

Diplomstudiengang Sozialarbeit

Kinder im Spannungsfeld Scheidung und deren schulisches Leistungsverhalten

Ramona Prankl

Diplomarbeit
Eingereicht zur Erlangung des Grades
Magistra (FH) für sozialwissenschaftliche Berufe
an der Fachhochschule St. Pölten
Im März 2010

Erstbegutachter:
Prof. DAS Kurt Fellöcker MA

Zweitbegutachter:
MMag. Andrea Rogy

Kurzfassung

Kinder im Spannungsfeld Scheidung und deren schulisches Leistungsverhalten

(Diplomarbeit, eingereicht an der Fachhochschule St. Pölten im März 2010)

Scheidungskinder haben gemeinsam, dass sie in einem Spannungsfeld stehen. Ausgangspunkt der empirischen Forschung für diese Arbeit war die Frage, wie sich eine elterliche Scheidung auf die Kinder und deren schulisches Leistungsverhalten auswirkt.

Der sekundäre Ausgangspunkt dieser Arbeit, welches Verhalten die LehrerInnen den Scheidungskindern gegenüber aufweisen und welche Defizite diesbezüglich vorhanden sind, konnte ebenfalls verifiziert werden.

Diese Arbeit beschreibt die Situation, beginnend bei den Familienstrukturen, über die Scheidungsphasen, zu den Auswirkungen auf die Kinder, abhängig von Alter und Geschlecht und deren Betreuung. Der Theorieteil soll die Möglichkeit schaffen, die verschiedensten Einflussfaktoren auf die Scheidungskinder, die mit einer Scheidung einhergehen, aufzuzeigen.

Die Auswahl der LehrerInnen als ExpertInnen, fiel deshalb auf diesen Personenkreis, da LehrerInnen den Schulalltag mit den SchülerInnen teilen und die SchülerInnen aus einer neutraleren Sicht, als ihre Eltern, betrachten. Mittels narrativer Interviews wurden LehrerInnen von niederösterreichischen Hauptschulen interviewt. Die Daten wurden durch das Abhalten von ExpertInneninterviews mit LehrerInnen erhoben, anschließend transkribiert, codiert, kontrastiert und interpretiert.

Durch die Auswertung wurde die Ohnmacht klar, die bei den LehrerInnen teilweise vorherrscht. Diese Arbeit befasst sich mit der Frage, welcher Bedarf bzw. welches Interesse an Unterstützung durch SchulsozialarbeiterInnen in der Schule vorzufinden ist bzw. wie diese sozialarbeiterische Unterstützung strukturiert sein soll.

Den LehrerInnen fehlen aber vor allem die zeitlichen - und Bildungsressourcen, um sich um „private“ Probleme der SchülerInnen zu kümmern. Von Seiten der LehrerInnen besteht der Wunsch nach multiprofessioneller Zusammenarbeit, um den SchülerInnen eine bedarfsorientierte Hilfe zukommen

zu lassen und um von dieser zeitaufwändigen Arbeit entlastet zu werden. Daher scheint es sinnvoll, wenn SozialarbeiterInnen in der Schule anwesend wären.

Die hauptsächlichen Aufgaben für SozialarbeiterInnen in Schulen sollen Beratung, Begleitung, Krisenintervention und Vermittlung sein.

Detailergebnisse könnten als Basis für weiterführende Forschungsarbeit in diesem Bereich herangezogen werden. Es ist wünschenswert, dass diese Arbeit mithilft, das Netzwerk für Scheidungskinder zu verbessern und einen Entproblematisierungsprozess einzuleiten.

Abstract

Children of broken homes and their performance in school

(Thesis, submitted to the Fachhochschule St. Pölten, March 2010)

Children of broken homes are in the centre of conflict. The question, how divorce affects the children and consequently their performance in school, provided the basis for the empirical research conducted for this paper. The second question of this paper, namely how teachers behave towards children of broken homes and which shortcomings they suffer, could also be verified. This paper describes the family structures, the phases of the divorce proceeding and its effects on the children, depending on age and gender and the care they receive. The theoretical part shows the various factors emerging due to the divorce and having an effect on the children of broken homes. The choice of teachers as experts was made because teachers share the everyday school life with their pupils and may have a more neutral viewpoint of the situation than the pupils' parents. Teachers of secondary schools in Lower Austria were surveyed by means of narrative interviews. Data was collected by means of expert interviews with teachers and was subsequently transcribed, encoded, contrasted and interpreted. The analysis of data partly showed a high level of helplessness among teachers. This paper is concerned with the necessity and interest in the support by social workers in schools and how this support should be structured. Teachers mainly lack time and the respective professional training in order to take care of the 'private' problems of every single pupil. Teachers would desire the cooperation of different professionals to be able to provide pupils the required help and to be released from this time-consuming task. The respective hiring of a social worker, thus, seems worthwhile. The main tasks for social workers in schools are consultation and advice, counsel and support, crisis intervention and mediation.

Results could provide a basis for further research in this field. It is desirable that this paper helps improve the situation of children of broken homes and that it initiates a process of solving this problem.

Inhalt

1. Einleitung	1
1.1 Ziel der Arbeit	1
1.2 Struktur bzw. Gliederung	2
2. Statistik der Ehescheidungen in Österreich	3
2.1 Übersicht nach Bundesländern	5
3. Darstellung von Ehemodellen	7
3.1 Die traditionelle Ehe	8
3.2 Die „Bündnis-Ehe“	8
3.3 Die „Verschmelzungsehe“	9
3.4 Die „Partner-Ehe“	9
4. Scheidungszyklus	12
4.1 Die Ambivalenzphase	12
4.2 Trennungs- und Scheidungsphase	13
4.3 Die Nachscheidungsphase	15
5.1 Spezifische Reaktionen von Kindern auf Trennung und Scheidung	16
5.1 Altersspezifische Reaktionen	17
5.1.1 Von der Geburt bis zum zweiten. Lebensjahr	17
5.1.2 Zweites bis sechstes Lebensjahr	18
5.1.3 Sechstes bis achttes Lebensjahr	19
5.1.4 Neuntes bis zwölftes Lebensjahr	21
5.1.5 Dreizehntes bis neunzehntes Lebensjahr	23
5.2 Geschlechtsspezifische Unterschiede bei Kindern in der Bewältigung einer Scheidung	24
5.3 Biologische Veränderungen	25
5.4 Psychosoziale Veränderungen	25
5.5 Die Auswirkungen im schulischen Bereich	27
6. Das Parental Alienation Syndrome (PAS)	28
6.1 Was ist das PAS-Syndrom?	28
6.2 PAS im Hinblick auf die Professionen	31
7. Aufgabe der österreichischen Schule	31
7.1 Aufgabe der Hauptschule	32
7.2 Der Hauptschullehrplan	32

7.3 Aufgaben der PädagogInnen	33
7.4 Mitwirken der Schule an der Erziehung	34
8. Schulsozialarbeit	35
8.1 Die historische Entwicklung	35
8.2 Definition Schulsozialarbeit	36
8.3 Kooperationsmodelle in der Schulsozialarbeit	37
8.4 Grundsätze und Handlungsprinzipien der Schulsozialarbeit	38
8.5 Gesetzliche Grundlagen	40
8.6 x-point Schulsozialarbeit in Niederösterreich	41
9. Forschungsmethoden	42
9.1 Beispiel der Auswertung	43
10. Forschungsergebnisse	44
10.1 Festlegung des Materials	44
10.2 Darstellung der Entstehungssituation	45
10.3 Formale Charakteristika des Materials	46
10.4 Bestimmung der Analysetechnik und Festlegung des konkreten Ablaufmodells	46
10.5. Untersuchungsergebnisse aus fokussierten Interviews	47
10.5.1 Ursächliche Bedingungen	48
10.5.2 Intervenierende Bedingungen	49
10.5.3 Geschlechtsspezifische Unterschiede	50
10.5.4 Scheidungstrauma und alterspezifische Reaktionen bei Kindern	51
10.5.5 Leistungsabfall bei Scheidungskindern	52
10.5.6 Überforderung der Erziehungsberechtigten	53
10.5.7 Kontakt zu den Eltern	54
10.5.8 Hilfestellung	55
10.5.9 Implementierung von Schulsozialarbeit	55
11. Schlussfolgerung und Ausblick	57
Literatur	60
Eidesstattliche Erklärung	64

1. Einleitung

Das Forschungsinteresse und der Anreiz zum Thema „Kinder im Spannungsfeld Scheidung und deren schulisches Leistungsverhalten“ gründet einerseits auf der Bedeutung der Problem- bzw. Krisensymptome der Scheidungskinder, und zum anderen ist die persönliche Motivation der Autorin zu ergründen, wie LehrerInnen mit SchülerInnen die Problemsituationen aufweisen, damit umgehen, oder diese überhaupt erkennen.

Schulsozialarbeit ist in Österreich ein vernachlässigtes Tätigkeitsfeld der sozialen Arbeit und sich daher noch im Anfangsstadium der Entwicklung und der Implementierung an Schulen befindet, werden ExpertInneninterviews mit LehrerInnen durchgeführt, in deren Schulen keine Schulsozialarbeit angeboten wird.

Da in den letzten Jahren ein stetiger Zuwachs von Scheidungen zu verzeichnen ist, wächst auch die Zahl der Kinder, die eine Scheidung zu bewältigen haben.

Wenn Eltern sich trennen, geht für die Kinder ihre bisherige Welt in die Brüche. Für Kinder ist eine Scheidung der Eltern eine leidvolle und oftmals traumatische Erfahrung. Häufig sind die Eltern bei Trennung und Scheidung mit ihren eigenen Problemen beschäftigt und verlieren dadurch den Blick für Wut, Angst, Aggressivität, Traurigkeit und die Schulprobleme ihrer Kinder. Auch Kinder, die keine Reaktionen zeigen, leiden oftmals schwer unter einer Scheidung.

Da Eltern ihren Kindern gerade in dieser schweren Zeit meist nicht die Aufmerksamkeit widmen können, ist es wichtig, dass andere Bezugspersonen auf die Probleme und Ängste der Kinder aufmerksam werden.

LehrerInnen sind Bezugspersonen außerhalb der Familie. Sie kennen ihre SchülerInnen und sollten Veränderungen in deren persönlichem, jedoch auch schulischem Verhalten bemerken.

1.1 Ziel der Arbeit

Diese Diplomarbeit beschäftigt sich mit der Frage, wie sich eine elterliche Scheidung auf die Kinder und deren schulischen Leistungsverhalten auswirkt bzw. soll in dieser Arbeit mittels qualitativer ExpertInneninterviews mit LehrerInnen der Zugang, die Wahrnehmung und der Umgang mit den SchülerInnen untersucht werden.

Diese Arbeit soll konkrete Aufschlüsse darüber geben, ob die Anwesenheit einer SozialarbeiterIn als Ansprechperson für SchülerInnen, LehrerInnen und den Erziehungsberechtigten in den Schulen implementiert werden sollte, um Unterstützungs- und Kooperationsarbeit zu leisten.

1.2 Struktur bzw. Gliederung

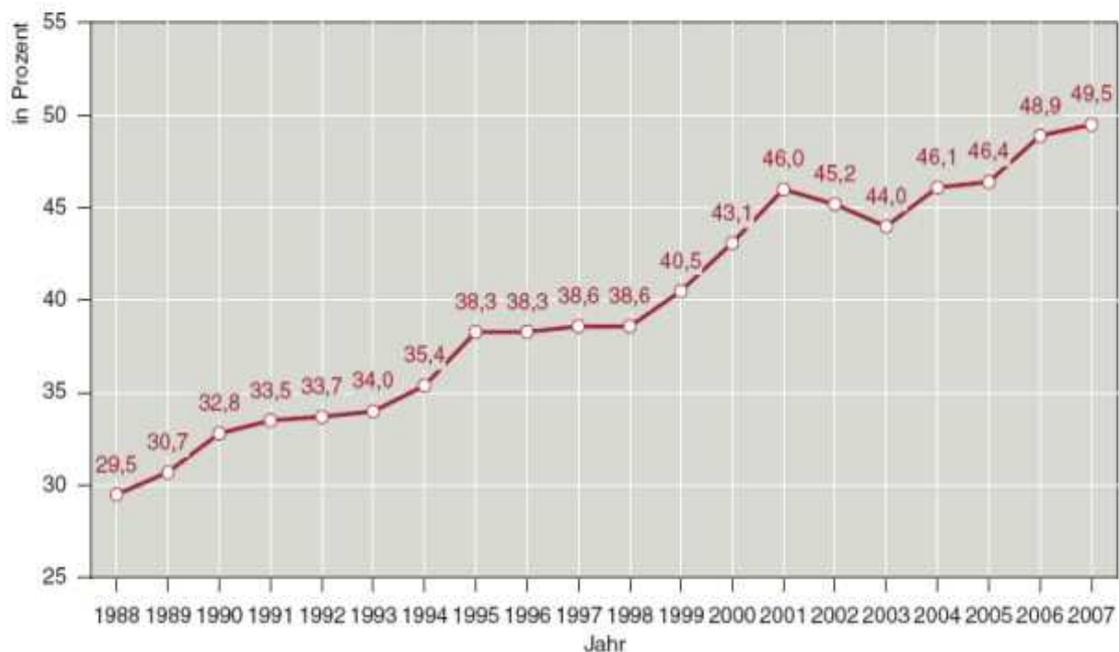
Um an die Forschungsfrage möglichst unvoreingenommen herangehen zu können, wird ein breites Literaturstudium vorgenommen. Aus der Ausarbeitung der relevanten Literatur entsteht ein Überblick über Ehescheidungen und deren Symptome. Der Vergleich dieser Information mit der Schulpraxis soll mittels narrativen ExpertInneninterviews von HauptschullehrerInnen durchgeführt werden. Die Auswertung wird mit einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring vorgenommen. Aus dem gesamten Konvolut an Information soll die Antwort gefunden werden.

2. Statistik der Ehescheidungen in Österreich

Laut Statistik Austria wurden im Jahr 2007 insgesamt 20.516 Ehen - um 180 oder 0,9% mehr als noch im Jahr 2006 - rechtskräftig geschieden. Dieses Ergebnis wurde an Hand der Basis der Meldungen der zuständigen Gerichte ermittelt. Die Gesamtscheidungsrate erreichte im Jahr 2007 mit 49,5% einen historischen Rekordwert (2006: 48,9%). In der Bundeshauptstadt Wien endeten im Jahr 2007 den ehedauerspezifischen Scheidungswahrscheinlichkeiten zufolge bereits 64 von 100 geschlossenen Ehen vor dem Scheidungsrichter.

Die überwiegende Zahl der Scheidungen erfolgte im Jahr 2007, wie im Jahr zuvor, in beiderseitigem Einvernehmen der Ehepartner. Insgesamt 21.061 Kinder, davon 71,4% minderjährig, waren von der Scheidung ihrer Eltern betroffen. Im Schnitt hatten die geschiedenen Paare 1,03 Kinder, davon 0,55 Kinder im Alter von unter 14 Jahren.

Gesamtscheidungsrate 1988 bis 2007



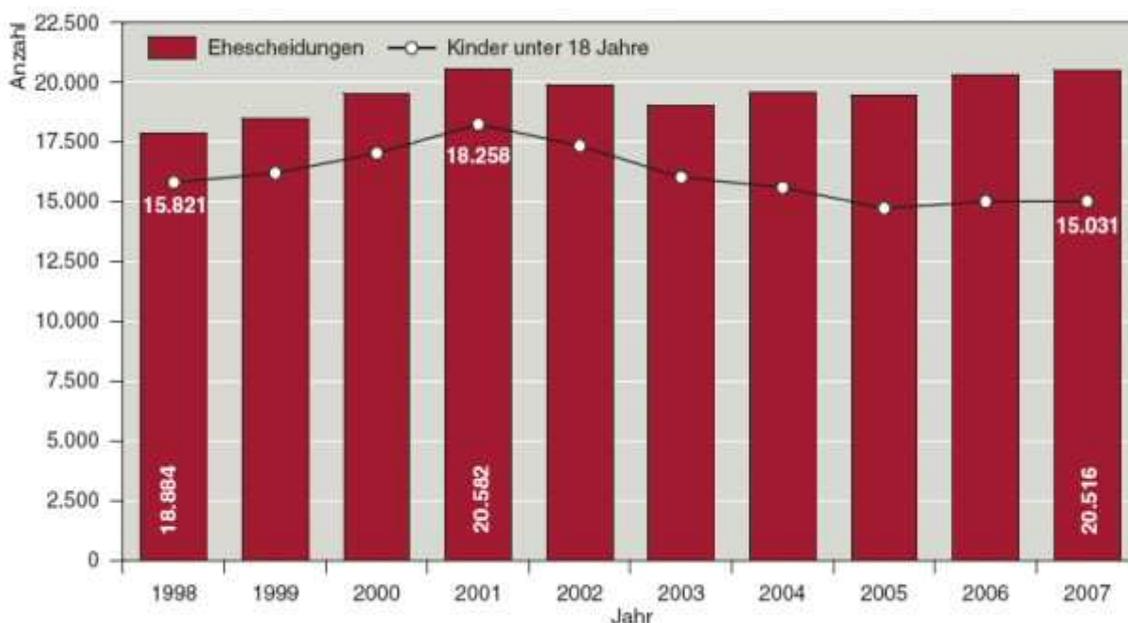
Q: STATISTIK AUSTRIA

Im Jahr 2007 erfolgten 88,4% (2006: 88,1%) aller Scheidungen in beiderseitigem Einvernehmen im Sinne des § 55a Ehegesetzes (18.132 Fälle). Wegen Auflösung der häuslichen Gemeinschaft (§ 55 Ehegesetz) wurden 1.002 und wegen sonstiger Gründe (§§ 49, 50, 51, 52 Ehegesetz sowie nach

Bestimmungen des ausländischen Rechts) 1.382 Ehen geschieden. Träger des Verschuldens bzw. Grundes bei den 2.384 strittig geschiedenen Ehen (inklusive Scheidungen nach ausländischem Recht) waren bei 51,8% der Scheidungen der Mann, bei 11,2% die Frau und bei den übrigen 36,9% in 422 Fällen beide und in 458 Fällen keiner von beiden.

Es sind 42,5% aller im Jahre 2007 geschiedenen Ehen (8.725 Fälle) kinderlos geblieben. Ein Kind ging aus 4.822 (23,5%) aller Ehen hervor, 5.139 (25,3%) hatten zwei und 1.776 (8,7%) hatten drei oder mehrere Kinder. Im Jahr 2007 waren insgesamt 21.061 Kinder, davon 15.031 (71,4%) minderjährige „Scheidungsweisen“ (unter 18 Jahre). Die Anzahl der unter dreijährigen Kinder beträgt 6,2% (1.306 Kinder), im Kindergartenalter befanden sich 2.451 (11,6%) der Kinder, 3.689 (17,5%) im Volksschulalter und 3.892 (18,5%) waren zwischen 10 bis unter 14 Jahren, weitere 3.693 (17,5%) der Jugendlichen von 14 bis unter 18 Jahren. Die geschiedenen Partner hatten im Schnitt 1,03 Kinder, davon 0,55 Kinder im Alter von unter 14 Jahren.

Scheidungen und von einer Scheidung der Eltern betroffene Kinder unter 18 Jahren 1998 bis 2007



Q: STATISTIK AUSTRIA

2.1 Übersicht nach Bundesländern

Ehescheidungen und Kinder aus geschiedenen Ehen 2007 nach Bundesländern					
Bundesland	Ehescheidungen		Kinder		Gesamtscheidungsrate ²⁾
	absolut	Veränderung zum Vorjahr in %	unter 18 Jahren	pro geschiedene Ehe ¹⁾	
Burgenland	513	-15,2	492	1,28	39,84
Kärnten	1.089	-2,0	929	1,29	41,71
Niederösterreich	3.798	-0,8	3.272	1,16	48,27
Oberösterreich	2.801	3,5	2.311	1,20	41,11
Salzburg	1.148	3,9	915	1,21	45,07
Steiermark	2.822	13,3	2.131	1,17	47,53
Tirol	1.237	0,0	987	1,09	37,86
Vorarlberg	812	0,5	712	1,26	46,77
Wien	6.296	-2,3	3.282	0,67	64,15
Österreich 2007	20.516	0,9	15.031	1,03	49,47
Österreich 2006	20.336	4,5	15.024	1,02	48,86

Q: STATISTIK AUSTRIA - 1) Arithmetisches Mittel der von Ehescheidungen betroffenen Kinder aller Altersstufen. - 2) Die Gesamtscheidungsrate gibt an, wie groß der Prozentsatz der Ehen ist, die durch eine Scheidung (und damit nicht durch den Tod eines der beiden Ehepartner) enden. Basis für die Berechnung der Gesamtscheidungsrate sind die im jeweiligen Jahr beobachteten Scheidungen, die in Beziehung zu jenen Eheschließungsjahrgängen gesetzt werden, aus denen sie stammen (ehedauerspezifische Scheidungsrate).

Laut Statistik Austria lag die mittlere Ehedauer der geschiedenen Ehen im Jahr 2007 bei 9,2 Jahren und somit um 0,2 Jahre länger als noch im Jahr 2006. 47,4%, also fast die Hälfte, aller geschiedenen Ehen bestand zehn Jahre oder länger. Im ersten Ehejahr wurden 1,4% der Ehen geschieden - in zwei Fällen sogar bereits im ersten Monat - und in weiteren 7,2% der Ehen kam es innerhalb der ersten beiden Jahre zur Scheidung. In den ersten fünf Ehejahren erfolgte fast ein Drittel aller Scheidungen (31,8%) und weitere 58,1% nach fünf bis unter 25 Jahren.

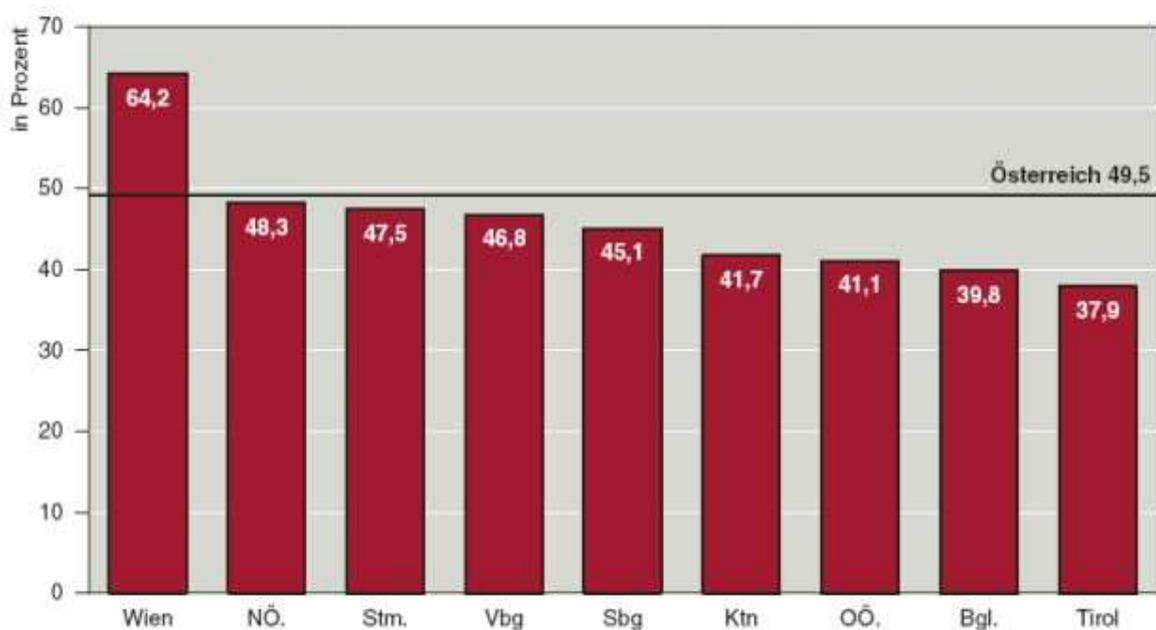
Jedes zehnte Ehepaar entschloss sich, erst nach der Silberhochzeit ihre Ehe aufzulösen, zwanzig der insgesamt 100 Paare trennten sich nach der goldenen Hochzeit.

Im Jahr 2007 betrug das mittlere Scheidungsalter (Median) der Männer 41,6 Jahre und jenes der Frauen 39,3 Jahre. Das mittlere Scheidungsalter von Männern lag somit um ca. 0,5 Jahre höher als im Jahr 2006 bzw. um ca. vier

Jahre höher als noch vor zehn Jahren (Scheidungsalter 1997: Mann 37,7 Jahre und Frau 35,1 Jahre). Die zwei ältesten Männer waren 90 Jahre, als sie den Entschluss fassten, sich von ihren Frauen scheiden zu lassen. Die älteste Frau, die den Gang zum Scheidungsrichter wagte, war übrigens 87 Jahre alt.

Die höchste Scheidungsrate der österreichischen Bundesländer wies im Jahr 2007 das Land Wien mit 64,2% auf. Dieser Wert liegt deutlich über dem österreichischen Durchschnittswert. Die Scheidungsraten der übrigen Bundesländer liegen alle unter diesem Gesamtschnitt. So liegt das Bundesland Tirol mit 37,9% deutlich unter dem Bundesdurchschnitt, in Niederösterreich liegt die Scheidungsrate bei 48,3%, in der Steiermark bei 47,5%, in Vorarlberg beträgt sie 46,8%, in Salzburg 45,1%, die Kärntner haben eine Rate von 41,7%. Oberösterreich mit 41,1% und das Burgenland mit 39,8% sind die Bundesländer in Österreich, die die geringsten Scheidungsraten aufweisen.

Gesamtscheidungsrate 2007 nach Bundesländern



Q: STATISTIK AUSTRIA

3. Darstellung von Ehemodellen

Laut Statistik Austria steigt die Scheidungsrate stetig an.

Im Hinblick auf die Kinder, die im Spannungsfeld einer elterlichen Scheidung stehen, ist es von Bedeutung, einen Einblick der verschiedenen Ehemodelle im Wandel der Zeit zu bekommen. Diesbezüglich wird die Autorin im folgenden Kapitel ihrer Diplomarbeit kurz die verschiedenen Ehemodelle erläutern. Betrachtet man die verschiedenen Modelle genauer, dann kann man erkennen, dass die Zeit und die Form, in der die Partner eine Ehe eingegangen sind, durchaus eine Erklärung dafür geben, warum die Scheidungen immer mehr zunehmen. Durch den Wandel der Familienstrukturen seit dem 19. Jahrhundert veränderte sich auch die Bedeutung der Institution Ehe. Im europäischen Raum ist das Streben nach gleichwertigen Rollen in einer Ehe und Partnerschaft vorrangig. Laut Statistik Austria steigt die Scheidungsrate nicht nur in Österreich, sondern in allen Industrienationen stark an. Durch den Wandel der Familienstrukturen seit dem 19. Jahrhundert veränderte sich auch die Bedeutung der Gemeinschaft in der Ehe. Zu beachten ist weiters, dass im europäischen Raum eine gleichwertige Rollenverteilung in Ehe und Partnerschaft angestrebt wird.

Schmitt (1997:14) zufolge werden zur Erklärung dieses Sachverhaltes alternativ vielerlei Ursachen in Betracht gezogen. Es werden auch im Sinne der Multikausalität viele verschiedene Faktoren für das Scheitern der Ehe verantwortlich gemacht. Faktoren dafür sind die Berufstätigkeit und das Emanzipationsbestreben der Frau, der Verfall von traditionellen und religiösen Bindungswerten, die veränderten wirtschaftlichen Rahmenbedingungen der Lebensführung und die Abnahme der sozialen Stigmatisierung geschiedener Personen. Dies führt zu einem enthemmenden Effekt und einer wachsenden Unsicherheit der partnerschaftlichen Erwartungen, zu neuen Klischees eines glücklichen Lebens und auch zu einer Selbstverwirklichung. Diese Tendenzen besitzen einen gewissen Erklärungswert. Sie lassen erkennen, dass die Institution Ehe heute deutlich an Bindungs- und Legitimationsqualität verloren hat. Dies hat zur Folge, dass die daraus folgenden Konfliktstrukturen das Zusammenleben von Paaren enorm belasten. Die Institution Ehe ist daher starken Veränderungen in ihren Bedingungen ausgesetzt. In unserer

Gesellschaft hat die traditionelle Ehe laut Schmitt kaum mehr Gültigkeit, obwohl sie jedoch im Sinne einer romantischen Idealisierung einer Ehe durchaus noch gerne in Anspruch genommen wird.

3.1 Die traditionelle Ehe

Laut Schmitt (1997:16-17) war die „traditionelle Ehe“ in ihren Leistungen dem Anspruch verpflichtet, den betroffenen Personen den Fortbestand, die Reproduktion der eigenen Familie, sowie Wirtschafts- und Versorgungsgemeinschaft und die Wahrnehmung von Besitzständen sicher zu stellen. In diesem Modell war das Überleben der einzelnen Familienmitglieder, um materielles oder symbolisches Erbe von einer auf die nächste Generation zu übertragen, vordergründig. Traditionelle und geschlechtsrollenspezifische Verpflichtungen und Aufgaben wurden genau definiert. In diesem Modell der „traditionellen Ehe“ wurde als naturgegeben erachtet, eine hierarchische Ordnung einzuhalten. Dies diente vor allem dazu, um die Absicherung der Familie zu gewährleisten. Eine Auflösung der Ehegemeinschaft war nicht möglich, da die Familie aufgrund einer zwingend angesehenen Kontinuität gefährdet war. Dieses Bündnis galt zu einer Zeit, wo Liebe, Lust und Leidenschaft zurückstehen mussten. Es wurden optimale Bedingungen geschaffen, um in schwierigen Situationen das Überleben und die Nachkommen zu sichern.

In diesem Bündnis spielten die Liebe und die freie Partnerwahl keine Rolle, und die Scheidung war in der „traditionellen Ehe“ nicht vorgesehen.

3.2 Die „Bündnis-Ehe“

Die „Bündnis-Ehe“ betrachtete Schmitt (1997:17) so, dass wirtschaftliche und gesellschaftliche Gegebenheiten zusammenhängen.

Hier sind jedoch nicht nur die ökonomischen Sichtweisen von einer Partnerschaft vordergründig, sondern die Liebe zwischen den Partnern ist von größerer Bedeutung. Aufgrund der stabilisierten, wirtschaftlichen Verhältnisse und der Tatsache, dass nicht nur das Aufkommen des Lebensunterhaltes eine

Notwendigkeit für die Konstituierung einer Ehe ist, entstehen Freiräume, die den Eheleuten ein glücklicheres und sorgenfreieres Leben ermöglichen. In diesem Typus der Ehe spricht man von der Vereinigung von Liebe und Pflicht. In der „Bündnis-Ehe“ ist eine Scheidung jedoch nur möglich, wenn ein erhebliches Vergehen eines Partners vorliegt. Wenn ein Partner sich aufgrund eines Vertrauensbruches schuldig gemacht hat, erfolgt eine gerechtfertigte, juristische Sanktion. Mit gesellschaftlicher Ächtung und Stigmatisierung wird bei der „Bündnis-Ehe“ die Scheidungsbereitschaft erhöht.

3.3 Die „Verschmelzungsehe“

Schmitt (1997:18) führt weiters aus, dass dieses Modell europaweit am stärksten verbreitet ist. Eine intensive Solidarität auf der Gefühlsebene zwischen den Partnern kennzeichnet dieses Modell der Ehe. Die Gleichwertigkeit der Rollen in dieser Ehe und die Unabhängigkeit, die gesellschaftlichen Normen nicht leben zu müssen, sind von großer Bedeutung. Es entsteht eine Symbiose des Fühlens und Denkens zwischen den Partnern. Dadurch entsteht eine Beziehungswirklichkeit, die die Dauer und das Gelingen bestimmt. In diesem Modell stellt auch die Scheidung keine Ächtung und Stigmatisierung mehr dar, da sie nicht mehr als moralisches Vergehen angesehen wird. Dadurch betrifft sie auch eher das private und nicht mehr so stark das öffentliche Leben. Betrachtet man die „Verschmelzungs-Ehe“, so könnte es den Anschein machen, dass sie für die geschiedenen Personen eine Erleichterung darstellt, jedoch scheint sie zum Teil innere Konflikte zu forcieren, da oftmals die Scheidung als persönliches Versagen dargestellt wird.

3.4 „Die Partner-Ehe“

In diesem Modell hat die Heirat die unentbehrliche Formalität verloren. Hier gibt es keine Institution mehr, die Ehe gilt als privater und lösbarer Vertrag. Laut Schmitt (1997:19) versteht man unter einer „Partner-Ehe“ eine Gefährtenschaft. Die Eheschließung bringt für das Zusammenleben kein neues Qualitätsmotiv. Rechtliche und steuerliche Vorteile prägen die Bedeutung dieser Ehe.

Man sucht in diesem Ehemodell die Vorzüge des Zusammenlebens. Hier kann jeder Partner eigenen Sozialkontakten und Freizeitaktivitäten nachgehen. Die Ehedauer hängt stark von den Vorzügen und Annehmlichkeiten der Partner ab. Bei einer Scheidung geht der traumatisierende Charakter verloren, da die Möglichkeit einer Trennung oder des Scheiterns der Ehe einkalkuliert wurde. Die „Partner-Ehe“ dient nicht zur Versorgung, sondern auch zur Verwirklichung gemeinsamer Ziele und Interessen. Dieses Modell wird gerne als eine moderne Form der Vernunft Ehe dargestellt. Die Scheidung in diesem Modell hat eine sehr schwache Bedeutung.

Die Darstellung der verschiedenen Ehemodelle lässt Veränderungen in der Funktion einer Familie erkennen. Weitere Veränderungen sind festzustellen, wenn die traditionell-bürgerliche Kernfamilie allmählich ihre normative Bedeutung verliert. Es ergeben sich vielfältige, familiäre Lebensformen, welche rechtlich und kulturell zunehmend Akzeptanz finden. Insbesondere nehmen laut Herzog(1997:182-183) alternativ familiäre Formen zu: „Ein-Eltern-Familien“ sind im Allgemeinen allein erziehende Mütter-Familien, in denen die Eltern erwerbstätig sind. Die in Kapitel 2 angeführten, steigenden Scheidungsraten in den europäischen Ländern und der Wandel der Bedeutung der Ehe mit den genannten Ehemodellen tragen zu diesem gesellschaftlichen, weit verbreiteten Phänomen einer Scheidung bei.

Herzog (1997:182) geht davon aus, dass Kinder heute zunehmend in für sie unübersichtlichen, familiären Familienkonstellationen aufwachsen. Der strukturelle Wandel der Familie und die geschichtlich verschiedenen Formen von Ehemodellen verlangt von der Schule im Gegenzug strukturelle Anpassung. Die Schule (LehrerInnen) ist somit gefordert, neue Wege zu finden, um sich mit den neuen Familienverhältnissen auseinanderzusetzen.

Aufgrund des soziokulturellen Wandels bei den Erziehungsberechtigten bzw. bei den Eltern nach einer Trennung bzw. Scheidung, kommt es zu einer Veränderung der Erziehungsziele und Werte.

Kränzl-Nagl und Mierendorff (2007:15-16) stellen fest, dass durch die Individualisierung das Kind als Individuum anerkannt wird. Besonders die Eltern stehen vor der Aufgabe, ihre Kinder zur Eigen- und Selbstständigkeit zu erziehen. Erziehungswerte, wie Anpassung und Gehorsam, verlieren an

Bedeutung, stattdessen nehmen die Entfaltung der eigenen Persönlichkeit und die Selbstverwirklichung der Kinder stetig zu.

Laut Herzog (1997:186-187) kann die Schule den Wandel vom autoritären Erziehungsstil der 70er Jahre hin zu einem unterstützenden und argumentativen Umgang mit Kindern und Jugendlichen nur wenig nachvollziehen.

Auch wenn die Schule durch „soziales Lernen“ und „autonomes Lernen“ dem Trend Richtung Selbstentfaltung folge leistet, ist der Unterricht eine soziale Form, die eine beliebige Individualisierung der SchülerInnen nicht zulässt.

Daher möchte die Autorin in dieser Arbeit erforschen, inwieweit LehrerInnen auf Schüler mit einer Scheidungsproblematik der Eltern eingehen und sie bei ihrem möglicherweise vorhandenen Leistungsschwächen unterstützen.

Im folgenden Kapitel möchte die Autorin auf den Scheidungszyklus und die drei Scheidungsphasen näher eingehen. Weiters werden die emotionalen Reaktionen der Kinder, die psychischen Belastungen aufgrund der elterlichen Trennungsphasen ausgesetzt sind, angeführt.

Dieser Überblick über die Ehemodelle und die damit verbundenen, unterschiedlichen Scheidungsszenarien stellen dar, wie vielfältig allein die Ausgangssituation der Scheidungskinder ist. Die Forschungsfrage verweist zwar auf ein Spannungsfeld im schulischen Bereich, wobei jedoch der innerfamiliäre Aspekt ebenfalls nicht vergessen werden darf. Statistisch zeigt sich auch, dass die innerfamiliäre Änderung („der Patriarch, der die Kinder mit Autorität erzog“) eine neue Rollenverteilung bewirkt, von deren Anspruch sich die LehrerInnen nicht freimachen können.

4. Scheidungszyklus

Laut Schmitt (1997:21) wird hinsichtlich der Unterteilung des Trennungs- und Scheidungsprozess in drei Klassifizierungsmodelle unterschieden. Das sogenannte „Drei-Phasen-Modell“ beinhaltet die „Ambivalenzphase“, die „Trennungs- und Scheidungsphase“ und die „Nachscheidungsphase“.

4.1 Die Ambivalenzphase

Schmitt (1997:23) kennzeichnet in dieser Phase eine Verschlechterung der Ehe-Beziehung und die daraus folgenden Gedanken einer Trennung. Die Zeit der Entscheidungskonflikte beginnt dann, wenn ein Partner eine Scheidung in Erwägung zieht. Merkmale dieser Phase sind Ernüchterungen und Enttäuschungen. Die daraus resultierenden Gefühle von Frustration und Ablehnung führen dazu, den Partner für die schwindende Beziehungsqualität verantwortlich zu machen, ihn persönlich anzugreifen und ihn zu verletzen. Dies geschieht auch möglicherweise mit Mitteln der Gewalt. Die Trennungsabsichten beherrschen die innere Realität der Eheleute, dadurch nimmt die soziale Distanz zwischen den Ehepartnern stetig zu. Gekennzeichnet von Spannung, Ängsten, Gefühlen von Schuld, Verzweiflung und Ausweglosigkeit können aggressive oder depressive Reaktionen hervorgerufen werden. Gekennzeichnet von einer starken innerlichen Belastung sind beide Partner desorientiert in der Einschätzung ihrer Beziehung. Das gegenseitige Vertrauen schwindet, und das Misstrauen und die Ablehnung des Partners nehmen zu. Um die Entscheidung der endgültigen Trennung letztlich nicht alleine verantworten zu müssen, suchen sich die Ehepartner Verbündete, dies sind meist Personen aus der näheren Umgebung, wie Freunde oder Verwandte, zu denen bisher nicht so eine große Nähe bestand.

Die Ambivalenz- oder Vorscheidungsphase endet mit der tatsächlichen Trennung der Ehepartner. Die Dauer des Entscheidungsprozesses kann kürzer oder auch länger anhalten. Bei der endgültigen Entschlussfassung tritt meist kurzfristig ein Gefühl der Erleichterung ein.

In dieser Phase sind die Kinder starken Belastungen ausgesetzt. Da die Ambivalenzphase sich unter Umständen über Jahre erstrecken kann, ist das

Familienleben von stark belastenden Auseinandersetzungen geprägt. Dies wird durch wachsendes Misstrauen, Angst vor der Trennung und ihren Folgen gekennzeichnet. Die Kinder verspüren eine deutliche Gefahr des Verlassenwerdens. Sie bemerken auch eine Verunsicherung hinsichtlich der Verlässlichkeit ihrer Eltern und haben Angst davor, dass diese nie wieder miteinander auskommen. Aufgrund der Konfliktstrukturen innerhalb der Familie verändert sich auch die Rolle des Kindes.

Innerhalb der Familie bekommen sie eine neue Bedeutung. Es entstehen Koalitionen zwischen dem Kind und einem Elternteil jeweils gegen den anderen, um die Spaltung der Ehe aufrecht zu erhalten. Betrachtet man den Verlauf einer Ehekrise, so werden die Kinder oftmals zu emotionalen Stützen der Eltern, zum Partnerersatz, zum Geheimnisträger oder zum Vermittler. Eltern beziehen die Kinder mit Rollenzuweisung und Delegation oftmals ein, um eine Entlastung ihrer Krise zu erzielen. Bei den Kindern tritt dadurch eine enorme Belastung und Überforderung auf. Diese Beziehungserfahrung kann zur Folge haben, dass die Entwicklung der Objektbeziehung nachhaltig gestört ist. Dies kann sich auch auf die schulischen Leistungen der Kinder auswirken. Manche Kinder sind so stark mit den Scheidungsproblemen der Eltern beschäftigt, dass sie Lösungen suchen, um den Eltern Halt und Liebe in ihrer Beziehung zu geben und dadurch einen schulischen Leistungsabfall haben, da sie nicht mehr aufnahmefähig bezüglich ihres Lernstoffes sind.

4.2 Trennungs- und Scheidungsphase

Laut Schmitt (1997:25) beginnt die Trennungsphase mit dem tatsächlichen Auseinandergehen der Ehepartner und endet mit dem Scheidungsurteil. Nun beginnen vielfältige Veränderungen in sozialer, psychischer und beruflicher Hinsicht. Oftmals verändern sich durch eine Trennung die alltäglichen Gewohnheiten, die Lebensweise, die wahrzunehmenden Rollen und dadurch auch das eigene Selbstbild. Die Reaktion der Betroffenen auf die Veränderungen hängt von verschiedenen Faktoren ab. Es spielt eine Rolle, ob die Trennung unerwartet oder nach einer langen konfliktreichen Phase eingetreten ist. Haben die geschiedenen Eheleute in der Trennungsphase bereits neue, soziale Kontakte und Bewältigungsressourcen gefunden, helfen

ihnen diese, die alltäglichen Erfordernisse zu bewältigen. Auch die persönlichen Faktoren, wie das Geschlecht, das Alter und der momentane Stand im Lebenszyklus, sind in der Trennungsphase von großer Bedeutung. Eine Trennung kann sich auf das Selbstwertgefühl und auch auf die Gesundheit des Betroffenen auswirken.

In der Trennungsphase treten erneut Gefahren in der kindlichen Entwicklung auf. Aufgrund von Schuldgefühlen der Eltern im Bezug auf die Trennung werden die Kinder oft im Unklaren über den Entwicklungsstand der Scheidung und die daraus resultierenden Konsequenzen gelassen. Die bevorstehende Trennung wird ihnen meist bis zum Schluss verheimlicht. Die dadurch entstehenden Folgen äußern sich durch eine traumatisierende Verunsicherung des Vertrauens und der Bindungsfähigkeit. Diese schwerwiegenden Folgen zeigen sich später anhand von Bindungsängsten. Vermehrt haben auch Scheidungskinder Probleme, tiefere Beziehungen einzugehen. Aus entwicklungspsychologischer Sicht besteht eine wesentliche Gefährdung des Kindes vom Beginn der Scheidungsphase bis zu einem Jahr danach. Eltern können auf die Bedürfnisse ihrer Kinder nicht entsprechend reagieren und eingehen und keine psychische Stütze sein, da sie mit ihren eigenen emotionalen Situationen überfordert sind. Durch eine stark geminderte, eigene Bedrängnis schwinden ihre Fähigkeiten, die kindlichen Verletzungen überhaupt zu bemerken. Überstarke Abwehrreaktionen auf die kindlichen Bedürfnisse führen auch zu einer Tabuisierung der Trennungserfahrung in der Eltern- Kind-Kommunikation. Dadurch ist eine Aufarbeitung und Relativierung des Verlusterlebnisses für die Kinder nicht möglich. Der Elternteil, bei dem das Kind nicht lebt, trägt hier eine besondere Verantwortung. Ein „verlorener“ Elternteil hat meist bessere Chancen, um dem Kind die Bedeutung der Trennung zu erklären.

Um eine gelingende Loslösung des Kindes von seinen Eltern zu erlangen, wird vorausgesetzt, dass das Kind die Beziehung zu seinen Eltern selbst gestalten darf. Einerseits ist es wichtig, dass Kinder Widerstände erfahren, um darauf reagieren zu können. Kinder können aber auch alternative Lösungen für die elterlichen Hilfen und Unterstützungshandlungen finden. Ist diese Gestaltungschance nicht möglich, da ein Elternteil nicht mehr zu erreichen ist, neigen Kinder dazu, diesen verlorenen Elternteil zu idealisieren und

mystifizieren. Möglicherweise tragen die Kinder dieses Bild einer idealisierten Beziehung als Erwartungshaltung in künftige Partnerbeziehungen.

4.3 Die Nachscheidungsphase

Laut Schmitt (1997:24) beginnt mit der juristischen Scheidung und der emotionalen Scheidung des ehemaligen Partners die Nachscheidungsphase. Die psychischen Situationen der getrennten Partner werden von Empfindungen wie Trauer, Schmerz, Verzweiflung, Angst und Schuldgefühlen bestimmt. Die neue Lebenssituation ist oft sehr belastend für die geschiedenen Eheleute, dadurch treten häufig Depressions- und Stimmungsschwankungen auf. Beim verlassenen Partner sind diese Scheidungsprobleme zumeist stärker ausgeprägt. Anfangs sind noch starke, negative Gefühle dem ehemaligen Partner gegenüber vorhanden, jedoch nimmt dieser bei den meisten Geschiedenen von sechs Monaten bis zu vier Jahren nach der Scheidung ab.

Ein Teil der Geschiedenen erlebt die Nachscheidungsphase auch positiv. Sie empfinden ein starkes Gefühl von Freiheit, des Ungebundenseins und der Euphorie des Glücks. Viele durchleben eine zweite Jugend, suchen einen neuen Freundeskreis und bilden eine neue Identität aus. Jedoch leidet auch der nichtsorgeberechtigte Teil der geschiedenen Eheleute an dem Verlust der Kinder.

Um eine Ablösung vom ehemaligen Partner zu gelangen, muss eine Anpassung an die Scheidungswirklichkeit geleistet werden. Passiert diese Anpassung nicht, können zum Teil gravierende soziale und ökonomische Scheidungsfolgen auftreten. Dies kann ein sozialer Abstieg bei Alleinerziehenden sein, oder der Verlust des sozialen Netzes durch einen Umzug bedeuten. Das Sozialleben ist von großer Bedeutung für das Wohlbefinden der Geschiedenen. Auch in der Nachscheidungsphase wird die Aufspaltung der Freunde in zwei Gruppen deutlich. Meist sind die gemeinsamen Kinder das einzige Verbindungsglied zwischen den geschiedenen Partnern. Viele Geschiedene vergrößern ihr soziales Netzwerk in der Nachscheidungsphase. Die anderen hingegen fühlen sich einsam und isoliert. Durch die stetige Angst vorm abermaligen Scheitern einer Beziehung gestaltet sich die Suche nach einem neuen Lebenspartner eher schwierig.

Auch während der Nachscheidungsphase können laut Schmitt (1997:23) mögliche Behinderungen für die psychische Entwicklung des Kindes bestehen. Kinder sollten sich auch durch eine kritische Identifikation mit dem geschiedenen Elternteil auseinandersetzen. Dies ist für die Entwicklung ihrer eigenen Identität von großer Bedeutung. Dieser Prozess kann meist von den Kindern nicht vollzogen werden, da der verbleibende Elternteil das Kind als Repräsentant der schlechten Eigenschaften des geschiedenen Partners sieht. Mit den Worten „Du bist genauso wie dein Vater“, wird nicht nur das Selbstwertgefühl des Kindes gestört, sondern es erschwert auch die Integration des väterlichen Fremdbildes mit den kindlichen Persönlichkeitsidealen.

Wenn die elterliche Trennung nicht im ausreichenden Maße durchgeführt wurde, besteht hier die Gefahr, dass das Kind den Vater oder die Mutter (beide Elternteile sind eine Identität des Kindes) verleugnen muss, um nicht noch den anderen Elternteil zu verlieren.

Hinsichtlich der Forschungsfrage wird erkannt, dass die verschiedenen Scheidungszyklen auch bei den Kindern unterschiedliche Reaktionen erzeugen.

5. Spezifische Reaktionen von Kindern auf Trennung und Scheidung

Laut Bauers (1993:39) sind typische, emotionale Scheidungsreaktionen bei Kindern durch Wut, Trauer, Schuldgefühle, Angst vor dem Verlassen werden, Störung des Selbstwertgefühls, Loyalitätskonflikte und ein allgemeines Misstrauen in die Verlässlichkeit menschlicher Beziehungen gekennzeichnet. Hat das Kind eine liebevolle Beziehung dem weggeschiedenen Elternteil gegenüber, sind Gefühle von Kränkung, Wut und Trauer „normale“ Reaktionen auf dessen Verlust. Die Entwicklung von seelischen Störungen und eines symptomatischen Verhaltens sind abhängig von der Art und dem Ergebnis der Auseinandersetzung des Kindes mit der Scheidungssituation. Eine Rolle spielen hier individuelle Faktoren wie Alter, Entwicklungsstand, Konstitution

kognitiver und sozialer Kompetenz, Art und Umgang der Bewältigungsstrategien. Die Entwicklung seelischer Störungen wird weiters von der Qualität der Beziehung zu beiden Eltern vor und nach der Scheidung und schließlich auch von der sozioökonomischen Situation der restlichen Familie abhängig und beeinflusst. Die entwicklungsabhängigen und altersspezifischen Reaktionen der Kinder auf das Scheidungserleben weisen eine große Variationsbreite auf. Nachfolgend soll nun ein Grundverständnis über kindliche Reaktions- und Bewältigungsformen, die in den verschiedenen Phasen des Trennungs- und Scheidungsprozesses zu erkennen sind, ein Überblick ermöglicht werden.

Die Autorin möchte bei den altersspezifischen Reaktionen einen kurzen Einblick auch auf jene kindliche Reaktionen geben, die sich außerhalb des schulischen Alters befinden. Möglicherweise könnte es von Bedeutung sein, wie Kinder im Kindergarten oder Vorschulalter auf Trennung und Scheidung reagieren und dies erst später oder gar nicht ausleben.

5.1 Altersspezifische Reaktionen

5.1.1 Von der Geburt bis zum zweiten. Lebensjahr

Die Autorin führt die frühkindlichen Reaktionen in diesem Kapitel aus, da es auch sein kann, dass der kindliche Mechanismus Situationen bezüglich einer elterlichen Trennung oftmals verdrängt, und die Reaktionen eines Kindes im späteren Alter erst zum Vorschein kommen.

Matter (2009:92) stellt fest, dass Säuglinge und Kleinkinder eher indirekt auf die Scheidung und ihre Folgen reagieren. Sie können den Verlust und die Veränderung noch nicht klar wahrnehmen, diesen jedoch verspüren und psychosomatisch darauf reagieren.

Sie nehmen wahr, dass sich die innerfamiliäre Atmosphäre infolge der persönlichen Probleme der Mutter verändert. Säuglingen und Kleinkindern fällt jedoch die Gewöhnung an eine neue Bezugsperson leichter.

Mögliche Symptome können auftreten:

Nachtangst (Einschlafschwierigkeiten; Aufwachen in der Nacht mit erschrecken, Desorientierung und Hilferufe)

Vermindertes Interesse an Spielzeug, an der äußeren Umgebung sowie an sozialen Kontakten.

Regression (Rückschritte in der Sauberkeitserziehung; Trennungsängste; verstärkter Gebrauch von Puppen)

Irritierbarkeit, Furchtsamkeit, weinen

Allgemeine Angstzustände

Gesteigerte Aggressivität und Trotz

Besitzergreifendes Verhalten

Schlafstörungen

Vermehrtes Verlangen nach körperlichem Kontakt in Verbindung mit rascher Hinwendung zu Fremden. Schmitt(1997:35)

Probleme im Trennungs- und Individuationsprozesses.

5.1.2 Zweites bis sechstes Lebensjahr

Matter (2009:94) führt aus, dass Kinder die innerfamiliären Verluste realisieren, jedoch noch nicht über die kognitiven Konzepte und Fähigkeiten verfügen, um diese aktiv zu bewältigen. Sie reagieren regressiv, ängstlich und manchmal aggressiv. An Angst vor Dunkelheit, Verlassenheitsängste und ähnlichen Angstzuständen können Kinder in diesem Alter leiden. Oftmals haben sie Wiedervereinigungsfantasien.

Weitere Symptome, die Kinder aufweisen können:

Regression (Rückschritte in der Sauberkeitserziehung; Trennungsängste; verstärkter Gebrauch von Puppen oder als kompensatorisches Ersatzobjekt)

Irritierbarkeit, Furchtsamkeit, weinen

Allgemeine Angstzustände

gesteigerte Aggressivität und Trotz

Besitzergreifendes Verhalten

Schlafstörungen

Probleme im Trennungs- und Individuationsprozesses
vermehrtes Verlangen nach körperlichem Kontakt in Verbindung mit
schneller Hinwendung zu Fremden.
Aggressiv-destruktives Verhalten und Angst vor Aggressionen anderer
Irritierbarkeit
Weinerliches Verhalten und Traurigkeit
Vermindertes Selbstwertgefühl
Gehemmtheit in Spiel, Phantasie und Verhalten
Hilfsbedürftigkeit
Gestörtes Vertrauen in die Zuverlässigkeit menschlicher Beziehungen
Einsamkeit
Selbstbeschuldigungen wegen des Auseinanderbrechens der Familie
Aggressives Verhalten
Ängstlichkeit
Ruhelosigkeit
Erhöhte Irritierbarkeit, weinen
Trennungsprobleme- Ängste; Phobien
Wutanfälle
Kindheitsdepression, Verweigerungsverhalten, Gefühl der
Zurückweisung
Schlafstörungen
Zwanghaftes Essen
Abhängiges Verhalten
Weiterhin bohrende Schuldgefühle wegen Elterntrennung
Schmitt (1997:35)

5.1.3 Sechstes bis Achstes Lebensjahr

In diesem Lebensabschnitt der Kinder dominieren laut Matter (2009:92) Schmerz, Trauer und die Angst, alleine bleiben zu müssen und alleine gelassen zu werden.

Loyalitätskonflikte, Schuldgefühle und Versöhnungsphantasien prägen diese kindliche Phase.

Die Kinder verspüren meist eine durchaus starke Sehnsucht nach dem verlorenen Elternteil und unterdrücken ihre aggressiven Gefühle ihm gegenüber aus Angst, ihn ganz zu verlieren.

Die kindlichen Reaktionen dem Sorgeberechtigten gegenüber können dadurch oft heftig ausfallen.

Mögliche Symptome:

Aggressives Verhalten

Ängstlichkeit

Ruhelosigkeit

Erhöhte Irritierbarkeit, weinen

Trennungsprobleme- Ängste; Phobien

Wutanfälle

Kindheitsdepression, Verweigerungsverhalten, Gefühl der Zurückweisung

Schlafstörungen

Zwanghaftes Essen

Abhängiges Verhalten

Weiterhin bohrende Schuldgefühle wegen Elterntrennung

Anhaltende Traurigkeit als erste Reaktion auf Trennung, gefolgt von Resignation

Auflösung der Familie wird als Bedrohung der eigenen Existenz gesehen

Schuldgefühle treten zurück

Verzögerte Auflösung der ödipalen Bindung

Beeinträchtigung der schulischen Leistung

Verhaltensänderung im schulischen Kontext

Depression, die eher mit Rückzugsverhalten als mit Weinen verbunden sind

Wunsch nach Wiedervereinigung der Familie

Auffällige Loyalitätskonflikte

Schmitt (1997:35)

Kayser (1998:22) weist darauf hin, dass Kinder im Vorschul- und Schulalter mit der Scheidung ihrer Eltern die meisten Probleme haben.

Sie benötigen beide Elternteile für ihre kindliche Weiterentwicklung und haben dadurch oft an die vorhandenen Stiefeltern sehr hohe Erwartungen.

Werden Kinder von Alleinerziehenden großgezogen, entstehen grundsätzlich keine psychischen Mängel. Diese Kinder finden einen Ersatz für den fehlenden Elternteil meist in ihrer näheren Umgebung.

In diesem Alter vergessen die Scheidungskinder die fehlende Bezugsperson nicht so schnell. Sie behalten diese lange im Gedächtnis und verstehen bereits, dass sie durch die elterliche Trennung nicht alleine und im Stich gelassen wurden.

Sie zeigen jedoch typische Reaktionen, wie vermehrtes Weinen, Ängste, Wut und haben oft nach einem Jahr noch auffällige Wesensveränderungen, die auch starke Auswirkungen im Lernverhalten haben können. Dies äußert sich oft durch schlechte Konzentration, Nervosität und oftmals durch ein Festhalten am Erziehungsberechtigten, um körperliche Nähe zu erfahren.

5.1.4 Neuntes bis Zwölftes Lebensjahr

In diesem Alter verstecken sich die Gefühle von Verlassenheit, Hilflosigkeit, Trauer und Scham hinter einem möglichen überaktiven Verhalten und einer überkompensierenden Fassade.

In dieser Phase zeigen die Kinder oft körperliche Symptome, um aktiv auf eine Versöhnung der Eltern hinzuwirken. Um ihren Loyalitätskonflikt auflösen zu können, verbünden sie sich meist mit einem Elternteil und empfinden eine intensive Wut auf den anderen Elternteil, die sie auch zeigen.

Aufgrund ihres meist ausgeprägten Identitätsgefühls fühlen sie sich der Familie stark zugehörig, dies wird durch die Trennung meist erschüttert. Matter (2009:92) und Kayser (1998:27) erkennen bei dieser Entwicklungsstufe, dass Kinder in diesem Alter auch in der Lage sind, Probleme zu erkennen und mit ihnen umgehen können.

In dieser Altersgruppe versuchen die Kinder oftmals mutig und gelassen mit der elterlichen Scheidung umzugehen, vollkommen anders, als sie sich wirklich fühlen.

Typisch für diese Entwicklungsstufe ist das Schamgefühl. Dies führt dazu, dass die Kinder ihre Situation vor der Umwelt verbergen und geheim halten wollen.

Oft meinen Kinder eine Abwertung durch den Vater zu verspüren und leiden dadurch unter einem verminderten Selbstwertgefühl. Das Finden der eigenen Identität hängt auch in diesem Altersabschnitt stark mit der Familie zusammen. Beide Elternteile spielen als Identifikationsfiguren während eines Scheidungsverfahrens eine wichtige Rolle. Dabei entsteht oftmals ein Gefühl der Feindseligkeit. Die kann auch lange anhalten. Viele Kinder leiden auch nach einem Jahr nach der Trennung noch unter einer depressiven Stimmung.

Mögliche Symptome in dieser Phase sind psychosomatische Krankheiten oder Depressionen infolge von übermäßiger Verantwortungsübernahme für elterliche Probleme und für die Organisation des Haushaltes:

Mögliche Symptome:

Pseudoreife

Bewusster, intensiver Zorn auf den Elternteil, der als Initiator angesehen wird.

Angst, verlassen zu werden

Soziale Scham

Identitätsprobleme

Loyalitätskonflikte

Selbstwertprobleme

Angst vor einer ungewissen Zukunft, Gefühle der Einsamkeit und Ohnmacht

Laut Kötting (2001:48) haben Schüler dieser Altersgruppe schon einige Erfahrung hinsichtlich unterschiedlicher Trennungszustände (z.B. durch die Medien oder Mitschüler) gemacht und können sich daher unter dem Begriff „elterliche Trennung“ etwas vorstellen. Aufgrund ihrer fortgeschrittenen Ich-Entwicklung sind die Kinder bereits soweit, sich in andere hineinzusetzen, und dadurch sind sie auch zunehmend in der Lage, Abstand zu anderen zu gewinnen. Sie fühlen sich Dank dieser Erfahrung nicht primär für die elterliche Scheidung verantwortlich, das heißt aber nicht, dass sie sich aller mit der Scheidung der Eltern verbundenen Konsequenzen bewusst sind. Die Antwort auf eine elterliche Trennung kann auch deshalb in dieser Altersgruppe zu den unterschiedlichsten Reaktionen (s.u.) und Bewältigungsversuchen führen. Ein kindlicher Bewältigungsversuch dieser Altersgruppe kann unter anderem einen

Rückzug von anderen Personen, eine „Flucht“ in eine Depression oder sogar eine Abkehr von der Schule zur Folge haben. Letzteres kann sich bis zur totalen Verweigerung, die Schule zu besuchen, steigern.

5.1.5 Dreizehntes bis Neunzehntes Lebensjahr

Matter (2009:92) führt weiters aus, dass im Jahr 2007 jedes sechste Kind nur noch bei einem Elternteil wohnte (17%). Dies geht aus einer Studie des BFS (2008) hervor.

Meist sind die Teenager in die Konflikte ihrer Eltern einbezogen worden.

Sie reagieren oft erleichtert, dass eine Entscheidung seitens der Eltern sich zu trennen gefallen ist. Auch Jugendliche empfinden Trauer, Verunsicherung, heftigen Zorn und Wut. Oft zeigen sie ein destruktives und depressives Verhalten, um den familiären Verlust besser verarbeiten zu können. Haben Teenager den Rückhalt der Eltern verloren, weil sie ihre eigenen Probleme ihren Eltern nicht mehr zumuten können, werden sie schnell erwachsen.

Andere Jugendliche haben große Mühe, ihre Familie zu verlassen, da sie meist durch die stetige Parentifizierung eines ihrer Elternteile (oder beider Elternteile) im Durchlaufen ihrer eigenen Entwicklungsschritte behindert werden.

Kinder dieser Entwicklungsstufe reagieren zunächst äußerst heftig auf die elterliche Trennung und Scheidung.

Sie weisen folgende Symptome auf:

Zorn, Trauer, Schmerz

Gefühl, verlassen und betrogen worden zu sein

Nach kurzer Zeit wird jedoch die Fähigkeit entwickelt, die Scheidungssituation realistisch einzuschätzen. Sie unternehmen deutlich konstruktive Beiträge zur Situationsbewältigung

Es sind jedoch auch andere Reaktionen möglich:

Zweifel an der eigenen Fähigkeit, eine positive Partnerschaft zu entwickeln

Abrupte und destruktive Ablösung vom Elternhaus
Vermeidung von Kontakten mit den Eltern
Vernachlässigung einer Auseinandersetzung mit den Problemen einer
Trennung.

5.2 Geschlechtsspezifische Unterschiede bei Kindern in der Bewältigung einer Scheidung

Laut Kötting (2001:63) wurden in den letzten Jahrzehnten zahlreiche Studien durchgeführt, die sich mit der Frage beschäftigen, ob es geschlechtsspezifische Unterschiede in der Bewältigung einer Scheidung gebe. Einige Studien stellten fest, dass Mädchen und Jungen sehr wohl unterschiedlich mit der Scheidung der Eltern umgehen.

Menne Schilling Weber (1993:40) führen aus, dass in den meisten Fällen Buben stärker von den Auswirkungen einer Scheidung betroffen sind als die Mädchen. Die Gründe dafür können sein, dass die Jungen nach einer Scheidung meist bei der Mutter leben und sich dort einerseits als Repräsentant des ungeliebten oder sogar gehassten geschiedenen Partners mit dem negativem Vaterbild identifizieren, und andererseits werden sie von der Mutter oft als Partnerersatz gebraucht.

Kötting (2001:63) verdeutlicht die Studie von Wallerstein, dass Jungen verletzlicher auf eine Scheidung reagieren, da sie scheinbar den Kontakt zum Vater stärker vermissen als die Mädchen. Möglicherweise kann es sein, dass Mädchen unauffälliger auf Scheidung reagieren und Jungen meist sehr auffällige Reaktionen zeigen. Ein unauffälligeres Verhalten kann auch eine mögliche depressive Reaktion auf die Trennung der Eltern darstellen.

Weiters stellt Kötting (2001:167) in einem Depressionstest für Kinder fest, dass sich deutliche Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen bezüglich des Selbstwertes ergeben. In dieser Studie wurden 37 Mädchen und 35 Jungen befragt. Die Fragen handelten vom Selbstwert, von agitiertem Verhalten und Müdigkeit und beinhalteten auch Fragen im Bezug auf andere körperliche Reaktionen.

Die Fragen lauteten:

1. Hast du oft Kopfschmerzen oder Bauchweh?
 2. Findest du, dass du hässlich aussiehst?
 3. Bist du zu Hause oft unfreundlich?
 4. Denkst du in der Schule oft an andere Dinge?
- usw.

Das Ergebnis dieser Studie ergab einen deutlich geringeren Selbstwert bei den Mädchen. Im Hinblick auf das agitierte Verhalten, der Müdigkeit und den körperlichen Reaktionen ergaben sich aber keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern.

5.3 Biologische Veränderungen

Die größten körperlichen Veränderungen bei einem Jugendlichen finden in der Phase der Pubertät statt. Dazu zählen Wachstumsschübe, Veränderungen des Fett- und Muskelgewebes, allgemeine, hormonale Veränderungen im Zusammenhang mit der Sexualreife und die Ausreife der primären und sekundären Geschlechtsmerkmale.

Dieser Zeitraum der Entwicklung lässt zwar keinen Unterschied zwischen Scheidungskindern und Kindern aus intakten Familien erkennen, ist jedoch für das Umfeld von Jugendlichen mit nicht intakten Familien mit noch mehr Fragen behaftet und bringt für die Eltern, wie auch für die LehrerInnen noch mehr Problematisierungspotenzial mit sich.

5.4 Psychosoziale Veränderungen

Die Jugendlichen müssen mit den starken Veränderungen ihres Körpers und infolge auch mit den Veränderungen des äußeren Erscheinungsbildes lernen umzugehen, bzw. lernen, dieses als (neuen) Teil des Selbstbildes zu akzeptieren.

In der Phase der Pubertät sind sie auch auf der Suche nach ihrer eigenen Identität und wollen daher stets mehr Autonomie erlangen.

Flammer und Alsaker (2002:99) weisen darauf hin, dass die Jugendlichen diesen Schritt erst durch ausprobieren und üben vollziehen können.

Für den Pubertierenden stellt der Versuch etwas auszuprobieren meist ein Stück lustvolle Autonomie dar. Die Konflikte zur Mutter und zum Vater verstärken sich, und beide Elternteile bieten eine Art Reibfläche für ihre Kinder. Diese Zeit gestaltet sich für beide Seiten äußerst schwierig, jedoch ist sie wichtig für die Loslösung des Kindes vom Elternhaus und für die Schaffung einer Distanz, die den Jugendlichen den nötigen Freiraum gibt, ihre Persönlichkeit entfalten zu können.

Die Jugendlichen sind aufgrund der körperlichen und psychischen Veränderungen oft stark verunsichert. Daher benötigen sie den Rückhalt und die Sicherheit ihrer Familie, die bei Schwierigkeiten wie ein stabiles Auffangnetz funktionieren und auch eine Art Rückzugsgebiet für sie darstellen sollte.

Während der Adoleszenzzeit werden die „peer-groups“ zu einer immer wichtiger werdenden Quelle sozialer Kontakte und emotionaler Unterstützung.

Die Eltern nehmen in dieser Situation vermehrt eine komplementäre Rolle ein.

Laut Zimbardo (1995:96f) geraten Jugendliche durch den gleichzeitigen Einfluss von Eltern und von Gleichaltrigen manchmal in Konflikte, die als Spiegelbild für den Prozess zwischen Ablösung von den Eltern einerseits und der zunehmenden Identifikation andererseits, interpretiert werden können.

Am Ende dieser schwierigen Entwicklungsphase hat der Jugendliche idealerweise seine persönliche und soziale Identitätsfindung, sowie die Loslösung vom Elternhaus positiv abgeschlossen.

Findet in dieser Entwicklungsphase eines Jugendlichen eine elterliche Scheidung statt, haben die Pubertierenden oftmals das Gefühl alleingelassen zu werden.

In diesem Lebensabschnitt haben die Jugendlichen viele Fragen über das Leben, die Liebe, ihren Platz in der Welt und vielem mehr.

Es ist von großer Wichtigkeit, dass in diesem Entwicklungsabschnitt die Jugendlichen eine Unterstützung durch die Eltern erhalten. Fehlende Unterstützung und auch die Auseinandersetzung mit den Erziehungsberechtigten und dem elterlichen Rollenmodell, erschwert den Jugendlichen den positiven Abschluss dieser wichtigen Entwicklungsphase ungemein.

Es können in späterer Folge Zweifel an der Fähigkeit, eine positive Partnerschaft entwickeln zu können, auftreten. Es kann auch infolge zu einer abrupten und destruktiven Ablösung des Elternhauses kommen.

5.5 Die Auswirkungen im schulischen Bereich

Kötting (2001:67) vgl. in Bossong (1995) lassen sich bedeutende Unterschiede zwischen Schülern aus nicht geschiedenen Familien und Schülern aus Trennungsfamilien in vielen verschiedenen Bereichen aufzeigen. In der Altersgruppe der neun- bis zwölfjährigen wird besonders häufig von Schulleistungsproblemen nach einer elterlichen Scheidung berichtet. Kötting weist auf Untersuchungen von Guidubaldi hin, wo geschlechtsspezifische Unterschiede in ihren Studien nachgewiesen wurden. Diese zeigen ebenfalls deutliche schulische Differenzen zwischen Kindern aus Scheidungsfamilien und Kindern aus nicht geschiedenen Familien.

Zumeist sind die Jungen im Hauptschulalter auffälliger als die Mädchen. Die Mädchen neigen eher als die Jungen zu internalisierenden Verhaltensweisen (wie z. Bsp.: Rückzug, Depressionen) und fallen daher im Unterricht zumeist nicht auf, was natürlich keinesfalls auf eine geringere emotionale Betroffenheit hindeutet. Kötting vgl. Bendkower und Oggenfuss, verglichen in einer groß angelegten Untersuchung in der Schweiz, in der SchülerInnen, ein Elternteil sowie LehrerInnen ausführlich interviewt wurden, das schulische Verhalten von „Scheidungskindern“ mit dem von „Nichtscheidungskindern“. Es zeigte sich, dass Scheidungskinder im Vergleich häufigere Klassen- und Lehrerwechsel hinnehmen müssen, sie tendenziell schlechtere Noten haben und häufiger als andere eine Klasse wiederholen müssen.

Andererseits konnte man eine sehr hohe Bildungsaspiration und Überforderungstendenz auf Seiten der Mütter in Trennungs- und Scheidungssituation erkennen. Mit anderen Worten, Mütter überfordern sich selbst und damit auch den leistungsbezogenen Bereich ihrer Kinder. Interessanterweise haben die SchülerInnen in Tests, die sie während der Untersuchung bearbeiteten, besser abgeschnitten, als es aufgrund ihrer Schulnoten zu erwarten war. Bendkower und Oggenfuss kommen aufgrund der Untersuchung zu dem Ergebnis, dass Scheidungskinder insgesamt zwar

leistungsmäßig schlechter als ihre Mitschüler sind, jedoch aufgrund der Auswertung der Testergebnisse und auch im Urteil ihrer LehrerInnen eigentlich mehr leisten können.

Kötting (2001:69) merkt jedoch kritisch an, dass viele Untersuchungsergebnisse auf Daten und Aussagen von Eltern sowie LehrerInnen beruhen und somit die kindliche Einschätzung der Schulleistung und die Entwicklung nach der Trennung der Eltern nicht ausreichend berücksichtigt werden kann. Insgesamt scheint sich laut Kötting bezüglich auf die schulischen Reaktionen auf eine Scheidung ein Trend in der Forschungsliteratur abzuzeichnen. In den 80er Jahren wurden noch deutliche kurz- und langfristige Folgen bei SchülerInnen festgestellt. In neuen Studien lassen sich keine gravierenden Unterschiede zwischen SchülerInnen aus „Scheidungsfamilien“ und „Nichtscheidungsfamilien“ (insbesondere langfristig gesehen) nachweisen.

6. Das Parental Alienation Syndrome (PAS)

In diesem Kapitel möchte die Autorin auf eine spezielle Form der Auswirkung einer Scheidung im Bezug auf die Kinder eingehen. Das Parental Alienation Syndrome, kurz PAS-Syndrom genannt, kann zum Beispiel im Zuge eines Sorgerechtsstreites auftreten, wenn ein Kind zum getrennt lebenden Elternteil über einen längeren Zeitraum keinen Kontakt hat.

6.1 Was ist das PAS-Syndrom?

Laut Sponzel (2001) wurde der Begriff des PAS Syndroms 1984 von einem amerikanischen Psychiater namens Richard A. Gardner geprägt. Er wollte damit auf die häufiger zu beobachtenden Verhaltensmuster von Kindern und Jugendlichen im Zuge von Sorgerechts- und Besuchsrechtsstreitigkeiten hinweisen.

Kennzeichnend für das Vorliegen eines PAS ist, dass ein Kind sich von trennenden, scheidenden oder geschiedenen Eltern meist plötzlich und ohne nachvollziehbare Gründe, so wie von dem umgangsberechtigten Elternteil und dessen Beziehungsumwelt vollständig abwendet und nur noch mit dem sorgeberechtigten Elternteil und dessen Beziehungsumwelt zu tun haben möchte.

Bei PAS-Syndrom spricht Gardner von acht hauptsächlichen Manifestationen, bei denen er jeweils zwischen schwacher, mittelstarker und hochgradiger Form unterscheidet.

a) Zurückweisungs- und Verunglimpfungskampagne:

Der abgelehnte Elternteil wird zur „Unperson“ gemacht und abgewertet. Die Kinder geraten bei ihren Schilderungen in eine große, innere Anspannung und können bei näherem Befragen meist nichts konkretisieren. Sie sagen dann oft: 'Es ist so, ich weiß es.'

b) Absurde Rationalisierungen:

Ihre ablehnende Haltung gegenüber dem bloß umgangsberechtigten Elternteil begründen die Kinder mit irrationalen und absurden Rechtfertigungen, die jeder Grundlage entbehren. Alltägliche Ereignisse werden zur Begründung herangezogen. 'Er hat oft so laut gekaut' oder 'Sie hat mich nicht warm genug angezogen,' 'Sie will immer, dass wir sagen, wozu wir Lust haben' und ähnliches.

c) Fehlen von normaler Ambivalenz:

Bei PAS - Kindern ist ein Elternteil nur gut und der andere nur böse. (Schwarz-Weiß-Malerei). Dieses Phänomen ist bei PAS besonders typisch und muss den Befragenden hellhörig machen.

d) Reflexartige Parteinahme für den programmierenden Elternteil:

Oft noch bevor der betreuende Elternteil überhaupt etwas gesagt hat, ergreifen PAS-Kinder reflexartig Partei für den programmierenden Elternteil. Hier können die Vorwürfe auch auf entsprechendes Nachfragen oft nicht konkretisiert werden.

e) Ausbreitung der Feindseligkeit auf die gesamte Familie und das Umfeld des zurückgewiesenen Elternteils:

Ohne einen plausiblen Grund wird nun auch das Umfeld des außerhalb lebenden Elternteils abgelehnt. Das Kind befindet sich dabei häufig in einer tiefen, inneren Spannung und Zerrissenheit.

f) Das Phänomen der „eigenen Meinung“ und des „eigenen Willens“:

In PAS - Familien werden der eigene Wille und die eigene Meinung des Kindes stark betont. PAS-Kinder wissen schon mit drei oder vier Jahren, dass alles was sie sagen, ihre eigene Meinung ist. Die programmierenden Eltern sind besonders stolz darauf, wie unabhängig und mutig ihre Kinder sind, da sie sagen, was sie denken. Oft werden die Kinder aufgefordert, auf jeden Fall "die Wahrheit" zu sagen. Die erwartete Antwort kommt dann auch mit Sicherheit, denn kein Kind kann die Enttäuschung des betreuenden Elternteils, von dem es ja abhängig ist, riskieren. An diesem Punkt zeigt die Programmierung ihre fatalen Folgen. Die Kinder haben verlernt, ihrer eigenen Wahrnehmung zu trauen und sie zu benennen. Die doppelten, widersprüchlichen Botschaften (double-blind messages), die sie vom betreuenden Elternteil erhalten, können sie nicht erkennen und nicht auflösen: 'Geh mit deinem Vater / Mutter (verbal), aber wehe du gehst! (nonverbal)' - Das macht die Kinder verrückt.

g) Abwesenheit von Schuldgefühlen über die Grausamkeit gegenüber dem entfremdeten Elternteil:

PAS- Kinder leiden nicht unter Schuldgefühlen und empfinden auch keine Dankbarkeit (zum Beispiel für Geschenke oder Geldleistungen). Sie unterstellen dem abgelehnten Elternteil, dass er gefühllos sei. Daher geschehe es ihm nur Recht, wenn das Kind keinen Kontakt mehr zu ihm will.

h) Übernahme „geborgter Szenarien“:

PAS- Kinder schildern oft groteske Szenarien und Vorwürfe, die sie von dem betreuenden Elternteil gehört und übernommen, aber mit dem anderen Elternteil nicht tatsächlich erlebt haben. Meist genügt es, ein Kind nach

seiner Meinung zu fragen, dann merkt der andere Elternteil, dass es gar nicht weiß, was es gesagt hat.

Einem Vater wurde anlässlich eines Schwimmbadbesuches vorgeworfen, er hätte das Kind fast ertrinken lassen. Es sei also, ein völlig unverantwortlicher und ungeeigneter Vater.

6.2 PAS im Hinblick auf die Professionen:

Eine internationale Aufmerksamkeit erlangte das PAS durch die Beschreibung des amerikanischen Psychiaters Richard A. Gardner. Dadurch entstand eine wichtige Erkenntnis in der Zusammenarbeit von und mit Scheidungskindern.

Für die Qualität von Sozialarbeit wäre es ein großer Gewinn, wenn Professionisten PAS als mögliche Ursache für familiäre Probleme berücksichtigen würden, und so das gewonnene Wissen in der Zusammenarbeit mit Scheidungskindern einfließen lassen könnten.

7. Aufgabe der österreichischen Schule

Die Aufgaben der österreichischen Schule ist im § 2 Schulorganisationsgesetz (SchOG) (BMUKK 2009f) niedergeschrieben. Die Schule wirkt durch alters- und entwicklungsadäquaten Unterricht an der Entwicklung der Anlagen der Jugendlichen von sittlichen, religiösen und sozialen Werten mit.

Weiters hat sie die Aufgabe, die Jugendlichen mit dem Können und dem Wissen auszustatten, das die SchülerInnen für das Leben und den Beruf benötigen.

7.1 Aufgabe der Hauptschule

Die Aufgabe der Hauptschule laut §15 SchOG (BMUKK 2009f) liegt darin, den SchülerInnen in den vorgesehenen vier Jahren eine Allgemeinbildung entsprechend ihrer Interessen und Fähigkeiten bezüglich eines späteren Berufes oder aber einer weiterbildenden höheren Schule, zu vermitteln.

Aufgrund des Prinzipes der sozialen Integration, sind SchülerInnen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in der Hauptschule nach den Richtlinien der Sonderschule zu unterrichten, wobei entsprechend der Fähigkeiten der SchülerInnen die Unterrichtsziele der Hauptschule zu erstreben sind. Laut §20 SchOG (BMUKK 2009f) haben FachlehrerInnen in den Hauptschulklassen zu unterrichten. Die SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden von entsprechend ausgebildeten LehrerInnen unterrichtet. Einzelne Unterrichtsgegenstände können mit Zustimmung von den SonderschullehrerInnen, so wie auch von LehrerInnen vermittelt werden, die keinerlei spezielle Ausbildung zur sonderpädagogischen Förderung vorweisen können.

7.2 Der Hauptschullehrplan

Das SchOG besagt im § 6 (BMUKK 2009f), dass die zuständigen MinisterInnen für alle in diesem Gesetz geregelten Schulen, Lehrpläne festzusetzen haben.

Für die Hauptschule wird detailliert genau beschrieben, was dieser zu beinhalten hat.

Im §16 SchOG (BMUKK 2009f) wird aufgezählt, welche Schulgegenstände vorzusehen sind.

Der aktuelle Lehrplan der Hauptschule wurde am 11. Mai 2000 im Bundesgesetzblatt II Nr. 134/2000 kundgemacht.

Die allgemeinen Teile wie Bildungsziele, didaktische Grundsätze, Schul- und Unterrichtsplanung sind ident, für die Hauptschule gibt es aber zusätzlich und Bestimmungen zum Förderunterricht. (BMUKK 2009a)

Im allgemeinen Bildungsziel des Hauptschullehrplanes wird festgelegt, dass die Schule nicht nur einen Bildungsauftrag, sondern auch einen Erziehungsauftrag

hat. Sie soll dazu beitragen, die SchülerInnen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu fördern. Die Schule soll bei der Entwicklung einer Sozialkompetenz unterstützend wirken, indem sie die SchülerInnen auf Situationen vorbereitet, in denen alles Gelernte nicht ausreicht, sondern der Lösungsweg von den SchülerInnen neu gestaltet werden muss. (BMUKK 2009b)

Das Konkretisieren des Bildungszieles ist in den allgemeinen didaktischen Grundsätzen verankert. Ein Grundsatz bezieht sich auf das „Interkulturelle Lernen“. Hier ist das Ziel, das gemeinsame Erleben und Begreifen von kulturellen Werten zu vermitteln und die SchülerInnen zu Respekt, Akzeptanz und gegenseitiger Achtung zu erziehen.

Ein weiterer Grundsatz ist die „Förderung durch die Differenzierung und der Individualisierung“. Dies bedeutet, dass LehrerInnen die momentanen und aktuellen Bedürfnisse der SchülerInnen im Unterricht zu berücksichtigen haben. (BMUKK 2009c)

7.3 Aufgaben der PädagogInnen

Die Aufgaben der LehrerInnen sind im § 17 (1), (2) Schulunterrichtsgesetz (SchUG) (BMUKK 2009d) festgehalten:

- Eigenständig und verantwortlich in der Unterrichts- und Erziehungsarbeit die Aufgabe der österreichischen Schule zu verwirklichen (gemäß §2 SchOG)
- Vermittlung des Lehrstoffes entsprechend dem Lehrplan und dem Stand der Wissenschaft unter der Berücksichtigung der Entwicklung der SchülerInnen und der äußeren Gegebenheiten
- Anstreben einer gemeinsamen Bildungswirkung aller vorkommenden Unterrichtsgegenstände
- Anschauliche und gegenwartsbezogene Gestaltung des Unterrichts
- Anleitung der SchülerInnen zur Selbsttätigkeit und zur Mitarbeit in der Gemeinschaft Schule

- Die Schülerinnen zu den besten Leistungen entsprechend ihrer Anlagen zu führen
- Zweckmäßiger Einsatz von Unterrichtsmitteln und geeigneter Methoden, um den vermittelten Lehrstoff als Grundlage weiterer Bildung der SchülerInnen zu sichern
- Berücksichtigung der Bildungsstandards bei der Planung und Gestaltung der Unterrichtsarbeit; Beobachtung, Förderung und Sicherung der SchülerInnenleistungen in diesen Bereichen
- Beauftragung von Hausübungen, die von den SchülerInnen selbstständig durchgeführt werden sollen

7.4 Mitwirkung der Schule an der Erziehung

Im Paragraph 47 des SchUG (BMUKK 2009e) wird der Erziehungsauftrag der Pädagogen an den SchülerInnen beschrieben.

Er beinhaltet, dass die Schule an der Erziehung des Kindes mitwirken muss.

Dadurch haben die LehrerInnen die Aufgaben während ihrer Unterrichts- und Erziehungsarbeit die für die jeweilige Situation passenden persönlichkeits- und gemeinschaftsbildenden Erziehungsmittel anzuwenden. Solche können zum Beispiel Anerkennung, Aufforderung oder Zurechtweisung sein. Ist es aus erzieherischen Gründen notwendig, kann die Schulleitung die SchülerInnen auch in die Parallelklasse versetzen. Es ist verboten, ein Kind zu schlagen, zu beleidigen oder Kollektivstrafen zu verteilen. Der §48 SchUG (BMUKK 2009e) beinhaltet, dass die Schule das Einvernehmen mit den Kindeseltern zu pflegen hat, wenn es die Erziehungssituation der SchülerInnen benötigt. Kommen die Erziehungsberechtigten ihren Pflichten nicht nach bzw. sind sie sich in wichtigen Fragen uneinig, ist die Schulleitung verpflichtet den zuständigen Jugendwohlfahrtsträger einzuschalten. Letztlich haben laut § 62 SchUG (BMUKK 2009e) LehrerInnen und Erziehungsberechtigte, in den Fragen der Erziehung und des Unterrichtes von SchülerInnen, möglichst eng zusammenzuarbeiten. Dies kann in Einzelgesprächen, oder auch in gemeinsamen Beratungen geschehen.

8. Schulsozialarbeit

Anschließend an das Kapitel „Aufgaben der österreichischen Schulen“ wird die Autorin „Schulsozialarbeit“ anhand der historischen Entwicklung und den damit verbundenen begrifflichen Definitionen erläutern. Im Verlauf des Kapitels wird auch auf die möglichen Kooperationsmodelle von Schulsozialarbeit und Schule eingegangen.

8.1 Die historische Entwicklung

Speck (2006:13-15) führt die Schulsozialarbeit auf frühe praktische und theoretische Ansätze und einer Zusammenarbeit von Schule und Sozialpädagogik zurück. Die Anfänge der sozialpädagogischen Schule und der Schulsozialarbeit lagen ursprünglich in einer gedanklichen Verknüpfung einer nicht bezeichneten Schulpädagogik und Sozialpädagogik. Es folgte jedoch eine getrennte Entwicklung, welche zu der noch heute bestehenden Unabhängigkeit zwischen der Institution Schule und der Sozialpädagogik führte. Ein Kennzeichen ist jedoch, dass die Schule in ihrem Ursprung für die Vermittlung höherer Bildung zuständig und nicht mit Aufgaben der Erziehungsfürsorge betraut war. Die Schulsozialarbeit ist heute ein eigenständiges Arbeitsfeld der Jugendhilfe und ein eigenes System, dass mit dem System der Schule gekoppelt ist. Laut Schumann, Sack und Schumann (2006:30-31) besteht der systemische Zusammenhang aufgrund des Unterschiedes zwischen den beiden Systemen.

Die Unterschiede zeigen sich auf verschiedenen Ebenen:

- a. Lernort (Schule vs. Lebensraum)
- b. Kommunikation (leistungsorientiert, sachorientiert vs. lebensweltorientiert - offen)
- c. Zeitstruktur (nach Stundenplan strukturiert vs. offen an den Bedürfnissen der KlientInnen orientiert)
- d. Gruppenstruktur (altershomogene vs. altersheterogene Gruppen)
- e. Angebotsstruktur (verpflichtend vs. freiwillig)

Werden diese Unterschiede beachtet und anerkannt, dann kann eine interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen den beiden Systemen stattfinden.

8.2 Definition Schulsozialarbeit

Laut Speck (2006:22-24) ist die Schulsozialarbeit ein Angebot der Jugendhilfe, wobei sozialpädagogische Fachkräfte am Ort der Schule tätig sind und auf einer vereinbarten, gleichberechtigten und verbindlichen Basis mit LehrerInnen zusammenarbeiten.

Aufgrund der Kooperation der beiden Berufsfelder werden die SchülerInnen in ihrer schulischen, beruflichen, individuellen und sozialen Weiterentwicklung gefördert. Dadurch sollen auch Bildungsbenachteiligungen vermieden werden.

SchulsozialarbeiterInnen unterstützen die LehrerInnen und die Erziehungsberechtigten bei der Erziehung und leisten Beratung bezüglich dem erzieherischen Kinder- und Jugendschutz.

Zur Unterstützung der Schulsozialarbeit und den sozialpädagogischen Angeboten zählen insbesondere die Begleitung und Beratung von einzelnen SchülerInnen. Angebote der Schulsozialarbeit sind weiters die Gruppenarbeit, die Zusammenarbeit und die Kooperationsarbeit mit den Lehrerinnen und den Erziehungsberechtigten, offene Gesprächs-, Kontakt- und Freizeitangebote, die Mitwirkung in schulischen Gremien und Unterrichtsprojekten, sowie die Gestaltung einer schülerfreundlichen Umwelt und die Kooperation und die Vernetzung mit dem Gemeinwesen.

Schulsozialarbeit muss direkt an der Schule verrichtet werden und ist eine Leistung der Jugendhilfe. Sie verfolgt hauptsächlich sozialpädagogische Ziele, insbesondere die Förderung der Lebensentwicklung und Kompetenzentwicklung der betreuten Kinder.

Die Zielgruppe der Schulsozialarbeit beinhaltet die SchülerInnen, die LehrerInnen und die Erziehungsberechtigten. Es ist von großer Bedeutung den Erziehungsberechtigten aufgrund ihrer Funktion als entscheidende Bezugs- und Beziehungspersonen der Kinder ein umfassendes Verständnis von Schulsozialarbeit zu vermitteln. Daher müssen die Erziehungsberechtigten auch in die Maßnahmen von Schulsozialarbeit besonders intensiv eingebunden werden.

Die wichtigsten Voraussetzungen für ein gutes Gelingen von Schulsozialarbeit sind Kooperationsvereinbarungen, Finanzierungssicherheit als Arbeitsbedingung und Absprachen an den Schulen, welche eine partnerschaftliche Kooperation ermöglichen sollen.

Laut Speck müssen bei der Durchführung von Schulsozialarbeit alle drei klassischen Methoden der Sozialarbeit, Einzelfallhilfe, Gruppenarbeit und Gemeinwesenarbeit zur Anwendung kommen, um sich an den innerschulischen Gremien beteiligen und integrieren zu können.

8.3 Kooperationsmodelle in der Schulsozialarbeit

Drilling (2002:64-65) entwickelte als Anhaltspunkt und Orientierungshilfe in diesem Feld der Sozialarbeit Kooperationsmodelle, deren Berücksichtigung sich bei der konkreten Gestaltung und Auswahl von geeigneten Schulsozialarbeitsprojekten als hilfreich erwiesen hat.

a) Additiv-destruktives Modell

In diesem Modell finden sich keine Berührungspunkte zwischen der Sozialarbeit und der Schule. Eine bestehende distanzierte und misstrauische Grundstimmung ist vorhanden

b) Additiv-konstruktives Modell

Es gibt keine wesentlichen Berührungspunkte aber eine prinzipielle akzeptierende Haltung für die Tätigkeit der jeweils anderen Profession.

c) Integratives Modell

Die Schule setzt SchulsozialarbeiterInnen im Bereich der Hausaufgabenunterstützung, der Pausenaufsicht oder für die Supplierung entfallener Stunden ein. Hier gelingt es der Schulsozialarbeit nicht, ein eigenständiges Jugendhilfeprofil zu entwickeln.

d) Kooperativ-sporadisches Modell

Hier handelt es sich um ein beiderseitiges Bemühen für eine gelingende Kooperation. In einzelnen Bereichen erfolgt eine kooperative Zusammenarbeit.

e) Kooperativ-konstitutives Modell

Als zentrales Merkmal dieses Modells wird die Zusammenarbeit zwischen den LehrerInnen und den SchulsozialarbeiterInnen definiert.

Die Jugendhilfe und die Schule bemühen sich dabei aktiv um eine intensive Kooperation zwischen den beiden Professionistenfeldern.

Drillings (2002:10) Empfehlung bei der Durchführung von Schulsozialarbeit weist auf die Wahl des kooperativ- konstruktiven Modells hin.

Dieses Modell stellt die Grundlage für eine gute Zusammenarbeit zwischen der Schule und der Jugendhilfe dar, da es nicht dem Selbstzweck dient, sondern in erster Linie die Interessen der SchülerInnen verfolgt.

Im Gegensatz dazu verleihe die Schulsozialarbeit bei einem additiven Modell die Chance, selbst mehr zum Gelingen von Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsprozessen beizutragen. Die Qualität der Jugendsozialarbeit lässt sich beim additiven Modell schwer überprüfen und sichern. Auch die Zielformulierungen werden in den seltensten Fällen in Kooperationsarbeit von LehrerInnen und SchulsozialarbeiterInnen gemeinsam getroffen.

Da die Schulsozialarbeit als Handlungsfeld der Jugendwohlfahrt definiert wird, spricht man von einer Kooperation zweier Institutionen, der Sozialarbeit und der Schule.

8.4 Grundsätze und Handlungsprinzipien der Schulsozialarbeit

Wird die Schulsozialarbeit als ein Angebot der Jugendhilfe betrachtet, kann sie Speck (2007:66) zufolge nicht von den Handlungsprinzipien und den Grundsätzen der Jugendwohlfahrt ausgegliedert werden.

Grundsätze und Handlungsprinzipien, die in der Schulsozialarbeit dringend beachtet werden müssen:

Grundsätze:

- a) Präventive Ausrichtung
- b) Sozialpädagogische Dienstleistungsorientierung
- c) Vielfalt an Inhalten, Methoden und Arbeitsformen
- d) Zusammenarbeit und Abstimmung der Träger über die Angebote
- e) Freiwilligkeit der Adressaten bei der Inanspruchnahme von Leistungen
- f) Wunsch- und Wahlrecht der Leistungsberechtigten
- g) Beteiligung der Kinder und Jugendlichen an Entscheidungen
- h) Schutz vor Privatgeheimnissen und Sozialdaten
- i) Vorrang des Elternrechtes
- j) Schutzauftrag der Jugendhilfe und des Staates bei Kindeswohlgefährdung
- k) Offensives Handeln

Allgemeine Handlungsprinzipien:

- a) Prävention
- b) Dezentralisierung/ Regionalisierung
- c) Alltagsorientierung
- d) Integration/ Normalisierung
- e) Partizipation
- f) Hilfe und Kontrolle

Spezielle Handlungsprinzipien:

- a) verlässliche Präsenz am Ort Schule
- b) eigenständiges Jugendhilfeangebot
- c) schülerorientiertes, anwaltschaftliches Handeln
- d) niederschwellige und präventive Ausrichtung
- e) beteiligungsorientierte und flexible Angebotsplanung und Durchführung
- f) freiwillige Zusammenarbeit und Inanspruchnahme der Angebote durch die Adressaten
- g) ganzheitliche Betrachtung von Lebenssituationen und Lebenslagen der Adressaten
- h) abgestimmte Kooperation mit schulischen und außerschulischen Partnern
- i) Vertraulichkeit der Gesprächsinhalte und Daten

Die Handlungsprinzipien und Grundsätze sind der Maßstab für ein professionelles Handeln der SchulsozialarbeiterInnen und können daher nicht uneingeschränkt gelten.

Bei Nichteinhaltung, muss ein wichtiger Grund vorliegen, beispielsweise eine Weitergabe von Informationen bei Kindeswohlgefährdung.

8.5 Gesetzliche Grundlagen

Die Autorin führt in diesem Kapitel kurz die rechtlichen Grundlagen gemäß dem niederösterreichischen Jugendwohlfahrtsgesetz (JWG) an.

Gemäß § 9 (2) JWG erfüllt der Verein Young als Träger der Jugendwohlfahrt, mit Schulsozialarbeit privatrechtliche Aufgaben der Jugendwohlfahrt. Laut § 15 (1) JWG handelt es sich um soziale Dienste der Jugendwohlfahrt, welche dem Schutz, der Förderung und Entwicklung von Minderjährigen und der Unterstützung der Eltern bzw. Familien dienen sollen. Die sozialen Dienste werden in § 15 (2) Z. 2-8 JWG Beratungs- und Unterstützungsangebote, Hilfen in Krisensituationen, vorbeugende Hilfen für Minderjährige und Familien, Hilfen zur sozialen und gesundheitlichen Förderung von Minderjährigen, Hilfen bei Problemen im Schulbereich, Hilfen bei der Eingliederung in den Arbeitsprozess und die Hilfe von sinnvollen Freizeitaktivitäten angeführt. Die Einrichtung unterliegt nach §13 (1) JWG der Fachaufsicht der Landesregierung. Die SchulsozialarbeiterInnen sind entsprechend § 14 JWG zur Verschwiegenheit verpflichtet.

X-Point (2008a:14) ist bei „Gefahr im Verzug“ verpflichtet diese den zuständigen, regionalen Jugendämtern zu melden. Diese gesetzlichen Grundlagen gelten somit auch für den Verein Young mit x-point.

8.6 x-point Schulsozialarbeit in Niederösterreich

Die Schulsozialarbeit ist ein sozialer Dienst der Jugendwohlfahrt und hat den Auftrag, Kinder und Jugendliche zu beraten und zu unterstützen.

Die Einrichtung x-point ist dem Verein Young angehörig, welcher ein „Gefahr im Verzug“ unabhängiger Träger der Jugendwohlfahrt Niederösterreich ist.

Die Arbeit der x-point Schulsozialarbeit wurde von der Landesjugendwohlfahrt bewilligt und basiert auf einem Konzept, welches die Autorin in Folge darstellen wird.

Die Jugendwohlfahrt hat die Fachaufsicht über die Einrichtung. Die Einrichtung ist eine Anlaufstelle für Kinder und Jugendliche im „Lebens - und Sozialraum Schule“, deren Tätigkeit direkt an den Schulen durchgeführt wird. X-Point bietet für die Anliegen der Kinder einen vertraulichen, wertschätzenden und freiwilligen Rahmen. Aufgrund des Konzeptes von x-point werden die SchülerInnen, bei der Suche nach eigenen Antworten und Wegen, ermutigt und begleitet. Das Ziel von x-point Schulsozialarbeit ist es, eine niederschwellige Anlaufstelle für SchülerInnen zu sein. Das Angebot richtet sich sekundär auch an LehrerInnen und Erziehungsberechtigte. (x-point 2008a:2-4)

9. Forschungsmethoden

Bezug nehmend auf die Forschungsfrage und die Erhebungsmethode entschloss sich die Autorin für eine qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring, da diese Analyse eine adäquate Methode darstellt, um die in den durchgeführten Interviews erhobenen Daten auszuwerten.

Bei der Auswertungsmethode nach Mayring zit. nach Atteslander (2003, S. 236-237) handelt es sich um ein eher eingeschränkt qualitatives Verfahren zur Strukturierung und Interpretation qualitativer Texte. Das Ziel der Analyse besteht darin, das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben. In der ersten Phase wird das Material gesichtet und anschließend mit Hilfe eines neunstufigen Ablaufmodells die Inhaltsanalyse durchgeführt. Während die ersten sieben Stufen die Rahmenbedingungen der Auswertung festlegen, wird in der achten Stufe schrittweise durch Paraphrasierung, Generalisierung und Reduktion fallbezogen das auszuwertende Material verringert. Mayring (2003, S. 85-92) unterscheidet zusätzlich vier verschiedene Formen zur Strukturierung der Daten: Die formale Strukturierung, die inhaltliche Strukturierung, die typisierende Strukturierung und die skalierende Strukturierung. In dieser Arbeit wurde die inhaltliche Strukturierung herangezogen, welche darauf abzielt, bestimmte Themen, Inhalte und Aspekte herauszufiltern beziehungsweise zusammenzufassen. Das Ziel der Inhaltsanalyse besteht jedoch nicht nur in der Reduktion des Materials, sondern auch darin, formale Aspekte, sowie latente Sinngehalte zu ihrem Inhalt zu machen (Mayring, 2003, S. 56-59).

Auf Basis der Ausführungen nach Mayring wurde bei der Auswertung des Textes folgendermaßen vorgegangen:

Der erste Schritt der Inhaltsanalyse bestand darin, die Interviews in so genannte Analyseeinheiten zu unterteilen, die vorerst als Codes definiert wurden. Im Anschluss daran wurden die ausgewählten Textpassagen paraphrasiert, zusammengefasst und strukturiert. Aus den paraphrasierten, generalisierten und reduzierten Textstellen der Interviews konnten im dritten Schritt Kategorien gebildet werden, indem die gefundenen Generalisierungen zusammengeführt wurden. Welche Kategorien anhand dieses Auswertungsverfahrens im Hinblick auf die Forschungsfrage gewonnen werden konnten, wird im nachfolgenden Kapitel näher skizziert.

9.1 Beispiel der Auswertung

Folgendes Beispiel soll diese Methode veranschaulichen. Als Quelle wurden die ExpertInneninterviews der LehrerInnen, herangezogen:

Klee: „ich hol die Eltern 1 mal, max. 2 mal, da streitest dann mit den Eltern auch noch, die sehen das alles nicht ein und sehen kein Argument ein und das bringt alles dann nichts mehr..... die Eltern glauben, ihr Kind muss vor den anderen geschützt werden und nicht umgekehrt. Eltern sind nicht einsichtig.“

Nagl: „Am Elternsprechtag erfährt man meistens auch einiges über das Familienleben, von den Kindern eher weniger.“

Maier: „Würde ich gerne, aber die Eltern wo die Kinder Probleme haben, die kommen leider nicht. Ich habe sie auch schriftlich schon verständigt. Dann sieht das so aus, dass sie total aggressiv kommen, mich nicht ausreden lassen und nicht offen sind, über die Probleme und das Verhalten der Kinder zu reden.“

Hofer: „Oft nicht, weil diese Eltern nicht kommen. Es kommen nur die Eltern von guten Schülern. Darum haben wir seit dem letzten Elternsprechtag Schulnachrichten die wir an die Eltern ausschicken. Die Eltern, die dann kommen, beginnen sofort mit Erzählungen. Sie hören sich die Probleme der Kinder meist nicht an. Sie wollen es nicht hören und sehen nur das Positive im Kind. Manche Eltern fühlen sich immer benachteiligt und schimpfen über die Lehrer.“

Pharaphrase:

Die LehrerInnen beschreiben den Kontakt zu den Eltern in unterschiedlichen Situationen, wobei mögliche und unmögliche Kontakte erwähnt werden. Die Form der Darstellung ist eher destruktiv orientiert. Die LehrerInnen sind eher am Elternteil orientiert welche, als uneinsichtig beschrieben werden. Das Instrument Elternsprechtag wird in Zweifel gestellt.

Reduktion:

Jeder Lehrer sieht seine persönlichen Probleme mit dem Kontakt zu den Eltern, der zwar auch administrative, emotionale Aspekte aufweisen kann, jedoch nicht in totaler Resignation bzw. Ablehnung enden sollte.

Generalisierung:

Kontakt führt zu Information, der Zwang zum Kontakt zur Ablehnung und Ignoranz.

Code:

Kontakt zu den Eltern

10. Forschungsergebnisse

Um eine möglichst ganzheitliche Beschreibung des Forschungsgegenstandes zu erzielen, wurde mit zwei unterschiedlichen Methoden an die Untersuchung herangegangen.

Einerseits wurden relevante Literatur und vorhandene Studien zum Thema bearbeitet, und andererseits wurden fünf ExpertInneninterviews mit LehrerInnen narrativ durchgeführt.

Die Ausgangslage der Interviews basiert auf dem Diplomarbeitsthema: „Kinder im Spannungsfeld einer Scheidung und deren schulisches Leistungsverhalten“.

10.1 Festlegung des Materials

Im Mittelpunkt der Untersuchung stehen fokussierte Interviews mit LehrerInnen von Hauptschulen, die narrativ durchgeführt wurden. Insgesamt wurden vier Interviews geführt, transkribiert und einer Grobanalyse unterzogen.

Für die Detailanalyse, welche folgende Aspekte berücksichtigt,

- a) die Erfahrung der Interviewten mit Scheidungskindern,
- b) die Länge des Interviews und damit die produzierten Daten,
- c) die Anzahl von thematischen Wiederholungen, die auch in den anderen Interviews vorkamen, wurden zwei Interviews ausgewählt: das mit einer Lehrerin der Hauptschule Loosdorf geführte, sowie das Interview mit einem Lehrer der Hauptschule Ottenschlag.

10.2 Darstellung der Entstehungssituation

Das Interview mit Herrn Klee fand am 15.10.2009 in den Räumlichkeiten der Hauptschule Mank statt. Herr Klee ist seit ca. 25 Jahren als Hauptschullehrer tätig. Das Interview verlief sehr formell, wobei das Gespräch an einer Stelle für wenige Minuten vom Thema abglitt, dem konnte aber gegengesteuert werden.

Das Interview mit Frau Elisabeth Nagl wurde am 20.8.2009 durchgeführt. Frau Nagl ist seit 27 Jahren als Lehrerin an der Hauptschule Stein tätig. Das interessante und aufschlussreiche Expertinneninterview wurde zweimal aufgrund eines Telefonanrufes für Frau Nagl unterbrochen. Es konnte jedoch sofort ein Anschluss an das Gespräch gefunden werden.

Das Interview mit Frau Liane Hofer wurde am 1.7.2009 in St. Georgen/St. Pölten in derer Wohnung geführt. Frau Hofer ist seit zehn Jahren an der Hauptschule Loosdorf tätig. Das Gespräch verlief sehr emotional, da sie großes Engagement für die Belange ihrer SchülerInnen zeigte.

Das Interview mit Herrn Andreas Maier wurde am 14.9.2009 in seinem Haus in Spitz durchgeführt. Herr Andreas Maier ist Klassenvorstand in einer zweiten Klasse der Musikhauptschule Ottenschlag, wo er seine Tätigkeit als Lehrer seit 12 Jahren ausübt. Das Interview verlief sehr flüssig und wurde einmal durch den Eintritt seines Sohnes ins Büro unterbrochen, wobei der Anschluss an das Thema sofort wieder gefunden wurde.

10.3 Formale Charakteristika des Materials

Die Gespräche dauerten jeweils ca. eine Stunde, zur Aufzeichnung wurde ein Mobiltelefon verwendet. Dies hatte den Vorteil, dass die Interviewten nicht durch Mikrofon oder Bandaufzeichnungsgerät abgelenkt wurden. Dass mittels Mobiltelefon Tonaufzeichnungen gemacht wurden, war den Interviewten bekannt.

Der transkribierte Text mit Herrn Klee umfasst zehn Seiten, das Interview mit Frau Nagl ist neun, das mit Herrn Maier acht und jenes mit Frau Hofer geführte Interview ist sieben Seiten lang.

10.4 Bestimmung der Analysetechnik und Festlegung des konkreten Ablaufmodells

Nach der Transkription der vier fokussierten Interviews und erneuter Durchsicht wurde nach den beschriebenen Kriterien eine Auswahl getroffen.

Die vier Interviews wurden kodiert, indem die Autorin mehrmals Zeile für Zeile durchging. Die gefundenen Codes konnten schließlich zu mehreren Kategorien zusammengeführt werden. Weiters wurden noch einzelnen Sätze aus den Interviews ausgewählt und Wort für Wort, ähnlich einer hermeneutischen Sequenzanalyse, zerlegt und analysiert, um hinter „verdeckte Bedeutungen“ zu kommen und die Validität der Aussagen zu überprüfen.

Schließlich konnten die gefundenen Kodierungen und Kategorien anhand des Paradigmas noch einmal neu zusammengestellt und Verbindungen entwickelt werden. Als Kernkategorie konnte die Kategorie „Problematisierung von Scheidungskindern“ gefunden werden.

10.5 Die Untersuchungsergebnisse aus den fokussierten Interviews



ABB. UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE AUS FOKUSSierten INTERVIEWS

10.5.1 Ursächliche Bedingungen:

Die LehrerInnen beschreiben die bestehende schulische Situation für sich selbst aber auch für die Scheidungskinder als unbefriedigend.

Sie nehmen verstärkt Verhaltensauffälligkeiten im schulischen Umfeld wahr, welche sich beispielsweise in respektlosem Verhalten von Scheidungskindern sowohl deren LehrerInnen als auch deren MitschülerInnen gegenüber zeigen.

Weiters werden LehrerInnen zunehmend von SchülerInnen aus problematischen Familienverhältnissen als Bezugspersonen herangezogen, um Hilfestellungen zu erteilen.

Dies führt aufgrund der gegenwärtig bestehenden Schulstruktur und der mangelnden Ausbildung von LehrerInnen im Bereich der Betreuungsarbeit zu einem erhöhten, persönlichen Leidensdruck des Lehrpersonals.

Hofer: „Die Kinder sind stark auffällig im Verhalten, bei den Buben herrscht eine starke Bandenbildung, wo ein Scheidungskind in der Klasse den Klassenclown übernimmt. Scheidungskinder, mit denen ich zu tun habe sind schlimm, gedanklich stark abwesend und sehr unkonzentriert. Sie überschreiten oftmals ihre Grenzen, um Aufmerksamkeit zu erregen.“

Bei den befragten LehrerInnen konnte jedoch auch eine stark vorhandene Schulangst von Scheidungskindern wahrgenommen werden. Ein Lehrer beschreibt:

Maier: „Ein Scheidungskind in meiner Klasse stand jeden Montag mit vielen Ausreden vor dem Konferenzzimmer und wollte nach Hause, um seine Mutter zu trösten, da er am Wochenende bei seinem Vater war, zu dem er eine große Bindung hat, und seine Mutter traurig alleine zurückgelassen hat.“

Es zeigen sich auch vermehrt Erziehungsdefizite bei Scheidungskindern.

Klee: „Das größte Problem der Eltern ist, dass sie jede fehlende Liebe, Zeit für die Kinder, alles mit Geld auszugleichen versuchen, die Kinder haben alles, viel zu viel, haben keinen Bezug mehr zu den Sachen...“

Nagl: *„Man muss ihnen andere Sachen erklären, weil sie so viel nicht wissen, von daheim nichts mehr mitkriegen. Das muss man alles als Lehrer vermitteln....können keine Konflikte mehr lösen außer zuschlagen, schimpfen usw.“*

10.5.2 Intervenierende Bedingungen

Aufgrund der hohen Scheidungsraten zeigt die Situation in Niederösterreich (Interviewpartner aus NÖ Schulen) deutlich Defizite in folgenden Bereichen:

Bedeutung der Elternarbeit: Nagl: *„Meine Schwester ist Lehrerin in der Volksschule. Momentanes Problem in der ersten Klasse ist der Turnunterricht, da Kinder sich zwar ausziehen, jedoch nicht anziehen können. Und ein Ding der Unmöglichkeit ist es für sie, Schuhe zu binden.“*

In den Interviews wurde besonders auf die Vorbildfunktion der Eltern eingegangen, welche, laut den befragten LehrerInnen in manchen Familien komplett fehle. Aufgrund einer Scheidung und der Berufstätigkeit der Eltern fehlen gemeinsame Unternehmungen, Gespräche und ein Interesse an der Erziehung der Kinder. Weiters stellte sich heraus, dass sich die LehrerInnen in bestimmten Situationen überfordert fühlten. Eine zunehmende Erziehungs- und Beziehungsarbeit, Rollenzuschreibungen, Krisensituationen, gesellschaftliche Veränderungen und der Umgang mit diesen Situationen, erschweren ihnen den Arbeitsalltag und die Arbeitsbedingungen in den Schulen.

Unterstützung durch Experten: Klee: *„....dann steigt die Anzahl der Schüler stetig, die Klassen sind viel zu groß und leider hat man nicht mehr die Zeit auch wenn man sie sich gern nehmen würde um auf die Kinder einzugehen., drum ist es dringend notwendig, Schulsozialarbeit an Schulen anzubieten.“*

Bei den interviewten LehrerInnen konnte der Wunsch nach einer dringenden Veränderung im Lehrplan erkannt werden.

Maier: *„Der Grossteil meiner Unterrichtszeit ist kein Unterricht sondern besteht aus Ermahnen und Disziplinieren.“*

Aus der Perspektive der LehrerInnen ist Zeit eine wichtige Ressource, die ihnen nicht in ausreichendem Ausmaß zur Verfügung steht, was insbesondere das Eingehen auf Problem- oder Konfliktsituationen erschwert. Besonders deutlich wird das zeitliche Defizit, wenn SchülerInnen vor oder nach dem Unterricht mit den LehrerInnen über etwas reden wollen.

Die Interviewten geben an, dass ihnen die soziale Kompetenz der SchülerInnen wichtig ist, dass sie gerne mehr Zeit zur Verfügung hätten, um mit den SchülerInnen Probleme, Konflikte, Wünsche, Anliegen und Bedürfnisse zu besprechen. Aufgrund des durchstrukturierten Schulalltages sei ihnen dies jedoch nicht möglich.

Abgesehen von der Wissensvermittlung wird in der Untersuchung deutlich, dass es den LehrerInnen wichtig ist, ihren SchülerInnen gesellschaftliche Werte zu vermitteln.

Fehlt Scheidungskindern der Erziehungs- und Ansprechpartner zu Hause, werden LehrerInnen in die Pflicht genommen. Dieser Wunsch der LehrerInnen nach Veränderung im Lehrplan, wurde in dieser Arbeit nicht näher verfolgt, da die Möglichkeiten in diesem administrativen Werkzeug in größeren Dimensionen anzudenken ist.

10.5.3 Geschlechtsspezifische Unterschiede:

Hofer: „Meiner Erfahrung nach gibt es geschlechtsspezifische Unterschiede bei den Scheidungskindern. Die Mädchen sind meist stark leistungsorientiert, sind eher introvertiert und zeigen Bindungs- und Trennungsängste. Buben sind oftmals grenzenlos und schlimm, zeigen oftmals keinen Respekt erwachsenen Personen gegenüber. Sie zeigen meist einen Leistungsabfall und Verhaltensauffälligkeiten in der Schule. Sie sind auch unaufmerksam und sehr unkonzentriert.“

Die Autorin hat sich in Kapitel 4.6 dieser Arbeit bereits mit den geschlechtsspezifischen Unterschieden bei Scheidungskindern anhand der Literatur von Menne/Schilling/Weber und Kötting auseinandergesetzt. Die angesprochenen geschlechtsspezifischen Unterschiede bei Scheidungskindern konnten auch von den interviewten LehrerInnen in der Schule wahrgenommen werden.

Aufgrund der vorhandenen und bekannten geschlechtsspezifischen Unterschiede bei Scheidungskindern wäre es von Bedeutung, diese Information in das Wissensrepertoire der ExpertInnen (LehrerInnen) aufzunehmen und umzusetzen.

10.5.4 Scheidungstrauma und altersspezifische Reaktionen bei Kindern

Nagl: „...jede Scheidung erschüttert ein Kind. Kindern wird der Glaube an die Sicherheit im Leben und an die Familie zum größten Teil genommen. Meiner Erfahrung nach wirkt eine Scheidung auf Kinder immer traumatisierend.

Ich hab da ein ganz schlimmes Beispiel. Es handelt sich um einen Buben der elf Jahre alt ist und ein Schüler aus meiner Klasse war. Seine Eltern ließen sich scheiden als er zehn war. Der Bub zeigte eine große Überforderung, war Einzelgänger und hatte einen schulischen Leistungsabfall. Er war zu allen Mitschülern, die aus intakten Familien kamen, sehr ekelhaft, weil er sehr eifersüchtig war. Nach einem Gespräch mit dem Buben stellte sich heraus, dass seine Mama seit der Scheidung immer nur traurig ist und viel weinen muss. Seine Aufgabe bestand darin, seine Mutter zu trösten. Er hat zu seinem Vater schon Kontakt, jedoch will er da am Wochenende gar nicht hinfahren, weil seine Mama zuhause nur traurig ist. Der Bub zeigt eine große Überforderung mit der gesamten Situation, wurde schulisch immer schwächer und hatte keinen Kontakt mit seinen Mitschülern. Er wurde auch depressiv und litt meiner Meinung nach unter einem starken Defizit durch die Scheidung.“

Bauers (1993:39) zufolge sind typische emotionale Scheidungsreaktionen bei Kindern gekennzeichnet durch Wut, Trauer, Schuldgefühle Angst vor dem Verlassen werden, Störung des Selbstwertgefühls, Loyalitätskonflikte und ein allgemeines Misstrauen in die Verlässlichkeit menschlicher Beziehungen. Hat das Kind eine liebevolle Beziehung dem weggeschiedenen Elternteil gegenüber, sind Gefühle von Kränkung, Wut und Trauer „normale“ Reaktionen auf dessen Verlust. Die Entwicklung von seelischen Störungen und eines symptomatischen Verhaltens sind abhängig von der Art und dem Ergebnis der Auseinandersetzung des Kindes mit der Scheidungssituation.

Im Zuge der Auswertung der fokussierten Interviews wurde für die Autorin ersichtlich, dass die anderen ExpertInneninterviewpartner keine Scheidungstraumata und keine altersspezifischen Reaktionen bei ihren SchülerInnen erkennen konnten. Jedoch wäre es von Bedeutung, diese Traumata und die altersspezifischen Reaktionen von Scheidungskindern im Zuge der Aus- und Weiterbildungen von LehrerInnen anzuführen und zu erläutern. Es würde zu einem qualitativ besseren und verständnisvolleren Umgang mit den SchülerInnen führen. Es ist von Bedeutung, solche Reaktionen wahrzunehmen und diese zu verstehen.

10.5.5 Leistungsabfall bei Scheidungskindern:

Klee: „...in meiner Klasse sind ungefähr die Hälfte der SchülerInnen Scheidungskinder. Es ist nicht bei allen Kindern ein Leistungsabfall zu bemerken, jedoch fällt es mir stark auf, dass Kinder, wo die Eltern frisch geschieden sind, einen Leistungsabfall aufweisen. Sie zeigen sich sehr unkonzentriert und meist sehr unaufmerksam.“

Eine andere befragte Lehrerin konnte im Hinblick auf die schulische Leistungsfähigkeit von Scheidungskindern Konträres wahrnehmen:

Nagl: „Ich habe nur zwei Scheidungskinder in meiner Klasse, die extrem ehrgeizig sind und sich selbst sehr einemr großen Druck aussetzen. Sie müssen immer die Klassenbesten sein und sind stark leistungsorientiert.“

Es ist empirisch belegt, dass die Schulleistungen von Scheidungskindern unter denen von nicht von Scheidung betroffenen Mitschülern liegen. Es gibt verschiedene Theorien, was die Ursache dafür sein könnte.

Zum einen ist zu berücksichtigen, dass der allein erziehende Elternteil arbeiten gehen muss und weniger Zeit für das Kind hat. Dies bedeutet, dass das Kind bei der Erledigung von Hausaufgaben meist keine Unterstützung bekommt. Zudem haben Scheidungskinder durch die berufsbedingte Abwesenheit des allein erziehenden Elternteils oft mehr Aufgaben im Haushalt zu verrichten. Die

emotionale Belastung des Kindes durch die Scheidung führt auch zu Konzentrationsschwierigkeiten und behindert die Lernmotivation.

Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, dass Schulen betroffenen Kindern Hilfe und Unterstützung in dieser schwierigen Situation bieten.

Um eine Generalisierung und Kategorisierung von Scheidungskindern und deren schulische Leistungsschwächen auszuschließen, ist jeder Fall individuell zu betrachten. Die Autorin verweist auch hier auf die im Kapitel 9.5.3 dargestellten geschlechtsspezifischen Unterschiede bei Scheidungskindern.

Auffällig ist eine Tendenz zur schulischen Leistungsschwäche oder Steigerung.

10.5.6 Überforderung der Erziehungsberechtigten:

Es ist festzustellen, dass alle vier InterviewpartnerInnen der Meinung sind, dass die geschiedenen Erziehungsberechtigten mit der Obsorge ihrer Kinder überfordert sind.

Maier: *„Er hatte auf einer Exkursion bei minus 14 Grad nur ein T-Shirt und eine Hose und kein passendes Schuhwerk.“*

Klee: *„.....überhaupt keine Möglichkeit, dass das Kind heimkommen kann und Hilfe erwarten kann (z.B. Test morgen);“*

Nagl: *„Die Eltern – da habe ich teilweise das Gefühl – die sind in manchen Bereichen überängstlich und überfürsorglich, andererseits gibt's Eltern, die kümmern sie sich um rein gar nichts.“*

Hofer: *„Kinder lernen immer weniger Regeln und Grenzen, andererseits werden sie mit materiellen Dingen überschüttet.“*

Alleinerziehende Elternteile und Elternteile aus Patchworkfamilien sind heutzutage durch die deutlich gestiegenen Erwartungen an den Lebensstandard, Veränderungen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt, Pluralisierung der gesellschaftlichen Normen und Werte mit der Erziehung

überfordert. Diese Eltern delegieren ihren Erziehungsauftrag zunehmend an die Schulen.

Bei den SchülerInnen fällt auf, dass soziale Grundkompetenzen zu Hause nicht mehr erlernt werden, und sie in Folge mit den Anforderungen der sekundären Sozialisationsinstanz nicht zurechtkommen.

10.5.7 Kontakt zu den Eltern

Klee: „Wenn es Probleme gibt, rufe ich die Eltern an, oder schreibe eine Nachricht ins Mitteilungsheft.“

Nagl: „...ich hol die Eltern 1mal, max. 2 mal, da streitest dann mit den Eltern auch noch, die sehen das alles nicht ein und sehen kein Argument ein und das bringt alles dann nichts mehr.....Eltern sind nicht einsichtig.“

Maier: „....die Eltern die dann kommen beginnen sofort mit Erzählungen. Sie hören sich die Probleme der Kinder meist nicht an. Sie hören nichts Negatives und sehen nur das Positive im Kind. Manche Eltern fühlen sich immer benachteiligt und können nicht kommunizieren.“

Die Beziehungsarbeit zwischen Erziehungsberechtigten und LehrerInnen, welche außerordentlich viel Zeit in Anspruch nimmt, wird als sehr notwendig erachtet, damit eine Zusammenarbeit funktioniert.

Erschwerend für die Zusammenarbeit ist die fehlende Kooperation von LehrerInnen und Erziehungsberechtigten. Die interviewten LehrerInnen berichten von Gesprächen, bei welchen Eltern die Kooperation verweigern, blockieren oder gegen die schulischen Regeln und Wertevermittlungen handeln.

Somit ist erkennbar, dass der klassische Elternsprechtag keinen ausreichenden Kontakt zwischen LehrerInnen und den Erziehungsberechtigten herstellt, um auf die individuellen Probleme der Kinder einzuwirken. Es ist von großer Notwendigkeit, eine Vermittlungsstelle zwischen LehrerInnen, SchülerInnen und den Erziehungsberechtigten zu implementieren.

10.5.8 Hilfestellung

Klee: *„Ich habe heuer in der Klasse zum ersten Mal 1 Stunde Soziales Lernen gehabt; weil ich es selber wollte...“*

Maier: *„.....An unserer Schule wird Krisenintervention angeboten“*

In dieser Kategorie wurde erkennbar, dass die von der Autorin interviewten ExpertInnen ihre persönlichen Ressourcen gerne mit Hilfe von Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen ausschöpfen würden. Diese Ressourcen stellen zwar primär eine Hilfestellung für die LehrerInnen dar, können aber sekundär den SchülerInnen dienen.

Das Land NÖ hat einen flächendeckenden schulpsychologischen Dienst implementiert. Die Erfahrungen der LehrerInnen zeigen jedoch, dass eine zu große, temporäre Distanz zwischen Problemauftritt und Kontakt zu diesem Dienst keine wirksame Hilfe darstellt.

10.5.9 Implementierung von Schulsozialarbeit

Nagl: *„Ich würde es mir sehr wünschen, dass Schulsozialarbeit an unserer Schule angeboten wird, weil die Kinder mit den Lehrern nicht wirklich offen oder ungehemmt reden und auch die Zeit fehlt...“*

In allen fokussierten Interviews wurde der Wunsch nach Schulsozialarbeit durch die LehrerInnen geäußert.

Aus den von der Autorin geführten Interviews wird ersichtlich, dass sich die interviewten LehrerInnen bezüglich der Wichtigkeit von Schulsozialarbeit an ihren Schulen einig sind. Bedeutend und notwendig eingeschätzt wird ebenso eine Unterstützung am Ort der Schule selbst. Die ExpertInnen würden sich eine professionelle Unterstützung durch SchulsozialarbeiterInnen wünschen, um die Problemlagen der SchülerInnen und der Erziehungsberechtigten aufgreifen und fachgemäß behandeln zu können.

Mit Hilfe der Einführung von Schulsozialarbeit kann ein schulisches Scheitern der SchülerInnen in Kooperation mit den Erziehungsberechtigten und der

Institution Schule reduziert oder verhindert werden. Die Schulsozialarbeit übernimmt eine Unterstützungsfunktion, ist jedoch keine Lösung für einen missglückten Sozialisationsprozess. Es ist von enormer Bedeutung den SchülerInnen Verhaltensweisen, Werthaltungen, Denkstile, Normen, Kenntnisse und Kompetenzen mit auf ihren Lebensweg zu geben, damit ihnen die Integration in der Gesellschaft gelingt. Die Schulsozialarbeit übernimmt in diesem Prozess eine wichtige gesellschaftliche Funktion.

11. Schlussfolgerungen und Ausblick

Der primäre Ausgangspunkt der empirischen Forschung für diese Arbeit war die Forschungsfrage, wie sich eine elterliche Scheidung auf die Kinder und deren schulisches Leistungsverhalten auswirkt.

Der erste Ansatz, diese Problematik wissenschaftlich zu beleuchten, war ein Blick in die Theorie der Nachbarwissenschaften der Sozialarbeit, um die Probleme von Scheidungskindern genauer betrachten zu können. Im Zuge der Recherche wurde offensichtlich, dass viele Theoriebildungen existieren, die die Scheidungskinder von einem begrenzten Ansatz her erklären wollen. Diese verschiedenen Ansätze werden der Komplexität der Problematisierung von Scheidungskindern, speziell im schulischen Bereich nicht gerecht, da diese Ansätze nicht auf die individuellen Ausgangssituationen der Scheidungskinder eingehen können und diesbezüglich Studien fehlen.

In der Folge wurden die LehrerInnen als ExpertInnen ausgewählt, da diese einen repräsentativen Überblick über die Problematisierung der Scheidungskinder im schulischen Alltag geben können.

Dies stellte sich nach den geführten ExpertInneninterviews als richtiger Ansatz dar, da sehr viele Aspekte aufgeworfen wurden. Hinsichtlich der Auswahl der ExpertInnen wurden HauptschullehrerInnen befragt, weil, aufgrund der Literatur, Kinder in diesem Alter schon einen eigenen Standpunkt zum Thema Scheidung haben. Die unterschiedlich lange Lehrtätigkeit der verschiedenen LehrerInnen und deren dadurch auch unterschiedlicher Ausbildungsstand aufgrund der Weiterentwicklung ihrer pädagogischen Ausbildung, stellte ebenfalls ein Auswahlkriterium dar.

Die Autorin entschied sich für die Befragung der ExpertInnen mittels narrativen Interviews, um die LehrerInnen nicht durch gezielte Fragen zu beeinflussen. Diese Vorgehensweise führte zu einem breiten Ergebnis, welches jedoch durch die offene Fragestellung auch zu „Abweichungen“ vom Thema führte, zumal die ExpertInnen ihre Problematisierungen auf alle Kinder bezogen, und die Scheidungskinder teilweise nicht explizit hervorgehoben wurden. In der Auswertung schlug sich diese Problematik nieder, nachdem die Aussagen der LehrerInnen auf die Forschungsfrage reduziert werden mussten. Aus dieser Essenz konnten Textpassagen ausgewählt werden, die paraphrasiert,

zusammengefasst und strukturiert wurden. Die Textstellen der Interviews wurden in Kategorien eingeteilt. Die Auswertung erfolgte nach Mayring.

Zusammenfassend kann im Hinblick auf die Scheidungskinder festgestellt werden, dass, wie schon aus der Literaturrecherche und auch schlussfolgernd aus den Ergebnissen der ExpertInneninterviews ersichtlich, sich mannigfaltigste Reaktionen der Kinder auf die Trennung der Eltern einstellen. Das derzeitige Netzwerk in Niederösterreich, welches aus einem schulpyschologischem Dienst, Betreuung einzelner Schulen durch SchulsozialarbeiterInnen besteht, stellt derzeit ein Minimum an Unterstützung für die SchülerInnen dar. Das vorhandene Netzwerk leistet eine engagierte und zum Teil methodisch gute Arbeit, bleibt aber durch die fehlende Verbindung zur professionellen Schulsozialarbeit, fehlende Vernetzung und Anerkennung sowie durch mangelnde finanzielle Ressourcen weit hinter seinen Möglichkeiten zurück. Dieses in der Entstehung befindliche Netzwerk reicht aus Sicht der Autorin nicht aus, um Scheidungskinder ausreichend und professionell zu betreuen.

Die sekundäre Ausgangsfragestellung dieser Arbeit, welches Verhalten die LehrerInnen den Scheidungskindern gegenüber aufweisen und welche Defizite diesbezüglich vorhanden sind, konnte ebenfalls realisiert werden.

Die derzeitige Situation in den niederösterreichischen Pflichtschulen stellt überwiegend eine hauptsächlich pädagogische Betreuung der SchülerInnen durch die LehrerInnen dar. Die LehrerInnen werden mit einer Flut von ansteigenden Problemen der SchülerInnen konfrontiert. Sie können durch teilweise fehlende Ausbildung und fehlendes Verständnis für die Symptome der SchülerInnen ihre ursprüngliche Arbeit zu unterrichten nicht mehr im ausreichenden Maß ausüben.

Es zeigt sich anhand der Aussagen in den Interviews, dass sich eine gewisse Ohnmacht bei den LehrerInnen einstellt, und der „Schrei“ nach Hilfestellung immer lauter wird. In einem ExpertInneninterview wurde sogar der Anspruch erhoben, dass seitens der Lehrer „Krisenintervention“ an deren Schule angeboten wird. Den LehrerInnen droht durch das Fehlen fachlicher Korrektive und Qualitätssicherung, wie zum Beispiel Supervision, ein Burn-Out.

Aus Sicht der Autorin weist der Weg Richtung Schulsozialarbeit. Aufgrund der Ausbildung von SozialarbeiterInnen und deren Aufgaben als

SchulsozialarbeiterInnen ist eine professionelle Hilfestellung für Scheidungskinder gegeben.

Insbesondere ist eine Beratung und Begleitung von den SchülerInnen erforderlich. Die Erweiterung der Schulsozialarbeit mittels Gruppenarbeiten, die die Zusammenarbeit und Kooperationsarbeit mit den LehrerInnen und den Erziehungsberechtigten in offenen Gesprächen, einer Mitwirkung bei Freizeitangeboten sowie Unterrichtsprojekten, ist ein weiterer Punkt, der die Netzwerkbildung verbessert.

Schulsozialarbeit muss direkt an den Schulen verrichtet werden und ist an allen Pflichtschulen zu implementieren.

Dass Scheidungskinder auch in der Schule in einem Spannungsfeld stehen, ist unumstritten. Auch wenn Schulsozialarbeit noch ziemlich am Anfang steht und die angespannte finanzielle Situation der öffentlichen Hand einen Ausbau eher in ferner Zukunft vermuten lässt, scheint das doch der Weg zu sein, der eine Entspannung für Scheidungskinder darstellt.

Abschließend kann festgestellt werden, dass sich die erste Forschungsfrage, wie sich eine Scheidung auf Kinder im schulischen Bereich auswirkt, anhand der fehlenden Studien und der eingeschränkten Sichtweise bzw. der Differenzierungsproblematik der befragten ExpertInnen nicht tiefer beforschen ließ. Die ExpertInnen gehen von einem Ausnahmephänomen „Scheidungskinder“ aus und sind eigentlich mit einem Massenphänomen konfrontiert, weil, wie aus der Scheidungsstatistik ersichtlich ist, die Hälfte der Kinder betroffen sind. Somit ist diese Arbeit hinsichtlich der Leistungsschwächen der Scheidungskinder im schulischen Bereich von der eingeschränkten Sichtweise der LehrerInnen beeinflusst. Im Zuge einer neuerlichen Forschung würden andere ExpertInnen, wie zum Beispiel Schulsozialarbeiter bzw. Schulpsychologen, hilfreiche Information liefern, die bei der Auswertung der Forschungsarbeit neue Aspekte aufwerfen könnten.

Literatur

Bauers, Bärbel (1993): Kinder im Scheidungskonflikt. Beratung von Kindern und Eltern bei Trennung und Scheidung, Juventa Verlag Weinheim und München.

Drilling, Mathias (2002): Schulsozialarbeit. Antworten auf veränderte Lebenswelten, 2. Auflage, Bern, Stuttgart, Wien

Drilling, Mathias (2002): „Jugendhilfe und Schule“. Erfahrungen mit drei Jahren Schulsozialarbeit in Basel (Schweiz), In Vyslouzil, Monika (Hg.)/Weißensteiner, Markus (2002): Schulsozialarbeit in Österreich. Projekte mit Zukunft, Wien

Flammer, A., Alsaker, F. (2002): Entwicklungspsychologie der Adoleszenz, Verlag Hans Huber, Bern

Herzog, Walter: Der Wandel der Familie als Herausforderung der Schule. In: Grossenbacher Silvia (Hg.)/Herzog, Walter (Hg.)/Hochstrasser, Franz (Hg.)/Rüegsegger, Rudi (Hg.)/ (1997): Schule und soziale Arbeit in gefährdeter Gesellschaft, Wien.

Kayser, Peter (1998): Die Ehescheidung der Eltern und ihre möglichen Auswirkungen auf die Kinder, Sinzheim: Pro Universitate Verlag.

Kötting, Kathrin (2001): Scheidungserfahrung bei Kindern. Belastungen und Bewältigungsstrategien aus der Perspektive von Schülern und Lehrern, Münster: Verlag für Psychotherapie.

Krieger, Wolfgang (1997): Elterliche Trennung und Scheidung im Erleben von Kindern, VWB.

Kränzl-Nagl, Renate/Mierendorff, Johanna (2007): Kindheit im Wandel. Annäherung an ein komplexes Phänomen, In: SWS- Rundschau. 2007, 47.Jg., Heft 1, Wien, 3-25.

Matter, Helen: Sozialarbeit mit Familien (2009): eine Einführung / Helen Matter ; Esther Abplanalp. - 2., überarb. und erg. Aufl.. – Bern

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

Menne, Klaus, Schilling Herbert, Weber Mathias (1997): Kinder im Scheidungskonflikt- Beratung von Kindern und Eltern bei Trennung und Scheidung; Juventa Verlag; Weinheim, München

Schumann, Michael/Sack, Anja/Schumann, Till (2006): Schulsozialarbeit im Urteil der Nutzer. Evaluation der Ziele, Leistungen und Wirkungen am Beispiel der Ernst-Reuter-Schule II, Weinheim, München.

Speck, Karsten (2006): Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen, 1. Auflage, Wiesbaden.

Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung, Weinheim

Sponsel, R. (2001): Das elterliche Entfremdungssyndrom. In: <http://www.sgipt.org/forpsy/pas01.htm> , am 3.12.2009

Terhart, Ewald (2004): Lehrerkompetenzen für die Grundschule. Kontext, Entwicklung und Bedeutung. In: Grundschule. Nr. 6/2004. Braunschweig. S.10-12.

Verein Young (2008): x-point Schulsozialarbeit Jahresbericht 2006/07 2007/08. St. Pölten.

Zimbardo Ph. (1995): Psychologie, 6. Auflage (Springer)

Weitere Quellen:

STATISTIK AUSTRIA: Ehescheidungen

http://www.volkszaehlung.at/web_de/suchergebnisse/index.html, 14.06.2009

BMUKK (2009d): Schulunterrichtsgesetz §1 - §42

http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/schug_teil1.xml, 2.11.2009

BMUKK (2009e): Schulunterrichtsgesetz §43 - §83

http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/schug_teil2.xml, 2.11.2009

BMUKK (2009f): Schulorganisationsgesetz §1 - §45

http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/schog_01.xml, 2.11.2009

BMUKKK (2009g): Schulpflichtgesetz

<http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/schulpflichtgesetz1.xml>, 11.11.2009

BMUKK (2009h): SchülerInnenberaterInnen

http://www.bmukk.gv.at/schulen/service/psych/Schulpsychologie_Kennzei4211.xml#beratung, 13.11.2009

RIS (2009a): Jugendwohlfahrtsgesetz Niederösterreich

http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/LrNo/LRNI_2002022/LRNI_2002022.html,
11.10.2009

RIS (2009b): Allgemeines Bürgerliches Gesetzbuch §178a

<http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR12017894/NOR12017894.html>, 11.10.2009

EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG

Ich, Ramona Prankl, geboren am 15.12.1980 in Krems, erkläre,

1. dass ich diese Diplomarbeit selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfen bedient habe,
2. dass ich meine Diplomarbeit bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

Spitz, am 21.März 2010

Unterschrift

