
Elterliche Trennung im Blickfeld schulischer Handlungsperspektiven

von Werner Leitner

Elterliche Trennung hat Konsequenzen für den Familienentwicklungsprozess bei vielen Kindern im schulpflichtigen Alter und damit eine besondere Relevanz für den schulischen Kontext. Trotz dieser Bedeutung besteht hier ein Forschungsdefizit bezogen auf diesen Kontext. Der vorliegende Beitrag zielt auf eine systematische Zusammenstellung relevanter Befunde und Ansätze im Sinne eines Reviews als Grundlage für weiterführende Forschungen. Verhaltensauffälligkeiten der Kinder und Lehrerverhalten implizieren ganz spezifische theoretische und praktische Ansätze für den Kontext Schule. Darüber hinaus geht es hier auch um spezifische Interventionsprogramme, Ansätze einer familienunterstützenden Arbeit sowie um problemspezifische didaktische und methodische Implikationen.

Schlüsselwörter: Elterliche Trennung, Schule, Verhaltensauffälligkeiten, Elternverhalten, Lehrerverhalten, Interventionsprogramme, familienunterstützende Arbeit, didaktische und methodische Implikationen

Parental separation in the field of vision of intervention perspectives for schools.

Parental separation bears consequences for family dynamics, affecting many school age children and is therefore of particular relevance for the school context. In spite of the significance of such effects, there has been little research in this field. This article aims at providing a systematic overview of relevant findings and approaches as a guideline for further research. The challenging behaviour of the children and the teachers' behaviour call for a specific theoretical and practical foundation for the school context. In addition this contribution places also special emphasis on specific intervention programs, approaches focusing on family support and problem specific didactical and methodological implications.

Key words: Parental separation, school, challenging behaviour, parental behaviour, teachers' behaviour, intervention programs, family support, didactical and methodological implications.

Nach einer Anfrage beim statistischen Bundesamt gingen im Jahre 2006 insgesamt 373.681 Paare in eine gemeinsame eheliche Zukunft. Im selben Jahr wurden 190.928 Ehen geschieden. Betroffen davon waren 148.624 minderjährige Kinder – davon viele im Grundschulalter. Die Anzahl von elterlicher Trennung insgesamt betroffener minderjähriger Kinder liegt deutlich höher. Hinzu kommen noch die minderjährigen Kinder aus den statistisch nicht erfassten Beendigungen nichtehelicher Lebensgemeinschaften.

Obwohl so viele Kinder von dieser Problematik betroffen sind, wird die Thematik der elterlichen Trennung in manchen für die Ausbildung von Lehrkräften relevanten Disziplinen eher stiefmütter-

lich behandelt. Entsprechende fachspezifische Publikationen in schulpädagogischen aber auch in sonderpädagogischen Disziplinen stehen hier bis auf wenige Ausnahmen in keinem angemessenen Verhältnis zur diesbezüglichen Bedeutung. Es besteht hier wohl ein konzeptionelles Defizit und/oder ein Forschungsdefizit, bei dem vorliegende Erkenntnisse vor allem auch aus dem Bereich der Entwicklungspsychologie auf der Strecke bleiben. Insgesamt werden diese Befunde dabei zu wenig aufgegriffen, geschweige denn für konzeptionelle Überlegungen und Forschungsansätze in schulrelevanten Kontexten hinreichend nutzbar gemacht. So gesehen handelt es sich hierbei vielleicht auch um ein Problem des Wissens- beziehungsweise Forschungstransfers.

Auch eine intensive Auseinandersetzung mit strukturellen Merkmalen der elterlichen Trennung und ihrer Wechselwirkung mit Verhaltens- und Lernschwierigkeiten (vgl. Leitner, Ortner und Ortner, 2008) wurde vielfach ignoriert. Dies führte letztlich auch dazu, dass auf der Interventionsebene im schulischen Kontext nur selten anhand systematisch evaluierter konzeptioneller Überlegungen agiert werden konnte. Um dem besonderen Bedarf von Kindern in solchen mehr oder weniger gravierenden Notsituationen gerecht werden zu können muss elterliche Trennung jedoch angemessen und in professioneller Weise akzentuiert werden. Insgesamt handelt es sich hier wohl um ein wichtiges Thema, das auch auf Grund eines konzeptionellen Defizits dringend

einer Bearbeitung bedurfte. Weiterführende Arbeiten müssen sich jedoch notwendigerweise anschließen.

Zunächst geht es hier aber zuerst einmal um die wissenschaftliche Aufarbeitung im Sinne eines Literatur-Reviews auch unter Berücksichtigung verschiedener Befunde aus dem anglo-amerikanischen Bereich und darum, sich einen Überblick zu verschaffen, um mögliche Ansatzpunkte für weiterführende Forschungen herauszuarbeiten und um bestehende Anknüpfungspunkte theoriegeleitet und handlungsorientiert nutzen zu können. Angewandte Entwicklungspsychologie und heilpädagogische Forschung stehen dabei in einem engen Interdependenzverhältnis.

Es stellt sich hier also vor allem die Frage nach möglichen Schnittstellen für die heilpädagogische Forschung beziehungsweise für weiterführende konzeptionelle Überlegungen. Einige wesentlich erscheinende Aspekte sollen nun in strukturierter und systematisierter Form dargestellt werden und weitere Forschungsbemühungen anregen.

In einem ersten Schritt wird dabei elterliche Trennung als Transition im Familienentwicklungsprozess beleuchtet. Anschließend geht es um die Folgen der elterlichen Trennung für die Kinder. Auf diesen Überlegungen aufbauend stellt sich dann die Frage nach der Relevanz der elterlichen Trennung für den schulischen Kontext. Trennungsbedingte Verhaltensänderungen der Kinder und Reaktionen der Lehrer lassen sich hierbei differenziert betrachten. Aus diesen Überlegungen heraus lassen sich unter Berücksichtigung eines nicht von der Hand zu weisenden besonderen Bedarfs betroffener Kinder schließlich verschiedene Handlungsperspektiven und Entwicklungsaufgaben für die Schule ableiten, der auch im Rahmen der Lehrerbildung Rechnung getragen werden muss. Hierbei geht es um eher allgemeine Handlungsperspektiven aber auch um spezifische Interventionsprogramme für betroffene Kinder sowie um konkrete Überlegungen zur familienunterstützenden Arbeit von Schulen

und nicht zuletzt auch um didaktische und methodische Implikationen, der sich die Regelschulpädagogik bislang nur in Ausnahmefällen eingehend gewidmet hat. Aus diesen Überlegungen heraus ergibt sich auch eine besondere Verpflichtung und Herausforderung für die heilpädagogische Forschung, sich dieser Thematik und dem immensen Bedarf verstärkt anzunehmen.

Elterliche Trennung als Transition im Familienentwicklungsprozess

Frühere Ansätze betrachteten elterliche Trennung als punktuelles Ereignis mit zwangsläufig negativen Folgen für alle Beteiligten. Im Sinne einer Defizitperspektive orientierte man sich an einem Desorganisationsmodell. In den 1970er Jahren begann man mit Blick auf ein Reorganisationsmodell Trennung und Scheidung zunehmend als Krise aufzufassen. Ein wichtiger Aspekt der Bewältigung einer solchen Krise wurde in der Neugestaltung der Beziehungen gesehen. Hierbei wurden mit Textor (2006, zit. in Walper und Bröning, 2008, 573) verschiedene Phasen unterschieden. Nach der Auffassung von Walper und Bröning (2008, 573) haben sich solche Prozesse allerdings als so komplex erwiesen, dass bei diesen Modellen „die Gefahr der Übersimplifizierung“ besteht. Mit Walper und Bröning (2008), Textor (2006), Hetherington und Kelly (2003) und anderen spricht man daher heute von einem Transitionsprozess. Dabei wird insbesondere die Verkettung spezifischer Veränderungen von Rahmenbedingungen im Familienentwicklungsprozess betont. Griebel und Oberndorfer (2002, 1) weisen darauf hin, dass es sich bei der elterlichen Trennung um einen Übergang in der familialen Entwicklung handelt, der vielfältige Anpassungs- und Bewältigungsleistungen erfordert. Transitionen finden mit Walper und Bröning (2008) auf mehreren Ebenen statt: Auf individueller Ebene geht es um die Verarbeitung des Scheiterns einer Beziehung und um Neuanfang. Auf

familiärer Ebene müssen Rollen neu definiert werden. Die Eltern müssen ihre Paarbeziehung beenden und zu einer weiterhin tragfähigen Elternbeziehung finden. Auch die Kinder müssen ihre Beziehung zu beiden Eltern klären, die nun ja nicht mehr wie bisher als Einheit erscheinen.

Auf der Ebene der sozialen Netze gibt es ebenfalls vielfältige Veränderungen. Schmidt-Denter (2005, 2002), Beelmann und Schmidt-Denter (2003) und Beelmann (2002) zeigen im Rahmen der Ergebnisse der Kölner Längsschnittstudie, dass die Zeit nach einer elterlichen Trennung und Scheidung durch die Pluralität der familiären Beziehungsformen gekennzeichnet ist. Ihren Ergebnissen zufolge wird auch sechs Jahre nach der elterlichen Trennung das Kindeswohl maßgeblich von der Gestaltung der elterlichen Beziehungen bestimmt. Hierbei sind im Zusammenhang mit Risiko- und Schutzfaktoren differenzielle Entwicklungsverläufe zu beobachten. Schleiffer (1988, 1994) versuchte unter anderem auch die Gestaltung der elterlichen Paarbeziehung nach einer Trennung im Erleben des Kindes nachzuzeichnen. Transitionen bergen nach den Befunden von Walper und Bröning (2008, 574) „sowohl Entwicklungspotenzial als auch Gefährdungen“. Mit Amato (2000, vgl. auch Walper und Bröning, 2008; Schwarz und Noack, 2002; Walper und Schwarz, 2002) kann man auch von einer „Risiko- und Resilienzperspektive“ sprechen. Negative Entwicklungsverläufe zeichnen sich oft schon vor einer elterlichen Trennung ab. Wenn man elterliche Trennung als Transition im Familienentwicklungsprozess betrachtet, so sind u. a. auch familiäre Unterschiede in der Voraussetzung zur Lösung von Entwicklungsaufgaben relevant. Kracke und Noack (2008, 548ff.) akzentuieren solche Unterschiede in ihrem Beitrag „Konflikte in Familien. Möglichkeiten der Prävention und Bewältigung“. Hierbei (vgl. Kracke und Noack, 2008, 553) analysieren sie u. a. drei Studien, die einen Einblick in das Familiengeschehen geben: den Kinder- und Elternsurvey (vgl. Zinnecker und Silbereisen, 1996),

das LBS-Kinderbarometer der Initiative Junge Familie (2002) und das DJI-Kinderpanel (vgl. Alt, 2005). Die Ergebnisse dieser Studien können nach ihrer Auffassung (Kracke und Noack, 2008, 553) „einen ... Einblick in das vermutbare Ausmaß problematischer Familienbeziehungen in ... Familien mit Schulkindern geben“. Kracke und Noack (2008, 55f) schließen daraus bei Familien mit Kindern und Jugendlichen auf einen Anteil von 10–28%, mit problematischen Interaktionen. Entwicklungsbeeinträchtigende Muster dürften insgesamt in einer Größenordnung von etwa 10–20% vorliegen. Dies ist ein beträchtlich höherer Anteil von Problemen als sich nach Befunden von Hundsalz (2003) in der Arbeit von Erziehungsberatungsstellen widerspiegelt. Problematische Interaktionen sind gekennzeichnet durch fehlende Wärme und Aufmerksamkeit dem Kind gegenüber, Nichtbefolgen von Regeln und Austragen von Meinungsverschiedenheiten vor dem Kind.

Folgen der elterlichen Trennung für die Kinder

Welche Folgen ergeben sich nun nach einer Trennung für die Kinder? Eine Fülle empirischer Studien auch aus dem US-amerikanischen Bereich zeigt, dass Kinder nach elterlicher Trennung ein deutlich höheres Risiko für ihre Entwicklung aufweisen. In zwei Metaanalysen wurden von Amato und Keith (1991) bzw. Amato (2001) 92 bzw. 67 Studien ausgewertet. Es zeigte sich, dass betroffene Kinder mehr Probleme im Bereich Verhalten (Aggressivität, Delinquenz), schulischer Leistungen und sozialer Beziehungen haben. Auch im Rahmen der Kölner Längsschnittstudie wurden Konsequenzen einer elterlichen Trennung für betroffene Kinder eingehend untersucht. Hierbei wurden Veränderungsprozesse bei Kindern, Müttern und Vätern zu vier Messzeitpunkten bis zu sechs Jahre nach der Trennung in einer Stichprobe von 60 Familien erfasst. Insgesamt lagen die

kindlichen Verhaltensauffälligkeiten nach der Trennung erheblich über den Werten einer Kontrollgruppe. Kurz nach der Trennung war die Belastung am größten. Nach drei Jahren war ein Rückgang der Entwicklungsauffälligkeiten auf das Niveau der Kontrollgruppe zu beobachten. Jüngere Kinder erwiesen sich als besonders symptombelastet. Es zeigten sich hierbei auch drei unterschiedliche Verlaufstypen kindlicher Belastung. Diese lassen sich als „Hochbelastete“, „Belastungsbewältiger“ und „Geringbelastete“ beschreiben. Günstige und ungünstige Entwicklungsverläufe stehen mit Schmidt-Denter (2005) im Zusammenhang mit Risiko- und Schutzfaktoren wie elterliche Paarbeziehung und familiäre Bedingungen, materielle Ressourcen und ökologische Umbrüche, negative Stereotypisierungen und soziale Diskriminierung sowie mit Persönlichkeitsvariablen und Komponenten des Kindes. Walper und Bröning (2008, 578) vergleichen Ergebnisse der Kölner Längsschnittstudie mit denen der Virginia Longitudinal Study of Divorce and Remarriage. Die Befunde sind vielfach deckungsgleich. Auch hier zeigte sich u. a., dass die meisten Kinder nach zwei Jahren relativ gut mit der elterlichen Trennung zurecht kamen. Mit Walper und Bekh (2006), Walper und Bröning (2008) sowie Kracke und Noack (2008) lässt sich aus den bislang vorliegenden Studien insgesamt ableiten, dass elterliche Konflikte vor, während und nach der elterlichen Trennung einen ganz erheblichen Risikofaktor für die kindliche Entwicklung darstellen. Als besonders problematisch erweisen sich Konflikte von großer Häufigkeit und hoher Intensität. Wenn sich die Konflikte thematisch um das Kind drehen, wirkt sich dieser Aspekt ebenfalls verschärfend aus. Elterliche Konflikte können sich direkt auf das Kind oder über die Beeinträchtigung des Erziehungsstils und der Zuwendung auswirken. Nach den u. a. bei Kracke und Noack (2008, 549), Grolnick und Farkas (2002), Griebel und Oberndorfer (2002) und Steinberg (2001) dargestellten Befunden erweist sich ein Erziehungsverhalten als vorteilhaft, das emotionale Wärme und Unterstützung mit dem Set-

zen von Grenzen und der Einhaltung altersangemessener Regeln verbindet. Mit Petermann und Petermann (2006) sind dies grundlegende Merkmale, die auf Erziehungskompetenz hinweisen. Nach den Ergebnissen von Baumrind (1991) sowie Krohne und Hock (1998) handelt es sich hier um ganz bedeutende Familien-Prozess-Variablen, die Effekte elterlicher Trennung verringern können.

Schmidt-Denter und Beelmann (1995) und andere stellten bei beiden Geschlechtern nach einer Trennung Überlastungssymptome fest. Diese können auch das Erziehungsverhalten nachhaltig beeinträchtigen und sich damit auch indirekt auf die Kinder auswirken. Sbarra und Emery (2005) haben zudem gefunden, dass in 25% der Fälle elterlicher Trennung auch nach Jahren noch intensive Konflikte auftreten. Nach Befunden von Dietrich und Paul (2006) sind 5% der Trennungs- und Scheidungsfamilien hochstrittig. In diesen Fällen ist mit Weber und Schilling (2006) ein beharrliches Festhalten am Feindbild des anderen zu beobachten. Walper und Bröning (2008, 579) sprechen in diesem Zusammenhang unter Verweis auf Kracke und Noack (2008) von „spill-over“. Dies ist ein „Überschwappen“ der Feindseligkeit in die Eltern-Kind-Beziehung.

Nach Befunden von Emery (1994, 2005) kann in diesem Zusammenhang auch verdeckter oder offener Koalitionsdruck auf das Kind ausgeübt werden. Dabei kommt es beim Kind häufig zu gravierenden Loyalitätskonflikten. In diesem Zusammenhang können sich Bindungsstörungen oder Entfremdungsprozesse bis hin zum Kontaktabbruch entwickeln (vgl. Schleiffer, 1988; Leitner und Linsler, 1994). Gardner (1992) hat in diesem Zusammenhang den Begriff „Parental Alienation Syndrome (PAS)“ eingeführt. Nach der Auffassung von Blank und Ney (2006), Goedde (2004) und Emery (2005) ist dies Konzept umstritten. Andererseits hat es auch Eingang in die Rechtsprechung bzw. die Palandt-Kommentierung des Bürgerlichen Gesetzbuches zum §1626 (Elterliche Sorge) gefunden (vgl. Leit-

ner, 2004; Leitner und Künneth, 2004; Leitner und Künneth, 2006). In der Fachliteratur wird es u. a. auch bei Walper und Bröning (2008, 593), Balloff und Koritz (2006), Gardner und Sauber und Lorandos (2006), Napp-Peters (2005), Klosinski (2004) und Andritzky (2002) explizit thematisiert. Eigenen Studien zufolge (vgl. Leitner und Schoeler, 1998) ist eine Unterscheidung zwischen leichten, mittleren und schweren Ausprägungsformen hilfreich. Eine differenzielle Betrachtung ist auch für die Erforschung damit möglicherweise zusammenhängender Lern- und Verhaltensschwierigkeiten auch im schulischen Kontext sinnvoll (vgl. Leitner, Ortner und Ortner, 2008). In diesem Bereich besteht aber noch großer Forschungsbedarf.

Zur Relevanz der elterlichen Trennung für den schulischen Kontext

Nach den Ergebnissen von Stecher (2006) spielt die Schule eine zentrale Rolle in Gesprächen zwischen Eltern und Kindern. Betz (2006) fand, dass 88 % der Eltern von Drittklässlern und 93 % der Eltern von Viertklässlern regelmäßig bei ihren Kindern nachfragen, wie es in der Schule war. Nach den bei Kracke und Noack (2008, 560f) dargestellten Befunden von Neuenschwander et al. (2005) gibt es in 8 % der Fälle befragter Eltern von Sechst- und Achtklässlern auch Streit zwischen den Eltern wegen der Hausaufgaben ihrer Kinder. Beim Verständnis der elterlichen Trennung als Transitionsprozess sind solche Aspekte auch auf schulischer Ebene von Interesse. Befunde von Kardas und Langenmayr (1996) und anderen zeigen unabhängig von solchen familiären Unterschieden, dass elterliche Trennung und Scheidung und die damit verbundenen Folgen deutliche Einflüsse auf das Leistungs- und Sozialverhalten und auf die Einstellung der Lehrer gegenüber betroffenen Kindern haben. Hierbei lassen sich in Anlehnung an Moll-Strobel (2001, 116ff.), Griebel

und Oberndorfer (2002, 11ff.) sowie an eine österreichische Studie von Niedermayr und Steinkellner (2006, 1ff.) „Verhaltensänderungen der Kinder“ und „Reaktionen der Lehrer“ differenziert betrachten.

Verhaltensänderungen der Kinder

Vielfach reagieren betroffene Kinder im schulischen Bereich auf die elterliche Trennung mit Leistungsver schlechterungen, Verhaltensauffälligkeiten und Problemen im Interaktions- und Sozialverhalten. Griebel und Oberndorfer (2002, 12) berichten über Ergebnisse US-amerikanischer Studien, wonach betroffene Kinder hinsichtlich Produktivität, Beteiligung im Unterricht und Schulleistungen negativer abschnitten. Darüber hinaus waren sie bei ihren Mitschülern weniger beliebt und stießen häufiger auf Ablehnung, was zu sozialem Rückzug führen kann. In diesem Zusammenhang wird mit Griebel und Oberndorfer (2002, 13) auch „verstärktes Dominanzstreben bei gleichzeitiger Überempfindlichkeit gegenüber Kritik“ berichtet. Auch Klassenwiederholungen sowie Verhaltens- und Disziplinschwierigkeiten werden offensichtlich wahrscheinlicher. In einer deutschen Untersuchung (vgl. Napp-Peters, 2005) wurden Verhaltensmuster gefunden, die in den meisten Fällen mit mangelnder Verhaltenskontrolle, Konzentrationsmängel und Schulproblemen einhergingen. Bei den im Schulbereich zu beobachtenden Reaktionen zeigen sich zwei unterschiedliche Verhaltenstendenzen, nämlich einerseits unangemessenes Verhalten bzw. Fehlanpassung und andererseits Überangepasstheit. Griebel und Oberndorfer (2002, 12f.) weisen diesbezüglich auf geschlechtsspezifische Unterschiede hin. Vor allem Mädchen bemühen sich nach Trennung und Scheidung um besondere Unauffälligkeit und Anpassung in der Schule. Vor allem wenn sie vor der elterlichen Trennung gute Schülerinnen waren, neigen sie zu verstärktem Engagement. Dieses Verhalten kann Selbstvertrauen stärken und die Möglichkeit eröffnen, die Schule als Ressource zu nutzen. Andernfalls

könnte sie auch leicht zu einer zusätzlichen Belastung werden.

Moll-Strobel (2001, 116f.) unterscheidet in diesem Zusammenhang aktive und defensive Copingstrategien. Sie weist darauf hin, dass Mädchen häufig defensiv reagieren, während Jungen eher zu aggressivem und dissozialem Verhalten tendieren. Bei defensiven Copingstrategien wird seitens der Kinder oft so getan, als ob nichts geschehen sei. Jopt (1999) spricht in diesem Zusammenhang von „auffälliger Unauffälligkeit“. Gerade auch der kognitive Bereich ist es, der nach der Auffassung von Moll-Strobel (2001, 117) das Selbstwertgefühl von Kindern bei elterlicher Trennung stabilisieren kann. Schulischer Ehrgeiz ist in diesen Fällen als ein Aspekt des Selbstwertaufbaus bzw. der Selbstwertstabilisierung zu deuten. Wegen seines gefühlsneutralen Charakters können manche Kinder, die nach einer elterlichen Trennung mit Gefühlsenttäuschungen umgehen müssen vom kognitiven Bereich am ehesten profitieren und kompensieren damit teilweise ihr Verluusterleben.

Mögliche Reaktionen der Lehrkräfte

Lehrer erleben bei betroffenen Kindern manchmal einen Leistungsabfall und ein bisweilen negativ verändertes Sozialverhalten. Dies bewirkt in manchen Fällen negative Einstellungen mit verringerten Leistungserwartungen. Griebel und Oberndorfer (2002, 13) sowie Niedermayr und Steinkellner (2006, 3) weisen darauf hin, dass Lehrer manchmal auch kurzfristig vermehrte unspezifische Zuwendung im Sinne einer „positiven Diskriminierung“ zeigen. D. h., sie „versuchen, einen Schonraum für Kinder ... zu errichten, der gekennzeichnet ist durch geringe Anforderungen und übermäßige Rücksichtnahme ... Das Kind wird dadurch in dem aufgrund familialer Probleme häufig entstehenden Gefühl eigener Unzulänglichkeit bzw. Hilflosigkeit bestärkt“ (Griebel und Oberndorfer, 2002, 13). In diesem Zusammenhang kann es mit Niedermayr und Steinkellner (2006, 13)

zu einer Beeinträchtigung der Lehrer-Schüler-Beziehung kommen. Hinsichtlich der Lehrer-Eltern-Interaktion ist zunächst festzustellen, dass mit Krumm (2006) die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule in der Praxis weitgehend defizitär bzw. suboptimal erscheint. Nach den auch von Kracke und Noack (2008, 561) referierten Ergebnissen von Krumm (2006) ist eine intensive nachhaltige pädagogische Beratung und Unterstützung bei Problemen eher selten. Die Lebensbedingungen in der Familie werden dabei kaum thematisiert. Geiss (1997) befragte im Rahmen einer vom Verfasser dieses Beitrages betreuten Staatsexamensarbeit 51 Grundschullehrkräfte. Etwa ein Drittel davon gab an über die familiären Verhältnisse der Kinder kaum Bescheid zu wissen. Für Neuenschwander et al. (2005) kommt es bei Kontakten zwischen Schule und Elternhaus weniger auf die Häufigkeit an. Wichtig sind vielmehr qualitativ hochwertige Kontakte. Nach den Ergebnissen einer Studie von Wild und Hofer (2002) fühlen sich Lehrer häufig in zu geringem Maße für die Kooperation mit Eltern ausgebildet und entwickeln teilweise sogar Ängste gegenüber Eltern.

Handlungsperspektiven und Entwicklungsaufgaben für die Schule

Allgemeine Handlungsperspektiven

In einer Buchpublikation über „Trennungserfahrungen und Entfremdung von einem Elternteil“ (Bäuerle und Moll-Strobel, 2001) hat die Karlsruher Grundschulpädagogik-Professorin Moll-Strobel „pädagogische Handlungsperspektiven und schulische sowie unterrichtliche Interventionsmöglichkeiten“ aufgezeigt. In diesem Zusammenhang nimmt sie Bezug auf grundlegende Forschungsergebnisse über Kinder in Trennungs- und Scheidungssituationen. Nach Moll-Strobel (pers. Mitteilung an den Verf. v. 16.06.2008) sind hinsichtlich einer aktualisierten Neuauflage noch erweiterte

Ausführungen zur systemischen Perspektive angedacht. Kindern in Trennungssituationen muss nach der Auffassung von Moll-Strobel (2001, 116ff.) vor allem auch im schulischen Kontext geholfen werden, ihre Persönlichkeit auch bei beeinträchtigenden Faktoren bestmöglich zu entwickeln. Es muss ihnen die Chance gegeben werden, sich in der Schule so zu entfalten, wie dies unter anderen Umständen möglich gewesen wäre. Besonders schwierig sei dies bei Kindern, die nicht nur die Trennung ihrer Eltern an sich, sondern insbesondere auch die Entfremdung von einem Elternteil ertragen müssen, den sie selbst nach wie vor lieben. Wie Jopt (1997, 20) spricht sich Moll-Strobel (2001, 121) auch für die Einführung des Faches Beziehungslehre für die Sekundarstufe I aus. Gerade in der Schule könnten Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl als wichtige Ressourcen zur Bewältigung kritischer Situationen im familiären Kontext aufgebaut werden. Krisenbedingte sozial-emotionale Defizite sollten Lehrerinnen und Lehrer so auffangen, dass die Fähigkeit der Kinder verbessert wird, Problemlösungskompetenzen zu entwickeln, mit widerstreitenden Tendenzen zu leben und Konfliktspannungen zu ertragen. Auf keinen Fall dürfen sie sich jedoch in den Paarkonflikt hineinziehen oder sich im Elternstreit instrumentalisieren lassen. Dies bedeutet auch, dass schulische Informationen nach Möglichkeit nicht nur an denjenigen weitergegeben werden sollten, der das Aufenthaltsbestimmungsrecht besitzt.

Moll-Strobel (2001, 120) hält es für sehr wichtig, dass Lehrerinnen und Lehrer auch das Tätigkeitsfeld des Verfahrenspflegers kennen, da diese die Aufgabe haben, auch Lehrer zu kontaktieren und sich mit ihnen u. a. über die schulische Beziehungsfähigkeit sowie über Lern- und Sozialverhalten auszutauschen. Nach Stötzel (2005) bzw. Stötzel und Wolff (2005) wurden im Jahre 2003 in insgesamt 7000 Fällen Verfahrenspfleger bestellt. Dies sind etwa 2 % der einschlägigen Verfahren. Stötzel und Wolff (2005) weisen diesbezüglich auf einen Mangel an überre-

gionalen Evaluationen hin. Das Tätigkeitsfeld von Verfahrenspflegern – auch Anwälte des Kindes genannt – gibt es seit der Novellierung des Familien- und Kindschaftsrechts zum 01.07.1998. Es handelt sich dabei um gerichtlich bestellte Interessensvertreter des Kindes in strittigen familienrechtlichen Verfahren. Sie begleiten Kinder durch das Verfahren und sollten eine pädagogische oder psychologische Basisqualifikation mit entsprechender Weiterbildung nachweisen können. Darüber hinaus erscheint es für Lehrerinnen und Lehrer auch sinnvoll, über die Tätigkeit familienpsychologischer Sachverständiger informiert zu sein. Auf gerichtlichen Auftrag hin erstellen sie Gutachten als Hilfen für familiengerichtliche Entscheidungen zu Fragen des Aufenthaltsbestimmungs- oder Sorgerechts oder zur Gestaltung des Umgangsrechts. Hierbei ist u. a. auch die Förderkompetenz der Eltern und das schulische Verhalten des Kindes von Bedeutung. Manche Sachverständige beschränken sich nicht nur auf die Begutachtung i. e. S., sondern arbeiten interventionsdiagnostisch. Eigene empirische Befunde (vgl. Leitner, 2000) unterstreichen diesbezüglich die Notwendigkeit, beim entscheidungsorientierten Einsatz psychodiagnostischer Verfahren Qualitätsstandards stärker zu berücksichtigen. Ingenkamp und Lissmann (2008, 61) sowie Jäger (2003) verweisen auf die am 07.07.2002 eingeführte DIN Norm 33430 und ihre Relevanz „in allen Anwendungsbereichen der Psychologischen Diagnostik ... als allgemeine Orientierung ... und ... als fachlich fundierter Rahmen (für juristische Auseinandersetzungen)“ (Jäger, 2003, 405 zit. nach Ingenkamp & Lissmann, 2008, 61). Sie ist auch in diesem Kontext von Bedeutung. Auch Griebel und Oberndorfer (2002, 14) thematisieren spezifische Entwicklungsaufgaben für die Schule und weisen darauf hin, dass nach einer elterlichen Trennung der Bedarf an außerfamiliärer Betreuung steigt. Einen besonderen Stellenwert messen sie in diesem Zusammenhang Ganztagschulen bei. Eine bei Griebel und Oberndorfer (2002, 14) und Bofinger (1994, 172ff.) referierte israelische Un-

tersuchung fand diesbezüglich relevante positive Effekte von Ganztagessschulen im Vergleich zu konventionellen Schulen im sozial-emotionalen Bereich und im Leistungsbereich. Auch Moll-Strobel (2001, 121) spricht sich unter diesem Aspekt für die flächendeckende Einführung der Ganztagschule aus. Die dort tätigen Personen fungieren mit Moll-Strobel (2001, 121) unter Nutzung ihrer fachlichen Kompetenz und ihrer Distanz zum familiären Umfeld als wichtige Ersatzpersonen. Angesichts der verlängerten Betreuungszeit in Ganztagessschulen stellt sich u. a. auch für Griebel und Oberndorfer (2002, 14) „die Frage, wie diese pädagogisch genutzt werden sollte“. Sicherlich wäre es für viele betroffene Kinder sinnvoll, gezielte Interventionsprogramme für Kinder in elterlichen Trennungssituationen in schulische Handlungskontexte zu integrieren.

Interventionsprogramme

Leider liegen über eine gezielte schulische Elternarbeit zur Thematik „Elterliche Trennung“ in Deutschland bislang nur wenige Informationen vor. Auch sind in Deutschland bisher keine entsprechenden Interventionsprogramme für den Schulbereich entwickelt und evaluiert worden. In den USA gibt es schon seit einiger Zeit schulbasierte Programme zur Unterstützung bei elterlicher Trennung. Ein solches Programm von Pedro-Caroll (2005) zeigte bei der Evaluation sowohl Kurz- als auch Langzeiteffekte auf die psychosoziale Anpassung betroffener Schulkinder. In Deutschland werden Eltern- und Kindergruppen im Rahmen von Trennung und Scheidung teilweise im Rahmen der Jugendhilfe angeboten. Grych (2005) definiert wesentliche Ziele solcher Gruppeninterventionen: Feindseligkeit reduzieren, Kinder aus dem Konflikt heraushalten, Beziehungen stärken, Koalitionsdruck vermeiden, Bewältigungsstrategien verbessern und ungünstige Kognitionen verändern. Ein weiteres Element ist nach Walper und Bröning (2008, 586) der Umgang mit schwierigen Emotionen. Grych (2005)

fand teilweise positive Auswirkungen auf Wohlbefinden und Verhalten der Kinder. Für deutsche Programme liegen nach Befunden von Hinger und Meixner (2006) bis auf wenige Ausnahmen keine Evaluationsstudien vor. Walper und Bröning (2008, 588) verweisen mit der Gruppenintervention von Schmidt-Denter und Mitarbeitern auf eine dieser Ausnahmen. Eine Gruppe von sechs- bis zwölfjährigen Kindern wird dabei in 16 strukturierten Sitzungen begleitet. Integriert sind Vor- und Nachgespräche mit Eltern und Kindern sowie zwei Elternabende. Walper und Bröning (2008, 588f.) berichten in diesem Zusammenhang auch über Ergebnisse der Evaluation mit einem Kontrollgruppendesign. Es zeigte sich dabei, dass sich die Kinder nach der Teilnahme an diesem Programm denen der Kontrollgruppe an gleichen oder hinsichtlich eines unrealistischen Selbstkonzepts diese sogar unterschritten (vgl. auch Näger, Liebold, Schmidt-Denter und Beelmann, 2000). Schmitz und Schmidt-Denter (1997) stellten auch Methoden der Gruppenintervention zur Unterstützung der Bewältigung elterlicher Trennung im Rahmen einer Literatursichtung zusammen. Rollenspiele, Malen, Zeigen von Filmen und Erzählen von Geschichten sind bei solchen Interventionen häufig eingesetzte Methoden. Diese Methoden umfassen emotionale, kognitive und behaviorale Ebenen. Primäre Ziele solcher Interventionen bestehen im Aufbau einer unterstützenden Gruppenatmosphäre, der Identifikation und des Ausdrucks problembezogener Emotionen, dem Verstehen der elterlichen Trennung, der Klärung von Missverständnissen und der Vermittlung von Problemlösefertigkeiten sowie einer möglichst positiven Wahrnehmung der eigenen Person und der Familie.

Bei entsprechenden Rahmenbedingungen ließen sich Elemente solcher Ansätze auf schulische Handlungskontexte übertragen. Hierbei könnten auch spezifische Aspekte der bei Fengler (1999) dargestellten pädagogischen Verhaltensmodifikation oder der Spieltherapie integriert werden (vgl. Grützner, Kulisch und Langenmayr, 1997; Holltritt, 2003;

Goetze, 2002, 379ff.). Darüber hinaus erscheinen auch die bei Kracke und Nock (2008, 256ff) dargestellten „Interventions- und Präventionsprogramme für Erziehungskonflikte“ relevant. Petermann und Petermann (2006) sowie Fuhrer (2005) weisen auf verhaltenstheoretisch orientierte Programme und auf Programme hin, die vor allem durch die humanistische Psychologie von Rogers inspiriert sind.

Verhaltenstheoretisch orientierte Programme erscheinen mit Fuhrer (2005) besonders effizient, wenn bereits deutliche Verhaltensauffälligkeiten vorliegen. Durch die humanistische Psychologie inspirierte Programme haben nach Blaschitz (2006) besondere Bedeutung vor allem im präventiven Bereich.

Überlegungen zur Konzeption familienunterstützender Arbeit von Schulen

Griebel und Oberndorfer (2001, 14) und Bofinger (1994, 176ff.) weisen im Zusammenhang mit Entwicklungsaufgaben für die Schule auf folgende Aspekte hin, die in Anlehnung auch an Fuhrer (2005) kurz schlagwortartig beleuchtet werden sollen: Lebensweltorientierung (vgl. Leitner, 1999), Konzipierung von Schule als Nahraum, Öffnung der Schule im Sinne einer Kommunikations- und Begegnungsstätte, Berücksichtigung des Lebenszusammenhangs der Kinder, eine nicht nur auf traditionelle Familien abgestimmte Elternarbeit, eine erforderliche hohe Qualität der Unterstützung und vor allem auch auf eine Veränderung der Lehrerrolle. Gefragt sei in diesem Sinne „der Pädagoge, der bereit ist, seinen Erziehungsauftrag über die reine Unterrichtstätigkeit ... hinaus wahrzunehmen und dabei viele Funktionen zu übernehmen, die bislang die intakte Familie ausübte“ (Griebel und Oberndorfer, 2002, 15; vgl. auch Bofinger, 1994, 180).

Hieraus ergeben sich Konsequenzen für die Konzeption einer familienunterstützenden Arbeit von Schulen. In diesem Zusammenhang könnte auch die Filial-

therapie berücksichtigt werden, über die Goetze (2009) berichtet. Nach den dort zusammengetragenen Befunden hat sich dieses Verfahren für die Reduzierung von Verhaltenssymptomen und für die Verbesserung der Interaktionen im familiären Kontext als hilfreich erwiesen. Auch Elemente dieses Ansatzes wären für die Weiterentwicklung konzeptioneller Überlegungen zur familienunterstützenden Arbeit in Schulen vielversprechend.

In Anlehnung an Griebel und Oberndorfer (2002, 15) sind aus eher allgemeiner Perspektive insgesamt fünf Aspekte zu berücksichtigen:

- 1) Präventiv orientierte Pädagogik: Bei einer präventiv orientierten Pädagogik sollen Probleme kindgerecht thematisiert und relevante Kompetenzen angebahnt werden. Hier geht es um Ressourcen, die für die Bewältigung familiärer Veränderungen und Belastungen hilfreich sein können.
- 2) Kompetenzen zur Früherkennung der Belastung des Kindes: Für die Einleitung effektiver Hilfsmaßnahmen ist die Kenntnis kindlicher Reaktionen auf unterschiedliche Belastungen eine wichtige Voraussetzung.
- 3) Pädagogische Unterstützung der betroffenen Kinder: Kindern soll dabei gezielt geholfen werden, sich in der Schule als Kinder von Stiefeltern, Alleinerziehenden und Geschiedenen zu artikulieren und sich dabei als Mitglieder einer Familienform zu erleben, die der traditionellen Kernfamilie gleichwertig ist. Unterstützende Hilfsmaßnahmen sollten problemorientiert sein und individuellen Kompetenzen und Verletzlichkeiten der Kinder Rechnung tragen.
- 4) Elternarbeit: Wo die Chancengleichheit eines Kindes gefährdet erscheint, kommt der familienergänzenden und familienunterstützenden Funktion der Schule eine wichtige Bedeutung zu. Hierbei sollte auch unter systemischer Perspektive die Arbeit an der Familie ins Blickfeld gerückt werden. Dies bedeutet eine stärkere Einbindung der Eltern. Fuhrer (2005) erörtert Möglichkeiten,

die Eltern ins Schulleben und in den Unterricht einzubeziehen.

- 5) Kooperation mit anderen Einrichtungen: In diesem Zusammenhang ist eine übergreifende und fallspezifische Vernetzung von Hilfsangeboten anzustreben. Eltern dürfen dabei nicht in die einseitige Rolle des Hilfeeempfängers gedrängt werden.

Didaktische und methodische Implikationen

Der unterrichtliche Einbezug der Thematik „Elterliche Trennung“ kann Kindern helfen, mit Trennungserfahrungen besser umgehen zu können. Moll-Strobel (2001) unterzog in diesem Zusammenhang verschiedene Materialien zum Thema „Trennung – Scheidung – Entfremdung“ einer Analyse. In einer Zusammenstellung empfiehlt sie u. a. verschiedene Kinder- und Jugendbücher für den Einsatz als Ganzschriften im Unterricht der Grundschule und des Sekundarbereichs I und II. Nach Kiper (1996) kann das Thematisieren von Konfliktsituationen auf diese Weise in mehrfacher Hinsicht Effizienz entfalten. Hier sind mit Kiper (1996) insgesamt fünf Punkte zu nennen:

Schutz meint den Aspekt, dass Verständnis für das veränderte Verhalten des Kindes in einer Trennungssituation auch im schulischen Kontext aufgebracht wird. Mit *Enttabuisierung* ist im Zusammenhang mit dem Schamgefühl, das Kinder deswegen oft haben, der offene Umgang mit der Thematik gemeint. In diesem Zusammenhang muss herausgearbeitet werden, dass es unterschiedliche Familienformen gibt, die konstruktiv gelebt werden können und Ein-Eltern-Familien kein Makel sind. *Stärkung* bezieht sich vor allem auf die Entlastung von Schuldgefühlen und den Aufbau von Selbstakzeptanz. Bei der *Konfliktbewältigung* werden mit Kiper (1996) auch Strategien der Abgrenzung vom elterlichen Konflikt aufgezeigt, zu deren Aufbau die Schule beitragen kann. *Integration von Trennungserfahrungen* rückt die Erkenntnis ins Blickfeld, dass auch andere Kinder solche

Probleme haben und ähnliche Gefühle empfinden. Dies bewirkt eine gewisse Entlastung und Unterstützung zugleich. Sinnvoll erscheint auch eine Orientierung an didaktischen Ansätzen wie sie Miller (2003) mit seinen Überlegungen zu einer „Beziehungsdidaktik“ vorlegt. Eine Beziehungsdidaktik befasst sich nach Miller (2003, 65) unter Berücksichtigung spezifischer Elemente im Blickfeld des Beziehungslernens auf der Mikroebene „mit der bewussten und systematischen Wahrnehmung, Beobachtung und Reflexion von Verhaltensweisen ... innerhalb zwischenmenschlicher Beziehungen“. Auf der Makroebene geht es um „Klärung von Haltungen und Einstellungen“, die „Vermittlung beziehungsrelevanter Inhalte“, die „Erörterung ethischer Fragen“ sowie um „Lernen in adäquaten ‚Übungsfeldern‘ (Modellen) des Beziehungslernens im gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang.“

Miller (2003, 7) moniert, dass es inzwischen eine Fülle von Publikationen zur Didaktik gibt, „zu der das Thema ‚Beziehungen‘ eigentlich hingehört, dort aber bisher kaum Beachtung fand“. Erziehung ist für ihn „eine Sonderform der Beziehung“ (a. a. O., 8) und er bemerkt, dass „alle großen Entwürfe und systemischen Betrachtungsweisen (= Makrobereich) nichts (nützen), wenn die einzelnen Beziehungslinien (= Mikrobereich) außer acht gelassen werden“. Bei einer Beziehungsdidaktik steht Beziehungslernen als Voraussetzung allen Lehrens und Lernens über zwischenmenschliche Beziehungen im Vordergrund. Eine Beziehungsdidaktik wird dabei mit Miller (2003, 9) für notwendig gehalten, „um die zwischenmenschlichen Beziehungen in der Schule nicht (nur) der Spontaneität und Beliebigkeit zu überlassen, sondern um sie bewusst zu machen und zu reflektieren, sie einer kritischen Prüfung zu unterziehen und um vor allem ‚Übungsfelder‘ einzurichten, in denen Beziehungslernen (als Beziehungsarbeit) ... möglich ist“. „Spuren“ einer Beziehungsdidaktik waren bereits vor dem Zweiten Weltkrieg durch Lewin (Führungsstile) und vor nahezu vierzig Jahren durch das

Hamburger Psychologenehepaar Tausch und ihr erstmals 1963 erschienenes Werk „Erziehungspsychologie“ zu erkennen. „Neu an diesem Buch war, dass es Psychologen gelang, in die Phalanx der Pädagogen einzudringen und bei ihnen Gehör zu finden, dass es Erkenntnisse aus der Gesprächspsychotherapie (Rogers) vermittelte und dass ‚die Tauschs‘ auf Grundhaltungen und ‚förderliche Dimensionen‘ in der Erziehung aufmerksam machten, die den Lehrerinnen und Lehrern unbekannt und daher im schulischen Alltag kaum zu erleben waren, nämlich Achtung/Akzeptanz, Einfühlung, Echtheit und nichtdirigistische Verhaltensweisen“ (Miller, 2003, 12f.). Miller (2003) unterstreicht auch die Bedeutung eines Kooperationsmodells, bei dem Institutionen und Personen in besonderer Weise zusammenarbeiten.

Ein solcher didaktischer Rahmen könnte sich für schulische Handlungsperspektiven im Zusammenhang mit elterlicher Trennung als sinnvoll erweisen und sollte auch unter diesem Blickwinkel evaluiert werden. In seiner Beziehungsdidaktik bemerkt Miller (2003, 11) u. a. auch, dass sich die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen in einem weiten Spannungsfeld bewegt. „Lebensprobleme“ sind dabei häufig größer als „Lernprobleme“. Aber Lebensprobleme zeigen sich oft in Form von Lernproblemen. Häufig sind die Kinder nur Symptomträger. Lebensprobleme stehen nicht selten in besonderer Weise hinter einer solchen Symptomatik. Miller (2003, 11) veranschaulicht dies an folgendem Beispiel: „In der Grundschule fragt eine Lehrerin einen Jungen, der in sehr belastenden Familienverhältnissen lebt, wie viele Beine denn eine Heuschrecke habe, worauf dieser – nach langem Nachdenken – antwortet: ‚Ihre Probleme möcht‘ ich haben!‘“.

Literatur

Alt, C. (Hrsg.). (2005). *Kinderleben – aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. Bd. 1. Aufwachsen in Familien*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Zusammenfassung und Ausblick

Im Sinne eines Literatur-Reviews ging es bei diesem Beitrag auch unter Berücksichtigung verschiedener Befunde aus dem angloamerikanischen Bereich um eine wissenschaftliche Aufarbeitung beziehungsweise um einen Überblick über den für den schulischen Bereich relevanten Forschungsstand. Das wesentliche Ziel bestand darin, mögliche Ansatzpunkte für weiterführende Forschungen herauszuarbeiten. Es wurde dabei auch auf ein enges Interdependenzverhältnis zwischen der Entwicklungspsychologie und der heilpädagogischen Forschung hingewiesen. In diesem Zusammenhang stellte sich hier auch die Frage nach möglichen Schnittstellen für die heilpädagogische Forschung beziehungsweise für weiterführende konzeptionelle Überlegungen.

In diesem Sinne wurde in einem ersten Schritt die elterliche Trennung als Transition im Familienentwicklungsprozess beleuchtet. Anschließend ging es um die Folgen der elterlichen Trennung für die Kinder. Auf diesen Überlegungen aufbauend stellte sich schließlich auch die Frage nach der Relevanz der elterlichen Trennung für den schulischen Kontext.

Trennungsbedingte Verhaltensänderungen der Kinder und Reaktionen der Lehrer lassen sich hierbei differenziert betrachten. Aus diesen Überlegungen heraus lassen sich unter Berücksichtigung des vorhandenen besonderen Bedarfs betroffener Kinder schließlich verschiedene Handlungsperspektiven und Entwicklungsaufgaben für die Schule ableiten, der auch im Rahmen der Lehrerbildung Rechnung getragen werden muss. Hierbei geht es nicht nur um allgemeine Handlungsperspektiven, sondern auch um spezifische Interven-

tionsprogramme sowie um konkrete Überlegungen zur familienunterstützenden Arbeit von Schulen und nicht zuletzt auch um didaktische und methodische Implikationen, der sich die Regelschulpädagogik bislang nur in Ausnahmefällen eingehend gewidmet hat und dem besonderen Bedarf hier kaum gerecht werden konnte. Aus diesen Überlegungen heraus ergibt sich auch eine besondere Verpflichtung und Herausforderung für die heilpädagogische Forschung, sich dieser Thematik verstärkt anzunehmen.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass Kinder und Jugendliche zur Entwicklung effizienter Bewältigungsstrategien bei elterlicher Trennung die Unterstützung beider Elternteile benötigen, darüber hinaus aber auch Rückhalt durch das soziale Umfeld, insbesondere auch den der Schule. Aus diesem Grund erscheint für den schulischen Kontext eine fundierte und tiefgreifende Auseinandersetzung mit familialen Strukturveränderungen aber auch mit spezifischen Interventionsmöglichkeiten dringend geboten. Wir benötigen in diesem Zusammenhang eine breit gefächerte professionelle Vernetzung interdisziplinärer Teams, wie sie u. a. auch von Weber und Schilling (2006) gefordert wird. Ihre Aufgabe besteht insbesondere darin, den derzeitigen Erkenntnisstand über Transitionen im Familienentwicklungsprozess unter Einbezug neuer Interventionsansätze theoriegeleitet und handlungsorientiert auf den schulischen Kontext zu übertragen und adäquates schulisches Handeln zu initiieren und prozessdiagnostisch zu evaluieren.

Amato, P.R. (2001). Children of divorce in the 1990s: An Update of the Amato and Keith (1991) meta-analysis. *Journal of Family Psychology*, 15, 355–370.

- Amato, P.R. & Gilbreth, J.G. (1999). Nonresident fathers and children's well-being: A meta-analysis. *Journal of Marriage and the Family*, 61, 557–573.
- Amato, P.R. & Keith, B. (1991). Parental divorce and the well-being of children: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 110, 26–46.
- Andritzky, W. (2003). Behavioral patterns and personality structure of PAS-indoctrinating parents: Psychosocial and diagnostic criteria for intervention. In: W. von Boch-Galhau, W. Andritzky, P. Koeppel & U. Kodjoe (Hrsg.). *Das Parental Alienation Syndrome (PAS). Eine interdisziplinäre Herausforderung für scheidungsbegleitende Berufe. Internationale Konferenz. Frankfurt (Main), 18.–19. Oktober 2002* (S. 282–314). Berlin: VWB.
- Bäuerle, S. & Moll-Strobel, H. (2001). *Eltern sägen ihr Kind entzwei. Trennungserfahrungen und Entfremdung von einem Elternteil*. Donauwörth: Auer.
- Balloff, R. & Koritz, N. (2006). *Handreichung für Verfahrenspfleger. Rechtliche und psychologische Schwerpunkte in der Verfahrenspflegschaft*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Baumrind, D. (1991). Effective parenting during the early adolescent transition. In: P.A. Cowan & M.E. Hetherington (Eds.). *Family transitions* (pp. 111–163). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Beelmann, W. (2002). Kindliche Symptombelastung und familiäre Anpassungsleistungen nach einer ehelichen Trennung. In: T. Fabian, S. Nowara, I. Rode, & G. Jacobs. *Qualitätssicherung in der Rechtspsychologie* (S. 45–59). Münster: Lit.
- Beelmann, W. & Schmidt-Denter, U. (2003). Auswirkungen von Scheidung. In: I. Grau & H.W. Bierhoff (Hrsg.). *Sozialpsychologie der Partnerschaft* (S. 505–530). Berlin: Springer.
- Betz, T. (2006). ‚Gatekeeper Familie‘ – zu ihrer allgemeinen und differenziellen Bildungsbedeutsamkeit. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1, 181–195.
- Blaschitz, J. (2006). Das Gordon Familientraining. In: W.E. Fthenakis & M.R. Textor (Hrsg.). *Das Online-Familienhandbuch*. Verfügbar unter <http://www.familienhandbuch.de> [10.06.2008].
- Bofinger, J. (1994). *Familiensituation und Schulbesuch. Dokumentation des Forschungsstandes*. München: Ehrenwirth.
- Dietrich, P.S. & Paul, S. (2006a). Hoch strittige Elternsysteme im Kontext von Trennung und Scheidung. In: M. Weber & H. Schilling (Hrsg.). *Eskalierte Elternkonflikte. Beratungsarbeit im Interesse des Kindes bei hoch strittigen Trennungen* (S. 13–28). Weinheim: Juventa.
- Dietrich, P.S. & Paul, S. (2006b). Interventionsansätze bei hoch eskalierten Trennungskonflikten. In: M. Weber & H. Schilling (Hrsg.). *Eskalierte Elternkonflikte. Beratungsarbeit im Interesse des Kindes bei hoch strittigen Trennungen* (S. 73–90). Weinheim: Juventa.
- Dum, C.T. (2003). Begutachtete Aufsätze in Fachzeitschriften und das Parental Alienation Syndrome. In: W. von Boch-Galhau, W. Andritzky, P. Koeppel & U. Kodjoe (Hrsg.). *Das Parental Alienation Syndrome (PAS). Eine interdisziplinäre Herausforderung für scheidungsbegleitende Berufe. Internationale Konferenz, Frankfurt (Main), 18.–19. Oktober 2002* (S. 383–389). Berlin: VWB.
- Emery, R.E. (1994). *Renegotiating family relationships: Divorce, child custody, and mediation*. New York: Guilford.
- Emery, R.E. (2001). Interparental conflict and social policy. In: J.H. Grych & F.D. Fincham (Eds.), *Interparental conflict and child development: Theory, research, and applications* (pp. 417–439). New York: Cambridge University Press.
- Emery, R.E. (2005). Parental alienation syndrome: Proponents bear the burdon of proof. *Family Court Review*, 43, 8–13.
- Fengler, J. (1999). Pädagogische Verhaltensmodifikation. In: J. Fengler & G. Jansen (Hrsg.). *Handbuch der Heilpädagogischen Psychologie* (S. 252–283). Stuttgart: Kohlhammer.
- Fengler, J. & Jansen G. (Hrsg.). (1999). *Handbuch der Heilpädagogischen Psychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fthenakis, W.E. & Textor, M.R. (Hrsg.). *Das Online-Familienhandbuch*. Verfügbar unter www.familienhandbuch.de [10.06.2008].
- Fuhrer, U. (2005). *Lehrbuch Erziehungspsychologie*. Bern: Huber.
- Gardner, R. (1992). *The Parental Alienation Syndrome: A guide for mental health Professionals*. Cresskill: Creative Therapeutics.
- Gardner, R., Sauber, R. & Lorandos, D. (Eds.) (2006). *The International Handbook of Parental Alienation Syndrome: Conceptual, Clinical and Legal Considerations*. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas Publisher, Ltd.
- Geiss, W. (1997). *Scheidung als kritisches Lebensereignis und Eingriff in kindliche Lebenswelten des Grundschulkindes*. Unveröff. Staatsexamensarbeit. Bamberg: Universität Bamberg.
- Goedde, M. (2004). Umgangsverweigerung bei Kindern und Jugendlichen: Ein Plädoyer für den „Brückenschlag“ zwischen anwendungsorientierten Erklärungsansätzen und neueren Befunden der Scheidungsforschung. *Zentralblatt für Jugendrecht*, 91, 201–214.
- Goetze, H. (2002). *Handbuch der personenzentrierten Spieltherapie*. Göttingen: Hogrefe.
- Goetze, H. (2009). Filialtherapie – Konzept, Praxis und Wirksamkeit. In: M. Behr, D. Hölldampf & D. Hüsson (Hrsg.), *Psychotherapie mit Kindern und Jugendlichen – Personenzentrierte Methoden und interaktionale Behandlungskonzepte* (S. 78–97). Göttingen: Hogrefe.
- Griebel, W. & Oberndorfer, R. (2002). Scheidung und Trennung: Reaktionen der Kinder und der Schule. In: W.E. Fthenakis & M.R. Textor (Hrsg.), *Das Online-Familienhandbuch*. Verfügbar unter www.familienhandbuch.de [10.06.2008].
- Grolnick, W.S. & Farkas, M. (2002). Parenting and the development of self-regulation. In: M. Bornstein (Ed.),

- Handbook of parenting. Vol.5. Practical issues in parenting* (pp. 89–110). Mahwah (NJ): Erlbaum.
- Grütznert, W., Kulisch, E. & Langenmayr, A. (1997). Gruppentherapie bei Kindern aus Scheidungsfamilien und ihren Eltern – Ein integratives Modell auf personzentrierter Basis. In: C. Boeck-Singelmann, B. Ehlers, Th. Hensel, F. Kemper & Ch. Monden-Engelhardt (Hrsg.), *Personzentrierte Psychotherapie mit Kindern und Jugendlichen. Bd. 2: Anwendung und Praxis* (S. 181–208). Göttingen: Hogrefe.
- Grych, J.H. (2005). Interparental conflict as a risk factor for child maladjustment. Implications for the development of prevention programs. *Family Court Review*, 43, 97–108.
- Hetherington, E.M. & Kelly, J. (2003). *Scheidung. Die Perspektiven der Kinder*. Weinheim: Beltz.
- Hinger, O. & Meixner, B. (2006). Gruppen-Interventionsprogramm für Scheidungskinder. GIPS: Ein Unterstützungsangebot zur Meinungsbildung und Meinungsäußerung. In: M. Weber & H. Schilling (Hrsg.). *Eskalierte Elternkonflikte. Beratungsarbeit im Interesse des Kindes bei hoch strittigen Trennungen* (S. 163–174). Weinheim: Juventa.
- Hollritt, D. (2003). „Am liebsten würde ich alles wieder gut machen“: Personzentrierte Spieltherapie mit einem fünfjährigen Mädchen mit Anpassungsstörung nach Trennung der Eltern. In: C. Boeck-Singelmann, Th. Hensel, St. Jürgend-Jahmert & Ch. Monden-Engelhardt (Hrsg.), *Personzentrierte Psychotherapie mit Kindern und Jugendlichen. Bd. 3: Störungsspezifische Falldarstellungen* (S. 7–40). Göttingen: Hogrefe.
- Hundsatz, A. (2003). Die Organisation der Erziehungsberatungsstelle auf dem Prüfstand. In: M. Weber, H.W. Egge- mann-Dann & H. Schilling (Hrsg.), *Beratung bei Konflikten. Wirksame Interventionen in Familie und Jugendhilfe* (195–209). Weinheim: Juventa.
- Ingenkamp, K. & Lissmann, U. (2008). *Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik*. Weinheim: Beltz.
- Jäger, R. S. (2003). Testkuratorium. In: K.D. Kubinger & R. S. Jäger (Hrsg.). *Schlüsselbegriffe der Psychologischen Diagnostik* (S. 403–405). Weinheim: Beltz/PVU.
- Jopt, U. (1997). Scheidungskinder – Problemkinder? *Pädagogik*, 49, 16–20.
- Jopt, U. (1999). *Ein Zwei-Phasen-Modell zu PAS*. Vortrag anlässlich der Tagung „Kinderwille und Elterntrennung“ vom 23.–24. April 1999 an der Katholischen Akademie Trier.
- Kardas, J. & Langenmayr, A. (1996). *Familien in Trennung und Scheidung. Ausgewählte psychologische Aspekte des Erlebens und Verhaltens von Scheidungskindern*. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
- Kiper, H. (1996). Soziales Lernen im Sachunterricht. Am Beispiel der Bearbeitung von Trennungs- und Scheidungserfahrungen durch Kinder. In: E. Glumpler & S. Wittkowski (Hrsg.). *Sachunterricht heute. Zwischen interdisziplinärem Anspruch und traditionellem Fachbezug*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klosinski, G. (2004). *Scheidung – Wie helfen wir den Kindern?* Düsseldorf: Walter.
- Kracke, B. & Noack, P. (2008). Konflikte in Familien: Möglichkeiten der Prävention und Bewältigung. In: F. Petermann & W. Schneider (Hrsg.), *Angewandte Entwicklungspsychologie* (S. 547–570). Göttingen: Hogrefe.
- Krohne, H.W. & Hock, M. (1998). Erziehungsstil. In: D.H. Rost (Hrsg.). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 104–110). Weinheim: Beltz/PVU.
- Krumm, V. (2006). Elternhaus und Schule. In: D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (108–114). Weinheim: Beltz/PVU.
- LBS-Initiative Junge Familie (Hrsg.). (2002). *Kindheit 2001. Das LBS-Kinderbarometer. Was Kinder wünschen, hoffen und befürchten*. Opladen: Leske + Budrich.
- Leitner, W. (1999). Kindliche Lebenswelten unter besonderer Berücksichtigung der Situation von Scheidungswaisen im familiären und schulischen Kontext. In: Seibert, N. (Hrsg.). *Perspektive Schulpädagogik. Kindliche Lebenswelten. Eine mehrperspektivische Annäherung* (S. 127–156). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leitner, W.G. (2000). Zur Mängelerkennung in familienpsychologischen Gutachten. *Familie und Recht*, 2, 57–63.
- Leitner, W. (2004). Bindungsentwicklung und Bindungsstörung unter besonderer Berücksichtigung des „Parental Alienation Syndroms“ (PAS). In: K. U. Ettrich (Hrsg.). *Bindungsentwicklung und Bindungsstörung* (S. 51–58). Stuttgart: Thieme.
- Leitner, W. & Künneth, A. (2004). Elterliches Entfremdungssyndrom (Parental Alienation Syndrome) – ein zu wenig bekanntes Misshandlungssyndrom. *Kinder- und Jugendmedizin*, 1, 15–19.
- Leitner, W. & Künneth, A. (2006). Parental Alienation Syndrome – Theory and practice in Germany. In: R. Gardner, R. Sauber & D. Lorandos (Eds.). *The International Handbook of Parental Alienation Syndrome: Conceptual, Clinical and Legal Considerations* (pp. 108–120). Springfield (Ill.): Charles C. Thomas Publ.
- Leitner, W. & Künneth, A. (2008). Lern-, Leistungs-, Teilleistungsschwierigkeiten. In: G. Hörmann & W. Körner (Hrsg.), *Einführung in die Erziehungsberatung* (S. 182–203.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Leitner, W. & Linsler, J. (1994). Elternverlust – unabdingbares oder vermeidbares Kinderunglück nach Trennung oder Scheidung? *Zeitschrift für Familienforschung, Sonderheft 1*, 315–322.
- Leitner, W., Ortner, A. & Ortner, R. (2008). *Handbuch Verhaltens- und Lernschwierigkeiten*. Weinheim: Beltz.
- Leitner, W. & Schoeler, R. (1998). Maßnahmen und Empfehlungen für das Umgangsverfahren im Blickfeld einer Differentialdiagnose bei Parental Alienation Syndrom (PAS) unterschiedlicher Ausprägung in Anlehnung an Gardner. *Der Amtsvormund*, 71, 849–868.
- Lewin, K. & Graumann, C.-F. (1982). *Psychologie der Entwicklung und Erziehung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Miller, R. (2003). *Beziehungsdidaktik*. Weinheim: Beltz.

- Moll-Strobel, H. (2001a). Pädagogische Handlungsperspektiven und schulische sowie unterrichtliche Interventionsmöglichkeiten. In: S. Bäuerle & H. Moll-Strobel (Hrsg.), *Eltern sägen ihr Kind entzwei. Trennungserfahrungen und Entfremdung von einem Elternteil* (S. 116–123). Donauwörth: Auer.
- Moll-Strobel, H. (2001b). Materialien zur Thematik Trennung – Scheidung – Entfremdung. In: S. Bäuerle & H. Moll-Strobel (Hrsg.), *Eltern sägen ihr Kind entzwei. Trennungserfahrungen und Entfremdung von einem Elternteil* (S. 124–145). Donauwörth: Auer.
- Näger, B., Liebald, R., Schmidt-Denter, U. & Beelmann, W. (2000). *Gruppeninterventionsprogramm für Kinder aus Trennung- und Scheidungsfamilien*. Verfügbar unter <http://www.uni-koeln.de/phil-fak/psych/entwicklung/forschung/scheidung/intervention.html> [25.06.2008].
- Napp-Peters, A. (2005). Mehrelternfamilien als „Normal“-Familien – Ausgrenzung und Eltern-Kind-Entfremdung nach Trennung und Scheidung. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 54, 792–801.
- Neuenschwander, M., Bahner, T., Gasser-Dutoit, A., Goltz S., Hirt, U., Ryser, H. & Wartenweiler, H. (2005). *Schule und Familie. Was sie zum Schulerfolg beitragen*. Bern: Haupt.
- Niedermayr, J. & Steinkellner, E. (2006). *Auswirkung von Scheidung und Trennung auf die Schulleistungen von Kindern*. Verfügbar unter <http://www.stangl.eu/psychologie/praesentation/scheidung.shtml> [10.06.2008].
- Pedro-Carroll, J.L. (2005). Fostering resilience in the aftermath of divorce: The role of evidence-based programs for children. *Family Court Review*, 43, 52–64.
- Petermann, U. & Petermann, F. (2006). Erziehungskompetenz. *Kindheit und Entwicklung*, 15, 1–8.
- Petermann, F. & Schneider, W. (2008). *Angewandte Entwicklungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Rogers, C. (2005). *Die Person als Mittelpunkt der Wirklichkeit*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Sbarra, D.A. & Emery, R.E. (2005). Coparenting conflict, nonacceptance, and depression among divorced adults: Results from a 12-year follow-up study of child custody mediation using multiple imputation. In: *American Journal of Orthopsychiatry*, 17, 63–75.
- Schleiffer, R. (1988). *Elternverluste. Eine explorative Datenanalyse zur Klinik und Familiendynamik*. Berlin: Springer.
- Schleiffer, R. (1994). Das Scheidungskind als kollusives Partnersubstitut. *Psychotherapie, Psychosomatik, Medizinische Psychologie*, 44, 193–199.
- Schmidt-Denter, U. (2002). Differentielle Entwicklungsverläufe von Scheidungskindern. In: S. Walper & R. Pekrun (Hrsg.), *Familie und Entwicklung. Aktuelle Perspektiven der Familienpsychologie* (S. 292–313). Göttingen: Hogrefe.
- Schmidt-Denter, U. (2005). Belastungen bei Scheidung/Trennung. In: P.F. Schlottke, S. Schneider, G. Lauth & R.K. Silbereisen (Hrsg.), *Störungen im Kindes- und Jugendalter – Verhaltensauffälligkeiten* (S. 443–470). Göttingen: Hogrefe.
- Schmidt-Denter, U., Schmitz, H. & Schulte, S. (1994). Unseere Eltern trennen sich. Evaluation einer Gruppenintervention für Kinder aus Trennungsfamilien. In: H. Cremer, K. Menne & A. Hundsalz (Hrsg.), *Jahrbuch für Erziehungsberatung. Band 1* (S. 163–184). Weinheim: Juventa.
- Schmidt-Denter, U. & Beelmann, W. (1995). *Familiäre Beziehungen nach Trennung und Scheidung: Veränderungsprozesse bei Müttern, Vätern und Kindern*. Forschungsbericht (Band I). Universität zu Köln, Psychologisches Institut.
- Schmidt-Denter, U. & Beelmann, W. (1997). Kindliche Symptombelastungen in der Zeit nach der elterlichen Trennung – eine differentielle und längsschnittliche Betrachtung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 29, 26–42.
- Schmitz, H. & Schmidt-Denter, U. (1997a). Methodische Vorgehensweisen in Gruppeninterventionen für Kinder aus Trennungs- und Scheidungsfamilien – Ein Literaturüberblick. In: G. Lehmkuhl & U. Lehmkuhl (Hrsg.), *Scheidung – Trennung – Kindeswohl. Diagnostische, therapeutische und juristische Aspekte* (S. 34–52). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Schmitz, H. & Schmidt-Denter, U. (1997b). Gruppeninterventionen für Kinder aus Trennungs- und Scheidungsfamilien. Ein Literaturüberblick. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 44, 13–26.
- Schwarz, B. & Noack, P. (2002). Scheidung und Ein-Eltern-Familien. In: M. Hofer, E. Wild & P. Noack (Hrsg.), *Lehrbuch Familienbeziehungen. Eltern und Kinder in der Entwicklung* (S. 312–335). Göttingen: Hogrefe.
- Statistisches Bundesamt (2008). *Ehescheidungen und betroffene minderjährige Kinder*. Verfügbar unter <http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms> [25.06.2008].
- Stecher, L. (2006). Schulleistungen als Familienthema. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1, 217–228.
- Steinberg, L.D. (2001). We know some things: Parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11, 1–19.
- Stötzel, M. (2005). *Wie erlebt das Kind die Verfahrenspflegschaft? Studie zum Qualitätsstand der Institution Verfahrenspflegschaft (gemäß § 50 FCC) unter Berücksichtigung der Perspektive des Kindes*. Herbolzheim: Centaurus.
- Stötzel, M. & Wolff, M. (2005). Verfahrenspflegschaft aus der Sicht der betroffenen Kinder. In: I. Jansen, W. Rütting & H.J. Schimke (Hrsg.), *„Anwalt des Kindes“ – Eine Positionsbestimmung der Verfahrenspflegschaft nach § 50FFGG* (S. 154–167). Münster: Waxmann.
- Strehmel, P. (2005). Weniger gefördert? Elterliche Arbeitslosigkeit als Entwicklungskontext der Kinder. In: C. Alt (Hrsg.), *Kinderleben – Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. Ed. 1. Aufwachsen in Familien* (S. 217–238). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Tausch, R. & Tausch, A. (1963). *Erziehungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Textor, M.R. (2006). *Der Scheidungszyklus: Vorscheidungsphase*. Verfügbar unter: www.familienhandbuch.de [10.06.2008].
- Walper, S. (2002). Verlust der Eltern durch Trennung, Scheidung oder Tod. In: R. Oerter & L. Montada (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie* (S. 818–832). Weinheim: Beltz.
- Walper, S. & Beckh, K. (2006). Adolescents' development in high-conflict and separated families. Evidence from a German longitudinal study. In: A. Clarke-Stewart & J. Dünn (Eds.). *Families count: Effects on child and adolescent development* (pp. 238–270). Cambridge: Cambridge University Press.
- Walper, S. & Bröning, S. (2008). Bewältigungshilfen bei Trennung und Scheidung. In: F. Petermann & W. Schneider (Hrsg.). *Angewandte Entwicklungspsychologie* (S. 571–604). Göttingen: Hogrefe.
- Walper, S. & Gödde, M. (2005). Jugendliche und ihre Beziehung zum Vater. Ein Vergleich von Kern-, Trennungs- und Stieffamilien. In B. Schuster, H.-P. Kühn & H. Uhlenendorf (Hrsg.). *Entwicklung in sozialen Beziehungen – Heranwachsende in ihrer Auseinandersetzung mit Familie, Freunden und Gesellschaft* (S. 65–89). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Walper, S. & Schwarz, B. (2002). *Was wird aus den Kindern? Chancen und Risiken für die Entwicklung von Kindern aus Trennungs- und Stieffamilien*. Weinheim: Juventa.
- Weber, M. & Schilling, H. (Hrsg.). (2006). *Eskalierte Elternkonflikte. Beratungsarbeit im Interesse des Kindes bei hochstrittigen Trennungen*. Weinheim: Juventa.
- Wild, E. & Hofer, M. (Hrsg.). (2002). Familien mit Schulkindern. In: M. Hofer, E. Wild & P. Noack (Hrsg.). *Lehrbuch Familienbeziehungen* (S. 216–240). Göttingen: Hogrefe.
- Zinnecker, J. & Silbereisen, R.K. (Hrsg.). (1996). *Kindheit in Deutschland*. Weinheim: Juventa.

Relevante Internetadressen:

www.familienhandbuch.de
<http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms>
<http://www.stangl.eu/psychologie/presentation/scheidung.shtml>
<http://www.uni-koeln.de/phil-fak/psych/entwicklung/forschung/scheidung/intervention.html>

Stichwörter im Glossar:

- Beziehungsdidaktik
- Copingstrategien
- Desorganisationsmodell
- DIN-Norm 33430
- Parental Alienation Syndrome (PAS)
- Spill-over
- Transitionen/Transitionsprozess

Autorenanschrift:

Priv.-Doz. Dr. phil. Werner Leitner
Universität zu Köln
Humanwissenschaftliche Fakultät
Department für Heilpädagogik und Rehabilitation
Arbeitsbereich Heilpädagogische Psychologie
Fragenheimstr. 4
D-50931 Köln
E-Mail: werner.leitner@uni-koeln.de