

Gruppeninterventionsprogramme für Kinder

Wassilios E. Fthenakis, Waltraut Walbinger und Jürgen Wolf

I. Einleitung - Gruppeninterventionsprogramme für Kinder im Überblick

Gruppeninterventionsprogramme für Kinder mit getrennt lebenden oder geschiedenen Eltern findet man erstmals vereinzelt in der zweiten Hälfte der siebziger Jahre (Gardner, 1976). Während Wilkinson & Bleck (1977) sowie Kessler & Bostwick (1977) bereits detailliert ausgearbeitete Manuale für Kindergruppen vorlegten, enthielten die Arbeiten von Cantor (1977) sowie Magid (1977) eher weniger präzise Angaben, was die Durchführung der Gruppen betrifft. Schließlich wandte sich das von Holdahl & Caspersen (1977) konzipierte präventive Kinderprogramm generell an alle Kinder, es berücksichtigte jedoch gleichfalls in besonderer Weise Kinder aus geschiedenen Familien. Ein Jahr später veröffentlichte Green (1978) das Kinderinterventionsprogramm „Helping children of divorce“, das mit Hilfe strukturierter Interventionsmaßnahmen Kinder bei der Bewältigung der Trennungssituation unterstützen soll. Das Programm von Green hat die spätere Programmentwicklung etwa bei Anderson, Kinney & Gerler (1984) sowie bei Crosbie-Bumett & Newcomer (1989, 1990) direkt beeinflusst. In den achtziger Jahren, stimuliert durch inzwischen vorliegende Arbeiten, die sich mit den mittel- und langfristigen Auswirkungen von Trennung und Scheidung auf die kindliche Entwicklung befaßten, aber auch motiviert durch klinische Berichte, verstärkte sich das Interesse an der weiteren Entwicklung und Evaluation solcher Programme. Ende 1994 konnten 124 Veröffentlichungen zu Gruppeninterventionsprogrammen registriert werden, von denen zehn aus dem deutschsprachigen Raum stammten. Die Arbeiten aus dem englischsprachigen Bereich umfaßten neun Manuale, 69 Beiträge in Monographien bzw. Fachzeitschriften und 36 Dissertationen.

Im angelsächsischen Raum konzentriert sich die weitere Entwicklung von Kinderprogrammen im wesentlichen auf einige Autorengruppen, insbesondere auf die Teams von Stolberg, Pedro-Carroll, Kalter, Gerler, Johnston und

Rossiter. Die Gruppe um Stolberg hat 1981 ein Interventionsprogramm für Kinder im Alter zwischen 8 und 13 Jahren vorgelegt. Das Programm wurde 1988 revidiert und 1991 veröffentlicht. Etliche Begleitartikel befassen sich mit den Ergebnissen der von Stolberg und Mitarbeitern durchgeführten Evaluationsstudien. Zudem wurden zwei Dissertationsarbeiten, die von Stolberg betreut wurden, angefertigt. Pedro-Carroll entwickelte das Programm von Stolberg weiter und legte 1985 und 1987 zwei Manuale vor, die sich an Kinder im Alter zwischen 7 und 9 bzw. zwischen 9 und 11 Jahren wenden. Die von dieser Autorengruppe durchgeführten Evaluationsstudien werden in drei Artikeln behandelt. Es finden sich im weiteren drei von ihnen betreute Dissertationsarbeiten. Kalter und Mitarbeiter legten 1984 ein Manual vor. Drei Evaluationsstudien und eine Dissertation informieren über die geleistete Arbeit. Von der Autorengruppe um Gerler liegen zwei Artikel vor, die, neben dem Programm, auch über die Ergebnisse von zwei Evaluationsstudien berichten. Eine von den Autoren betreute Dissertationsarbeit ergänzt die vorliegende Information. Janet R. Johnston entwickelte 1987 an der University of Stanford, USA, ein Interventionsprogramm, das sie uns freundlicherweise in einer revidierten und noch nicht veröffentlichten Fassung von 1993 zur Verfügung gestellt hat. Eine Studie aus dem Jahre 1985 und zwei Dissertationen (von Roseby, 1988 und Deutsch, 1989) runden die Informationsgrundlage ab². Der Beitrag von Rossiter (1988) aus Toronto/Canada konzentriert sich auf Kinder im vorschulischen Alter.

Während seit Beginn der achtziger Jahre in den USA die Entwicklung von Interventionsprogrammen für Kinder in der Nachscheidungsituation konsequent verfolgt wurde (Stolberg, Cullen & Ganison, 1981), begann man sich in Deutschland erst gegen Ende der achtziger Jahre für solche Programme zu interessieren, sieht man von der Arbeit von Loddenkemper (1980) und den Hinweisen von

1 Vgl. Kalter, N., Schaefer, M., Lesowitz, M., Alper, D. & Pickar, J. (1988). School-based Support groups for children of divorce: A model of brief Intervention. Sage Publications, Inc., Newbury Park, CA. Kalter, N. (1990). Growing up with divorce: Helping your child avoid immediate and later emotional problems. MacMillan Ltd.: London. Kalter, N. & Schreier, S. (1993). School-based support groups for children of divorce. *Special Service in the Schools*, 8, 39-66. Kalter, N., Klöner, A., Schreier, S. & Okla, K. (1989). Predictors of children's postdivorce adjustment. *American Journal of Orthopsychiatry*, 59, 605-618.

Kalter, N. (1987) Long-term effects of divorce on children: A developmental vulnerability model. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 587-600

Lesowitz, M. & Kalter, N. (1987). School-based developmental facilitation groups for children of divorce: Issues of group process. *Psychotherapy*, 24, 90-95

2 Johnston, J. R. & Campbell, L. E. G. (1988). *Impasses of divorce: The dynamics and resolution of family conflict*. Free press, New York.

Johnston, J. R. (1993). Family transitions and children's functioning: The case of parental conflict and divorce. In: Cowan, Ph. A., Field, D., Handsen, D. A., Skolnick, A. & Swanson, G. E. (Eds.). *Family, self, and society: Toward a new agenda for family research*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Hillsdale, NJ. Johnston, J. R. (1993). Children of divorce who refuse Visitation. In: Depner, Ch. E. & Bray, J. H. (1993). *Nonresidential parenting: New vistas in family living*. Sage Publications, Inc., Newbury park, CA. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Hillsdale, NJ.

Fthenakis, Niese und Kunze (1982) ab. Eine Diplomarbeit aus dem Jahr 1987 (Beelmann, 1987) sowie ein zweiteiliger Forschungsbericht über ein vom Erstautor am Staatsinstitut für Frühpädagogik und Familienforschung in München 1989 initiiertes Interventionsprojekt für Kinder aus geschiedenen Familien waren die einzigen damals in Deutschland vorhandenen Beiträge. Letzterem lagen im wesentlichen die Manuale von Stolberg und Pedro-Carroll zugrunde (Plattner & Herz, 1990).

Es war die Initiative des Erstautors, die im Jahre 1989 am Staatsinstitut für Frühpädagogik und Familienforschung begonnene Arbeit mit dem Ziel weiterzuführen, im deutsch-

sprachigen Gebiet ein Programm zur Verfügung zu stellen, das Kindern in der Trennungs- und Scheidungssituation helfen soll. Diese, im Jahre 1993 eingeleitete Arbeit führte schließlich zur Entwicklung und Erprobung des mit dieser Veröffentlichung vorliegenden Programms.

Im folgenden Teil der Arbeit möchten wir einen Überblick über den Stand der Entwicklung auf dem Gebiet der Gruppeninterventionsprogramme für Kinder unterschiedlicher Altersstufen im In- und Ausland geben und die damit zusammenhängenden Fragen ansatzweise behandeln. Zu diesem Zweck wurden von uns die bis Ende 1994 vorliegenden Arbeiten erfaßt und ausgewertet.

Tabelle 1: Gruppeninterventionsprogramme für Kinder aus getrennt lebenden oder geschiedenen Familien im Überblick

Nr.	Gruppeninterventionsprogramme für Kinder aus geschiedenen Familien	Alter der Kinder (A) Phase des Scheidungs-geschehens (P)	Interventions-programm: (1): Manual liegt vor (2): globale Strukturierung des Manuals (3): Allgemeine bzw. keine Angaben	Anzahl der Sitzungen (S) Durchführungsort (D)
01	Cantor, 1977	(A): 8 bis 12 Jahre (P): Trennung bis kurz nach der Scheidung	(3)	(S): 10 Sitzungen (D): Schule
02	Guerney & Jordon, 1977	(A): 9 bis 13 Jahre (P): keine Angaben	(2)	(S): 6 Sitzungen (D): Beratungsstelle
03	Holdahl & Caspersen, 1977	(A): 5 bis 7 Jahre und 8 bis 12 Jahre (P): keine Beschränkung	(2)	(S): 10 Sitzungen a 30 Minuten 5 Sitzungen a 60 Minuten (D): Schule
04	Kessler & Bostwick, 1977	(A): 10 bis 16 Jahre (P): keine Beschränkung	(1)	(S): 1 Workshop von 6 Stunden Dauer (D): Beratungsstelle
05	Magid, 1977	(A): ältere bzw. jüngere Kinder (P): keine Angaben	(3)	(S): 6 Sitzungen (D): Beratungsstelle
06	Wilkinson & Bleck, 1977	(A): 9 bis 11 Jahre (P): keine Angaben	(1)	(S): 8 Sitzungen a 45 Minuten (D): Schule
07	Green, 1978	(A): 6 bis 14 Jahre (P): keine Angaben	(1)	(S): 8 Sitzungen (D): Schule
08	Hammond, 1979, 1981	(A): 6 bis 18 Jahre (P): keine Beschränkung	(2)	(S): keine Angaben (D): Schule
09	Effron, 1980	(A): 10 bis 12 Jahre (P): keine Angaben	(2) ..	(S): 12 Sitzungen (D): Schule
10	Fine et al., 1980	(A): 6 bis 8; 9 bis 12; 13 bis 16 Jahre (P): Ambivalenzphase	(2)	(S): keine Angaben (D): keine Angaben
11	Sonnenschein-Schneider & Baird, 1980	(A): 6 bis 14 Jahre (P): keine Beschränkung	(2)	(S): keine Angaben (D): Schule

(Fortsetzung Tabelle 1)

Nr.	Gruppeninterventionsprogramme für Kinder aus geschiedenen Familien	Alter der Kinder (A) Phase des Scheidungs- geschehens (P)	Interventions- programm: (1): Manual liegt vor (2): globale Strukturi- erung des Manuals (3): Allgemeine bzw. r keine Angaben	Anzahl der Sitzungen (S) Durchführungsort (D)
12	Bowker, 1982	(A): 10 bis 11 Jahre (P): keine Angaben	(2)	(S): keine näheren Angaben (D): Schule
13	Stolberg, Garrison et al., 1982, 1983, 1985, 1986, 1989, 1991	(A): 7 bis 13 Jahre (P): Trennung bis kurz nach Scheidung	(1)	(S): 12 bis 14 Sitzungen a 60 Minuten (D): Schule
14	Tiktin&Cobb, 1983	(A): 7 bis 12 Jahre (P): Nachscheidungsphase	(1)	(S): 8 Sitzungen (D): Beratungsstelle
15	Williams, Wright & Rosenthal, 1983	(A): 7 bis 10 Jahre (P): Trennung bis kurz nach Scheidung	(2)	(S): 6 Sitzungen a 90 Minuten (D): Beratungsstelle
16	Anderson, Kinney & Gerler, 1984	(A): 8 bis 12 Jahre (P): keine Angaben	(1)	(S): 8 Sitzungen a 45 bis 60 Minuten (D): Schule
17	Bonkowski, Bequette & Boomhower, 1984	(A): 7 bis 11 Jahre (P): keine Angaben	(1)	(S): 8 Sitzungen a 90 Minuten (D): Beratungsstelle
18	Kalter et al., 1984, 1988, 1991	(A): 10 bis 12 Jahre (P): Nachscheidungsphase	(1)	(S): 8 bis 12 Sitzungen a 60 Minuten (D): Schule
19	Pfeifer SAbrams, 1984	(A): keine eindeutigen Angaben (P): keine Angaben	(1)	(S): 12 Sitzungen (D): Schule
20	Young, 1984	(A): 7 bis 11 Jahre (P): Zeitpunkt der juristischen Scheidung	(1)	(S): 1 Sitzung von 2 bis 3 Stunden (D): Familiengericht
21	Bernstein, Bornstein & Walters, 1985	(A): 7 bis 12 Jahre (P): Nachscheidungsphase	(1)	(S): 6 Sitzungen a 90 Minuten (D): keine eindeutigen Angaben
22	Epstein, Borduin & Wexler, 1985	(A): 6 bis 12 Jahre (P): keine Beschränkung	(2)	(S): 8 bis 12 Sitzungen (D): Teilweise in der Beratungsstelle, teilweise in der Schule
23	Freeman & Couchman, 1985	(A): 8 bis 11 Jahre (P): Trennung bis kurz nach Scheidung	(3)	(S): 6 Sitzungen (D): vermutlich Beratungsstelle
24	Goldman & King, 1985 King & Goldman, 1988	(A): 7 bis 16 Jahre (P): keine Angaben	(1)	(S): 6 bis 12 Sitzungen a 50 bis 75 Minuten (D): Schule
25	Pedro-Carroll et al., 1985, 1986, 1987, 1989	(A): 7 bis 9 Jahre 9 bis 12 Jahre (P): keine Beschränkung	(1)	(S): 16 Sitzungen a 45 Minuten 10 bis 12 Sitzungen a 60 Minuten (D): Schule
26	Roseby & Deutsch, 1985	(A): 9 bis 11 Jahre (P): keine Beschränkung	(3)	(S): 10 Sitzungen (D): Schule

(Fortsetzung Tabelle 1)

Nr.	Gruppeninterventionsprogramme für Kinder aus geschiedenen Familien	Alter der Kinder (A) Phase des Scheidungs-geschehens (P)	Interventionsprogramm: (1): Manual liegt vor (2): globale Strukturierung des Manuals (3); Allgemeine bzw. keine Angaben	Anzahl der Sitzungen (S) Durchführungsort (D)
27	Cantrell, 1986	(A): 6 bis 8 Jahre 9 bis 12 Jahre (P): keine Beschränkung	(1)	(S): 6 Sitzungen a 20 bis 30 Minuten 8 Sitzungen a 30 bis 45 Minuten (D): Schule
28	Kaminsky, 1986	(A): keine eindeutigen Angaben (P): Nachscheidungs-phase	(2)	(S): 8 Sitzungen (D): Beratungsstelle
29	Cebollero, Cruise & Stollak, 1987	(A): 4 bis 12 Jahre (P): Nachscheidungs-phase	(2)	(S): 17 Sitzungen a 90 Minuten (D): Beratungsstelle
30	Omizo & Omizo, 1987	(A): 9 bis 12 Jahre (P): ein Jahr nach Scheidung	(2)	(S): 10 Sitzungen a 60 Minuten
31	Rossiter, 1987, 1988	(A): Kinder im Vorschulalter (P): keine Angaben	(1)	(S): 6 Sitzungen (D): keine Angaben
32	Strauss & McGann, 1987	(A): 6 bis 9 Jahre 9 bis 12 Jahre (P): keine Angaben	(3)	(S): keine Angaben (D): Schule
33	Burke & Van de Streek, 1989	(A): 9 bis 12 Jahre (P): keine Angaben	(1)	(S): 8 Sitzungen (D): Schule (?)
34	Crosbie-Burnett & Newcomer, 1989, 1990	(A): 11 bis 12 Jahre (P): keine Angaben	(1)	(S): 6 Sitzungen a 45 Minuten (D): Schule
35	Roizblatt, Garcia, Maida & Moya, 1990	(A): 11 bis 13 Jahre (P): keine Beschränkung	(1)	(S): 7 Sitzungen a 60 Minuten (D): Beratungsstelle
36	Farmer & Galaris, 1993	(A): 4 bis 13 Jahre (P): keine Beschränkung	(2)	(S): 10 Sitzungen/14tägig (D): keine Angaben
37	LBS-Kinderinterventionsprogramm, 1995	(A): 7 bis 9 Jahre 9 bis 12 Jahre (P): Von der Trennungs- bis zur Nachscheidungs-phase	(1)	(S): 12 Sitzungen a 90 Minuten (D): Beratungsstelle

Tabelle I stellt eine Neustrukturierung und Ergänzung der von Heike Schmilz und Sigrid Schulte in ihrer Diplomarbeit über „Gruppenintervention für Kinder aus Trennungsfamilien“, Universität zu Köln, S. 41-43, 1993 zusammengestellten Daten dar.

Die gegenwärtige Situation in Deutschland

Seit Beginn der achtziger Jahre gelten in den USA Interventionsgruppen für Kinder und Jugendliche, deren Eltern sich getrennt haben oder geschieden sind, als anerkannte Beratungsangebote, die vor allem in Schulen regelmäßig durchgeführt werden. In Deutschland wurden im gleichen Zeitraum Gruppen für Kinder aus Scheidungsfamilien nur vereinzelt angeboten.

Die erste uns bekannte deutsche Veröffentlichung stammt aus dem Jahre 1980 und beschreibt eine Selbsthilfegruppe für Jugendliche (Loddenkemper, 1980).

Seit Herbst 1985 finden am Familienzentrum in Neuperlach bei München parallele Gruppen für Mütter und Kinder statt, die von einer Scheidung betroffen sind (Dahme, 1987; Menne et al., (1993). Die Gruppen sind für jeweils eineinhalb Jahre konzipiert. Die Mütter treffen sich in vier-zehntägigem Abstand; die Kinder treffen sich wöchentlich. Zusätzlich finden zwei gemeinsame Wochenendfahrten statt. Mütter- und Kinder-Gruppen werden von unterschiedlichen Leitern geführt. Die Gruppenziele haben folgende Schwerpunkte: Förderung von Verständnis für kindliche Reaktionen (Loyalitätskonflikte), Wirkung von Überbehütung, Mißbrauch des Kindes als Partnerersatz, Information und offener Umgang mit dem Thema Trennung, Entlastung der Kinder von Verantwortlichkeit und Schuldgefühlen, Förderung von Identität und Selbstbewußtsein, Vermittlung von Konfliktbewältigungsstrategien und Fertigkeiten zum Umgang mit Gefühlen.

1986 wurde im Rahmen einer Diplomarbeit (Plock, 1986) an der Universität Hamburg eine Interventionsgruppe für 8- bis 14jährige Kinder eingerichtet, deren Eltern noch nicht geschieden waren und in deren Familien es Streit um die Ausübung des Sorgerechts gab. Aufgrund der geringen Teilnehmerzahl (3 Kinder) und sonstiger ungünstiger Rahmenbedingungen war die statistische Auswertung der Untersuchungsdaten nicht möglich.

Seit 1988 werden Gruppen für Kinder aus Scheidungsfamilien an der Beratungsstelle TRIALOG in Münster angeboten (Krabbe, Stoetzer-Schleß & Weißheimer, 1993). Das Angebot bezieht sich auf Kinder im Grundschulalter. Die Gruppen treffen sich fünfzehn mal im Abstand von jeweils einer Woche; die Dauer der Sitzungen beträgt neunzig Minuten. Parallel zu den Kindergruppen werden zwei Elternabende durchgeführt. Themenschwerpunkte sind die verschiedenen Aspekte der veränderten Lebenssituation nach der Scheidung, wie z. B. Besuche beim außerhalb lebenden Elternteil, Sehnsucht nach Wiedervereinigung der Eltern, Umgestaltung der Wohnsituation, Kontakt zu beiden Großelternpaaren etc. Nach Aussagen der Eltern gehen die Kinder nach der Teilnahme am Interventionsprogramm freier und aktiver mit dem Thema Trennung und mit der neuen Lebenssituation um.

Von 1988 bis 1992 wurde in Essen das Projekt „KUGEL“ (Kinder und getrennte Eltern) durchgeführt. Neben Einzelarbeit wurden im Rahmen des Projekts drei Gruppen realisiert: eine Gruppe für 6- bis 12jährige Mädchen beschäftigte sich mit Märchen und bot Gelegenheit zur Entdeckung und Entfaltung der eigenen Persönlichkeit. In einer Videogruppe für 7- bis 14jährige Kinder erfolgte die Auseinandersetzung mit der persönlichen Lebenssituation durch Gespräche, Beschäftigung mit Büchern, Gestaltung von Hörspielen und Inszenierung von Geschichten, die auf Video aufgezeichnet wurden. Eine Kindergruppe für 3- bis 8jährige Kinder bot Gelegenheit zum Ausdruck von Gefühlen durch Bewegung, Spiel, Bilder, gemeinsame Beschäftigung mit Kinderbüchern und Ausdenken eigener Geschichten. Ziel der Programme war die Veränderung des kindlichen Selbstbildes und der Bewertung der kindlichen Lebenssituation sowie die Stärkung des Selbstwertgefühls. Weitere Ziele des Projekts waren die Be-

ratung der Eltern sowie Information und Fortbildung für Mitarbeiter von Institutionen, die mit ähnlichen Fragestellungen konfrontiert sind, und die fachlich-wissenschaftliche Begleitung der Arbeit.

1989 wurden einmalig am „Staatsinstitut für Frühpädagogik und Familienforschung“ (IFP) in München Kindergruppen durchgeführt und evaluiert. Im Rahmen dieser Arbeit sollte das Interventionsprogramm von Stolberg et al. (1987) auf seine Anwendbarkeit im deutschsprachigen Raum hin erprobt werden. Die Gruppe umfaßte sieben, später fünf Kinder im Alter von neun bis elf Jahren. Es wurden vierzehn Gruppensitzungen von je neunzig Minuten Dauer durchgeführt. Die Trennungsdauer der Eltern war nicht einheitlich. Das Programm wurde mit gewissen Abweichungen nach der Vorlage von Stolberg et al. durchgeführt. Zusätzlich fanden sechs Elternabende statt. Zur Evaluation wurden die Videoaufzeichnungen, die von allen Sitzungen angefertigt wurden, hinsichtlich verschiedener Themenkomplexe ausgewertet. In einer Nachuntersuchung, ein Jahr nach Durchführung des Interventionsprogramms, sagten die Kinder aus, sie wendeten die vormals vermittelten Lerninhalte und Techniken nicht konkret an. Nach dem Urteil der Eltern seien die Kinder jedoch selbstbewußter geworden und könnten sich besser artikulieren.

Vom Förderverein „DREIECK e. V.“ in Neuss wurden erstmalig 1991 zwei Gruppeninterventionen mit insgesamt achtzehn Kindern im Alter von sieben bis zehn Jahren durchgeführt. Das Programm umfaßte fünfzehn Sitzungen. Zusätzlich wurden fünf Elternnachmittage angeboten. Unter dem Oberbegriff „Trauerarbeit mit Kindern aus Trennungs- und Scheidungsfamilien“ hatten die Gruppen folgende Ziele: Angebot von Gelegenheiten zum Austausch über die eigenen Erfahrungen und zum Ausdruck von Gefühlen; Begleitung beim Abschied von gewohnten Beziehungsmustern. Aufzeigen positiver Aspekte der Trennung; Verdeutlichung, daß Bindung und Lösung zum menschlichen Leben gehören; Unterstützung bei der Befreiung von Schuldgefühlen und Loyalitätskonflikten; Hilfe bei der Mitgestaltung der neuen Lebensumwelt durch die Kinder; Förderung einer realitätsgerechten Auseinandersetzung mit der elterlichen Scheidung, Reflexion von Klischees, z. B. zu Männer- und Frauenbildern:

An der städtischen Beratungsstelle für Kinder und Jugendliche in Freiburg wurden bislang drei Gruppeninterventionen durchgeführt. Die jeweils sechs bis acht Kinder der ersten Gruppen waren acht bis elf Jahre alt; an der zweiten Gruppe nahmen sechs- bis achtjährige Kinder teil. Während die erste Gruppe zehn Sitzungen umfaßte, wurden bei der zweiten Gruppe vierzehn Sitzungen abgehalten. Für die dritte Intervention waren sogar zwanzig Sitzungen geplant. Inhaltlich bezieht die Projektgruppe sich auf das Programm von Stolberg et al. Es werden jedoch eigene Materialien eingebracht.

Im Gegensatz zu den amerikanischen Programmen finden entsprechende Interventionsangebote in Deutschland nicht in Schulen, sondern in herkömmlichen Erziehungs- oder zu diesem Zweck eingerichteten Beratungsstellen statt, die das Ziel verfolgen, Trennungs- und Scheidungsberatungshilfe unter Einbeziehung aller beteiligten Familienmitglieder zu leisten.

Im Rahmen der LBS-Initiative „Junge Familie“ werden seit Mitte 1993 parallel Kindergruppen in den Beratungsstellen der Caritas Südviertel (2 Gruppen), der Caritas in Münster (1 Gruppe) und beim Projekt „KUGEL“ in Essen (1 Gruppe) durchgeführt.

Gegenwärtig läßt sich eine große Nachfrage nach Interventionsprogrammen für Kinder, die von Trennung und Scheidung ihrer Eltern betroffen sind, feststellen, und es ist davon auszugehen, daß zukünftig der Bedarf sogar noch zunehmen wird.

2. Charakteristika der Gruppeninterventionsprogramme für Kinder

Vorliegende Kinderprogramme unterscheiden sich hinsichtlich der Form, in der sie durchgeführt werden, der Anzahl und Dauer der Sitzungen, des Programmaufbaus und des Sitzungsverlaufs, der Gruppengröße, der Gruppenleitung, der Elternbeteiligung und des Durchführungsortes.

2.1 Form des Programms

Einige Autoren bieten ihre Programme im Rahmen von sog. Kompaktkursen oder Workshops an. Holdahl & Caspersen (1977) führen beispielsweise ihr Interventionsprogramm für acht- bis 12 jährige Kinder an fünf aufeinanderfolgenden Tagen mit je einer einstündigen Sitzung durch. Für die fünf- bis siebenjährigen Kinder wird das Programm an zehn aufeinanderfolgenden Tagen mit je einer Sitzung von 30 Minuten angeboten. Demgegenüber wird das Programm von Young (1984, 1989) als zwanzigstündiger Wochenendkurs vermittelt (vgl. auch Kessler & Bostwick, 1977). In der Regel bevorzugen die Autoren jedoch einen wöchentlichen Rhythmus mit je einer Sitzung pro Woche. Langfristig orientierte Programmangebote, die sich etwa auf ein Jahr und darüber hinaus erstrecken, bilden die Ausnahme (Bowker, 1982).

2.2 Anzahl und Dauer der Sitzungen

Die meisten der bislang durchgeführten Programme umfassen sechs bis acht Sitzungen. In einigen Programmen variiert die Anzahl der Sitzungen in Abhängigkeit vom Alter der beteiligten Kinder (vgl. insbesondere Stolberg et al., 1982; Goldman & King, 1985; Pedro-Carroll et al., 1985, 1986). Da einige Autoren die Auffassung vertreten, daß Programme, die eine größere Anzahl von Sitzungen aufweisen, effektiver sind, wurden Programme mit acht bis zwölf Sitzungen entwickelt. Die *Dauer* einer Sitzung kann zwischen 15 und 90 Minuten variieren. Generell wird ferner die Auffassung vertreten, daß für jüngere Kinder eine kürzere Sitzungsdauer als für ältere Kinder angemessen ist: Im Programm von Cantrell (1986) sind z. B. die Sitzungen für die sechs bis achtjährigen Kinder kürzer als die Begegnungen für die Neun- bis Zwölfjährigen. Pedro-Carroll et al. (1986) sehen für die jüngeren (sieben- bis neunjährigen) Kinder 16 Sitzungen mit einer Dauer von 45 Minuten vor, während für neun- bis zwölfjährige Kinder insgesamt 10 bis 12 Sitzungen mit einer Dauer von 60 Minuten geplant sind.

2.3 Programmaufbau und Sitzungsverlauf

Amerikanische Gruppenprogramme werden meist in drei Phasen unterteilt:

1. *Kennenlernphase*: Die ersten Sitzungen dienen der Bildung von Gruppenkohäsion. Die Kinder bauen persönliche Kontakte zueinander auf, lernen sich kennen und entwickeln zunehmend das Gefühl, daß es „ihre“ Gruppe ist, an der sie teilnehmen. Unterstützend werden Gruppenregeln erstellt, die Gruppe erhält einen Namen, Kennenlernspiele werden durchgeführt.
2. *Themenzentrierte Phase*: Im mittleren Abschnitt erfolgt die thematische und strukturelle Auseinandersetzung mit dem Thema Trennung und Scheidung. Scheidungsspezifische Erfahrungen werden ausgetauscht und diskutiert. Scheidungsrelevante Gefühle können in der Gruppe ausgedrückt und bearbeitet werden. Mögliche Bewältigungsstrategien werden entwickelt und erprobt.
3. *Abschlußphase*: Bereits frühzeitig werden die Kinder auf das Ende der Gruppenintervention und die damit verbundene erneute Trennung vorbereitet. Die letzte Sitzung erfolgt teilweise gemeinsam mit den Eltern, um ihnen Rückmeldung zu geben und die Gruppe gemeinsam abzuschließen.

Besondere Bedeutung im Programmaufbau kommt jeweils der ersten und der letzten Sitzung zu. Im allgemeinen werden in der ersten Gruppensitzung folgende drei Ziele verfolgt:

1. Gegenseitiges Kennenlernen: Hierzu dienen Partnerinterviews, die die Kinder durchführen (etwa bei Kessler und Bostwick, 1977 sowie bei Crosbie-Burnett & Newcomer, 1989), oder Anfertigung von Namensschildern (IFP-Programm; Bonkowski et al., 1984); in anderen Gruppen werden Geheimnisse ausgetauscht (Wilkinson & Bleck, 1977).
2. Vorstellung der Gruppe und Festlegen von Gruppenregeln. Dabei handelt es sich bei den meisten Programmen in etwa um die gleichen Regeln: (a) Vertraulichkeit bzw. Schweigepflicht; (b) das Recht eines jeden Kindes, sich nicht äußern zu müssen; (c) die Pflicht, dem jeweils sprechenden Kind zuzuhören; sowie (d) keine abwertenden Bemerkungen über andere Kinder zu machen bzw. deren Gefühle zu respektieren. In manchen Programmen werden die Kinder veranlaßt, ihrer Gruppe einen Namen oder ein Symbol zu geben. In der ersten IFP-Gruppe haben sich die Kin-

der z. B. für die Bezeichnung „Anti-Eltern-Gruppe“ entschieden.

3. Während in einigen Programmen die Scheidungsthematik während der ersten Sitzung nicht behandelt wird (z. B. bei Wilkinson & Bleck, 1977; Anderson et al., 1984), versuchen andere, den Zugang zur Thematik dadurch zu erleichtern, daß sie die Kinder veranlassen, von ihrer Familie zu erzählen (Pfeifer & Abrams, 1984;

Burke & Van de Streek, 1989), ein Bild der Familie zu malen (Green, 1978), oder Wünsche und Erwartungen zu diesem Thema, die die Kinder mit der Gruppe verbinden, zu äußern (Kessler & Bostwick, 1977; Crosbie-Burnett & Newcomer, 1989). Im Interventionsprogramm von Kalter et al. (1984) werden die Kinder veranlaßt, sich eine Scheidungsfamilie mit zwei Kindern auszudenken und die Scheidungsthematik anhand dieser Familie zu thematisieren. Während einige Programme bereits in der ersten Sitzung konkrete scheidungsbezogene Fragen an die Kinder richten (Pedro-Carroll & Cowen, 1987), versuchen andere wiederum von mehr allgemeinen Fragen den Zugang zur Thematik zu finden. Bei Goldman & King (1985) werden beispielsweise die Kinder veranlaßt, über Konzepte von Veränderung zu diskutieren.

In der letzten Sitzung erfolgt im wesentlichen eine retrospektive Bewertung der Gruppenarbeit: es wird gefragt, inwieweit den Kindern die Teilnahme an der Gruppe gefallen hat, was sie dabei gelernt haben, wie sich die Kinder am Ende der Programmdurchführung fühlen. Ferner wird darüber diskutiert, inwieweit die Kinder bereit sind, die Kontakte zu den anderen Kindern aus der Gruppe auch künftig zu pflegen. Einige Gruppen feiern das Ende des Programms mit einer Party, in manchen werden die Eltern miteingeladen. Generell wird der Versuch unternommen, sowohl eine subjektive Bewertung der Gruppenarbeit vorzunehmen als auch das entstandene soziale Netz zwischen den Kindern für die Zukunft zu sichern.

Schließlich läßt sich auch innerhalb des Ablaufs der Sitzungen eine relativ einheitliche Struktur beobachten:

Der Sitzungsbeginn wird ritualisiert (Roizblatt et al., 1990): man schreibt das Thema der Sitzung an die Tafel und leitet eine Aufwärmphase ein (Guerney & Jordon, 1979; Strauss & McGann, 1987). Cantrell (1984) läßt die Kinder die Intensität von Gefühlen anhand eines „Gefühlsbarometers“ bestimmen, Kaminsky (1986) richtet an die Kinder direkte Fragen und Green (1978) wie auch Crosbie-Burnett & Newcomer (1989) verwenden sogenannte „Eisbrecher-Übungen“. Anschließend folgt der Hauptteil der Sitzung, in dem die scheidungsbezogenen Themen behandelt werden. Das Ende der Begegnung wird ähnlich wie der Beginn in lockerer Form praktiziert. Abweichend von diesem Drei-Phasen-Modell der Sitzungsstruktur postulieren Hammond (1981) und Kaminsky (1986) eine Gliederung in vier Phasen, während Stolberg et al. (1985, 1986) eine Zweiteilung der Sitzung bevorzugen.

Während die Kinder im alltäglichen Leben nach der Trennung neue Aufgaben und Verantwortlichkeiten übernehmen müssen, werden sie während der Gruppensitzungen entlastet und versorgt. In mehreren Programmen dient eine Pause, die meist in der Mitte oder am Ende jeder Sitzung erfolgt, der Erfüllung von Grundbedürfnissen der Kinder. Die Kinder erhalten z. B. die Möglichkeit, gemeinsam mit den Gruppenleitern eine Erfrischung zu sich zu nehmen.

Das primäre Ziel der geregelten Programmdurchführung liegt darin, dem „Chaos der Scheidung“ eine klare und verlässliche Struktur entgegenzusetzen. Es wird daher vielfach darauf hingewiesen, daß die Gruppen pünktlich beginnen und jeweils pünktlich enden sollten.

2.4 Gruppengröße

Die Gruppengröße variiert in den einzelnen Programmen zwischen sechs und zehn Kindern. Vielfach wird die Auffassung vertreten, daß eine Gruppe von sechs bis acht Kindern optimal ist. An den von uns durchgeführten Kindergruppen nahmen jeweils sieben Kinder teil.

2.5 Gruppenleitung

Die Leitung und Strukturierung der Sitzungen übernimmt in der Regel ein Beraterpaar, bestehend aus einer männlichen und einer weiblichen Person³. Auch Bergman-Meador & Cordell (1987) betonen, daß die Gruppen mindestens von zwei Leitern betreut werden sollten. In der Beschreibung von Bonkowski et al. (1984) werden drei Leiter genannt. Bei Roizblatt et al. (1990) nehmen neben einem Leiterpaar zwei Beobachter hinter einer Einwegscheibe an den Gruppensitzungen teil. Die Leitung der Gruppe durch lediglich eine Person wird explizit nur von wenigen Autoren erwähnt.

Bomstein u. a. (1985) halten fest, daß den Kindern in der Gruppenleitung durch ein gemischtgeschlechtliches Paar ein positives Elternmodell präsentiert wird (so auch Young, 1984). Für Guldner & O'Connor (1991) bietet dies die Möglichkeit der Auseinandersetzung mit einem Vater sowie mit einem Muttermodell. Williams et al. (1983) erwähnen, daß durch die Präsentation eines Leiterpaares den Kindern die Möglichkeit der sexuellen Identifikation mit den Leitern ermöglicht, ihnen ein positives Erwachsenenmodell und darüber hinaus ein positiver Umgang der Geschlechter miteinander vor Augen geführt wird. Die Gruppenleiter stammen im allgemeinen aus den psychosozialen Berufen. Es handelt sich meist um Schulberater, Sozialarbeiter, Lehrer und Psychologen. Bei der Konzeption von Sprinthall et al. (1992) werden Studenten zu Beratern trainiert. Bei Feiner et al. (1981) werden nichtprofessionelle Personen zu Leitern ausgebildet. Bei Strauss und McGann (1987) werden die Gruppen von

3 Etwa bei Bolen 1993; Crosbie-Burnett & Newcomer 1989; Farmer & Galans 1993; Freeman & Couchman 1985; Green 1978; Hohldahl &

Caspersen 1977; Jaede et al., 1994; Kalter u. a. 1984; Krabbe u. a. 1993; Rainey & Wise 1985; Rossiter 1988; Schamess 1990.

Sozialarbeitern geleitet, wobei die Teilnehmer der Elternunterstützungsgruppe als Co-Leiter eingesetzt werden. Bei Cebollero et al. (1987) übernehmen Mütter der teilnehmenden Kinder die Aufgabe der Co-Leitung.

Vom Leiterpaar bei Guerny & Jordon (1977) wird erwartet, daß sie Kenntnisse und Kompetenz besitzen im Hinblick auf kindliche Entwicklung, Elementarerziehung und Kinderpsychologie. Die potentiellen Gruppenleiter erhalten darüber hinaus eine spezielle Ausbildung. Ein Training wird auch von Pedro-Carroll et al. (1987) sowie von Stolberg et al. (1988) vorausgesetzt⁴.

2.6 Elternbeteiligung

Wallerstein und Kelly (1977) haben darauf aufmerksam gemacht, daß, je jünger die Kinder sind, desto wichtiger die Einbeziehung der Eltern an der Interventionsmaßnahme wird. Daher werden die Eltern bei den meisten Gruppenprogrammen in der einen oder anderen Weise involviert. In manchen Programmen erfolgt dies durch eine direkte Teilnahme der Eltern an der Kindergruppe. Häufiger ist jedoch eine begleitende Elternarbeit in Form von parallel durchgeführten Elterngruppen. In solchen Fällen finden meist zwei bis drei thematisch strukturierte Elternabende statt. Trainingsprogramme für Lehrer und Eltern werden von Cantrell (1986), Goldman & King (1985) sowie Strauss &

4 Gleiches gilt für von Cantor (1978); Efron (1980); Jupp & Purcell (1992); Omizo & Omizo (1987); Roseby & Johnston (1993); Sheridan et al. (1984); Tedder et al. (1987) und Wilkinson & Bleck (1977).

Formen der Elternbeteiligung an den Kinderinterventionsprogrammen:

31 von 59 der insgesamt durchgesehenen Veröffentlichungen machen keine Angaben über die Einbeziehung der Eltern parallel zur Kindergruppe. Efron (1980) erwähnt lediglich die zukünftige Planung von Elterngruppen. Bonkowski et al. (1984) sowie Burke & Van de Streek (1989) erwarten die Unterstützung der Eltern. In den übrigen Programmen läßt sich eine Vielfalt von Formen elterlicher Beteiligung finden:

Das Programm von Schamess (1990) beinhaltet eine gemeinsame Gruppenteilnahme von alleinerziehenden Müttern im Teenageralter und ihren Kindern. Sonnenschein-Schneider (1980) berichten von der Etablierung eines Informationsnetzwerkes mit mindestens einem Elternteil. Strauss & McGann (1987) konzipierten einen Workshop für Eltern mit dem Thema „Bedürfnisse der Kinder“. An der Gruppe konnten sowohl von Trennung und Scheidung Betroffene als auch Nichtbetroffene teilnehmen.

Bei der Konzeption von Tedder et al. (1987) treffen sich die Eltern vor Beginn der ersten Kinderinterventionssitzung. Zielsetzung ist das gegenseitige Kennenlernen. Darüber hinaus erhalten die Eltern bei dieser Gelegenheit Informationen über Ziele, Verlauf und Themen der Gruppendurchführung. Die Eltern sehen einen Film zum Thema, der auch den Kindern später vorgeführt wird. Bei Pfeifer & Abrams (1984) treffen sich die Eltern anläßlich der vorletzten Sitzung und nehmen schließlich gemeinsam mit ihren Kindern an der Abschlusssitzung teil. Inhaltlich erfolgt eine Diskussion über den Gruppenverlauf. Der Fokus liegt dabei auf Themen, die die Kinder angesprochen haben. Darüber hinaus tauschen sich die Eltern hinsichtlich wahrgenommener Veränderungen aus. Bei Roizblatt et al. (1990); Hohldahl & Caspersen (1977) sowie Bornstein et al. (1985) nehmen die Eltern ebenfalls an der letzten Gruppensitzung teil. Farmer & Galaris (1993) berichtet von Elternunterstützungsgruppen sowie von einer gemeinsamen Eltern-Kind-Sitzung. Bei Guldner & O'Connor (1991) erfolgt jeweils eine Zusammenkunft der Eltern am Anfang und am Ende der Intervention. Stolberg et al. (1982) erwähnen zwei Einführungsseminare für die Eltern.

Jaede et al., 1994) berichten von zwei parallel stattfindenden Elternabenden sowie von der Teilnahme der Eltern, gemeinsam mit ihren Kindern, an einem Abschlußfest. Krabbe et al. (1993) beschreiben die

McGann (1987) beschrieben. Die Ergebnisse von Stolberg et al. (1989) machen deutlich, daß ein Einbezug der Eltern nur dann sinnvoll erscheint, wenn thematisch die Belange der Kinder im Mittelpunkt stehen. Keine positiven Effekte hingegen ergaben sich, wenn primär die Bewältigung der Scheidung für die Eltern thematisiert wurde. Bei der Durchführung von parallelen Elterngruppen besteht darüber hinaus die Gefahr, daß der den Kindern explizit gewährte Freiraum durch Informationsweitergabe an die Eltern eingeschränkt wird (Jaede et al., 1994)⁵.

2.7 Durchführungsort

Die meisten der in den USA entwickelten Kinderinterventionsprogramme werden im schulischen Setting angewandt. Dabei wird implizit davon ausgegangen, daß die mit einer elterlichen Scheidung für die Kinder auftretenden Probleme keine angemessene Berücksichtigung im schulischen Curriculum finden (Cantor, 1977), so daß ein ergänzendes, kompensatorisches Angebot erforderlich ist (Pfeifer & Abrams, 1984). Die Konzeption von Stolberg et al. (1982) sowie von Pedro-Carroll et al. (1986) stellen den Prototyp von Kinderprogrammen für die Schule dar (vgl. auch Crosbie-Burnett & Newcomer, 1989; Kalter et al., 1984; Strauss & McGann, 1987; vgl. auch die zusammenfassende Diskussion von Yauman, 1991).

Durchführung paralleler Elternabende, die das Ziel verfolgen, die Kommunikation zwischen den Eltern zu fördern. Im Mittelpunkt des Angebots steht der Selbsthilfaspekt. Magid (1977) berichtet von der Durchführung von 5 Treffen für die Eltern.

Das am Staatsinstitut für Frühpädagogik und Familienforschung in München durchgeführte Kinderinterventionsprogramm sah sechs Elternabende vor, die parallel zu den Kindergruppen organisiert wurden (Plattner et al. 1990; Griebel, 1991; Fthenakis et al., 1991). Diese Begegnungen sind vorstrukturiert und verlaufen jeweils nach demselben Muster: Zunächst wird ein Impulsreferat zu spezifischen, die Trennung betreffenden Themen gehalten. Anschließend erfolgt ein Erfahrungsaustausch zwischen den Anwesenden. Primäre Zielsetzung ist eine Erweiterung des sozialen Netzwerkes der Eltern sowie die Förderung von Unterstützung für die Kinder. Einem ähnlichen Zweck dient die Durchführung gleichzeitig zur Kindergruppe stattfindender Elterngruppen bei Rossiter (1988). Die Eltern sollen befähigt werden, ihre Kinder besser zu verstehen und optimal auf ihre Bedürfnisse zu reagieren.

Bei Freeman & Couchman (1985) treffen sich die Eltern wöchentlich und bearbeiten parallel zu den Kindergruppen dieselben Themen wie ihre Kinder. Bergmann-Meador & Cordell (1987) beschreiben die Durchführung paralleler Gruppen, gleichermaßen für die sorgeberechtigten sowie nichtsorgeberechtigten Eltern. Wie bei Freeman werden jeweils die gleichen Themen behandelt wie in der Kindergruppe und darüber hinaus die gleichen Materialien verwendet. Cebollero et al. (1987) berichten von parallelen Mutter-Kind-Gruppen, wobei eine gemeinsame Sitzung vorgesehen ist. Parallele Gruppen, ohne Einbezug des ehemaligen Partners hingegen erwähnt Bolen (1993). Die Konzeption von Williams et al. (1983) sieht gleichfalls vor, daß parallel zu den Kindergruppen Elterngruppen stattfinden, die jeweils zwei Stunden oder länger dauern. Hinzu kommen wöchentlich anberaumte kurze Gespräche mit den Eltern. Am Schluß der Intervention wird den Eltern angeboten, sich als Einelterngruppe zu formieren, um sich weiterhin zu treffen. Auch bei Tiktin & Cobb (1983) finden parallele Elterngruppen statt. Eltern, die daran nicht teilnehmen wollen oder bei denen dies aus zeitlichen Gründen nicht möglich ist, haben die Möglichkeit, Einzelgespräche mit den Gruppenleitern zu führen. Die Durchführung von vier Nachmittagstreffen für die Eltern beschreiben Goldman & King (1985). Die Konzeption von Schmilz & Schulte (1993) beinhaltet die Durchführung regelmäßiger, parallel stattfindender Einzelgespräche, meist mit dem sorgeberechtigten Elternteil.

Demgegenüber bevorzugen andere Autoren Beratungsstellen als Durchführungsort ihrer Programme (Guernsey & Jordon, 1977; Kessler & Bostwick, 1977; Magid, 1977; Tikin & Cobb, 1983; Williams et al., 1983; Bonkowski et al., 1984; Epstein et al., 1985; Kaminsky, 1986; Cebollero

et al., 1987; Roizblatt et al., 1990). Gleiches gilt fast ausnahmslos für die Interventionen, die bislang im deutschsprachigen Gebiet zur Anwendung kamen. Eine Ausnahme bildet das Programm von Young (1984, 1989), das am Familiengericht durchgeführt wurde.

3. Zielsetzung der Gruppeninterventionsprogramme für Kinder

Transitionen wie Scheidung leiten Veränderungen sowohl auf der individuellen als auch auf der Ebene des gesamten Familiensystems ein. Darüber hinaus sind von Veränderungen auch andere Systemebenen, insbesondere die des Mesosystems betroffen, etwa die Ausgestaltung der Beziehungen des Kindes zu den verwandtschaftlichen und sozialen Netzen. Eine angemessene Bewältigung des Scheidungsgeschehens durch das Kind setzt demnach Reorganisation auf allen Ebenen voraus. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, inwieweit die in den vorliegenden Kinderinterventionsprogrammen formulierten Zielsetzungen mit den Bedürfnissen und Aufgabenstellungen betroffener Kinder konvergieren.

Die von verschiedenen Autoren vorgestellten Zielsetzungen, lassen sich im wesentlichen auf fünf (komplexe) Bereiche subsumieren:

- Erwerb von kognitivem Verständnis für den Scheidungsprozeß,
- Vermittlung von Problemlösestrategien,
- Identifikation und Ausdruck von scheidungsbezogenen Gefühlen: Auseinandersetzung mit Emotionen und die Erarbeitung von Wegen der emotionalen Selbstkontrolle,
- Positive Wahrnehmung der eigenen Person,
- Etablierung von neuen sozialen Netzen insbesondere durch den Aufbau einer unterstützenden Gruppenatmosphäre.

3.1 Erwerb von kognitivem Verständnis für den Scheidungsprozeß

Die Teilnahme am Interventionsprogramm soll Kindern helfen, die Komplexität des Scheidungsgeschehens besser zu verstehen (Pedro-Carroll et al., 1986). Bisher fehlende Informationen werden zur Verfügung gestellt sowie falsche Vorstellungen in bezug auf die Scheidung korrigiert, mit dem Ziel, daß die Kinder eine realistischere Sicht der eigenen Position entwickeln (Efron, 1980; Pedro-Carroll et al., 1986). Kalter et al. (1984) bemühen sich um Klärung von für die Kinder verwirrenden Streitfragen, die mit der Ausgestaltung der Eltern-Kind-Beziehungen zusammenhängen.

3.2 Vermittlung von Problemlösestrategien

Scheidungsspezifische Schwierigkeiten der Kinder werden aufgegriffen und bearbeitet. Neue Bewältigungsstrategien werden erlernt, um einen konstruktiven und kreativen

Umgang mit veränderten Familiensituationen zu ermöglichen. Generell bieten die Programme gute Gelegenheiten zum Erlernen und Trainieren von Problemlösefertigkeiten an (Holdahl & Caspersen, 1977; Wilkinson & Bleck, 1977; Freeman & Couchman, 1985; Roizblatt et al., 1990). Autoren wie Stolberg et al. (1982, 1983, 1989) und Pedro-Carroll et al. (1986) spezifizieren die zu fördernden kindlichen Fertigkeiten und fokussieren dabei auf Impulskontrolle, Ärgerkontrolle, Kommunikation und Problemlösung. Tedder et al. (1987) konzentrieren sich auf das Training von Fertigkeiten, die für Entscheidungsfindung wichtig sind. Abhängig vom Kontext, in dem die Intervention stattfindet und vom theoretischen Standort des jeweiligen Autors wird die schulische, soziale oder emotionale Anpassung des Kindes unterschiedlich akzentuiert.

3.3 Identifikation und Ausdruck von scheidungsbezogenen Gefühlen

Die Kinder werden in der Gruppe darin unterstützt, eigene Gefühle zur Trennung und Scheidung der Eltern wahrzunehmen (Bonkowski et al., 1984; Epstein et al., 1985), zu verstehen und angemessen auszudrücken. Darüber hinaus werden sie mit den Gefühlen anderer Kinder sowie der Eltern konfrontiert, um auch diese adäquat zu erfassen und sie schließlich akzeptieren zu lernen. Es ist das Verdienst von Pedro-Carroll, das Programm von Stolberg dahingehend weiterentwickelt zu haben, daß emotionalen Aspekten in der Programmausgestaltung stärker Rechnung getragen wird. Generell betonen etliche Autoren die Notwendigkeit, daß Kinder einen Zugang zu ihren eigenen Gefühlen finden und sich ihnen gegenüber öffnen sollten (Williams et al., 1983; Bonkowski et al., 1984). Ferner werden Möglichkeiten aufgezeigt, negative Gefühle, wie Aggression, auf eine konstruktive Weise zum Ausdruck zu bringen. Im weiteren erfahren die Kinder Förderung bei der Gestaltung ihrer emotionalen Beziehungen und bei der Äußerung von Bedürfnissen gegenüber wichtigen Personen in ihrem Leben.

3.4 Positive (Selbst-) Wahrnehmung

Eine positive Wahrnehmung in bezug auf die eigene Person, sowie auf Personen der näheren Umgebung bzw. der eigenen Familie wird in etlichen Programmen gefördert (Guemey & Jordon, 1979; Cantrell, 1986; Alpert-Gillis et al., 1989). Im Vordergrund steht dabei die Stärkung des kindlichen Selbstwertgefühls verbunden mit Selbstachtung

und einer positiven Lebenseinstellung (Pedro-Carroll & Cowen, 1985). Selbstbehauptungstraining hat bei Kessler & Bostwick (1977) einen primären Stellenwert. Ein weiteres damit eng verknüpftes Ziel besteht in der Neudefinition der kindlichen Identität als Scheidungskind (Green, 1977; Crosbie-Burnett & Newcomer, 1989). Eine angemessene Bewältigung des Scheidungsgeschehens hängt eng damit zusammen, inwieweit ein solcher Prozeß der Auseinandersetzung mit der eigenen Identität als Scheidungskind gelingt (Kessler & Bostwick, 1977; Hammond, 1981; Kalter et al., 1984). Zu diesem Zweck werden positive Aspekte der Scheidung aufgezeigt und negativen Punkten gegenübergestellt (Bonkowski et al., 1984). Durch Vergleich mit den Erfahrungen anderer Kinder wird „Normalität“ in der Wahrnehmung der eigenen Lebenssituation angestrebt. In einigen Programmen ist darüber hinaus auch die Beschäftigung mit kindlichen Wertvorstellungen zu Ehe und Familie enthalten (Kessler & Bostwick, 1977; Hammond, 1981).

3.5 Etablierung von neuen sozialen Netzen

Zu den immer wieder explizit formulierten Zielen gehört die Bereitstellung eines sozialen Netzes, das den beteiligten Kindern die Möglichkeit des Austauschs scheidungsspezifischer Erfahrungen mit anderen Betroffenen eröffnet. Der durch die Scheidung der Eltern bedingten Isolation wird gleichfalls durch den Aufbau eines sozialen Netzwerkes von Gleichaltrigen entgegengewirkt. Die meisten

Autoren betonen die Bedeutung der Gruppenatmosphäre und des -klimas generell und sehen darin eine „geschützte Umgebung“ (Goldman & King, 1985), einen „sicheren Platz“ (Kalter et al., 1984), an dem die Kinder ihre Gefühle angstfrei äußern, Verständnis finden sowie soziale Kompetenzen einüben können. Soweit das Programm die Durchführung von Elterngruppen vorsieht, werden für die beteiligten Eltern folgende Ziele zusammenfassend formuliert:

- Die Eltern sollen entlastet werden.
- Es wird eine Gesprächsgrundlage geboten, auf der eine Kommunikation zum Thema Scheidung zwischen Eltern und Kindern möglich wird. Auf diese Weise können die Eltern besser an den Erfahrungen ihrer Kinder teilhaben.
- Durch Kontakte zwischen Eltern in ähnlicher Situation wird ihr soziales Netzwerk erweitert.
- Der allgemeine Informationsstand der Eltern zum Thema Trennung und Scheidung, sowie zu den Reaktionen der Kinder auf diese Streßsituationen wird verbessert.

Während die amerikanischen Programme weitgehend stark strukturiert durchgeführt werden und ihren Fokus primär auf kognitive sowie auf Lernelemente legen, sind die deutschen Programme stärker auf die Überwindung negativer Gefühle durch den Austausch von Erfahrungen, auf den Erhalt von Informationen und das eigene Erleben der Kinder, durch Bewegung, Spiel und Freude hin konzipiert.

4. Teilnahmekriterien

Im Hinblick auf die Auswahl der Teilnehmerinnen bzw. die Gruppenzusammensetzung lassen sich im wesentlichen sechs Kriterien identifizieren:

- Alter des Kindes und Geschwisterkonstellation,
- Symptomatik des Kindes,
- Sozialkompetenz des Kindes,
- Scheidungsprozeßphase,
- Zustimmung der Eltern,
- Freiwilligkeit der Teilnahme.

4.1 Alter des Kindes und Geschwisterkonstellation

Die Einteilung vorliegender Programme entsprechend dem Alter der Kinder, für die sie geeignet sind, erweist sich als sehr schwierig, da in vielen Veröffentlichungen keine diesbezüglich eindeutigen Angaben gemacht werden. Dies hat Hodges (1991) veranlaßt, von den Autoren genauere Angaben über die vom jeweiligen Programm angesprochenen Altersstufen zu verlangen. Grundsätzlich erscheint eine globale Zuordnung vorliegender Programme nach Schulstufen als sinnvoll. Gegenwärtig liegen Programme vor (1) für Vorschulkinder, (2) für die Elementarstufe (Jahrgangsklassen im US-amerikanischen System 1 bis 4, d. h. für 6- bis 9jährige Kinder), (3) für die Mittelstufe (Jahrgangsklassen 5 bis 9, d. h. für 10- bis 13jährige Kinder) und für die Oberstufe (Jahrgangsklassen 10 mit 13, dies entspricht etwa Kindern im Alter zwischen 14 und 18 Jahren).

Die meisten Programme fokussieren auf das frühe und mittlere Schulalter. Nur vereinzelt werden Programme für Kinder im vorschulischen Alter angeboten (Rossiter, 1988). Ein Programm wendet sich an Kinder im Alter zwischen 4 und 12 Jahren (Cebollero et al., 1987). Das Programm von Hammond (1981) ist sogar geeignet für Kinder im Alter zwischen 6 und 18 Jahren. Ähnlich wie Kinder im vorschulischen Alter gehören Jugendliche ab 12 Jahren zu den auf diesem Gebiet vernachlässigten Altersstufen (Kessler & Bostwick, 1977; Loddenkemper, 1980; Young, 1980; 1989). Der Altersunterschied für Kinder, die an einer Interventionsgruppe teilnehmen, sollte nach Angaben der mei-

sten Autoren nicht mehr als zwei bis drei Jahre bzw. zwei bis drei Jahrgangsklassen betragen⁶. In der Literatur wird die Frage nach der Teilnahme von Geschwisterkindern an derselben Interventionsgruppe kontrovers diskutiert. Bornstein, Bornstein & Walters (1985;

1988) lassen beispielsweise Geschwisterkinder nicht gemeinsam an einer Gruppe teilnehmen (ebenso Jaede et al., 1994). Die Autoren begründen dies damit, daß sich durch eine gemeinsame Teilnahme von Geschwistern sowie guten Freunden bereits bestehende Rollenmuster wiederholen, wodurch die Schaffung eines gleichermaßen umfangreichen Freiraumes für alle Kinder nicht gewährleistet werden kann. Daher wird empfohlen, Geschwisterkinder in unterschiedlichen Gruppen bzw. nacheinander teilnehmen zu lassen. Guldner & O'Connor (1991) hingegen erklären explizit, daß sie Geschwister gemeinsam in eine Gruppe aufnehmen, da diese füreinander ein bedeutsames unterstützendes Netzwerk bilden. Williams et al. (1983) befürworten die Teilnahme von Geschwisterkindern, wenn sie füreinander eine wichtige unterstützende, trostspendende und Sicherheit gewährende Funktion haben.

4.2 Symptomatik des Kindes

Stolberg et al. (1991) nennen als wesentliches Indikationsmerkmal für die Gruppenteilnahme die psychische Gesundheit der Kinder. Kriterien, mit deren Hilfe sie diese Vorbedingung überprüfen, sind, daß keine Zeichen von psychopathologischen Störungen erkennbar sind, keine Behandlung durch den Schulpsychologen erfolgte sowie daß die Kinder bisher keine Klasse wiederholen mußten. Ähnliche Kriterien nennt Pedro-Carroll (1985), die bei den potentiellen Teilnehmern voraussetzt, daß sie sich nicht in einer laufenden Psychotherapie befinden und daß keine schwerwiegenden emotionalen Störungen vorliegen. Dieselben Voraussetzungen für eine Zulassung werden von Bonkowski et al. (1984) und Sheridan et al. (1984) erwähnt. Kalter et al. (1988) schließen Kinder aus, die emotionale Probleme oder Lernschwierigkeiten haben. Als Indikationskriterium bei Roizblatt et al. (1990) gilt die Aussage der Eltern sowie der Lehrer, daß die angemeldeten Kinder als psychisch gesund eingestuft werden.

In der praktischen Durchführung fällt dennoch auf, daß in manchen Interventionsprogrammen Kinder in Gruppen zusammengefaßt werden, obwohl ein größerer Altersunterschied zwischen ihnen besteht. Auffällig ist auch, daß ein Teil der Autoren in ihren Manualen bzw. Programmanleitungen keine Hinweise geben, für welche Altersstufe ihre Programme anwendbar sind. Während meist lediglich ein Konzept für eine bestimmte Altersstufe entwickelt oder/und angewen-

det wurde, haben sieben Autorengruppen Konzepte für unterschiedliche Altersstufen gleichermaßen entwickelt bzw. angewendet. Hierbei beschrieben zwei Autorengruppen Konzepte für die drei Altersstufen 4 bis 6 Jahre; 7 bis 11 Jahre sowie 12 bis 16 Jahre (Vgl. Bergman-Meador 1987; Bolen 1993); Vier Gruppen beschreiben Programme für Kinder im Alter von 6 bis 8 Jahren und für 9- bis 12 jährige (Vgl. Cantrell 1986; Hohldahl & Caspersen 1977; Magid 1977; Strauss & McGann 1987).

Rainey & Wise (1985) empfehlen bei Vorliegen unangepaßten Verhaltens, das sich in psychiatrischen Symptomen und Entwicklungsproblemen äußert, Individualtherapie. Zu den Ausschlußkriterien bei Tiktin & Cobb (1983) gehören: a) exzessive interpersonale Konflikte, die die Gruppenintervention beeinträchtigen würden; b) das Vorliegen schwerwiegender Verhaltensprobleme; c) emotionale sowie Persönlichkeitsstörungen, die unabhängig vom Scheidungsgeschehen auftreten. Für Cantrell (1986), Sonnenschein-Schneider & Baird (1980) sowie Efron (1980) gilt hingegen das Vorliegen von Symptomen bei den Kindern nicht als Hinweis für fehlende Eignung zur Teilnahme an der Gruppe.

4.3 Sozialkompetenz des Kindes

Tiktin und Cobb (1983) sowie Williams et al. (1983) machen darauf aufmerksam, daß vor der Gruppenteilnahme Vorgespräche mit Eltern und Kindern erfolgen sollten. Bowker (1982); Hammond (1981) sowie Crosbie-Burnett und Newcomer (1989) führen solche Vorgespräche mit den Kindern. Von einer ausführlichen Diagnostik wird bei Burke & Van de Streek (1989) sowie bei Goldman und King (1985) berichtet. Efron (1980) erwartet von den teilnehmenden Kindern, daß sie bereit sind, sich mit dem Thema Trennung der Eltern auseinanderzusetzen, indem sie eine offene Kommunikation über ihre Lebenssituation nicht ablehnen. Kinder, die dazu nicht bereit sind bzw. solche, die sich in eine Scheinwelt geflüchtet haben, werden nicht in die Gruppen aufgenommen. Ein noch stärkeres Gewicht auf soziale Kompetenzen legen Sprinthall et al.

(1992). Bei ihnen ist Voraussetzung für eine Teilnahme die Fähigkeit, auf andere eingehen zu können. Die Kompetenz der Kinder, sich in die Gruppe zu integrieren, wird als Eingangskriterium auch von Krabbe et al. (1993) sowie Jaede et al. (1994) genannt.

4.4 Scheidungsprozeßphase

Für Cantrell (1986) ist es wichtig, bei der Gruppenzusammenstellung darauf zu achten, daß Kinder unterschiedlicher Prozeßphasen gemeinsam an einer Gruppe teilnehmen. Hammond (1981) erklärt hierzu, daß Kinder, die die Trennung ihrer Eltern bereits positiv bewältigt haben, ein Modell für die Kinder darstellen können, die erst kurz von der Trennung ihrer Eltern und den damit einhergehenden Veränderungsprozessen betroffen sind. Für Jupp & Purcell (1992) ist wesentliches Kriterium, daß die Scheidung nicht länger als drei Jahre zurückliegt. Bei Lesowitz et al. (1987) ist Grundvoraussetzung der Teilnahme, daß die Eltern geschieden sind. Bei Omizo und Omizo (1987) sollte die Scheidung bereits ein Jahr zurückliegen und keine Wiederheirat erfolgt sein. Krabbe et al. (1993) und Jaede et al. (1994) machen darauf aufmerksam, daß die räumliche Trennung der Eltern vollzogen sein sollte, weil andernfalls für die Kinder kognitiv und emotional keine Trennung ihrer Eltern stattgefunden hat, wodurch eine Auseinandersetzung mit dem Thema eher belastend als entlastend wirkt.

Die Kriterien „Zustimmung der Eltern“ und „Freiwilligkeit der Teilnahme“ finden allgemeine Zustimmung und wurden bislang nicht problematisiert.

5. Aktivitäten und Materialien der Gruppeninterventionsprogramme

Neben der unterschiedlichen Strukturierung der Programme variiert auch deren Durchführung. Es werden Gruppen beschrieben, die als Spiel- und Aktivitätsgruppen konzipiert sind, andere hingegen sind Gesprächs- und Diskussionsgruppen. Bei der überwiegenden Anzahl der Programme handelt es sich um eine Mischung aus Gesprächs- und Spielgruppe. Je nach Orientierung der Gruppenarbeit kommen auch unterschiedliche Aktivitäten und Materialien zur Anwendung: Rollenspiele, Malaktivitäten, fiktive Personen, Bücher, Filme, Bearbeitung von Genogrammen, Erstellung einer Zeitung, um nur einige zu nennen.

Was verwendete Literatur betrifft bildet im amerikanischen Raum das Buch von Gardner (1970) „The Boys and Girls Book About Divorce“ den Klassiker auf diesem Gebiet. Im deutschsprachigen Raum hat sich Lehner in ihrer Dissertation mit der Thematik scheidungsrelevanter Kinderbücher befaßt. Generell wird die Ansicht vertreten, daß Bücher und Filme die Diskussion scheidungsbezogener Themen sowie das Gespräch zwischen Eltern und Kindern erleichtern und Kinder von der eigenen Situation ablenken. Bücher haben demnach einen breiten Einsatz in diesen Programmen erfahren. Ähnliches gilt auch für Filme. Sowohl das Vorführen und Besprechen von Filmen als auch das Erstellen von Filmen helfen den beteiligten Kindern, trennungs- und scheidungsbedingte familiäre Veränderungen besser zu verstehen und die damit zusam-

menhängenden Aufgabenstellungen zu bewältigen. Vor allem die Anfertigung einer Zeitung hat sich als anregendes Mittel für die Gruppenarbeit erwiesen.

Malaktivitäten mit unterschiedlicher Zielsetzung wie z. B. Malen der eigenen Familie, des abwesenden Elternteils, eines Tieres, das Ähnlichkeiten mit der eigenen Person hat, eines Lebenskuchens (proportionale Eintragung der täglichen Aktivitäten des Kindes in einen Kreis), eines Scheidungsschildes bzw. -wappens werden ergänzend praktiziert. Aber auch Rollenspiele, wie sie etwa im Programm von Kalter et al. (1984) Bestandteil einer jeden Sitzung sind, helfen den Kindern, ihre Gefühle zu äußern und Verhaltensweisen auszuprobieren. Mit der Kombination von Filmvorführung und Rollenspiel haben z. B. Pfeifer & Abrams (1984) positive Erfahrungen in der Kindergruppe machen können. Gleiches gilt für Expertenrunden, in denen Kinder aus der Gruppe die Rolle des Experten übernehmen und Fragen anderer Kinder beantworten (etwa bei Pedro-Carroll et al., 1986), oder „Fernseh-Talkshows“, wie sie von Stolberg et al. (1989) oder auch von Roizblatt et al. (1990) praktiziert werden. Brettspiele helfen den Kindern, ihre Gefühle zu identifizieren; sie regen wiederum Rollenspiele an und stimulieren die Gruppendiskussion über Lösungsmöglichkeiten. Einen Überblick über die in den einzelnen Programmen eingesetzten Aktivitäten und Materialien vermittelt Tabelle 2.

Tabelle 2

Art der Aktivitäten	Programme in denen diese Aktivitäten eingesetzt werden
Diskussionen	bei allen Programmen
Vorführen und Besprechen von Filmen	Andersen et al., 1984; Bonkowski et al., 1984; Crosbie-Burnett & Newcomer, 1989; Efron, 1980; Freeman & Couchman, 1985; Green, 1978; Hammond, 1981; Holdahl & Caspersen, 1977; Jaede et al., 1994; Magid, 1977; Pedro-Carroll et al., 1987; Pfeifer & Abrams, 1984; Sonnenshein-Schneider & Baird, 1980; Wilkinson & Bleck, 1977; Williams et al., 1983; Young, 1984
Erstellen von Filmen	Bowker, 1982
Spielen bzw. Brettspiele	Cantrell, 1986; Crosbie-Burnett & Newcomer, 1989; Epstein et al., 1985; Green, 1978; Guerney & Jordon, 1979; Tikin & Cobb, 1983
Rollenspiel	Goldman & King, 1985; Hammond, 1981; Jaede et al., 1994; Kalter, 1988; Pedro-Carroll & Cowen, 1985; Pfeifer & Abrams, 1984; Stolberg et al., 1988
Puppenspiel	Sonnenshein-Schneider & Baird, 1980
Malen der eigenen Familie	Cebollero et al., 1987; Jaede et al., 1994; Sonnenshein-Schneider & Baird, 1980; Williams et al., 1983
Malen eines Tiers, das Ähnlichkeiten mit der eigenen Person hat	Wilkinson & Bleck, 1977
Malen eines Lebensbaums	Efron, 1980
Malen eines Scheidungsschildes	Crosbie-Burnett & Newcomer, 1989; Graver & Morse, 1986
Bibliotherapie	Bowker, 1982; Cantor, 1977; Cantrell, 1986; Green, 1978; Hammond, 1981; Holdahl & Caspersen, 1977; Sonnenshein-Schneider & Baird, 1980; Williams et al., 1983

Art der Aktivitäten	Programme, in denen diese Aktivitäten eingesetzt werden
Einsatz von fiktiven Personen, deren Geschichte bearbeitet wird	Roizblatt et al., 1990
Bearbeitung von Stammbäumen und Genogrammen	Schamess, 1990
Schreiben von Briefen	Kelly & Wallerstein, 1980; Bonkowski et al., 1984
Erstellen einer Zeitung	Efron, 1980; Kalter, 1988; Pedro-Carroll & Cowen, 1985; Stolberg et al., 1988; Williams et al., 1983
Durchführen einer Expertenrunde bzw. einer simulierten Fernsehtalkshow	Pedro-Carroll & Cowen, 1985; Stolberg et al., 1988; Roizblatt et al., 1990

6. Theoretischer Hintergrund der Gruppeninterventionsprogramme

Bei einer vergleichenden Betrachtung vorliegender Programme zeigt sich, daß sie in ihren Grundannahmen meist aufeinander aufbauen, bzw. später entwickelte Programme Anleihe bei zuvor beschriebenen Programmen machen. Das Programm von Pedro-Carroll stützt sich beispielsweise auf ein Programm von Stolberg. Burke & Van de Streek (1989) greifen auf das Programm von Hammond (1981) zurück, Crosbie-Burnett & Newcomer (1989) orientieren sich wie erwähnt an den Programmen von Green (1978), Hammond (1981) sowie Wilkinson & Bleck (1977). Ebenfalls an Wilkinson und Bleck angelehnt ist das Programm von Omizo & Omizo (1987).

Aus den wenigsten Programmanleitungen wird eine eindeutige theoretische Orientierung ersichtlich. Vielmehr begründen die Autoren ihre Vorgehensweise auf einer Reihe unterschiedlicher Theorien, so daß es sich meist um eklektische Modelle handelt, die nach pragmatischen Gesichtspunkten effektive Elemente der einzelnen Schulen übernommen haben, um sie in einem Gesamtkonzept zu integrieren. Besonders deutlich wird dies bei der Konzeption von Magid (1977). Magid nennt an theoretischer Orientierung die Gesprächspsychotherapie, die Soziometrie, das Psychodrama, die Gestalttherapie, die Transaktionsanalyse und die Verhaltenstherapie.

Eine explizite Darstellung der theoretischen Annahmen, die dem jeweiligen Programm zugrunde liegen, findet selten statt. Man ist vielmehr darauf angewiesen, aus den im Programm genannten Zielsetzungen sowie aus den Verlaufsbeschreibungen Aufschluß darüber zu erhalten. Eine kritische Analyse führt zu der Feststellung, daß bei den Kinderinterventionsprogrammen eher die Vielfalt als die Angemessenheit der theoretischen Fundierung beeindruckt. *Krisen- bzw. streßtheoretischer Hintergrund:* Epstein et al. (1985) betrachten die Scheidung als psychischen Stressor. Sie sehen im Verhalten der Kinder eine Anpassungsreaktion auf die Streßsituation, der sie ausgesetzt werden. Ihr Ziel ist es, die Funktion des sozialen Unterstützungssystems zu stärken, um eine leichtere Bewältigung des Stressors zu ermöglichen. Die Familie wird hierbei als kooperatives System restrukturiert. Ihr Konzept „Children helping children“ versteht sich als Selbsthilfekonzept durch Förderung einer kooperativen Gruppenorganisation. Auch Bonkowski et al. (1984) nehmen explizit Bezug auf die Krisentheorie von Caplan (1964).

Bindungstheoretische Annahmen: Goldman & King (1985) beziehen sich auf bindungstheoretische Ansätze. Das Verhalten der Kinder stellt eine Reaktion auf die emotionale Belastung, ausgelöst durch den temporären bzw. permanenten Verlust primärer Bezugspersonen, dar. Einem ähnlichen Hintergrund ist Effron (1980) verpflichtet, in

dessen Programm die Verarbeitung des, durch die Trennung der Eltern bedingten, Verlustes im Mittelpunkt steht. In diesem Kontext stützen die Autoren sich zudem wie Sonnenschein-Schneider & Baird (1980) sowie Holdahl & Caspersen (1977) auf die Theorie der kognitiven Entwicklung von Piaget.

Sozialkognitive Ansätze: Wie die meisten Programme orientiert sich die Konzeption von Sprinthall et al. (1992) an sozialkognitiven Entwicklungsmodellen. Explizit genannt werden Loevinger (1974, 1983) mit seinen Stadien der Ich-Entwicklung, Kohlberg (1975) und Selman (1981) mit ihren Theorien zur Entwicklung interpersonalen Verständnisses sowie Bandura (1977) mit seinem Ansatz zur Modellübernahme. Auch Stolberg et al. (1988) stützen sich auf die sozialkognitiven Lerntheorien. Ihre Konzeption beinhaltet dementsprechend das Erlernen von Problemlösefertigkeiten, Kommunikationsfähigkeiten, Konfliktlösungsstrategien und die Bildung eines Unterstützungsnetzwerkes. Pedro-Carroll & Cowen (1985), die auf das Konzept von Stolberg aufbauen, machen ebenfalls Anleihen bei der sozialkognitiven Lerntheorie. Dasselbe gilt für die Autoren Roseby, Johnston und Deutsch (1993), bei denen das Schwergewicht innerhalb der Intervention auf dem Training sozialer Rollenübernahme und Kommunikationsfähigkeiten liegt, die einer Erweiterung der kognitiven Perspektive dienen. Holdahl & Caspersen (1977) beziehen sich ebenfalls auf diesen theoretischen Ansatz. Ihr Programm ist präventiv orientiert und konzentriert sich erzieherisch, unterstützend und thematisch auf Veränderungsprozesse der Familie.

Transitionstheoretischer Hintergrund: Als ein Präventionsmodell zur Übung von Übergangsaufgaben, die beim Wechsel in einen neuen Lebenszyklus bewältigt werden müssen, bezeichnen Freeman & Couchman (1985) ihr Programm. Einen Transitionsansatz vertreten auch Sheri-dan et al. (1984) sowie Roseby & Johnston (1987). Kalter (1988) praktiziert stärker einen ökologisch orientierten Ansatz, wobei die Intervention an sozialen Transitionen (nodal developmental points) ansetzt. Einer ökosystemischen Orientierung verpflichtet ist zudem das Konzept von Goldman & King (1985). Ziel ihres Programms ist die Bewältigung von Systemveränderungen für Familien in Übergangssituationen.

Kommunikationstheoretisch-systemischer Hintergrund: Einen kommunikationstheoretisch-systemischen Hintergrund vertreten Bonkowski et al. (1984), indem sie betonen, daß eine Verbesserung der Kommunikation zwischen den Eltern und ihren Kindern einen wesentlichen Zielfaktor des Programms darstellt. Einen explizit systemischen Ansatz befürworten auch Williams et al. (1983),

wenn sie davon ausgehen, daß die Gruppenintervention bei den Kindern Auswirkungen auf weitere Personen des familiären Kontextes haben wird. Einen ökologischen Netzwerkansatz vertreten Strauss & McGann (1987). Wesentliches Ziel der Gruppenintervention ist für sie eine Ausweitung des verfügbaren Unterstützungsnetzwerkes, wodurch einer Isolation der Kinder und der Eltern entgegengewirkt werden soll. Entsprechend werden die Eltern wie auch die Lehrer in das Programm miteinbezogen.

Entwicklungsorientierter familientherapeutischer Hintergrund: Schamess (1990) vertritt mit ihrer Genogramm-gruppe einen entwicklungsorientierten familientherapeu-

tisch-systemischen Ansatz. Beim Konzept von Farmer und Galaris (1993) handelt es sich um eine Mischung aus Familien- und Kunsttherapie.

Explizit therapeutischer Hintergrund: Jupp & Purcell (1992), deren Programm auf Veränderung von kindlichen Konzepten abzielt, machen Anleihe bei der Rational-Emotiven Therapie von Ellis. Auf die „ALF“-Puppe greifen Guldner & O'Connor (1991) zurück, wenn sie im Rahmen ihres Programms einen korrektiven Prozeß des Wiedererlernens bestimmter Verhaltensweisen durch die Verwendung nichtmenschlicher Charaktere fördern wollen, mit denen sich die Kinder indentifizieren können.

7. Evaluation der Gruppeninterventionsprogramme für Kinder

Gegenwärtig liegt eine Vielzahl von Studien vor, welche die Auswirkungen von Kinderinterventionsprogrammen untersuchen. Innerhalb der unterschiedlichen Interventionsansätze im Scheidungsgeschehen gelten sie, trotz mancher methodischer Mängel, als relativ zufriedenstellend fundierte Arbeiten. Im deutschsprachigen Raum haben Witte, Sibbert & Kesten (1992) über den Stand der Evaluationsforschung von Gruppeninterventionsprogrammen für Kinder berichtet. Im folgenden wird der Versuch unternommen, in einem ersten Teil Ergebnisse dieser Untersuchungen zusammenfassend wiederzugeben. In einem zweiten Teil werden zwei Evaluationsstudien detailliert vorgestellt, die für die Weiterentwicklung von Interventionsmaßnahmen von besonderer Bedeutung sein dürften⁷.

Über die Verwendung der jeweiligen Meßinstrumente informieren die Tabellen im Anhang 2.

7.1 Evaluationsbefunde im Überblick

Aus Sicht der an den vorgestellten Interventionsprogrammen teilnehmenden Kinder profitierten sie primär davon, (a) mit Gleichaltrigen über ihre spezifischen Probleme zu sprechen (Cantor, 1977; Kalter et al., 1984); (b) eingebunden zu sein in eine Gruppe (Pedro-Carroll et al., 1985; Omizo & Omizo, 1987) und (c) an den Erfahrungen anderer, ebenfalls von Scheidung betroffener Kinder teilhaben zu können (Kalter et al. 1984; Young 1984).

Eine Reihe von Evaluationsstudien konnte bereits ein differenziertes Bild zu den Auswirkungen von Interventionsprogrammen für Kinder vermitteln. So zeigte z. B. eine von Roseby & Deutsch (1985) durchgeführte Studie, daß die Verwendung kognitiver Trainingsprogramme zur

Förderung von Kommunikationsfähigkeit und Selbstbehauptung und zur Entwicklung der Kompetenz beiträgt, eigene sowie fremde Gedanken und Gefühle differenziert wahrzunehmen und einzuschätzen. Bei vielen Kindern konnten Fortschritte in der Ich-Entwicklung (Sprinthall et al., 1992), eine Stärkung des Selbstwertgefühls (Bon-kowski et al., 1984; Burke & Van de Streek, 1989; Cros-bie-Burnett & Newcomer, 1990; Freeman, 1984; Kalter et al., 1984; Omizo & Omizo, 1987), ein größeres Verständnis gegenüber den eigenen Gefühlen (Kessler & Bostwick, 1977), eine Verringerung von Ängsten (Feiner et al., 1981; Gwynn & Brantley, 1987; Kalter et al., 1984; Omizo & Omizo, 1987; Tedder et al., 1987) sowie geringere Depressionswerte (Crosbie-Bumett & Newcomer, 1990; Garvin et al., 1991; Gwynn & Brantley, 1987; Kalter et al., 1984, nicht jedoch bei Jupp & Purcell, 1992 sowie bei Roseby & Deutsch, 1985) beobachtet werden. Über verstärkt internale Kontrollüberzeugungen (Freeman, 1984; Garvin et al., 1991; Kalter et al., 1984; Omizo & Omizo, 1987; Sprinthall et al., 1992) wie auch generell über positive Verhaltensänderungen berichtet eine Reihe weiterer Studien (Bergman-Meador & Cordell, 1987;

Bonkowski et al., 1984; Farmer & Galaris, 1993; Freeman, 1984; Guldner & O'Connor, 1991; Jupp & Purcell, 1992; Schamess, 1990; Tedder et al., 1987; Tiktin & Cobb, 1983). Eine bessere Kontrolle über das eigene Leben (Omizo & Omizo, 1987) sowie größeres Verständnis für die eigenen Gefühle wurden von Kessler & Bostwick (1977) festgestellt.

Andere Untersuchungen konnten eine weniger negative Einstellung zur elterlichen Scheidung (Pedro-Carroll et al., 1985, 1986), sowie mehr Verständnis für die Eltern nachweisen (Kalter et al., 1984). Ferner erbrachten diesbezügliche Untersuchungen eine Abnahme von Schuldvorliegenden Informationen, keine Aussagen über die verwendeten Instrumente machen. Insgesamt kamen bisher 87 verschiedene standardisierte Meßinstrumente zur Anwendung.

⁷ Aus einer näheren Analyse der Veröffentlichungen, die sich mit der Evaluation vorliegender Kinderinterventionsprogramme befassen, ergibt sich, daß in 28 der 42 (bzw. 38, wenn man die Doppelerwähnungen berücksichtigt) beschriebenen Untersuchungen Prä-Post-Messungen durchgeführt worden sind. In 7 Fällen lag eine Prä-Post-Pollow-Up-Erhebung vor und in weiteren 7 erfolgte lediglich eine Post-Messung. In einem Fall gab es ausschließlich eine Follow-up-Messung.

27 der vorliegenden 36 Dissertationen beinhalten eine Prä-Post-Messung, 3 eine Prä-Post-Follow-Up-Erhebung. In vier Fällen liegt lediglich eine Follow-Up-Erhebung der Daten vor. In zwei Arbeiten kann keine Aussage über das Untersuchungsdesign gemacht werden.

In 27 Studien kamen standardisierte Meßinstrumente zur Anwendung. Bei zwei weiteren Untersuchungen liegt die Vermutung nahe, daß ebenfalls standardisierte Instrumente zur Anwendung kamen, die vorliegenden Informationen lassen jedoch keine Rückschlüsse darüber zu, um welche Meßinstrumente es sich handelt.

Bei 23 der 36 Dissertationen wurden ebenfalls standardisierte Meßinstrumente angewendet; in 13 Fällen lassen sich, aufgrund der uns

In 16 Studien wurden Selbstaussagen der teilnehmenden Kinder erhoben, in 9 Fällen darüber hinaus Daten der Eltern bzw. der sorgeberechtigten Mütter in die Studie miteinbezogen. In einem Fall wurden lediglich Daten bei den Eltern erfaßt. In zwei Studien erfolgte die Datenerhebung bei den Lehrern und den Kindern, in einer Studie bei den Gruppenleitern und den teilnehmenden Kindern. Zwei Studien gewannen Informationen bei den Lehrern sowie bei den Eltern. Vier Studien berücksichtigten Daten der Eltern, Lehrer und der Kinder, vier Studien untersuchten darüber hinaus die Leiter der Interventionsgruppen.

Bei den Dissertationen wurden in 16 Fällen lediglich Informationen bei den Kindern erhoben, in drei Fällen zusätzlich Daten der Eltern, in einem Fall Informationen der Gruppenleiter und der Kinder, in einem Fall Informationen der Gruppenleiter und der Eltern. 10 Dissertationen berücksichtigten Daten der Lehrer, Eltern und Kinder, vier zusätzlich Daten der Leiter. In einem Fall wird nicht deutlich, wer die Untersuchungsdaten liefert.

gefühlen sowie eine geringere Neigung, Verantwortung für die Eltern zu übernehmen (Kalter et al., 1984; Pedro-Carroll et al., 1985; 1986). Viele Kinder entwickelten realistischere Vorstellungen über die Scheidung ihrer Eltern und zeigten eine Reduktion von Versöhnungs- und Wiedervereinigungsphantasien. (Kalter et al., 1984). Etliche Studien berichten ferner von positiven Verhaltensänderungen im schulischen Kontext (Anderson et al., 1984; Feiner et al., 1981; Freeman, 1984; Schamess, 1990; Tiktin & Cobb, 1983) und von einem wachsenden Verständnis für scheidungsbezogene Themen bzw. besserer Akzeptanz der Scheidung (Anderson et al., 1984;

Crosbie-Burnett & Newcomer, 1990; Efron, 1980; Freeman, 1984; Gwynn & Brantley, 1987; Jupp & Purcell, 1992; Roseby & Deutsch, 1985; Tiktin & Cobb, 1983).

Bei vielen Kindern konnte ferner eine größere Bereitschaft, über die Erfahrungen der Scheidung mit Eltern und Gleichaltrigen zu sprechen, festgestellt werden (Bergman-Meador & Cordell, 1987; Bonkowski et al., 1984; Cantor, 1977; Farmer & Galaris, 1993; Guldner & O'Connor, 1991; Kalter et al., 1984; Kessler & Bostwick, 1977; Ma-gid, 1977; Pfeifer & Abrams, 1984; Roizblatt et al., 1990;

Strauss & McGann, 1987; Wilkinson & Bleck, 1977). Reduzierte Beschuldigung des Vaters im Hinblick auf das Zerbrechen der Familie (Cordell & Bergman-Meador, 1991) sowie Verbesserung der Kommunikation zwischen Eltern und Kindern (Cordell & Bergman-Meador, 1991;

Bolen, 1993; Bonkowski et al., 1984; Bowker, 1982; Pree-man, 1984; Jupp & Purcell, 1992; Kessler & Bostwick, 1977; Magid, 1977; Pfeifer & Abrams, 1984; Roizblatt et al., 1990; Strauss & McGann, 1987) waren weitere Charakteristika von Kindern, die an einer solchen Intervention teilgenommen hatten.

Immer wieder wird ferner von einer hohen Zufriedenheit der beteiligten Kinder (Bonkowski et al., 1984, Bornstein et al., 1985; Cantor, 1977; Efron, 1980, Freeman, 1984;

Goldman & King, 1985, Holdahl & Caspersen, 1977; Kessler & Bostwick, 1977; Pfeifer & Abrams, 1984; Wilkinson & Bleck, 1977; Young, 1984) und der Eltern mit der Intervention berichtet (Bonkowski et al., 1984, Bornstein et al., 1985; Efron, 1980; Freeman, 1984; Kessler & Bostwick, 1977).

Es darf allerdings nicht übersehen werden, daß es auch Studien gibt, die diese Befunde nicht bestätigt haben. Vor allem Bomstein et al. (1985) haben in ihrer Arbeit eine Steigerung des Konfliktniveaus zwischen Eltern und Kind nachweisen sowie keine Veränderung der Angstwerte (vgl. hierzu auch Jupp & Purcell, 1992), des Schul Verhaltens, der Einstellungen zur Scheidung und des kindlichen Selbstwertgefühls (vgl. auch Sheridan et al., 1984) beobachten können⁸.

Faßt man die vorliegenden Ergebnisse von Evaluationsstudien zusammen, so ergibt sich im Hinblick auf den Nutzen von Kinderinterventionsprogrammen folgendes Bild:

Der Selbstwert der Kinder konnte gesteigert werden; die Kinder erlernten und erprobten neue Formen der Problemlösung; es zeigten sich positive Verhaltensänderungen, sowohl in der Schule, als auch zu Hause; die Kinder konnten ihre Gefühle häufiger und besser mitteilen; sie brachten höhere Frustrationstoleranz, zum Ausdruck, sie konnten sich besser durchsetzen und entwickelten größere Selbständigkeit. Ihre Angst und in manchen Fällen ihre Depressionswerte konnten reduziert werden und sie verhielten sich weniger aggressiv gegenüber Gleichaltrigen. Zudem sprachen sie häufiger mit ihren Eltern über das Thema Scheidung. Kindliche Schuldgefühle und Verantwortlichkeit für das Befinden der Eltern nahmen ab. Der Kontakt zum nichtsorgeberechtigten Elternteil verbesserte sich und infolgedessen auch der Informationsstand des Kindes über ihn, wodurch eine realistischere Sichtweise in bezug auf die Scheidung entwickelt werden konnte.

7.2 Ergebnisse ausgewählter Evaluationsstudien

Die Arbeiten von Jo Ann Pedro-Carroll und von Alfred Stolberg stellen die derzeit am besten fundierten Evaluationsuntersuchungen von Kinderinterventionsprogrammen dar. Zudem wird ausführlich sowohl über ihren Aufbau als auch über Durchführung und Auswertung der Ergebnisse berichtet. Deshalb sollen die Studien im folgenden detailliert vorgestellt werden.

7.2.1 Children of Divorce Intervention Program (CODIP) von Pedro-Carroll et al.

Das Children of Divorce Intervention Program (CODIP) wurde von Jo Ann Pedro-Carroll und ihren Mitarbeiterinnen ursprünglich für Kinder mit getrennt lebenden bzw. geschiedenen Eltern der vierten bis sechsten Schuljahrgangsstufe, die in einer Vorstadtregion in den USA lebten, konzipiert und evaluiert. Sharon E. Sterling adaptierte dieses Programm 1986 für Kinder der 2. und 3. Schuljahrgangsstufe und unterzog es zugleich einer erneuten Evaluation.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung haben Pedro-Carroll und ihre Kolleginnen zu einer Revision des Programms veranlaßt. In dieser modifizierten Form gehen Linda J. Alpert-Gillis, JoAnne Pedro-Carroll und Emory L. Cowen auf die Entwicklungsbedingungen und die soziokulturelle Realität jüngerer Großstadtkinder näher ein, indem sie die familiäre Situation in städtischen Regionen (z. B. dringliche finanzielle Probleme, die Rolle der Mitglieder des erweiterten familialen Systems etc.) stärker berücksichtigen. Themen, wie die Beziehung des Kindes zum nichtsorge-

⁸ Für diese divergenten Ergebnisse sind verschiedene Faktoren verantwortlich: Unterschiedliche Programmdurchführung, unzulängliche klinische Meßinstrumente, die nur im Extrembereich signifi-

kante Ergebnisse zeigen, Fehlen von Follow-up-Messungen, die eventuelle Langzeiteffekte zeigen würden, um hier nur einige anzudeuten. Auswahl

berechtigten bzw. zum sorgeberechtigten Elternteil, Loyalitätskonflikte und Wiedervereinigungsphantasien wurden im Programm gleichfalls intensiver behandelt. In dieser Fassung des Programms legen die Autorinnen besonderen Wert darauf, den Kindern zu vermitteln, wie sie das Problem des seltenen Kontaktes mit dem nichtsorgeberechtigten Elternteil bewältigen können und wie sie Mitglieder des erweiterten familialen Systems und andere verfügbare Erwachsene als Quelle der Unterstützung nützen können.

Zudem wurden im Rahmen des Programms vorgestellte Materialien, wie Bücher, Bilder, Puppen, hinsichtlich ihrer Möglichkeit zur Repräsentation von Familien mit unterschiedlichem ethnischen Hintergrund ausgewählt. Dies geschah insbesondere deshalb, um den amerikanischen Kindern aus Minderheitengruppen die Identifikation mit den abgebildeten Personen zu erleichtern und von daher die Selbstakzeptanz und -Wertschätzung zu fördern. Bei der Auswahl der Kinder wurde ferner Ehescheidung gleich mit der Trennung von miteinander nicht verheiratet zusammenlebenden Paaren behandelt. Die Dauer des Interventionsprogramms wurde auf 16 wöchentlich stattfindende Sitzungen von jeweils 45 Minuten Dauer ausgeweitet, um den Kindern mehr Zeit zu Erwerb, Konsolidierung und Anwendung der vorgestellten Konzepte zur Verfügung zu stellen.

The Children of Divorce Program

Literatur

7. Manuale

JoAnne L. Pedro-Carroll (1985). The Children of Divorce Program - Procedures Manual. University of Rochester, Center for Community Study - 575 Mt. Hope Avenue, Rochester, New York 14620

JoAnne L. Pedro-Carroll, Linda J. Alpert-Gillis & Sharon E. Sterling (1987). Children of Divorce Intervention Program: Procedures Manual for Constructing Support Groups with 2nd and 3rd Grade Children. University of Rochester, Center for Community Study - 575 Mt. Hope Avenue - Rochester, NY 14620.

2. Veröffentlichungen

JoAnne L. Pedro-Carroll & Emory L. Cowen (1985). The Children of Divorce Intervention Program: An investigation of the efficacy of a school-based prevention program. *Journal of Counseling and Clinical Psychology*, 33, 603-611;

JoAnne L. Pedro-Carroll, Emory L. Cowen, A. Dirk Hightower & John C. Guare (1986). Preventive Intervention with latency-aged children of divorce: A replication study. *American Journal of Community Psychology*, 14, 277-290

JoAnne L. Pedro-Carroll & Linda L. Alpert-Gillis (1987). Helping children cope: Preventive interventions for children of divorce. *The Community Psychologist*, 20, 11-13

L. Pedro-Carroll & Emory L. Cowen (1987). The Children of Divorce Intervention Program: Implementation and evaluation of a time limited group approach. *Advances in Family Intervention, Assessment and Theory*, 4, 281-307

Linda J. Alpert-Gillis, JoAnne Pedro-Carroll & Emory L. Cowen (1989). The Children of Divorce Intervention Program: Development, Implementation und Evaluation of a Program for Young Urban Children. *Journal of Counseling and Clinical Psychology*, 57, 538-589.

7.2.1.1 Zielsetzung des Programms

Das Programm umfaßt nach Alpert-Gillis, Pedro-Carroll & Cowen (1989) insgesamt fünf Hauptziele:

- a) *Förderung einer unterstützenden Gruppenumgebung*'. Die Gruppengröße selbst erleichtert die Gewährleistung von sozialer Unterstützung. Zudem reduzieren Kontakte mit Gleichaltrigen, die vergleichbare Erfahrungen durchgemacht haben, das kindliche Gefühl der Stigmatisierung und verhelfen zu der Erkenntnis, daß man in seiner schwierigen Situation nicht alleine ist.
- b) *Erleichterung bei Identifikation und Ausdruck scheidungsbezogener Gefühle*: Menschen, die eine belastende Lebensveränderung erfahren haben, haben oft Schwierigkeiten, die komplexen Gefühle zu verstehen und zu bewältigen, die dadurch hervorgerufen werden. Kleine Kinder sind besonders anfällig dafür, von solchen Erfahrungen überwältigt zu werden, da es ihnen am kognitiven Verständnis und den Bewältigungsfertigkeiten der Erwachsenen fehlt. Dementsprechend versucht das Programm, die kindliche Fähigkeit zur Identifikation und Benennung eigener Gefühle und der Empfindungen von Bezugspersonen zu fördern und dazu zu verhelfen, Gefühle adäquat zum Ausdruck zu bringen. Konzepte wie die Universalität und Verschiedenartigkeit von Emotionen werden entwickelt und ein beschützendes Klima wird bereitgestellt, um den Ausdruck von Gefühlen zu erleichtern.
- c) *Förderung von Verständnis für scheidungsbezogene Konzepte und Aufklärung von scheidungsbezogenen Mißverständnissen*: Diese Einheit hilft den Kindern beim Erwerb eines realistischen Verständnisses für die Bedeutung einer Scheidung. Kleine Kinder aus Scheidungsfamilien sind häufig verwirrt bezüglich ihrer familiären Situation. Viele fühlen sich verantwortlich für das Zerbrechen der Familie und haben Angst, verlassen zu werden. Zur Reduzierung solcher Ängste und Mißverständnisse vermittelt CODIP Kindern die Einsicht, Scheidung bedeute, daß die Eltern eines Kindes beschließen, nicht mehr zusammen leben zu wollen und daß Scheidung ein Erwachsenenproblem und nicht ein Fehler des Kindes ist.
- d) *Vermittlung von Problemlösungsstrategien*: Das Programm vermittelt den Kindern Fertigkeiten, die ihnen bei der Bewältigung der neuen, an sie gerichteten Anforderungen helfen sollen. Der Erwerb alternativer Problemlösungsstrategien und die Antizipation ihrer Konsequenzen gibt dem Kind Werkzeuge in die Hand, mit deren Hilfe es seine alltäglichen Probleme effektiver angehen kann.
- e) *Förderung einer positiven Selbst- und Familienwahrnehmung*. Da Scheidungskinder sich oft „andersartig“ oder „defizient“ fühlen, ist es notwendig, sich auf ihre positiven Eigenschaften wie auch die Förderung von Wertschätzung gegenüber ihrer Familie zu konzentrieren.

Diese fünf Ziele werden in einem strukturierten, sequentiell angelegten Programm behandelt, das vier Schwerpunkte aufweist, für welche jeweils drei bis fünf Sitzungen vorgesehen sind: (1) Gefühle, Familien und familiäre Veränderungen; (2) Umgang mit Gefühlen und Problemen; (3) Kind-Eltern-Beziehungen und (4) Wahrnehmung der eigenen Person und der Familie.

7.2.1.2 Evaluation des Programms

In einigen Evaluationsstudien, auf die im folgenden kurz hingewiesen wird, wurde die Effizienz dieses Programms empirisch überprüft (Pedro-Carroll et al., 1985);

a) An einer ersten Untersuchung nahmen 72 Kinder im Alter zwischen 9 und 12 Jahren teil. Diese wurden der Interventions- (N = 40) und der Kontrollgruppe (N = 32) zufällig zugeordnet. Der Untersuchung lag ein Prä- und Post-Design zugrunde. Daten wurden bei den Kindern, ihren Eltern, den Lehrern sowie den Gruppenleitern erhoben. Während bei den Kindern auf der Skala „Children's attitudes and self perceptions“ keine signifikanten Unterschiede zwischen Prä- und Post-Messung ermittelt werden konnten, ließ sich eine Reduktion der mit Hilfe einer Angstskala gemessenen kindlichen Angst und eine hohe Zufriedenheit mit ihrer Teilnahme an der Intervention feststellen. Bei den von den Lehrern abgegebenen Einschätzungen der Kinder konnten bei acht von insgesamt zehn Variablen signifikante Unterschiede erzielt werden. Ähnliches ließ sich bei der Beurteilung der Kinder durch die Eltern nachweisen. In der Befragung der Gruppenleiter wurden signifikante Unterschiede bei allen erhobenen Maßen zugunsten der Interventionskinder abgegeben. Aus den Daten läßt sich eine deutliche Reduktion der Werte im Bereich Ängstlichkeit/Schüchternheit, bei Lernproblemen und hinsichtlich Verhaltensauffälligkeiten in der Schule (Lehrereinschätzung) nachweisen. Die Kinder berichteten von geringerer Ängstlichkeit sowie von einer vermindert negativen Einschätzung sowohl für die eigene Person als auch die Einstellung zur Scheidung betreffend. Sie zeigten signifikante Verbesserungen in verschiedenen Kompetenzen, vor allem bezüglich Kontaktfähigkeit, Frustrationstoleranz, Befolgung von Regeln und Durchsetzungsvermögen. Ferner wurden keine Selbstbeschuldigungen mehr beobachtet. Ähnlich positiv sind die Ergebnisse der Eltern- und Gruppenleiterbewertungen ausgefallen. Dagegen scheint eine Kurzzeitintervention keinen Einfluß auf relativ stabile Bereiche wie Selbstwahrnehmung von Kompetenz und Selbstbewußtsein zu haben. In diesem Zusammenhang wurden keine deutlichen Verbesserungen bei der Post-Messung festgestellt. Da in dieser Untersuchung keine Follow-up-Messung erfolgte, läßt sich die Frage nach evtl. mittel- und langfristigen Veränderungen in diesen Variablen nicht beantworten.

b) In einer Replikationsstudie verglichen Pedro-Carroll et al. (1986) 54 Kinder der Interventionsgruppe mit 78 Kindern aus nicht geschiedenen Familien. Bei den Prä-Messungen lagen signifikante Unterschiede zwischen den Kindern aus der Interventions- und aus der Kontrollgruppe vor: Kinder aus Scheidungsfamilien waren schlechter angepaßt. Mit Ausnahme der Variablen „ausagierendes Verhalten“ und „Kontrollüberzeugungen“ wiesen sie signifikant niedrigere Werte auf als Kinder aus nicht geschiedenen Familien. Signifikante Differenzen ließen sich bei den Aussagen aller drei befragten Personengruppen nachweisen: Eltern, Lehrern und Gruppenleitern. In der Post-Messung gaben sowohl die Lehrer, als auch die Eltern und die Gruppenleiter deutlich höhere Anpassungswerte für die Kinder an, die am Interventionsprogramm teilgenommen hatten, als für die Kinder der Kontrollstichprobe. Es ergaben sich signifikante Unterschiede bezüglich der Variablen Ängstlichkeit/Schüchternheit, Frustrationstoleranz und Durchsetzungsvermögen. Die Kinder bekundeten erneut, sehr zufrieden mit der Interventionsmaßnahme gewesen zu sein. Dies galt für Jungen wie für Mädchen gleichermaßen.

c) In der dritten Evaluationsstudie wurde das revidierte Programm für die dritte und vierte Jahrgangsstufe verwendet. Diese von Sterling 1986 durchgeführte Untersuchung erfaßte 77 Kinder mit geschiedenen Eltern, die entweder an einem 8 Wochen und 16 Sitzungen oder an einem 5 Wochen und 11 Sitzungen (um den Schwerpunkt Problemlösungsverhalten verkürzten) umfassenden Interventionsprogramm teilgenommen hatten. Zur Überprüfung der Effizienz des Programms wurden erneut Daten bei den Kindern, deren Eltern, den Lehrern und den Gruppenleitern erhoben. Kinder, die an dem achtwöchigen Programm teilgenommen hatten, verbesserten sich signifikant hinsichtlich ihres Verständnisses und der Anpassung an die Scheidungssituation, ein Ergebnis, das von den Lehrern in dieser Form nicht bestätigt werden konnte. Die Autorin führt dies auf zeitliche Beschränkungen bei der Programmdurchführung zurück (das Programm wurde in acht Wochen mit je zwei Sitzungen und einer Dauer von 30-35 Minuten pro Sitzung durchgeführt), die den Kindern nicht genügend zeitlichen Spielraum gelassen hätten, um die Schlüsselkonzepte des Programms zu konsolidieren und auch im Klassenzimmer zu realisieren.

d) Auf der Grundlage der Erkenntnisse von Sterlings Arbeit (1986) wurde das Programm überarbeitet und einer erneuten Evaluation unterzogen (Alpert-Gillis et al., 1989). An dieser Evaluationsstudie nahmen 185 Kinder der zweiten und dritten Schuljahrgangsstufe teil: die Experimentalgruppe umfaßte 52 Kinder; 52 weitere Kinder aus geschiedenen Familien (ohne Intervention) bildeten die Kontrollgruppe 1 und weitere 81 Kinder aus nicht geschiedenen Familien die Kontrollgruppe 2. Als Auswahlkriterien galten: (a) elterliche Trennung bzw. Scheidung, (b) das Kind befindet sich zum Zeitpunkt der Intervention nicht in Therapie oder anderen professionellen Maßnahmen

und (c) schriftliches Einverständnis der Eltern. Die drei Stichproben wurden parallelisiert hinsichtlich Geschlecht, schulischer Jahrgangsstufe und ethnischer Herkunft. Zudem bestand zwischen der Experimental- und der Kontrollgruppe kein signifikanter Unterschied, was die Zeitspanne zwischen dem Zeitpunkt der elterlichen Scheidung und dem Untersuchungszeitpunkt betrifft.

Die Kinder der drei Gruppen wurden vor und nach der Durchführung des Interventionsprogramms hinsichtlich verschiedener, durch Eltern und Lehrer erhobene Anpassungswerte verglichen. Der Vortest fand für alle Gruppen eine bis drei Wochen vor Interventionsbeginn statt, die Nachuntersuchung eine bis vier Wochen nach Interventionsabschluß. Ratings durch Gruppenleiter wurden nur für die Experimentalgruppe nach der vierten und der 16. Sitzung durchgeführt⁹.

Die Experimentalgruppe umfaßte 9 Subgruppen mit jeweils 5 bis 6 Kindern beiderlei Geschlechts. Die Gruppen trafen sich in ihrer Schule im Laufe des Schultags wöchentlich zu 16 Sitzungen von jeweils 45 Minuten. Die Gruppen wurden begleitet von fünf Psychologen, sechs schulischen Sozialarbeitern, zwei fortgeschrittenen Studenten und einem paraprofessionellen Mitarbeiter. Für die Gruppenleiter wurden zwei Trainingsstunden und 14 Zusammenkünfte zu Supervisionszwecken abgehalten.

7.2.1.3 Ergebnisse

Beim Prä-Test zeigten Kinder der Experimentalgruppe signifikant mehr Probleme als die parallelisierte Kontrollgruppe 2 (Kinder aus nicht geschiedenen Familien). Dies galt hinsichtlich aller Lehrer-, Eltern- und kindbezogener Maße, mit Ausnahme der kindlichen Selbsteinschätzung

⁹ Als Meßinstrumente kamen folgende Verfahren bei den Kindern zum Einsatz: (a) Children's Divorce Adjustment Scale (CDAS): ein 17 Items umfassender Fragebogen, mit dessen Hilfe kindliche Gefühle zur Familie, zu den Eltern, zu sich selbst sowie kindliche Bewältigungsstrategien erfaßt werden, (b) Child Rating Scale (CRS): dieser Fragebogen erfaßt die kindliche Wahrnehmung eigener schulischer Probleme sowie kindliche Kompetenzen hinsichtlich (a) Rollenerfüllung, (b) Angst/Rückzugsverhalten, (c) soziale Fertigkeiten und (d) Selbstvertrauen.

Bei den Eltern kam die Parent Evaluation Form (PEF), ein 20-Items-Fragebogen zur Anwendung, mit Hilfe dessen die elterliche Einschätzung kindlicher Gefühle und Verhaltensweisen sowie Problemlösefertigkeiten erfaßt werden soll.

Bei den Lehrern wurde die Teacher-Child Rating Scale (T-CRS) (35 Items) angewandt, ein Verfahren, das sich aus zwei Teilen zusammensetzt: Teil 1 umfaßt drei Subskalen mit je 5 Items, die sich auf die kindliche Anpassung im Klassenzimmer hinsichtlich folgender Verhaltensweisen beziehen: (a) ausagierendes Verhalten, (b) Scheu/Ängstlichkeit und (c) Lernprobleme. Teil 2 umfaßt vier Subskalen mit ebenfalls je 5 Items, die sich auf folgende Verhaltensaspekte des Kindes beziehen: (a) Frustration/Toleranz; (b) Selbstbehauptung; (c) soziale Fertigkeiten; (d) Beziehung zu Gleichaltrigen und (e) Aufgabenzentriertheit.

Bei den Gruppenleitern wurde die Group Leader Evaluation Form (GLEF) angewandt, ein 20 Items umfassender Fragebogen, der sich auf die kindliche Wahrnehmung der Ehescheidung, auf die kindliche Kompetenz im Umgang mit Gefühlen, auf interpersonelle Verhaltensweisen und Problemlösefertigkeiten bezieht.

des Verhaltens im Klassenzimmer. Zwischen den Kindern der Experimental- und der Kontrollgruppe 1 bestanden hingegen keinerlei Unterschiede.

Kinder, die am Interventionsprogramm teilgenommen hatten, machten bezüglich ihrer Anpassung, den Autorinnen zufolge, derartige Fortschritte, daß sie in der Abschlußuntersuchung aus Sicht aller befragten Personengruppen und bezüglich der meisten Maße die Werte der Kinder aus beiden Kontrollgruppen übertrafen. Bessere Werte erreichten Kinder der Experimentalgruppe beispielsweise bei der Children's Divorce Adjustment Scale (CDAS), die die Gefühle sich selbst und der Familie gegenüber sowie die Fähigkeit, mit Problemsituationen umzugehen, erfaßt.

Lehrer beurteilten Teilnehmer des Interventionsprogramms positiver, was ihre schulische Kompetenz, nicht jedoch was ihre verhaltensbezogenen Maße betrifft. Dies hängt damit zusammen, daß das Programm auf den Aufbau von Fertigkeiten abzielte, sich jedoch nicht direkt mit Problemverhalten im Klaseszimmer befaßte.

Eltembeurteilungen, denen zufolge Kinder, die am CODIP teilgenommen hatten, größere Fortschritte in ihren Fähigkeiten zum Umgang mit Gefühlen, bezüglich angemessenen Verhaltens und bezüglich Problemlösungsverhaltens zeigten als Kinder der Vergleichsgruppen, legen nahe, daß die durch das Programm erzielten Ergebnisse sich auch auf die häusliche Umgebung generalisieren lassen.

Gruppenleiter berichten von signifikanten Veränderungen, was die kindliche Wahrnehmung der elterlichen Scheidung, die Fähigkeit zum Umgang mit scheidungsbezogenen Problemen, Fertigkeiten im Umgang mit Gleichaltrigen und Problemlösungskompetenzen betrifft. Nach Alpert-Gillis et al. (1989) zeigen diese Ergebnisse an, daß die Intervention ihr wesentliches Ziel der Förderung von Anpassung bei Kindern, die sich infolge der elterlichen Scheidung in einer Risikosituation befanden, erfüllt hat.

¹ Alpert-Gillis et al. berichten ferner, daß offensichtlich verschiedene Programmteile zu den berichteten positiven Ergebnissen beigetragen zu haben scheinen: Durch das Teilen intimer Gefühle und Anliegen mit Gleichaltrigen, die ähnliche Erfahrungen gemacht haben und sich diesbezüglich einfühlten konnten, wurde es den Kindern ermöglicht, sich weniger isoliert und andersartig zu fühlen. Wichtig war auch, daß das Programm den Kindern dabei half, ihre Gefühle zur Scheidung zu identifizieren und angemessen zum Ausdruck zu bringen. Informationen, die das Programm bezüglich der elterlichen Scheidung zur Verfügung stellte, trugen dazu bei, kindliche Verwirrung bezüglich ihrer familiären Situation zu reduzieren. Die Gruppengröße selbst war günstig für die Diskussion allgemeiner, die Scheidung betreffender Mißverständnisse von Kindern dieser Altersstufe. Das Programm lehrte die Kinder zudem, effektiv mit den aus der Scheidung resultierenden Gefühlen und Problemen umzugehen. Schließlich ermöglichte die im Rahmen des Programms vorgetragene Akzeptanz für unterschiedliche Familienstrukturen diesen, aus mit vielfach multiplen Problemstellungen belasteten Familien entstammenden Kindern die Entwicklung eines besseren Selbstwertgefühls und größerer Wertschätzung bezüglich der positiven Seiten ihrer Familie.

7.2.2 Divorce Adjustment Project (DAP) von Stolberg et al.

7.2.2.1 Zielsetzung des Programms

Das im Rahmen des DAP von Stolberg et al. (1981) entwickelte Children's Support Group (CSG) Programm ist ein 12 Sitzungen umfassendes Gruppenprogramm, das ursprünglich für Kinder im Alter zwischen neun und 13 Jahren entwickelt wurde. Das CSG verfolgt das Ziel, Kindern aus geschiedenen Familien eine geeignete Gruppenatmosphäre zu bieten, die ihnen erlaubt, ihre mit der elterlichen Scheidung zusammenhängenden Probleme zu diskutieren und ihre Gefühle frei zu äußern. Das Programm fördert bei den Kindern Kommunikationskompetenz, Impulskontrolle sowie Kontrolle von Ärger und unterstützt den Erwerb von Entspannungstechniken. Die Sitzungen finden in den Schulen während der normalen Unterrichtszeit wöchentlich statt. Sie dauern 60 Minuten und werden von einem oder zwei professionellen Gruppenleitern durchgeführt. Seine letzte Fassung erhielt das Programm 1991 mit dem Titel: Children of Divorce:

LeadersGuide, KindsBook and ParentsBook (Stolberg, Zacharias & Camplair, 1991).

7.2.2.2 Evaluation des Programms

- a) An einer ersten Evaluationsstudie (Arnold L. Stolberg, Patricia M. Cullen & Katherine M. Garrison, 1982) nahmen vier Gruppen mit jeweils 30 Kindern im Alter zwischen acht und 12 Jahren teil, die mit einer geschiedenen und alleinsorgeberechtigten Mutter zusammenlebten. Die Stichprobe setzte sich aus vier Subgruppen zusammen: Kinder der ersten Substichprobe nahmen am Kinderprogramm teil, während ihre Mütter keine Intervention erhielten; Kinder der zweiten Substichprobe nahmen ebenfalls am Kinderprogramm teil, während ihre Mütter das 8-Wochen umfassende „Beyond Divorce“ (BD)-Programm von Sheila Kessler (1977) absolvierten, mit dessen Hilfe geschiedene Mütter neue soziale Netze sowie neues Verhalten zur Bewältigung der mit Trennung und Scheidung zusammenhängenden Aufgabenstellungen entwickeln sollen. Das Programm weist inhaltlich sechs Schwerpunkte auf: (1) Bewältigung emotionaler Probleme während der Trennungsphase; (2) Umgang mit Ärger, Schuld und ähnlichen Gefühlen in den verschiedenen Phasen des Scheidungsprozesses; (3) Übergang vom Status der verheirateten zum Status einer alleinstehenden Frau; (4) Etablierung neuer sozialer Systeme; (5) Selbstbehauptungstraining und (6) Einleitung einer neuen Partnerschaft. Das Programm fand wöchentlich

Zur Anwendung kamen (a) die Child Behavior Checklist und (b) die Piers Harns Seif Concept Scale. Darüber hinaus haben die Autoren Prozeßvariablen erfaßt: kindliche Selbstkontrolle (Self-Control Rating Scale) und elterliche Kommunikation, Verhaltensmanagement, Bil-

in 90-Minuten dauernden Sitzungen, in Gruppen mit acht bis 12 Teilnehmerinnen statt.

Kinder der dritten Substichprobe erhielten keine Intervention. Ihre Mütter nahmen jedoch am Parenting Alone Together (PAT) - Programm teil. Diese 10 Sitzungen umfassende Maßnahme wurde speziell für das Divorce Adjustment Project (DAP) von Stolberg und Mitarbeiterinnen entwickelt und verfolgt das Ziel, alleinstehenden Müttern in der Nachscheidungsphase soziale Unterstützung, Information über Scheidung und die besonderen Charakteristika von Familien mit einem alleinsorgeberechtigten Elternteil sowie Kompetenz zur effektiveren familialen Kooperation und Kommunikation zu vermitteln. Das Programm fokussiert auf die Bedürfnisse der Kinder und fördert ein Verständnis von Scheidung, das es den Müttern erlaubt, dieses Ereignis in den normalen Familienentwicklungsprozeß einzubetten (Cullen, 1982). Die vierte Gruppe bildeten Kinder, die auf der Warteliste für eine Intervention standen. Weder sie noch ihre Mütter hatten jedoch eine solche Maßnahme bis zum Untersuchungszeitpunkt in Anspruch genommen".

Als Selektionskriterien für die Kinder galten: (1) sie wiesen keinerlei Symptome auf und nahmen demnach auch an keiner therapeutischen oder vergleichbaren Intervention teil; (2) sie hatten keinerlei schulische Probleme, die eine Inanspruchnahme von besonderer Hilfe bedingt hätten; (3) für ihre alleinsorgeberechtigten Mütter handelte es sich um die erste Scheidung und sie erhielten gleichfalls keinerlei beratende oder therapeutische Hilfe; (4) die elterliche Trennung lag nicht länger als 24 Monate zurück; (5) die Einverständniserklärung der sorgeberechtigten Person lag vor; (6) die Kinder waren im Alter zwischen 8 und 12 Jahren (vgl. Stolberg & Cullen, 1982, 1983).

Daten wurden vor Beginn, am Ende und fünf Monate nach der Intervention erhoben. Kinder der beiden ersten Substichproben (besonders der Substichprobe 1) zeigten infolge der Intervention signifikant bessere Ergebnisse hinsichtlich des Selbstkonzepts. Kinder, die am CGS teilgenommen hatten, erwarben zudem ein vertieftes Verständnis in bezug auf die elterliche Scheidung und konnten ihre eigene Rolle innerhalb der Familie adäquater formulieren. Diese Effekte führen die Autoren auf die Unterstützungskomponenten des Programms zurück. Die Trainingskomponenten des CSG bewirkten Fortschritte in der sozialen Anpassung und der Fähigkeit, soziale Probleme konstruktiv zu lösen. Letzteres Ergebnis war erst bei der Follow-up-Messung zu bemerken, was darauf hinweist, daß eine gewisse Lernphase erforderlich ist, bis konkrete Verhaltensänderungen manifest werden.

Das kombinierte Programm sowie die Eltemgruppe alleine führten dagegen nicht in dem o. e. Maße zum

dung von sozialen Unterstützungssystemen und problemlösendes Verhalten (Parenting Questionnaire, Parental Response Inventory und die Fisher Divorce Adjustment Scale).

erwünschten Ergebnis. Dies bedeutet, daß signifikante Veränderungen bei den Kindern erst dann zu registrieren sind, wenn der Fokus auf wichtige kindliche Entwicklungsprozesse gelegt wird. Außerdem können für die divergenten Ergebnisse Unterschiede in den demografischen Merkmalen der Stichproben verantwortlich sein (die Trennung lag länger zurück; der Beschäftigungsstatus der Mutter war geringer und außerdem gab es weniger häufige Kontakte zwischen den Kindern und den Vätern).

- b) In einer weiteren Evaluationsstudie (Stolberg & Garrison, 1985) wurden 103 Kinder im Alter zwischen acht und 12 Jahren fünf unterschiedlichen Substichproben zufällig zugeordnet: (1) 23 Kinder bildeten die sog. Unterstützungsgruppe, (2) 28 Kinder wurden in die Unterstützungs- und Fähigkeitstrainingsgruppe aufgenommen, (3) 29 Kinder wurden der Unterstützungs-, Fähigkeits- und Transfergruppe zugeordnet, (4) 23 Kinder aus geschiedenen Familien ohne Intervention bildeten die erste Kontrollgruppe und (5) weitere 26 Kinder aus nichtgeschiedenen Familien die zweite Kontrollgruppe. Die 103 Kinder wurden eine bis zwei Wochen vor Beginn (Prä-Messung), am Ende der Intervention (Post-Messung) sowie ein Jahr danach (Follow-up-Messung) untersucht.

7.2.2.3 Ergebnisse

Die Teilnahme an Gruppe (2) erbrachte die schnellsten Fortschritte bei der Reduzierung internalisierender und externalisierender Verhaltensweisen sowie Verhaltensauffälligkeiten in der häuslichen Umgebung.

Die Teilnahme an Gruppe (3) führte zu einer unmittelbaren Verbesserung, was die kindliche Selbsteinschätzung von Ängstlichkeit betrifft. Positive Veränderungen des Verhaltens in der häuslichen Umgebung verzögerten sich jedoch bis zum Follow-up-Termin. Verhaltenseinschätzungen der Eltern waren in diesem Kontext im übrigen nicht durch die eigene Teilnahme am Programm beeinflusst. Zum Follow-up-Termin waren die Anpassungswerte der Kinder aus Gruppe (2) und (3) besser als die der Scheidungskontrollgruppe (4). Die Anpassungsmuster der Gruppen (1), (2) und (3) unterschieden sich nicht signifikant voneinander.

Beim Posttest zeigten zudem Kinder der Gruppe (2) weitreichendere Verbesserungen bezüglich klinischer Symptome als die Kinder aller anderen Untersuchungsbedingungen. Gleiches gilt zum Follow-up-Termin für die Kinder der Gruppe (1).

Die affektive und kognitive Anpassung der Kinder aus Gruppe (2) und (3) sowie ihr Verhalten in der häuslichen Umgebung waren im Posttest vergleichbar mit den Daten von Kindern aus nicht geschiedenen Familien. Beim Follow-up-Termin gilt dies für die Ergebnisse in allen Bereichen.

Das Divorce Adjustment Project von Arnold L. Stolberg und Mitarbeiterinnen

Literatur

7. Manuale

- Arnold L. Stolberg, Patricia M. Cullen, Katherina M. Garrison & C.J. Brophy (1981). *The Children's Support Group: A Procedures Manual*. Divorce Adjustment Project. Virginia Commonwealth University.
- Arnold L. Stolberg, Michael A. Zacharias & Christopher W. Camplair (1991). *Children of Divorce: Leaders Guide, Kinds-Book and ParentsBook*. Circle Pines. Minnesota: American Guidance Service

2. Veröffentlichungen

- Stolberg, A.L., Cullen, P. M. & Garrison, K. M.(1982). Divorce Adjustment Project: Preventive programming fo children of divorce. *Journal of Preventive Psychiatry*, 1, 365-368
- Stolberg, A. L. & AnkerJ. M. (1984). Cognitive and behavioral changes in children resulting from parental divorce and consequent environmental changes. *Journal of Divorce*, 7, 23^1
- Stolberg, A. L. & Cullen, P. M. (1983). Preventive interventions for families of divorce: The Divorce Adjustment Project. In: Kurdek A.I. (Ed.). *Children and Divorce*. New Directions for Child Development. 19, San Francisco: Jossey Bass, 71-81
- Stolberg, A. L. & Bush, J. P. (1985). A path analysis of factors predicting children's divorce adjustment. *Journal of Clinical and Child Psychopathology*, 14, 49-54
- Stolberg, A. L. & Garrison, K. M. (1985). Evaluating a primary prevention program for children of divorce. *American Journal of Community Psychology*, 13, 111-124
- Stolberg, A. L., Kiluk, L. & Garrison.K. M. (1986). A temporal model of divorce adjustment with implications for primary prevention. In: Auerbach, S. M. & Stolberg, A. L. (Eds.). *Crisis intervention with children and families*. The series in clinical and community psychology, Hemisphere Publishing Corp., Washington, DC, 105-121
- Stolberg, A. L., Camplair, C. W., Currier, K. & Wells, M. J. (1987). Individual, familial and environmental determinants of children's post-divorce adjustment and maladjustment. *Journal of Divorce*, 11, 51-70
- Stolberg, A. L. (1988). Intervention programs for divorcing families. In: Bond, L.A. & Wagner, M. B. (Eds.). *Families in Transition*. Primary prevention programs that work. Primary prevention of psychopathology. Sage Publications, Inc. Newbary Park, 225-251
- Waish, P. E. & Stolberg, A. L. (1988/89). Parental and environmental determinants on children's behavioral, affective and cognitive adjustment to divorce. Special Issue: Children of divorce: Developmental and Clinical Issues, 12, 265-282
- Stolberg, A. L. & Waish P. (1988). A review of treatment methodes for children of divorce. In: Wolchik & Karoly (1988). *Children of divorce*. 299-321
- Stolberg, A. L. & Teja, S. (1993). Peer support, divorce, and children's adjustment. *Journal of Divorce and Remarriage*, 20, 45-64
- Ellwood, M. S. & Stolberg, A. L. (1991). A preliminary investigation of family system's influences on individual divorce adjustment. Special Issue: Marital instability and divorce outcomes: Issues for therapists and educators. *Journal of Divorce and Remarriage*, 15, 157-174
- Ellwood, M. S. & Stolberg, A. L. (1993). The effects of family composition, family health, parenting behavior and environmental stress on children's divorce adjustment. *Journal of Child and Family Studies*, 2, 23-36
- Stolberg, A. L. & Mahler, J. (1994). Enhancing treatment gains in a school-based intervention for children of divorce through skill training, parental involvement and transfer procedures. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62, 147-156

Die Hinzufügung von Transferelementen und strukturierter Involvierung der Eltern ins Programm bewirkten im übrigen keinen signifikanten Anpassungsgewinn, sondern eher Verzögerung für die Kinder.

Dieser kann auf zweierlei Weise erklärt werden: Möglicherweise haben die in Gruppe (3) angeordneten umfangreichen Hausaufgaben das kindliche Interesse und Engagement beeinträchtigt. Eventuell hat auch der Zugang der Eltern zum Manual die Intimitätsgefühle der Kinder und ihre Bereitschaft gehemmt, das Material den Eltern zu überlassen. Von daher sind erwartete Effekte durch Üben, Vorbereitung und Unterstützung seitens der Eltern eventuell nur beschränkt gewesen.

Zudem haben wahrscheinlich die elterlichen Fähigkeiten zur Erfüllung der im Rahmen des Programms an sie gerichteten Erwartungen und die resultierende kindliche Wertschätzung bezüglich der emotionalen elterlichen Verfügbarkeit Einfluß auf den Transfereffekt. So profitieren Kinder aus Familien mit geringem Konfliktniveau stärker von der Integrierung der Eltern in Transfermaßnahmen als Kinder aus hoch belasteten Familien. Abgesehen von der Reduzierung klinischer Symptome zum Follow-up-Termin waren die positiven Auswirkungen der Teilnahme am Interventionsprogramm für die Kinder aus Gruppe (1) begrenzt. Dies läßt sich möglicherweise auf die für diese Kinder reduzierte Behandlungsdauer zurückführen.

Stolberg et al. ziehen aus diesen Befunden folgende Konsequenzen:

- Es handelt sich bei ihrer Interventionsmaßnahme um ein Behandlungs- und nicht um ein Präventionsprogramm. So zeigten fast 50 % der in die Stichprobe aufgenommenen Kinder klinisch auffälliges Verhalten.

Die Eltern der betroffenen Kinder waren vor Behandlungsbeginn bereits viele Jahre getrennt.

- Der Zusammenhang zwischen dem theoretischen Modell, welches als Interventionsgrundlage dient und den Prozessen, die im Rahmen der Interventionsmaßnahmen gefördert werden, wie z. B. Erledigung von Hausaufgaben und Anwendung von Fertigkeiten, von denen man annimmt, daß sie die Anpassung fördern, muß noch dokumentiert werden.
- Wichtige familiäre Prozesse, mit denen sich Scheidungsfamilien konfrontiert sehen, wie z. B. Reduzierung von Feindseligkeiten, müssen noch in die Interventionsstrategie integriert werden.
- Altersbezogene Variationen bezüglich der Muster von Unterstützung durch Eltern und Gleichaltrige, des kognitiven Entwicklungsstandes und der altersspezifischen Entwicklungsaufgaben des Kindes müssen berücksichtigt werden, wenn die Population für die Anwendung des Interventionsprogramms ausgeweitet werden soll.

Zwei Ergebnisse der Studie lassen sich auf andere Interventionsmaßnahmen im schulischen Kontext generalisieren und können für sie von Vorteil sein:

- Das Training kognitiver verhaltensbezogener Fertigkeiten stellt eine Schlüsselkomponente des Programms dar. Wesentlicher Anpassungsgewinn resultierte in der vorliegenden Untersuchung daraus, daß den Kindern bei der Bewältigung entwicklungsbezogener Aufgaben geholfen wurde, die bislang durch die Scheidung beeinträchtigt war.
- Die positive Auswirkung einer Entwicklung genau abgegrenzter Rollen für die Eltern in bezug auf eine Milderung der negativen Auswirkungen familiärer Probleme bei den Kindern wird gleichfalls durch die vorliegenden Daten gestützt.

Die Ergebnisse der referierten Evaluationsstudien von Pedro-Carroll et al. und Stolberg et al. lassen folgende Rückschlüsse über Auswirkungen von Kinderinterventionsprogrammen auf die Entwicklung und die Anpassung von Kindern an die Nachscheidungsituation zu:

Bei der Prä-Messung wurden Kinder aus Scheidungsfamilien von Lehrern und Eltern als schlechter angepaßt eingeschätzt als Kinder aus intakten Familien. Nach der Durchführung des Programms glichen sich die Ergebnisse von Kindern der Interventionsgruppe (im kognitiven, emotionalen und Verhaltensbereich) den Werten von Kindern der Kontrollgruppe(n) an oder übertrafen sie sogar (z. B. bezüglich Frustrationstoleranz). Keine Unterschiede konnten festgestellt werden bezüglich des Geschlechts der an der Intervention teilnehmenden Kinder. Jungen wie Mädchen profitierten von den Kindergruppen in gleichem Maße.

Vergleichbare Ergebnisse erbrachten auch Evaluationsstudien bei jüngeren Kindern. Als wesentliches Ergebnis fanden sich positive Verhaltensveränderungen, sowohl im schulischen, als auch im außerschulischen Setting.

Neben einer Abnahme störenden Verhaltens konnte vor allem eine deutliche Steigerung kindlicher Kompetenzen festgestellt werden. Dies zeigte sich in höherer Frustrationstoleranz, geringerer Ängstlichkeit, in der Fähigkeit des Kindes, Probleme konsequenter anzugehen und diese auch zu lösen, sowie im Durchsetzungsvermögen. Außerdem gab es positive Veränderungen im Bereich der sozialen Kontakte, sowie beim Ansprechen und Äußern von Gefühlen gegenüber den Eltern. Widersprüchlich waren die Ergebnisse im Bereich der Schulleistungen. So zeigte sich, daß Kindergruppen alleine nicht notwendigerweise zu besseren Leistungen führen, es sei denn die Beeinträchtigung der Schulleistungen geht auf Verhaltensauffälligkeiten in der Schule zurück. Generell wurden die Kinder von Lehrern, Eltern und Gruppenleitern gleichermaßen positiv bewertet, in einzelnen Bereichen sogar als kompetenter eingeschätzt als die Vergleichsgruppe(n) von Kindern aus intakten Familien.

Uneinheitlich sind ebenfalls die Ergebnisse, was eine durch die Intervention bewirkte Steigerung des Selbstwertgefühls betrifft. So wurden einerseits weniger Selbstbeschuldigungen festgestellt, was auf eine adäquatere Sichtweise zur Scheidung der Eltern hindeutet. Es konnten jedoch keine deutlichen Verbesserungen in den Selbstaussagen der Kinder erzielt werden, was eventuell darauf zurückzuführen ist, daß nur eine Post- und nicht eine Follow-up-Messung vorgenommen würde.

Stolberg untersuchte neben Unterschieden zwischen den Gruppen über die Zeit hinweg, die Wirkung einzelner Elemente der Intervention, sowie der Einbeziehung der Eltern. Er fand, daß die Unterstützungskomponenten des Gruppenprogramms zum besseren Verständnis des Scheidungsgeschehens durch die Kinder sowie zu einer Steigerung ihres Selbstwertes, nicht jedoch zu Verhaltensänderungen führte.

Die Trainingskomponenten des Programms bewirkten Verbesserungen bezüglich der sozialen Anpassung und der Fähigkeit, soziale Probleme konstruktiv zu lösen. Eine Kombination von Unterstützungs- und Trainingskomponenten führte zu positiven Verhaltensänderungen.

Die Einbeziehung der Eltern hatte dagegen nicht den erwünschten Effekt. Lediglich, was die Abnahme von Ängstlichkeit betrifft, wurden in dieser Gruppe die besten Ergebnisse erzielt. Die Ergebnisse sind hier abhängig von der Qualität der Eltern-Kind Kommunikation und von den Inhalten der Elternsitzungen.