandes?
- 84 E: I glaub schon, dass# die Leute aus'm Sozialbereich unheimlich umlernen müssen, wenn sie den Job Kinderbeistand übernehmen wollen, weil es absolut im Widerspruch isch zu ihrer alltäglichen Arbeitstradition.
- 85 I: Wie isch die alltägliche Arbeitstradition?
- 86 E: Ja eben dieser Hilfsauftrag, Wohl des Kindes, lösungsorientiert, handeln, handeln, handeln. Und da isches Zuhören, Ohnmacht, Zuhören, Ohnmacht.
- 87 I: mhm. Ich weiß, sie haben gsagt, sie mögen das Wort "Methode" ned [*vor Interviewbeginn*], aber...
- 88 E: Hab ich nicht gesagt. [beide lachen]
- 89 I: aber wie gehen die Kinderbeistände auf das Kind dann zu, damit es Vertrauen gewinnt oder wie gehen sie mit dem Kind um?
- 90 E: Des trau i mi wirklich nicht zu beschreiben. Ich denke es hat jeder seine eigene tatsächliche Erfahrung, wie komm ich mit einem Kind in Kontakt. Man wird also sicher zuerst sogar wieder ein Elternteil als Verbündeten herholen, ich kann mich ja nicht beim Kind anmelden, i kann ja ned beim Kind an Termin ausmachen, oder?
- 91 I: mhm
- 92 E: I brauch wieder meistens die Mutter als Verbündete oder als Türöffner beim Kind. Die Mutter oder der Vater wird dem Kind erklären, was jetzt meine Rolle ischt und davon wird wesentlich abhängen, ob mir des Kind vertraut oder ned. Und dann komm ich in die Situation und muss wieder zerscht gegenüber dem Elternteil Vertrauen schaffen, wenn ich jetzt mit ihrem Kind alleine rede, bedeutet das für sie keine Gefahr, denn bin i wieder weg, hat natürlich jemand, der sich bedroht fühlt, durch mein Auftauchen als Kinderbeistand, alle Möglichkeiten das Kind so weit zu beeinflussen, dass es einfach zumacht. Das ischt ihm nacha viel zu gefährlich, i mein, Kinder spüren Loyalitätskonflikte meiner Ansicht nach seismographisch, isch überhaupt koa Frag. Und dieser Eiertanz, nenn i's amal, vom Kind sowas zu hören, des sag i mal möglichst nahe bei der Wahrheit seiner Wünsche ischt, ohne dass durch des Aussprechen dieser Wünsche irgendein Elternteil beleidigt wird, wenn dann an Vater oder Mutter zum Kind sagt: "Bischt du wahnsinnig, was hascht du dem über mich"

erzählt?" Also des...

- 93 I: Und wie hat der Kinderbeistand die Möglichkeit das Vertrauen aufzubauen? Hat er da genug Zeit dazu?
- 94 E: Also die Zeit isch ihm sicher gegeben, ja, aber i mein, entweder hat jemand ein diplomatisches Geschick oder er hat's ned. Des isch genau nacha der Teil, der isch nicht mehr erlernbar. Und da kommen alle diese kleinen Alltagsbotschaften, wie stelle ich zum Beispiel am Telefon scho zu jemanden an vertrauensvollen Kontakt her? Wie klingt meine Stimme einladend? Also i kenn jetzt Personen, die haben bedauerlicherweise so eine blecherne Stimme, mit denen könnt i mi ned a viertel Stunde unterhalten, na. [macht eine bestimmte Handbewegung] *[sieht für mich so aus, als ob er etwas sagen wollte, es aber damit verworfen hat]* Das tragische Beispiel ischt ja, man könnt ja an Menschen, der ganz extrem stottert, für so an Auftrag schwer einsetzen, isch schwer vorstellbar, dann wissen wir erscht was Sprachkompetenz in dem Zusammenhang bedeutet. Klarheit, einladend, die Stimme muss einfach passen, es braucht irgendwas Vertrauenserweckendes. Und des isch dann außerhalb des Erlernbaren, i kann's nacha reflektieren, aber wenn jemand a harte Sprache hat, wenn jemand einmal zu viel jemanden sagt: "Dann müssen sie halt...", wenn jemand einmal andeutet: "Ich bin der Herr der Zeit!", isch ein Unterschied, ob ich sag: "Sie, ich weiß, dass ich möglicherweise ein Störfaktor jetzt bin, in ihrem Alltag", dass man praktisch anklopft in der Situation, so wie wenn i in a Zimmer hinein geh, klopfe ich an, wenn i mit jemandem Kontakt aufnimm, bleib ich in aller Höflichkeit: "Wenn ich jetzt als Störung empfunden werde, bitte ein andern Mal!" Sobald i dann sag: "Sie, aber wissen sie, es eilt, das Gericht hat mir da an Termin vorgegeben", dann spiel i zumindest a Machtposition: "I will die Zeitherrschaft haben in unserer Beziehung jetzt".
- 95 I: mhm
- 96 E: Und dann läuft schon was schief. Sie kennen sicher dutzende Situationen, wo sie sich erinnern, wo der Konflikt nur deshalb entstanden ischt, weil sich die Leute über den Zeitpunkt ned einigen konnten, ned über den Inhalt! Die Mutter, die dem Kind sagt: "Du räumscht jetzt den Tisch ab, jetzt hamma gut gegessen und du räumscht jetzt ab!" Und das Kind sagt: "Na zerscht mach i no des und des und des und dann räum ich ab", "Nn", die Mutter sagt indirekt, ich bin die Herrin der Zeit. Und dann kommt der Trotz und der Protest und da können tagelange Streitereien draus entstehen. Das Kind findet Tisch abräumen absolut sinnvoll, aber Zeitautonomie isch des erste was a Kind für sich beansprucht und die Erwachsenen kapieren's ned. Aber im täglichen Zusammensein mit Erwachsenen isch die Zeitautonomie immer extrem wichtig. Also isch nur ein Aspekt im Beziehungsaufbau. Isch wie beim guten Wein, tausend Inhaltsstoffe und man kann sie aber ned genau lokalisieren, aber alles zusammen schmeckt oder es schmeckt ned.
- 97 I: mhm. Das heißt, welche Faktoren würden sie jetzt als essentiell definieren, damit ein Kind im Scheidungsprozess ned so viele Symptome entwickeln muss, wie's oft beschrieben wird in der Literatur?
- 98 E: Also unser Ansatz da ischt der Versuch, dass ma vom Konflikt weg geht. Der Konflikt eines Paares isch was Momentanes. In der Zeitung A war vor circa zwei Jahren amal ein recht ein guter Artikel mit der Sichtweise "Scheidung ischt ned die Auflösung von einer Familie, sondern die Reorganisation einer Familie". Das heißt, ich kann Paaren, die über Scheidung reden, sagen: "Das isch nett, sie können darüber reden, wie sie ihre Paarbeziehung etwas entfernter gestalten, aber als Eltern bleiben sie bis ans Lebensende verbunden, machen sie sich bitte keine Illusionen! Und jetzt ham sie die Wahl, sich selber und den Kindern das Leben schwer zu machen, oder diese tiefe, unauflösbare Bindung einfach anzuerkennen." Haben sie das Buch gelesen "Feuchtgebiete", das amal so Furore

g'macht hat?

99 I: nn.

100 E: Guat, i hab's a ned glesen, aber an Abschnitt hat mir jemand gebracht, wo drin steht, wie sie schreib: "Wie alle Scheidungskinder habe auch ich den Wunsch, dass meine Eltern wieder zusammen kommen. Und jetzt wart i halt, bis sie beide Pflegefälle sind und dann leg i sie wieder in ihr Ehebett und pflege sie zusammen." Des hat a Spur Wahrheit. Kürzlich hat ma im, i glaub Österreich 1 war's, diesen Journalist und Filmregisseur oder Produzenten, den Alexander Kluge, interviewt zu seinem Leben, er dürft jetzt um die 75 sein, da hat man ihn gfragt: "Was war des einschneidendste Erlebnis?" Und dann sagt er: "Die Scheidung meiner Eltern 1943!" Und er sagt: "Es geht ja ned nur Heimat verloren, a ganze Kultur geht unter!" Jetzt ein über 70-jähriger Mensch erinnert sich an eine 60 Jahre zurück liegende Scheidung als das Verschwinden einer Kultur! Wir unterschätzen die Wirkung der Scheidung auf Kinder. Weil ma's immer nur in am kurzen Lebensabschnitt ansiedelt. Aber ob a Scheidung geglückt ischt, zeigt sich, wenn das Kind bei der Sponsion, oder bei der Promotion beide leiblichen Eltern einladen kann, ohne Angst haben zu müssen, sie geraten aneinander. Sobald des Kind ned völlig frei und herzlich die leiblichen Eltern einladen kann, dann isch die Scheidung vor zehn Jahren missglückt! Das wär des, Anerkennung, da komm i jetzt scho sehr stark da in dieses Buch da [*das vorher genannte von Sieder, Reinhard (2008): Patchworks - das Familienleben getrennter Eltern und ihrer Kinder. Stuttgart: Klett-Cotta.*], man hat a Herkunftsfamilie, von der kann ich mich auch nicht endgültig lösen. Man hat eine Erstfamilie, das ischt einfach die erste Partnerin, mit der ich Kinder habe, ischt meine Erstfamilie. Ich kann zwar a Scheidung vereinbaren und lebe dann und gründe eine Folgefamilie, aber die Erstfamilie und die Folgefamilie interagieren miteinander. Ich kann die Wirkung von der Erstfamilie auf die zweite und zurück nicht aufheben, des isch dann die europäische Form der Poligamie.

101 I: [lächelt] mhm.

102 E: Und erst wenn i ma des eingesteh, dann kann ich der Partnerin in der Zweitfamilie sagen: "Du ein Kind aus meiner Erstfamilie hat jetzt Sponsion, aber da gehe ich alleine, da treff ich mich mit der Mutter meiner Tochter oder meines Sohnes aus meiner Erstfamilie und da hasch du eigentlich, grob gesprochen, nichts zu suchen". (5) Und i glaub, wenn die Erwachsenen die Begrenztheit vo Scheidung anerkennen können, dann können's auch drauf, isch wieder wie beim Klavier, i muss anerkennen, dass das Klavier a begrenzte Anzahl vo Tasten hat und i kann ned immer so komponieren in meinen Träumen, als wären dreimal so viele Tasten am Klavier, isch ja a Blödsinn, greif i permanent daneben. Und dann wird Trennung und Scheidung zur Beziehungsarchitektur, zur Lebensplanung, also im paradoxen Sinn: "A gute Scheidung hält genau gleich lang, wie a gute Ehe, bis ans Lebensende."

103 [beide lächeln]

104 E: Isch ein schöner Gedanke, nit? Der gefällt mir immer wieder! [lacht]

105 I: [lacht] Stimmt. Um nochmal auf das Projekt Kinderbeistand zurück zu kommen, wie läuft denn des von der Gestaltung her ab, vom zeitlichen her, vo di Personen her, die involviert waren, mit wem hat die Person zu vermitteln ghabt?

106 E: Na guat vom Ablauf her war's so: Der Richter oder die Richterin hat festgestellt, da gibt's jetzt wirklich an massiven Konflikt zwischen den Eltern und des Kind könnte wirklich anfangen zu leiden, wenn da diese Spannung aufrecht bleibt. Und was ja häufig dann ischt, jeder Elternteil sagt: "Ich weiß, was mein Kind möchte, mein Kind will nicht mehr zum

Papa!" Und der Papa sagt: "Immer wenn's bei mir ischt, will das Kind nicht mehr nach Hause!" Und dann wird immer der andere dämonisiert, oder? Also a Mutter stellt fest: "Mein Kind will nicht mehr zum Papa, also muss der Papa böse sein oder das Kind liebt den Papa ned." Es wird nicht gedacht: "Das Kind will nicht von mir weg, es ist hier zu Hause. Es hat genauso wenig Lust, den Papa zu besuchen, wie's den Opa besuchen möchte, weil zu Hause sind die Spielsachen, der Fernseher, die Nachbarskinder und und und, na? Und umgekehrt, wenn i seh, des Kind isch beim Papa und es sagt: "Oh Papa, i mag bei dir bleiben, i mag bei dir bleiben." Was phantasiert der Papa? Die Mama tut dem Kind böses. Wenn des Kind es anders ausdrücken würde, würde es sagen: "Komm mit mir nach Hause, wir waren doch einmal Familie, dort ischt Heimat!" Und dieses vertiefte Nachdenken wollen sich dann die Ehepartner oder die Eltern nicht mehr leisten. Guat, der Richter nimmt den Konflikt wahr und sagt: "Bevor des Kind drunter leidet oder des Kind könnte leiden oder es wird zerrissen, der Loyalitätskonflikt wird noch aufgebauscht." Und a Kinderbeistand kann die Loyalitätsansprüche von zwei Seiten ziemlich neutralisieren, davon bin i überzeugt. Weil plötzlich jemand beim Kind ischt und es fühlt sich nicht allein, weil des muss a furchtbare Einsamkeit sein für a Kind zu spüren: "Ich kann tun was ich will, i werd immer jemand kränken!"

107 I: mhm.

108 E: Zum Beispiel eben, dass dem Kind bewusst Entscheidungen abgenommen werden. Viele Eltern sind ja fast stolz drauf, wenn sie sagen: "Wir lassen unsere Kinder frei entscheiden, ob sie beim Papa oder bei der Mama wohnen wollen." Ischt ein absolut hirnrissiger Blödsinn, weil es eine Überforderung des Kindes ischt! Es merkt genau, entscheid i mi für'n Papa, weiß ich, meine Mama wird weinen. Entscheid i mi für die Mama, weiß ich, mein Papa wird weinen. Isch ja furchtbar, ned? Isch wie die Wahl zwischen elektrischem Stuhl und der Todesspritze.

109 I: mhm

110 E: Und dann wird an sich aus einer scheinbaren Freiheit a Überforderung des Kindes und da gehört der Kinderbeistand rein. Und das transportieren oder das Kind sagt: "Ich weiß nicht, was ich tun soll!", kann der Kinderbeistand wirklich übersetzen und sagen: "Ihr Kind ist von der Situation überfordert! Kommen sie ihm entgegen." Da bin i bei einer Lösung, wollt ich an sich ned, aber es wird halt in die Richtung gehen. Also des isch natürlich auch Sprachrohr, die Not des Kindes in einer erwachsenen Sprache zu beschreiben. Und die Not des Kindes kommt halt ned sprachlich klar zum Ausdruck, es kommt zum Ausdruck mit Bettnässen, mit Fingernägelbeißen, mit Schulversagen, mit Angstträumen, mit Anhänglichkeit, und und und. Also, i hab des, isch no gar ned so lang her, dass i a Mutter mit zwei Söhnen besucht hab und der Vater isch grad für a längere Zeit eingesperrt worden, aber es war der geschiedene, also er war schon aus'm Haus, oder? Und nach einer Stund hängt sich ein Achtjähriger so bei mir anden Fuß und sagt: "I mag ned, dass du wieder gehst!" Da kommen dir die Tränen. Und diese Sprache des Kindes versuchen zu übersetzen und zu transportieren, also wirklich die seelische Not, die bei den Eltern a gewisse Nachdenklichkeit erzeugt, dass sie sagen: "Es wird Zeit, dass wir da unser Besitzdenken gegenüber dem Kind einfach etwas zurück schrauben." Weil es geht ja um die Zeit mit dem Kind, um a so a verdammt kurze Zeit, nehm ma an das Kind ischt acht, in fünf Jahren ischt alles gelaufen. Da gibt des Kind nacha bei den Eltern so Gas, dass es ihnen scho leid tut, dass sie überhaupt jemals um des Kind gekämpft haben, wenn des nacha voll in der Pubertät ischt [lacht].

111 I: [lächelt]

112 E: In dem Sinn oder wie (?) gesagt hat: "Ich hätte mich schon lang scheiden lassen, aber ich

fürchte, es werden mir die Kinder zugesprochen!" [lacht]

- 113 I: Ohh [lacht]. Das klingt nicht gut... [lacht]
- 114 E: Na, es isch nur a andere Sicht, es is a anerkennen, dass sich die Sorge um die Kinder zwischen Privileg und Belastung bewegt. Isch überhaupt koa Frag.
- 115 I: (6) Ja, sie haben jetzt schon kurz die Symptome angesprochen, von wegen Bettnässen, Angstausdrücke oder Angstträume. Wie kriegen das Kinderbeistände mit?
- 116 E: Na also vielleicht kriegen sie das erzählt oder sie können manches als Spannung auch beobachten, aber die Kinderbeistände haben keine Möglichkeit der Diagnostik. Aber jetzt isch wieder die Frage, interpretier ich es als Symptom, dann hab ich vom Kind a Krankheitsbild. Nimm i's einfach als Sprache, isches Teil von der Kommunikation.
- 117 I: mhm.
- 118 E: Wenn i in dem Zusammenhang den Begriff Symptom verwende, dann hab ich daran angehängt verdeckt ein Bild eines Kranken oder eines Ausdrucks einer Krankheit. Und der Kinderbeistand soll aber dem Kind nicht als Krankem begegnen. Weil dann spürt er natürlich wieder in sich den Heilungsauftrag und überlegt sich, in welche Therapie sollte jetzt das Kind anschließend gehen? Na, da isch das Kind in seiner Sprache und ob des eben abgebissene Fingernägel sind oder heimliche SMS an den Kinderbeistand in der Nacht, es ischt die Sprache des Kindes, aber wir haben natürlich alle diese verfluchte Angewohnheit, die Dinge einzuordnen, diagnostisch zu ordnen, zu benennen. Auch die Helfer ertragen keine Rätsel mehr, zu sagen, na da hör i jetzt etwas von dem Kind, ich versteh das nicht, vielleicht versteh ich es in zwei Wochen. Na, wir möchten natürlich aus Gewohnheit sofort ordnen und kommen dann unter Umständen zu falschen Urteilen über das Kind. Wie vermeide ich Vor-Urteile gegenüber dem Kind, des wär die große Herausforderung. Wertschätzen, ohne vorurteilen. Wie gelingt a Begegnung, ohne Urteil? Isch ned einfach, hm?
- 119 I: Nn. [lachen beide]. Ja sehr komplex das ganze Thema, die ganze Aufgabe. Auf jeden Fall.
- 120 E: Eben und wie lös ich mich von meinen Berufstraditionen, weil des wird's brauchen, eine ganz eine radikale Abkehr von allen berufsständischen, gängigen Berufsauffassungen, die in den Bereichen gegeben sind.
- 121 I: mhm.
- 122 E: I glaub zwar ned, dass des viele gerne hören würden, aber i glaub i würd mir's trauen zu jeder Zeit immer wieder zu argumentieren. Es braucht a ausgesprochen ungewöhnliche Auffassung vom Auftrag, der einem da gegeben ischt. Des bildet sich ja sogar ab, haben sie des Gesetz inzwischen gelesen?
- 123 I: mhm.
- 124 E: Auch in diesem Motivenbericht, der hinten in der Erklärung no, sie finden keine bessere Tätigkeitsbeschreibung, als immer wieder diese Metapher "Das Sprachrohr des Kindes". Und dabei isch jetzt Sprachrohr ja wirklich nur Lautstärke noch amal zu verstärken, aber inhaltlich nichts zu verändern, aber auch die ganzen Legistike [*Richtlinien, B.P.*] und in den Erklärungen, es bleibt ihnen nur diese simple Metapher "Sprachrohr, Sprachrohr, Sprachrohr". Damit bildet sich auch diese Unmöglichkeit oder Unfähigkeit ab, diese

Funktion detailliert zu beschreiben, weil die Funktion entsteht aus der Begegnung mit dem Kind. Das isch des unheimliche Wagnis, ich nehme mit einem Kind Kontakt auf und weiß nicht, was daraus entsteht. Und ich kann nicht einmal dem Kind erklären, ich bin jetzt dein Sprachrohr, oder? Weil des Kind wird höchstens sagen: "Ja kannst dir kein Megaphon leisten?" [lachen beide]

125 I: Ja.

126 E: Also auch in dieser Metapher Sprachrohr isch sowohl die Unfähigkeit der Beschreibung, aber auch die Bescheidenheit herauszuhören. Wie wunderbar, wenn amal Legistiker zur Poesie greifen müssten und Metaphern verwenden, um etwas transportierbar zu machen. Und der Kinderbeistand wird seinerseits wieder Bilder und Metaphern brauchen, um des dem Kind und den Eltern zu erklären, also a gute Grundausbildung wären wahrscheinlich drei, vier Semester Linguistik. Der Zauber des Sprachbildes, Gleichnisse, ja. (7) Des wär's ungefähr.

127 I: mhm. Super, das war jetzt sehr umfangreich. Sie haben mir sehr viele Informationen gegeben.

128 E: I hoff, sie können was damit anfangen.

129 I: Auf jeden Fall!

130 E: Wenn's a Detailfrage gibt, sie ham eh a Mailadresse vo mir, schicken's mir a Mail, dann beantwort i's ihnen per Mail.

131 I: I hab ihnen eh gestern eins #gschickt, dass i

132 E: Ja das war die Information#, dass sie's auf Band aufnehmen ja.

133 I: Genau, genau. Ja, wollen's no a schönes Abschlusstatement sagen, #irgendwas, was noch wichtig is?

134 E: Na bitte ned, na# na jetzt hab i doch gnuag g'schwafelt, na bitte ned [lacht]

135 I: Genug? [lacht] Dann schalt ma ab.

136 E: Ja

12.2.3 Interview 3, vom 09.03.2010

- 2 Dauer: 58 min
- 3 E: Vielleicht die Hintergrundinfo, die Forschungsfrage?
- 4 I: Mhm, i hab bei meinem Abschlussprojekt vom Beratungszweig im Pädagogikstudium
- 5 E: mhm
- 6 I: auch schon ein Forschungsprojekt gmacht, in einer Gruppe und da haben wir über gewaltfreie Kommunikation mit Kindern geforscht und zwar, wie man das bei Pädagoginnen einführt und wie sich des dann auf Kinder auswirkt und über das bin i dann weiter gegangen und hab mi eben für das Thema Scheidung entschieden, weil i vor am Jahr in London war auf Auslandssemester und da hab i an Kurs über Kinderrechte gmacht.
- 7 E: mhm
- 8 I: Und wo i heim kommen bin, war das Thema Kinderbeistand grad groß in der Zeitung und is viel drüber gschrieben worden und dann hab i des näher verfolgt und mi dafür entschieden, dass i eben über die Begleitung und Unterstützung von Kindern im Scheidungsprozess schreib und welche Methoden sie dabei unterstützen, die Situation besser bewältigen zu können.
- 9 E: mhm, mhm.
- 10 I: Und da hab i jetzt eben noch ein Interview mit dem Verein Rainbows in C-Stadt und in D-Stadt hab i eins ghabt mit der "Spiel dich ins Leben"-Gruppe
- 11 E: machen die jetzt den Kinderbeistand, den fixen?
- 12 I: Na, in F gibt's das no gar ned, also im Zuge des Modellprojekts hat's des in F ned gegeben
- 13 E: Na, ja.
- 14 I: und fix wird des erst jetzt ab Sommer, ab Juli in ganz Österreich organisiert, mhm.
- 15 E: Guat, ja, ok.
- 16 I: Und deswegen interessier i mi a recht dafür, eben weil's es in F no gar ned geben hat
- 17 E: Y war
- 18 I: Y war, genau.
- 19 E: X, V und wir. Ja.
- 20 I: Ja genau, in Y hab ich a probiert, Termine zu kriegen, aber des hat leider ned geklappt.
- 21 E: Oi.

- 22 I: Da hab i eben den Verein O als Dachorganisation vermittelt kriegt von der Justizbetreuungsagentur und ja die Dame hat da für mi keine Termine ausmachen können, die Kinderbeistände die da tätig waren, haben keine Zeit ghabt.
- 23 E: Ja is viel auf selbstständiger Basis glaufen, über Verträge, dann wird's komplizierter. Also was i mitkriegt han.
- 24 I: Aha, ok. Ja und so bin i zu dem kommen.
- 25 E: Ok, guat.
- 26 I: Und i interessier mi a in weiterer Folge dann das in F zu machen
- 27 E: mhm, mhm. Guat. :02:46-3
- 28 I: und das würd i gern anzielen
- 29 E: Ja. Ja, schön!
- 30 I: mhm. Ja und jetzt interessieren mi natürlich vor allem ihre Erfahrungswerte
- 31 E: mhm
- 32 I: wie es ihnen in der Tätigkeit als Kinderbeistand gangen is, was sie für Erfahrungen gmacht haben, wie sich die Arbeit gestaltet hat, einfach dass sie mal ganz frei erzählen, was ihnen dazu einfallt und dann kann i ja nachhacken.
- 33 E: mhm, ok. Also vom Umfang her han i eine Familie begleitet mit drei Kindern, Scheidung war scho länger her und es hat immer wieder Schwierigkeiten in der gemeinsamen Begleitung von den Kindern geben, also Besuchseinhaltungen und finanzielle Differenzen und des war dann der Auslöser zur Installierung vom Kinderbeistand, massive Probleme zwischen den zwei Kindern und der Kindesmutter, des waren die zwei Töchter. I mein, sie haben eh gschrieben im Mail, die Angaben ändern sie dann so, dass a #Nachverfolgbarkeit (ned möglich isch)
- 34 I: Ja! Also es wird alles anonymisiert, auf jeden Fall!
- 35 E: ja, des isch wichtig. Und eigentlich müss ma's auch anonymisieren, dass des in Z #statt gfounden hat
- 36 I: das hab ich vor#
- 37 E: weil wir ganz wenige Kinder eigentlich dann schlussendlich längerfristig begleitet haben, ja.
- 38 I: Na, i schreib keine Bundesländer rein, i schreib österreichweit.
- 39 E: Genau, ok, guat. Die Ausgangssituation war, dass zwei Kinder nicht mehr bei einem Elternteil leben wollten, sprich bei der Mutter, wobei sogar ein Kind von der Mama, ja rausgeschmissen kann ma ned sagen, aber so im Affekt hat die Mama gsagt: "Wenn's dir ned passt, dann geh!" Ahm, was dann auch teilweise so war, also eine Tochter isch dann zum Vater gezogen, kurz darauf die andere Tochter und der Vater hat dann beantragt, dass die Obsorge, die bisher alleinig bei der Mutter war, dass es da an Obsorgeübertrag an ihn

gibt und die RichterIn – am Anfang war a RichterIn involviert, nacha hat's an Richterwechsel geben –damals hat den Kinderbeistand installiert mit dem Ziel, ja eigentlich das was der Kinderbeistand vorgibt, einerseits a fachliche Begleitung und Entlastung für die Kinder in dem ganzen Obsorgeprozess und sie wollte vor allem an ungefilterten Kindeswille. Ahm, ja des war dann die Ausgangssituation. Also es hat mehrere Kriseninterventionen geben, weil ja Streitigkeiten waren, also zum Beispiel, die Kinder haben scho beim Papa gwohnt, es war Winter, die Skier waren no bei der Mama, die Mama hat verweigert, dass sie die Skier aussa gibt, weil des für sie Wertgegenstände waren und der Vater wollt aber mit die Kinder in den Weihnachtsferien Ski fahren gehen und da war immer wieder an Auftrag vom Kinderbeistand, sprich von mir, im Sinne vom Kindeswille zu intervenieren. Da gibt's ja oft die Unterscheidung Kindeswohl versus Kindeswille. Kindeswohl wär eher die Verortung bei uns, Jugendwohlfahrt, Familienarbeit und den Kindeswillen zu unterstützen des wär der Auftrag vom Kinderbeistand, ja.

40 I: mhm.

41 E: Also des war ein Teil vom Auftrag, der sich einfach so ergeben hat, wobei es war no ned klar, isch des des, was der Kinderbeistand dann a, wenn er fix installiert isch, ob des wirklich zum Kernauftrag ghört, aber es waren einige für die Kinder sehr unangenehme Anlässe und wir haben dann einfach im Sinne von den Kindern interveniert oder gehandelt, sprich wir haben immer Rücksprache ghalten bei den beiden Kindern, was trägt zu ihrem Wohlbefinden bei in der Krisensituation und wo und wie kann man sie unterstützen, damit sie einfach auch zu dem kommen, was ihnen für die Entwicklung, überhaupt für's Wohlbefinden guat tut. Des war ein Teil und ein zweiter großer Teil war den Kindeswillen bei Gerichtsterminen zu vertreten, damit die Kinder selber ned teilnehmen müssen an der Gerichtsverhandlung, aber doch Raum haben und dass sie gehört werden. Und da sind wir so vorgangen – es hat mehrere Termine geben – dass wir das mit jedem Kind einzeln durchbesprochen haben, auch gemeinsam reflektiert, was hat das für Vor- und Nachteile für die Kinder selber und mitunter auch für die Eltern, wenn ihnen das ein Bedürfnis war, und dann ham wir den Kindeswillen schriftlich zammen gfasst und i han des dann bei Gericht vorglesen. Ein ein interessanter Punkt war noch, mit den Kindern zu klären, was wäre, wenn no weitere Fragen von der RichterIn oder von den Eltern entstehen, ob i des auch beantworten soll, aus dem raus, wenn's einfach bei den Gesprächen vorher Thema war, weil des isch ja des Dilemma zwischen einfach vertraulich irgendwas besprechen, bis hin zum beim Gericht kommunizieren und da haben zwei Kinder von den drei entschieden, dass i es bei Fragen so formulieren kann, wie i denk, dass es in ihrem Sinne isch. Bei einem Kind ned, also des dritte Kind war noch bei der Mutter, hat einfach den Leidensdruck und die Verzweiflung von der Mutter mehr mitkriegt und hat sich dann teilweise schützend vor die Mama gstellt und ja irgendwie für das Kind war der Kinderbeistand, bin i ma ned so ganz sicher, ob des Kind vom Kinderbeistand, wie's Ziel vom Kinderbeistand wäre, ob des so a große Entlastung war, i glaub da hat die Solidarität und des sich teilweise auch mitschuldig fühlen an der Situation wie sie isch, hat da mehr mit eini gspielt, da bin i ma ned ganz sicher, wie entlastend des für des Kind war. Die Erfahrungen beim Gericht waren so, dass der Kindeswille eigentlich a sehr große Rolle gespielt hat bei der Entscheidung von der RichterIn und es isch eigentlich so entschieden worden, wie die zwei, eigentlich wie alle drei Kinder es sich gewünscht haben, ja.

42 I: mhm.

43 E: Und dann hat's noch ein Verfahren geben bezüglich Besuchsrechtsregelungen, also die Funktion Kinderbeistand hat dann geruht, dann hat's wieder Anträge geben bezüglich Besuchsrechtsfeststellungen, Festlegungen von Seiten der Mutter und dann hat man den Kinderbeistand wieder installiert, es hat an Richterwechsel geben und da war's Prozedere das selbe, also teilweise Krisenintervention und parallel dazu einfach den Kindeswille, so

wie sich das Kind die Besuchsvariationen vorstellt und des hat sich eigentlich dann durchgesetzt bei der Entscheidung beim Gericht. Und i vermut, dass des a darum war, weil der Kindeswille einfach klar war und i auch den Eindruck ghabt hab, dass die Richterinnen drauf vertrauen, dass es mit den Kindern gut reflektiert erarbeitet worden isch der Kindeswille und weil's Alter von den Kindern schon höher war, dass man davon ausgehen kann, dass da einfach schon ein reifer Kindeswille vorhanden isch, ja. Und i mein unbeeinflusst isch's nie, aber relativ ahm frei. Ja.

- 44 I: mhm. (4) Und wie schaut jetzt so eine Intervention aus oder wenn sie sagen, das war reflektiert erarbeitet, wie gehen sie da mit den Kindern um oder wie gestaltet sich so eine Begegnung?
- 45 E: Ja des isch ganz unterschiedlich, also der erste Schritt isch immer Beziehungs- und Vertrauensaufbau und also beim einen Kind war grad a Katze da, dass ma halt ja, sich über die Katze mit dem Kind unterhaltet, beim anderen Kind das hat total gern Trompete gspielt und dann hat er halt Trompete vorgspielt und da hat ma sich halt über des unterhalten und diskutiert bis a Vertrauensebene da isch und dann hab i einfach versucht kindgerecht zum erklären, einfach das Rechtssystem, Familienrecht, wie so richterliche Entscheidungen zu Stande kommen, was der Hintergrund isch vom Kinderbeistand und dann ham ma eigentlich relativ rasch, also für die Kinder war des relativ rasch verständlich, dass es um ihren Willen geht, ham ma anfangen mal formulieren, also gleich schriftlich, was ihre Wünsche sind und wie ihr Wille isch in Bezug auf die jeweiligen Rechtsfragen und ham ma mal einfach frei formuliert und dann amal eine Woche, zehn Tag liegen lassen und dann nochmal durchglesen und nomal umformuliert und jeweils am Abend vor der Verhandlung ham ma's nomal konkret gmacht und dann auch beide unterschrieben, also mit Unterschrift, damit's ja einfach auch,... als Kinderbeistand hat man, dadurch dass es a Pilotprojekt war, ned a Methodenvorgabe, sondern auch was i bei den Kolleginnen mitkriegt hab, wir haben regelmäßig a Fallbesprechungen, Interventionen ghabt, einfach auch spontan die Methode dann gwählt, was höchstwahrscheinlich Sinn macht mit allen Vor- und Nachteilen. Aber da des Schriftliche, also in der Situation hat des Sinn gmacht, weil's einfach so des klare Fassen von dem Kindeswillen, was natürlich, wenn a Kind vier Jahr alt isch oder a sechs Jahr viel schwieriger isch mitunter, die Kinder waren da älter. Da war's gut. Und was i eben den Eindruck ghabt hab, auch sehr differenziert im Kognitiven, sehr begabt, also i hab's Gfühl ghabt, man kann mit ihnen auch sprachlich viel differenzieren und auch schriftlich viel differenzierter erheben.
- 46 I: mhm.
- 47 E: mhm, ja.
- 48 I: Und welche Methoden haben sie persönlich gewählt, wenn sie sagen, des hat ma dann frei entscheiden können, nachdem's keine Vorgaben geben hat vom Modellprojekt aus?
- 49 E: mhm. (3) Also, um den Kindeswillen zum Erfassen einfach, wie meinen sie Methoden?
- 50 I: Weil sie jetzt gsagt haben, es hat keine Methodenvorgaben geben, wie man vorgehen soll mit den Kindern, sondern des hat jeder für sich frei entschieden, a die Kolleginnen.
- 51 E: Ja. Also i kann jetzt ned irgendwie a Methode X benennen, sondern ah...
- 52 I: Na, vielleicht Beispiele?
- 53 E: Ja. Also a Methode war sicher des schriftliche Formulieren, jetzt was Kinderbeistandspezifisch isch, oder sie könnt, keine Ahnung, je nachdem, gibt's eigentlich

Vorgaben vom Kinderbeistand, wissen sie des jetzt mit der neuen Installierung?

- 54 I: I hab ma die Gesetzesvorlage durchgelesen, aber richtige Methodenvorgaben stehen a keine drin.
- 55 E: Ja, i mein des isch halt, i vermut des was ma im, i mein Methode, was ma halt im Repertoire als Psychologin, Pädagogin oder Sozialarbeiterin macht, eher auf der Gesprächsebene oder ob ma dann a Bild zeichnet oder ob ma a Aufstellung macht, i denk ma, des ergibt sich dann aus der Situation. I hab's, also weil die Kinder eben sprachlich scho sehr reif und differenziert waren, hat ma einfach auch viel über Diskussion und Gespräche machen können, ja.
- 56 I: mhm.
- 57 E: Also in dem Fall war Methode Gesprächstherapie, Gesprächsführung, so in die Richtung, ja.
- 58 I: mhm. Werden da Materialien zur Verfügung gstellt, wenn man was braucht?
- 59 E: Also es hat an Folder geben, kindgerecht formuliert, also einen für die Kinder, einen für die Eltern, um mal des Modellprojekt Kinderbeistand überhaupt vorzustellen, weil's ja was komplett Neues war. Also das war das Einzige und davor a Einschulung in Y, also gemeinsam mit den Kolleginnen aus Y, wo a Psychologin, der Jurist vom Ministerium einfach so die Hintergründe vorgestellt hat, wo ma gemeinsam auch diskutiert hat, was so gute oder sinnvolle Herangehensweisen sein könnten. Also da isch vor allem auch drüber diskutiert worden, wie macht ma den Eltern deutlich, dass wir keinen Erziehungsauftrag haben, wir haben keinen in dem Sinn therapeutischen Auftrag, wir haben keinen Auftrag von der Jugendwohlfahrt, sondern wie macht ma des deutlich, dass es rein für die Zeit in der der Prozess einfach statt findet, der strittige Prozess, wie man des Kind begleitet und den Kindeswillen erhebt, ja.
- 60 I: mhm, das heißt es hat auch Elternkontakt gegeben oder Zusammenarbeit mit den Eltern, wie hat sich die gestaltet?
- 61 E: Also auf jeden Fall a Vorstellen gegenüber den Eltern und noch mal klar den Auftrag kommunizieren, eben des vorher genannte Ausschließen und dem Kinderbeistand voraus geht ja immer die Beauftragung durch's Gericht, den Bescheid kriegen die Eltern und dadurch wird den Eltern schon klar, des isch ned irgend was Freiwilliges, sondern des isch scho was, es hat a recht hohe Verbindlichkeit, ja. War jetzt in unserem Fall auch die Konsequenz, ja.
- 62 I: mhm.
- 63 E: Ja, und i mein, es isch immer wieder passiert, dass die Eltern dann mehr Aufträge sich gewünscht hätten, also zum Beispiel schlichten bei Geschwisterstreitigkeiten oder des eine Kind war denn verhaltensauffällig in der Schul, dass ma da in der Schul interveniert und i mein so Aufträge, da hab i dann weiter vermittelt an andere Stellen, weil des hätt sich dann einfach mit dem Auftrag als Kinderbeistand nicht gedeckt. I mein, des Schwierige isch auch, dass ma den Eltern vermittelt, oder anders formuliert, auch von Seiten der Eltern hat's immer wieder Bemühungen gegeben, ob jetzt bewusst oder unbewusst, dass ma den Kinderbeistand irgendwie, dass sich da so Solidaritäten bilden ja und des isch halt dann a mitunter a Gradwanderung, dass ma einfach da klar die Grenze setzt und gleichzeitig auch ned von den Eltern komplett in's Out gesetzt wird, ja ein Kinderbeistand isch auf jeden Fall eine Gradwanderung, wobei letztendlich gilt die Parteilichkeit mit den Kindern, also das

war für mi und i denk für uns das Ziel oder wenn man sich unsicher war in Situationen, des war so der Gradmesser, letztendlich isch ma parteilich mit den Kindern, ja. Also man isch vom Gericht beauftragt für die Kinder. Und es geht um den Kindeswillen, mhm.

- 64 I: mhm, und werden die Kinder, die aus einer Scheidungsfamilie sind, die ganze Zeit über begleitet von derselben Person, vom selben Kinderbeistand?
- 65 E: Ja.
- 66 I: wie lang is des ungefähr, wie viele Treffen gibt's da, oder wie gestaltet sich des, also vom Konzept her?
- 67 E: Also das gibt's kein Konzept, also hat's zumindest damals ned geben, sondern des isch im Ermessen von den Kinderbeiständen und immer auch diskutiert mit der Gruppe, mit'm Team und hängt von der Situation ab, also in unserem Fall war's teilweise wöchentlich, es war teilweise am Wochenende notwendig, wenn einfach die Eltern und die Kinder da sind, teilweise abends, dann hat's wieder an Monat a Pause geben, wenn eigentlich alles klar war oder wenn sich's beruhigt hat, also es war ganz unterschiedlich und von der Zeiteinheit her, i mein pro Kind (6), ja sicher immer zwei Stund pro Kind, je nachdem, was die Einheit war, ja. Es war schon ein längerer Prozess bis des Kind sich auch klar war, was isch wirklich mein Kindeswille, ohne dass i immer auf andere Rücksicht nimm, oder denk i muss jemand schützen oder mi solidarisieren. Ja, und von der Dauer her, insgesamt war's fast a Jahr, dadurch dass der erste Prozess, da isch's um a Obsorgeumwandlung gängen, und beim zweiten, also bei den selben Kindern zweiter Prozess is um die Besuchsrechtsregelung gängen. Und da, wenn des irgendwie möglich isch, macht's auf jeden Fall Sinn, dieselbe Kinderbeiständin, ja.
- 68 I: Mhm, welche Bedürfnisse oder Wünsche sind ihnen da bei die Kinder besonders aufgefallen, was haben sie da ausgedrückt?
- 69 E: Mhm, also s' Hauptbedürfnis war, dass die Differenzen zwischen den Eltern ned auf ihrem Rücken ausgetragen werden, ja dass sie einfach instrumentalisiert werden für Verletzungen, die eigentlich rein auf der Erwachsenenenebene statt gfunden haben. Und a zweites großes Bedürfnis war, dass ihr Kindeswille einfach als solcher akzeptiert wird und ned in Frage gestellt wird, aber es Hauptbedürfnis war, dass die Streiterein aufhören, ja.
- 70 I: Mhm.
- 71 E: Also dass es wieder ruhig wird oder dass die Erwachsenen des selber unter sich regeln
- 72 I: In welcher Weise hat sich die Instrumentalisierung gezeigt?
- 73 E: Ja, zum Beispiel finanziell, also dass ein Teil finanzielle Unterstützungen zurück gezogen hat und für den anderen Elternteil des ned einsehbar war, dass er oder sie des finanziert und dass zum Beispiel an Klassenausflug, dass ned sicher war, ob des Kind da teil nehmen kann, weil beide Eltern gsagt haben, jeweils der andere wär zuständig. Und ja, oder dass die Differenzen zwischen den Eltern vor den Kindern austragen worden sind, die zwei Sachen hauptsächlich oder dass sich dann so Lager gebildet haben, also der Vater hat so a Gruppe um sich gebildet, d' Mama hat so a Gruppe um sich gebildet und die Kinder sind über die Angehörigen auch aufgefordert worden, sich jeweils zu einem Lager zu bekennen. Einfach's Kind dazu verwenden, eigene Befindlichkeiten und Verletzungen irgendwie durchzusetzen.

- 74 I: Mhm. Und wie haben sie die Kinder erlebt, mit denen sie gearbeitet haben, wie haben sich die ausgedrückt, wie haben sie das mitteilen können?
- 75 E: Also, die zwei Älteren sprachlich beeindruckend differenziert und klar und der Jüngere, da bin i ma immer no ned sicher, da hab i immer den Eindruck ghabt, er hat einfach direkt miterlebt, wie seine Mama leidet, weil er auch bei der Mama gwohnt hat und dass bei ihm sehr viel Rücksicht da war in Bezug auf seinen Kindeswillen, ja. Und da sind wir dann manchmal verstummt in der Beziehung, es war a Gradwanderung, i war ma ned ganz sicher, wie klar kann i des ansprechen, ohne dass unsere Beziehung darunter leidet und er war einfach auch gehemmter in der Interaktion, also er war eher a bissl vorsichtig, ob der Kinderbeistand für ihn wirklich was Gutes isch, weil er einfach mitkriegt hat, der Kinderbeistand oder die Situation und er hat's wahrscheinlich mit'n Kinderbeistand verknüpft, isch a Situation, die es seiner Mama sehr schlecht gehen lässt, ja und da isch der Kinderbeistand sehr an einer, kommt da an a Grenz, wenn sich so ganz viel Schuldgefühle vielleicht und einfach so a schützen wollen von am Elternteil, wenn des stark mit eini spielt, ja.
- 76 I: Mhm.
- 77 E: Und des ham ma in dem Prozess, also es isch a Vermutung von mir, er hat gsagt, es geht ihm gut und es isch des, was er will, isch a reine These von mir, i bin ma ned ganz sicher, ob des wirklich sein Kindeswille war, den ma da erarbeitet haben, also da, ja wie überall im psychosozialen Bereich, manchmal ham Interventionen einfach auch Grenzen, da isch was anderes stärker, ja.
- 78 I: Mhm. Was würden sie sonst no als Grenzen oder Schwierigkeiten bezeichnen von der Institution?
- 79 E: Also, was i jetzt vom Entwurf kenn isch, dass die Finanzierung vom Kinderbeistand von den Eltern zu tragen isch, des isch absolut kontraproduktiv, weil ma des vielleicht mit dem Auftrag verwechselt oder wenn die Eltern des finanzieren, haben sie vielleicht andere Wünsche oder Missverständnisse oder Anforderungen an den Kinderbeistand, also des find i, des muss öffentlich, vom Gericht finanziert werden und des kann für Eltern mitunter recht teuer werden, weil so a Begleitung isch mitunter sehr zeitintensiv. Also das isch kontraproduktiv. Was wahrscheinlich ein Brennpunkt oder a Schwierigkeit werden kann, isch die Klärung zwischen Auftrag Jugendwohlfahrt und Auftrag Kinderbeistand, also Jugendwohlfahrt geht's um's Kindeswohl und Kinderbeistand geht's um Kindeswille und des kann manchmal an Unterschied sein, ja die Auftragsklärung, ja und i mein, als Kinderbeiständin, es isch a isolierte und a sehr angreifbare Position, des isch mitunter schwierig, also es braucht an Rückhalt in am Team und auch einfach an guten Austausch, weil es sind Extremsituationen oder es sind ja hochbelastete Familiensituationen. Ja, wo oft, also in meinem Fall Gewalt mit im Spiel war, ja es sind scho einfach belastende Situationen, auch in der professionellen Arbeit. Dass des wirklich guat mit Ressourcen abgedeckt wäre, aber wenn des alles von den Eltern finanziert werden muss, isch des schwierig. Oder, des hat sich wahrscheinlich ned gändert?
- 80 I: Soweit i mi erinnern kann, is glab i 500€ pro Fall zu zahlen von den Eltern.
- 81 E: mhm. Als Obergrenze?
- 82 I: I glab, des is so a Fixbetrag.
- 83 E: mhm, ok.

- 84 I: Was i mi jetzt erinnern kann, also im Gesetzesentwurf. Und i glab, bedürftige Eltern können auch beantragen, dass sie da Unterstützung kriegen.
- 85 E: Ah, ok, mhm.
- 86 I: Also was i jetzt glesen hab is ned nach oben offen, umso länger es dauert, umso mehr müssen's zahlen, sondern
- 87 E: Ah, ok, is begrenzt? Ja, das macht auf jeden Fall Sinn. Ja und sonst Spannungsfelder (6), ja klarer Auftrag, und des isch so's Hauptspannungsfeld glaub i.
- 88 I: mhm.
- 89 E: Und parteilich mit den Kindern, mhm.
- 90 I: I tät gern no mal zu den Kindern zrück gehen, haben sie an den Kindern Veränderungen bemerkt im Laufe der Zeit, also während der Betreuung?
- 91 E: Ja, also es hat bei zweien stark, bei einem teilweise scho a emotionale Entlastung gegeben und scho auch a Steigerung vom Selbstwert, den Eindruck hab i schon ghabt, dass sie gestärkt sind, ihre Bedürfnisse gegenüber den Eltern zu artikulieren und ein Teil war auch zu erarbeiten, wie kann ma an kindlichen Wunsch in a Erwachsenensprache packen, damit des no mal klarer wird für die Erwachsenen, was des Befürnis isch und auch wie ernst [lächelt] dass es dem oder wie wichtig des für des Kind isch und da hat es denk i bei allen a Stärkung ihrer Position unter Anführungszeichen im Familiensystem gegeben.
- 92 I: Ja. Wodurch hat sich die emotionale Entlastung bemerkbar gemacht?
- 93 E: Also teilweise haben's die Eltern berichtet, wobei ja des isch immer mit Vorsicht zu genießen und die Haupteinschätzung kommt einfach durch's Verhalten und durch'n Kontakt mit den Kindern, dass sie ned so traurig, ja wieder fröhlicher, wieder über verschiedene Situationen lachen haben können, obwohls auch immer tragisch war, aber einfach a gewisse Leichtigkeit eini kommen isch und a Entlastung für sie. Die Schulnoten haben sich verbessert, also am Anfang massiv verschlechtert und dann wieder leicht stabiler worden und dann auch verbessert. Thema war auch Leistungsdruck bei einer Tochter, wo ein Elternteil wollt, dass sie in einer bestimmten Schulebene sich befinden muss, aber des für sie a Überforderung war und des war auch dann Teil vom Kinderbeistand, den Kindeswillen da zum äußern, dass des einfach a Überforderung isch, ja. Jetz isch die Frage, i mein mir ham in dem Fall so gehandelt, ob des dann wirklich in der Praxis vom Kinderbeistand der Auftrag isch, des weiß i ned, i glaub, des wird sich dann zeigen, wie viel eini passt in Auftrag und wie viel bewältigbar isch, wir haben halt probiert und eher wahrscheinlich mehr abgedeckt, weil's einfach so ein wichtiger Pilotprojektauftrag war, ja es war denk i einfach allen nur wichtig, dass ma a Augenmerk auf das Projekt hat, ja. So hat sich des verhalten, Signale, Bericht von außen, so hat ma einschätzen können, ok es hat sich etwas stabilisiert.
- 94 I: Haben die Kinder bestimmte Symptome zeigt, die sich dann verändert haben oder sind ihnen Symptome aufgefallen, die man aufgrund der Scheidung zuordnen kann oder auch nicht?
- 95 E: Ja, also Schulleistungen war a Symptom, so a höhere Gereiztheit, also des eine Kind isch häufiger dann in Schulkonflikte verwickelt gewesen, die anderen zwei Kinder, des war denn a Patchwork-Familie, haben manchmal ohne Grund Differenzen und Streitigkeiten

mit die Kinder von der neuen Partnerin ghabt, ja mehr Differenzen mit den Eltern, so Rückzugstendenzen auch teilweise, ja des waren so die Hauptsymptome. Teilweise auch so leichte Schlafstörungen, was sie so erzählt haben, ja. Mhm, ja also das Klassische bei Scheidungskindern, die einfach in einen Elternkonflikt verwickelt sind, ja.

96 I: Und haben sie des dann a angesprochen im Verfahren, war des auch Teil vor Gericht des dann zu äußern oder solche Dinge anzusprechen oder wie hat sich das gestaltet?

97 E: Also klar ein Teil vom Kindeswille, der auch schriftlich und ausgesprochen worden isch, war eben, dass die Streiterein und die Differenzen von den Eltern aufhören müssen. Also so, dass es die Kinder mitkriegen. Des war klar. Ja, und, i mein, so ein Kindeswille des waren, des hat a Länge ghabt von 10-15 Sätzen, des war recht komprimiert und eigentlich gut handle-bar. Man hat ned jetzt so in Details, ja, mhm.

98 I: Welche Faktoren würden sie sonst no als essentiell ansehen, damit die Scheidung für ein Kind so verläuft, dass es sie i sag jetzt mal gut überstehen kann?

99 E: mhm, also essentiell isch, die Kinder so wenig wie möglich oder eigentlich gar ned instrumentalisieren, dass das den Eltern bewusst gmacht wird und i mein, so ein Auftrag vom Kinderbeistand den Kindern zu erklären, also auch so a Gerichts- und juristische Information, also wie lauft des ab beim Gericht, was isch a Obsorgeverfahren, was isch a Besuchsrechtsverfahren, wie isch des mit den Anwälten,... wir haben's nur so gmacht, dass der Bescheid vom Gericht und auch teilweise die Akten vom Gericht und die Schreiben vom Anwalt, den a Elternteil sich dann gnommen hat, i mein die Kinder haben mitkriegt, da isch irgendwas und da gibt's a Schriftstück und da gibt's a Anwaltsschreiben, des ham ma denn gemeinsam durchgegangen, damit für die Kinder des ned so was unheimliches, bedrohliches und auch no mal mehr mit Phantasie besetzt isch, als es eigentlich isch. Und ja als Kinderbeistand hat ma die komplette Akteneinsicht und die Kinder waren auch schon älter und da sind wir des durchgegangen, was steht drinnen, was sagt die Richterin, was denkt die Richterin, ja aufgearbeitet und erklärt vor allem die juristische Sprache und des war so, dass die Kinder s' Gefühl ghabt haben, i werd einerseits vertreten psychosozial, ned juristisch, aber psychosozial und auch, i werd informiert und es isch transparent, weil es geht ja um mi, des hat, find i, an total positiven Effekt ghabt, es war dann greifbarer für Kinder und es hat sie glaub i auch gstärkt, dass sie Akteneinsicht haben, oder ja, dass sie die Möglichkeiten haben. Ja, aber i mein mit am fünfjährigen Kind kann ma des ned machen, da braucht's wahrscheinlich andere Methoden, welche auch immer, um die Funktion als Kinderbeistand zum erfüllen, ja. Oder ob Fünfjährige überhaupt verstehen, was ein Kinderbeistand isch, ob er's erfassen und nachvollziehen kann, bin i ma auch nicht ganz sicher, ja i weiß es ned. Ja.

100 I: Wie könnten sie sich vorstellen an so kleine Kinder dann heran zugehen?

101 E: Ja, keine, hab i ma ned wirklich Gedanken drüber gmacht. Ja, weil mein Auftrag waren in dem Fall ältere Kinder und i bin nacha nicht Teil vom Kinderbeistand Fixprojekt, des war einfach a Gruppe von Personen mit unterschiedlichen Erfahrungen, die ma halt für des Kinderbeistandsprojekt installiert hat, das waren ganz unterschiedliche Kolleginnen aus unterschiedlichen Fachbereichen, also wüsst i ned, wie mit Fünfjährigen, muss i ganz ehrlich sagen, isch a i glaub no, ja isch schwierig, i weiß ned, gibt's da Antworten oder Überlegungen?

102 I: In Richtung Methoden?

103 E: mhm.

- 104 I: Steht zumindest im Gesetzesentwurf nix drinnen über Methodik.
- 105 E: mhm, ja.
- 106 I: Es is mal drin gstanden, dass es a Einschulung geben muss für Kinderbeistände, jetzt einerseits in juristischer Sicht, andererseits aber auch so in Richtung Krisenintervention und eben Methodik, wie sich des dann aber genau gestaltet, kann i jetzt a ned sagen.
- 107 E: mhm, ja ja. Ja, i vermut, dass ma's halt, wenn ma an Fünfjährigen des Gericht erklärt, dass ma des über Bilder, weil es gibt auch so Kinderbücher, wo Gerichtssituationen, überhaupt Justiz erklärt wird, so auf die Art und Kindeswille wahrscheinlich viel auch über projektiv, also wo a Kind ned alles in a Sprache fassen kann und muss, wo ma trotzdem zu dem kommt, was des Kind sich wünscht, ja vermut i.
- 108 I: mhm. Was hätten sie sich für das Projekt noch gewünscht oder was wünschen sie sich für das Projekt, dass da noch weiter passiert oder was wär für sie noch wichtig aus ihrer Sicht?
- 109 E: Also dass die Richter/ Richterinnen erkennen, weil sie entscheiden ja letztendlich, ob ein Kinderbeistand oder Kinderbeiständin installiert wird oder ned, dass es für's Kind was Förderliches und was Schützendes und auch was Klares isch und was Unterstützendes und dass mit allen anderen involvierten Organisationen und Personen klar definiert wird, was isch jeweilig die Zuständigkeit und die Rolle, so ja, also dass alles ja transparent und klar definiert isch, sonst wird's schwierig.
- 110 I: mhm.
- 111 E: Weil dann muss man so individuell festlegen die Vorgehensweise und Kooperationen, ja des denk i. Ja und die Finanzierung, dass es ned zu Lasten der Eltern geht.
- 112 I: mhm.
- 113 E: mhm.
- 114 I: Haben sie auch zwischen verschiedenen Organisationen oder Institutionen vermitteln müssen oder haben sie nur, unter Anführungszeichen, mit den Kindern und Eltern Kontakt ghabt?
- 115 E: Na, also zum Beispiel hat's dann an Auftrag geben an die Jugendwohlfahrt, sprich Familienarbeit, ein Gutachten zu stellen bezüglich dem Kindeswohl und da war i der Kontakt und hab dann versucht den Kindern no mal zu erklären, was des isch, warum des so isch, was ihre Möglichkeiten sind und da war dann immer wieder, i hab sie dann auch zu dem Termin begleitet, sie haben entschieden, ob i dabei bin oder ned, da war i dann einfach für sie a Begleitung gegenüber diesen Organisationen und Institutionen. I mein, man hat dann immer mit jenen Organisationen Kontakt, die ja auch jeweils in den Prozess involviert sind, i glaub des isch so die Grenz, mit der Schul hab i jetzt ned Kontakt aufgenommen, weil des isch dann ned der Auftrag vom Kinderbeistand, anstatt der Mutter zu vermitteln, des sind immer no Elternpflichten, aber alles was dann mit dem Prozess direkt oder indirekt zum tun hat, da isch ma involviert, ja, mhm.
- 116 I: Was sind für sie die schlagkräftigsten Vorteile oder auch Nachteil von der Einführung vom Kinderbeistand, wenn er fix eingeführt wird?

- 117 **E:** Also Vorteil isch Stärkung vom Kind im gesamten Obsorge- oder Besuchsrechtsprozess, Nachteile, ja, Nachteile, i mein, was i mitkriegt hab, damals bei der Einschulung, isch dass des Konstrukt Kinderbeistand gar ned so einfach isch juristisch zum hinterlegen, wir waren irgendwie installiert als irgendein Kurator, der relativ viel Möglichkeiten hat, ja also Nachteile, sprich des muss wie juristisch gut untermauert werden, was die Rechte und Pflichten vom Kinderbeistand sind, ja. Also, dass auch die Grenze isch, dass ma sich ned in grundlegende Erziehungsangelegenheiten von den Eltern einmischt, aber dass einfach klar isch, dass es ein parteilicher Auftrag isch für des Kind und ned da irgendwie Mediation oder was auch immer zu betreiben, ja.
- 118 **I:** mhm.
- 119 **E:** Aber die Stärkung vom Kind und auch vor allem das Kind zu begleiten und zu erklären, was isch des ganze überhaupt und i mein da hat man vielleicht einen leicht psychologisch-therapeutischen Auftrag, dem Kind die Schulgefühle zu nehmen, unter Anführungszeichen, also soweit des möglich isch in dem ganzen Prozess, ja.
- 120 **I:** mhm.
- 121 **E:** Ja, dass sie sich da vielleicht auch abgrenzen können im Idealfall.
- 122 **I:** mhm.
- 123 **E:** Ja, wobei i denk, wenn's dann traumatisierende Prozesse sind, is des dann auch nimmer bewältigbar über'n Kinderbeistand, weil sobald des Verfahren formal abgeschlossen isch, isch ma ja auch enthoben von dem Amt und dann denk i muss es a psychotherapeutische Begleitung geben oder mitunter auch parallel, ja.
- 124 **I:** Mhm, jetzt schau ich nochmal schnell, ob ich nichts Wichtiges vergessen hab...
- 125 **E:** Ja, i überleg auch nochmal. (12) I mein, wichtig isch, wenn's mehrere Kinder, a ja des war no a Überlegung, wenn's mehrere Kinder sind in einer Familie und der Kindeswille isch unterschiedlich, ob die Kinder einen da wirklich als neutral wahrnehmen, des war bei uns a Thema, ob's dann Sinn macht, bei mehreren Kindern und vor allem, wenn der Wille und die Interessen oder die Bedürfnisse unterschiedlich sind, ob ma dann zumindest zwei Kinderbeistände installiert, weil der Kindeswille von zweien war teilweise mit Nachteilen behaftet vom dritten Kind, so leicht und da is dann mitunter schwierig, dass ma nacha als für jedes Kind parteiliche Person wahrgenommen wird, des war a Überlegung damals, ja.
- 126 **I:** Können's ma des no kurz genauer schildern, damit i ma des konkreter vorstellen kann?
- 127 **E:** Also die, oder anders formuliert, des was zwei Kinder wollten hat einen Elternteil stark belastet und die Belastung hat dann des dritte Kind direkt mitkriegt und a mitunter abkriegt, und des Kind hat des dann eher verknüpft mit dem Kinderbeistand und war sich dann nimmer sicher, ob der Kinderbeistand wirklich so parteiisch und solidarisch mit dem Kind isch, da hätt's mitunter einfach Sinn gmacht, ja dass für das Kind nochmal a eigene Person die Kinderbeistandfunktion übernimmt. Und was auch noch ein Thema war, isch, bei den zwei anderen Kindern, dass ma des wirklich getrennt hat zwischen den Geschwistern, was isch jeweils der eigene Kindeswille, weil so die Tendenz entstanden isch, dass die Jüngere immer das ausgesprochen hat, was die Ältere dann wollte, so a Nachahmungseffekt, auch weil sie einfach überfordert waren mitunter, ja.
- 128 **I:** mhm.

- 129 E: Des ghört i glaub dann auch zur Methode, dass ma da stark drauf achtet, dass jedes Kind zu die eigenen Bedürfnisse kommt, ja es isch einfach a Familiendynamik, a enorme, a belastete, und da des dann wirklich raus zum filtern, was sind meine Bedürfnisse, isch schwierig, mhm. Mhm.
- 130 I: Ja das kann ich mir vorstellen.
- 131 E: mhm. (5) Ja.
- 132 E: Vor allem auch das Benennen wahrscheinlich oder?
- 133 E: mhm, des isch bei jüngeren Kindern glaub i wirklich schwierig, wie kommt ma zum Kindeswille, ja.
- 134 I: mhm, mhm. Ja, soweit
- 135 E: mhm.
- 136 I: sind alle meine Fragen beantwortet.
- 137 E: Wunderbar und sonst einfach mailen oder dass ma nochmal telefonieren, wenn no was wär.
- 138 I: Ja, mhm, gern.
- 139 E: Mhm.
- 140 I: Hab i sonst no irgendwas ned angesprochen, was sie no gern von sich aus erwähnen würden, oder fällt ihnen no was ein?
- 141 E: (7) Na, i denk, i glaub wir haben alles, amal s' Wesentliche.
- 142 I: Mhm, guat, dann schalt i da mal ab. [lacht]
- 143 E: Mhm, ja! [lacht]

12.2.4 Interview 4, vom 10.03.2010

- 2 Dauer: 1h 12min
- 3 I: Ja gut, erst mal Danke, dass sie sich Zeit nehmen für mich! 0:00:06-9
- 4 E: Bitte, gern!
- 5 I: Und i tät sagen, wir starten einfach damit, dass sie mal berichten, von ihre Erfahrungen in der Arbeit mit Kindern im Scheidungsprozess oder eben auch schon vorher, Kontaktaufnahme, wie das abläuft, wie sich die Arbeit mit den Kindern gestaltet, alles was ihnen dazu einfallt, mal ganz frei.
- 6 E: Mhm, sie kennen Rainbows, weil sonst hätten sie mi nit kontaktiert?
- 7 I: Mhm.
- 8 E: Das heißt, unser Angebot is ein pädagogisches Angebot. Pädagogisch-psychologisches Angebot, Gruppenangebot, also das is unser Schwerpunkt. Wir bieten Begleitungen in Kleingruppen für Kinder zwischen vier und siebzehn Jahr, das heißt es kommen a Jugendliche dazu, die an Verlust hinter sich haben und zwar an Verlust mit Trennung, Scheidung oder Tod. Also des is unser Schwerpunkt. Und wir arbeiten dann gezielt mit diesen Kindern in diesen Kleingruppen, wo maximal fünf Kinder in einer Gruppe sind, de sind immer altersspezifisch abgestimmt, also sozusagen, dass da ned zviel Altersunterschied da is, und da gibt's dann bestimmte Themenbereiche. Also das ganze Rainbows-Angebot is so, des spannt sich wie ein Regenbogen a Themensammlung drüber [lächelt], ja und mir gfallt das Bild nämlich a gut, weil's wirklich so is, sozusagen dieser Regenbogen umfasst diese Einheiten und des sind 14 Treffen insgesamt, also des geht über an Zeitraum von ungefähr vier Monat. Also wenn ma jetzt im März anfangen, so wie jetzt die Gruppen anfangen, dann endet des dann im Juli. Also vier Monat, 14 Treffen und Themenangebote, unterschiedliche, also als Beispiel, damit sie sich was vorstellen können: Einmal wird vielleicht zu Gefühlen etwas gmacht und a thematisiert, dann wird vielleicht angesprochen Familiensituationen, dann a Selbstwert, also Ressourcen, also quer durch, und Abschiede, wie gestalte ich Abschiede und a wie gestalten sich Begegnungen, nur so als Beispiel quer durch. Und der Ablauf is so, dass wir entweder da in der Landesstelle oder über irgendwelche anderen Stellen kontaktiert werden, entweder von Elternteilen oder a von Multiplikatorinnen, wie zum Beispiel Jugendwohlfahrt oder dass a amal a Kindergärtnerin anruft und sagt: "I hab da a Kind da, wär des was für euch, könnt i sie da vorbei schicken, oder so?", dann a Lehrpersonen rufen an, also des geht quer durch, wirklich durch sämtliche psychosoziale Einrichtungen, aber die meisten Kontakte sind über die Elternteile selber.
- 9 I: Mhm.
- 10 E: Und von dem her, wenn i Elternteile so überleg, dann sind's meistens die Mütter. Wir nennen die Mütter "die anmeldenden Elternteile", das heißt, das sind für uns die ersten Ansprechpartner. Und dann gibt's nämlich no die anderen, die "nicht anmeldenden Elternteile", das sind meistens die Papas, oder halt a Mütter, die nit im gemeinsamen Haushalt mehr leben. Und de nehmen eben Kontakt auf und dann klär i da ab, entweder per Telefon oder dann in am persönlichen Gespräch, je nachdem was eben da für a Hintergrundinformation daher kommt, sozusagen sind wir die richtige Stelle? Und wenn

sich des dann rausstellt Ja, also von der Thematik her und vom Bedarf her passt des, dann wird des Kind für die Gruppe angemeldet. Des is so der Ablauf und wenn wir dann fünf oder vier Kinder beisammen haben, nacha haben wir schwerpunktmäßig zwei so Startpunkte sag i jetzt mal, des is eben der März und der Oktober, weil sich des a von der Zeit her immer recht gut ausgeht und zwischenrein, wenn ma Kapazität haben, starten wir aber auch früher.

11 I: Mhm.

12 E: Und wichtig is, wenn i dann Kontakt aufgenommen hab oder wenn die Eltern dann da sind, es können beide Elternteile kommen, wenn sie wollen, also des is immer a Grundvoraussetzung von unserem Motto, es sind beide Eltern für die Kinder wichtig und deshalb auch schon am Telefon die Einladung: "Wenn sie wollen, kommen sie bitte gerne zu zweit", weil des immer wichtig is, dass jeder die gleiche Information hat und weil's a wichtig is, die Eltern kennen zu lernen. Weil sie vorher gfragt haben: "In, vor, oder nach Trennungen", des is nämlich jetzt a Unterschied. Die meisten Eltern, die ihr Kind in der Gruppe anmelden, da is die Trennung schon vollzogen und des is a die Voraussetzung, also dass a Kind in die Gruppe aufgenommen wird und sozusagen unser Angebot vom Konzept her a passt, is dass die räumliche Trennung erfolgt is.

13 I: Mhm.

14 E: Und des is unser Hauptklientel und des andere Klientel, was jetzt vermehrt kommt, is Eltern, die in der Scheidungssituation sind oder die kurz vor der Trennung stehen und da is a die Wahrscheinlichkeit größer, dass beide kommen, also des war jetzt die letzten zwei Jahr so, dass a Leut anrufen und sagen: "Hey, i hab von euch ghört und wir stehen in dieser Trennungssituation und wir wollen uns beraten lassen, sagen's wir den Kindern, wie gehen wir aber a am besten damit um?" Also des is jetzt zusätzlich eigentlich entstanden, im Laufe der letzten Jahre, dass des vermehrt in Anspruch gnommen wird. Und dann gibt's no einen großen Teil, des is die Begleitung bei Tod, des is wieder a unterschiedliches Angebot, es gibt so Ähnlichkeit mit der Rainbowsgruppe, also wir machen da auch a Gruppenangebot, wobei des verkürzt is, also nur mit sieben Einheiten und auch zusätzlich Einzel- oder Familienbegleitung, des heißt entweder oder.

15 I: Mhm.

16 E: Und das is eigentlich des breite Feld, wo wir Ansprechspartner san und wo wir a zuständig sind.

17 I: Mhm. (4) Gut, sie haben zerst gnannt, dass sie Schwerpunkte setzen.

18 E: Mhm.

19 I: Unter anderem das Thema Gefühle. Können's mir da vielleicht a bissl mehr drüber erzählen, damit i ma da was Genaueres vorstellen kann, wie des so abläuft, wenn zum Beispiel der Schwerpunkt Gefühle gesetzt wird?

20 E: Mhm, mhm. Ahm, es is immer so, Gefühl is deshalb a Schwerpunkt, weil ja die Kinder, die in Trennungssituationen san oder a in so Umbruchsituationen immer a ganze Gefühlspalette eigentlich mit sich tragen. Des sind a meistens dann die Themen, warum Kinder angemeldet werden, weil irgendwo a Außenstehender oder a Betroffener wahrnimmt, die reagieren die Kinder. Und des sind so Gefühle, die ma meistens nit in Worten ausdrücken kann, weil es is ja schon für an Erwachsenen schwierig festzustellen, was hab i denn eigentlich für a Gefühl und für Kinder erst recht. Und das heißt, da ist

einfach dieses breite Thema Gefühle und da fang ma dann spielerisch an zu fragen: "Ja kennt's ihr so was?", je nach Alter nämlich a wieder, weil beim einen läuft mehr über's Gespräch und beim andern läuft's über Bilder oder über etwas anschauen oder über Form, was löst des in einem aus, sozusagen um überhaupt einmal zu schauen, was verstehen Kinder unter Gefühlen, wissen die überhaupt, um was dass es da geht oder was damit gemeint is, also des heißt dann wirklich ganz unterschiedlich, je nachdem wie's Alter a is, dass ma's konkret anspricht, mit Große isses leichter: "Gibt's irgendetwas, was ihr kennt, welches Gefühl is jetzt da in euch, wenn ihr jetzt in die Rainbowsgruppe geht's?", als Beispiel. "Oder wie ihr heute in der Früh ausser Haus gangen seid's?", um des irgendwie einzugrenzen, was meinen sie überhaupt damit und is des a Gefühl?

- 21 I: Mhm.
- 22 E: Und da gibt's eben unterschiedliche Methoden a, wie i vorher scho gsagt hab, man kann des über Form irgendwie a machen, dass wenn ich da a buntes Seidentuch in rot seh, was macht des, erinnert mi des an etwas, is des irgendein Gefühl, des i vielleicht kenn? Freude als Beispiel. Und des heißt, durch das wird überhaupt mal gsammelt, was kennen wir, is irgendetwas dabei, was i nit kenn und a kommt mir des a bekannt vor oder passt's genau jetzt in mei Situation a, dass i sag, jaja, i glaub, des is so was, was i jetzt gspür. Und des is a wichtig, um Kinder einfach Worte zu geben für des, was in ihnen a vorgeht, um des benennen zu können, weil meistes sind ja die Gefühle so was Diffuses. Jemand fühlt sich nit wohl, weiß aber nit genau, was es is. Und wenn dann a Kind oder a Jugendlicher vielleicht formulieren kann und sagt: "Naja, also i merk schon, wenn i da eben vom Papa zur Mama geh oder wieder zruck, da gspür i dann so, dass ma so ganz schwer wird und dass i dann traurig werd und dass i dann ja nimma genau weiß, wie's mir halt so irgendwie geht", dass des dann Trauer sein kann, dass da vielleicht auch Schmerz dazu kommt, dass da a Hilflosigkeit dahinter steckt!? Also des macht irgendwie a a Klarheit dann.
- 23 I: Mhm.
- 24 E: Und gleichzeitig is es ganz, ganz wichtig, dass nebeneinander sozusagen steht, alle Gefühle sind erlaubt, es gibt keine Gefühle, die nit erlaubt sind, sondern es gibt angenehme Gefühle und unangenehme Gefühle. (3) War des nachvollziehbar?
- 25 I: Ja.
- 26 E: Ja? [lacht]
- 27 I: Ja, voll! [lacht] Sehr ausführlich danke!
- 28 E: Ok! Na des is nämlich immer wieder wichtig, dass i weiß, ob des ankommt, mhm!
- 29 I: Mhm. Sie haben jetzt schon ganz schön ihre Methoden beschrieben, also entweder über Farben oder über Formen, Bücher anschauen,... liegen da bestimmte Paradigmen oder Theorien ihrer Arbeit zugrunde, auf was stützen sie sich da?
- 30 E: Mhm. Ah das Rainbowskonzept, also das eine is ja die Theorie, das Konzept, das basiert auf verschiedenen Theorien, wie sie's nennen. Ahm, entstanden is es Rainbowskonzept durch einen Selbsthilfeakt einer Mutter in den USA, die selber betroffen war, also die hat irgendwie gmerkt, eben i komm da nit weiter und vor allem meinen Kindern geht's nit gut und die hat dann Kontakt aufgenommen mit der Elisabeth Kübler-Ross. Die is den meisten bekannt durch die Trauerphasen. Das is eine der wesentlichen Grundlagen des Rainbowskonzeptes, diese Trauerphasen nach der Kübler-Ross. Also das ist ein theoretisches Gerüst. Das zweite theoretische Gerüst oder eines der anderen is die

themenzentrierte Interaktion nach der Ruth Cohn. Das heißt, wo's um die Gruppe, um des Individuum geht, weil ja nachdem wir Gruppenpädagogik anbieten, ist des ganz a wesentlicher Aspekt, also sozusagen dieses Ineinanderspiel. Dann die Gesprächsführung, also Rogers is da einfach sehr, sehr wichtig, also dass die ganzen Kriterien, die in der Gesprächspsychotherapie angewendet werden, dass des da sozusagen die Grundlage bildet, dann der Jorgos Canacakis, der hat so a eigenes Trauerkonzept entwickelt, so kreative Trauer nennt er das. Das is ein Konzept, wo wir methodisch auch aufbauen, also da is ein Beispiel davon, das hab i jetzt hautnah da, des kennen's jetzt nit zeigen, des is es Tränchen, des wär so a Hilfsmittel, was der Canacakis entwickelt hat, um ein Symbol dafür zu haben und auch etwas in der Hand zu haben, wie Trauer hilfreich begleitet werden kann, zum Beispiel eben indem ma des haltet oder i mitgib und mit diesem Tränchen arbeiten wir zum Beispiel auch in der Gruppe.

- 31 I: Mhm.
- 32 E: Dann von den Methoden selber her is eben andocken an die Spielpädagogik, in welcher Form auch immer. Dann je nach unterschiedlichem Background der Gruppenleiterinnen, also aus welcher Therapierichtung, na Therapierichtung hamma eigentlich keine, aus welcher Richtung sie kommen, auf dem basieren natürlich auch die Methoden. Zum Beispiel wenn jemand a Ausbildung hat in Psychodrama, oder in Gestalttherapie, oder in Maltherapie oder im therapeutischen Puppenspiel, dann wird er solche Methoden einbringen.
- 33 I: Mhm.
- 34 E: Im Grund genommen sind's kreative Methoden aus unterschiedlichen Zugängen, die dann je nachdem was ma eben thematisch bringt und wo a der Schwerpunkt der Gruppenleiterin einsetzen kann. Des heißt, des is a breite Palette von Möglichkeiten, die uns so zur Verfügung stehen. Eben wie i's vorher erwähnt hab, wenn's passt, nacha macht jemand etwas über Geschichten, dass a Thema über a Geschichte erzählt wird, angesprochen wird, des kann ma dann ausbauen, bis zu dem, dass ma Bilder dazu malt oder dass ma sich verkleidet dazu. A andere mag vielleicht lieber etwas in der Hand haben, zum Beispiel wir arbeiten relativ viel mit Ton mit Kindern, weil des a Material is, was ma gut gestalten kann, wo ma a ganz viel grad mit Gefühle ausdrücken kann. Andere wieder setzen Musik ein, also wenn ma einfach sagt, ja eben was löst des in einem aus, a Entspannungstechnik zum Beispiel. Oder andere wieder arbeiten mehr mit Körper, also mit Körperübungen, körperzentrierte Übungen, dass ma wirklich fühlt und steht und wie fühlt sich denn des an und wirklich a sich hinstellt und merkt, naja wie is des, wenn i mi anspann oder wenn i ganz entspannt bin? Also manche arbeiten mit Rollenspielen, wobei wir des weniger machen, weil kleine Kinder, ja sie mögen's zwar schon gern, aber da muss ma scho sehr versiert sein, dass ma Rollenspiele a einsetzt, aber es wird auch eingesetzt. Und wie i eben sag, Bücher, Geschichten, Erzählungen, mit Licht, also Kerzen, unterschiedlich. Und wichtig is eben da immer, dass diese Theorie, dieser Theorieteil, dieses Thema was grad ansteht, eben immer kreativ a dann verarbeitet wird.
- 35 I: Mhm. (2)
- 36 E: Damit glaub i hab i erklärt die Theorie und die Methoden.
- 37 I: Mhm und die Mitarbeiterinnen, die sie haben, begleiten die a Gruppe über den ganzen Zeitraum oder sind da mehrere oder wechseln die oder wie schaut das aus konzeptionell?
- 38 E: Mhm, mhm, wie gesagt, wir reden jetzt nur von der Scheidungsgruppe, weil Tod wär ja wieder was eigenes.

- 39 I: Ja.
- 40 E: Ahm, ja wir nehmen eben maximal fünf Kinder in a Gruppe, des is ganz bewusst, eben a dass die Interaktion passt, dass sozusagen dieses Wir-Gefühl da is und dass jedes an Platz hat und gleichzeitig a die Möglichkeit hat, sich zurückzuziehen und a wieder einzubringen, das is wirklich a a gute Konstellation. I mein, manchmal sind's nur vier Kinder, manchmal sind's a nur drei Kinder, aber fünf Kinder is es Maximum. Und in dieser Konstellation bis maximal fünf Kinder arbeitet eine Gruppenleiterin mit den Kindern und die begleitet die Kinder die ganzen 14 Einheiten, da is sie die Ansprechperson, die Leiterin und sie gestaltet a zusätzlich zur Gruppe drei begleitende Elterngespräche, auf das bin i jetzt no ned eingangen, könn ma vielleicht dann, wenn ma über Eltern reden. Das heißt, ja eine Gruppenleiterin leitet das Ganze und begleitet das Ganze, sie beginnt damit und schließt's a ab. Das ist eine Konstante. Manchmal, konkret sogar jetzt ist's so, dass mehrere Kinder vielleicht sind und dann bilden sich nit zwei Gruppen, sondern dann kann's sein, so wie jetzt, da hamma sieben Kinder, dass zwei Gruppenleiterinnen das dann leiten, also es is immer wichtig, alles was über fünf raus geht sozusagen, dass a zweite dazu geschaltet wird. Und dann is genau so wie in der anderen Gruppe, wenn nur eine allein leitet, die zwei leiten die ganze Gruppe gemeinsam, führen a die Elterngespräche gemeinsam, sie könnten sich wenn's passt a die Stunden sozusagen aufteilen, dass sie sagen, vielleicht mach i amal a ganze Stund und dann du amal a ganze Stund und des nächste Mal mach ma wieder gemeinsam, aber die Konstante is gegeben, es is von vorn bis hinten sind immer beide zuständig und a beide Ansprechpersonen.
- 41 I: Mhm.
- 42 E: Und bei der Begleitung bei Tod, weil des da halt grad rein passt, is es es gleiche, es gibt immer eine Bezugsperson.
- 43 I: Ok. Guat, ja sie haben die Elterngespräche schon angesprochen, wir können's ruhig gern dranhängen, wenn sie da weiter erzählen wollen?
- 44 E: Mhm, genau, weil des ja wichtig is, so wie ma am Anfang gsagt haben, i mein uns kontaktieren in erster Linie natürlich Elternteile, weil wir machen, i mein, die Paarberatung fließt immer in a Elternberatung ein, aber um des geht's no nit, es geht um die Elternberatung und das heißt, zusätzlich zur Rainbowsgruppe gibt's drei begleitende Elterngespräche, das heißt bevor die Gruppe startet, dann in der Mitte ham ma so ein Brake, also nach sieben Einheiten mach ma a kurze Pause, also so ein bis zwei Wochen, dann gibt's so a Zwischenbilanzgespräch und dann a zum Abschluss, also nach den 14 Einheiten gibt's a Abschlussgespräch. Und die Elterngespräche sind so gestaltet, des sind die Parallele zur Gruppe, dass sie auch in der Gruppe stattfinden, also die Elternteile derjenigen Kinder, die in einer Gruppe angemeldet sind, werden zum Elterngespräch eingeladen, zusammen mit der Gruppenleiterin und, wie i eben vorher schon gsagt hab, können gemeinsam da teilnehmen.
- 45 I: Mhm.
- 46 E: Und da geht's ganz konkret um die Belange der Kinder, also des heißt, die Eltern wollen wir so gewinnen, dass sie sich a überlegen, was is es Bedürfnis von meinem Kind, worum geht's denn überhaupt und a was können wir sozusagen beitragen, damit wir die Kinder entlasten und es geht nit um die Beziehungsaufarbeitung der Eltern, des is nämlich ein Unterschied, weil natürlich sich in Gesprächen immer wieder des a so ergibt, dass ma einfach merkt, ja da wär eigentlich was zum aufarbeiten, nur das is nit das Angebot der Gruppe, also der Rainbowsgruppe.

- 47 I: Mhm.
- 48 E: Und da, das klingt jetzt so idyllisch, beide Eltern sind eingeladen, das funktioniert immer häufiger, aber nit oft, nacha besteht die Möglichkeit, wenn beide nit kommen können oder wollen, weil des nit erwünscht oder nit möglich is, dass es für den nichtanmeldenden Elternteil, des is jetzt des andere Wort, a separates Gespräch a gibt und des is meistens in der Praxis so, dass im Gruppenverlauf, meistens gegen Ende des ersten Teiles, gibt's diese Einladung zum Gespräch mit'm nichtanmeldenden Elternteil und des sind meistens Väter, obwohl, i sag meistens Väter, aber es is nimmer so, es kommen a Mütter, weil's a no Kinder gibt, die bei Vätern a leben. Es is immer noch die Minderheit, aber die kommen a. Und das heißt, auch die Gruppenleiterin leitet diese Elterngespräche und wenn's Konflikte gibt, oder wenn man merkt, Eltern brauchen mehr, dann vermitteln wir sie weiter, beziehungsweise geben ihnen Empfehlungen.
- 49 I: Mhm.
- 50 E: Konfliktgespräche, die sich im Lauf der Gruppe ergeben, können da bei mir in der Landesstelle, i bin a Beraterin, gelöst werden oder halt geregelt werden und wenn ma aber merken, die Leute brauchen mehr, dann, wir haben viele Vernetzungspartner, nacha verweis ma dort hin. Und des macht entweder eben die Gruppenleiterin in der Gruppe eben a, wenn sie einfach merkt, oder a wenn sie bei mir einfach andocken.
- 51 I: Mhm.
- 52 E: Und Elterngespräche sind deshalb wichtig, weil's ja immer a um des geht, i mein, es is guat die Eltern da zu haben und sie zu sensibilisieren für das, was in Kindern vorgeht, weil sie ahnen's zwar meistens, aber durch das, dass sie meistens selber betroffen sind, ja wissen's sie's manchmal a gar ned, jetzt nit weil sie bös sind oder sowas, sondern weil sie irgendwie gar ned dran denken, dass vielleicht a Kind anders fühlen könnt, wie sie selber und etwas a anders sehen könnt, wie sie selber. Deshalb is es gut da a die Eltern zu informieren, ihnen klare Botschaften zu geben und ihnen Möglichkeiten in die Hand zu geben, wo ma sagt: "Ma bitte schau'n's, wenn sie's so und so vielleicht formulieren, des is nit guat, vielleicht überlegen sie sich was anders", des kann sein, oder "Wenn sie sich so und so miteinander verhalten, das macht das und das mit'n Maxi, der kennt sich nimmer aus", also das heißt, es geht wirklich um des, an die Eltern zu appellieren, das eigene sozusagen zu hinterfragen, im Interesse des Kindes.
- 53 I: Mhm. Und wie reagieren die Eltern da drauf, gibt's positive oder auch negative Reaktionen?
- 54 E: Mhm [lächelt]. Sowohl als auch, na wobei negative, i fang mit den negativen an, *[Telefon läutet, sie steht auf, um nachzusehen, hebt nicht ab]* (8), negative Reaktionen sind dann, wenn zum Beispiel a Elternteil des Gefühl hat, des was der andere Elternteil über ihn gsagt hat, is nit guat. Und wenn er dann des Gefühl hat, naja sozusagen es würde nur auf die Seiten des anderen geachtet, nacha kann sein, dass jemand vielleicht sagt: "Naja, des is ja wiederum typisch, des hat mei Exfrau so gsagt und ihr glaubt's des". Aber des is eher selten, weil eben wie gsagt meistens, wenn wir die Eltern da haben, i glaub wir so a wertschätzende Atmosphäre schaffen können, dass sie merken, die wollen uns da nit ausrichten, sondern es geht da wirklich um etwas, dass wir miteinander a Lösung finden. Es gibt vereinzelte Reaktionen, wo Elternteile vielleicht sagen: "Ja sie finden's nicht gut, dass sie nit von Anfang an, beim ersten Elterngespräch schon dabei sein dürfen", grad wenn vielleicht die Mutter sagt: "I, also i find's besser, i geh da alleine hin, weil wir haben keinen guten Kontakt", also das kann sein, dass manchmal da a Reaktion kommt, dass a Papa dann sagt: "Na, aber eigentlich wär i gern beim ersten Elternteil schon dabei gwesen", und

dann kann ma's aber aufklären und ihm erklären: "Schaun sie, wenn's so Spannungen zwischen ihnen gibt und des is ja, da sind ja andere Eltern a da und wenn sie dann anfangen ihre Konflikte da auszutragen, des geht nit, des sprengt den Rahmen der Gruppe und deshalb haben's halt die Möglichkeit, dass zu an eigenen Gespräch kommen. Wir wollen sie ja einladen, aber der Rahmen muss passen", und des kann ma eigentlich recht gut aufklären und überwiegend haben wir positive Reaktionen, sowohl unsere Gruppe, als auch eben wir haben immer Feedbackbögen nach Abschluss einer Gruppe, die die Eltern kriegen und die sind eigentlich durchwegs positiv. Des is etwas, worauf wir sehr stolz sind, offensichtlich fühlen sich Eltern von uns gut angenommen, weil die Reaktionen sind zu 90% gut.

- 55 I: Mhm.
- 56 E: Und a, i hab selber a mit Gruppen gearbeitet und die Elterngespräche ghabt, und was eigentlich immer wieder kommt, sowohl von Müttern als auch von Vätern, is eben wie i sag, sozusagen diese Atmosphäre da a, wo sie irgendwie denken oder dann sagen: "Ja i bin mit am Bammel hinkommen und hab nit gwusst, was da auf mi zukommt und eigentlich war des dann guat", und wenn des gelingt, is es ganz was Schönes!
- 57 I: Ja.
- 58 E: Also im Interesse des Kindes etwas zu erreichen und gleichzeitig aber a die Eltern zu bestärken, dass sie sozusagen nit so::, ja dass sie schon ok sind. [*Telefon läutet*] Und gleichzeitig aber dann a anzusprechen... darf i grad schauen?
- 59 I: Ja sicher, gehn's ruhig dran.
- 60 E: Mh, ganz kurz. [*hebt ab und erklärt die Interviewsituation*] (28) Ahm, was war jetzt? Ja, wobei's aber a wichtig is, des heißt wir tun nit schön reden, des tun wir nit, sondern wenn etwas nit passt, dann sprechen wir's klar an und natürlich kommt's dann a drauf an, wie das Gegenüber is, kann er's nehmen oder kann er's nit nehmen. Und wenn a:: Konfliktsituation vorher schon ziemlich scharf is, nacha kann natürlich sein, dass des jemand amal in a falsche Kehle kriegt, aber prinzipiell wie gsagt hamma überwiegend positive Rückmeldungen.
- 61 I: Mhm. Gut, sie haben grad des Wort in Mund gnommen, dass sie versuchen gemeinsam Lösungen zu finden, dass es drum geht, gemeinsam a Lösung zu finden, wie schaut in ihrem Sinn so a Lösung aus in der Situation?
- 62 E: Ahm, i unterscheide jetzt zwischen Lösungen in der Gruppe, also die ma den Kindern irgendwie vermitteln wollen, weil des is ein Anspruch, Rainbowsgruppe, wenn i drei Schlagzeilen sag, was sollen eigentlich Kinder mitkriegen, wenn sie in a Rainbowsgruppe gehen. Drei Schlagwörter, des is Entlastung, also Kinder sollten sich entlastet fühlen von der ganzen Situation, sie sollen merken, i bin da nit zuständig, also es sollt der Druck von ihnen gnommen werden durch das, dass sie in der Rainbowsgruppe verschiedene Möglichkeiten haben, das abzuladen. Das Zweite is Stärkung und gleichzeitig die Möglichkeit zu trauern, wenn sie das brauchen, einerseits etwas Belastendes loszulassen und dann Stärkung zu erfahren, das geht in Richtung Selbstwertstärkung ganz massiv a, dass ma einfach a schaut, wenn da vorher a Schmerz da war, a schmerzvolle Situation, aber trotzdem, was is da da? Und des Dritte und wesentliche is auch im Sinn von Neuorientierung, zu lernen mit der Situation zurecht zu kommen, und das heißt, um das zu gewährleisten, wird a in den Gruppen mit den Kindern methodisch wirklich so gearbeitet, was kann denn i tun? So irgendwie, drum wo i vorher des Tränchen da erwähnt hab, ah is des vielleicht a hilfreich, wenn i grad so traurig bin oder wenn i grad vielleicht des ins Ohr

flüstere oder gibt's irgendwas anderes, was mir gut tut? Also ganz viel drauf schauen, was hab i selber für Möglichkeiten a?

63 I: Mhm.

64 E: Also des heißt, das Kind in seinem Selbstwertsein stärken und in seinen Möglichkeiten a. Kann a sein, für a Kind oder für die meisten Kinder, a für uns Erwachsene, is es einfach toll plötzlich drauf zu kommen, aha des kann i doch eigentlich guat, und wenn dafür aber nacha no vielleicht a großer Glitzerstein sozusagen gammelt wird und plötzlich hat des Kind fünf Glitzersteine, nacha sieht's ja des tatsächlich was es für Stärken a hat, das heißt dem Kind etwas in die Hand zu geben a, also methodisch da in die Richtung Lösungen zu finden zu arbeiten oder wie kann i ganz konkret wenn i etwas nit erzählen will als Beispiel: "Darf i des, kann i da na sagen?" Oder "Kann i a, wenn di Mama, wenn sie's a nett meint und mi fragt, ja wie war's 'n beim Papa und i mag eigentlich jetzt momentan nix erzählen, darf i das?" Wirklich a mit ihm so ausarbeiten, was is denn des, wenn du des nit sagen willst oder warum magst des nit oder was macht des mit dir, wenn du merkst, jemand will was von dir wissen und du magst des aber eigentlich nit erzählen oder du brauchst a Zeit, dass es erst mal verdauen kannst und kommst dann. Also wirklich in die Richtung Lösungen zu suchen, des is innerhalb der Gruppe. Und mit den Eltern, diese Gemeinsamkeit, wir haben da wenig Kapazität sag i, wir bräuchten mehr Zeit für das, um wirklich da Lösungen zu finden, aber das anzudocken, im Grund genommen sind's angedockte Lösungen. Eltern aufmerksam zu machen eben wie's Kindern geht, wie sie sich emotional fühlen oder wie ma halt annimmt, dass sie sich fühlen und was sie tatsächlich konkret im Alltag tun könnten, um da dazu beizutragen, in ihrem Verhalten, dass es den Kindern besser geht. Also das heißt wirklich a konkret etwas ansprechen: "Bitte schau'n's, wenn sie a meinen, das Kind horcht ihnen nit zu, schau'n's dass nit in der Gegenwart vom Kind am Telefon von mir aus ihren Expartner zammen schrein. Wenn sie sich über ihn ärgern, schau'n's dass des vielleicht, wenn's Kind nit dabei is, mit ihm klären."

65 I: Mhm.

66 E: So, irgendwie ja so Spots sag i jetzt amal. Also wirklich so a Handhabe. Wenn ma konkret a merkt, je konkreter a Eltern etwas formulieren, umso konkreter kann ma natürlich a drauf eingehen und des is fein. Oder: "I ärger i mi jedesmal, wenn die Julia beim Papa so lang Fernseh schauen kann", sagt zum Beispiel a Mama oder? Dann kann ma schon a sagen: "Ja was is denn da so schlimm dran?" als Beispiel, a wirklich nachfragen und vielleicht ergibt sich durch des a was, vielleicht erkennt dann die Mama, so schlimm is es vielleicht gar ned, aber es ärgert mi, weil des immer scho in unserer Familie so a Thema war, Fernseh schauen als Beispiel. Das heißt, da kann ma, ja einfach Klarheit a bringen, durch des dass ma des anschaut und a sagt: "Naja, aber schau'n's vielleicht is es gar ned so, oder kann ma des vielleicht anders sehen? Oder was für Möglichkeiten hätten's, dass sie's wirklich konkret ansprechen? Weil des immer guat is, wenn einen was beschäftigt, kann i's verändern? Und manchmal muss ma etwas a hinnehmen, manchmal muss ma a sagen, naja ok, des is eigentlich nit mei Verantwortungsbereich, i muss einfach a des irgendwie akzeptieren, ob's ma gfallt oder nit."

67 I: Mhm.

68 E: Und des sind so kleine Schritte sag i auf dem Weg, um Lösungen zu finden. [lacht]

69 I: Ja. [lacht] Sie haben mir jetzt ein Schlagwort gegeben und zwar haben sie formulieren gsagt, je nachdem wie konkret die Eltern was formulieren, umso leichter kann man gemeinsam Lösungen finden.

- 70 E: Eigentlich schon, ja. Mhm.
- 71 I: Oder drauf hin arbeiten. Wenn ma jetzt wieder auf die Kinderebene gehen, wie is des bei die Kinder, grad bei Gefühle, Bedürfnisse, können sie sie formulieren und wenn nit, wie drücken sie sie aus, oder was is vielleicht vom Verhalten oder vom Geben der Kinder bemerkbar, beobachtbar?
- 72 E: Na, wie i vorher scho gsagt hab, es is ganz schwer etwas in Worte zu fassen meistens a, manche Kinder haben a die Sprache nit dafür no, rein a von dem her, um etwas auszudrücken, ja dann is es wirklich über des, dass ma dann sieht, jetzt mit Ton wieder, mit Ton arbeitet, oder? Wenn a Kind plötzlich anfängt, diesen Ton durch die Gegend zu schießen, dann da a normal zu schauen, is jetzt des a Aggression oder is des a Befreiung oder um was geht's 'n da eigentlich? Und dann a da nachfragen probieren: "Du, was is jetzt des, w:::as is da, wenn du jetzt des a so hin schmeißt? Gspürst du da was? Oder wie is des für di?" Da no mal nachfragen probieren, um vielleicht da a Erklärung zu finden, aber nit dem Kind des eini zu legen und sagen, du bist jetzt aggressiv, des wär's Falsche.
- 73 I: Ja.
- 74 E: Aber dann vielleicht a sagen oder wenn dann a Kind sagt: "Na des tut einfach so gut amal, da derf i jetzt", es kann a ganz etwas einfaches sein, dass a Kind dann plötzlich sagt: "Ja des derf i ja normal nit" oder so "Des is einfach so fein, wenn i des amal da so hinkleschen darf". Das heißt, das wär dann a Gefühl der Befreiung irgendwo a, i kann etwas einfach abladen, loslassen. Des muss dann nit einfach Aggression sein, genau hinschauen, was könnt des sein oder in welche Richtung könnt's gehen? Und da dann aufgreifen, wenn a Kind jetzt dann wirklich formuliert oder wenn ma sagt, ja kann des sein, i hab amal zwei Kinder in der Gruppe ghabt und de san irrsinnig auf Dinosaurier gstanden und da war glaub i, i weiß nit was ma für a Thema ghabt haben, i glaub eh Wut oder Angst und die haben dann angefangen mit diesen Dinos aufeinander loszugehen, also die Dinos wirklich auf sich a und sich so niederzuhauen und niederzuhauen und niederzuhauen und dann plötzlich haben die reden angefangen daneben: "Du", eben "Du Schwein" und da bin i dann drauf kommen, da geht's um a konkrete Person und dann hab i des aufgegriffen und dann hat des Kind können sagen: "Ja eigentlich, i hab so a Wut, i bin so angfressen, weil des und des war".
- 75 I: Mhm.
- 76 E: Also irgendwie des rausschälen, was könnt's sein. Ganz genau, was etwas is, wissen wir ja sowieso nit. Keiner eigentlich, der therapeutisch oder pädagogisch arbeitet, wir nähern uns ja eigentlich nur an. Und dann kann ma schau, wenn des vielleicht wirklich dann am Tisch liegt, dass er sag, ja, in dem Fall war's a konkrete Situation mit dem Stiefpapa, der ihn immer wieder ghaut hat, wo sozusagen des dann raus kommen is und wo wir dann a schau können, eben kann des Kind in der Situation überhaupt was tun oder muss ma da von außen etwas einschalten, um des zu unterbinden.
- 77 I: Mhm.
- 78 E: Für mi is es irgendwie so a, nit a schrittweises heraus schälen, aber irgendwas schält sich da heraus, in dem Kind a Handlungen setzen, so wie sie's a gsagt haben und eigentlich schauen wir viel über die Handlung, wie is a Kind da, was heißt des, wenn a Kind ganz ruhig is? Heißt des, dass er seine Gefühle nit ausdrücken kann, heißt des, dass es vielleicht ganz viele Gefühle hat, die's in sich selber verborgen hat, heißt des einfach, dass es a schüchternes Persönchen is oder a Person is, also Persönchen hab i jetzt eher klein gemeint, also nit verniedlichen in dem Sinn, des heißt, es kann ja so vieles sein und da vielleicht

drauf zu kommen, was is es wirklich, was da des Kind momentan beschäftigt, warum es sich so verhält, des is glaub i ja a Richtung, wo sich a Ventil öffnen könnt. Und wenn wir des richtige Ventil finden, dann is des Angebot, was ma da grad machen, mit dem des Kind dann umgehen kann, das richtige.

79 I: Mhm.

80 E: Und des bringt dann wieder diese Entlastung. Und Formulierung hab i deshalb gsagt, weil grad je genauer etwas is, umso mehr kann i ja damit umgehen, das is a für a Kind so. Wenn a Kind sozusagen weiß, dass wenn Eltern streiten, dass des Kinder nit mögen, weil des was in ihnen auslöst und wenn des dann von mir aus als Angst sogar formuliert werden könnte, Angst, was tun denn die, Angst, vielleicht gehen die aufeinander los, Angst, was wird da? Dann hat ma schon etwas a ja, wodurch wird Angst ausgelöst? Was kann i, wie kann i mit einer Angst umgehen? Was, gibt's da Möglichkeiten, oder so a? Das heißt, wenn sich das amal rausschält, dass des vielleicht Angst is, was mi da beschäftigt, nacha hab i a Wort dafür.

81 I: Mhm.

82 E: Und dann kann i a probieren, i mein des is jetzt vom Kognitiven her sozusagen, des irgendwie zu handeln, indem i des Kind dann Stärke und sag, a wieder je nach Alter: "Du bitte sag der Mama vielleicht, wenn di traut dann amal, du mir is des z'laut, i mag des nit!" Des wär dann so was Konkretes. Oder: "I will des nit, dass ihr das tut's, weil i mi fürcht!" Eben Wörter geben a für etwas, um Erwachsene vielleicht drauf aufmerksam zu machen. Und manchmal genügt's aber nur, i muss gar kein Wort finden, des is a der Sinn in der Gruppe, dass Kinder nit etwas ausdrücken müssen, sondern dass sie einfach tun können. Einfach tun, ohne dass ma jetzt genau hinterfragt, ja is es jetzt des genau? Und des öffnet wirklich Ventile a ohne dass ma's jetzt in Worte fassen muss.

83 I: Mhm.

84 E: (4) Ja?

85 I: Ja. Sie haben jetzt eh schon gnannt, Aggression oder Angst zum Beispiel oder auch Wut. Welche Reaktionsweisen sind denn da des Öfteren a bei den Kindern zu bemerken, indem ihr als Gruppenleiterinnen oder als Mitarbeiterinnen a merkt's, des Kind is belastet oder das Kind belastet etwas und wenn's es sprachlich ned ausdrückt...

86 E: Dann stört's die Gruppe, ganz einfach. [lacht] Na wirklich jetzt, ganz konkret, wenn a Kind a aggressiv is oder wenn a Kind zu uns kommt und sozusagen die Mama sagt: "Die Kindergärtnerin hat mi drauf aufmerksam gmacht, weil er jetzt so aggressiv is", dann kann's sein dass des Verhalten, des es im Kindergarten hat, natürlich da in der Gruppe a statt findet. Dann sehn ma des ja schon, also nacha is es offensichtlich wirklich aggressiv, und dann geht's a wieder darum, wie kann i des Kind rein holen, wie kann ma diese Aggressionen ableiten, die da sind, eben auf verschiedenen Ebenen, wie vorher gsagt, entweder sprachlich oder kreativ und wie kann ma dem Kind dann irgendwo oder wie merkt des Kind a, dass des was nutzt zum Beispiel und dann entspannt sich's meistens nämlich wirklich, i mein, nit jetzt dass es dann von heut auf morgen dann verändert, aber grad in Gruppen, es verhält sich dann nit in jeder Stund gleich, also da merkt ma a die Veränderung zum Beispiel, dass plötzlich a Kind, des am Anfang von mir aus nur stört, es gibt so Kinder, die stören und irgendwann amal in der siebten Stund, gibt's plötzlich an Kommentar ab und sagt: "Des kenn i a" oder "I mag a amal", das heißt, wir erleben einfach die Veränderungen a in den Stunden, dass sich da des verlagern kann oder dass, wenn a Kind sag: "Na, i mag eigentlich überhaupt nit malen, des is so was Blödes" und irgendwann

amal sagt's: "I hätt eigentlich a gern an Pinsel oder a Farb ", nacha hat sich da irgendwo offensichtlich was getan und dann kommt ma manchmal a drauf, ja es wollt lei deshalb nit malen, weil's immer den Eindruck ghabt hat, es kann nit malen, als Beispiel. Also es passiert einfach so viel in dem Prozess da drinnen.

- 87 I: Mhm.
- 88 E: Oder Eltern erzählen dann manchmal grad so nach diesem zweiten Teil, dass sie irgend a Veränderung a im Umgang erleben miteinander, dass plötzlich des Kind anfangt Fragen zu stellen, des wär zum Beispiel so was.
- 89 I: Mhm.
- 90 E: Das heißt, am Anfang war's vielleicht überhaupt nit zugänglich, da war koa Gesprächsbasis mehr zwischen Mutter und Kind oder a ziemlich verschüttete und irgendwann amal sagt dann die Mama oder a der Papa, je nachdem, welche Rückmeldung wir kriegen: "Ma, jetzt hat's mi aber amal gfragt, wie des eigentlich so war" oder "Sie hat mir mal was erzählt", das heißt, wir erleben's eigentlich ja wirklich an sichtbaren Veränderungen oder a, dass des Kind gerne da is oder etwas mitnimmt, was auch immer, in dem dass es ja regelmäßig kommt, ob jetzt des für die Aggression is oder ob jetzt des für die Traurigkeit is, wenn des Kind kommt, und regelmäßig kommt, dann nimmt sich's irgendwas mit, ohne genau zu sagen können, was war jetzt des genau.
- 91 I: Mhm.
- 92 E: Bin i auf ihr Frage eingangen? *[Telefon läutet]*
- 93 I: Ja.
- 94 E: Schon?
- 95 I: Ja, *[lacht]* i wollt grad des Wort Symptome ned aussprechen, i hab a bissl herum geredet jetzt vorher. Ahm...
- 96 E: Is bei mir gar ned zam... i hab Symptome a ned verwendet oder?
- 97 I: Na.
- 98 E: Na, eben.
- 99 I: I mag des Wort eigentlich ned, weil es Kinder so in a Krankheitsposition rein drängt, in der sie ned sind, aber unter dem Wort Symptome sind oft Sachen subsummiert, wie eben Aggression oder Rückzug oder Trauer
- 100 E: Schauen's, drum bin i gar ned drauf eingangen *[lacht]*, ja, mhm!
- 101 I: Genau, und da wollt i einfach no erfahren, ob sie da no andere merken, wie zum Beispiel, dass sie jetzt eben Bettnässen oder psychosomatische Gschichten #ob des auftritt a bei Kindern in ihrer Gruppe?
- 102 E: Des is davor ja, davor, mhm# mhm. Des sind diese Symptome, wie sie's nennen, wir nennen es ja, auf des geh i dann no mal kurz ein, Erlebnisreaktionen oder Reaktionen auf ein bestimmtes Ereignis, normale Reaktionen, unter Anführungszeichen.

- 103 I: Mhm.
- 104 E: Genau diese Auffälligkeiten, sag i jetzt amal dazu, sag ma Veränderungen im üblichen Verhalten, würd i a dazu sagen, eben die ma dann als Symptome bezeichnet, des regt Eltern ja an, dass sie uns aufsuchen, dass eben ein Kind einnässt, dass ein Kind Bauchweh hat, dass ein Kind Migräne hat, sag i jetzt ganz konkret als Beispiel, dass a Kind Nägel beißt, dass a Kind des sauber is, wieder einkotet, des gibt's quer durch und es is erstaunlich, dass sich diese Symptome nämlich wirklich im Laufe der Gruppen meistens legen und wenn sich's nit legt, dann is des für uns a Indikation, dass da no mehr braucht, dass unbedingt danach a therapeutische Begleitung oder sowas no da is, aber generell wenn diese Symptome wirklich im Zusammenhang mit am bestimmten Ereignis san, in dem Fall mit diesen Verlusterlebnissen und was danach is, es is ja meistens nit lei des Erlebnis alleine, sondern es is ja ganz, ganz wichtig, was is eigentlich im Danach? Und wenn sich de dann im Laufe der Gruppe, in Gruppenbegleitung lösen und wir die Rückmeldung dann kriegen, dann is ja des a wieder eigentlich a Bestätigung von dem, dass es nicht pathologisch ist, sondern dass es um des geht, Kinder brauchen Ventile, Kinder brauchen an Raum, wo sie des, was sich im Körper manifestiert oder eben über Symptome ausdrückt, um sozusagen loszulassen.
- 105 I: Mhm.
- 106 E: Ahm, wir haben einmal ein Kind ghabt, des fällt ma jetzt so grad ein oder zweimal, des waren aber schon Jugendliche, die sich gritzt haben. Also die sich zu ritzen anfangen haben und des Mädchen is dann aus der Gruppe gangen, also weil sozusagen da war der Platz nit der richtige.
- 107 I: Mhm.
- 108 E: Des hat dann mehr gebraucht, also des is dann höchstwahrscheinlich wirklich ein Symptom für etwas gwesen, was tiefer gsteckt is, wie a normale Erlebnisreaktion. Da hat's aber a schon Vorgeschichten gegeben und des haben wir dann vermittelt oder halt weitergleitet, die Jugendliche is dann auf die Psychosomatik von der Klinik, hat sie's dann in Anspruch gnommen.
- 109 I: Mhm.
- 110 E: Aber generell, Kinder, die im Zusammenhang mit Umbrüchen, mit Schwierigkeiten, mit schwierigen Lebenssituationen, wie sie mit Trennungen verbunden san, so reagieren und sozusagen nur eben a Forum brauchen, unter Anführungszeichen, wo sie des, wie auch immer sie des benennen, betiteln, in der Handlung auf die Bühne bringen können, jetzt nenn i's psychodramatisch, nacha genügt des und eben die begleitenden Elterngespräche dazu a, um des irgendwo sozusagen dann wieder in überschaubare Bahnen zu lenken, des heißt nit, dass wenn ein Kind jetzt in a Rainbowsgruppe geht, dass es nimma Symptome haben wird oder Verhaltensauffälligkeiten, aber es verändert sich was.
- 111 I: Mhm.
- 112 E: Und diese Erlebnisreaktionen sind im Grunde genommen angemessene Reaktionen auf ein verrücktes Ereignis. Die Welt des Kindes wird verrückt, also nit dass sie verrückt wird im Geiste, sondern sie wird ver-rückt und durch des ergeben sich dann wirklich ver-rückte, jetzt im wahrsten Sinne des Wortes, Reaktionen.
- 113 I: Mhm.

- 114 E: Und um des geht's, de nämlich aufzufangen, dass sie nit pathologisch werden. Und deshalb is Rainbowsarbeit a Präventivarbeit. Des is a der Anspruch und es kann eben sein, wie i vorher gsagt hab, dass sich's manchmal einfach im Gruppenverlauf herausstellt, das Kind is da höchstwahrscheinlich nit an der richtigen Adresse, da braucht's was anderes, da greift dieses Präventivprogramm nimmer, wobei ma des ja a nit total trennen kann, aber der Anspruch wär's, dass ma sagt, ja des is des Forum dafür, damit sich's nit somatisiert sag i jetzt oder vertieft und dann wirklich pathologisch wird, dass ma da nimmer raus kommt, des wär eigentlich die Bühne Rainbows.
- 115 I: Mhm.
- 116 E: Ma des hab i jetzt schön dramatisch ausgedrückt [lachen beide], aber i bin a bissl Psychodramatikerin, weil des a mei Richtung is ja [lacht], drum bring i's auf die Bühne.
- 117 I: Ja, bin fasziniert von dem Wort ver-rückt, #wie sie des in Bedeutung gsetzt haben, ja
- 118 E: Wie des jetzt#, ja is ma aber jetzt eingfallen, ge! [lacht] Also, ja des is dieses Wortspiel, mhm.
- 119 I: Mhm, ja. Wenn sie von Prävention sprechen und von Präventionsarbeit, dann fällt mir natürlich das darauffolgende Wort Nachhaltigkeit ein.
- 120 E:Ja.
- 121 I: Wie können die Kinder sich des so mitnehmen, dass es nachher a no wirkt, dass es eben die Wirkung nach außen und a in der Familie beibehält oder hat?
- 122 E: Berechtigte Frage! Und is a a Frage, die uns beschäftigt. Kann i salopp nit beantworten, sag i jetzt ganz eindeutig, weil's immer drauf ankommt a, wie is des im Danach? Sozusagen, wie's jetzt a wichtig is, diese Nachscheidungsphase, diese Nachtrennungsphase, des unterschätzen viele, was des eigentlich alles auslöst, so ist des a da. Deshalb auch unser Einbeziehen der Eltern, um sozusagen da a was mitzugeben, damit diese Nachhaltigkeit, diese positive Entwicklung sozusagen zumindest no a Zeit lang anhaltet. Und da spielt's wirklich a große Rolle, was da nachher no in diesem Umfeld des Kindes is, im Alltag des Kindes is, ob sich da wirklich a was tut? Also Rainbowsarbeit is jetzt nit für alle Zeiten vorbeugend, eben um sozusagen zu schützen, aber i bin davon überzeugt, dass es a gewisse Zeit nachwirken kann, eben einerseits im Kind und wenn nit zu sehr noch Veränderungen oder nomal jetzt sag i sogar traumatische Einschnitte dazu kommen und die Eltern mitspielen a, wenn's Umfeld a mitspielt oder sonst a des soziale Umfeld, des a irgendwie auffangen kann, nacha glaub i schon, dass es relativ a Zeit nachwirkt, weil ja Kinder, drum hab i a vorher gsagt, dass es so wichtig is, dass ma ihnen einfach was mitgibt und sei's dass sie dann in die Schatzkiste einischaun, von mir aus was sie da mal in der Rainbowsstunde gmacht haben, nur so als Hilfsmittel in einer Situation, wo sie vielleicht nit weiter kommen, aber i bin davon überzeugt, dass es a Zeit lang sicher nachwirkt. Aber nur, i mein es könnte dann wieder versickern, wenn des Umfeld und a die Beteiligten sich natürlich dann wieder radikal in die andere Richtung bewegen, dann versickert des vielleicht wieder, aber i glaub einfach, dass wenn etwas einmal gut tut und sozusagen als... [ein Lieferant kommt bei der Tür herein; wir legten eine Pause von einigen Minuten ein, um die Lieferung in Empfang zu nehmen; ich werde gebeten, nachher das Stichwort Nachhaltigkeit nochmal zu nennen, da sie dies als sehr wichtig erachtet!]
- 123 **Teil II** [*Zeitählung beginnt von vorn*]

- 124 Nachhaltigkeit, glaub i war's Stichwort oder?
- 125 I: Ja.
- 126 E: Ja Nachhaltigkeit. Wie gsagt, i bin davon überzeugt, ob des jetzt Rainbowsgruppe is oder sonst was, wenn jemand, überhaupt a Kinder, wenn die irgendwo amal des Gefühl haben, eben in sich selber, irgendetwas hat mir gut getan, dass ma des a wieder aufrufen kann.
- 127 I: Mhm.
- 128 E: Und des kommt no zusätzlich dazu zu diese Verhaltensveränderungen, wie ma vorher gredet haben, wie wir das sehen oder wie wir mit Aggressionen umgehen, eins der wesentlichen Pluspunkte, der für so a Gruppe spricht, is dass Kinder a durch des, dass sie merken, wie's andern geht oder dass eben Ähnliches die meisten Kinder beschäftigt, des macht a mit denen was, da haben's ned des Gefühl, nur sie sind komisch.
- 129 I: Mhm.
- 130 E: Weil grad a eben diese Gefühle, wir sagen halt immer Gefühle dazu, wenn man etwas nicht ausdrücken kann, aber Kinder kommen sich oft da wirklich komisch vor, eben drum hab i dieses Wort ver-rückt, meine Welt is verrückt und i verhalt mi so anders und jeder signalisiert mir des ja zurück, dass i mi komisch verhalt und de Erfahrung, dass es eben anderen Kindern a so geht und dass es da vielleicht wirklich Wörter a gibt dafür oder dass ma da was dagegen tun kann, also des is etwas was meiner Meinung nach schon wirklich sehr tief eini geht, nämlich rein die Erfahrung zu machen, da tut sich was, da ändert sich was, es is a bissl anders wie vorher und es hat mit mir zu tun.
- 131 I: (4) Ja, sie haben jetzt schon wieder sehr schön übergleitet [schmunzelt]
- 132 E: [lacht]
- 133 I: auf's Nächste, das is perfekt. [lacht]
- 134 E: Aha [lacht].
- 135 I: und zwar, die Kinder sehen, dass es andere auch so geht. Wie unterstützen sie sich gegenseitig, wie können sie das bemerken oder geben sie sich Hilfestellungen, wie is des bemerkbar?
- 136 E: Ganz konkret, also wir haben Rainbowskinder, i mag des Wort soziale Schichten nit, aber sie kommen aus unterschiedlichen sozialen Schichten, sag i jetzt amal und wobei die Hauptklientel sag ma Rainbows-Mittelschicht-Kinder san, sag i jetzt amal, so normal, was immer normal is, aber sie wissen glaub i was i mein, also es is nit so, dass wirklich da ganz arme Kinder oder ganz reiche, sondern quer durch kommen, aber es kommt immer wieder vor, dass eben dieses Mischverhältnis da is und wir haben in der letzten Gruppe, und des war so schön, ein Kind ghabt aus sozusagen, wirklich unter Anführungszeichen gsetzt, eher Unterschichtmilieu und drei so bürgerlich Kinder und der Bua, elf Jahr, er hat nit gut schreiben können, also einfach Rechtschreiben hat er nit so können und da haben sie dann irgendwie, des hab i so Rückmeldung von der Gruppenleiterin kriegt, weil wir machen immer Rückmeldungen, also i mach immer dann Coachinggespräche während der Gruppen und nachher a so Bilanzgespräche und dann hat sie mir erzählt ghabt, wie der Bua, sie haben was gestaltet und es war von Anfang an a so und da hat sie einfach festgestellt, er kann nit guat schreiben und i glaub die Kinder haben irgendwas auf'm Flipchart und so was

gmacht und dann hat er des geschrieben und dann haben die anderen ihn irgendwie drauf aufmerksam gmacht, dass es falsch is, nacha hat er eben gsagt: "Ja und i kann's nit anders, nacha müsst's mir halt helfen!" Und des war dann so irgendetwas, was sich durch die Gruppe gezogen hat, wenn sie gmerkt haben, i mein bei ihm war's einfach speziell, dass er a höchstwahrscheinlich milieubedingt einfach von dem her an Rückstand a ghabt, weil keiner des mit ihm so gmacht hat und da haben Kinder wirklich was übernommen. Also dass sie ihn so unterstützt haben, so ganz selbstverständlich. Also des is jetzt ganz was Praktisches. Andere Kinder, war a wieder in der letzten Rainbowsgruppe, also i red jetzt von der Herbstgruppe, des war sozusagen die vorgehende, a Bua, auch eher aus schwierigen familiären Verhältnissen, wo die Mama keinen Kontakt zu den Kindern hatte, also da is es um drei Kinder gungen und er war der einzige Bua mit drei Mädchen in der Gruppe, des is ja oft nit so a guate Konstellation. Und er hat da plötzlich eben weinen angfangen bald amal, also im Laufe der Gruppe und seine Trauer, also wirklich a so gsagt, wie schiach ihm des tut, dass er keinen Kontakt zur Mama hat oder haben darf und wie schiach's ihm aber a tut, dass er a Bua is und eigentlich nit rean sollte. Und des war dann a so, dass ihn die Mädchen irgendwie so auffangen haben und ihm so Art, nit Bemutterungsrolle, aber irgendwie, er hat irgendwie gmerkt, des passt da, des hat da Platz und er is trotzdem a Mann. Also des war total schön sozusagen des Handling miteinander, und drum a, wie i vorher gsagt hab, i weiß nit was sich die Kinder aus den einzelnen Angeboten mitnehmen, aber rein des Miteinander oder a des Verständnisoder a des Gefühl, wenn wi-, oa Gruppenregel is zum Beispiel, niemand lacht den anderen aus, i mein, wir lachen miteinander, aber nie einen aus. Sozusagen a die Erfahrung machen zu dürfen, a wenn i an Blödsinn sag, oder wenn i nit schreiben kann, des passt trotzdem.

137 I: Mhm.

138 E: Des tut a schon gut und deshalb glaub i dass sich Kinder eben auch da unterschiedliches mitnehmen. Sie nehmen sich an unterschiedlichen Umgang oder sie nehmen a mit, i mein was a gibt, ja i könnt jatz glaub i stundenlang erzählen, Kinder wo der Papa, in dem Fall der Papa, in Asien glaub i lebt, und kein Kontakt is und da im Vergleich mit an andern Kind, des da mehr oder weniger unregelmäßigen Kontakt zum Papa im Inland hat und wo dann die zwei irgendwie feststellen, der davor irgendwie a immer gsagt hat: "Ja, i seh mein Papa lei wenig oft", dass es no ganz was anderes gibt, nämlich gar keinen Kontakt oder ganz weiten Kontakt. Und sozusagen a für sich dann irgendwie abzuschätzen oder zu merken, ja es gibt ja a no was anderes und vielleicht is des gar nit so schlecht, was i da hab.

139 I: Mhm.

140 E: Eben a wieder a bissl des Gefühl haben, nit nur mir geht's so, sondern andern geht's a so und vielleicht noch anders. Also einfach a zu merken, es gibt so Unterschiedliches a und des is zwar nit fein, dass es bei mir so is, aber wenn i über des vielleicht a nach denk, beim Kevin is des vielleicht no mal anders und a dann, was kann denn der eigentlich tun, vielleicht a wieder, dass da, weil der hat ja an Papa, lei is der überhaupt nie da und dann da a wieder auf Ideen zu kommen, dann kommt von so am Kind: "Ja eigentlich könntest ihm ja an Brief schreiben" [lacht], also des heißt wirklich sie unterstützen sich, im Sinn von diesem Selbsthilfecharakter irgendwo.

141 I: Mhm.

142 E: Und a unterschiedlich, i mein, i hab jetzt einfach nur a paar Beispiele gsagt, aber i denk des geht in die Richtung.

143 I: Ja.

- 144 E: Eben i bin nit allein, andern geht's anders ja und vor allem, was ganz wichtig is eben, i hab da ned den Stempel aufi, dass mit mir was nit in Ordnung is, also wenn uns des gelingt, die Botschaft zu vermitteln, dann is des eins der Wichtigsten a. Ich komm, nur weil ich aus einer Trennungsfamilie komm, wegen dem bin ich trotzdem a normales Kind. Momentan geht's mir vielleicht nit so guat oder i kann manches nit einordnen oder ich bin eben sozusagen mit meiner Welt nit zufrieden, aber prinzipiell bin i ok!
- 145 I: Mhm.
- 146 E: Und und des is uns a sehr wichtig, dass des bei die Kinder a so ankommt.
- 147 I: (3) Schön.
- 148 E: Mhm. Ja, find i a [lächelt].
- 149 I: Und neben der gegenseitigen Unterstützung, welche Faktoren sehen sie als ausschlaggebend oder besonders wichtig, dass das Kind grad in so einer Situation gut drüber hinweg kommt oder das gut verarbeitet oder damit umgehen kann?
- 150 E: Damit umgehen kann eigentlich, die Verarbeitung weiß i nit, wie gsagt, i denk des fangt an, aber wie weit des dann a Kind wirklich verarbeitet im Laufe einer Gruppe, trau i mi a nit zu beurteilen, aber es fangt sicher an damit. Wichtig is amal diese Regelmäßigkeit, also dass wirklich innerhalb dieser Unsicherheiten, die da oft in den beiden Lebenswelten einfach gegeben san und mitschwingen, dass da a Stabilität drinnen is. Sie wissen, da geh i jetzt hin, jede Woche, des hat an bestimmten Ablauf, da san de und de Kinder, da is de Gruppenleiterin, da is die Hanni, die Nanni oder sonst irgendjemand a, des gibt amal Sicherheit. Dann durch das wie miteinander umgangen wird, eben es gibt a diese Gruppenregeln, wo die Kinder wirklich wissen, da greift die Gruppenleiterin ein, wenn da Grenzüberschreitungen sind, nacha entwickeln sie Vertrauen und sie kriegen a des Gefühl der Sicherheit, also da schaut jemand auf mi und da geht's mir gut. Dann a dieses Freuen sich eigentlich auf etwas, weil manchmal is es ja cool in einer Stund, manchmal is es nit so cool. Und a diese Kontinuität, also wirklich a dass da sozusagen wie a roter Faden diese Gruppenstunden sich durchziehen, das gibt a Halt und ermöglicht a gleichzeitig, weil wenn etwas so diffus is, gegen des kann ma sich nit gut wehren, aber da kann i dann sagen: "Na was du heute da sagst, des is ja überhaupt ein Scheiß", als Beispiel. Das heißt, da können sie sich a konfrontieren, also diese Orientierung, diese Struktur is a hilfreich. Und i persönlich glaub a, dass es gut is, dass ma bestimmte Themen sozusagen anbieten, weil des is a etwas Greifbares, i hör a Thema, kann mi damit beschäftigen oder a nit. Orientierung würd i a sagen tut gut, also einfach während der Zeit und a etwas geboten zu kriegen, eben wie i sag so Hilfsmittel, also i kann's annehmen oder a nit.
- 151 I: Mhm.
- 152 E: (3) Und ganz wichtig is des Gefühl einfach willkommen zu sein, also i bin wichtig, es is wichtig, dass i da bin. Weil a Gruppe besteht lei aus mehreren Leuten und wenn du nit da bist, nacha fehlt ja der Platz und des is ja nit fein und a die Botschaft, die wir vermitteln, aber nit nur als Botschaft, sondern die wir tatsächlich a leben, is des, alles was in der Gruppe bleibt, unterliegt der Verschwiegenheit, also des heißt, a Kind weiß, wenn's da irgendwas sagt, drum hab i des Wort Scheiß verwendet, darf ma ja normal nit sagen, i mein nacha sagen sie's halt a so, des geht nit nach außen, oder es gehen Sachen nur nach außen, wo wir wissen, da müssen die Eltern einschalten werden, weil des hat einfach, wie gsagt mit Ritzen oder so irgendwas, des kann ma nit in der Gruppe handeln. Aber es geht nix nach außen, wenn irgendwelche Aussprüche fallen oder wenn ma des a intern regeln kann. Also zum Beispiel, wenn des a Gruppenthema is, nacha bleibt's a Gruppenthema, des hat

dann nix mit die Eltern zu tun, da muss i dann nit sagen, ja der Hansi hat sich bei uns a so benommen, wie sonst a überall, also wirklich a dieses Vertrauen darauf, des was i da von mir Preis gib oder wie die mi sehen, des bleibt wirklich bei uns. Und des sagen wir auch den Eltern, wobei wir da manchmal Irritationen auslösen, eben mit dieser Verschwiegenheit, weil ja Eltern immer wissen wollen, ja wie geht's mein Kind, is a verständlich? Aber dass ma dann a sag: "Na wissen's, des eine is des sozusagen, dass wir ihnen natürlich nit detailliert bekannt geben, was jetzt a Kind sagt, wie sich's äußert, wie sich's die ganze Zeit verhält, sondern wenn's wesentlich is, dann natürlich werden's einschalten", aber prinzipiell weiß das Kind: "Na, was i da ablad, des bleibt dort. Is auch Rainbowszeug, geht sonst niemand was an." [lacht] So.

153 I: [lacht] Mhm.

154 E: (4) Ja und für manche Kinder, des is grad bei Geschwisterkinder, also wenn's möglich is, teilen wir die Kinder in unterschiedlichen Gruppen auf, is eben a dieses Raum und Zeit für mi selber mal haben, also mal a wahrgenommen werden, als Peterl oder als Tanja und nit nur als Schwester von oder als Bruder von.

155 I: Ja.

156 E: Des tut a gut. Oder gestern war grad a Kind, also wir haben jetzt mit die Gruppen wieder anfangen und wie dann mir die Mitarbeiterin zruck meldet und sagt: "Mei der wollt gar nimma gehn", weil er gsagt hat: "Ma, so schön war jetzt des Spiel, des hätt i ma nie gedacht" und i schüttel jetzt den Kopf damit, weil i hab ma des a so vorgestellt, wie er des so macht: "Na und so schön und so schnell is de Stund vergangen", und er hat wegen dem gweint, dass er hat müssen gehen. [lacht] Erste Stund ja, drum für mi is ganz fest da, was auch immer sich die Kinder mitnehmen, wenn sie des stärkt, wenn ihnen des hilft und wenn ma eben durch konkrete Handlungen und Benennungen a etwas wirklich bewusst entlasten, wegnehmen kann, dann is des guat. Und weil i jetzt beim Wegnehmen bin, is natürlich dieses Thema Schuld, Schuldgefühle plagt viele Kinder. Also des plagt einfach Kinder so quer durch, die älteren sozusagen: "Wer hat Schuld?", das kommt irgendwann amal, dass sie sich selber a sozusagen überlegen und vielleicht untereinander austauschen: "Du wie is des eigentlich bei dir gwesen, so weißt du da was?", grad Größere und bei Kleineren a dass sie, grad wenn's um Geschichten geht, wie sich Kinder manchmal so schuldig fühlen, dass sie des kennen, des is etwas des kennen die Kinder, sich schuldig fühlen für etwas, wofür sie vielleicht nit zuständig sind. Einfach aus dem Gefühl raus, ja zum Beispiel Elternstreit miterleben, geht um Schulnoten, nur so a ganz a banales Beispiel und s' Kind erlebt's eigentlich ständig mit, die streiten da, weil i nit gut bin in der Schul oder weil i die Hausübung nit mach und Mama wirft in Papa vor: "du kümmerst di ja gar nit drum", sozusagen eben des auf sich beziehen, vielleicht war des mit a Thema, warum de sich vielleicht a nit verstehen, wo is mei Anteil dran? Und da is a so a, also ein oder zwei Stunden, je nachdem wie ma's halt a braucht, also a diesen Schuldgefühlen da an Raum a zu geben.

157 I: Mhm.

158 E: Wird immer gern angenommen a. Scham is a Gefühl, was vor allem a ältere Kinder, also so, i würd jetzt so sagen, neun, zehn, elf, zwölf, so irgendwie aufwärts da a so beschäftigt. "Warum is des bei uns so?" und dann da a wieder die Entlastung zu hören, anderen geht's a so oder des is nit etwas, was lei uns betrifft, also wir san nit da so sozusagen ganz a besonder auserwählte Familie, die lei alles falsch macht.

159 I: Mhm.

- 160 E: Ganz klar wird aber zum Beispiel auch angesprochen, um des nit zu verniedlichen, wenn einfach da Sachen aufkommen, wie dass jemand ghaut wird oder so, nacha greifen wir des a auf und sagen, dass des nit ok is. Ohne dass wir des jetzt bearbeiten können, aber wirklich klar zu sagen: "Na, ok du, ja wenn des bei dir so war, des is nit guat, des is nit ok, des war leider so in der Vergangenheit, aber da auf alle Fälle sicher nein!" Also wenn wir da merken, dass irgendjemand von euch einander weh tut, da schreiten wir sofort ein, des wär jetzt wieder sozusagen a Gegenwelt a irgendwo a kleine zu bilden, es gibt a was anderes, ohne jetzt glei di ganze Welt verändern zu können, aber in diesem Rahmen geht des nit. Und velleicht sickert des a bei am Kind ein, dass es merkt, naja, nit lei des was i erlebt hab is ok, sondern es gibt a was anderes.
- 161 I: Mhm.
- 162 E: (4) Ja.
- 163 I: Mhm, und neben die Strukturen und die Regeln oder die Rituale, was in der Gruppe aufgestellt werden, welche Faktoren von außen könnten noch positiv wirken?
- 164 E: Während der Zeit oder überhaupt?
- 165 I: Ahm, beides während der Zeit und überhaupt im Zuge der Scheidung, #im Prozess, nachher
- 166 E: Ja, genau, mhm.
- 167 I: Was wirkt sich positiv aus auf die Kinder?
- 168 E: Positiv is also, um des plakativ zu sagen, positiv wär, wenn die Eltern es schaffen würden, die davor bestehenden Konflikte nit danach no sozusagen mitzutragen, oder nur a Zeit lang mitzutragen, und dass es sich dann irgendwann amal klärt, also des wär's Positivste, was für Kinder wirklich des a dann ermöglicht, dass sie in die neuen Welten recht kommen. Des wär guat. Oder a dass Kinder merken, so wie sie selber vielleicht, ohne dass ihnen des so bewusst is, an Prozess durchmachen, dass sie einfach in ihren Handlungen, in ihren Denkweisen manches verändert, wenn des a wirklich Eltern gelänge, also dass sich da a was tut. Wenn a nit im danach, also während der Rainbowszeit oder a danach, wenn im Alltag nit zu viele Veränderungen passierten, des wär a guat, also sozusagen, dass da a no a gewisse Kontinuität is, dass a Kind jetzt einfach auf dem Platz bleiben kann, wo es is, in der Wohnung als Beispiel, dass da nit a Übersiedlung unbedingt sofort ansteht oder a Todesfall, i mein kann ma sich nit aussuchen oder dass nit zu sehr Veränderungen, die in Richtung negative Veränderung, dass a Kind vielleicht wieder Angst hat, sozusagen was für Veränderung könnt des sein und is des wieder schlecht? Dass sowas nit anstehen würd. Und eben, wenn Kinder a Möglichkeiten hätten, in ihren Lebensumwelten sozusagen manches, des was in ihnen is wirklich positiv rückgemeldet zu kriegen: "Du bist ok a", dass sie des spürn.
- 169 I: Mhm.
- 170 E: Alsodes wär einfach total wichtig a, von außen, dem Kind nit lei verbal zu signalisieren, weil Eltern bemühen sich sehr, sehr oft, etwas zu sagen, aber es mangelt manchmal einfach am konkreten Handeln. Und wenn sich des übertragen würd, dass a vielleicht a Kind da des Gefühl hat: "Naja, des was Papa, Mama zu mir gsagt hat, des tun sie tatsächlich", also des wär sehr, sehr hilfreich.

- 171 I: Mhm.
- 172 E: (2) Guat is a, dass nit a Tabu um des ganze gmacht wird, grad wenn a Kind in einer Schul, in am Kindergarten is, dass es Kind a weiß, ja die Tante weiß des oder die Lehrerin weiß des, also i muss des nit verbergen, dass da vielleicht a a Stütze kommen kann, grad wenn es Kind vielleicht a in der Schul plötzlich an Rückfall hat oder so, also dass a da Mechanismen einsetzen, die genau dort wo's es dann braucht vielleicht a andocken, wo's dort dann andocken könnte. Des wär guat, also a Netzwerk würd i sagen. Freundschaften sind total wichtig, also dass einfach Kind a Freunde hat, und a, dass es eben diese eigenen Stärken, dass es einfach weiß, irgendetwas hab i, des is einfach lässig an mir. [lachen beide] Also wenn des Gefühl sich immer wieder, a wenn's vielleicht verschüttet is, immer wieder sozusagen kommen würd, des wär guat von außen und a von innen. Jetzt werd i fast pathetisch, aber es wär wirklich schön! [lächelt]
- 173 I: [lächelt] Ja.
- 174 E: Hab i sie zugschüttet jetzt?
- 175 I: Na, sie haben mi nit zugschüttet, es war sehr interessant, vielleicht gib i's nomal einfach an sie, ohne dass i a Frag stell, fällt ihnen no was ein, was sie jetzt als wichtig empfinden, was i jetzt nit angesprochen hab, was sie no gern dazu erzählen würden?
- 176 E: Ja, i möcht vielleicht ergänzen, weil wenn i so erzähl, wie des in der Gruppe abläfft, für mi is ganz, ganz wichtig, dass es nit zu sehr um des geht, dass a Kind etwas bestimmtes tun sollt oder was tun muss, sondern dass es ganz, ganz viel um dieses gspürn geht, also dass ganz, ganz viel einfach über des nonverbale eigentlich lafft a.
- 177 I: Mhm.
- 178 E: Ah und wenn des Kind, wenn der Jugendliche des Gefühl wirklich spürt, i bin ok, aber es gibt a so Grenzen, also wenn i Grenzen überschreit, dann wird mir des a gsagt, was aber nix dran ändert, dass i wegen dem dann abgewertet werd, des is eigentlich ja die Beziehungsebene, des is jetzt des Wort glaub i, des fast am wichtigsten is, neben allen diesen Methoden und a was ma uns da denken oder vielleicht a sozusagen probieren in a Struktur zu bringen, wenn die Beziehungsebene nit passt, nacha is alles andere glaub i nit möglich und greift a nit.
- 179 I: Mhm.
- 180 E: Die Beziehungsebene, ja des is etwas, was in der Arbeit mit Kindern, im Umgang mit Kindern, aber überhaupt, ja des is für mi eigentlich ja der größte Faktor. Und i sag a manchmal und des is jetzt so a Art Schlusssatz, i glaub, dass es ganz viele fachlich kompetente Menschen gibt und dass es a guat is, dass Leut, die irgendwelche Schwierigkeiten haben, Probleme haben viele Möglichkeiten haben, wo sie irgendwo sich etwas holen können, aber es nutzt nix, wenn i fachlich kompetent bin, viele Methoden hab, viele Vorstellungen hab, viele Theorien hab, wenn i's nit schaff, mit den Menschen, mit den anderen a eben auf der Beziehungsebene sozusagen im Einklang zu sein und des is ganz, ganz, ganz wesentlich a mit Kindern. Wenn de mi nit mögen, wenn de die Gruppenleiterin nit mögen, wenn de die anderen Kinder nit mögen, wenn sie sich untereinander nit wohl fühlen, dann werden sie sich a nie auf irgendein Angebot einlassen oder schwer einlassen. Und des is a Herausforderung, des is nit so leicht, wie i's jetzt sag, sondern des is wirklich a Prozess, der sich entwickeln muss und von dem her arbeiten wir ja nit lei lösungsorientiert, sondern a prozessorientiert und drum tut sich a manchmal im Gruppenprozess etwas. Und manchmal tut sich aber a nit sozusagen sichtbar im

Gruppenprozess was, sondern erst im Nachhinein. Aber dieses zu vermitteln, ja diese emotionale Verbundenheit a, also des is schon sehr, sehr, sehr wichtig. Und wenn uns des gelingt, auch mit, jetzt darf ma ja nimma Schwierigkeit sagen, wir müssen ja alles als Herausforderung, damit's positiv formuliert is, es gibt teilweise sehr heavy Herausforderungen und wenn aber dann sozusagen zum Schluss übrig bleibt, eben des war guat oder irgendwo, wenn a Kind 14 Mal zu uns kommt, des is schon a Zeichen und wenn a Kind tatsächlich nit will, nacha glaub i bricht's irgendwann ab. Und dass ma dann denkt, ein Teil von der kindlichen Welt da haben wir was dazu beitragen können, ja dass es vielleicht etwas anderes sieht oder dass es ihm besser geht. Des genügt eigentlich schon. I sag ja immer zu den Eltern: "Wissen's, wenn sie jetzt des Kind zu Rainbows geben, des is jetzt a Teil. Wir können an Teil abdecken, an Teil könn ma a begleiten, aber des is nur a Teil von der ganzen Welt, aber des is guat, dass es mehrere Teile gibt, is a für sie guat, weil des heißt, sie können a nit alles lei abdecken, da brauch ma a andere dazu und wenn aber alle zammen helfen, nacha is schon viel möglich. Und die Einstellung hab i a, dass i ma denk, ja mehrere Teile ergeben des Ganze und es is guat, wenn's viele gibt. Und Rainbows is a Teil davon [lächelt], in am Prozess, wo vielleicht Kinder es schwer haben, aber ja wo vielleicht nacha wirklich in Richtung Entlastung was möglich is. Aber des is nit retten wollen, sondern wirklich a ganz nüchtern des so betrachten, dass i sag, ok wir haben Möglichkeiten und wenn des es richtige Angebot für für des Kind zur richtigen Zeit is, dann is es a guats Angebot und sonst gibt's Gott sei Dank andere Angebote. Was nit guat wär, wenn jemand in einer Situation is, wo er sagt: "Ja, i würd gern Hilfe und Unterstützung in Anspruch nehmen" und dann wär nix da. Also des wär schlecht, weil grad wenn jemand kommt und sagt: "I brauch was", dann is es guat, wenn's viele Unterstützungsangebote gibt und drum bin i froh, dass es uns a gibt als Rainbows und wir diese Art Unterstützung machen können.

181 I: Mhm. Sehr schön. [beide lachen]

182 E: Ja.

183 I: Des war ein tolles Schlusswort.

184 E: Ja genau, des mach ma jetzt als Schlusswort.

185 I: Oder na, i wollt sie jetzt nit abwürgen...

186 E: Na, i hab eh gsagt, es war a Schlusswort, sie haben mi gfragt, ob ma no was einfallt und des war jetzt a wichtig für mi, dass i des so gsagt hab.

187 I: Mhm.

188 E: Im Nachhinein, wenn wir jetzt des Interview fertig haben, werd i ma sicher überlegen, was hab i denn da genau gsagt und passt jetzt des und würd i des nit gern ergänzen, aber des is so, es ghört abgeschlossen, so wie in einer Rainbowsgruppe, nach 14 Mal fällt ma vielleicht a no was ein oder andern, des hätt ma vielleicht no machen können, aber des is guat, dass es an Abschluss a gibt. [lacht]

189 I: Mhm, fein.

190 E: Ok.

191 I: Guat, dann schalt i jetzt mal aus.

192 E: Ja.

12.3 Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre an Eides statt, dass ich die vorliegende Diplomarbeit zum Thema: „Mama und Papa scheiden sich – und wer fragt mich? Eine Untersuchung über die Erweiterung der emotionalen Kompetenz von Kindern durch die Anwendung unterschiedlicher Methoden und deren Beitrag zur besseren Bewältigung von Scheidungssituationen“ selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt sowie alle wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Texten entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.

Diese Arbeit wurde bisher in der vorliegenden oder einer modifizierten Form keiner anderen Prüfungskommission vorgelegt und auch nicht veröffentlicht.

Wörgl, 22.04.2010

Barbara Petautschnig

12.4 Lebenslauf



Persönliche Daten

Name	Barbara Petautschnig
Geburtsdatum/-ort	Geboren am 15. Juli 1982, in Hall in Tirol
Email	Barbara.petautschnig@student.uibk.ac.at Babs.p@aon.at

Schulische Ausbildung

1988 – 1996	Volksschule Absam-Eichat und private Hauptschule der barmherzigen Schwestern in Innsbruck
1996 – 2001	BAKIP Innsbruck – Ausbildung zur Kindergartenpädagogin und Horterzieherin; Abschluss Matura mit ausgezeichnetem Erfolg
Während dieser Zeit	Praktika in verschiedenen Kindergärten und Horten in Tirol sowie mehrere Ferialjobs in unterschiedlichen Bereichen (z.B. Jugendbetreuung in den Ferien)
2006 – 2010	Diplomstudium Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Beratung und Grundlagen der Psychotherapie an der Universität Innsbruck
2007 – 2010	Bachelorstudium Soziologie an der Universität Innsbruck
2007 – 2010	Ausbildung zur universitären Kommunikationsberaterin am Institut für psychosoziale Intervention und Kommunikationsforschung der Universität Innsbruck
Wintersemester 2008/2009	Auslandssemester in London/ Großbritannien mit dem Schwerpunkt Kinderrechte

Beruflicher Werdegang

09/2001 – 03/2002	Pädagogische Mitarbeiterin in der Kinderkrippe „Sonnenschein“ in Kitzbühel
03/2002 – 08/2002	Stützkindergärtnerin im Kindergarten Kitzbühel-Voglfeld und Eisverkäuferin im „Udos Eisparadies“ in Wörgl (je 20 Stunden)
09/2002 – 09/2006	Kindergartenpädagogin im Kindergarten Kitzbühel-Voglfeld mit eigener Gruppe
seit 07/2009	Bildungstrainerin im öffentlich finanzierten Bereich am BFI Tirol

Fort- und Weiterbildungen

2001 – 2006	Diverse Fortbildungen im elementarpädagogischen Bereich
2008 – 2010	Im Zuge des von der ÖH/ Universität Innsbruck angebotenen „UNIT“-Zusatzqualifikationsprogramms für Soft Skills absolvierte Kurse: <ul style="list-style-type: none">• Rhetorik• Konfliktmanagement• Körpersprache• Das DISG-Modell• NLP Basics & Advanced• Schlagfertigkeit• Stressmanagement• Erfolgreiche Kommunikation• Selbstmarketing
2010	Ausbildung zur zertifizierten Trainerin

Kenntnisse/ Fähigkeiten/ Interessen

Fremdsprache	Sehr gute Englisch-Kenntnisse
EDV-Kenntnisse	Fundierte PC-Kenntnisse, insbesondere mit Textverarbeitung
Interessen	Lesen, Reisen, Musizieren und Tanzen
Sportliche Aktivitäten	Klettern, Snowboarden, Rad fahren, Reiten
Sonstiges	Führerschein Klasse B und Kleinmotorrad