

**Entwicklung und Evaluation des  
Klientenzentrierten  
Präventionsprogramms *Löwenherz* zur  
Verbesserung der allgemeinen  
Lebensqualität ängstlicher  
Grundschulkinder**

Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades an der Fakultät  
Erziehungswissenschaft, Psychologie und  
Bewegungswissenschaft, Fachbereich Psychologie  
der Universität Hamburg

vorgelegt von  
Sandra Aures  
Hamburg 2011

Erster Dissertationsgutachter: Prof. Dr. Stefan Schmidtchen

Zweiter Dissertationsgutachter: Prof. Dr. Gerhard Vagt

Disputationsvertreter: Prof. Dr. Alexander Redlich

Prof. Dr. Reinhold Schwab

Vorsitzender: Prof. Dr. Paul Probst

Tag der mündlichen Prüfung: 12.12.2011

FB Psychologie Klassifikation: 220 Psychologie des Kindesalters

411 Gesundheit und Prävention



## **Zusammenfassung**

### ***Hintergrund:***

In der Literatur finden sich wenige Therapie- bzw. Präventionsmanuale zu *internalisierenden Störungen*. Mit weiterer Spezifizierung etwa auf *junge Grundschul Kinder und/oder klientenzentrierten Ansatz* wird die Anzahl entsprechend kleiner. Im Kontrast hierzu steht die hohe Zahl betroffener Kinder. Diese Kinder erscheinen im Alltag wenig auffällig, auch wenn sie in ihrer Entwicklung aufgrund ihrer erhöhten Ängstlichkeit und Zurückgezogenheit stark beeinträchtigt sein können. Aufgrund dessen wurde im Projekt *Löwenherz* am Arbeitsbereich Psychodiagnostik und -therapie für Kinder, Jugendliche und Familien der Universität Hamburg ein primär- bis sekundärpräventives klientenzentriertes Behandlungsmanual für junge Grundschul Kinder mit internalisierenden Auffälligkeiten entwickelt und evaluiert.

### ***Methode:***

In der vorliegenden Arbeit stehen die Manualentwicklung des Kindergruppen- und Schulungsmanuals sowie die qualitative Auswertung von Interviews, Tagebucheintragen und Supervisionsanliegen im Vordergrund. Letztere geschah inhaltsanalytisch angelehnt an die *Grounded Theory*. Die quantitative Analyse des quasi-experimentellen Warte-Kontrollgruppen-Designs geschah varianzanalytisch und ist hier lediglich auszugsweise dargestellt (ausführlich in der Diplom-Arbeit von Krüger, 2007).

### ***Ergebnisse:***

Die erste Evaluation zeigte mittlere bis große Effekt über die Zeit bzgl. Ängstlichkeit (Reduktion) und Lebensqualität (Anstieg). Auch über die Interventionsphase hinaus zeigten sich diese Effekte stabil über die Zeit. Dies lässt auf einen erfolgreichen Transfer erlernter Fähigkeiten schließen, den einige Kinder in den Abschlussinterviews benannten. Die eingesetzten Interventionen sind demnach als geeignet für die Zielgruppe der jungen Grundschul Kinder zu bewerten. Weiterhin erscheint die Tagebuchführung als geeignetes Instrument zur Selbstreflektion und -klärung während der Gruppenleitung.

### ***Diskussion:***

Die Ergebnisse werden kritisch diskutiert bzgl. des im Projekt hohen personellen Aufwandes sowie der Evaluation durch die Programmentwicklerinnen. Darauf aufbauend wird ein Ausblick auf weiterführende Evaluationen sowie Möglichkeiten der Implementierung erörtert.

### ***Schlüsselworte:***

Klientenzentrierter Ansatz, Prävention, junge Grundschul Kinder, internalisierende Auffälligkeiten, Ängstlichkeit, Depression, somatoforme Beschwerden

## INHALTSVERZEICHNIS

<b>I.</b>	<b>Einleitung .....</b>	<b>9</b>
<b>II.</b>	<b>Theorie.....</b>	<b>10</b>
<b>1</b>	<b>Grundlegende Konzepte.....</b>	<b>10</b>
1.1	Gesundheitsförderung.....	10
1.1.1	Gesundheit.....	10
1.1.2	Salutogenese.....	13
1.1.3	Ressourcen.....	13
1.2	Lebensqualitätskonzepte.....	15
<b>2</b>	<b>Störungsspezifische Betrachtungen .....</b>	<b>17</b>
2.1	Angst und Ängstlichkeit.....	18
2.2	Andere internalisierende Auffälligkeiten.....	24
2.2.1	Depression.....	25
2.2.2	Somatoforme Beschwerden.....	30
2.3	Prävalenzen.....	31
2.4	Diagnostik bei jungen Kindern.....	35
2.4.1	Selbst- und Fremdurteil.....	37
<b>3</b>	<b>Prävention .....</b>	<b>39</b>
3.1	Definition.....	39
3.2	Prävention für junge Kinder.....	42
3.3	Prävention für Kinder mit internalisierenden Auffälligkeiten.....	42
3.4	Das Umfeld in der präventiven Arbeit.....	43
3.4.1	Eltern.....	44
3.4.2	Schule/KlassenlehrerInnen.....	45
3.4.3	Grundsätzlichen Schwierigkeiten in der präventiven Arbeit.....	46
3.5	Präventionsprogramme anderer AutorInnen.....	46
3.5.1	„Emotionale Kompetenz“.....	47
3.5.2	„Nur keine Panik“.....	48
3.5.3	Entwicklungsförderung in Familien: Eltern- und Kinder-Training (EFFEKT).....	48
3.5.4	„Ich bleibe cool!“ (IBC).....	49
3.5.5	„Mutig werden mit Til Tiger“.....	49
3.5.6	FREUNDE.....	50
3.5.7	Queensland Early Intervention an Prevention of Anxiety Project (QEIPAP).....	51
3.5.8	Fazit zu den betrachteten Programmen anderer AutorInnen.....	51
<b>4</b>	<b>Darstellung des neu entwickelten klientenzentrierten Programms <i>Löwenherz</i>.....</b>	<b>53</b>
4.1	Vorüberlegungen und Planung.....	53
4.2	Der klientenzentrierte Ansatz.....	54
4.2.1	Vorteile der ganzheitlichen Perspektive.....	56
4.3	Ziele des <i>Löwenherz</i> – Programms.....	58
4.3.1	Spezifizierte Ziele des Kindermoduls in <i>Löwenherz</i> .....	58
4.4	Übergeordnete Aspekte im <i>Löwenherz</i> – Kindergruppenmanual.....	60
4.4.1	Genereller Sitzungsablauf.....	60
4.4.2	Übersicht über die Sitzungsmodulare der Kindersitzungen.....	61
4.5	Interventionstechniken in den <i>Löwenherz</i> - Kindergruppen.....	68
4.5.1	Explizite Interventionen.....	71

4.5.1.1	Spielmaterial	71
4.5.1.2	Rituale	84
4.5.1.3	Geschichten	84
4.5.1.4	Freies Spiel	87
4.5.1.5	Steckbrief	88
4.5.1.6	Etablierung eines sicheren Ortes	90
4.5.1.7	Entspannungsübung/Fantasiereise	91
4.5.1.8	Rollenspiel	93
4.5.1.9	Körperumrisse	97
4.5.1.10	Licht- und Schattenseiten	98
4.5.1.11	Hausaufgaben	99
4.5.1.12	Lied singen	103
4.5.1.13	Ausklangsphase	104
4.5.1.14	Gespräche in der Kindergruppe	105
4.5.1.15	Intervision	108
4.5.1.16	Tagebuch führen	109
4.5.1.17	Supervision	111
4.5.2	Unspezifische Interventionen	114
4.5.2.1	Körperkontakt	114
4.5.2.2	Pädagogisches Agieren	116
4.5.2.3	Wertschätzung, Empathie und Kongruenz	118
4.6	Balance zwischen Programm und klientenzentriertem Konzept	119
4.6.1	Antizipierte Schwierigkeiten in der Durchführung der <i>Löwenherz</i> - Kindergruppen	120
4.6.2	Unterschiede zwischen <i>Löwenherz</i> und anderen Programmen	125
4.7	Ausbildung zur Durchführung der <i>Löwenherz</i> – Kindergruppen	127
4.7.1	Zielgruppe der Ausbildung	127
4.7.2	Ziele der Ausbildung	128
4.7.2.1	Explikation der Ziele	129
4.7.3	Die AusbilderInnen	132
4.7.4	Schulungsvarianten	132
4.7.4.1	Die erste Schulungsphase	133
4.7.4.2	Die zweite Schulungsphase	134
4.7.4.3	Die dritte Schulungsphase	135
<b>III.</b>	<b>Empirie</b>	<b>137</b>
<b>5</b>	<b>Evaluationsdesign</b>	<b>137</b>
5.1	Rahmenbedingungen	137
5.1.1	Evaluationszeitpunkte	138
5.1.1.1	Interventionsgruppe	138
5.1.1.2	Warte-Kontrollgruppe	139
5.1.2	Die Fragebögen	140
5.1.2.1	Die Fragebögen an die Kinder	140
5.1.2.1.1	Bildertest zur Angsterfassung für Kinder (BA-K)	140
5.1.2.1.2	Revidierter KINDer Lebensqualitätsfragebogen (Kid-KINDL <sup>R</sup> )	142
5.1.2.1.3	Hamburger Neurotizismus- und Extraversionsskala für Kinder und Jugendliche (HANES-KJ-N)	145
5.1.2.2	Die Fragebögen an die Eltern	149
5.1.2.2.1	Der soziodemographische Begleitfragebogen	150
5.1.2.2.2	Die Child Behavior Check List (CBCL)	151
5.1.2.2.3	Elternversion KINDL <sup>R</sup>	156
5.1.2.3	Der Fragebogen an die LehrerInnen	157
5.1.2.4	Die Fragebögen an die GruppenleiterInnen	160
5.1.2.4.1	Skala zur Beobachtung des emotionalen Erlebens und sozialen Verhaltens von Kindern im Präventionsprogramm <i>Löwenherz</i> (SBK)	160
5.1.2.4.2	Skala zur Beurteilung des individuellen Lernerfolgs von Kindern im Präventionsprogramm <i>Löwenherz</i> (SBL-K)	160
5.1.3	Die Interviews	161
5.1.3.1	Mit den Kindern	161

5.1.3.1.1	Squiggle-Interview .....	161
5.1.3.1.2	Abschlussinterview.....	163
5.1.3.2	Mit den LehrerInnen .....	164
5.1.3.2.1	Abschlussgespräch .....	164
5.1.3.2.2	Nachgespräch .....	164
5.1.4	Die Tagebücher für die GruppenleiterInnen .....	164
5.1.5	Zuordnung der Erhebungsinstrumente zu den Messzeitpunkten .....	166
5.1.6	Auswahlkriterien für die Teilnahme.....	167
5.1.7	Videoaufzeichnung der Kindersitzungen.....	169
<b>6</b>	<b>Ergebnisse .....</b>	<b>170</b>
6.1	Ergebnisse der Programmevaluation .....	170
6.2	Die Stichprobe .....	171
6.2.1	Teilnehmende Schulen .....	171
6.2.2	Die teilnehmenden Kinder .....	173
6.2.2.1	Die Warte-Kontrollgruppe.....	173
6.2.2.2	Die Interventionsgruppe .....	178
6.2.2.3	Drop outs .....	182
6.2.2.4	Gesamtheit der teilnehmenden Kinder .....	184
6.2.2.5	Besondere Belastungen unter den teilnehmenden Familien .....	189
6.2.3	Anwesenheiten in den Kindersitzungen .....	191
6.3	Darstellung der Fragebogenergebnisse der Kinder-, Eltern- und LehrerInneneinschätzungen .....	192
6.3.1	Fragebogenergebnisse im Selbsturteil der Kinder .....	193
6.3.2	Fragebogenergebnisse im Fremdurteil durch die Eltern .....	196
6.3.3	Fragebogendaten im Fremdurteil der LehrerInnen (ESS-L).....	199
6.4	Einschätzungen durch die GruppenleiterInnen .....	200
6.4.1	Die Gruppe der durchführenden Studierenden .....	200
6.4.2	Analyse der Tagebuch- und Supervisionsanliegen .....	202
6.4.3	Fremdeinschätzung des emotionalen Erlebens und sozialen Verhaltens von Kindern .....	206
6.5	Analyse der Abschlussgespräche mit den Kindern.....	208
6.6	Offene Einschätzung der Kinder durch die LehrerInnen .....	225
<b>IV.</b>	<b>Diskussion, Ausblick und Implementierung .....</b>	<b>230</b>
<b>7</b>	<b>Globale Betrachtungen der dargestellten Ergebnisse.....</b>	<b>230</b>
7.1	Diskussion der dargelegten Ergebnisse .....	230
7.1.1	Fragebogenergebnisse aus Sicht der Kinder, Eltern und LehrerInnen.....	230
7.1.2	Ergebnisse aus Sicht der GruppenleiterInnen .....	232
7.1.3	Diskussion der Abschlussinterviews .....	235
7.1.3.1	mit den Kindern .....	235
7.1.3.2	Mit den LehrerInnen.....	240
7.2	Diskussion allgemeiner Aspekte.....	242
<b>8</b>	<b>Ausblick .....</b>	<b>246</b>
8.1	Implementierung.....	248
<b>9</b>	<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>250</b>
<b>V.</b>	<b>Anhang .....</b>	<b>260</b>
<b>10</b>	<b>Ein ausgewähltes Ausbildungsmanual zur Durchführung der Kindergruppen in Löwenherz.....</b>	<b>260</b>
10.1	Die einzelnen Module.....	260

10.1.1	1. Schulungstag: Kennen lernen & was macht Beziehungen zwischen Menschen so spannend? .....	261
10.1.2	2. Schulungstag: Kontaktgestaltung und Gesprächsführung mit Kindern .....	265
10.1.3	5. Schulungstag: Selbsterfahrung 1: Auseinandersetzung mit Ängsten und Reise zum inneren Kind .....	270
10.1.4	6. Schulungstag: Selbsterfahrung 2: Reise zum inneren Kind (auch Kindergruppensitzung 2) + Kompetenzreflexion .....	275
10.1.5	7. Schulungstag: Kindersitzungen 3 + 4 .....	280
10.1.6	8. Schulungstag: Kindersitzungen 5 + 6 .....	283
10.1.7	9. Schulungstag: Kindersitzungen 7 + 8 .....	287
10.1.8	11. – 15. Schulungstag: Selbstständiges Arbeiten der Ausbildungsgruppe .....	289
10.1.9	20. Schulungstag: Krisenmanagement: Teil 1: Kinder; Teil 2: Eltern .....	290
<b>11</b>	<b>Löwenherz Kindergruppen –Manual- .....</b>	<b>292</b>
11.1	Übergeordnete Aspekte im Manual .....	292
11.1.1	Allgemeines zur Handhabung des Manuals .....	292
11.2	Die einzelnen Kindermodule .....	292
11.2.1	1. Kindergruppensitzung: Kennen lernen .....	292
	2. Kindergruppensitzung: Reise zum sicheren Ort .....	299
11.2.2	3. Kindergruppensitzung: Gefühle sind wichtig .....	303
11.2.3	4. Kindergruppensitzung: Entspannung tut gut .....	306
11.2.4	5. Kindergruppensitzung: Mut finden über Ängste zu sprechen .....	310
11.2.5	6. Kindergruppensitzung: Mit traurigen Gefühlen umgehen .....	313
11.2.6	7. Kindergruppensitzung: Was macht mir in Träumen Angst? .....	316
11.2.7	8. Kindergruppensitzung: Wie ich auch bin! .....	320
11.2.8	9. Kindergruppensitzung: Tiere .....	323
11.2.9	10. Kindergruppensitzung: Von der Angst sich zu blamieren .....	326
11.2.10	11. Kindergruppensitzung: Wenn der Bauch Angst hat .....	328
11.2.11	12. Kindergruppensitzung: Wo unsere Gruppe mehr Zeit braucht .....	331
	13. Kindergruppensitzung: Mut tut gut .....	336
<b>12</b>	<b>Die Erhebungsinstrumente .....</b>	<b>339</b>
12.1	Die Fragebögen .....	339
12.1.1	Die Fragebögen für die Kinder .....	339
12.1.1.1	Abbildung des Bildertest zur Angsterfassung für Kinder (BA-K) .....	339
12.1.1.2	Abbildung des Revidierter KINDer Lebensqualitätsfragebogen (Kid-KINDLR) .....	346
12.1.1.3	Abbildung der Hamburger Neurotizismusskala für Kinder und Jugendliche (HANES-KJ-N) .....	349
12.1.2	Die Fragebögen für die Eltern .....	350
12.1.2.1	Abbildung der Child Behavior Check List (CBCL) .....	351
12.1.2.2	Abbildung der Elternversion KINDL <sup>R</sup> .....	355
12.1.2.3	Abbildung des Soziodemographischer Begleitfragebogen .....	358
12.1.3	Abbildung des Fragebogens für die LehrerInnen .....	361
12.1.3.1	Emotionales und soziales Schulverhalten von Grundschulkindern im LehrerInnenurteil (ESS-L) .....	361
12.1.4	Die Fragebögen für die GruppenleiterInnen .....	365
12.1.4.1	Abbildung des Soziodemographischen Begleitfragebogens zur Traineeschulung .....	365
12.1.4.2	Abbildung der Skala zur Beobachtung des emotionalen Erlebens und sozialen Verhaltens von Kindern im Präventionsprogramm <i>Löwenherz</i> (SBK) .....	367
12.1.4.3	Abbildung der Skala zur Beurteilung des individuellen Lernerfolgs von Kindern im Präventionsprogramm <i>Löwenherz</i> (SBK-K) .....	368
12.2	Die Interviewleitfäden .....	369
12.2.1	Abschlussinterviewleitfaden mit den Kindern .....	370
12.2.2	Mit den LehrerInnen .....	371
12.2.2.1	Abschlussinterview mit den LehrerInnen .....	371
12.2.2.2	Nachinterview mit den LehrerInnen .....	371
12.3	Die Tagebuchvorlagen .....	372

<b>13</b>	<b>Qualitative Daten.....</b>	<b>377</b>
13.1	Tagebuchauszüge.....	377
13.2	Anliegensammlung –Supervision-.....	397
13.3	Bündelung der Abschlussinterviews mit den Kindern.....	400

## **Danksagung**

Mein besonderer Dank gilt den beteiligten Kindern, Eltern, LehrerInnen und Schulen, ohne die dieses Projekt unmöglich gewesen wäre!

Allen weiteren Personen danke ich hier in zufälliger Reihenfolge, da sie alle zu verschiedenen Zeitpunkten des Projektes und während der Anfertigung meiner Dissertationsschrift unterschiedlich involviert waren.

Besonders danke ich Nadine Bradtke, die mit mir gemeinsam dieses Projekt entwickelte und umsetzte und mit der ich häufig lange, anregende und konstruktive Gespräche führen konnte. Auch für die Unterstützung in niederschmetternden Momenten, die, so hoffe ich, wechselseitig war, möchte ich Nadine Bradtke danken. Vor allem während der Entwicklungs- und Projektphase waren ebenfalls von zentraler Bedeutung Prof. Dr. Stefan Schmidtchen und Dr. Jochen Zienert, die uns beide kritisch und unterstützend, aber auch lobend und verstärkend, sowohl im Rahmen des Forschungsprojektes, aber auch jederzeit außerhalb desselben, zur Seite standen. In diesem Zusammenhang möchte ich auch allen studierenden TeilnehmerInnen des Forschungsseminars danken, da dort viele anregende Diskussionen geführt wurden.

Natürlich gilt auch ein besonderer Dank den durchführenden Studierenden, die viel Engagement und Elan in das Projekt getragen haben. An dieser Stelle expliziert danken möchte ich aus dieser Gruppe Nina Krüger und Sören Fiedler, die beide als wissenschaftliche Hilfskräfte die Datenerhebung begleiteten und die Datenverarbeitung regelten. Weiterhin wichtig, vor allem bei der Erstellung meiner Promotionsschrift sind Franziska Richter und Anja Kabelitz, die geduldig all die vielen Seiten Korrektur lasen. Ohne ihre Hilfe wäre diese Arbeit sicherlich, sowohl formal als auch syntaktisch, wesentlich weniger erfreulich zu lesen.

Lisa Aures und Martin Kloss danke ich für Ihre Geduld mich über die lange Zeit bis zur Fertigstellung zu unterstützen.

Nicht zu vergessen, Alexandra Bieleke, die nach unserer Vorstellung das *Löwenherz*-Logo gestaltete.



**All diesen Menschen danke ich ganz herzlich!**

## I. Einleitung

In der vorliegenden Dissertationsschrift wird die Entwicklung, sowie die erste Durchführung und Evaluation des klientenzentrierten Präventionsprogramms *Löwenherz* zur Verbesserung der allgemeinen Lebensqualität ängstlicher Grundschul Kinder dargestellt. Im Vordergrund dieser Arbeit stehen die auf die Kinder bezogenen Aspekte, während die auf die Elternarbeit bezogenen Hintergründe in der ausstehenden Promotionsschrift von Dipl.-Psych. Nadine Bradtke dargelegt werden.

Motivationaler Hintergrund für das *Löwenherz*-Projekt war primär das geringe Angebot für junge Kinder mit internalisierenden Auffälligkeiten. Für beide Aspekte findet sich wenig therapeutisch-handlungsorientiertes Material.

Im ersten, ausführlichen Teil der vorliegenden Arbeit wird der theoretische Hintergrund des Programms erläutert. Hierbei wird unter anderem auf störungsspezifische, internalisierende Aspekte, auf Besonderheiten in der Präventionsarbeit und auf bereits vorhandene Präventionsprogramme mit zum Teil ähnlicher Zielgruppen und/oder Zielen eingegangen. Anschließend wird die Entwicklung des *Löwenherz*-Programms mit seinen Intentionen und Interventionen erläutert. Im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit abschließend wird die Ausbildung der GruppenleiterInnen, einschließlich der zugrundeliegenden Überlegungen, dargelegt.

Der zweite große Abschnitt widmet sich der Empirie, wobei im ersten Teil das Evaluationsdesign dargestellt wird. Im zweiten Teil werden ausgewählte Evaluationsergebnisse, die einen Überblick über die Gesamtergebnisse ermöglichen dargestellt. Auf die vollständige Darstellung aller Ergebnisse wird an dieser Stelle verzichtet, da dies mit unterschiedlichen Schwerpunkten bereits in mehreren Diplomarbeiten innerhalb des Projektes geschehen ist. Hervorzuheben sind an dieser Stelle die Diplomarbeiten von Tanja Duessmann, Silke Talamo, Nina Krüger und Sören Fiedler. Detailergebnisse, die in diesen Diplomarbeiten keinen Platz fanden, sind ergänzend zu den Überblicksergebnissen in der vorliegenden Promotionsschrift zu lesen.

Abgeschlossen wird diese Doktorarbeit mit einer kurzen Diskussion und einem forschungsspezifischen Ausblick.

Weiterhin wird die Dissertation ergänzt durch die im Anhang abgedruckten Manuale. Dabei handelt es sich um das Manual zum Präventionsprogramm *Löwenherz* und das ebenfalls für das Projekt entwickelte Ausbildungsmanual für die Schulung der GruppenleiterInnen. Zur Vervollständigung sind im Anhang ebenfalls alle Erhebungsinstrumente abgebildet.

## II. Theorie

### 1 Grundlegende Konzepte

Im Folgenden wird einleitend ein Überblick über die theoretischen Grundlagen des Präventionsprogramms *Löwenherz* gegeben. Darin enthalten sind u.a. Eckpunkte des Gesundheits- und Lebensqualitätskonzeptes, internalisierende Störungen und verschiedene Aspekte der präventiven Arbeit mit Kindern. Diese Konzepte sind nicht trennscharf voneinander abgrenzbar, sondern weisen vielmehr große Schnittmengen auf. Die im Folgenden vorgenommene grobe Trennung soll lediglich dem Leser / der Leserin entgegenkommen.

Der Abschnitt endet mit einem Überblick über ausgewählte Präventionsprogramme anderer AutorInnen, die ebenfalls die Zielgruppe „Kinder mit internalisierenden Auffälligkeiten“ haben. Diese Zielgruppe umfasst sowohl ängstliche, depressive als auch schüchterne Kinder und solche mit niedrigem Selbstwertgefühl. All diese Variationen weisen eine hohe Komorbidität auf, wie in dem Kapitel Störungsspezifische Betrachtungen dargelegt wird.

Des Weiteren wird in diesem Kapitel auf diagnostischen Herausforderungen eingegangen.

#### 1.1 Gesundheitsförderung

In den folgenden Unterabschnitten werden verschiedene für den Begriff der Gesundheitsförderung relevante Konzepte definiert und erläutert.

##### 1.1.1 Gesundheit

Obwohl vergleichsweise viel zum Stichwort Gesundheit zu lesen ist, Google findet über 200 Millionen Treffer (Zugriff am 24.01.09), liegt keine eindeutige Definition vor. Allerdings beziehen sich viele AutorInnen auf die Definition der WHO von 1946: *"Gesundheit ist ein Zustand vollkommenen körperlichen, geistigen und sozialen Wohlbefindens und nicht allein das Fehlen von Krankheit und Gebrechen."* (zitiert nach: <http://gesundheit.dgb-bwt.de/definition.html>; 07.09.06). Faltermaier kommt in einer Metaanalyse zu dem Ergebnis: *„Erwachsene Laien haben ein ausgeprägtes Verständnis von Gesundheit; sie vertreten zum großen Teil differenzierte Vorstellungen von Gesundheit und bestimmen dabei Gesundheit häufig positiv und auf mehreren Dimensionen (körperlich, psychisch und sozial).“* (Faltermaier, 2005, S 37). Demnach wird u.a. *„Gesundheit als psychisches Wohlbefinden<sup>1</sup>“* mit *„innere Ruhe und*

---

<sup>1</sup> Hervorhebung durch den Autor

*Ausgeglichenheit sowie als positive Stimmung, Lebensfreude und Zufriedenheit*“ (Faltermaier, 2005, S. 38) beschrieben. Knäuper und Schwarzer postulieren, dass sich Gesundheitsüberzeugungen von Kindern und Erwachsenen unterscheiden und sich diese *„schon sehr früh im Leben bilden“* (Knäuper & Schwarzer, 1999, S. 713). Die AutorInnen kommen zu dem Schluss, dass chronische oder akute Erkrankungen die Entwicklung von Autonomie einschränken (vgl. S. 713). Psychische Risiken bzw. psychische Erkrankungen können sowohl akut, als auch, bei längerem Bestehen chronifiziert sein. Sie kommen somit als weiteres Entwicklungshemmnis zur potentiellen Entwicklungseinschränkung aufgrund ausgeprägter Schüchternheit und/oder Ängstlichkeit hinzu, die das interessiert-neugierige Explorationsverhalten von Kindern begrenzt. Damit wird deutlich wie relevant eine Förderung durch ein Programm wie *Löwenherz* ist.

Die Förderung und Unterstützung von psychischer Gesundheit auch bei jüngeren Kindern findet erst in jüngster Zeit Beachtung. Paulus definiert psychische Gesundheit als Fähigkeit sich kompetent mit den gesellschaftlichen Anforderungen auseinander setzen zu können und im Leben eigene Wünsche, Bedürfnisse und Hoffnungen konstruktiv verwirklichen zu können<sup>2</sup> (Paulus, 2006). Entsprechend äußert sich Mohr, wenn sie seelische Gesundheit als die Fähigkeit eines Menschen die durch die Umwelt gestellten Anforderungen zu bewältigen, definiert<sup>3</sup> (Mohr, 2006). Mayring gelangt zu dem Schluss, *„dass das subjektive Wohlbefinden der Person zwar nicht das einzige, aber doch ein zentrales Bestimmungsstück ihres Gesundheitszustandes darstellt.“* (Mayring, 2003, S. 3). Wohlbefinden und Lebensqualität stehen in direktem Zusammenhang und sind keinesfalls trennscharf zueinander. So verwundert es wenig, dass andere AutorInnen einen direkten wechselseitigen Bezug zwischen Gesundheit und Lebensqualität anstelle von Wohlbefinden herstellen, z.B. Rieländer, wenn er schreibt: *„'Gesundheit' lässt sich als Streben von Lebenssystemen zu positiver Lebensqualität verstehen“* (Rieländer, 2005, S. 51). Rieländer schließt mit seinen Ausführungen unmittelbar an die von Faltermaier beschriebenen Laiendefinitionen an (s. o.). Zum Konzept der Lebensqualität siehe Kapitel 1.2 Lebensqualitätskonzepte.

Gesundheit im Kontext präventiver Arbeit bezieht sich auf den Aspekt der Förderung derselben. *„Gesundheitsförderung muss umfassend angelegt sein und weit über die*

---

<sup>2</sup> Frei zitiert aus dem Vortrag *„Förderung psychischer Gesundheit mit Schulen“* auf dem 45. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie

<sup>3</sup> Vgl. Handout zum Vortrag *Die seelische Gesundheit von Kindergartenkindern und elterliches Erziehungsverhalten*“ auf dem 45. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie

*reine Wissensvermittlung hinausgehen. Sie muss emotional ansprechend und die vielfältigen Beziehungsaspekte, Lebensstile, Lebenssituationen, Werthaltungen und ethischen Aspekte berücksichtigen“* (Pott, 2001, S. 414). Laut Jerusalem versteht die Welt-Gesundheits-Organisation (WHO) 1986 unter Gesundheitsförderung: „... *alle Maßnahmen zur Stärkung des psychischen, sozialen und körperlichen Wohlbefindens“* (Jerusalem, 2005, S. 547). Der Autor erkennt darin einen deutlicher Wandel weg von der „*pathogenetisch orientierten Prävention“* (S. 547), womit die auf Vermeidung, frühzeitiges Erkennen, Behandeln u.Ä. von Krankheiten ausgerichtete Prävention abgelöst wird. An ihre Stelle tritt nach Auffassung von Jerusalem „*einer ganzheitlichen und salutogenetischen Ausrichtung“* (S. 547). Die Begrifflichkeiten sind allerdings weit davon entfernt klar differenzierend benutzt zu werden, so wird häufig von Gesundheitsförderung im Rahmen von Prävention, i.d.R. Primärprävention gesprochen, wobei sich die in diesem Kontext dargestellten Programme und Maßnahmen in erster Linie auf Konsumvermeidungs-, Bewegungs- und Ernährungspräventionen beziehen, außerdem auf Kinder ab dem zehnten bis 12. Lebensjahr ausgerichtet sind. Der Bund Deutscher Psychologinnen und Psychologen (bdp) formuliert als generelle Ziele psychologischer Gesundheitsförderung u.a.: „*möglichst viele Menschen in ihren persönliche, familiäre und soziale Gesundheitskompetenzen zu stärken, sie zu selbstbestimmten, nachhaltigen und gesundheitsbewussten Lebensstilen in ihrer sozialen Lebenswelt zu befähigen, sie bei der Vorbeugung von Krankheiten (Prävention) zu unterstützen“* (bdp, 2004).

Nach Jerusalem gibt es zwei Ansätze zur Gesundheitsförderung, „*der allgemeine<sup>4</sup> Ansatz zielt auf die Stärkung von gesundheitlichen Schutzfaktoren durch die Entwicklung von Ressourcen“* (Jerusalem, 2005, S. 548) ab, während zweitens „*der gesundheitsspezifische<sup>5</sup> Ansatz zielt auf die Vermittlung von Kompetenzen, die zur Etablierung und Stabilisierung protektiven Gesundheitsverhaltens in spezifischen Bereichen“* (Jerusalem, 2005, S. 548) ab. Laut Jerusalem sind im Kontext psychologischer Gesundheitsförderung „*sowohl spezifische wie unspezifische, risikobezogene wie universell orientierte Maßnahmen, die jedoch schwerpunktmäßig eher auf individuelles Verhalten bezogen sind“* (Jerusalem, 2005, S. 548) zu finden.

Hurrelmann und Settertobulte (2002) definieren einfache Kriterien für Gesundheitsförderung und Prävention. Um aussichtsreich zu sein, müssen sie:

---

<sup>4</sup> Hervorhebungen durch den Autor

<sup>5</sup> Hervorhebungen durch den Autor

„an Erfahrungen und Erlebnissen von Lebensfreude bei Kindern und Jugendlichen ansetzen“ [...]

„vorherrschende normative und sozial-strukturelle Rahmenbedingungen berücksichtigen“ [...]

„den alltäglichen Lebensstil von Kindern und Jugendlichen, wie er durch soziale und kulturelle Einflüsse geprägt wird, in ihren Ansatz einbeziehen“ (Hurrelmann & Settertobulte, 2002).

Das Konzept der Gesundheitsförderung ist untrennbar von dem Begriff der Salutogenese, der im folgenden Unterkapitel näher betrachtet wird.

### 1.1.2 Salutogenese

Der Begriff der Salutogenese geht auf Antonovsky zurück (vgl. 1997). Jacobs bezeichnet diesen Begriff als „kreative Wortschöpfung“, und übersetzt ihn mit „Gesund-Werdung und Heil-Werdung“ (Jacobs, 2000, S. 2). In seinem Artikel wird das Konzept global als „positive Ressourcenorientierung und Förderung von Lebenskräfte“ (S. 2) beschrieben. Antonovsky setzte sich mit dem Phänomen auseinander, dass viele Menschen trotz hoher Belastung mit kritischen Lebensereignissen, Verfolgung u. ä. über einen guten Gesundheitszustand verfügen. Er wand sich damit von der klassischen pathologisch orientierten Betrachtungsweise ab. Grundannahme Antonovskys Forschung ist, dass Krankheit und Gesundheit schlicht die Pole ein und desselben Kontinuums darstellen, auf dem sich alle lebenden Menschen befinden (vgl. Rückert et al., 2006, S. 64). Die AutorInnen kommen zu dem Schluss, dass diese „sowohl als auch“ - Sichtweise (S. 65) die Grundlage zur Förderung gesunder Anteile darstellt. „Folglich sucht man beim salutogenetischen Denkansatz nach Ressourcen, die trotz Stressoren und Risiken die Gesundheit erhalten.“ (Rückert et al., 2006, S. 65). Ressourcen werden im folgenden Unterkapitel näher betrachtet.

Dieser Ansatz stimmt mit dem klientenzentrierten Grundkonzepten überein (s. Kap. 4.2, Der klientenzentrierte Ansatz), und bildet den Hintergrund des Präventionsprogramms *Löwenherz*.

### 1.1.3 Ressourcen

Mit der entwickelten ganzheitlichen Perspektive auf Gesundheit, wurde auch das biopsychosoziale Krankheitsmodell etabliert, „das nicht einseitig auf körperliche Gesundheit oder Krankheitssymptome ausgerichtet ist, sondern psychisches und soziales Befinden sowie entsprechende Einflussfaktoren einbezieht.“ (Bettge, 2004, S.

5). Synonym zu Ressourcen finden sich in der Literatur die Begriffe Schutzfaktoren und protektive Faktoren. „*Schutzfaktoren*<sup>6</sup> tragen dazu bei, dass vorhandene Belastungen nicht zu Störungen beim Kind führen. Sie stellen also nicht lediglich ‚positive Ausprägungen‘ von Risikofaktoren dar, sondern moderieren die Beziehung zwischen Risikofaktor und Störung“ führen Petermann und Winkel (2005, S. 113) aus. Der in diesem Kontext ebenfalls häufig fallende Begriff der Resilienz ist gleichbedeutend mit Widerstandsfähigkeit. Resilienz bedeutet „*die Fähigkeit, mit Belastungen umgehen zu können und sich trotz vorhandener Risikofaktoren gesund zu entwickeln.*“ (Bettge, 2004, S. 6). Entsprechend definieren Rückert et al. Resilienz: „*Damit wird das Phänomen bezeichnet, dass einige Menschen belastende Ereignisse besser überwinden können als andere.*“ (2006, S. 60). Ähnlich führt Jerusalem aus, „*dass alltägliche Belastungen und gesundheitliche Risiken als weniger bedrohlich erlebt werden, wenn Menschen Ressourcen sehen und haben, mit denen an sie gestellten Anforderungen zurechtzukommen.*“ (Jerusalem, 2005, S. 549). Günther bündelt unter psychische Ressourcen sowohl Persönlichkeitsfaktoren, die als Dispositionen aufzufassen sind, als auch subjektive Handlungstheorien, zu denen die Autorin „*Bewältigungskapazität, Kontrollattribution und Selbstwirksamkeitswahrnehmung*“ zählt, die veränderbar sind (vgl. Günther, 2003, S. 237).

Die isolierte Untersuchung von Ressourcen ist kaum möglich, allenfalls indirekt über die Analyse von problematischen Situationen und aufgrund derer die Rückschlüsse auf potentielle Schutzfaktoren. Mit diesen erschlossenen protektiven Faktoren können Vorhersagen versucht werden, womit vorher geschlossene Faktoren, also Hypothesen bestätigt bzw. verworfen werden. Trotz der schwierigen Beweisführung bzgl. Ressourcen, finden sich hohe Überschneidungen innerhalb von Ressourcenaufzählungen unterschiedlicher AutorInnen. Hier sei exemplarisch die Auflistung von Klemenz aufgeführt:

„*Personressourcen*

***Psychische Ressourcen***<sup>7</sup>: *Begabungsressourcen, Leistungsressourcen, nichtkognitive Persönlichkeitspotentiale etc.*

***Physische Ressourcen***: *Gesundheitsressourcen, Attraktivitätspotentiale, positive Temperamentsmerkmale etc.*

*Umweltressourcen*

---

<sup>6</sup> Hervorhebung durch die Autoren

<sup>7</sup> Hervorhebung durch den Autor

**Soziale Ressourcen:** *Intra- und extrafamiliäre Beziehungsressourcen, Unterstützungsressourcen des sozialen Netzwerks, Personressourcen wichtiger Hauptbezugspersonen, ressourcenfördernde Erziehungsbedingungen etc.*

**Ökonomische Ressourcen:** *Familieneinkommen, Taschengeld, selbstverdientes Geld etc.*

**Ökologische Ressourcen:** *Positive Möglichkeiten der Wohn-/Wohnumfeldbedingungen etc.* (Klemenz, 2004, S. 117).

### 1.2 Lebensqualitätskonzepte

Die WHO definiert seit den 90er Jahren des vergangenen Jahrhunderts Lebensqualität folgendermaßen: *“... individuals’ perception of their position in life in the context of the culture and value systems in which they live and in relation to their goals, expectations, standards and concerns. It is a broad-ranging concept affected in a complex way by the persons’ physical health, psychological state, level of independence, social relationships and their relationship to salient features of their environment.”* (Power für WHO, 1995, S. 145). Demnach ist Lebensqualität als Konzept ein äußerst vielschichtiges Konstrukt, mit unterschiedlichen Kernbereichen, wie sich auch in den Ausführungen anderer AutorInnen zeigt. In einer medizinisch beeinflussten Definition finden sich allgemeiner formuliert folgende grundlegende Dimensionen:

*„die körperliche Verfassung*

*⇨ z.B. körperliche Beschwerden, Mobilität, Leistungsfähigkeit*

*das psychische Wohlbefinden*

*⇨ z.B. Ausgeglichenheit, Depression, Ängstlichkeit, Reizbarkeit*

*die sozialen Beziehungen*

*⇨ z.B. Art und Anzahl der Kontakte, Freunde, Familie, Freizeitaktivitäten*

*und die Funktionsfähigkeit im täglichen Leben*

*⇨ z.B. Konzentrationsfähigkeit, Leistungsfähigkeit im Beruf, Haushalt, Freizeit u.a.“*

(Möller, 2002, S. 3).

Ergänzend zu Möllers Definitionsansatzes, sagen Ravens-Sieberer et al. über gesundheitsbezogene Lebensqualität: *„Im Gegensatz zu den klassischen medizinischen Kriterien zur Beurteilung des Gesundheitszustandes einer Person beinhaltet dieses Konzept die für viele Aspekte maßgebliche Sichtweise der Betroffenen hinsichtlich ihrer körperlichen Funktionsfähigkeit und ihres psychischen Wohlergehens“* (Ravens-Sieberer et al., 2002, S. 31). Gesundheitsbezogene Lebensqualität ist nach Böhmer und

Ravens-Sieberer der neue Begriff, der inhaltlich „*um die psychosozialen Aspekte erweiterte subjektive Wahrnehmung von Gesundheit*“ (2005, S. 369) gebildet wurde. Der gesundheitliche Aspekt steht in Medizin und Psychologie im Vordergrund. Dadurch grenzt sich der Begriff der gesundheitsbezogenen Lebensqualität vom sozialwissenschaftlichen Lebensqualitätsbegriff ab, „*der dort eine starke materielle und politische Verankerung hat*“ (Böhmer und Ravens-Sieberer, 2005, S. 369). Nach Bullinger ist eine operationale Definition von Lebensqualität möglich, wenngleich es sich dabei um ein multidimensionales Konstrukt handelt, womit dies keinesfalls im Widerspruch zu den bisherigen Ausführungen steht. Nach Bullinger umfasst die Multidimensionalität körperliche, mentale, emotionale, soziale und verhaltensbezogene Komponenten (vgl. Ravens-Sieberer, 2005, S. 370).

Das Konstrukt der gesundheitsbezogenen Lebensqualität findet in das Präventionsprogramm *Löwenherz* aus zwei Gründen Eingang; zum einen aufgrund seines hohen subjektiven Charakters und zum anderen aufgrund der anzunehmenden höheren Veränderungssensitivität. Da vor allem internalisierende Auffälligkeiten in ihren Anfängen kaum nach außen sichtbar werden, stellt die hohe Subjektivität in der Beurteilung einen wichtigen Faktor zur Erfassung auch feiner Veränderungen dar. Dies stimmt mit einem von Bullinger beschriebenen Modelltyp der Lebensqualität überein, dem von ihr als „*individualzentrierten Ansatz*“ bezeichneten Typus (nach Ravens-Sieberer, 2005, S. 371). Hiernach wird Lebensqualität „*über die Differenz zwischen angestrebten Zielen und deren erlebten Realisierung definiert.*“ Wobei diese Differenzbildung intraindividuell geschieht, da die relevanten Kriterien individueller Natur sind (vgl. Ravens-Sieberer, 2005, S. 371).

Des Weiteren ist die Betonung der individuellen Aspekte ein wichtiger Faktor für den klientenzentrierten Ansatz des Projektes.

Bevor auf präventive Arbeit allgemein und später auf das *Löwenherz*-Programm im Speziellen eingegangen wird, erscheint es sinnvoll die Störungsspezifika der *Löwenherz*-Zielgruppe näher zu beleuchten, was im folgenden Kapitel geschieht.

### 2 Störungsspezifische Betrachtungen

*Löwenherz* ist in erster Linie ein Präventionsprogramm für ängstliche Kinder. Da laut der Deutschen Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie Angststörungen eine relativ hohe Komorbidität mit Depression und somatoforme Beschwerden aufweisen, diese wird mit ca. 30 % angegeben (2003, URL S. 4), werden im Folgenden aller drei Störungsformen näher betrachtet. Bedauerlicherweise werden in der Literatur keine quantifizierte Angaben zu somatoformen Störungen gemacht, allerdings berichten z.B. Schneider und Blatter über diese als Ausdruck von Angststörungen (vgl. 2005, S. 643). Rossmann gibt bezüglich Komorbidität depressiver Kinder und Jugendlicher an, dass zwischen 60 % und 80 % „die Kriterien für mindestens eine weitere psychische Störung“ erfüllen (2002, S. 269), dabei werden Angststörungen als am häufigsten benannt. Noeker führt mehrere Studien an, die die hohe Komorbidität von Angst-, depressiven und somatoformen Störungen belegen. Er postuliert als ursächlich hierfür in erster Linie die identischen Risikofaktoren für alle drei Störungsgruppen. Außerdem äußert der Autor: „Liegt schon eine primäre Angststörung oder eine primäre Depression vor, so steigt die Wahrscheinlichkeit einer sekundären somatoformen Störung.“ (2002, S. 135). Noeker geht so weit, in Frage zu stellen, „ob es sich um drei „wirklich“ eigenständige, konstruktvalide Störungsbilder handelt oder ob nicht vollständig neue Störungskategorien mit anders konfigurierten Störungsmerkmalen Wege zu einer präziseren diagnostischen Abgrenzung eröffnen könnten.“ (2002, S. 136). Aufgrund dessen erscheint es als ein logischer Schluss auch diese Störungsbilder in eine präventive Intervention für eine ängstliche Zielgruppe zu integrieren, wie es in *Löwenherz* geschehen ist. Da das *Löwenherz*-Programm sich also an ängstliche, depressive und somatisierende Kinder im subklinischen Belastungsausmaß richtet, wird in den folgenden Unterkapiteln auf diese Störungen, entsprechend der hier gegebenen Reihenfolge, die gleichzeitig eine Rangfolge darstellt, eingegangen.

Generell anzumerken ist: „da sozial unsichere Kinder zu Hause und im Kindergarten [Schule] weniger auffallen als Kinder mit einer externalisierende Störung, ist die Handlungsbereitschaft, was die Inanspruchnahme professioneller Hilfe angeht, in der Regel geringer.“ (Zeller, 2005, S. 31). Solche Kinder fallen im Schulkontext häufig weniger auf, da sie den Schulalltag und -unterricht nicht stören, sondern sich zurückhaltend zeigen, weshalb manche auch von den so genannten „leisen Störungen“

sprechen. Eltern hingegen erleben ihre Kinder zu einem hohem Anteil kaum ängstlich und/oder zurückhaltend, da die Kinder sich im sicheren Umfeld des eigenen Zuhauses redegewandt, offen und selbstständig und/oder eigensinnig auf ihren Wünschen bestehend und keineswegs schüchtern zeigen können. Nach Schneider *„interpretierten Eltern die Anzeichen einer leisen Störung oft falsch“* (zitiert nach Weidmann, 2006, S. 39). Aufgrund dieser Faktoren kommt es lange nicht zu einem Erkennen der Bedürftigkeit der Kinder, sowohl von Eltern- wie auch von LehrerInnenseite. *„Sie [die emotionalen Störungen<sup>Anmerkung der Autorin</sup>] spielen sich ja hauptsächlich im Innern des Kindes ab, in seiner Gefühlswelt.“* (Weidmann, 2006, S. 39). Aufgrund dessen muss auch diesen betroffenen Kindern ein störungsspezifisches Angebot gemacht werden, auch mit personenzentrierter Grundhaltung der Anbietenden. *„Die störungsspezifische Perspektive betont die Bedeutung einer Störung bzw. der ihr entsprechenden Symptome und Beschwerden für das Erleben des Patienten, für seine aktuelle Lebensthematik und Persönlichkeitsproblematik.“* (Finke und Teusch, 2002, S. 147). Womit verdeutlicht wird, dass eine störungsspezifische Herangehensweise keinesfalls im Gegensatz zu einem klientenzentrierte Konzept steht, wie im Kapitel 4.2 Der klientenzentrierte Ansatz weiter ausgeführt werden wird. Vor diesem folgt an dieser Stelle eine differenzierte Darstellung der oben aufgeführten Störungsbilder. Damit soll an dieser Stelle noch einmal betont werden, dass sich die Einordnung der kindlichen Auffälligkeiten/Störungen zwar an den Klassifikationssystemen ICD-10 und DSM IV orientiert, dabei das individuelle Selbst- und Aktualisierungsbestreben als Modell der Persönlichkeitsentwicklung im Fokus aller Interventionen sieht.

### 2.1 Angst und Ängstlichkeit

Einleitend sollte erwähnt werden, dass Angst eine menschliche Basisemotion ist (vgl. Holodynski & Oerter, 2002, S. 577), die in Gefahrensituationen zu der Aktivierung spezieller Verhaltensrepertoires führt, und damit äußerst sinnvoll und schützend ist. *„Sie [die Angst<sup>Anmerkung der Autorin</sup>] ist eine natürliche Erfahrung des Menschen, hat eine sichernde Funktion, ist notwendig, um das Überleben zu gewährleisten.“* (Rogge, 2004, S. 19). Dem gegenüber steht die Überängstlichkeit, die zur Angststörung werden kann. *„Zwischen normaler Angst und pathologischer bestehen fließende Übergänge.“* (Mattejat, 2002, S. 214). Im Folgenden wird demnach von der Seite des Kontinuums zu lesen sein, die weiter von normalem bzw. gesundem Angsterleben entfernt ist.

## Störungsspezifische Betrachtungen

---

Laut Remschmidt sind unter Angststörungen unterschiedliche klinische Syndrome zusammengefasst, die zwei Merkmale ausweisen: „eine ungewöhnlich starke<sup>8</sup> und situationsunangemessen Angstentwicklung und ein ebenso ausgeprägtes Vermeidungsverhalten.“ (2000a, S. 207).

Da sich *Löwenherz* an subklinisch auffällige Kinder und deren Eltern richtet, wird an dieser Stelle auf eine Wiedergabe und Ausführung der ICD-10 bzw. DSM IV–Klassifikationskriterien verzichtet. Zu betonen ist dennoch, dass in Bezug auf kindliche Angststörungen im ICD-10 sowohl die Abschnitte F40 phobische Störungen und F41 sonstige Angststörungen wie auch der Bereich F93 emotionale Störungen im Kindesalter parallele Beachtung erfahren muss (vgl. ICD-10 Kapitel V (F), 1993).

Mattejat fasst folgende Hauptgruppen anhand des ICD-10 zusammen:

<i>„Hauptgruppen</i>	<i>Zugehörige ICD-Klassifikation</i>
<i>1 Umgrenzte Phobien</i>	<i>F40.2 Spezifische (isolierte) Phobien</i> <i>F93.1 Phobische Störungen des Kindesalters</i>
<i>2 Panikstörungen und Agoraphobien</i>	<i>F41.0 Panikstörung</i> <i>F40.0 Agoraphobie</i>
<i>3 Generalisierte Angststörungen</i>	<i>F41.1 Generalisierte Angststörung</i> <i>F93.80 Generalisierte Angststörung des Kindesalters (Überängstlichkeit)</i>
<i>4 Trennungsangst und Schulphobie</i>	<i>F93.0 Störung mit Trennungsangst des Kindesalters</i>
<i>5 Soziale Ängste (Ängstlichkeit Überempfindlichkeit und soziale Phobien)</i>	<i>F40.1 Soziale Phobien</i> <i>F93.2 Störung mit sozialer Ängstlichkeit des Kindesalters (Überempfindlichkeit)“</i>

(2002, S. 217).

Eine entsprechende Gegenüberstellung von DSM-IV und ICD-10 findet sich z.B. bei Petermann, Essau und Petermann (2002, S. 228).

Unabhängig von der Richtung und Ausprägung einer Angststörung ist es für ein Präventionsprogramm elementar, die immer vorhandenen Komponenten zu beachten. Petermann fasst diese wie folgt zusammen: „*Es treten bei allen Angststörungen die folgenden Merkmale auf:*

► *vegetative Symptome,*

---

<sup>8</sup> Hervorhebungen durch den Autor

► *irrationale Kognitionen und*

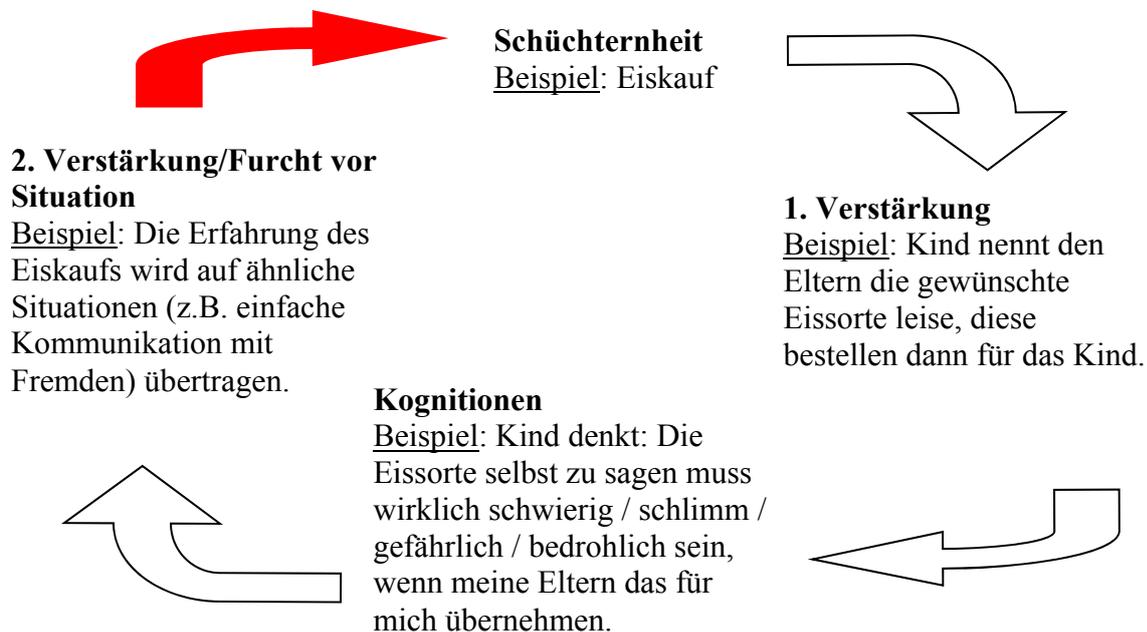
► *Vermeidungsverhalten.*“ (Petermann & Petermann, 2000, S. 9). Von anderen AutorInnen werden vier Angst-Anteile benannt, so z.B. bei Rufer, Alsleben und Weiss. Sie führen auf: „**Körperliche Symptome**<sup>9</sup>, wie z.B. Herzrasen, Schwitzen oder Muskelanspannungen. **Gedankliche Anteile**, wie z.B. die Furcht davor, die Kontrolle zu verlieren, einen Herzanfall zu erleiden oder zu sterben. **Gefühlsmäßige Anteile**, wie z.B. Hilflosigkeit, Verzweiflung, Traurigkeit. **Verhalten**, das Sie in entsprechenden Situationen zeigen, z.B. zu flüchten oder die Situation bereits im Voraus zu vermeiden.“ (2004, S.11). Diese drei bzw. vier Ebenen finden sich in allen Erläuterungen zu Angst, -entstehung und -aufrechterhaltung. Sofern drei Ebenen festgehalten werden, werden i.d.R. Gefühle und Kognitionen in einer Ebene subsumiert, die dann z.T. auch als Erlebensebene bezeichnet wird (z.B. Remschmidt, 2000a, S. 207).

Eine häufige Vorstufe zu Ängstlichkeit und Angst (-störung) ist die „Schüchternheit“. Zimbardo und Gerrig definiert Schüchternheit als „*Das Unbehagen und/oder die Hemmung einer Person in zwischenmenschlichen Situationen, die der Verfolgung zwischenmenschlicher oder beruflicher Ziele im Weg stehen.*“ (2004, S. 612). Aus Schüchternheit kann Angst entstehen, wie in der folgenden Abbildung anhand des dargestellten Teufelskreises verdeutlicht wird.

---

<sup>9</sup> Hervorhebungen durch die AutorInnen

### Abbildung: Teufelskreis Schüchternheit



#### Abbildung: Teufelskreis zur Entstehung von Angst aus Schüchternheit

Erklärung: Die 1. Verstärkung geschieht extern durch die Eltern. Sie ist Ursache für die Kognitionen des Kindes und führt zu einer Verinnerlichung beim Kind. Die 2. Verstärkung geschieht internal, aufgrund der eigenen Gedanken des Kindes. Diese löst eine Steigerung des ursprünglichen Gefühls der Schüchternheit aus, die aufgrund der Verstärkung allmählich zu Ängstlichkeit und in der Folge zu Angst und Angststörungen wachsen kann, weshalb dieser Schritt rot hervorgehoben ist.

Der in Abbildung ‚Teufelskreis Schüchternheit‘ entwickelte Teufelskreis stellt lediglich einen von mehreren möglichen Wegen dar. Eindeutig ist hierbei, dass eine generelle Vulnerabilität und/oder ein bestimmtes Temperament vorliegen muss, um in einen solchen Teufelskreis zu geraten. Die Entwicklungspsychologie geht davon aus, dass Kinder unterschiedliches Neugier- und Risikoverhalten zeigen. „*Während ängstliche Kinder in Spielsituationen, in denen sie Vor- oder Nachteile und Lob oder Strafe erwarten, in sich gekehrter und gehemmter sind, riskieren weniger ängstliche Kinder erheblich mehr, um Vorteile und Belohnung zu erhalten.*“ (Schmidt-Traub, 2001, S. 40). Generell können, nach einer Studie der Universität Augsburg, bereits Kinder im Elementaralter zwischen effektiven und ineffektiven Strategien zur Angstregulation unterscheiden (Janke & Klössinger, 2006, Poster).

Aus dem in der obigen Abbildung dargestellten Teufelskreis wird ebenfalls deutlich, dass die unmittelbaren Bezugspersonen einen starken Einfluss, wenn auch häufig unbewusst, auf die Entwicklung von Überängstlichkeit ausüben. Nach Schneider halten Eltern Ängstlichkeit häufig für einen „*generellen Wesenszug*“ oder für „*eine vorübergehende Phase*“ (zitiert nach Weidmann, 2006, S. 39). Dies ist allerdings keinesfalls zutreffend. Wie das Hamburger Abendblatt schreibt, zählen Angststörungen

„zu den häufigsten psychischen Erkrankungen im Kinder- und Jugendalter“ (Hamburger Abendblatt, 11.02.2004, S. 31), so auch Schneider und Blatter (vgl. 2005, S. 644). Die Autorinnen gehen weiter, sie stellen fest, „dass Angststörungen im Kindesalter ein Risikofaktor für psychische Störungen im Erwachsenenalter darstellen.“ (Schneider und Blatter, 2005, S. 643). Petermann, Essau und Petermann beschreiben mögliche ungünstige Entwicklungsverläufe von Angststörungen. Generell postulieren sie, dass Angststörungen sich im Laufe der Entwicklung steigern (vgl. 2002, S. 243).

Da Angststörungen familiär gehäuft auftreten, ist der Einbezug der Eltern in präventive Maßnahmen angezeigt. Schmidt-Traub gibt bei Panikstörungen und Agoraphobie eine siebenmal erhöhte Wahrscheinlichkeit für Kinder zu erkranken an, wenn deren Eltern eine Angststörung aufweisen. In Bezug auf Trennungsangst oder Überängstlichkeit haben nach Schmidt-Traub sogar 83 % der Mütter ebenfalls eine chronische Angststörung (vgl. 2001, S. 39). Damit wird zwar der bereits oben postulierte Einfluss der Eltern unterstrichen. Ungeklärt bleibt dabei allerdings, ob und in welchem Ausmaß eine genetische bzw. eine Lernursache vorliegt. *„Bezüglich der Entstehung von Angststörungen bei Kindern und Jugendlichen kann als gesichert festgehalten werden, dass bei depressiven Erkrankungen und Angstsyndromen ein deutlicher Zusammenhang zwischen elterlichen und kindlichen Störungen nachgewiesen ist; dabei kann man davon ausgehen, dass sowohl genetische, als auch psychosoziale Transmissionsmechanismen für die festgestellten Zusammenhänge verantwortlich sind.“* (Mattejat, 2002, S. 228).

Ängste sind altersspezifisch, so auch pathologische Ängste. Pathologisches Angsterleben erwächst im Kindesalter häufig aus entwicklungspezifischen Ängsten. Für das Grundschulalter sind einige dieser typischen Ängste exemplarisch der folgenden Tabelle zu entnehmen.

**Tabelle: Entwicklungsspezifische Ängste von Grundschulkindern<sup>10</sup>**

Herausforderung im Leben des Kindes	Thema der Angst des Kindes
Über Leistungen bewertet werden, Mit anderen Kindern verglichen werden	<b>Angst vor Versagen in der Schule</b> - Angst vor schlechten Noten - Angst vor Diktaten - Angst vor dem Vorlesen in der Klasse etc.
Freunde in der Schule finden, zu einer Clique gehören	<b>Angst vor Ablehnung durch andere Kinder</b> - Angst ausgelacht zu werden - Angst vor der Sportstunde - Angst vor der Pause in der Schule
Die Gefahren in der äußeren Welt begreifen lernen, welche als Informationen an die Kinder herangetragen werden (z.B. durch Filme, Videospiele, etc.)	<b>Angst vor körperlicher Schädigung</b> - Angst vor Krankheiten - Angst vor Krieg - Angst vor Gewalt

**Tabelle: Typische Ängste im Grundschulalter**

Erläuterung: Die Tabelle zeigt eine typische Auswahl entwicklungsspezifischer Ängste des Grundschulalters, die mit der neuen Herausforderung des Schulbesuchs verbunden

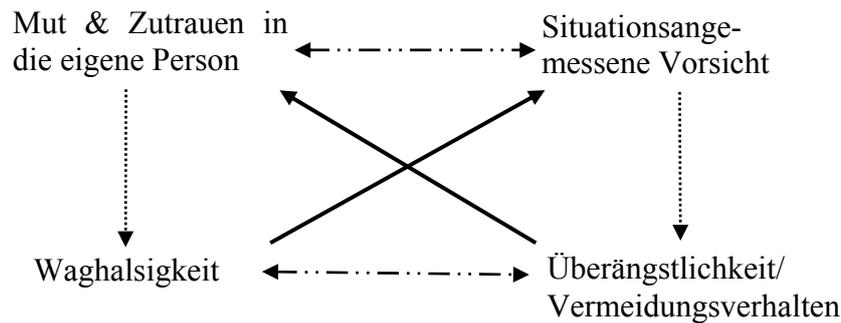
Das Wissen um altersspezifische Ängste und ihre Auftretensformen ist relevant, denn „Häufig stellen sich psychopathologische Ängste zunächst als normale alterstypische Ängste dar, die erst durch ihre besondere Intensität und ihre Chronifizierung psychopathologische Wertigkeit gewinnen.“ (Mattejat, 2002, S. 214).

### Fazit

Mit Hilfe des Werte- und Entwicklungsquadrates nach Schulz von Thun (1998, S. 39 in 2) kann die notwendige Entwicklungsrichtung für Kinder mit erhöhter Ängstlichkeit verdeutlicht werden, wie in der folgenden Abbildung geschehen.

<sup>10</sup> Die Tabelle ist dem unveröffentlichten Manual zu den *Löwenherz* – Elterngruppen von Bradtke (2004) entnommen.

### Abbildung: Entwicklungsquadrat zu Angst<sup>11</sup>



### Abbildung: Entwicklungsquadrat zu Angst

Erläuterung: Die durchgängigen Pfeile ( → ) beschreiben die angestrebte Entwicklungsrichtung. Die gepunkteten ( ···▶ ) Pfeile verweisen auf die ungünstige Entwicklungsrichtung, wohin sich ein Aspekt im ungünstigsten Fall entwickeln kann, nach Schulz von Thun eine „entwertende Übertreibung“ oder auch ein „Unwert“ (S.39/2). Die gestrichelten ( — ···▶ ) Pfeile verweisen auf Spannungszustände; oben auf „positive Spannungs- bzw. Ergänzungsverhältnisse“ und unten auf „Überkompensation“ (S. 39/2).

Die Zielgruppe von *Löwenherz* befindet sich im unteren rechten Quadranten Überängstlichkeit/Vermeidungsverhalten. Das Ziel ist der obere linke Quadrant Mut & Zutrauen in die eigene Person. Aus Mut & Zutrauen in die eigene Person kann im Extremfall Waghalsigkeit werden, genauso wie aus Situationsangemessene Vorsicht jede Form von Überängstlichkeit/Vermeidungsverhalten bis hin zur Klinischen Angststörung werden kann. Gleichzeitig kann Überängstlichkeit/Vermeidungsverhalten, wenn keine positive Entwicklung erreicht wird, als Überkompensation in Waghalsigkeit kippen. Genauso steht es wohl nicht in Zweifel, dass Mut & Zutrauen in die eigene Person in einem positiven Spannungsverhältnis zu Situationsangemessener Vorsicht steht.

## 2.2 Andere internalisierende Auffälligkeiten

Werden klinische Störungen nach Breitbandsyndromen gebündelt, so „werden depressive Symptome, wie auch Ängstlichkeit, sozialer Rückzug und psychosomatische Beschwerden, den internalisierenden<sup>12</sup> Störungen zugerechnet.“ (Groen & Petermann, 2005, S. 643). Dem Rechnung tragend widmen sich die beiden folgenden Unterkapitel den depressiven und somatoformen Auffälligkeiten und Störungen, ergänzend zu den bereits geschehenen Ausführungen bzgl. Angst und Ängstlichkeit. Diese Störungen, wie bereits angeführt, weisen eine hohe Komorbidität miteinander auf. Essau kommt aufgrund der Analyse mehrerer Komorbiditätsstudien zu dem Schluss: „In fast allen Studien war das häufigste Komorbiditätsmuster das von Angst- und depressiven Störungen.“ (Essau, 2002, S. 64). Allerdings werden im Grundschulalter Depressionen

<sup>11</sup> Wurde mit freundlicher Unterstützung von Sibylle Friedrich entwickelt.

<sup>12</sup> Hervorhebung durch die Autoren

und somatoformen Beschwerden eine geringere Bedeutung im Vergleich zu Angststörungen zugeschrieben. Dies geschieht evtl. aufgrund der geringeren Beforschung, so dass sich dieses Bild in den nächsten Jahren verändern könnte. Gleichzeitig gibt Essau an, dass laut Studien zum Störungsbeginn von Depression und Angsterkrankungen, die Angststörungen tendenziell vor den depressiven Erkrankungen auftreten (vgl. 2002, S. 67). Laut Groen und Petermann liegt für Kinder eine überzufällig häufige Komorbidität von Angststörungen, Störung des Sozialverhaltens und auch hyperkinetischen Störungen mit depressiven Störungen vor. Wenn dazu auch noch kein umfassendes Verständnis vorhanden ist, so gibt es zumindest vermutet Zusammenhänge. Bezüglich der Komorbidität von Angst und Depression vermuten die Autoren: *„Beides können entwicklungsgemäß unterschiedliche Äußerungen einer zu Grunde liegenden ungünstigen Emotionsregulation und negativen Affektivität darstellen.“* (Groen & Petermann, 2005, S. 637).

### 2.2.1 Depression

*„Die Hauptsymptome depressiver Störungen bei Kindern und Jugendlichen sind gedrückte oder gereizte Stimmung, Interessensverlust, Freudlosigkeit, Müdigkeit und Energiemangel. Oft treten auch Selbstwertprobleme, Schuldgefühle, Schlafstörungen, Konzentrationsprobleme, psychomotorische Unruhe oder Verlangsamung, verminderter oder gesteigerter Appetit, Gewichtsverlust oder Gewichtszunahme, Suizidgedanken und Suizidhandlungen auf.“* (Rossmann, 2002, S. 264). Trotz der umfangreich beschriebenen Symptomatik wurde Depression im Kindesalter lang Zeit nicht thematisiert, so titelt eine Notiz in der Süddeutsche Zeitung: *„Späte Erkenntnis. Auch Kinder werden depressiv“* (28.10.2006, S.2). Im selben Artikel ist zu lesen, dass auch die Forschung lang der Überzeugung war, dass Menschen während ihrer Entwicklung nicht depressiv erkranken könnten, in gleicher Weise äußern sich z.B. auch Hautzinger und Petermann (2003, S. 128). So auch die populäre Laienmeinung wie z.B. Weidmann (2006) anführt. Dem entgegen steht die Realität: *„Auch aus Erhebungen bei erwachsenen Depressiven weiß man, dass bis zu 40 % das Ersterkrankungsalter als in der Kindheit oder Jugend liegend angeben“* (Geller & Luby, 1997 zitiert nach Hautzinger & Petermann, 2003, S. 128). Obwohl bereits länger bekannt ist, dass depressiv erkrankte Erwachsene ihr Ersterkrankungsalter in hoher Zahl in der Kindheit und Jugend ansiedeln, liegen kaum Studien zu depressiven Erkrankungen vor dem zehnten Lebensjahr vor (vgl. Hautzinger & Petermann, 2003, S. 128). Bereits zwei Jahre später, also 2005, schreiben Groen und Petermann: *„Darüber hinaus gibt es –*

*entgegen früherer Annahmen - auch im Kindes- und Jugendalter intensive und länger andauernde Zustände entsprechender Stimmungen, die von weiteren typischen Symptomen begleitet werden, zu Leid und Beeinträchtigung führen und die Bezeichnung Depression<sup>13</sup> verdienen.“* (S. 633). Die Deutsche Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie gibt an, dass „*es bislang noch unklar [ist], ob die Konzepte der Major depression der Erwachsenen gültig ist.*“ Dem widersprechend schreiben Groen und Petermann: „*Vor allem die Diagnose der Major Depression<sup>14</sup> (DSM-IV) bzw. depressive Episode oder rezidivierende depressive Störung (ICD-10), aber auch die Dysthyme Störung bzw. die Dysthymia findet bei Kindern und Jugendlichen analog zum Erwachsenenalter Verwendung.*“ (2005, S. 635). Allerdings ergänzen die Autoren, dass die Symptome bei Kindern und Jugendlichen dahingehend anders gestaltet sein können, dass als Kernsymptom auch „*reizbare, übellaunige Verstimmung*“ (S. 635) in Frage kommt. In der ICD-10 wird insofern auf kind- und jugendspezifische Formen näher eingegangen, dass hierin zusätzlich zu den unter F3 zu findenden affektiven Störungen unter F92.0 die „*Störung des Sozialverhaltens mit depressiver Störung*“ im Bereich der „*kombinierten Störungen des Sozialverhaltens und der Emotionen*“ (F92) zu finden ist (vgl. 1999). In beiden Klassifikationssystemen wird für Kinder und Jugendliche eine geringere Symptomzeit – ein Jahr gegenüber zwei Jahren bei Erwachsenen - gefordert.

Unstrittig unter WissenschaftlerInnen scheint hingegen das biopsychosoziale Ätiologiemodell, das ein Zusammenwirken von Vulnerabilitäten, Risiko- und Schutzfaktoren, spezifischen Umweltsituationen und Stress postuliert. Als Beispiel sei hier das multidimensionale Pathogenesemodell nach Resch aufgeführt (vgl. Schmidtchen, 2001, S. 67). Laut der Deutschen Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie „*bleibt festzustellen, dass bei Kindern ein untypisches Erscheinungsbild eher die Regel als die Ausnahme darstellt.*“ (2003, S. 1; URL). Weiterhin konstatiert die Gesellschaft in ihren Leitlinien, dass es für das Kindesalter „*keine einheitliche Schweregradeinteilung*“ gibt, die Diagnosestellung vielmehr „*v.a. nach dem klinischen Bild der Beeinträchtigung*“ geführt wird (2003, S. 2; URL), wobei sie vor allem auf die Beachtung „*entwicklungs- und altersabhängiger Symptome bzw. Veränderungen, die sich im Vergleich zur an Erwachsenen erhobenen Leitsymptomatik ergeben.*“ hinweist. Die AutorInnen unterteilen die aufgeführten

---

<sup>13</sup> Hervorhebung durch die Autoren

<sup>14</sup> Hervorhebung durch die Autoren

## Störungsspezifische Betrachtungen

---

Symptome in vier Altersgruppen; Kleinkind- (eins bis drei Jahre), Vorschulalter (drei – sechs Jahre), Schulkinder und Pubertäts- und Jugendalter. Für Schulkinder geben sie folgende Symptome an:

- „ - *verbaler Bericht über Traurigkeit*
- *suizidale Gedanken*
- *Befürchtungen, dass Eltern nicht genügend Beachtung schenken*
- *Schulleistungsstörungen*“ (2003, S. 2; URL)

Da sich die Zielgruppe von *Löwenherz* mit im Mittel acht Jahren eher am unteren Rand dieses Altersbereichs befindet, erscheint es sinnvoll hier ergänzend die als typisch formulierten Symptome auch für die darunter liegende Altersgruppe wiederzugeben. Als Veränderungssymptome im Entwicklungsverlauf im Vorschulalter (drei bis sechs Jahre) werden aufgeführt:

- „ - *trauriger Gesichtsausdruck*
- *verminderte Gestik und Mimik*
- *leicht irritierbar und äußerst stimmungslabil*
- *mangelnde Fähigkeit, sich zu freuen*
- *introvertiertes Verhalten, aber auch aggressives Verhalten*
- *vermindertes Interesse an motorischen Aktivitäten*
- *Essstörungen bis zu Gewichtsverlust/-abnahme*
- *Schlafstörungen, Alpträume, Ein- und Durchschlafstörungen*“ (2003, S. 2; URL).

Hautzinger und Petermann differenzieren in ihrer Symptomaufzählung lediglich zwischen Kindern und Jugendlichen. Für Kinder geben sie an:

- „ - *Körperliche Beschwerden*
- *Depressive körperliche Erscheinung*
- *Reizbarkeit*
- *Psychomotorische Unruhe*
- *Sozialer Rückzug*
- *Stimmungsschwankungen*
- *Trennungsängste*“ (Essau & Petermann, 2002, S. 301).

Diese Angaben ergänzen die Autoren durch die „*Psychosozialen Beeinträchtigungen und Probleme depressiver Kinder und Jugendlicher*“ nach Groen und Petermann (2002): „

## Störungsspezifische Betrachtungen

---

- *Beeinträchtigte soziale Kompetenzen und mehr zwischenmenschliche Probleme (z.B. schlechtere Beziehungen zu Gleichaltrigen, Eltern und Geschwistern, geringere Beliebtheit, soziale Ablehnung)*
- *Rückzug, Passivität und weniger Freizeitbeschäftigung*
- *reduzierte Leistungsfähigkeit, verringertes Konzentrations- und Durchhaltevermögen, schulische Probleme (wie z.B. schlechtere Leistungen, Überforderung, mehr Fehlzeiten, vorzeitige Schulabbrüche)*
- *negative Denkmuster (wie z.B. Selbstwertprobleme und Pessimismus)*
- *Selbstmordgedanken und -versuche*
- *weitere psychische oder körperliche Auffälligkeiten (wie z.B. Missbrauch von Nikotin, Alkohol und Drogen, Ängste, delinquentes Verhalten, auffälliges Essverhalten, körperlich-gesundheitliche Probleme).“ (Hautzinger & Petermann, 2003, S. 128).*

Groen und Petermann bündeln diese Liste später zu folgenden Kernsymptomen: „

- *eine deutliche emotionale Niedergeschlagenheit bzw. Traurigkeit oder depressiver Verstimmung<sup>15</sup>*
- *eine eingeschränkte Möglichkeit, Freude, Lust und Interesse zu empfinden (Anhedonie) sowie*
- *einen verminderten Antrieb, weniger Aktivität oder leichtere Erschöpfung und Ermüdbarkeit.“ (2005, S. 634).*

Die im Vergleich zur Major Depression weniger stark ausgeprägte dysthyme Störung ist nach DSM-IV durch folgende Symptome gekennzeichnet: „

- (1) *Appetitlosigkeit oder gesteigertes Bedürfnis zu essen,*
- (2) *Schlaflosigkeit oder übermäßiges Schlafbedürfnis,*
- (3) *Energiemangel oder Erschöpfung,*
- (4) *geringes Selbstwertgefühl,*
- (5) *Konzentrationsstörungen oder Entscheidungserschweren,*
- (6) *Gefühl der Hoffnungslosigkeit.“ (Saß, Wittchen & Zaudig, 1996, S. 410).*

In diesen Aufzählungen wird die hohe symptomatische Überschneidung mit Angststörungen und somatoformen Störungen deutlich. Eine weitere sinnvolle Symptomaufteilung findet sich bei Remschmidt, der drei Symptombereiche differenzierend betrachtet, die emotionalen, kognitiven und körperlichen Symptome bei ausgeprägter Depression. Der Autor zählt auf:

---

<sup>15</sup> Hervorhebung durch die Autoren

„**Emotionale Symptome**<sup>16</sup>: Traurige Grundstimmung, Antriebshemmung, Schuldgefühle, Interessensverlust, Angst/Irritierbarkeit, Gefühl der Erschöpfung, Gefühl der Gefühllosigkeit, Stimmungsschwankungen, (Tagesschwankungen), Suizidalität

**Kognitive Symptome:** Denkhemmung/Grübeln, Konzentrationsstörungen, Selbsterabsetzung/Selbstkritik, Hilflosigkeit/Machtlosigkeit, Insuffizienzgefühle, Düstere Zukunftserwartung, Todesgedanken, Negative Einstellung zur eigenen Person, Katastrophenerwartung, Versündigungsideen, Verarmungsideen, Misserfolgsorientierung

**Körperliche Symptome:** Schlafstörungen, Appetitverlust, Gewichtsverlust, Müdigkeit/Abgeschlagenheit, Psychomotorische Retardierung oder Agitation, Libidoverlust, Hypochondrische Beschwerden, Vegetative Beschwerden (Kopfschmerzen, Bauchschmerzen, Verdauungsstörungen)“ (2000c, S. 197). Diese Auflistung bezieht sich sowohl auf Kinder als auch auf Jugendliche. Die hier gelistete Bandbreite von Symptomen unterstreicht die Notwendigkeit umfangreicher Interventionen, die ein breites Spektrum an Bereichen tangieren.

Giger-Bütler beschreibt depressives Verhalten von Kindern aus der Perspektive der Angst als motivationaler Faktor wie folgt:

„Die Angst äußert sich in der

Angst, zu versagen, nicht zu genügen.

Angst, abgelehnt, nicht angenommen, nicht geliebt, nicht beachtet zu werden.

Angst vor Konflikt, vor Aggression, Strafe, Liebesverlust.

Angst, den momentanen Zustand, die momentane Ruhe, das Funktionieren zu gefährden.

Angst, die gewohnten Abläufe, die sicheren Strukturen, den bekannten Boden zu gefährden.

Angst, zu erfahren und bestätigt zu bekommen, das man nicht geliebt wird, dass man nichts zählt, dass lieblos mit einem umgegangen wird.

Angst vor dem Leben, vor allem Neuen und Fremden, Angst vor der Zukunft.

Angst vor jedem neuen Kontakt.

Angst, in sich und dem Leben nicht beheimatet zu sein.

Angst, vor sich, weil sie sich nicht trauen, nicht auf sich bauen und sich nicht vertrauen können.

---

<sup>16</sup> Hervorhebungen durch den Autor

*Angst, weil sie sich nicht spüren und deshalb bodenlos und grenzenlos sind und sich von der Angst umgeben und durchdrungen sind.*

*Angst vor Nähe, vor emotionaler und körperlicher Berührung.*

*Angst, sich zu verlieren, vor dem Nicht-mehr-Sein.*“ (2003, S. 109).

Abschließend sei auf die von Überschneidungen depressiver und Angstsymptome hingewiesen.

*„Symptomart: Emotional  $\Rightarrow$  Überschneidung beider Syndrome: Dysphorie / negative Stimmungslage; Weinen; Reizbarkeit*

*Symptomart: Behavioral  $\Rightarrow$  Verminderte Aktivität; verminderte Energie; Verhaltens- und Leistungsdefizite; vermehrte Abhängigkeit; geringe soziale Kompetenz*

*Symptomart: Somatisch  $\Rightarrow$  Unruhiger Schlaf; Einschlafschwierigkeiten; Panikattacken*

*Symptomart: Kognitiv  $\Rightarrow$  Hilflosigkeit; wiederholtes Grübeln; Sorge; geringes Selbstvertrauen; negative Selbsteinschätzung; Entscheidungs- und Konzentrationsschwierigkeiten“* (Essau, 2002, S. 73, zitiert nach Alloy et al., 1990)

Wie bereits einleitend konstatiert, finden sich weitere hohe Komorbiditäten zu somatoformen Beschwerden, die das folgende Kapitel ausführlich erläutern wird.

### **2.2.2 Somatoforme Beschwerden**

Henninghausen definiert: *„Der Begriff „somatoforme Störungen“ bedeutet, dass die Symptomatik zwar wie eine körperliche (somatische) Krankheit aussieht, sich jedoch nicht auf eine organische Ursache zurückführen lässt.“* (2000, S. 240). Demnach sind diese primär durch die vorliegende Diskrepanz zwischen somatischem Befund und subjektivem Erleben gekennzeichnet. Während dieses Phänomen lange Zeit als *„psychosomatische Störungen“* bezeichnet wurde, *„vollzieht sich eine terminologische Hinwendung zum Konzept der somatoformen Störungen, das in der Psychopathologie und Klinischen Psychologie des Erwachsenenalters spätestens durch die diagnostischen Standards von ICD und DSM Einzug gehalten haben.“* (Noeker, 2002, S. 129). Obwohl das Phänomen in der Pädiatrie ebenfalls seit langem bekannt ist, steckt die wissenschaftliche Analyse der Zusammenhänge in den Kinderschuhen, so der Autor. Daraus resultiert der Mangel einer kinder- und jugendlichenspezifischen Terminologie. Körperlich erlebte Beschwerden beeinflussen auch ohne somatischen Befund das individuelle Verhalten. So wird die Aufmerksamkeit selektiv auf die Beschwerden ausgerichtet, was durch eine angstgesteuerte Wahrnehmungsfokussierung verstärkt bzw. durch eine solche ausgelöst werden kann, beide Richtung sind vorstellbar, wie auch eine wechselseitige ungünstige Verstärkung. In gleicher Weise ist eine wechselseitige

Bedingung zwischen somatoformen Beschwerden und depressiven Störungselementen erkennbar, so wird z.B. der Antrieb aufgrund beider Erkrankungen negativ beeinflusst, unklar bleibt dabei ob, und wenn ja was wodurch ausgelöst werden kann (vgl. Noeker & Petermann, 2002, S. 165). Auch andere AutorInnen, wie z.B. Henninghausen, kommen zu demselben Schluss (vgl. 2000, S. 242).

Steinhausen, betrachtet somatoforme Störungen als eine Teilmenge psychosomatischer Störungen (vgl. 2002, S. 545). Der Autor definiert psychosomatische Störungen als *„eine Klasse von Störungen, bei denen psychologische Faktoren eine bedeutsame Rolle bei der Entstehung und Aufrechterhaltung von Organpathologien beziehungsweise Prozessen des Organismus spielen.“* (2002, S. 542). Die Untergruppe der somatoformen Störungen wird von Steinhausen als Störungen zweiter Klasse bezeichnet, die zwar von körperlichen Symptomen gekennzeichnet sind, *„rezidivierend und vielschichtig auftreten, aber nicht körperlich begründbar sind.“* (2002, S. 555). Er konstatiert, dass die Symptomatik altersspezifisch ist und ein enormes Spektrum möglicher Symptome offen hält. Auf anderen AutorInnen verweisend, gibt er eine hohe Komorbidität mit Angst und Depression vor allem bei Kindern mit rezidivierenden Bauchschmerzen an (vgl. 2002, S. 555). Da keine klaren Definitionskriterien vorliegen, variieren die Vorkommensangaben zu dieser Form laut Scharff zwischen neun und 25 % (vgl. Steinhausen, 2002, S. 556). Ebenso variabel erscheint der mögliche Verlauf, während es durchaus zur vollständigen Remission kommen kann, gehen die Symptome im späteren Alter ebenfalls häufig in Kopfschmerzen und Migräne über.

Nach Henninghausen besteht eine starke Forderung nach medizinischen Untersuchungen, anfänglich primär von den Eltern, während diese zunehmend auch von kindlicher Seite gefordert werden. Selbst bei augenscheinlich hoher zeitlicher Nähe von Symptomaufreten und belastenden Lebensereignisse, ist es nach Henninghausen kaum möglich auf potentielle psychische Ursachen zu fokussieren (vgl. S. 240).

### 2.3 Prävalenzen

Bedauerlicherweise gibt es zum Teil stark unterschiedliche Schätzungen zu Vorkommenshäufigkeit psychischer Erkrankungen bei Kindern und Jugendlichen. Dies liegt nach Petermann an unterschiedlichen Kriterien in Studien wie auch Variationen in methodischen Aspekten (vgl. 2005, S. 49). Dennoch sind vergleichbare Angaben zu finden. *„Knapp jedes fünfte Kind in Deutschland ist betroffen [von psychischer Krankheit<sub>Anmerkung der Autorin</sub>], jedes zwanzigste Kind gilt als behandlungsbedürftig.“*

(Weidmann, 2006, S. 39). Weidmann gibt weiter an, dass die Hälfte aller Erkrankten vor dem elften Lebensjahr erkranken (vgl. 2006, S.39). Paulus stellte auf dem 45. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie<sup>17</sup> ähnliche Zahlen vor. Er gibt an, dass zehn bis 30 % (im Mittel 17 %) der Kinder eine psychische Störung vorweisen und sieben bis 13 % beobachtungs- bzw. behandlungsbedürftige Auffälligkeiten zeigen (2006). Entsprechende Angaben sind auch bei Petermann in einem Überblicksartikel zu unterschiedlichen Metastudien zu finden (vgl. 2005, S. 50). Mattejat differenziert diesbezüglich: „*Emotionale Störungen mit ängstlich-gehemmten und depressiven Verhaltensweisen wiederum machen knapp die Hälfte der Gesamtprävalenz im Kindesalter aus.*“ (Mattejat, 2002, S. 221). Geschlechtsspezifische Phänomene finden sich dahingehend, dass in der Kindheit Jungen häufiger als Mädchen Diagnosen psychischer Störungen erhalten, diese sind dann häufiger externalisierend, während Mädchen eher internalisierende Störungen diagnostiziert bekommen. Die in der Kindheit anzutreffenden geschlechtsspezifischen Häufigkeitsunterschiede verlieren sich mit dem Jugendalter bzw. kehren sich z.T. sogar um (vgl. Petermann, 2005, S. 50). In einer groß angelegte britischen Studie mit beinahe 1000 Kinder und Jugendlichen zwischen fünf und 15 Jahren, die zufällig ausgewählt wurden, kommen die Autoren zu einer Prävalenzrate von 9,48 % für ein oder mehrere psychische Diagnose(n) (vgl. Ford, Goodman & Meltzer, 2003, S. 1206). Sie unterteilen die Auftretenshäufigkeit nach Alter, wobei sie die Alterscluster fünf bis sieben, acht bis zehn, elf bis zwölf und 13 bis 15 Jahre bilden, so dass für die Zielgruppe von *Löwenherz* zwei Cluster interessieren. Die Autoren haben für die Fünf- bis Siebenjährigen eine Prävalenz generell für psychische Erkrankungen von 7,79 % gefunden und für die Gruppe der Acht- bis Zehnjährigen eine Prävalenz von 8,6 %. Bei der Aufschlüsselung nach unterschiedlichen Störungsbildern fällt in diesen Altersgruppen die deutlich geringere Bedeutung depressiver Krankheitsbilder auf. Somatoforme Störungen finden in der Studie bedauerlicherweise keine Beachtung. Any anxiety disorder wird mit 3,19 % für Fünf- bis Siebenjährige und mit 3,05 % für Acht- bis Zehnjährige angegeben, während any depressive disorder mit 0,14 % bzw. 0,34 % angegeben werden (vgl. Ford, Goodman & Meltzer, 2003, S. 1206). Nach Petermann wurde eine parallelisierte Studie mit denselben Instrumenten und demselben diagnostischen Vorgehen in Brasilien durchgeführt, wo „*insgesamt eine etwas höhere Prävalenz psychischer*

---

<sup>17</sup> Vortrag: „Förderung psychischer Gesundheit mit Schulen“ im Rahmen der Arbeitsgruppenvortragsreihe „Positive Psychologie: Innovative Ansätze für eine menschliche Zukunft“

*Störungen nach DSM-IV von 12,7 % ermittelt“* wurde (2005, S. 51). Die Prävalenzschätzungen aus anderen Ländern lassen die deutschen tendenziell hoch erscheinen. Wodurch die Unterschiede erwachsen, kann an dieser Stelle nicht geklärt werden. Auch Barkmann und Schulte-Markwort geben die Prävalenzrate für psychische Auffälligkeiten mit 17,2 % für Kinder und Jugendliche in Deutschland an (vgl. 2004, S. 278). Ein möglicher entscheidender Unterschied kann in dem Einbezug subklinischer Betroffener, also „psychische Auffälligkeit“ im Unterschied zu klassifizierbaren Störungen liegen. In einer Überblickarbeit von Ihle und Esser finden sich enorme Spannbreiten in den Prävalenzangaben einzelner Studien. Im *Löwenherz*–Altersbereich bewegen sich Prävalenzen aus epidemiologischen Studien zu spezifischen Störungen des Kindes- und Jugendalters demnach bei Angststörungen zwischen 4 % und 15,4 % und bei depressiven Störungen zwischen 0,4 % und 1,6 %. Allerdings wird auch in dieser Analyse, entsprechend der oben erwähnten britischen Ergebnisse, die deutlich geringere Relevanz depressiver Erkrankungen in diesem Altersspektrum deutlich (vgl. 2002, S. 164).

Die Dresdner Kinder-Angst-Studie (DKAS) aus dem Jahr 2000 untersuchte ausschließlich achtjährige Kinder der zweiten Klassen, damit ist diese Studie aus Sicht des *Löwenherz*–Projektes besonders interessant. Sie geben eine Gesamtprävalenz für Angststörungen von 9,5 % an, wobei den größten Teil hierbei spezifische Phobien ausmachen. Für Mädchen finden die AutorInnen eine Prävalenz für Angsterkrankungen von 11,6 %, während diese für Jungen bei 7,5 % deutlich niedriger liegt. Ausschließlich bei Trennungsangst ist kein geschlechtsspezifischer Häufigkeitsunterschied gefunden worden, hiervon sind beide Gruppen mit 2,9 % betroffen. Sozialphobien sind als einzige Angststörung umgekehrt verteilt, d.h. hier überwiegt der Jungenanteil mit 0,5 % zu 0,3 % bei Mädchen, allerdings sind beide Werte eher niedrig. Weiter ist hervorzuheben, dass sowohl Agoraphobie wie auch Panikstörungen in dieser Altersgruppe nicht anzutreffen sind (vgl. Federer, Margraf & Schneider, 2000, S. 211).

Für depressive Störungen gibt Rossmann für das Schulalter eine Punktprävalenz von 1 % bis 2 % an, wobei auf die Major Depression etwa 2 % und auf dysthyme Störungen 1 % entfallen. Weiter führt der Autor aus: *„Die Mädchen sind unter den depressiven Kindern dieser Altersgruppe noch nicht in der Überzahl, in einigen Studien wurde sogar ein Überwiegen der Jungen gefunden.“* (2002, S. 270). Groen und Petermann konstatieren: *„Im frühen Jugendalter, zwischen dem 12. und 15. Lebensjahr, kann einheitlich ein sehr deutlicher Anstieg in der Häufigkeit von Depressionen verzeichnet*

werden.“ (2005, S. 636). Womit allerdings das Vorhandensein einzelner depressiver Symptome keinesfalls in Abrede gestellt werden soll, so geben auch Groen und Petermann an, dass depressive Symptome im Grundschulalter beobachtbar sind (vgl. 2002, S. 39).

Für den Bereich der somatoformen Störungen liegen bisher kaum Studien zur Prävalenz vor, was nach den Ausführungen im vorherigen Kapitel wenige erstaunt. Nach Henninghausen ist die Somatisierungsstörung „*bei Kindern unter 9 Jahren sehr selten*“<sup>18</sup> (2000, S. 241). Nach ihm liegt der Beginn der Symptomatik zwar häufig in der Adoleszenz, das Vollbild der Störung tritt i.d.R. erst im dritten Lebensjahrzehnt auf. Die Bremer Jugendstudie findet bei den Zwölf- bis 13jährigen eine Prävalenz von 8,9 % für somatoforme Störungen, die mit zunehmendem Alter steigt. Bei geschlechtsspezifischer Betrachtung über alle drei Kohorten, die bis 17 Jahre reicht, findet sich eine Prävalenz für Jungen bei 9,7 % und für Mädchen von 15,5 % (vgl. Essau, Conradt & Petermann, 2000, S. 108). Äußerst relevant erscheint, dass laut Noeker weniger als ein Drittel aller Betroffenen eine isolierte somatoforme Störung vorweisen (vgl. 2002, S. 134).

Da auch, wie bereits ausgeführt, Angst- und depressive Störungen häufig komorbid auftreten, zeigt sich dies auch in den jeweiligen Verlaufsangaben. So geben Petermann, Essau und Petermann in einer Übersichtsarbeit an, dass verschiedene Studien zu dem Ergebnis kommen, dass Angst- und depressive Störungen in 28 % bis 75 % im Verlauf komorbid anzutreffen sind, einige Studien geben 50 %-ige Komorbidität beider Störungsgruppen an (vgl. 2002, S. 241). Für den Erwachsenenbereich ist der enge Zusammenhang zwischen Somatisierung, Angst und Depression belegt. Laut Noeker konnten einige Studien diese Ergebnisse für den Jugendbereich replizieren (vgl. 2002, S. 135). Der Autor zitiert exemplarisch aus der Bremer Angststudie folgende Prävalenzen für kombinierte Erkrankungen: Somatoforme und Angststörungen sind komorbid bei 18,4%, Somatoforme und depressive Störungen sind gleichzeitig bei 15,4 % und alle drei Störungsbilder treffen bei 12,5 % aufeinander (vgl. Noeker, 2002, S. 134).

### Fazit

Somit ist ein frühzeitig einsetzendes Interventionsangebot eine sinnvolle präventive Maßnahme: Zum einen, um einer beginnenden Symptomatik entgegenzuwirken, zum anderen, um Störungen vorzubeugen, die sich komorbid als Folge entwickeln können.

---

<sup>18</sup> Hervorhebung durch den Autor

*Löwenherz* strebt exakt dies an; es richtet sich an ängstliche und gehemmte Kinder, ist hierbei z.T. sekundärpräventiv, da eine Zielgruppenselektion stattfindet, zum anderen hat das Programm primärpräventive Elemente, in dem Rahmen, in dem es sich auch depressiven und somatoformen Symptomen widmet, da diese in der von *Löwenherz* kontaktierten Altersgruppen eine deutlich untergeordnete Rolle spielen, allerdings als Verlaufsfolge-Komorbidität sehr häufig anzutreffen sind.

### 2.4 Diagnostik bei jungen Kindern

An dieser Stelle wird auf grundsätzliche Aspekte im diagnostischen Kontext mit jungen Kindern eingegangen. Eine ausführliche Darstellung der im *Löwenherz*-Projekt eingesetzten Instrumente findet sich im dritten Block der vorliegenden Arbeit (vgl. III. Empirie), worin in den einzelnen Kapiteln sowohl auf das Evaluationsdesign wie auch auf die eingesetzten Instrumente detailliert eingegangen wird, wie auch in den Diplomarbeiten von Krüger (2007) und Fiedler (2007).

Datengewinnung bei Kindern ist umso schwieriger, je jünger diese sind. Für eine differenzierte Selbstauskunft, unabhängig ob mittels Fragebögen oder Interviews, ist ein Mindestmaß an Selbstreflexion erforderlich, das in Abhängigkeit zur kognitiven Entwicklung der Kinder steht. Wobei es wichtig erscheint, hierbei den Kindern entgegen zu kommen: So ist es ein erheblicher Unterschied, ob den Kindern z.B. altersentsprechende, möglichst konkrete Items oder altersübergreifende und damit tendenziell abstrakte Items vorgelegt bzw. gefragt werden. Die Piaget-Schülerin Donaldson belegt eindrucksvoll, dass bereits Klein- und Vorschulkinder durchaus zu kognitiven Leistungen fähig sind (vgl. Donaldson, 1991), die nach Piagets Stufenmodell der kognitiven Entwicklung (vgl. z.B. Siegler, DeLoache und Eisenberg, 2005, S. 180) als zu schwierig bewertet werden.

Bei der Erhebung mittels Fragebögen besteht zusätzlich das Risiko der Überforderung durch die Leseanforderung. Um dem entgegenzuwirken, wurden in der Kinderdiagnostik des *Löwenherz*-Projektes eine ausreichende Anzahl an geschulten TesthelferInnen zur Unterstützung der Testleitung zur Verfügung gestellt, so dass alle Kinder eineN direkteN AnsprechpartnerIn hatten. Dabei war eine Person während der Testung für maximal fünf Kinder zuständig, i.d.R. weniger. Dieser Person oblag es auch die ihr zugeteilten Kinder in ihrem Verhalten während der Testung zu beobachten. „*Die Gelegenheitsbeobachtung*<sup>19</sup> erfolgt mehr oder weniger zufällig und ist daher nicht

---

<sup>19</sup> Hervorhebung durch den Autor

*repräsentativ. Gleichwohl kann sie wichtige Informationen vermitteln.*“ (Remschmidt, 2000, S. 43). Entsprechend wurden diese Beobachtungen nach Testungsende verschriftlicht. Ausgewertet wurden die Beobachtungen allerdings nur bei Kindern, deren Testergebnisse knapp unter der Aufnahme in das Projekt lagen, so dass dann diese Beobachtungen ausschlaggebend für die Auswahl sein konnten.

Eine weitere Hürde für die Diagnostik, besonders im Rahmen eines Präventionsprogramms, stellt die gesellschaftliche, i.d.R. negative Einstellung zu psychologischen Testungen dar. In diesem Zusammenhang ziehen Eltern häufig den Rückschluss, dass ihre Kinder für psychisch krank gehalten werden, was die notwendige psychologische Diagnostik erschweren kann. Des Weiteren befürchten Eltern, dass ihre Kinder mit einer psychologischen Diagnostik stigmatisiert werden.

Auch LehrerInnen stehen psychologischen Testungen i.d.R. eher skeptisch gegenüber, da auch sie häufig in erster Linie Stigmatisierungen der Kinder befürchten und wenig Nutzen erkennen. Außerdem tun sich Lehrkräfte erstaunlicherweise häufig schwer damit, Kinder konkret in ihren Verhaltensauffälligkeiten einzustufen, da viele eine Stigmatisierung aufgrund ihres Urteils befürchten.

Da aber sowohl das Urteil der Kinder (s. Kap. 5.1.2.1, Die Fragebögen an die Kinder), als auch das Fremdurteil der Eltern und LehrerInnen (s. Kap. 5.1.2.2 bzw. 5.1.2.3) wichtige Informationen liefert, insbesondere für einen Evaluationsprozess relevante Veränderungsdaten, muss auf diesen Aspekt im Rahmen der Projektvorstellung und TeilnehmerInnenwerbung ein großes Maß an Aufmerksamkeit und auch Ernstnehmen der jeweiligen Befürchtungen gelegt werden.

*„Im Allgemeinen hat die psychologische Diagnostik in der Klinischen Kinderpsychologie die Aufgabe festzustellen, ob<sup>20</sup> ein Merkmal, etwa eine Verhaltensstörung, überhaupt vorliegt, und wenn dies der Fall ist, in welcher Ausprägung das Merkmal vorliegt.“* (Heubrock und Petermann, 2005, S. 179). Damit wird deutlich, dass sensitive Screeninginstrumente, die gleichzeitig eine Aussage über Vorhandensein und auch Ausmaß potentieller subklinischer Auffälligkeiten bis hin zu klinisch relevanten Störungen ermöglichen, im Rahmen einer ausführlichen Diagnostik generell erforderlich sind, sowohl als Erfassung eines Ist-Zustandes und damit als Aufnahmekriterium in ein Interventionsangebot, als auch zur Evaluation der Effekte aufgrund der durchgeführten Intervention, notwendig und sinnvoll sind.

---

<sup>20</sup> Hervorhebungen durch die Autoren

### 2.4.1 Selbst- und Fremdurteil

„Die Angaben der Kinder mit denen der Eltern korrelieren im Durchschnitt mit  $r=.25$ , die Angaben der Kinder mit denen der Lehrer mit  $r=.20$ , die Eltern und Lehrer mit  $r=.27$ .“ (Federer, Stüber, Margraf, Schneider, und Herrle, 2001, S. 195). Andere AutorInnen kommen zu sehr ähnlichen Übereinstimmungen der UrteilerInnenquelle (vgl. z.B. Döpfner, Lehmkrug, Petermann und Scheithauer, 2002, S. 101). Böhmer und Ravens-Sieberer führen zu „Selbst- vs Fremdurteil“ unter Bezugnahme zur Erfassung von Lebensqualität aus: „*Fremdeinschätzungen sollten allerdings weder mit selbstbeurteilten Angaben gleichgesetzt, noch als Annäherungswerte für die Lebensqualität einer Person gesehen werden, sondern als eigenständige Informationen.*“ (2005, S. 373). Während die Autorinnen hier einen spezifischen Ansatz vertreten, nehmen andere AutorInnen als ursächlich für diese niedrigen Korrelationen u.a. die unterschiedlichen Perspektiven bzw. Urteilsanker an, so schreiben z.B. Federer et al. (2001), dass LehrerInnen die Tendenz haben, „*bevorzugt externale Probleme im Verhalten der Kinder wahrzunehmen. [...], dass Eltern zuverlässigere Angaben zu verhaltensorientierten Symptomen machen, die Kinder eher zu innerer Befindlichkeit, zu Ängsten, Depressionen und Kognitionen.*“ (S. 195).

Mit dieser Differenzierung wird deutlich, weshalb im Rahmen des *Löwenherz* – Projektes eine multimethodale Diagnostik eingesetzt wurde, auch wenn die Erfassung des Selbsturteils aufgrund des niedrigen Alters der Kinder spezifische Vorgehen erforderlich macht, wie im vorherigen Unterkapitel ausgeführt. Bei der weiter differenzierenden Betrachtung einzelner Übereinstimmungen, finden sich in der Literatur unterschiedliche Aspekte. Während Achtenbach et al. (1987, nach Federer et al., 2001) keine geschlechtsspezifischen Unterschiede in den BeurteilerInnenübereinstimmungen fanden, zeigen sich Mädchen selbst in der Dresdner Kinder-Angst-Studie (DKAS) ängstlicher als Jungen, was der Einschätzung ihrer Eltern und LehrerInnen entspricht (vgl. Federer et al., 2001, S. 2001). Im Rahmen derselben Studie kam die AutorInnengruppe u.a. auch zu dem Ergebnis, dass depressive Mütter ihre Kinder ängstlicher einschätzen als diese das selbst tun (vgl. S. 201).

Was anhand der hier aufgeführten Beispiele deutlich wird, ist die dringend notwendige Einbeziehung unterschiedlicher Perspektiven, da nur die Summe derer einen sinnvollen Gesamteindruck und eine sinnvolle Gesamteinschätzung jedes Kindes ermöglicht. Die unterschiedliche UrteilerInnenperspektive kann wichtige Unterschiede im Verhalten des Kindes offen legen, so sind z.B. schüchterne Kinder, die zu Hause gern und viel Reden,

## **Störungsspezifische Betrachtungen**

---

so zu sagen im „Heimspiel“ auftauen, für PraktikerInnen keinesfalls erstaunlich, während Eltern häufig das Gefühl haben, dass die KlassenlehrerInnen nicht über ihr Kind spricht. Deshalb erscheint es gerade zu Beginn der Evaluation eines neu entwickelten Programms zwingend, möglichst viele relevante Informationen bezüglich Selbst- und Fremdurteil zu sammeln.

### 3 Prävention

Nach einer einführenden Definition werden die folgenden Unterkapitel zunehmend spezifischer den Fokus bei der präventiven Arbeit auf die Zielgruppe des *Löwenherz*-Projektes richten.

#### 3.1 Definition

„Als Prävention (vom lateinischen *prævenire* „zuvorkommen, verhüten“) bezeichnet man das Vorbeugen eines Ereignisses oder Effekts.“ (wikipedia, 2006). Diese Definition ist sehr allgemein, WissenschaftlerInnen untergliedern Prävention in mehreren Stufen. Petermann und Reinecker beziehen sich in ihrer Differenzierung auf Caplan, 1964, wenn sie schreiben, dass primäre Prävention darauf gerichtet ist „in der Allgemeinbevölkerung die Auftretensrate von Krankheiten zu reduzieren“, sich damit „an alle<sup>21</sup> Personen richten“ (Petermann, Reinecker, 2005, S. 263). Sekundäre Prävention beschreiben die Autoren als „Maßnahmen, mit deren Hilfe die bereits aufgetretene Symptomatik reduziert und Spätfolgen so gering als möglich gehalten werden“ (S. 263), während die tertiäre Prävention auf die Geringhaltung von Folgen psychischer und/oder somatischer Erkrankungen ausgerichtet ist (vgl. S. 264).

Hurrelmann und Settertobulte schließen sich der dargelegten Unterteilung weitestgehend an. In einem Artikel zu Interventionen finden sie zusätzlich Synonyme, so sprechen sie bei primärer Prävention gleichfalls von primärer Intervention, präzisieren allerdings in ihren weiteren Ausführungen, wenn sie die sekundäre Prävention auch „kurative Intervention“ und die tertiäre Prävention auch als „rehabilitatorische beziehungsweise kompensatorische Intervention“ bezeichnen (Hurrelmann und Settertobulte, 2002, S. 133/134). Ihre Definition ist außerdem weitergehend, da sie vor die primäre Prävention die primordiale Intervention setzen. Bei dieser „handelt es sich um Maßnahmen, die sich unspezifisch [an] eine gesamte Altersgruppe oder eine Region richten.“ (Hurrelmann und Settertobulte, 2002, S. 134).

Eine andere Unterscheidung orientiert sich an der Zielgruppe des präventiven Angebots. So benennen Heinrichs et al. universelle, selektive und indizierte Prävention bzw. Programme. Demnach richten sich universelle Programme an die Allgemeinbevölkerung, sie entsprechen demnach weitestgehend der Definition von primärer Prävention nach Petermann und Reinecker. „Selektive Programme beschränken sich auf Individuen oder Subgruppen mit erhöhtem Risiko für die

---

<sup>21</sup> Hervorhebung durch die Autoren

*zukünftige Entwicklung einer psychischen Störung. [...] Indizierte Programme fokussieren auf Individuen mit prodromalen Zeichen oder Symptomen einer psychischen Störung, die noch nicht die Kriterien einer psychischen Störung vollständig erfüllen.*“ (Heinrichs et al., 2002, S. 171). Bei der Ausrichtung auf die jeweilige Zielgruppe kann weiterhin zwischen *„Elterntrainings, kindzentrierten Ansätzen und Multi-Komponenten“* (Heinrichs et al., 2002, S. 173) unterschieden werden.

*„Entscheidende Voraussetzung für eine wirksame Prävention ist der frühe Beginn, also vor dem Auftreten von Gesundheitsproblemen“* (Bergmann et al., 2002, S. 54), was allerdings durch den bis dahin gering ausgeprägten bzw. nicht vorhandenen Leidensdruck, zumindest bei primär- und sekundärpräventiven Programmen und den nicht zu gewährleistenden freien Zugang zu Angeboten, erschwert wird. Obwohl das Prinzip *„je früher, desto besser“* von vielen AutorInnen postuliert wird, ist dies nach Beelmann einer von mehreren im Kontext von Prävention kaum belegten Behauptungen<sup>22</sup> (Beelmann, 2006a). Zu dem kommt ungünstig hinzu, dass die Effektivität vor allem von primärpräventiven Programmen zu belegen nahezu unmöglich ist, da diese belegen müssen, *„dass durch eine Prävention eine Störung nicht<sup>23</sup> aufgetreten ist.“* (Petermann und Reinecker, 2005, S. 269). Im Internetlexikon wikipedia findet sich für primäre Prävention folgende Beschreibung: *„Primäre Prävention setzt an, bevor gesundheitliche Probleme entstehen. Sie ist damit nur unscharf trennbar gegenüber der Gesundheitsförderung“* (wikipedia, 07.09.06).

Das Präventionsprogramm *Löwenherz* ist nach den obigen Ausführungen im Bereich der Primär- bis Sekundärprävention als selektives bis indiziertes Multi-Komponenten-Programm anzusiedeln. Das Projekt strebte ein maximal breites Erreichen betroffener bzw. gering auffälliger Kinder und ihrer Eltern an, in dem es sich über Grundschulen an vollständige Klassen wendet und diese zur psychologischen Diagnostik, ohne Vorauswahl durch die LehrerInnen, einlädt. Hierüber werden Kinder ausgewählt, die ein erhöhtes Risiko ausweisen, z.B. über Schüchternheit. Des Weiteren werden auf diesem Wege Kinder, die bereits leichte bzw. einzelne Symptome internalisierender Störungen aufweisen, entdeckt (vgl. Kap. 5 und Diplomarbeit Fiedler, 2007).

---

<sup>22</sup> Gedächtniszitat aus dem Vortrag *„Prävention von Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Wissenschaftliche Fundierung und Implementierung in psychosoziale Versorgungssysteme“* auf dem 45. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie

<sup>23</sup> Hervorhebung durch die Autoren

Als ein weiterer relevanter Aspekt für den Einsatz von Präventionsprogrammen erscheint deren geringerer Kostenaufwand und ihre augenscheinlich höhere Effizienz im Vergleich zu intervenierenden Behandlungen bei vorliegenden psychischen Erkrankungen: *„Interventionen im Kindesalter sollten früh einsetzen, da sich eine Behandlung chronifizierter Störungen als schwierig erweist“* (2002, Heinrichs et al., S. 170). Prävention psychischer Krankheiten liegt nahe, da das Auftreten psychischer Krankheiten für betroffene Kinder i.d.R. eine Entwicklungseinschränkung bedeutet. Umso länger eine psychische Problematik nicht als solche identifiziert wird, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit von Langzeitfolgen wie z.B. chronifizierte psychische Erkrankungen. Nach Dreyer (2005) zählen Prävention und Gesundheitsförderung zu den zentralen Aufgaben der Gesundheitspolitik der nächsten Jahre. *„Erfolgreiche Gesundheitsförderung und Prävention können Gesundheit, Lebensqualität, Mobilität und Leistungsfähigkeit nachhaltig verbessern. Gleichzeitig kann langfristig ein Beitrag zur Stabilisierung der Kostenentwicklung im Gesundheitswesen, bei anderen Sozialversicherungsträgern und der gesamten Volkswirtschaft geleistet werden.“* (Dreyer, 2005, S. 14).

Prävention ist in ihrer Zielformulierung generell auf Vermeidung einer potentiellen Störung ausgerichtet, worin eine starke Defizitorientierung liegt. Aufgrund dessen entwickelte sich aus dem Begriff der Prävention der Begriff der Gesundheitsförderung, der deutlich die Ressourcenförderung und –aktivierung in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit rückt. Hierzu ist auch die Analyse und gezielte Förderung von Schutzfaktoren als Notwendigkeit zu zählen, auch wenn nach Beelmann (2006a) wenig explizite Forschung zu Schutzfaktoren vorliegt. Stattdessen führt der Autor aus, werden bedauerlicherweise häufig Risikofaktoren umgekehrt und als Umkehrung mit Schutzfaktoren gleichgesetzt, was nach Beelmann zu kurz gedacht ist.

Unabhängig ob eine defizit- oder ressourcenorientierte Perspektive eingenommen wird, ist das übergeordnete Ziel aller präventiven Maßnahmen Krankheiten, einschließlich potentieller Chronifizierungen, zu verhindern und Kompetenzen zu fördern und zu unterstützen. In diesem Sinn äußert sich eine Vielzahl von AutorInnen, so z.B. Petermann (vgl., 2003, S. 65).

Im Folgenden wird einleitend auf unterschiedliche Aspekte der präventiven Arbeit mit Kindern, unter Berücksichtigung der Zielgruppe des *Löwenherz*-Projektes, eingegangen, bevor dieses Kapitel abschließend auf Präventionsprogramme anderer AutorInnen mit ähnlichen bis gleichen Zielgruppen eingegangen wird.

### 3.2 Prävention für junge Kinder

Präventionsangebote, die sich an junge Kinder richten, sind dringend indiziert, denn *„Maßnahmen, die bereits sehr früh einsetzen (z.B. im Kindergarten- oder Vorschulalter) und längere Zeit andauern, sind wirksamer als später beginnende und kurzfristige Präventionen.“* (Petermann, 2003, S. 68). Bedauerlicherweise führt er hierzu keine Belege an, allerdings äußern sich andere AutorInnen ebenfalls in dieser Richtung, so z.B. Elben und Lohaus (2003, S. 381). Die frühe Beeinflussung erscheint vor allem sinnvoll, da psychische Störungen die kindliche Entwicklung maßgeblich negativ beeinflussen können. So reduziert z.B. eine erhöhte Ängstlichkeit das entwicklungspsychologisch wichtige Neugier- und Explorationsverhalten von Kindern. Vor allem Präventionsangebote für junge Kinder erfordern einen differenzierten Einbezug der spezifischen Entwicklungsschritte und –aufgaben und daraus resultierend u.a. kognitive und emotionale Kompetenzen der jeweiligen Zielgruppen. Dies stellt hohe Anforderungen an die Konstruktion spezifischer Programme, *„da die Wirksamkeit präventiver Programme in hohem Maße von ihrer Entwicklungsangemessenheit abhängig ist“* (Elben und Lohaus, 2003, S. 381).

Ein weiteres Spezifikum kindgerechter Interventionen stellt die motivationale Notwendigkeit dar, dass je jünger die Zielgruppen sind, desto dringlicher unmittelbare bzw. zumindest kurzfristige positive Effekte sind. Ebenso muss ihnen deutlich werden, dass diese positiven Effekte aufgrund der Teilnahme entstehen.

### 3.3 Prävention für Kinder mit internalisierenden Auffälligkeiten

Bedauerlicherweise erhalten die Kinder mit internalisierende Auffälligkeiten und Störungen erst in den letzten Jahren zunehmend Aufmerksamkeit, auch durch präventive Angebote. In den vorhandenen Metastudien wird i.d.R. ausschließlich auf externalisierende Auffälligkeiten/Störungen bzw. delinquentes Verhalten eingegangen, so z.B. von Brezinka (2003) in ihrem Übersichtsartikel *„Zur Evaluation von Präventionsinterventionen für Kinder mit Verhaltensstörungen“* oder z.B. von Beelmann (2006a) in seinem Vortrag *„Prävention von Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Wissenschaftliche Fundierung und Implementierung in psychosoziale Versorgungssysteme“*<sup>24</sup>. In beiden Fälle umfassen die thematisierten Verhaltensauffälligkeiten ausschließlich Programme, die sich an externalisierend auffällige Kinder richten. In einer Metaanalyse über andere Metaanalysen und Überblicksarbeiten kommt Beelmann u.a. zu dem Ergebnis: *„Die meisten Arbeiten*

---

<sup>24</sup> Auf dem 45. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie

*lagen zur Prävention externalisierender Störungen, zur Suchtprävention und zur Wirksamkeit von Programmen zur allgemeinen Entwicklungsförderung vor.“ (Beelmann, 2006b, S. 151).*

Die Gruppe der Kinder mit internalisierenden Auffälligkeiten stellt im gesellschaftlichen, familiären und schulischen Kontext lange Zeit keinen Stressor für die Umwelt dar, denn die betroffenen Kindern ziehen sich in erster Linie in sich zurück, entsprechend ihrer Störungsausrichtung. Da sich aber gerade vermeidende Problemlösestrategien u.a. mittels Zeit, also negativer Lernerfahrung etablieren, benötigen diese Kinder genauso wie expansiv in Erscheinung tretende Kinder dringende Hilfe, bestmöglich Unterstützung zur Selbsthilfe, d.h. frühe präventive Angebote, nach dem Prinzip „wehret den Anfängen“. Beelmann formuliert diesbezüglich allgemein: *„Neben einer guten theoretischen Fundierung der Programme, die entscheidend von Wissen über längerfristige Entwicklungen ohne den Einsatz präventiver Maßnahmen abhängt, spielt ohne Zweifel die nachgewiesene Wirksamkeit eine wichtige Rolle im Rechtfertigungszusammenhang präventiver Interventionen.“* (2006b, S. 152). Hier wird die zusätzliche Schwierigkeit in der Implementierung präventiver Maßnahmen für internalisierende Auffälligkeiten augenscheinlich, da hier die Auffälligkeiten primär nach Innen gerichtet sind und der gesellschaftliche Schaden kaum bzw. erst spät zu sehen ist, sowie der Nutzen präventiver Interventionen wenig unmittelbar für Außenstehende erkennbar ist. Wie zu Beginn dieses Kapitels bereits ausgeführt, stehen Präventionsmaßnahmen unter dem Druck ihrer Wirksamkeit, also die nicht aufgetretene Störung zu belegen (vgl. auch Petermann und Reinecker, 2005, S. 269). Dies ist im Kontext der internalisierende Auffälligkeiten besonders schwierig, da die betroffenen Kinder selten negativ störend agieren, also kein Verhalten zeigen, dass zu reduzieren von dem jeweiligen Umfeld gewünscht wird. Stattdessen führt das nach erfolgreicher Prävention gezeigte Verhalten aufgrund von z.B. stärkerem Selbstvertrauen nicht selten zu einem Zuwachs an inner- und außerfamiliäre Auseinandersetzungen.

### **3.4 Das Umfeld in der präventiven Arbeit**

Ein wichtiger Faktor in der präventiven Arbeit ist der Einbezug des Systems, d.h. im Fall von jungen Kindern ihr unmittelbares Umfeld in Form ihrer Eltern und möglichst auch ihrer Schulen bzw. KlassenlehrerInnen. Diese unterschiedlichen Umweltgruppen stellen verschieden Herausforderungen und Unterstützungsmöglichkeiten für die Etablierung präventiver Projekte dar. Diesen beiden Hauptgruppen, sowie generelle

Schwierigkeiten in der präventiven Arbeit sind die drei folgenden Unterabschnitte gewidmet.

### 3.4.1 Eltern

Ganz generell ist festzuhalten, dass *„Eltern [...] jedoch nur selten professionelle Hilfe auf[suchen], selbst dann, wenn ihr Kind klinisch bedeutsame Symptome und Beeinträchtigungen aufweist.“* (Heinrichs, Saßmann, Hahlweg und Perrez, 2002, S. 170). Diese beobachtbare Tendenz hat vermutlich mehrere Ursachen. Zum einen ist die gesellschaftliche Akzeptanz psychologischer Interventionen nach wie vor gering, Eltern haben i.d.R. Angst vor einer potentiellen Stigmatisierung ihrer Kinder.

Einen weiteren Faktor stellt die Alltagssituation dar, d.h. ein Kind zeigt sich im Heimspiel, also seinem alltäglichen Verhalten zu Hause, anders als z.B. im Schulkontext. Außerdem sehen Eltern häufig Temperamenteigenschaften als ursächlich an, die gegeben und ihres Erachtens kaum beeinflussbar sind. Dieser Ansatz wird ungünstig verstärkt durch den noch immer vorhanden gesellschaftlichen Irrtum, dass sich Verhaltensweisen wie z.B. Zurückhaltung und Unsicherheit auswachsen werden.

Da gerade internalisierend auffällige Kinder wenig Probleme im Alltag der Eltern verursachen, erwächst diesen erst ein Leidensdruck, der sie professioneller Hilfe näher bringen könnte, wenn sie massive Schwierigkeiten in der Bewältigung ihres kindlichen Alltags aufweisen, wie z.B. den Schulbesuch verweigern bzw. wenn die Kinder ein Alter erreicht haben, in dem ein höheres Maß an Selbstständigkeit von ihnen gefordert wird, dem sie nicht in diesem Maß gerecht werden können.

Neben der Notwendigkeit Eltern zur Teilnahme ihrer Kinder an Präventionsangeboten zu überzeugen, sind sie selbst als assoziierte Zielgruppe relevant. *„Insgesamt gilt, dass die Familie neben der (Vor-)Schule eines der wichtigsten Zielfelder von Prävention im Kindesalter darstellt. Die Familie kann neben der Schule als eine kritische Instanz innerhalb der kindlichen Sozialisation gelten, und ihr Einfluss auf das kindliche Gesundheitsverhalten ist neben dem Einfluss von Gleichaltrigen, die vor allem bei älteren Kindern an Bedeutung gewinnen, von großer Relevanz.“* (Elben und Lohaus, 2003, S. 389). Daraus ergibt sich die Sinnhaftigkeit, präventive Angebote nicht ausschließlich an die Kinder zu richten, sondern parallel an deren Eltern. Darüber wird zum einen der potentielle Alltagstransfer unterstützt, zum anderen können die Eltern selbst für sich und ihr Erziehungsverhalten hilfreiche Unterstützung erfahren. Aus diesem Grund findet sich im *Löwenherz*-Programm sowohl ein Kinder- wie auch ein Elternmodul.

Aus den Ausführungen wird deutlich, dass die Einführung und Implementierung präventiver Maßnahmen, die auf Kinder mit internalisierenden Auffälligkeiten abzielt, mit besonderen Herausforderungen verbunden ist.

### 3.4.2 Schule/KlassenlehrerInnen

Petermann formuliert, dass Präventionsangebote von ihrer Implementierung leben, weshalb „*die Schule als Ort präventiver Maßnahmen immer stärker in den Mittelpunkt*“ (s. S. 67) rückt. Diese implizit angestrebte maximale Erreichbarkeit aller potentiell Profitierenden wird in Kindergärten und Vorschulklasse aufgrund der Besuchsfreiheit nicht erreicht, was die schulpflichtigen ersten Grundschuljahre als Ort der Angebote attraktiver sein lässt.

Des Weiteren ist die Lesefähigkeit eine günstige Unterstützung, um Maßnahmen zu intensivieren, da auf dieser Grundlage z.B. differenzierte Hausaufgaben gegeben werden können.

Vor diesen Aspekten steht die Überzeugungsarbeit. Das bedeutet, dass Schulen, explizit KlassenlehrerInnen von der Notwendigkeit der angebotenen Maßnahme überzeugt sein müssen, da sie die unmittelbaren und vertrauten AnsprechpartnerInnen der Eltern und Kinder sind. Da GrundschulklassenlehrerInnen einer hohen alltäglichen Arbeitsbelastung ausgesetzt sind, erscheint es angezeigt ihre zusätzliche Belastung durch eine Projektteilnahme minimal zu halten.

Das Bewusstsein, dass die im Klassenverband extrem ruhigen Kinder spezifische Förderung benötigen und nicht nur die Störenfriede, ist deutlich vorhanden, was einen wichtigen ersten Schritt für die Annahme eines Präventionsprogramms wie *Löwenherz* darstellt. Diesbezüglich unsichere Klassenleitungen stellen eine mehr oder minder stark konfundierende Variable in der Evaluation der Programmeffekte dar, da die Lehrkräfte die Teilnahme z.B. unklar bewerten können, rücklaufende Fragebögen mehr oder weniger stringent einsammeln und weiterleiten können, die Beobachtung der teilnehmenden Kinder unterschiedlich differenziert durchführen bzw. rückmelden können usw.. „*Ein allgemeines Problem, das die Evaluation von schulbasierten Maßnahmen erschwert, stellt die oftmals nicht genau zu kontrollierende Durchführung der Programmbausteine dar.*“ (Elben und Lohhaus, 2003, S. 388). Diese Aspekte stellen die Hintergründe für die Durchführung durch schulfremde Personen dar.

### 3.4.3 Grundsätzlichen Schwierigkeiten in der präventiven Arbeit

Mögliche Schwierigkeiten bewegen sich auf zwei unterschiedlichen Ebenen. Einerseits gibt es eine Vielzahl von zu bewältigenden Hürden in der praktischen Umsetzung, dazu zählen Terminfindungen mit den unterschiedlichen Kontaktpersonen, Raumfindungen für die jeweiligen Gruppen usw. Hierbei handelt es sich in erster Linie um organisatorisch, mehr oder minder kreativ zu lösende Schwierigkeiten, die, sofern die beteiligten KlassenlehrerInnen dem Projekt motiviert gegenüber stehen, zu bewältigen sind.

Die andere Ebene ist im Kapitel Prävention für junge Kinder und im Abschnitt zu den Eltern als unmittelbares Umfeld in der präventiven Arbeit bereits andiskutiert. Hier steht das Verständnis für die Notwendigkeit einer Maßnahme im Vordergrund. Auf Seiten der Eltern bzgl. der tatsächlich gegebenen Bedürftigkeit ihres Kindes, *„aufgrund der vorherrschenden Orientierung an der gegenwärtigen Lebenslage und aktuellen Bedürfnissen [ist] das Verständnis für Maßnahmen, die sich auf spätere Lebensumstände beziehen und der Beeinflussung von späterem Verhalten und Befinden dienen, eingeschränkt.“* (Elben und Lohaus, 2003, S. 383). Daraus leitet sich das Erfordernis ab, zumindest in den Kindereinheiten am konkret Be-greifbaren zu bleiben, um Inhalte zu vermitteln und zum Erfahrungen sammeln zu aktivieren.

### 3.5 Präventionsprogramme anderer AutorInnen

Im Folgenden werden einzelne Präventionsprogramme vorgestellt, die in wichtigen Aspekten mit zentralen Punkten des *Löwenherz*-Programms übereinstimmen. Das Präventionsprogramm *Löwenherz* wird ausführlich im anschließenden vierten Kapitel dieser Arbeit erläutert.

Während die Zahl der Präventionsprogramme unterschiedlichster Detailzielausrichtungen schier unermüdlich wächst, finden sich nach wie vor wenige Präventionsprogramme, die sich an junge Kinder mit internalisierenden Auffälligkeiten richten. Die Mehrzahl an Programmen richtet sich an externalisierende Auffälligkeiten und/oder Suchtprävention. Entsprechend orientieren sich Metaanalysen primär an solchen.

Petermann postuliert: *„In erster Linie möchten Präventionsansätze die Erziehungskompetenz der Eltern verbessern und Kindern durch Fördermaßnahmen sozial-kognitive und emotionale Fertigkeiten vermitteln, mit denen vorliegende oder entstehende Risiken und/oder Verhaltensprobleme reduziert werden können.“* (Petermann, 2003, S. 65).

Häufig finden sich in Programmen mehrere Ziele, so dass eine vollständige Übereinstimmung der im Folgenden betrachteten Interventionsangebote mit *Löwenherz* als nicht sinnvoll erscheint, da die Autorin keine identische Zielausrichtung antraf. Die vorgestellten Programme sind alle evaluiert, wenn auch an dieser Stelle auf die jeweilige Qualität und Unterschiedlichkeit der Designs nicht eingegangen wird. Diesbezüglich ist auf die Diplomarbeit von Krüger (2007) zu verweisen.

Folgende Programme werden in den folgenden Unterkapiteln kurz dargestellt. Eine Abgrenzung zum *Löwenherz* – Programm schließt sich an die Darstellung von *Löwenherz* an:

- Emotionale Kompetenz von Bieg und Behr (2002)
- Broschüre „Nur keine Panik“ von pro juventute (Schneider, Borer, 2003)
- **EntwicklungsFörderung in Familien: Eltern- und Kinder-Training (EFFEKT)** des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und des Institutes für Psychologie der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (Lösel, Beelmann, Stemmler, Jarusch, 2006)
- Ich bleibe cool! (IBC) von Roth und Reichle, 2004 (Roth, 2006)
- Mutig werden mit Til Tiger von Ahrens-Eipper (2004)
- FREUNDE von Essau und Conradt (2003)
- Queensland Early Intervention an Prevention of Anxiety Project (QEIPAP) von Dadds & Spence (2006)

Eine ausführliche Metaanalyse bezüglich präventiver Gesundheitsfördermaßnahmen für ängstliche und sozial unsichere junge Kinder findet sich in der Diplomarbeit von Gérard (2002).

### **3.5.1 „Emotionale Kompetenz“**

Dieses 2000 entwickelte Programm „zielt auf die Förderung der Wahrnehmung von Emotionen, der Empathiefähigkeit und der Stressbewältigungsstrategien“ ab (Bieg und Behr, 2002, S. 277), womit es die „*Emotionale Sensitivität und Stress- und Angstbewältigung fördern will*“. Die AutorInnen beziehen sich in den theoretischen Hintergründen zur Entwicklung des Programms auf Rogers. Interventionsangebote sind u.a. Gesprächskreise, Rollenspiel und Entspannungsübungen.

Das Evaluationsvorgehen ist ein quasi-experimentelles Kontrollgruppendesign. Das Programm richtet sich an Dritt- und ViertklässlerInnen im Klassenverband. Damit ist es ein universelles Programm, da es keine Auswahlsektion aufgrund spezifischer

Merkmale durchführt. In diesem Programm ist keine spezifische Elternarbeit angedacht. Die einzelnen Module können sowohl kontinuierlich, wie auch epochal durch die LehrerInnen durchgeführt werden.

### **3.5.2 „Nur keine Panik“**

Hierbei handelt es sich nicht um ein Programm, sondern um eine primärpräventiv ausgerichtete Broschüre für Kinder, Jugendliche und deren Eltern mit dem Ziel der Informationsvermittlung zu Angst und Angststörungen, sowie eine Darstellung sinnvoller Bewältigungsstrategien. Die Broschüre besteht aus zwei didaktischen Teilen, die im Wechsel eingesetzt werden, so gibt es einerseits thematische Informationen, zum anderen interaktive Seiten, dabei werden Fragen an die/den LeserIn gerichtet, die aufgrund des vorherigen Informationserwerbs beantwortet werden können. Die Broschüre behandelt sowohl konkrete Ängste, als auch Angstempfinden, unter Berücksichtigung von Körperwahrnehmungen, des Weiteren Erscheinungsformen von Ängsten und auch Angst und Mut.

Diese Broschüre sollen zur Implementierung in öffentlichen Einrichtungen, die Kinder- und Jugendlichenpublikum haben, ausgelegt werden, so z.B. in Schulen, Kinderarztpraxen u.ä. Dabei wird keine spezifische Altersgruppe angesprochen. Mit dieser Broschüre soll das Bewusstsein für Ängste individuell aktiviert werden, sie bietet allerdings lediglich in Ansätzen Bewältigungsstrategien und erfordert in der Umsetzung ein hohes Maß an Selbstständigkeit und Eigeninitiative.

### **3.5.3 Entwicklungsförderung in Familien: Eltern- und Kinder-Training (EFFEKT)**

Bei dem durch die Universität Nürnberg-Erlangen entwickelten und evaluierten Programm, das vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert wurde handelt es sich um ein Eltern- und Kindertraining zur Entwicklungsförderung von Vier- bis Siebenjährigen, wobei der Elternkurs sich erweitert auch an Eltern mit Kindern im Alter von drei bis zehn Jahren richtet. Daraus ist abzuleiten, dass der parallele Besuch von Kind(ern) und Eltern einer Familie nicht als zwingend betrachtet wird, sowohl die Eltern als auch die Kinder können isoliert an einer Gruppe teilnehmen. In einer frühen Veröffentlichung werden die Evaluationsergebnisse dieser drei Durchführungsbedingungen dargestellt (vgl. Lösel et al., 2006).

Die Elterngruppen sind mit je fünf Sitzungen à 90 bis 120 Minuten angedacht. Für die Kinder sind 15 Sitzungen à 45 bis 60 Minuten eingeplant. Im Elterntraining werden

Informationen vermittelt, gleichzeitig den Eltern Raum zum gemeinsamen Austausch eingeräumt und ausführliche Materialien und Zusammenfassungen ausgehändigt. Das Kindermodul ist durch einen hohen spielerischen Anteil geprägt, u.a. kommen Rollenspiele, Handpuppen, Bildvorlagen und Sammelmappen für die Materialien, sowie Geschichten, die als Medium zur thematischen Vermittlung dienen, zum Einsatz.

In EFFEKT sind die Module unabhängig voneinander, d.h. sie können variabel bzw. als isolierte Trainingseinheiten eingesetzt werden. Laut den AutorInnen ist auch ein separierter Einsatz z.B. ausschließlich mit den Eltern möglich.

### **3.5.4 „Ich bleibe cool!“ (IBC)**

Dieses von Roth und Reichle entwickelte und evaluierte Programm ist bisher nur teilweise in der Dissertation von Roth (2006) veröffentlicht. Das IBC-Kindertraining (vgl. Trainingsmanual Roth & Reichle in Vorb.) ist der Gruppe universeller Präventionsinterventionen zuzuordnen, *„da es sich auf die Gesamtpopulation und nicht auf eine selektierte Risikomerkmalsgruppe richtet“* (Roth, 2006, S. 47). Das Programm strebt die Förderung von Empathie und Perspektivübernahme an, eine Erweiterung des Emotionsvokabulars u.ä. mehr (vgl. Roth, 2006, S. 48). Die Autorinnen nehmen eindeutig Bezug zum Klientenzentrierten Konzept. Bezüglich der angestrebten Rahmenbedingungen werden bei Schulimplementierung die vorgefundenen Klassen in Kleingruppen von acht bis zehn Kindern aufgeteilt. In IBC wird z.B. mit Diskussionskreisen, Phantasie Reisen oder auch kreativen Elementen wie etwa Malen gearbeitet. Für die Eltern ist im Rahmen des Programms keine spezifische Arbeit angedacht.

### **3.5.5 „Mutig werden mit Til Tiger“**

Dieses Programm ist in der Diplomarbeit von Gérard (2002) ausführlich dargestellt. Es handelt sich dabei um ein von Ahrens-Eipper und Lepow 2002 entwickeltes Trainingsprogramm für sozial unsichere Kinder. Das dazugehörige Manual liegt seit 2004 vor. Da es sich an Fünf- bis Elfjährige richtet, die identifizierbare Anzeichen sozialer Unsicherheit zeigen, ist es als indizierte/selektives bzw. Sekundär-Präventionsprogramm einzuordnen. Des Weiteren bezieht es die Eltern ein, dies geschieht primär mittels Informationsbriefen, d.h. für die Eltern sind keine Sitzungsmodul vorgesehen. Das Ziel des Til Tiger – Trainings ist es, *„sozial unsicheren Kindern mehr Selbstbewusstsein zu vermitteln, neue praktische Handlungsstrategien aufzubauen und den Einsatz der vorhandenen Kompetenzen in*

*sozialen Situationen zu fördern.*“ (Ahrens-Eippers und Lepow, 2004, S. 50). Dies geschieht in zwei Einzel- und neun Gruppensitzungen, wobei die letzte Gruppensitzung dem Abschluss gewidmet ist. Die Kindergruppen bestehen aus drei bis sechs Kindern und werden im Idealfall von zwei GruppenleiterInnen geführt. Die einzelnen Sitzungen finden wöchentlich statt und umfassen einen Zeitraum von 60 Minuten. Die einzelnen Stunden sind nach einem ritualisierten Ablauf aufgebaut. Das Programm arbeitet u.a. mit Rollenspielen, Handpuppen, Reflexionen, Progressiver Muskelentspannung, Selbstbeobachtung, Kinderordnern und Arbeitsblättern.

### **3.5.6 FREUNDE**

Dieses Programm ist eine deutsche Adaption des australischen FRIENDS anxiety prevention program von Barrett, Lowry-Webster und Holmes (1998). Das deutsche FREUNDE-Programm wurde von Essau und Conradt (2003) entwickelt. Zum FRIENDS-Programm, einschließlich seiner Vorläufer, findet sich bei Gérard (2002) eine ausführliche Analyse.

Es handelt sich bei dem FREUNDE-Programm um ein „*Trainingsprogramm zur Prävention von Angst und Depression*“ (Untertitel, Essau und Conradt, 2003). Es richtet sich an Kinder im Alter von sieben bis 12 Jahren und an deren Eltern, sofern diese an einer Elterngruppe teilnehmen möchten, allerdings weisen die AutorInnen deutlich darauf hin, dass das elterliche Engagement erstrebenswert sei. Für beide Zielgruppen liegen differenzierte Manuale vor.

Eine Kindergruppe wird von einer erwachsenen Person geleitet und umfasst bis zu 12 Kinder. Allerdings besteht auch die Möglichkeit das Programm z.B. im Klassenverband einzusetzen, dann sollten mehrere GruppenleiterInnen vorhanden sein. Die Struktur der einzelnen Sitzungen ist eher schulischer Art, so befinden sich die TeilnehmerInnen z.B. in einem Stuhlkreis, die Tagesordnung soll an eine Tafel geschriebene werden. Insgesamt umfasst das FREUNDE-Programm zehn Sitzungen à 45 – 60 Minuten. Ziele des verhaltenstherapeutisch orientierten Programms sind: Entwicklung der Fähigkeit mit Angst auslösenden Situationen umzugehen, Aufbau emotionaler Widerstandsfähigkeit und Problemlösefähigkeit, Förderung des Lernen mit Gleichaltrigen und Netzwerkaufbau. Zur Zielerreichung wird mit Selbstwahrnehmung, Gefühle erkennen, Entspannung, Reaktionsmöglichkeiten erkunden, Problemlösestrategien, Verstärkung, Belohnung und Selbstkontrolle gearbeitet (vgl. Gérard, 2002, S. 144). In dieser Auflistung wird die verhaltenstherapeutische Ausrichtung des Programms offensichtlich.

### 3.5.7 Queensland Early Intervention an Prevention of Anxiety Project (QEIPAP)

Bei diesem Programm handelt es sich um ein australisches selektives Präventionsprogramm für Kinder mit Angstproblemen. Das Programm vertritt einen starken kognitiv-behavioralen Ansatz. Da es bereits aus dem Jahre 1999 stammt findet es sich ausführlich analysiert bei Gérard (2002). Die Zielgruppe sind klinisch ängstliche Kinder bzw. solche mit erhöhten Angstaussprägungen zwischen sieben und 14 Jahren und deren Eltern (vgl. Dadds, 2006, [www.personal.spu.edu/dept/prevention/QEIPAP.htm](http://www.personal.spu.edu/dept/prevention/QEIPAP.htm)). Damit handelt es sich von der Zielgruppe ausgehend um ein deutliches Sekundärpräventionsprogramm an der Schwelle zur Tertiärprävention. Dennoch ist dieses Projekt im Schulkontext angesiedelt. Die Kindergruppen finden wöchentlich über zehn Wochen in ein- bis zweistündigen Sitzungen statt, während die Elterngruppen lediglich drei Termine umfassen. Während für die Kindergruppensitzungen ein Manual angegeben wird, scheint für die Elterngruppen keines vorzuliegen. Das Kindergruppenmanual basiert auf mehreren anderen Programmen: „*The Program is based on the Coping Koala Prevention Manual (Barrett, Dadds & Holland, 1994), an Australian modification of Kendall's (1990, 1994) Coping Cat anxiety program for Children*” (Dadds, 2006, [www.personal.spu.edu/dept/prevention/QEIPAP.htm](http://www.personal.spu.edu/dept/prevention/QEIPAP.htm)). Die Interventionen gehen auf Kendalls FEAR – Plan zurück und enthalten Elemente zur Körperwahrnehmung, Entspannungstechniken, Selbstverbalisierung, kognitive Bewältigungsstrategien und Verstärkung.

Bedauerlicherweise liegt das Manual nicht vor, und auch an anderer Stelle waren keine detaillierten Angaben z.B. zu Material und Vorgehen einzusehen.

### 3.5.8 Fazit zu den betrachteten Programmen anderer AutorInnen

Aus der hier vorgestellten Auswahl wird deutlich, dass inzwischen einige Programme vorliegen, die inhaltliche und/oder formale Überschneidungen mit dem *Löwenherz*-Programm aufweisen, dass weder die Autorin noch ihre MitarbeiterInnen ein Programm finden konnten, dass sich mit demselben theoretischen Hintergrund an die selbe Zielgruppe hinsichtlich Auffälligkeiten und Alter, Kinder und Eltern, wendet, wie es *Löwenherz* tut, dazu mehr im folgenden Kapitel.

Die doch eher niedrige Anzahl an vorgestellten Programmen liegt in erster Linie an der gesuchten Altersgruppe, in zweiter Linie an der Zielgruppe der internalisierten Auffälligkeiten. Allerdings sind klientenzentrierte Programme eine wirkliche Rarität (s. auch Kap. 4.6, Balance zwischen Programm und klientenzentriertem Konzept).

## **Prävention**

---

Die Gruppe der hier vorgestellten Programme wurde zusätzlich eingeschränkt durch die Entscheidung ausschließlich evaluierte, zumindest von der entwickelnden Forschungsgruppe evaluierte Programme, heranzuziehen. So fielen durchaus bekannte Programme wie z.B. ‚Training mit sozial unsicheren Kindern‘ von Petermann und Petermann (2000) bedauerlicherweise raus. Der Verzicht auf mindestens eine Evaluation eines neu entwickelten Manuals ist aus Sicht der Autorin weder verständlich noch akzeptabel.

### **4 Darstellung des neu entwickelten klientenzentrierten Programms *Löwenherz***

Während in den vorherigen Kapiteln ein Überblick zu Präventionsarbeit mit ängstlichen Kindern gegeben wurde, wird nun auf das neu entwickelte „Präventionsprogramm *Löwenherz* zur Verbesserung der Allgemeinen Lebensqualität ängstlicher Grundschul Kinder“ eingegangen. Eingeleitet wird dieser Abschnitt durch eine Darstellung des klientenzentrierten Ansatzes, um im Weiteren auf spezifische Aspekte des *Löwenherz*-Programms einzugehen.

Die Manualentwicklung, sowie die Ausbildung und Supervision der Studierenden zur Durchführung der Gruppen oblag Dipl.-Psych. Sandra Aures für den Bereich des Kindermanuals und Dipl.-Psych. Nadine Bradtke für den Bereich des Elternmanuals. Im Folgenden finden sich allgemeingültige Aussagen, die für beide Bereiche zutreffend sind, spezifische Betrachtungen werden in der vorliegenden Arbeit ausschließlich für das Kindermanual getroffen, da dies von der Autorin der vorliegenden Arbeit erstellt wurde. Das Kindermanual findet sich in vollständigem Abdruck im Anhang (Kap. 11, Das Kindergruppenmanual in *Löwenherz*).

#### **4.1 Vorüberlegungen und Planung**

Wie aus den bisherigen Ausführungen zu anderen Präventionsprogrammen deutlich wurde, wird dem Bereich der präventiven Arbeit für Kinder mit internalisierenden Auffälligkeiten und ihren Eltern zwar zunehmend mehr, jedoch noch immer wenig Aufmerksamkeit gewidmet. Ebenso findet der klientenzentrierte Ansatz (s. dazu ausführlich die folgenden Kapitel) wenig Beachtung unter Präventionsprogrammen. Beide Aspekte, vor allem die dringende Notwendigkeit Kindern mit internalisierenden Auffälligkeiten und Störungen sinnvolle Angebote machen zu können, war die Grundlage zur Idee ein Programm wie *Löwenherz* zu entwickeln. Des Weiteren erscheint der Aspekt eine minimal selektierte Gruppe zu erreichen ebenfalls sinnvoll, was die Autorinnen und Projektleiterinnen dazu bewog im Kontext von Schulen zu arbeiten. Die Sinnhaftigkeit möglichst junge Kinder anzusprechen erschließt sich u.a. aus den Ausführungen im Kapitel Prävention für junge Kinder (s. Kap. 3.2).

Die Projektplanung war also zum einen durch inhaltliche Überlegungen geprägt, zum anderen an praktischer Umsetzbarkeit orientiert. Während auf inhaltliche Aspekte im Folgenden eingegangen wird, finden sich Details zu den Durchführungs- und Evaluationsmodalitäten im Abschnitt Empirie (III.).

### 4.2 Der klientenzentrierte Ansatz

Der klientenzentrierte Ansatz auf geht Rogers zurück. Nach ihm ist „*Die klientenzentrierte Orientierung [...] eine sich ständig weiterentwickelnde Form der zwischenmenschlichen Beziehung, die Wachstum und Veränderung fördert.*“ (Rogers, 1996, S. 17). Dieser Ansatz wurde von seiner Schülerin Axline auf Kinder übertragen bzw. erweitert mit der Entwicklung der non-direktiven Spieltherapie. Nach Axline geht die Spieltherapie davon aus, „*daß das Spiel ein natürliches Mittel zur Selbstdarstellung der Kinder ist. Sie gibt dem Kind Gelegenheit, seine Gefühle und Konflikte „auszuspielen“, - genauso wie der Erwachsene sich in bestimmten Arten von Therapie über seine Schwierigkeiten ausspricht.*“ (Axline, 1997, S. 14). Der Ansatz von Axline wurde von Tausch und Tausch mit „*Kinderpsychotherapie im nicht-direktiven Verfahren*“ (1956) in den deutschen Sprachraum transportiert und später von Schmidtchen zur Klientenzentrierten Spiel- und Familientherapie weiterentwickelt. So hält Schmidtchen einleitend ebenfalls fest, „*Das Spiel ist in der Spieltherapie das zentrale Medium der Kommunikation mit sich selbst, mit anderen Kindern (im Rahmen von Gruppentherapien) und mit dem Therapeuten.*“ (Schmidtchen, 1996, S. 6). Schmidtchen spricht, im Unterschied zu Axline, von „*modifikatorischen Pflichten des Therapeuten*“ (Schmidtchen, 1996, S. 7), die er als „*Interventionen mit Realitätsbezug*“ (S. 115) beschreibt, nach seinen Angaben mache diese den überwiegenden Teil der therapeutischen Interventionen aus. „*Sie beziehen sich auf realitätsbezogene Gedanken, Erlebnisse und Handlungen des Klienten und nicht auf phantasiebezogene Tätigkeiten.*“ (S. 115). Trotzdem kann es im klientenzentrierten Ansatz keine konkreten Handlungsanweisungen nach dem Wenn–Dann–Prinzip geben, denn „*Der Therapeut wirkt primär durch das, was er ist und nicht durch das, was er macht und tut.*“ (Gutberlet, 2004, S. 4). Gutberlet geht so weit so postulieren „*mit dem hohem Abstraktionsniveau von Rogers' Therapietheorie bleiben auf der Handlungsebene sehr viele Möglichkeiten ganz bewusst offen*“ (S. 4). Rogers selbst beschreibt als Grundkonzept die Aktualisierungstendenz als eine dem Menschen innewohnende „*inhärente Tendenz zur Entfaltung aller Kräfte [...], die der Erhaltung oder dem Wachstum des Organismus dient. Wenn diese Tendenz nicht behindert wird, bewirkt sie verlässlich beim Individuum Wachstum, Reife und eine Bereicherung des Lebens.*“ (Rogers, 1996, S. 41). Axline wird in ihren Ausführungen dieses Konzeptes für Kinder konkreter, wenn sie schreibt „*Man kann diese Kräfte als einen dauernden Trieb zur Reifung, zur Unabhängigkeit und Selbstbestimmung charakterisieren.*“ (Axline, 1997, S. 15).

Das *Löwenherz*-Programm bezieht sich genau auf dieses Grundkonzept, dennoch handelt es sich um ein manualisiertes Programm. Die Besonderheit des Kindermanuals liegt primär darin, dass die Autorin es als Angebot versteht, d.h. dass keine der im Manual vorgeschlagenen Interventionen durchgeführt werden muss, sondern die Interventionen als offene Angebote an die Kinder herangetragen werden sollen. „*Im klientenzentrierten Konzept wird das Streben des Organismus nach erhaltungs- und entwicklungsfördernden Erfahrungen*<sup>25</sup> als die zentrale zielgebende Komponente angesehen. Diese Erfahrungen müssen selbst gemacht und können nicht durch Vorbilder oder Informationen von anderen vermittelt werden.“ (Schmidtchen, 2001a, S. 95) Ein Manual erscheint dennoch sinnvoll, da es sich bei *Löwenherz* um ein Präventionsangebot handelt. Vor allem im Bereich der Primärprävention ist der Alltag der KlientInnen noch nicht in großem Maße beeinträchtigt, was eine geringe Behinderung der Aktualisierungstendenz nahe legt. Werden Kindern präventive Angebote unterbreitet, kann ihre Aktualisierungstendenz frühzeitig geweckt und gefördert werden bzw. Inkongruenzen können mit Hilfe entsprechender Unterstützung von den Kindern selbstständig gelöst werden. Inkongruenzen sind Ausdruck psychischer Störungen, die nach der klientenzentrierte Lehre aufgrund divergenter Strebungen zwischen allgemeiner Aktualisierungstendenz oder Verwirklichungstendenz und Selbstaktualisierungstendenz entstehen, wie Schmidtchen ausführt (Schmidtchen, 2001a, S. 93). An anderer Stelle konkretisiert er die Ziele der Spieltherapie: „*Sie strebt die Förderung von seelischen Gesundheits- bzw. Entwicklungsprozessen an sowie die Heilung von psychischen Erkrankungen.*“ (Schmidtchen, 2005, S. 51).

Die Interventionen des *Löwenherz*-Programms bestehen grundlegend darin, den Kindern über die Geschichten ein Thema anzubieten. Die Bearbeitung der Themen, im Anschluss an das Hören der Geschichte mittels vorgeschlagener Interventionen darf von den Kindern abgelehnt, ersetzt, verändert und/oder erweitert werden. Dies ist sogar explizit gefordert, da die Kinder entsprechend ihrer Selbstaktualisierungstendenz den für sie sinnstiftenden Weg einschlagen müssen, um zu einer möglichst heilungsfördernden Gestaltung kommen zu können. Nur so ist, nach Meinung der Autorin, erfahrungsmachendes Lernen und damit Entwicklungsförderung möglich. Entsprechendes führt auch Schmidtchen aus, wenn er schreibt: „*Dies [divergente Strebungen zu harmonisieren] geschieht im Wesentlichen durch eine korrigierende Unterstützung von Selbstprozessen und eine Förderung von organismischen Erhaltungs- und Entwicklungsprozessen der Allgemeinen*

---

<sup>25</sup> Hervorhebung durch den Autor

*Aktualisierungstendenz.*“ (Schmidtchen, 2001a, S. 93). Behr präzisiert dies wenn er schreibt: „*Die Inkongruenz von Selbstbild und organismischer Erfahrung wird durch eine therapeutische Beziehung vermindert, die auf den drei klientenzentrierten Grundhaltungen basiert; durch und in der akzeptierenden Beziehung<sup>26</sup> kann unterschwellige Erfahrung wahrgenommen und ins revidierte Selbstbild integriert werden.*“ (Behr, 2002, S.98).

Aufgrund dieses *Löwenherz* zugrunde liegenden Konzeptes nimmt neben dem Manual die Schulung der GruppenleiterInnen einen großen Stellenwert ein. Das *Löwenherz*–Kindergruppenmanual, wie auch das *Löwenherz*–Elterngruppenmanual, kann deshalb nicht losgelöst vom *Löwenherz*–Ausbildungsmanual zur Durchführung der Kinder-(Eltern-)gruppen gesehen werden.

### **4.2.1 Vorteile der ganzheitlichen Perspektive**

„*Die ganzheitliche Betrachtungsweise, wie sie meist im soziologisch-psychologischen Kontext erwähnt wird, findet ihre exakt-wissenschaftliche Entsprechung in der Systemtheorie, also der ganzheitlichen Analyse und Vorhersage von vielen komplex miteinander interagierenden Einzelkomponenten.*“ (wikipedia, 09.06.2006) Nach dieser lexikalischen Definition ist ein wesentlicher Bestandteil der ganzheitlichen Perspektive die Beachtung von vielfältigen Wechselwirkungen. Wechselwirkungen in Bezug auf Kinder sind ihre individuellen Selbstwahrnehmungen, ihre Umwelteinflüsse durch verschiedene Bezugspersonen, sowohl erwachsener als auch gleichaltriger, ihre Handlungsfähigkeiten und ihre gemachten Erfahrungen. Die Personen, zu denen sie Kontakt haben bringen ebenfalls viele unterschiedliche Erfahrungskomponenten mit. Es ist unmöglich alle Einflussfaktoren eines Menschen zu erkennen und in präventives und/oder therapeutisches Arbeiten als Einzelkomponenten einzubeziehen. Aufgrund dessen ist es nach Meinung der Autorin unumgänglich jeden Menschen als absolutes Individuum anzusehen und mit allen seinen Erfahrungskomponenten zu akzeptieren, ihn also ganzheitlich zu betrachten. Während eine defizitorientierte Betrachtung wenig hilfreich im Sinne des klientenzentrierten Ansatzes ist, wird der Ressourcenorientierung im Rahmen des *Löwenherz*–Projektes ein großer Stellenwert beigemessen. Als Ergänzung zu den früheren Ausführungen zu Ressourcen im gleichnamigen Kapitel (1.1.3) sei hier die mit Beispielen erläuterte Auflistung von Jerusalem angeführt:

- „*Kognitive Ressourcen*  
⇒ z.B. *Wissen, Problemlösefähigkeiten, Kreativität*

---

<sup>26</sup> Hervorhebung durch den Autor

- *Motorisch-sensorische Ressourcen*  
⇒ z.B. *Bewegungsfertigkeiten, Entspannungs- und Genussfähigkeiten*
- *Soziale Ressourcen*  
⇒ z.B. *Kommunikationsfähigkeit, soziale Unterstützung*
- *Emotionale Ressourcen*  
⇒ z.B. *Bindungsfähigkeit, Familienklima“*  
(vgl. Jerusalem, 2005, S. 549).

Diese Auflistung ist konkreter als die theoretischen Ausführungen früheren Kapiteln der vorliegenden Arbeit. Des Weiteren ist diese Auflistung sehr nahe an den durch *Löwenherz* geförderten Ressourcen. Es ist für eine erfolgreiche Therapie oder Prävention erforderlich, möglichst viele Ressourcen des Klienten / der Klientin zu erkennen und zu unterstützen. Mit einer Fokussierung der direkten und indirekten eigenen Stärken erhöht sich das generell Zutrauen in die eigene Person, so dass auch über eine Interventionsphase hinaus, aus der Person selbst heraus, positive Veränderungen angestoßen werden können.

Daraus ergibt sich u.a., dass auch in einer Gruppenprävention wie *Löwenherz* die Förderung des Individuums in der Gruppe eine zentrale Rolle einnimmt, weshalb in *Löwenherz* eine doppelte Gruppenleitung obligat ist. Axline schreibt: „*Die Therapie beginnt beim jeweiligen Entwicklungsstand des Klienten und geht bei der Arbeit von der im Augenblick gegebenen Konstellation aus, wobei jede Veränderung, wie sie im therapeutischen Kontakt von Minute zu Minute auftreten kann, berücksichtigt wird. Das Tempo und die Anzahl der Veränderungen hängen von der Verarbeitung der erworbenen Erfahrungen, Haltungen, Gedanken und Gefühle des Klienten ab.*“ (Axline, 1997, S. 20). Dies ist nach Meinung der Autorin ohne Einschränkung auf präventive Maßnahmen übertragbar.

Der Vorteil der hier vertretenen ganzheitlichen Perspektive, die die GruppenleiterInnen den Kindern und Eltern gegenüber einnehmen sollen, liegt darin, dass mit dieser Haltung ein Annehmen und gewähren lassen im Sinne des klientenzentrierten Konzeptes ermöglicht wird. Dies ist unbedingt erforderlich, um die Selbstaktualisierungstendenz zu unterstützen. „*In Analogie zum klientenzentrierten Therapiekonzept wird im Entwicklungskonzept davon ausgegangen, daß potentielle Selbsterfahrungen nur unter der Bedingung zu Selbsterfahrungen werden, daß sie zusammen mit organismischen Bewertungen, die sie enthalten, von einem anderen Menschen erkannt (empathisch verstanden) und anerkannt werden (unbedingt positiv beachtet werden) und das Kind das*

zumindes*t im Ansatz wahrnehmen kann.*“ (Biermann-Ratjen, 2002, S. 17). Dies geschieht im Rahmen eines Gruppensettings wie *Löwenherz* sowohl durch die GruppenleiterInnen, als auch durch die anderen Kinder und stellt die Grundlage der positiven Veränderung bzw. Entwicklung jedes teilnehmenden Kindes dar.

### **4.3 Ziele des *Löwenherz* – Programms**

Die für *Löwenherz* angestrebten Ziele sind umfangreich und vielfältig. „*Ein Präventionsprogramm sollte sich in der Auswahl seiner Elemente nicht auf die naheliegenden Programmziele beschränken, [...] Erfahrungen mit Gesundheitsförderungsprogrammen haben gezeigt, daß Programmpakete, die aus mehreren Komponenten bestehen und dabei auf verschiedene Bereiche abzielen, effektiver sind als Programme, die lediglich einen Faktor berücksichtigen.*“ (Hurrelmann & Settertobulte, 2002, S. 144).

Das **globale Ziel** des Präventionsprogramms *Löwenherz* lautet:

Aufbau und Stärkung von personalen und familiären Schutzfaktoren zur Verbesserung der Allgemeinen Lebensqualität ängstlicher Grundschul Kinder.

Dieses Globalziel beinhaltet fünf **Unterziele**:

1. Erkennen und Regulieren von internen Angstprozessen und deren äußeren Situationen
2. Verbesserung des Umgangs mit unangenehmen und angenehmen Gefühlen zur „mutigen“ Bewältigung von Situationen
3. Verbesserung der kognitiven Problemlösekompetenz im sozialen Bereich
4. Verbesserung des intrinsisch-motivierten Lernens zur Förderung und Stabilisierung seelischer und körperlicher Gesundheitsprozesse
5. Entwicklungsförderung und Stärkung des kindlichen Selbstkonzeptes

Die Unterziele werden im Folgenden weiter spezifiziert.

#### **4.3.1 Spezifizierte Ziele des Kindermoduls in *Löwenherz***

Die im vorangegangenen Unterziele lassen sich sowohl für die Zielgruppe der Eltern wie auch für die der Kinder in *Löwenherz* weiter spezifizieren. Für die Zielgruppe der Kinder geschieht dies im Folgenden. Auf die Ziele der Elterngruppen wird, wie bereits erläutert, in dieser Arbeit nicht näher eingegangen.

1. Erkennen und Regulieren von internen Angstprozessen und deren äußeren Situationen:

## Darstellung des neu entwickelten klientenzentrierten Programms *Löwenherz*

- Förderung der kindgerechten Auseinandersetzung mit problematischen Erlebnisinhalten
  - Förderung der Fähigkeit Ängste bei sich wahrzunehmen und zu akzeptieren
  - Verbesserung der Fähigkeit Ursachen eigener Ängste zu verstehen
  - Förderung der Fähigkeit sich in Angstsituationen zu entspannen
2. Verbesserung des Umgangs mit unangenehmen und angenehmen Gefühlen zur „mutigen“ Bewältigung von Situationen:
- Förderung der kindlichen Entspannungsfähigkeit (Förderung gezielte Entspannungstechniken einzusetzen)
  - Erweiterung der Fähigkeit zum Erleben und Zeigen angenehmer Gefühle
  - Verbesserung der Fähigkeit zur Handlungsdurchführung trotz des Vorhandenseins von Angst
  - Erweiterung der Fähigkeit zum Wahrnehmen, Erleben und Verbalisieren von eigenen seelisch-körperlichen Prozessen über die Förderung der kindlichen Emotionalen Kompetenz
  - Förderung der Wertschätzung und des Einfühlungsvermögens für sich selbst
  - Erweiterung der Fähigkeit zum Ertragen und zeigen unangenehmer Gefühle
3. Verbesserung der kognitiven Problemlösekompetenz im sozialen Bereich:
- Förderung der sozial-mutigen selbst- und fremdbezogenen Problemlösefähigkeit
  - Stärkung des Wertschätzungs- und Empathieverhaltens für andere Kinder
  - Stärkung der Lösungsgenerierung und –erprobung
4. Verbesserung des intrinsisch-motivierten Lernens zur Förderung und Stabilisierung seelischer und körperlicher Gesundheitsprozesse:
- Erweiterung der Fähigkeit zum Wahrnehmen, Erleben und Verbalisieren eigener seelisch-körperlicher Prozesse
  - Verbesserung der Fähigkeit das eigene Lernen und Erfahrungen sammeln an den eigenen, intrinsischen Interessen auszurichten und entsprechende Entscheidungen zu treffen
  - Verbesserung der Fähigkeit die eigenen intrinsischen Interessen bewusst zu erkennen
5. Entwicklungsförderung und Stärkung des kindlichen Selbstkonzeptes:

- Erleben unbedingter Wertschätzung und Empathie in der Beziehung zu den GruppenleiterInnen
- Verbesserung der Wahrnehmung akzeptierter und abgelehnter Selbstannahmen
- Verbesserung der Akzeptanz und Integration abgelehnter/abgespaltener Selbstannahmen

Diese Zielformulierungen stellen Ideale dar, deren Erreichung in den seltensten Fällen voll eintreten kann. Dies ist nach Meinung der Autorin auch nicht erforderlich. Vielmehr sollten die Ziele als Kontinuen verstanden werden, bei denen die Ideale die bestmögliche Entwicklungs-/Veränderungsrichtung angeben. D.h. jede individuelle Bewegung auf diesen gedachten Kontinuen in Richtung der Ideale ist eine positive Veränderung, die eine relevante Wegstrecke zu einem weniger ängstlichen Leben mit einer höheren Lebensqualität ist.

Die Aufgabe der GruppenleiterInnen ist es, die Kinder auf diesem Entwicklungsweg zu unterstützen, indem sie ihnen dort wo sie diese benötigen entsprechende prozessleitende Hilfe geben, ihnen, entsprechend des Manuals, Themen und Interventionen offen vorschlagen und sie empathisch wertschätzend begleiten. Der hohe Freiheitsgrad bei der Wahl der konkreten Spielthemen und bei der Materialwahl ist erforderlich, „um die Aktivierung und Ausgestaltung von intrinsisch-motivierten emotionalen Schemata zur Bedürfnisbefriedigung zu gewährleisten.“ (Schmidtchen, 2005, S. 52).

#### **4.4 Übergeordnete Aspekte im *Löwenherz* – Kindergruppenmanual**

In den beiden folgenden Abschnitten werden Rahmenbedingungen der *Löwenherz*–Kindergruppen skizziert, die in den folgenden Kapiteln zu den einzelnen Interventionstechniken inhaltlich ergänzt werden.

##### **4.4.1 Genereller Sitzungsablauf**

Pro Sitzung steht eine maximale Zeit von eineinhalb Zeitstunden (zwei Schulstunden) zur Verfügung. Diese Zeit soll sowohl für die Sitzung selbst wie auch für eine Übergangsphase (im Programm: Ausklangphase) genutzt werden. Die Länge des Übergangs von der Gruppensitzung zurück in den Alltag kann variieren, was gleichzeitig eine maximale Flexibilität für die GruppenleiterInnen und Kinder darstellt. Die Ausklangphase allerdings sollte mindestens zehn Minuten umfassen.

**Tabelle: Genereller Sitzungsablauf einer *Löwenherz*-Kindergruppensitzung**

PHASE	INHALT	ZEIT
Eröffnungskreis	Begrüßung, Ausziehen, Ankommen in der Gruppensituation, Stimmungsblitzlicht, Kinderordner bereit legen, ab 3. Sitzung Bereitlegung der „sicheren Ort“ - Bilder mit Hinweis auf sie	5 min
Einstimmungskreis	kurze Benennung dessen was für die Sitzung geplant ist	5 min
<i>Löwenherz von</i> zu Hause	evtl. Hausaufgabenbesprechung (sofern vorhanden)	10-15 min
Geschichte	Vorlesen der Geschichte (Themaeinstimmung), evtl. Besprechung der Geschichte	5-10 min
Aktivitätsangebot	gemeinsame thematische Bearbeitung des Inhalts der Geschichte mit Hilfe einer angebotenen Interventionstechnik	20-40 min
Reflexionskreis	Zusammenfassung der Stundenergebnisse/Lerninhalte, Resümee möglichst durch die Kinder, evtl. Besprechung neuer Hausaufgaben, Verteilen der Geschichte	10-15 min
<i>Löwenherz für</i> zu Hause	neue Hausaufgaben austeilen und besprechen (sofern welche vorgesehen sind)	5 min
Lied	gemeinsames Singen des Liedes „Mut tut gut“	3 min
Abschlusskreis	Gemeinsames Beenden der Sitzung, gemeinsames Verlassen des Raumes	2 min
Ausklingsphase	z.B. gemeinsam auf dem Schulhof oder in einem Toberaum, Übergang von Sitzung in den Alltag	10-40 min

**Tabelle: Genereller Sitzungsablauf einer Kindergruppensitzung im Präventionsprogramm *Löwenherz***

Erläuterung: Alle in der letzten Spalte gemachten Zeitangaben stellen Orientierungen für die Gruppenleitungen dar.

Die einzelnen Phasen werden im Kapitel 4.5 Interventionstechniken in den *Löwenherz*-Kindergruppen ausführlich dargestellt.

#### **4.4.2 Übersicht über die Sitzungsmodule der Kindersitzungen**

In diesem Abschnitt wird ein Überblick über alle 13 Kindersitzungen gegeben. Die darin zum Einsatz kommenden Interventionen werden im nächsten Abschnitt einzeln ausführlich erläutert werden.

**Tabelle: Überblick über die Kindermodule im Präventionsprogramm *Löwenherz***

Sitzungsnummer	Sitzungstitel	Sitzungsthema	Interventions-/Aktivitätsangebot	Sitzungsziele	<i>Löwenherz für zu Hause</i>
1	<b>KENNEN LERNEN</b> Was soll ich hier tun und was wollen die GruppenleiterInnen? Wie ist hier die Stimmung	Gegenseitiges Kennen lernen der Kinder und GruppenleiterInnen, Gruppenvereinbarungen /-regeln, Vorstellung des	„Steckbrief“ + freies Spiel	<b>KENNEN LERNEN DER GRUPPENTEILNEHMERINNEN</b> ➤ Jedes Kind lernt jedes andere Kind kennen ➤ Jedes Kind lernt beide GruppenleiterInnen kennen ➤ JedeR GruppenleiterIn lernt jedes Kind kennen ➤ Die Gruppe lernt sich als Gruppe kennen	evtl. Fertigstellung des eigenen Steckbriefes

## Darstellung des neu entwickelten klientenzentrierten Programms *Löwenherz*

Sitzungsnummer	Sitzungstitel	Sitzungsthema	Interventions-/Aktivitätsangebot	Sitzungsziele	Löwenherz für zu Hause
	und sind die Gruppenleiter-Innen in Ordnung?	generellen Sitzungsablaufes		<p><b>KENNEN LERNEN DER AUFGABEN IN DER GRUPPE</b></p> <p><b>KENNEN LERNEN DER AUFGABEN DER GRUPPENLEITERINNEN</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Begleitung der Gruppe</li> <li>➤ Individueller Schutz für die einzelnen Kinder</li> <li>➤ Schutz der Gruppe</li> <li>➤ Lernförderung der Gruppe</li> <li>➤ Leitung der zeitlichen Struktur</li> </ul> <p><b>KENNEN LERNEN DER AUFGABEN DER KINDER</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Regelmäßige Anwesenheit</li> <li>➤ Aktive Beteiligung am Gruppengeschehen</li> <li>➤ Durchführung von Übungsaufgaben für Zuhause</li> <li>➤ Orientierung an den eigenen Bedürfnisse und Grenzen: JedeR hat die Freiheit an einzelnen Aktivitäten nicht teilzunehmen</li> </ul>	
2	<b>REISE ZUM SICHEREN ORT</b> Jeder Mensch braucht einen „sicheren Ort“, um dort Schutz vor Sorgen, Stress und Angst zu finden.	Entspannung, Selbstberuhigung durch ein aktives Herausgehen aus dem Stress an einen „sicheren Ort“, mutig gegen Ängste angehen, sich selbst beruhigen können.	Malen	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Gemeinsam zur Ruhe kommen (durch das Vorlesen der Geschichte)</li> <li>➤ Auf ein gemeinsames Thema einstimmen / sensibilisieren</li> <li>➤ Entspannung bis Trance durch das Geschichtevorlesen erfahren</li> <li>➤ Fokussierung durch: bei sich selbst sein, sich selbst wahrnehmen, in sich hinein fühlen</li> <li>➤ Einfühlungsvermögen für sich selbst</li> <li>➤ Erleben angenehmer Gefühle</li> <li>➤ Sinn eines „sicheren Ortes“ verstehen/begreifen</li> <li>➤ sprachfrei Symbolisieren durch Malen</li> <li>➤ Zeigen angenehmer Gefühle</li> <li>➤ sprachliche Reflexion durch die Bildbesprechung</li> <li>➤ einen „sicheren Ort“ für sich selbst finden</li> <li>➤ Wertschätzung für sich selbst</li> <li>➤ Wertschätzung und Empathie für die anderen Kinder</li> </ul>	ein weiteres Bild des eigenen „sicheren Ortes“ malen
3	<b>GEFÜHLE SIND WICHTIG</b> Wozu sind Gefühle wichtig?	Was sind Gefühle? Spüren, benennen und bewerten von Gefühlen.	Einsatz von Gefühlkarten + evtl. ergänzend Handpuppen-spiel	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Gemeinsam zur Ruhe kommen (durch das Vorlesen der Geschichte)</li> <li>➤ Auf ein gemeinsames Thema einstimmen / für das Thema der Geschichte sensibilisieren</li> </ul>	Collage zu einem schönen Gefühl anfertigen

## Darstellung des neu entwickelten klientenzentrierten Programms *Löwenherz*

Sitzungsnummer	Sitzungstitel	Sitzungsthema	Interventions-/Aktivitätsangebot	Sitzungsziele	Löwenherz für zu Hause
	Weil sie glücklich, ärgerlich oder ängstlich machen.			<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Entspannung bis Trance durch das Geschichtevorlesen erfahren</li> <li>➤ Fokussierung durch: bei sich selbst sein, sich selbst wahrnehmen, in sich hinein fühlen</li> <li>➤ Einfühlungsvermögen für sich selbst</li> <li>➤ Spüren, benennen, Zeigen und Bewerten von Gefühlen</li> <li>➤ Wertschätzung für sich selbst</li> <li>➤ Wertschätzung und Empathie für die anderen Kinder</li> <li>➤ eigene Ängste verstehen</li> </ul>	
4	<b>ENTSPANNUNG TUT GUT</b> Eine große Hilfe zur Bewältigung von Angst, Ärger oder Stress ist Entspannung. Auch Kinder können lernen sie aktiv einzusetzen.	Entspannungsübung, Aufmerksamkeit und Konzentration auf Körperempfindungen lenken und sie aktiv beeinflussen.	Phantasiereise/Imagination, Entspannungsübung	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Gemeinsam zur Ruhe kommen</li> <li>➤ Entspannung bis Trance durch das Geschichtevorlesen erfahren</li> <li>➤ Fokussierung durch: bei sich selbst sein, sich selbst wahrnehmen, in sich hinein fühlen</li> <li>➤ Einfühlungsvermögen für sich selbst</li> <li>➤ Spüren und Zeigen eigener Gefühle und Körperwahrnehmungen</li> <li>➤ Verbesserung der Wahrnehmung und Bewusstwerdung der eigenen seelisch-körperlichen Prozesse</li> <li>➤ Wertschätzung für sich selbst</li> <li>➤ Verbesserung der Fähigkeit sich in Angstsituationen zu entspannen</li> <li>➤ Verbesserung der Fähigkeit zur Handlungsdurchführung trotz des Vorhandenseins von Angst</li> <li>➤ eigene Ängste verstehen</li> <li>➤ Entspannung erleben</li> </ul>	Entspannungsübung in Lang- und Kurzversion mit akustischer Unterstützung (CD/MC) und Selbstbeobachtungsbogen
5	<b>MUT FINDEN ÜBER ÄNGSTE ZU SPRECHEN</b> Wie erlebe ich Angst (z.B. Trennungsangst) und was kann ich zu ihrer Bewältigung tun?	Trennungsangst und übermäßige Sorgen, Ursachen von Schulphobien und Möglichkeiten ihrer Überwindung	Handpuppenspiel	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Gemeinsam zur Ruhe kommen (durch das Vorlesen der Geschichte)</li> <li>➤ Auf ein gemeinsames Thema einstimmen / für das Thema der Geschichte sensibilisieren</li> <li>➤ Entspannung bis Trance durch das Geschichtevorlesen erfahren</li> <li>➤ Verbesserung der Wahrnehmung eigener seelisch-körperlicher Prozesse</li> <li>➤ Bewusstwerdung eigener seelisch-körperlicher Prozesse</li> <li>➤ Verbesserung der Fähigkeit Ängste bei sich selbst</li> </ul>	Entspannungsübung in Kurzversion mit akustischer Unterstützung (CD/MC) oder selbstimaginativ und Selbstbeobachtungsbogen

## Darstellung des neu entwickelten klientenzentrierten Programms *Löwenherz*

Sitzungsnummer	Sitzungstitel	Sitzungsthema	Interventions-/Aktivitätsangebot	Sitzungsziele	Löwenherz für zu Hause
				<p>wahrzunehmen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Erweiterung der Fähigkeit zum Erleben un- und angenehmer Gefühle</li> <li>➤ Erweiterung der Fähigkeit zum Zeigen unangenehmer und angenehmer Gefühle</li> <li>➤ Verbesserung der Akzeptanz abgelehnter Selbstannahmen</li> <li>➤ Integration abgelehnter Selbstannahmen in das eigene Selbstkonzept</li> <li>➤ Stärkung der selbstbezogenen sozialen Problemlösekompetenz</li> <li>➤ Stärkung der fremdbezogenen sozialen Problemlösekompetenz</li> <li>➤ Verbesserung der Fähigkeit sich in Angstsituationen zu entspannen</li> </ul>	
6	<p><b>MIT TRAUERIGEN GEFÜHLEN UMGEHEN</b> Wie erlebe ich seelische „Schwere“ und Hoffnungslosigkeit? Was kann ich tun, um mit ihr zu leben?</p>	<p>Depression und Lustlosigkeit, Bewältigungsstrategien für den Umgang mit hoffnungslosen Stimmungen bei mir und anderen.</p>	<p>Rollenspiel</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Gemeinsam zur Ruhe kommen (durch das Vorlesen der Geschichte)</li> <li>➤ Auf ein gemeinsames Thema einstimmen / für das Thema der Geschichte sensibilisieren</li> <li>➤ Entspannung bis Trance durch das Geschichtevorlesen erfahren</li> <li>➤ Fokussierung durch: bei sich selbst sein, sich selbst wahrnehmen, in sich hinein fühlen</li> <li>➤ Einfühlungsvermögen für sich selbst</li> <li>➤ Erleben unangenehmer und angenehmer Gefühle</li> <li>➤ Spüren diffuser Gefühlsanteile</li> <li>➤ körperliches und seelisches Wahrnehmen</li> <li>➤ Zeigen angenehmer Gefühle</li> <li>➤ Verbesserung des Einfühlungsvermögens für sich selbst</li> <li>➤ Wertschätzung und Empathie für die anderen Kinder</li> <li>➤ Verbesserung der Fähigkeit intrinsische Interessen bewusst zu erkennen</li> <li>➤ Verbesserung der Fähigkeit Entscheidungen aufgrund der eigenen Interessen zu treffen</li> <li>➤ Verbesserung der Akzeptanz abgelehnter Selbstanteile</li> <li>➤ Verbesserung der Integration abgelehnter Selbstanteile</li> </ul>	<p>Selbstimagination Entspannungsübung und Selbstbeobachtungsbogen</p>

**Darstellung des neu entwickelten klientenzentrierten Programms *Löwenherz***

Sitzungsnummer	Sitzungstitel	Sitzungsthema	Interventions-/Aktivitätsangebot	Sitzungsziele	Löwenherz für zu Hause
				➤ Stärkung der selbstbezogenen Problemlösekompetenz	
7	<b>WAS MACHT MIR IN TRÄUMEN ANGST?</b> Wie erlebe ich Alpträume (Angstträume) und was kann ich tun, um sie zu überwinden?	Angst vor Unbekanntem und Dunkelangst. Was macht mir in Träumen Angst und was kann ich dagegen tun?	Malen und/oder Kneten	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Gemeinsam zur Ruhe kommen (durch das Vorlesen der Geschichte)</li> <li>➤ Auf ein gemeinsames Thema einstimmen / für das Thema der Geschichte sensibilisieren</li> <li>➤ Entspannung bis Trance durch das Geschichtevorlesen erfahren</li> <li>➤ Flow-erleben im Malen/Gestalten</li> <li>➤ Verbesserung des selbstbezogenen Einfühlungsvermögens</li> <li>➤ Verbesserung der Wahrnehmung eigener seelischer-körperlicher Prozesse</li> <li>➤ Verbesserung der Fähigkeit Ängste bei sich wahrzunehmen</li> <li>➤ Verbesserung der Fähigkeit Ängste bei sich zu akzeptieren</li> <li>➤ Verbesserung der Fähigkeit sich in Angstsituationen zu entspannen</li> <li>➤ Erleben, Zeigen und Aushalten unangenehmer Gefühle</li> <li>➤ Spüren diffuser Gefühlsanteile</li> <li>➤ Verbesserung der Akzeptanz abgelehnter Selbstanteile</li> <li>➤ Verbesserung der Integration abgelehnter Selbstanteile</li> </ul>	Entspannungsübung mit dem eigenen „sicheren Ort“ und Selbstbeobachtungsbogen
8	<b>WIE ICH AUCH BIN!</b> Arbeit am Selbstkonzept: Welche Licht- und Schattenseiten habe ich? Wie kann ich auch meine Schattenseiten akzeptieren?	Selbstwahrnehmung, Entspannung, Licht- und Schattenseiten	Körperschema, Eigenschaften festhalten, Gespräch	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Gemeinsam zur Ruhe kommen (durch das Vorlesen der Geschichte)</li> <li>➤ Auf ein gemeinsames Thema einstimmen / für das Thema der Geschichte sensibilisieren</li> <li>➤ Entspannung bis Trance durch das Geschichtevorlesen erfahren</li> <li>➤ Verbesserung des selbstbezogenen Einfühlungsvermögens</li> <li>➤ Verbesserung der Wahrnehmung eigener seelischer-körperlicher Prozesse</li> <li>➤ Verbesserung der Wertschätzung für sich selbst</li> <li>➤ Verbesserung der Wahrnehmung akzeptierter Selbstanteile (Lichtseiten)</li> <li>➤ Verbesserung der Akzeptanz abgelehnter Selbstanteile</li> </ul>	Selbstbeobachtungsbogen zu eigenen Lichtseiten

## Darstellung des neu entwickelten klientenzentrierten Programms *Löwenherz*

Sitzungsnummer	Sitzungstitel	Sitzungsthema	Interventions-/Aktivitätsangebot	Sitzungsziele	Löwenherz für zu Hause
				(Schattenseiten) ➤ Verbesserung der Integration abgelehnter Selbstanteile (Schattenseiten)	
9	<b>TIERE</b> Was kann ich von anderen Kindern lernen, die keine Ängste, z.B. vor Hunden haben?	Tierphobien, Generalisierte Angst, Angstattacken und Desensibilisierung	Rollenspiel	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Gemeinsam zur Ruhe kommen (durch das Vorlesen der Geschichte)</li> <li>➤ Auf ein gemeinsames Thema einstimmen/für das Thema der Geschichte sensibilisieren</li> <li>➤ Entspannung bis Trance durch das Geschichtevorlesen erfahren</li> <li>➤ Verbesserung der Wahrnehmung abgelehnter Selbstannahmen</li> <li>➤ Erweiterung der Fähigkeit zum Erleben und Aushalten unangenehmer Gefühle</li> <li>➤ Erweiterung der Fähigkeit zum Zeigen unangenehmer Gefühle</li> <li>➤ Verbesserung der Fähigkeit, Ängste bei sich wahrzunehmen</li> <li>➤ Verbesserung der Fähigkeit, Ängste bei sich zu akzeptieren</li> <li>➤ Stärkung der fremdbezogenen sozialen Problemlösekompetenz</li> <li>➤ Stärkung der selbstbezogenen sozialen Problemlösekompetenz</li> <li>➤ Verbesserung der Fähigkeit die Ursachen eigener Ängste zu verstehen</li> <li>➤ Verbesserung der Fähigkeit sich in Angstsituationen zu entspannen</li> <li>➤ Verbesserung der Fähigkeit zur Handlungsdurchführung trotz des Vorhandenseins von Angst</li> </ul>	ängstigendes, unangenehmes oder mit Ekel besetztes Tier malen
10	<b>VON DER ANGST SICH ZU BLAMIEREN</b> Wenn ich etwas vor anderen darstellen, sagen oder zeigen soll, dann fühle ich mich schon vorher wie ein Versager. Was kann ich gegen diese	Soziale Angst, Angst vor Fremden, Schulphobie	Rollenspiel	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Gemeinsam zur Ruhe kommen (durch das Vorlesen der Geschichte)</li> <li>➤ Auf ein gemeinsames Thema einstimmen/für das Thema der Geschichte sensibilisieren</li> <li>➤ Entspannung bis Trance durch das Geschichtevorlesen erfahren</li> <li>➤ Verbesserung der Wahrnehmung und Bewusstwerdung der eigenen seelisch-körperlichen Prozesse</li> <li>➤ Verbesserung der Fähigkeit Ängste bei sich wahrzunehmen</li> <li>➤ Verbesserung der Fähigkeit Ängste bei sich zu akzeptieren</li> </ul>	keine

## Darstellung des neu entwickelten klientenzentrierten Programms *Löwenherz*

Sitzungsnummer	Sitzungstitel	Sitzungsthema	Interventions-/Aktivitätsangebot	Sitzungsziele	Löwenherz für zu Hause
	Ängste tun?			<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Erweiterung der Fähigkeit zum Wahrnehmen unangenehmer Gefühle</li> <li>➤ Verbesserung der Fähigkeit zum Ertragen unangenehmer Gefühle</li> <li>➤ Verbesserung der Fähigkeit zum Zeigen unangenehmer Gefühle</li> <li>➤ Verbesserung der Fähigkeit sich in Angstsituationen zu entspannen</li> <li>➤ Verbesserung der Fähigkeit zur Handlungsdurchführung trotz des Vorhandenseins von Angst</li> <li>➤ Stärkung der selbstbezogenen Problemlösekompetenz</li> <li>➤ Stärkung mutigen Verhaltens in individuell schwierigen Situationen</li> </ul>	
11	<p><b>WENN DER BAUCH ANGST HAT</b> Ist es möglich, dass Bauchschmerzen, Kopfschmerzen, Essunlust etc. etwas mit Sorgen, Stress oder unbewältigten Ängsten zu tun haben?</p>	Somatoforme Beschwerden, Soziale Angst, übermäßige Sorgen und kinestetische Stimulation	Kneten	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Gemeinsam zur Ruhe kommen (durch das Vorlesen der Geschichte)</li> <li>➤ Auf ein gemeinsames Thema einstimmen / für das Thema der Geschichte sensibilisieren</li> <li>➤ Entspannung bis Trance durch das Geschichtevorlesen erfahren</li> <li>➤ taktile Stimulation erfahren und spüren</li> <li>➤ Verbesserung der Wahrnehmung und Bewusstwerdung der eigenen seelisch-körperlichen Prozesse</li> <li>➤ Verbesserung des Einfühlungsvermögens für sich selbst</li> <li>➤ Verbesserung der Wertschätzung für sich selbst</li> <li>➤ Verbesserung der Wahrnehmung</li> <li>➤ Erweiterung der Fähigkeit zum Erleben eigener angenehmer und unangenehmer Gefühle</li> <li>➤ Erweiterung der Fähigkeit zum Zeigen eigener angenehmer und unangenehmer Gefühle</li> <li>➤ Verbesserung der Wahrnehmung abgelehnter Selbstannahmen (B-Seiten)</li> <li>➤ Verbesserung der Akzeptanz abgelehnter Selbstannahmen (B-Seiten)</li> <li>➤ Verbesserung der Integration abgelehnter Selbstannahmen (B-Seiten) in das eigenen</li> </ul>	Ressourcen entdecken, Körperschema entsprechend der eigenen Körperempfindungen kolorieren

## Darstellung des neu entwickelten klientenzentrierten Programms *Löwenherz*

Sitzungsnummer	Sitzungstitel	Sitzungsthema	Interventions-/Aktivitätsangebot	Sitzungsziele	Löwenherz für zu Hause
				Selbstkonzept	
12	<b>WO UNSERE GRUPPE MEHR ZEIT BRAUCHT</b> Bei allem was wir bisher gemeinsam gemacht haben, wo möchte ich mehr Zeit haben bzw. was möchte ich heute noch mal ansehen?	Phantasie-reise zur eigenen Gruppe, dann gruppenindividuell zu entscheiden	freies Spiel	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Fokussierung durch: bei sich selbst sein, sich selbst wahrnehmen, in sich hinein fühlen</li> <li>➤ Einfühlungsvermögen für sich selbst</li> <li>➤ Erleben angenehmer Gefühle</li> <li>➤ Zeigen angenehmer Gefühle</li> <li>➤ Wertschätzung für sich selbst</li> <li>➤ Wertschätzung und Empathie für die anderen Kinder</li> <li>➤ Verbesserung der Fähigkeit Ängste bei sich selbst wahrzunehmen</li> </ul>	Resümee zu den Gruppensitzungen: Bild malen und/oder Text schreiben
13	<b>MUT TUT GUT</b> Heute ist mein letzter Sitzungstag! Was habe ich hier gelernt? Kenne ich meine Ängste jetzt besser und wie kann ich mit ihnen umgehen?	Abschied voneinander und von <i>Löwenherz</i>	freies Spiel	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Fokussierung durch: bei sich selbst sein, sich selbst wahrnehmen, in sich hinein fühlen</li> <li>➤ Einfühlungsvermögen für sich selbst</li> <li>➤ Wahrnehmen, erleben und zeigen angenehmer Gefühle</li> <li>➤ Wahrnehmen, erleben und zeigen unangenehmer Gefühle</li> <li>➤ Wertschätzung für sich selbst</li> <li>➤ Wertschätzung und Empathie für die anderen Kinder</li> <li>➤ Verbesserung der Fähigkeit Ängste bei sich selbst wahrzunehmen</li> <li>➤ Verbesserung der Fähigkeit zur Handlungsdurchführung trotz des Vorhandenseins von Angst</li> <li>➤ Verbesserung der Reflexionsfähigkeit</li> </ul>	keine

**Tabelle: Übersicht über die Kindermodule im Präventionsprogramm *Löwenherz***

Erläuterung: Die in der vorletzten Spalte aufgeführten Sitzungsziele stellen Maximalziele dar. D.h. im optimalen Fall erreichen einzelne Kinder die an dieser Stelle formulierten Ziele, die Mehrzahl der Kinder wird eine Annäherung an diese Ziele erfahren. Die Ziele sollten als Kontinuen betrachtet werden. Auf diesen Kontinuen bewegen sich die Kinder in Abhängigkeit ihrer Ausgangssituation unterschiedlich weit voran.

### 4.5 Interventionstechniken in den *Löwenherz*- Kindergruppen

Nach neuerer Sicht ist die therapeutische Haltung der nicht-Direktivität isoliert ungenügend für einen Behandlungserfolg. So schreibt Schmidtchen: „*dass es zum Erreichen der Therapieziele nicht nur notwendig ist, die Beziehung des Therapeuten zum Patienten durch ein wertschätzendes, einführendes und persönlich-kongruentes Verhalten zu gestalten und das erfahrungsmachende Lernen des intrinsisch-motivierten Kinderspiels nicht-direktiv zu begleiten, sondern prozessleitende Hilfen zur Problemlösung und*

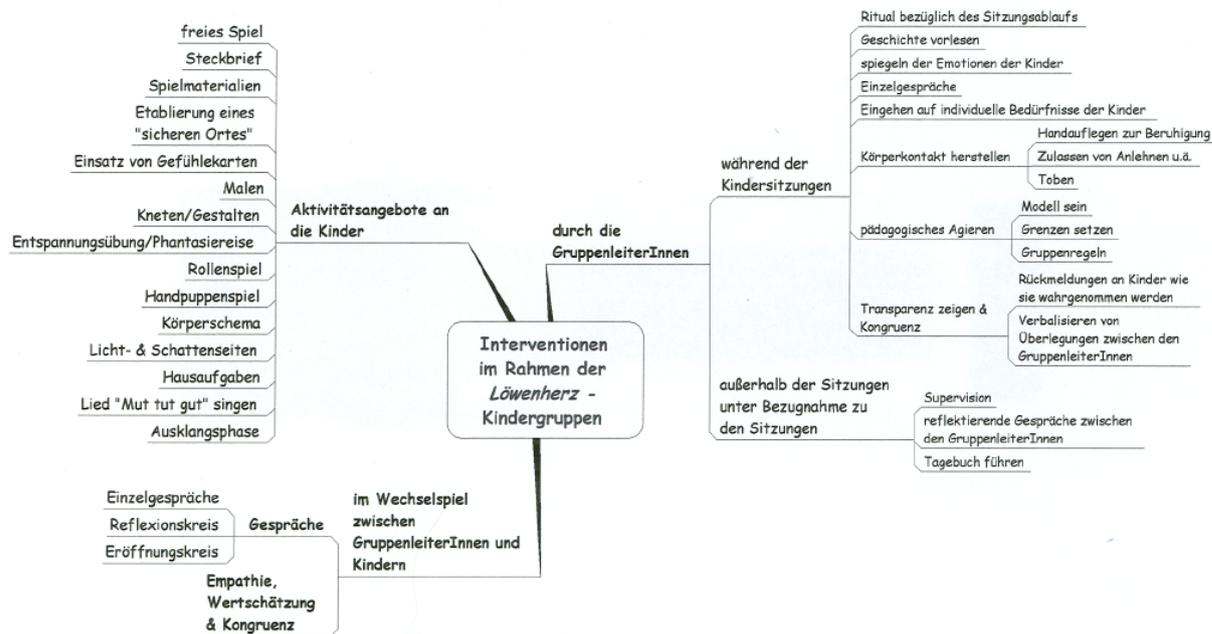
## **Darstellung des neu entwickelten klientenzentrierten Programms *Löwenherz***

*Entwicklungsförderung dann zu geben, wenn der Patient mit seinen eigenen Bemühungen nicht weiterkommt.“ (Schmidtchen, 2005, S. 58). Prozessleitende Hilfen nennt Schmidtchen an anderer Stelle auch Bewältigungshilfen, zu ihnen zählt Schmidtchen u.a. : „Fokussierungshilfen, Informationen, Vorschläge, Grenzsetzungen, Spielanregungen, Handlungsstimulationen, Verhaltensdemonstrationen“ (Schmidtchen, 2001b, S. 294).*

Hurrelmann und Settertobulte schreiben: *„Gesundheitsförderung sollte immer ein Packet von Interventionen beinhalten, die verschiedene Verhaltens- und Einstellungsbereiche berühren.“ (Hurrelmann & Settertobulte, 2002, S. 144).*

Die Interventionen des *Löwenherz*-Kindergruppenmanuals lassen sich auf unterschiedlichen Ebenen gruppieren, nach spezifischen/expliciten und unspezifischen, nach ihren Zielen oder anhand der Manualstruktur. Für einen ersten Überblick zeigt die folgende MindMap-Abbildung alle Interventionen, eine Differenzierung der einzelnen Techniken, einschließlich weitergehender Erläuterungen folgt in der anschließenden Abbildung.

**Abbildung: Interventionen in den *Löwenherz* – Kindergruppen**



**Abbildung: MindMap zu den unterschiedlichen Interventionen im Rahmen des *Löwenherz*-Kindermoduls**

Erläuterung: Die Abbildung zeigt die Interventionen des *Löwenherz* – Kindermodul

Zu einer Auswahl der Interventionstechniken wurde bereits eine Diplomarbeit mit dem Titel „*Darstellung und Evaluation der Interventionstechniken aus dem Präventionsprogramm Löwenherz zur Verbesserung der allgemeinen Lebensqualität ängstlicher Grundschul Kinder*“ von Duesmann (2005) verfasst. In dieser Arbeit geht die Autorin auf eine große Auswahl der Interventionen ein, die sie erläutert und deren Umsetzung und Annahme durch die Kinder sie exemplarisch an einer Kindergruppe evaluiert.

Für alle Interventionen gilt generell, wie bereits in den vorherigen Kapiteln erläutert, dass es sich um Vorschläge handelt, die von den GruppenleiterInnen und/oder anderen Kindern und im Wechselspiel zwischen Kindern und GruppenleiterInnen unterbreitet werden. So schreibt Schmidtchen für den Therapieprozesse, was nach Meinung der Autorin auf den Präventionsprozess übertragbar ist: „*Der psychotherapeutische Prozeß<sup>27</sup> soll aus einem ‚geplanten und zielgerichteten Mitteleinsatz‘ bestehen, der auf der ‚Beziehung des Therapeuten zum Kinderklienten und zu dessen Bezugspersonen gegründet ist‘. Das Ziel des Mitteleinsatzes und der therapeutischen Beziehung soll auf die ‚Anregung und Unterstützung von Eigenaktivitäten der therapeutischen Zielperson zum Erreichen der Therapieziele‘ ausgerichtet sein.*“ (Schmidtchen, 1996, S. 3).

<sup>27</sup> Hervorhebung durch den Autor

Im Folgenden werden die Interventionstechniken einzeln vorgestellt, sowohl ihr theoretischer Hintergrund wie auch ihr spezifischer Einsatz bzw. die jeweiligen Ziele in *Löwenherz*.

### **4.5.1 Explizite Interventionen**

In diesem Unterkapitel werden alle spezifischen oder expliziten Interventionen näher beschrieben und erläutert. Spezifische Interventionen meint alle Interventionen, die explizit im Manual beschrieben und gefordert werden, für die es also Handlungsbeschreibungen gibt, im Unterschied zu jenen Interventionen, die im folgenden Unterkapitel erläutert werden. Eine trennscharfe Unterscheidung ist nicht vollständig möglich, da für alle Interventionen die generelle Grundhaltung der/die Anwendende und die Einstellung zur jeweiligen Intervention relevant sind. Eine Unterteilung, wie sie in der vorliegenden Arbeit geschieht, erscheint dennoch sinnvoll, um dem Leser / der Leserin entgegen zu kommen.

#### **4.5.1.1 Spielmaterial**

„Im Mittelpunkt der Kriterien für die positive Auswahl von Spielmitteln für eine Spieltherapie stehen jedoch die Freilegung und Erleichterung von Kreativität, Ausdruck, Interessen, Aktivität, um Therapieziele zu erreichen.“ (Goetze, 2002, S. 151). Dies ist nach Meinung der Autorin uneingeschränkt auf präventive Arbeit übertragbar. Schmidtchen äußert über die Bedingungen, denen das Spielmaterial gerecht werden sollte: „Um die Wachstums- und Problembewältigungsfähigkeiten des Kindes angemessen zu stimulieren und zu fördern, müssen Spielsachen zur realen oder symbolischen Befriedigung der verschiedenen Bedürfnisse<sup>28</sup> von Kindern angeboten werden und zur Bewältigung der kindlichen Probleme.“ (Schmidtchen, 1996, S. 110). In *Löwenherz* unterlag die Auswahl der Spielmaterialien einem weiteren Kriterium, dem der Portabilität. Die Materialien mussten häufig zwischen einzelnen Schulen hin- und her transportiert werden, obwohl drei Set zur Verfügung standen, was den Umfang stark einschränkte. Da es zwei GruppenleiterInnen pro Gruppe gibt, wurde der Umfang auf zwei Reisetaschen begrenzt. Aufgrund der starken Mengenbegrenzung war es Ziel, möglichst flexibel einsetzbare Materialien auszuwählen und gleichzeitig mit dem Materialangebot die Altersgruppe anzusprechen. Alle Materialien werden vor Sitzungsbeginn durch die GruppenleiterInnen gleich drapiert, so werden ab der zweiten Sitzung die Gruppenregeln an die selbe Wand geklebt, die Decken gleichermaßen ausgebreitet, die Co-Moderationspuppe(n) in den

---

<sup>28</sup> Hervorhebungen durch den Autor

## Darstellung des neu entwickelten klientenzentrierten Programms *Löwenherz*

Kreis gelegt und die Taschen offen mit den weiteren Materialien an den Rand gestellt. Dies ist nach Goetze wichtig, um „den Kindern Konsistenz und damit ein Gefühl von Sicherheit zu vermitteln.“ (Goetze, 2002, S. 146). Der Auswahl der Spielmaterialien für die *Löwenherz* – Kindergruppen wurde eine sehr hohe Aufmerksamkeit gewidmet, denn „Das Spiel verstehen wir somit notwendigerweise als ein Fundamentales bzw. zentrales Lebenssystem der kindlichen Entwicklung, als grundlegenden kindlichen Umweltbezug in Form von optimierter Selbstaktualisierung, Selbstgestaltung und Selbstverwirklichung.“ (Mogel, 2002, S. 239).

Neben der hier bereits umschriebenen Materialgruppe gibt es weitere Materialgruppen in den *Löwenherz* – Kindergruppen, Materialien zum Mitnehmen für die Kinder, von den Kindern zu jeder Sitzung mitzubringende Materialien und weitere Materialien. Diese, wie auch die *Löwenherz* – Materialtaschen werden im Folgenden detailliert beschrieben.

Die *Löwenherz* - Materialtaschen:

**Abbildung: Materialset**



**Abbildung: Foto eines Materialsets für eine *Löwenherz*-Kindergruppe**

Erläuterung: Das Foto zeigt ein ausgebreitetes Set der *Löwenherz* – Materialien einer Gruppe. Alle Teile werden im Folgenden erläutert.

### **Gefühlskarten**

Der in den *Löwenherz* – Kindergruppen zum Einsatz kommende Satz an Gefühlskarten ist Teil des Fotokartenset „*Weinen, Wüten, Lachen*“ von Tausch et al. (1975). Es handelt sich dabei um schwarz-weiß Fotografien im DIN A5 – Format. Die Fotografien zeigen Portraits von Menschen mit unterschiedlichen Gefühlsausdrücken. Da der Gesamtumfang 48 Bilder umfasst wurde eine Auswahl getroffen, zum einen um einer Reizüberflutung der Kinder vorzubeugen, zum anderen wurden ausschließlich Kinderportraits in die *Löwenherz* – Materialauswahl aufgenommen, um die Identifikation der Kinder zu fördern.

Verblieben sind nach diesen Kriterien 16 Fotografien, von denen acht ein Mädchen und acht einen Jungen zeigen. Die von ihnen gezeigten Gefühle sind dieselben, so dass jeder Gesichtsausdruck doppelt dargestellt ist. Bei den Gesichtsausdrücken handelt es sich um:

- *„helle Freude*
- *Zufriedenheit*
- *Angst*
- *Wut*
- *Neugier*
- *beleidigt sein*
- *Traurigkeit*
- *Schmerz*“ (Tausch et al., 1975, S. 1)

Nach Rahm steht es außer Frage, dass *„es sich bei der Entwicklung von Gefühlen und Affekten um ein äußerst komplexes Geschehen handelt.“* (Rahm, 1997, S. 97). *„Um Emotionen regulieren zu können, sollten unterschiedliche Gefühle sowie die Intensität von Gefühlen wahrgenommen werden können.“* (von Aster, 2006, S. 1). Dem gegenüber steht die geringe gesellschaftliche und familiäre Akzeptanz negativer Gefühle, wofür jedoch ein wachsendes Bewusstsein zu beobachten ist. So schreibt z.B. der Familienratgeber *„Kluge Gefühle“*: *„Kinder lernen oft, ‚negative Gefühle‘<sup>29</sup> zu unterdrücken, statt mit ihnen umzugehen.“* (Gemballa et al., 2005, S. 38). Negative Gefühle gehören jedoch genauso zu einem Menschen wie schöne und angenehme; egal um welche Art von Gefühlen es sich handelt, *„Intensives und differenziertes Erleben von Gefühlen ist Voraussetzung für seelisch gesunde Persönlichkeitsentwicklung.“* (Tausch et al., 1975, S. 4). Nun zeigen aber viele Kinder ein geringes emotionales Verstehen, *„Diese Fähigkeit bezieht sich sowohl auf das Selbstverstehen wie auch das Verstehen anderer Personen.“* (von Aster, 2006, S. 3). So zeigen nach von Aster Menschen mit *„depressiven Störungen oft eine Einschränkung in der Palette des Ausdrucks von Emotionen“* (S. 2), während nach derselben Autorin bei Kindern mit internalisierenden Störungen zu beobachten ist, *„dass sie unangemessen positive Emotionen zeigen trotz Gefühlen von Ärger und Zorn im Hintergrund ihres Erlebensbereiches.“* (von Auster, 2006, S. 3).

Im *Löwenherz*-Kindermanual werden die Gefühlkarten lediglich einmalig als Intervention vorgeschlagen, können und sollen aber immer wieder zur Unterstützung der

---

<sup>29</sup> Hervorhebung durch die AutorInnen

Verbalisierung und Sortierung von Gefühlen hinzugezogen werden, dies kann sowohl durch die GruppenleiterInnen wie auch durch einzelne Kinder geschehen. Wie bereits in der Darlegung der Programmziele und auch in der Ausbreitung der Notwendigkeit des Umgangs mit Gefühlen deutlich wird, sind Gefühle, ihre Wahrnehmung, Akzeptanz und Äußerung zentral für eine gelungene Auseinandersetzung mit sich selbst und der eigenen Umwelt, und damit auch für die Gesamtentwicklung eines Menschen. Entsprechend sind für den Umgang mit Gefühlen, was im weiteren Sinn den Einsatz der Gefühlkarten einschließt, die Ziele innerhalb des Programms die Förderung der Wahrnehmungsfähigkeit, der Erlebensfähigkeit und der Verbalisierungsfähigkeit von Emotionen und emotionalen Erlebnisinhalten. Dies wird durch die Haltung der GruppenleiterInnen unterstützt.

### **Handpuppen**

Diese sind ca. 28cm groß. In ihre Arme und den Kopf können menschliche Finger zur Führung und Animation der Puppe gesteckt werden, wobei die Auswahl der Puppengröße sich an der Handgröße von Grundschulkindern orientierte, so dass die GruppenleiterInnen die Puppen schwerer animieren konnten. Des Weiteren kann die Zunge mittels des Fingers im Puppenkopf heraus gestreckt werden.

Es gibt drei Puppenvarianten: Mädchen, Junge und geschlechtsneutral. In jedem Taschenset sind neun Puppen vorhanden, so dass jedes Gruppenmitglied, sofern dies gewünscht wird, eine eigene Puppe führen kann und bei der Auswahl niemand die „übrig gebliebene“ nutzen muss. Die Oberbekleidung der Puppen (Rock und Hose) ist ausziehbar und kann somit getauscht werden.

Die Handpuppen kommen sowohl im Handpuppenspiel zum Einsatz wie auch ritualisiert (s. folgendes Unterkapitel) als Gesprächsmoderationspuppe. In letzterem Fall führt immer die sprechende Person die Puppe bzw. hält diese als Signal „Ich möchte reden“ in den eigenen Händen. In manchen Gruppen wurden zu diesem Zwecke mehrere Puppen eingesetzt, z.B. weil Jungen und Mädchen der Gruppe unterschiedliche Puppen zur Moderation bevorzugten, oder weil die Verabredung getroffen wurde, dass auch Zwischenfragen und –anmerkungen mittels einer weiteren Gesprächspuppe angekündigt werden. Petermann beschreibt den Einsatz einer solchen co-moderierenden Handpuppe als didaktisches Element, diese *„eigenen sich insbesondere im Unterricht mit Grundschulern sehr gut, weil sie einen hohen Aufforderungscharakter besitzen und die Daueraufmerksamkeit der Schüler unterstützen.“* (Petermann, 2002, S. 45), in diesem

Zusammenhang sprechen Petermann et al. auch von der „*Handpuppe als Identifikationsfigur mit Vorbildcharakter*“ (S. 45).

Das tatsächlichen Handpuppenspiel ist mit dem Rollenspiel (vgl. Kap. 4.5.1.8, Rollenspiel) vergleichbar, auch hier steht die Erarbeitung von Problemlösungen im Mittelpunkt und neue Verhaltensweise können in der Identifikation mit einer geführten Puppe erprobt und erfahren werden (vgl. Weinberger, 2001, S. 143).

Da das Handpuppenspiel eine größere Distanz ermöglicht, da die Kinder Puppen führen anstatt direkt selbst in eine Rolle zu schlüpfen, wird das Handpuppenspiel in *Löwenherz* vor dem Rollenspiel als Intervention angeboten, damit soll den Kinder der Einstieg in problemlösungsorientiertes Spiel mit hohem Selbstdarstellungscharakter erleichtert werden. Zu diesem Aspekt führt Goetze aus: „*Beim Puppenspiel wird, und da sind sich sämtliche Therapieschulen einig, ein Minimum an Identifikation<sup>30</sup> mit dem Puppencharakter notwendig.*

*Vorteil des Puppenspiels ist [...], dass bedrohliche, bedrückende bzw. angstausslösende Situationen vom Kind in einer sicheren Atmosphäre ausgespielt werden können, ohne dass die entsprechenden Gefühle das Spiel hemmen müssten, das Kind bleibt schließlich der Akteur hinter der Puppe und behält die Kontrolle über das Spiel, es könnte das Spiel jederzeit abbrechen wenn es ihm zu viel wird.*“ (Goetze, 2002, S. 270).

Entsprechend den obigen Ausführungen sind auch die mit dem Einsatz des Handpuppenspiels in *Löwenherz* verfolgten Ziele. Mit dem Handpuppenspiel soll den Kindern die Be- und Verarbeitung eigener problematischer Erlebnisinhalte auf der analogen Ebene ermöglicht werden, zudem eine langsame Annäherung an schwierige Themen. Des Weiteren können die Kinder über die Puppen verschiedene, auch bisher fremde Rollen erleben und sich identifizieren. Die Puppen stellen somit auch Modelle auf der analogen Ebene dar.

### **Tiere**

Vorhanden sind in jedem Set jeweils drei Exemplare folgender Gattungen: Hund, Maus, Spinne und Schlange. Bei den Hunden und Mäusen handelt es sich um Handtierpuppen, die ebenfalls an der Handgröße von Grundschulkindern orientiert sind. Die Hunde weisen weiterhin Klettpfoten auf, was es ermöglicht diese hinzusetzen. Sowohl die Hunde wie auch die Mäuse sind aus weichem Stoff. Die Spinnen und Schlange sind realistisch-naturalistisch gestaltet, sowohl in Farbe wie auch für das taktile Erleben. Die Größe der

---

<sup>30</sup> Hervorhebung durch den Autor

Tiere passt zu der der Handpuppen, was zum einen den gleichzeitigen Einsatz erleichtert, zum anderen den ängstigen Effekt für manche Kinder niedrig halten soll.

Die Auswahl der Gattungen ist aufgrund der häufig als phobisch erlebten Arten geschehen. In diesem Sinne können sie Objekte des Handpuppen- und Rollenspiel werden. Für phobische Kinder kann die Betrachtung des jeweiligen Tiers eine Konfrontationsübung darstellen. Des Weiteren kann durch die Beobachtung anderer Kinder im Umgang mit den Tieren Modelllernen und Annäherung ermöglicht werden, letzteres geschieht ebenfalls im Handpuppen- und Rollenspiel, auch wenn in einem Spiel mit den individuell ängstigende Tiere eventuelle lediglich eine ZuschauerInnenrolle eingenommen wird.

### **Malutensilien**

Zu diesen zählen ausreichende Papier in DIN A3-Format, das bei Bedarf halbiert werden kann und eine große Schachtel Wachsmaler, mit unterschiedlichen Farben. In der achten Sitzung zusätzlich Papierbögen/-rolle, die so groß sind, dass die Körperumrisse der Kinder darauf gezeichnet werden können.

Nach Goetze malen Grundschulkinder gern, sie bevorzugen dabei dicke Malstifte und Filzstifte (vgl. Goetze, 2002, S. 149). Goetze führt weiter aus: *„Farben, Papier, Bleistift, Farbmaltstifte sind geeignete Medien, um den kreativen Prozess des Malens und Zeichnens anzuregen. Der Vorteil dieser Zugangsweise ist, dass die meisten Kinder damit bereits vertraut sind“* (Goetze, 2002, S. 262). Mit dem Angebot kreativer Elemente werden *„assoziative Gedanken und Gefühle“* ermöglicht (Goetze, 2002, S. 259), damit wird jedem Kind die Möglichkeit zur Verfügung gestellt, einen neuen Ausdruck für bekannte Erlebnisinhalte zu erfahren (vgl. auch Goetze, 2002, S. 259). Groddeck schreibt zu diesem Aspekt, den er generell auf kreatives Verhalten, also alle gestalterischen Medien bezieht: *„[...] sind es nicht so sehr die externen Stimuli, die das kreative Verhalten hervorbringen, sondern es ist augenscheinlich eine innere Stimulanz, die von der Aktualisierungstendenz und der Fähigkeit des Individuums zur Selbstwahrnehmung und zur Selbstbewertung hervorgebracht wird.“* (Groddeck, 2002, S. 313). Groddeck führt weiter aus: *„Die vorherrschende Intension dieser Art von Arbeit ist es, die Dominanz des Wortes und der Sprache in der Psychotherapie durch ganzheitliche (links- und rechtshemisphärische) Aktivität des menschlichen Gehirns zu relativieren und den bildhaften organismischen Ausdruck für psychotherapeutisch relevante Akte der Selbsterkenntnis und der Problemlösung zu nutzen.“* (Groddeck, 2002, S. 309).

Innerhalb des *Löwenherz* - Kindergruppenmanuals wird Malen zweimal als Aktivitätsangebot vorgeschlagen. Ergänzt wird die in der achten Sitzung durch die Erstellung der Körperschemata, die mit den selbst zugeschriebene Eigenschaften gefüllt. Entsprechend der hier gemachten Ausführungen stellt Malen in *Löwenherz* eine Intervention dar, die den Kindern verschiedene Erfahrungsmöglichkeiten geben soll. Diese sind: Einen individuellen Bezug des Sitzungsthemas zur eigene Person und evtl. zu eigenen Schwierigkeiten herzustellen, Malen fördert die persönliche und individuelle Reflexion, über den Prozess des Malens kann ein individuelles Problembewusstsein entwickelt werden und eine Bewusstwerdung der eigenen Betroffenheit.

### **Knete**

Die generellen Ausführungen zum Malen als kreativem Prozess gelten ebenfalls für Kneten als gestalterisch-kreativer Prozess. Im *Löwenherz* – Spielmaterialienset sind jeweils zehn Streifen Knete in verschiedenen Farben vorhanden: gelb, rot, blau, grün und braun. Sofern eine Kindergruppe einen hohen Bedarf an Knete hat, wird diese gegebenenfalls ausgetauscht, da die Kinder nicht aufgrund der evtl. unansehnlich gewordenen Knete von ihrem gestalterischen Bedürfnis abgehalten werden sollen. Des Weiteren dürfen die erschaffenen Produkte für die Gruppenzeit aufbewahrt und/oder dauerhaft mit nach Hause genommen werden, so dass auch auf diesem Wege das Nachfüllen der Knete erforderlich werden kann.

Ein Vorteil des gestalterischen Agierens mit Knete im Unterschied zum Malen liegt in ihrer Dreidimensionalität, was nach Goetze Grundschulkinder besonders anspricht (vgl. Goetze, 2002, S. 149). Weiterhin führt er aus: „*Ton und Knete haben damit entscheidende Vorteile gegenüber Malerei und Zeichnungen:*

- *Es wird mehr als eine Hand eingesetzt, so dass eine beidseitige Koordination von Armen, Händen und Fingern notwendig wird.*
- *Es handelt sich um ein ganzheitliches Medium, während für das Zeichnen nur zwei Utensilien zusammengeführt werden müssen (Papier und Bleistift).“ (Goetze, 2002, S. 265).*

Goetze betont weiterhin den besonders für unruhige Kinder ansprechende Effekt den Knete ausüben kann, da diese neben dem gestalterischen Einsatz auch zur Selbstberuhigung z.B. während des Geschichte Hörens genutzt werden kann, sofern die Kinder dies anspricht. Bei dieser Nutzungsform stellen die Kinder kein Produkt her, vielmehr kneten sie mehr oder minder rhythmisch die Massen, ihr potentieller

Bewegungsdrang kann so kanalisiert werden. Kersten und Trüg führen diesbezüglich aus, dass die konkrete körperliche Erfahrung eine Möglichkeit zum kathartischem Erleben sein kann, indem z.B. aufgestaute Gefühle entladen werden können (vgl. Kersten und Trüg, 2002, S. 68).

Bei dem Einsatz von Knete geht es also sowohl um die Förderung kreativen Potentials, wie auch darum, „*daß motorische und feinmotorische ‚Übungen‘ in den Gestaltungsprozeß ganzheitlich ‚eingebettet‘ sind, daß über die intensive sinnliche Aktivierung auch eine geistige (hirnphysiologisch relevante) Aktivierung zu erreichen ist*“ (Groddeck, 2002, S. 308).

In *Löwenherz* wird Knete mit dem Zielen des Be-greifens, der taktilen Stimulation und des Bedrohungsabbaus über Gestalten individuell bedrohlicher Inhalte eingesetzt. So ist es gut vorstellbar, dass z.B. eine Figur der eigenen Alpträume weniger ängstigend ist, wenn sie im dreidimensionalen Raum durch die Hände des betroffenen Kindes Gestalt annimmt und von dem Kind aktiv verändert und/oder zerstört werden kann.

### **Bauklötze**

Zum Einsatz kommt ein Set, das 50 Klötze umfasst. Diese sind farbneutral und aus Holz. Bei den vorhandenen Formen handelt es sich um: 18 kleine Würfel, sechs mittlere Quader, vier große Quader, sechs mittlere Zylinder, acht kleine Pyramiden, vier Halbovale und 4 große Brücken.

Die Bauklötze erfüllen mehrere Zwecke im Spielmaterialset von *Löwenherz*; zum einen lassen sich mit ihnen schnell Konstruktionen im dreidimensionalen Raum erschaffen, zum anderen können sie zur Raumteilung, z.B. zur Abgrenzung einer Bühne eingesetzt werden und sie können „umfunktioniert“ werden. Mit letztgenanntem Punkt ist die hohe Flexibilität von jungen Kindern in der „Erschaffung“ für ein Spiel erforderlicher Gegenstände gemeint, d.h. Kinder sind in diesem Alter ohne weiteres in der Lage einen Bauklotz z.B. als Telefon zu betiteln und den Bauklotz dann im Spiel als Telefon zu benutzen. Um diese Flexibilität möglichst wenig einzuschränken sind für *Löwenherz* sehr schlichte Bauklötze gewählt worden, die eine geringe Assoziationsbindung aufweisen.

### **Tücher**

Zu jedem Set gehören sieben ca. 80x80cm große transparente Tücher in unterschiedlichen Farben; gelb, orange, rot, lila, blau, grün und schwarz. Die Tücher können von den Kindern multifunktional eingesetzt werden. Sie dienen dem Verkleiden, angedeutetem Verstecken und Umgestalten des Raums im Handpuppen- und Rollenspiel. Auch hierbei steht die unter „Bauklötzen“ beschriebene Flexibilität im Mittelpunkt.

### **Decken**

Insgesamt stehen jeder Gruppe sieben Fließdecken zur Verfügung, so dass jede Person eine Decke beanspruchen kann. Da es sich um Decken im Format 1x1,5m handelt sind diese geeignet als Unterlagen genutzt zu werden, was aufgrund der selten in Schulen anzutreffenden Teppichausstattung notwendig und sinnvoll erscheint. Die Decken können ebenfalls als Abschirmung zum Verstecken und zum Höhlenbau genutzt werden. Des Weiteren ist ihr Einsatz dem der Tücher entsprechend möglich.

### **Kissen**

Die Anzahl an Kissen entspricht der der Decken, sie sind ca. 30x30cm groß. Auch die Kissen dienen der Gemütlichkeit also dem Wohlfühlen, so werden diese sowohl als Kopfunterlage eingesetzt, wenn die Kinder sich zum Geschichte hören hinlegen, aber auch als Sitzkissen, im Sinne der Bauklötze als völlig andere Gegenstände oder als Begrenzungen.

### **Indoor-Bälle**

Pro Gruppe sind drei kleine Indoor-Bälle vorhanden. Diese sind primär für die Ausklangphase gedacht, da nicht an allen Schulen Materialien für den Schulhof vorhanden bzw. zugänglich sind. Die Bälle können jedoch ebenfalls während der Sitzungen genutzt werden. Die Bälle zeichnen sich durch ihre Weichheit aus, so dass weder getroffene Fenster zu Bruch gehen, noch Schmerzen durch Personentreffer verursacht werden können.

Materialien zum Mitnehmen für die Kinder:

### ***Löwenherz* - Ordner**

Die GruppenleiterInnen erstellen vor Gruppenstart für jedes Kind der Gruppe einen persönlichen *Löwenherz* – Ordner. Dabei handelt es sich um einen schlichte Pappschnellhefter, auf den vorne das *Löwenherz* – Logo (s. folgende Abbildung) geklebt und der Name des Kindes geschrieben wird.

#### Abbildung: *Löwenherz* – Logo



#### Abbildung: *Löwenherz*-Logo

Erläuterung: Dieses Logo wurde speziell für das *Löwenherz* – Programm von Alexandra Bieleke, Nadine Bradtke und Sandra Aures entwickelt. Es kommt auf allen verschriftlichten Materialien zum Einsatz.

Dieser Ordner dient zum einen dem Sammeln der ausgeteilten Materialien, zum anderen unterstützt er die Identifikation mit der Gruppe. Die Kinder erhalten ihre Ordner in der

ersten Sitzung. In ihm ist dann bereits der Termin - Übersichtsplan enthalten. Des Weiteren bekommen die Kinder in der ersten Sitzung den Steckbrief (s. Kapitel 4.5.1.5) und den Liedtext (s. Anhang, Kapitel 11.2.1, 1. Kindergruppensitzung: Kennen lernen) zum Einheften. Nach der zweiten Sitzung wird auch das „Sichere Ort“ – Bild (s. Kapitel 4.5.1.6, Etablierung eines „sicheren Ortes“) in den Ordner aufgenommen. Dies geschieht in einer Folie, die von den GruppenleiterInnen ausgeteilt wird, damit die Kinder dieses Bild in den weiteren Sitzungen schnell und unaufwendig herausholen können.

### **Handzettel**

Am Ende jeder Sitzung erhalten die Kinder die Geschichte der Sitzung und gegebenenfalls einen *Löwenherz für* zu Hause – Zettel, der die Hausaufgaben (s. Kapitel 4.5.1.11, Hausaufgaben) zusammenfasst. Des Weiteren gibt es als Arbeitsblatt während einer Sitzung den Steckbrief und den Liedtext, den sie ebenfalls in der ersten Sitzung erhalten. All diese Materialien sind vorab gelocht, damit die Kinder sie direkt in ihre Hefter einsortieren können.

### **Entspannungsübung**

Am Ende der vierten Sitzung erhalten die Kinder eine CD oder Kassette, wahlweise mit einer Männer- oder Frauenstimme, die die während der vierten Sitzung durchgeführte Entspannungsübung (s. Kapitel 4.5.1.7, Entspannungsübung/Fantasiereise) enthält. Zusätzlich zu der den Kindern bereits bekannten Entspannungsübung enthält der Tonträger eine Kurzform der Entspannungsübung. Die CD/Kassette ist Grundlage der zu Hause zu vertiefenden Entspannungsübung und damit Basis der Hausaufgaben der vierten bis siebten Sitzung.

Von den Kindern zu jeder Sitzung mitzubringende Materialien:

### **Federtasche**

Die Kinder sollen ihre Federtaschen mitbringen, um weitere Malutensilien zur Verfügung zu haben. Wie bereits unter „Malutensilien“ ausgeführt, bevorzugen Grundschulkinder häufig Filzstifte, die sie i.d.R. in ihren Federtaschen in großer Auswahl zur Verfügung haben. Des Weiteren enthalten diese i.d.R. auch Bunt- und Bleistifte. Da die Kinder z.B. für den Steckbrief auch einen Schreibstift benötigen sind die Federtaschen zusätzlich hilfreich. Die Kinder werden durch die GruppenleiterInnen vor Gruppenstart aufgefordert ihre Federtaschen mitzubringen.

### ***Löwenherz*-Ordner**

Nach der ersten Sitzung sollen die Kinder auch ihre *Löwenherz* – Ordner (s. oben) mitbringen, unabhängig davon, ob sie Hausaufgaben erledigt haben oder nicht.

### Weitere Materialien:

#### **Schutz- und Verbrauchsmaterialien**

Hierzu zählen pragmatische Dinge wie eine Plastikdecke als Unterlage für Mal- und Knetarbeiten, eine Rolle Küchenkrepp zum schnellen Reinigen und eine Packung Kinderpflaster, zur akuten Linderung kleiner Verletzungen, da Pflaster auf kleinen Wunden weniger dem Versorgen der Wunde als vielmehr der „*Pflaster für die Seele des Kindes sind*“ (Schulte-Markwort, frei zitiert nach einer Vorlesung).

Als Verbrauchsmaterial sind ein Klebestift pro Gruppe und eine Klebebandrolle vorhanden. Der Klebestift ist notwendig, um die Polaroidfotos der ersten Sitzung auf die Steckbriefe zu kleben, kann aber auch in weiteren Sitzungen zum Einsatz kommen, wenn die Kinder z.B. ihr Malen durch Aufkleben anderer Bildteile ergänzen wollen. Die Kleberolle dient den GruppenleiterInnen zur Befestigung der Gruppenregeln (s. unten) an der Wand und kann z.B. zur Reparatur eingerissener Blätter eingesetzt werden.

#### **Polaroid-Kamera**

Eine solche Kamera ist ausschließlich in der ersten Sitzung erforderlich, um die Steckbrieffotos der Kinder erstellen zu können.

#### **CD-Player und CD oder Gitarre**

Da am Ende jeder Sitzung das *Löwenherz*-Lied gesungen wird, ist eine Gitarre oder ein CD-Player zur Unterstützung angezeigt. Sofern die GruppenleiterInnen die Kompetenz besitzen, das Lied auf einer Gitarre zu begleiten, ist dieser Form der Vorzug zu geben, da ein Instrument Kinder i.d.R. stärker anspricht. Sofern dies nicht möglich ist, sollte das Lied zur Unterstützung des gemeinsamen Singens parallel von CD abgespielt werden. Ein CD-Player kann i.d.R. von der Schule für die Dauer der Sitzung ausgeliehen werden, so dass dieser im Unterschied zur Gitarre nicht getragen werden muss.

#### **Gruppenregeln**

„*Der Therapeut, der es mit einer Gruppe zu tun hat, braucht noch notwendiger vorher durchdachte Vorstellungen von Begrenzungen als der Therapeut im Einzelkontakt.*“ (Axline, 1997, S. 129). Dem entsprechend werden in *Löwenherz* Gruppenregeln durch die GruppenleiterInnen vor der ersten Sitzung hergestellt. Dazu sollen die Gruppenregeln kindgerecht visualisiert werden, z.B. durch ein eindeutiges Symbol oder eine gezeichnete kleine Szene und ergänzt durch ein Schlagsatz bzw. eine klare Aussage. Diese Bilder werden einzeln in Klarsichtfolien gegeben, um sie jede Stunde an die Wand hängen zu können. In der ersten Sitzung werden die Regeln mit den Kindern besprochen, dabei wird nachgefragt, ob sie manche Regeln unsinnig finden und ihnen evtl. andere fehlen. Sofern

die Kinder Kritik an den vorgeschlagenen Regeln üben und/oder weitere Regeln notwendig finden, wird der Regelsatz entsprechend erweitert bzw. der Sinn primär abgelehnter Regeln im Gruppengespräch geklärt und/oder entsprechende Regeln angepasst. Nach der Besprechung werden die Regeln mit den Kindern zum ersten Mal aufgehängt. Eine ernsthafte Einbeziehung der Kinder in die Erstellung der geltenden Gruppenvereinbarungen ist äußerst wichtig, da nur darüber eine Identifikation mit den gemeinsam beschlossenen Regeln möglich ist. Der Gruppe für diesen Prozess ausreichend Zeit einzuräumen ist eine sinnvolle Investition für potentielle Konflikte, denn *„sie [die Regeln] stellen diejenigen Leitsätze dar, die festlegen, wie der gemeinsame Umgang in der Gruppe gestaltet werden soll, und bilden dann zusammengenommen den Umgangsvertrag, den die Kinder nach einer ‚konstituierenden Versammlung‘ in der ersten Einheit gemeinsam ‚ratifizieren‘<sup>31</sup>.“* (Schwarzthans et al., 2001, S. 18). Auch andere Programme wie z.B. das Stresspräventionstraining für Kinder im Grundschulalter von Klein-Heßling und Lohaus benennen die Notwendigkeit von Gruppenregeln mit dem Hinweis, dass diese *„eine für alle angenehme Atmosphäre begünstigen und auf die sich der Trainingsleiter und auch die Kinder bei Bedarf berufen können“* (Klein-Heßling, Lohaus, 2000, S. 39). Die folgende Abbildung zeigt exemplarisch die Visualisierungen der Regeln einer Gruppe. Die dargestellten Regeln wurden in allen Gruppen akzeptiert, in manchen Gruppen wurden diese z.B. durch die Regel *„kein Essen und Trinken während der Sitzung“* erweitert.

---

<sup>31</sup> Hervorhebung durch die Autorin

### Abbildung: Exemplarische Gruppenregeln



**Abbildung: exemplarische Gruppenregeln**

Erläuterung: Die Abbildungen zeigen acht Regeln, die in allen Kindergruppen zur Anwendung kommen. Die Originale sind im DIN A4 – Format. Sie kamen in einer Gruppe so zu Einsatz.

Lude gibt ähnliche Ausgangsregeln, die sich nach dem Autor als sinnvoll erwiesen haben an. Er zählt folgende Punkte auf:

- „Die Gruppenstunden werden jeweils gemeinsam begonnen und beendet. Die Gruppe soll während einer Stunden zusammenbleiben, ein vorzeitiges Gehen einzelner soll möglichst unterbleiben.
- Die Gruppenteilnehmer werden nicht zu einer aktiven Beteiligung verpflichtet, sie können auch als Beobachter in der Gruppe sein.
- Körperlich, tätliche Auseinandersetzungen sollen einen spielerischen Rahmen nicht überschreiten.
- Spielmaterialien sollen im Therapieraum bleiben.“ (Lude, 2002, S. 163).

Auch in den *Löwenherz* – Gruppen konnte die Sinnhaftigkeit dieser Regeln erlebt werden.

### **4.5.1.2 Rituale**

Im Internetlexikon Wikipedia findet sich folgende Definition für Ritual: „*Im weiteren Sinne werden auch nichtreligiöse soziale Abläufe geregelter Art ‚Ritual‘<sup>32</sup> genannt, bis hinein in den Alltag. Rituale sind ein allgemeines soziales Phänomen. Sie vermögen, die Welt einfacher und handhabbarer zu machen und erleichtern Entscheidungen. Sie ermöglichen darüber hinaus den Umgang mit Grundfragen der Existenz das menschliche Miteinander.*“ *Hierzu zählten laut Wikipedia unter anderem Sicherheit und Ordnung*“ (<http://de.wikipedia.org/wiki/Ritual>, 15.06.2006).

Rituale werden in den *Löwenherz* – Kindergruppen übergeordnet eingesetzt, so hat jede Sitzung einen generellen, sich wiederholenden Ablauf (s. Kapitel 4.4.1, Genereller Sitzungsablauf einer Kindersitzung). Dieses Vorgehen dient der Sicherheit der Kinder, der gleich bleibende generelle Ablauf stellt eine hohe Verlässlichkeit für die Kinder dar. Dies ist notwendig, da die *Löwenherz* – Gruppe für die beteiligten Kinder eine neue, unbekanntere Erfahrung birgt, sie ist eine Herausforderung, die tendenziell ängstigend ist. Da *Löwenherz* sich an ängstliche Kinder richtet, ist die Schaffung von Sicherheit eine überaus notwendige Maßnahme. Rahm äußert zu diesem Aspekt: „*Wenn die Herausforderung im Verhältnis zur Sicherheit zu groß ist, wenn die Situation bedrohlich wird, entsteht Angst.*“ (Rahm, 1997, S. 125). Mit dem Einsatz von Ritualen in den Kindergruppen soll die potentielle Bedrohung für die Kinder so weit als möglich reduziert werden.

### **4.5.1.3 Geschichten**

Grundsätzlich sind Geschichten für junge Kinder Alltag, es ist ein ihnen i.d.R. vertrautes Medium. Goetze schreibt zum Einsatz von Geschichten: „*Wenn Metaphern gezielt in einen spieltherapeutischen Kontext einbezogen werden, scheint dem Anliegen, dem Kind in seiner Welt hilfreich zu begegnen, besonders Rechnung getragen zu werden.*“ (Goetze, 2002, S. 305). Finger und Weinberger gehen davon aus, dass mittels Geschichten Kinder einen Zugang zu ihren abgewehrten Gefühlen bekommen können (vgl. Finger, 2004, S. 253 & Weinberger, 2001, S. 154). „*Es fällt Kindern schwer, über ihre eigenen Ängste zu sprechen. Viel leichter ist es jedoch, über Figuren in einem Buch zu sprechen. Deren Gefühle und Verhaltensweisen können zum Einstieg in ein schwieriges Thema werden. Durch die Figuren im Buch kann man Abstand schaffen von den eigenen Gefühlen und sie dennoch im Blick behalten.*“ (Finger, 2004, S. 253). So haben sie z.B. die Möglichkeit in

---

<sup>32</sup> Hervorhebung durch die AutorInnen

einer ersten Annäherung über die Gefühle der ProtagonistInnen zu sprechen, zu malen oder diese im Spiel darzustellen, bevor sie über ihre eigenen Emotionen sprechen. Geschichten ermöglichen den Kindern demnach eine schrittweise Annäherung an individuell schwierige Themen. Geschichten werden in immer mehr Programmen eingesetzt, so z.B. auch im Streit – Training von Schwarzahns et al. (2001). Die AutorInnen schreiben dort zum Einsatz von Geschichten: *„Sie eignen sich dazu, Kindern neue Handlungsimpulse und –ideen in der Form von Angeboten nahe zu bringen, anstatt Appelle und Aufforderungen zu formulieren.“ Weiter schreiben sie zur generellen Begründung des Einsatzes von Geschichten: „Man denke zur Begründung dieser Methode an die lange Tradition von Märchen und Fabeln“* (Schwarzahns et al., 2001, S. 30).

In den *Löwenherz* - Kindergruppen werden Geschichten zum einen eingesetzt, um den Kindern die oben beschriebene schrittweise Annäherung an eigene problematische Erlebnisinhalte zu ermöglichen, zum anderen dienen sie der Einstimmung der gesamten Gruppe auf ein gemeinsames Thema. In wie fern dann tatsächlich alle Kinder einer Gruppe bereit sind sich mit dem durch die Geschichte vorgeschlagenen Thema auseinander zu setzen, bleibt dabei offen, auch welche Rolle sie in einer solchen thematischen Auseinandersetzungen einnehmen; sind sie selbst betroffen, kennen sie das Thema, haben es aber bewältigt und sind nun Modelle für andere Gruppenmitglieder oder ist ihnen das Thema fremd, aber trotzdem interessant? Des Weiteren schaffen sie eine Gemeinsamkeit innerhalb der Gruppe, *„Wer in der eigenen Kindheit abends in der Familie häufig Geschichten gehört hat, wie dies zu einem Gemeinschaftserlebnis werden kann, an das man sich ein Leben lang erinnert;“* (Redlich, 1995, S.11).

Die in den *Löwenherz* – Kindergruppen eingesetzten Geschichten zeichnen sich durch ihr meist offenes Ende aus, das i.d.R. eine Dilemmasituation darstellt, die im Anschluss lösungsorientiert bearbeitet werden kann. Diese Punkte sollen die Kinder primär motivieren sich mit möglichen Weiterführungen auseinander zusetzen. Des Weiteren zeichnen die Geschichten sich durch ihre Kürze aus. Der Hintergrund dieses Aspektes liegt darin, dass im Sinne des klientenzentrierten Konzeptes den Kindern möglichst wenig von außen vorgegeben werden soll, um ihre Selbstaktualisierungstendenz nicht einzuschränken. Ausnahmen bilden hierbei die Phantasiegeschichten der zweiten und vierten Sitzung, da diese mit dem Ziel Entspannung zu erfahren eingesetzt werden. Weitere Ausnahmen bilden die erste und letzte Sitzung, in denen keine Geschichten eingesetzt werden. Die erste Sitzung dient primär dem gegenseitigen Kennen lernen,

während die letzte Sitzung dem Abschied nehmen gewidmet ist. Entsprechend bezieht sich die folgende Nummerierung auf die Geschichte, nicht etwa auf die Sitzungsnummer.

### **Die Titel und Themen der Geschichten im Einzelnen:**

1. Mein sicherer Ort

Themen: Entspannung, Selbstberuhigung durch aktives Herausgehen aus Stresssituationen an einen „sicheren Ort“, mutig gegen Ängste angehen und sich dabei beruhigen können

2. Streit macht mir Angst

Themen: Was sind Gefühle?, Gefühle spüren, benennen und individuell bewerten

3. Ganz ruhig werden

Themen: Entspannungsübung, Aufmerksamkeit und Konzentration auf Körperempfindungen lenken und sie aktiv beeinflussen

4. Ich gehe nicht zur Schule, denn ich habe Angst, Mama könnte etwas passieren!

Themen: Trennungsangst, übermäßige Sorgen, Ursachen von Schulphobien und Möglichkeiten ihrer Überwindung

5. Alles ist so hoffnungslos und „grau“!

Themen: Depression, Lustlosigkeit, Bewältigungsstrategien für den Umgang mit hoffnungslosen Stimmungen bei mir und anderen

6. Alptraum: nächtlicher Besuch

Themen: Angst vor Unbekanntem, Dunkelangst, was in Träumen Angst macht und Bewältigungsstrategien

7. Das bin ich auch

Themen: Selbstwahrnehmung, Entspannung, Licht- und Schattenseiten

8. Mein Freund hat keine Angst vor Hunden!

Themen: Tierphobien, Generalisierte Angst, Angstattacken und Desensibilisierung

9. Das kann ich nicht

Themen: Soziale Angst, Angst vor Fremden und Schulphobie

10. Manchmal versteckt sich Angst im Körper

Themen: Somatoforme Beschwerden, Soziale Angst, übermäßige Sorgen und kinästhetische Stimulation

### 11. Phantasiereise durch die eigene *Löwenherz* – Gruppenzeit

Themen: Erinnerung an die eigene Gruppe anhand einer allgemeinen Vorlage  
gruppenindividuell ergänzt

Alle Geschichten sind im *Löwenherz* – Kindergruppenmanual vollständig abgedruckt (s. Anhang, Kapitel 11.2, Die einzelnen Module).

Die Geschichten in *Löwenherz* sprechen immer mehrere Themen an, dies ist beabsichtigt. Aufgrund des Themenangebotes ähnlicher bzw. verwandter Themen soll den Kindern eine größere Möglichkeit gegeben werden ihre individuellen Aspekte zu identifizieren und auf diesem Wege ihrer Selbstaktualisierung entsprechend ihrer individuellen Schwierigkeiten aktiviert werden, sie sind also eine prozessleitende Hilfe zur individuellen Veränderung, denn „*Veränderung wird möglich durch Herausforderung, durch An-Regung, durch An-Rühren, durch An-Stöße, durch Bewegung, durch Motivierung, durch Irritation, durch Verstörung*“ (Rahm, 1997, S. 125).

Des Weiteren helfen sie den Kindern zur Ruhe zu kommen und Entspannungsmomente zu erleben.

Die Kinder erhalten nach jeder Sitzung ein Exemplar der Geschichte. So haben sie die Möglichkeit einzelne Geschichte nach zu lesen und/oder anderen zu zeigen.

#### **4.5.1.4 Freies Spiel**

Die zentrale Stellung des Spiels in der therapeutischen und präventiven Arbeit mit Kindern ist zum Teil bereits zu Beginn dieses Kapitels in den Ausführungen zum klientenzentrierten Ansatz erläutert.

Nach Goetze stellt das Kinderspiel im Vergleich zu allen anderen Formen des Spiels, die es gibt, eine Besonderheit dar (vgl. Goetze, 2002, S. 13). „*Es [das Kinderspiel<sup>Anmerkung der Autorin</sup>] geschieht vielmehr spontan, aus eigenem Antrieb, mit großer innerer Beteiligung. Es steht im Mittelpunkt der kindlichen Erlebens- und Erfahrungswelt. [...] Im Spiel werden Erfahrungen aufgearbeitet und für die eigenen Zukunft nutzbar gemacht.*“ (Goetze, 2002, S. 13 & 14). Auch Struck sieht das Spiel als ein zentrales Entwicklungsmedium. Er ergänzt dies: „*Wichtig ist, dass Kinder auch Resonanz für ihr Spielen brauchen, durch andere Kinder oder durch Erwachsene.*“ (Struck, 2003). Oerter sagt über das kindliche Spiel: „*Im Spiel erfüllt sich das Kind seine Wünsche und Bedürfnisse.*“ (Oerter, 1997, S. 62), dies geschieht in besonderem Maße im freien Spiel, aber auch in anderen Spielformen, wie z.B. dem Rollenspiel mit selbstgewählten und –gestalteten Rollen. Mittels des Spiels ist es Kindern möglich „*die subjektzentrierte oder zentripetale Passung*

von *Wirklichkeit und Selbst, die Umgestaltung der Realität nach eigenem ‚Bild und Gleichnis‘*<sup>33</sup>“ (Oerter, 1997, S. 184) in den Vordergrund zu stellen. Schmidtchen schreibt zusammenfassend: „*Spiele haben einen **informationsverarbeitenden Charakter***<sup>34</sup>, weil in ihrem Rahmen *sensumotorische, geistige, soziale und emotionale Erfahrungen in vorhandene Muster eingepasst (assimiliert) werden können.*“ (Schmidtchen, 2001, S. 54).

In den *Löwenherz* – Kindergruppen wird das freie Spiel als Intervention mit mehreren Zielen eingesetzt, wobei das Übergeordnete sich aus den obigen Ausführungen erschließt. Spezifiziert sind die in *Löwenherz* angepeilten Ziele des Einsatzes von freiem Spiel die Vertiefung und Auseinandersetzung mit individuell entwicklungsrelevanten Themen, die Förderung von Neugier und intrinsischer Motivation und die Ermöglichung von Interaktionserfahrungen, dabei u.a. Abgrenzung und Annäherung in Balance der individuellen Bedürfnisse halten zu lernen. Im *Löwenherz* – Kindergruppenmanual wird das freie Spiel in drei Sitzungen explizit vorgeschlagen, dabei handelt es sich um die erste, die 12. und die 13. Sitzung. Da aber alle Interventionsangebote, die den Kindern in Form des vorgeschlagenen Aktivitätsangebots unterbreitet werden, kann das freie Spiel wesentlich häufiger zum Einsatz kommen, zumindest für kurze Phasen und einzelne Kinder.

### **4.5.1.5 Steckbrief**

Der Steckbrief findet sich vollständig abgedruckt im *Löwenherz* Kindergruppenmanual im Anhang (Kap. 11.2.1, 1. Kindergruppensitzung: Kennen lernen).

Zum Einsatz von Steckbriefen in Kontext von Gruppeninterventionen ist bedauerlicherweise in der Literatur sehr wenig zu finden. Sofern Steckbriefe eingesetzt werden stehen diese unter der Überschrift: *Das bin ich!*, wodurch die subjektive Perspektive betont wird. Gleichzeitig kann im Gespräch über Steckbriefe eine Rückmeldung bezüglich unterschiedlicher Außenperspektiven erhalten werden, die entsprechend eines Feedbacks nicht kommentiert werden sollten, es sei denn von anderen Gruppenmitglieder, die ihre Sicht zu der im Fokus stehenden Person ebenfalls äußern möchten, dies kann ergänzend und korrigierend geschehen.

Im Präventionsprogramm „Fit und stark fürs Leben 3/4“ von Aßhauer et al. (1999) findet sich ebenfalls ein Steckbrief, auch wenn dieser anders gestaltet ist als der Steckbrief in

---

<sup>33</sup> Hervorhebung durch den Autor

<sup>34</sup> Hervorhebung durch den Autor

## Darstellung des neu entwickelten klientenzentrierten Programms *Löwenherz*

*Löwenherz*, so werden mit dem Einsatz des Steckbriefs, der in „Fit und stark“ wie in *Löwenherz* in der ersten Sitzung geschieht, dieselben Ziele verfolgt: „

- *sich mit der eigenen Person beschäftigen*
- *eigene besondere Merkmale und Fähigkeiten erkennen*
- *besseres Kennenlernen der Kinder untereinander“* (Abhauer, 1999, S. 44).

In anderen Programmen, wie z.B. dem „Stressbewältigungstraining“ von Klein-Heßling (2000) wird ein Steckbrief weniger allgemein auf die Person bezogen eingesetzt, sondern dient der spezifischen Beobachtung von Stress (Klein-Heßling, 2000, S. 4).

Während Abhauer et al. vertreten, dass mittels eines Steckbriefes sowohl die Stärken wie auch die Schwächen selbst betrachtet werden sollen, wird in den *Löwenherz* – Kindergruppen im Kontext des Steckbriefes gezielt ausschließlich auf positive Aspekte in der eigenen Selbstwahrnehmung und Wünsche fokussiert. Neben den oben erwähnten Zielen dient dies zusätzlich der Vertrauensförderung in die Gruppe bzw. der in ihr vertretenen Personen, sowohl der GruppenleiterInnen wie auch der Kinder untereinander. Zwar kennen die Kinder einer Gruppe sich aus dem Klassenkontext, jedoch befinden sie sich in der *Löwenherz* – Gruppe in einer neuen Situation, die auch ein neues, anderes Kennen lernen erfordert. Da es sich bei den an *Löwenherz* teilnehmenden Kindern um ängstliche Kinder handelt, erscheint eine langsame Annäherung an schwierige Themen angemessen. Auf die ungewünschten bzw. wenig gemochten Seiten werden die Kinder zu einem späteren Zeitpunkt versucht zu fokussieren.

Der Steckbrief stellt eines der beiden Interventionsangebote der ersten Sitzung dar, das andere ist das freie Spiel, mit dem die Kinder die Möglichkeit erhalten sich mit den *Löwenherz* – Materialien vertraut zu machen. Des Weiteren ist die Fertigstellung des Steckbriefes die erste Hausaufgabe für die Kinder.

Die i.d.R. hohe Anpasstheit der Kinder zu diesem Gruppenzeitpunkt wird durch den Einsatz einer Polaroid-Kamera aufgelockert. Mit der Kamera werden Portraitfotos der Kinder erstellt, die direkt in der Sitzung in die Mitte des Steckbriefes geklebt werden. Dies führt zu einer hohen Beteiligungsmotivation und einem erheblichen Spaßfaktor. Auch wenn der Begriff „Spaß“ sicherlich ein umgangssprachlich äußerst abgegriffener Begriff ist, erscheint er in der Arbeit mit Kindern doch höchst relevant. Spaß bedeutet, nach Meinung der Autorin, ein hohes Maß an Freude, Beteiligung und Motivation und in der Folge ein Einlassen auf die jeweils gegebene Situation.

Die Kinder erhalten die Möglichkeit ihre persönlichen Steckbriefe in von ihnen gewählten Auszügen der Gruppe vorzustellen, dies geschieht z.T. während der ersten Sitzung, z.T. im Rahmen der Hausaufgabenbesprechung in der zweiten Sitzung. Dies dient zum einen dem ausführlichen gegenseitigen Kennen lernen, zum anderen ist es eine erste Möglichkeit sich im *Löwenherz*-Kontext vor anderen zu zeigen und Resonanz zu erleben.

### **4.5.1.6 Etablierung eines sicheren Ortes**

Die Etablierung eines individuellen sicheren Ortes wird in der zweiten Sitzung initiiert. Zu diesem Zwecke ist die Geschichte der zweiten Sitzung eine Mischung aus Geschichte und Phantasiereise (s. Anhang, Kap. 11.2.2., 2. Kindergruppensitzung: Reise zum sicheren Ort).

Der individuelle sichere Ort dient der Selbstberuhigung. Es handelt sich dabei um ein inneres Bild, das während einer Entspannungsphase entwickelt wird. In einer akuten Stress- bzw. Belastungssituation hilft dieses innere Bild des eigenen sicheren Ortes sich mental zurück zu ziehen und damit sich selbst zu beruhigen. Damit diese mental - emotionale Übung gelingt, ist es erforderlich den Rückzug an den eigenen sicheren Ort in stressfreien Situationen zu üben. Zu dieser individuellen Vertiefung kann es nützlich sein, den eigenen sicheren Ort zu visualisieren. „*Man kann das Kind auch ein Bild von seinem sicheren Ort zeichnen lassen, entweder als Ergänzung zur Entwicklung einer Vorstellung oder anstelle von dieser.*“ (Tinker und Wilson, 2000, S. 85) Manche Kinder benötigen vor der Vorstellung einen realen sicheren Ort. Für diese Kinder ist das Malen eines für sie positiv besetzten Ortes elementar, da sie auf diesem Weg überhaupt erst einen sicheren Ort empfinden können. Manche Kinder brauchen lediglich wenige Minuten, um einen individuellen sicheren Ort zu etablieren, andere benötigen Monate dafür (vgl. Tinker und Wilson, 2000).

Um die Entwicklung eines sicheren Ortes zu unterstützen, sollten den Kindern Hilfestellungen gegeben werden. Diese fordern die Kinder auf, sich ihren Ort sehr genau, mit allen sinnlichen Qualitäten vorzustellen. So fragt die Phantasiereise der zweiten Sitzung nach wie es an dem sicheren Ort aussieht, riecht, wie sich der Boden unter den Füßen anfühlt, welche Geräusche zu hören sind und wo im Körper der sichere Ort zu spüren ist. Die Kinder werden im Anschluss an die Phantasiereise gebeten ihren sicheren Ort oder, sofern sie keinen sicheren Ort für sich finden konnten, einen Ort, an dem sie sich wohl fühlen zu malen.

Sofern ein sicherer Ort für einen Menschen etabliert ist, kann sich auf diesen auch von außen bezogen werden. D.h. in einer konkreten Stresssituation kann z.B. ein Kind gefragt werden, ob es sich an seinen sicheren Ort erinnere und ob es daran denken mag. In den *Löwenherz* - Kindergruppen können und sollen die sicheren Orte fortlaufend immer wieder durch die GruppenleiterInnen aufgegriffen werden. Durch das Manual werden sie im Rahmen der Vertiefung der Entspannungsübung durch das Üben derselben zu Hause wieder fokussiert.

Das Ziel der Etablierung eines sicheren Ortes für jedes Kind in *Löwenherz* ist der Erwerb eines inneren/mentalenen Rückzugraumes, der es ihnen ermöglichen soll bedrohliche und Stresssituationen besser aushalten zu können, dazu zählen z.B. phobische oder auch sozial unsichere Situationen.

In den weiteren *Löwenherz* – Sitzungen wird das für den individuellen Gruppenordner gemalt sichere Ort – Bild zusätzlich als vereinbartes Stopp - Signal eingesetzt bzw. können die Kinder dies tun. Diese Möglichkeit wird den Kindern offen angeboten, damit wird ihnen auch erklärt wozu sie ein zweites Bild, neben dem für zu Hause, anfertigen sollen. Das Ziel dessen ist es, den Kindern eine Möglichkeit des Rückzugs, wenn sie z.B. ein Thema zu stark belastet, zu geben, ohne dass sie dazu viele Worte machen müssen. Das sichere – Ort – Bild wird dann als Symbol eingesetzt. Wichtig für das Erleben des jeweiligen Kindes ist die Anteilnahme und Beachtung eines Gruppenleiters / einer Gruppenleiterin, diese sollte empathisch und unbedingt akzeptierend auf das Kind eingehen und es nicht bedrängen, weder detailliert zu berichten was es zum Verlassen des Gruppengeschehens veranlasste, noch zurück in die Gruppe zu kommen. Stattdessen sollte sie einfühlsam dem Kind die eigene Wahrnehmung und die eigenen Gefühle zur Situation anbieten.

### **4.5.1.7 Entspannungsübung/Fantasiereise**

*„Mit Entspannungsverfahren wird direkt auf eine Senkung der physiologischen Erregung abgezielt. Dabei soll die Absenkung des Erregungsniveaus die Realisierung von Verhaltensalternativen erlauben; diese werden erst möglich, weil der Patient nicht mehr durch seine körperlichen Reaktionen überwältigt wird. Regelmäßig auftretendes, angstfreies Verhalten und weniger starke, physiologische Reaktion führt dazu, daß der Patient mit veränderten Erwartungen an die vorher angstausslösenden Situationen herangeht.“* (Deuchert und Petermann, 1994, S. 28). Lohaus und Klein-Heßling kommen in einer Evaluationsstudie zu verschiedenen Entspannungsverfahren für Grundschulkindern zu

dem Schluss, „*Ein physiologisches Wirkungsmuster, wie man es als Ausdruck von Entspannung erwartet, findet sich dabei am eindeutigsten bei der imaginativen Entspannung. [...] Die physiologischen Effekte der Progressiven Muskelrelaxion sind mit einem Anstieg der Herzrate in der Entspannungsphase dagegen erwartungswidrig.*“ (Lohaus und Klein-Heßling, 2003, S. 99). Entsprechend werden in *Löwenherz* ausschließlich Phantasiereisen als Entspannungsübungen eingesetzt. Dies geschieht explizit in der zweiten Sitzung mit der Imaginationsreise zum eigenen sicheren Ort, in der achten Sitzung mit der Imaginationsreise zu den persönlichen Eigenschaften und in der vierten Sitzung mit der expliziten Entspannungsübung, die durch Hausaufgaben in den folgenden vier Sitzung in ihrer Verfestigung durch Übungen unterstützt wird. Diese kontinuierliche Vertiefung der Entspannungserfahrung mittels Hausaufgaben ist erforderlich, um einen gezielten und selbstgesteuerten Einsatz in potentiellen Stress- und Angstsituationen für die Kinder zu ermöglichen. So schreibt Merod: „*Bei ausreichendem Training und Erfahrung können durch ihren Einsatz die Effekte nicht nur schnell, sondern auch mit hoher Stabilität und Regelmäßigkeit gezielt und willkürlich erreicht werden.*“ (Merod, 2001, S. 301).

Generell kann der Einsatz aller Geschichten in *Löwenherz* als leichte Form von Entspannungsverfahren betrachtet werden, da Lohaus und Klein-Heißling zu der Schlussfolgerung kommen: „*Systematische Entspannungsverfahren wie Phantasiereisen und progressive Muskelrelaxion sind unsystematischen Formen der Entspannungsinduktion wie etwa dem Vorlesen von Geschichten dabei nicht deutlich überlegen.*“ (Lohaus und Klein-Heißling, 2003, S. 100). So wird sowohl mit den gezielten Entspannungsübungen wie auch generell mit dem Vorlesen von Geschichten den Kindern die Möglichkeit gegeben, ihre Aufmerksamkeit nach Innen zu richten und zur Ruhe zu kommen. Mittels gezielter Entspannungsübungen erfahren die Kinder, „*dass ihr Körper auf willentliche Steuerung positiv reagiert, und erleben dadurch zugleich eine zunehmende Stärkung ihres Selbstbewusstseins und der Autonomie.*“ (Merod, 2001, S. 303). Weinberger führt weiterhin aus, dass Phantasiereisen Kindern die Möglichkeit offerieren diese mit ihren Ressourcen zu verknüpfen (vgl. Weinberger, 2001, S. 167). Nach Merod lernt das Kind über diesen Weg die Fähigkeit „*selbstgesteuert seine seelische und körperliche Gesundheit zu erhalten und zu verbessern.*“ (Merod, 2001, S. 304).

Entsprechend sind die in *Löwenherz* durch den Einsatz von Entspannungsübung angepeilte Ziele die individuelle Konzentration und Aufmerksamkeit nach Innen zu richten, zur Ruhe

zu kommen und in der positiven Folge von Übung Furcht-, Angst- und Stresssituationen leichter und länger aushalten zu können.

Schwierigkeiten im Einsatz von Entspannungsverfahren stellt die Notwendigkeit der Übung derselben dar bzw. der motivationale Aspekt, der Kinder dazu bewegt ein solches Verfahren für sich durch alltägliche Übung zu vertiefen (vgl. Merod, 2001, S. 318). Aus diesem Grunde ist in *Löwenherz* die vierte Sitzung vollständig der Durchführung der Imaginationsreise gewidmet. Die konkrete, in der Sitzung vom Kind erlebte Entspannung, also positive Erfahrung mit der Technik, und das anschließende Gespräch über Sinn und Einsatzmöglichkeiten von Entspannung dient der Motivierung der Kinder zur selbstständigen Übungen. Ein weiterer motivierender Faktor, wenn auch primär ein technischer Aspekt, stellt der Erhalt der Entspannungs-CD oder –Kassette dar, die Grundlage der Übung zu Hause sind.

### **4.5.1.8 Rollenspiel**

Mogel schreibt zu kindlichem Rollenspiel: *„Die Kinder benutzen Ereignisschemata und dramaturgische Verlaufsgestalten, um erfahrene Ereignisse nachzugestalten, neu zu modellieren und in der Ausführung die Spielaktionen überzuakzentuieren. All das dient der Erlebniserweiterung<sup>35</sup> und sehr häufig auch der Erfahrungsbewältigung.“* (Mogel, 2002, S. 244/245). Nach Oerter werden die allen Beteiligten gemeinsame Handlungsmuster durch den jeweiligen Gegenstandsbezug, der die einzelnen Rollen definiert, abgestützt (vgl. Oerter, 1997, S. 99). Diesen gemeinsamen Gegenstadtbezug bietet innerhalb des *Löwenherz*–Settings die jeweilige Geschichte, die direkt oder nach Absprache variierend gespielt werden kann. Gerade für Schulkinder *„sind gezielte Rollenspiele eine bevorzugte Spielaktivität, weil diese es ihnen erlauben, nicht sie selbst zu sein, gefahrlos neue Rollen auszuprobieren bzw. sich von einer als unschön erlebten Realität zu distanzieren.“* (Goetze, 2002, S. 149). Goetze führt weiter aus: *„Das Rollenspiel ermöglicht es dem Kind zudem, mehrere Funktionen gleichzeitig zu aktivieren, z.B. Denken und Fühlen, Zuhören und Sprechen, Agieren und Reagieren.“* (Goetze, 2002, S. 296). Beim therapeutischen Rollenspiel geht es primär darum *„emotionale Erfahrungen herbeizuführen, die korrigierend und verändernd wirken sollen.“* (Goetze, 2002, S. 297). Nach Hungerige und Borg-Laufs sind die Hauptziele des therapeutischen Rollenspiels *„einerseits das Erlernen und Üben neuer Verhaltensweisen<sup>36</sup>, die bisher nicht oder nur*

---

<sup>35</sup> Hervorhebung durch den Autor

<sup>36</sup> Hervorhebungen durch die Autoren

*rudimentär im Verhaltensrepertoire vorhanden waren, andererseits das Aktualisieren bereits erworbener Verhaltensweisen, die aber aufgrund ungünstiger Lebensumstände oder dysfunktionaler Kognitionen nicht gezeigt werden.“ (Hungerige und Borg-Laufs, 2001, S. 247). Nach den Autoren kann das Rollenspiel zu vielfältigen Zwecken eingesetzt werden, etwas dem Einüben von Lösungs- und Bewältigungsstrategien, ergänzt als Instrument der kognitiven Arbeit, als Mittel des Beziehungsaufbaus, als diagnostisches Instrument und als Möglichkeit der Entwicklungsförderung (vgl. Hungerige und Borg-Laufs, 2001, S. 264). Unterschiedliche Autoren schlagen ähnliche grundsätzliche Abläufe wie Hungerige und Borg-Laufs für Rollenspiele vor:*

*„1. Einführungsphase*

*2. Vorbereitungsphase*

*3. Rollenspielphase*

*4. Reflexionsphase*

*5. Transferphase“ (Hungerige und Borg-Laufs, 2001, S. 273).*

Diese festen Bestandteile

- bieten einen sicherheitsstiftenden Rahmen
- ermöglichen erfahrungsmachendes Lernen
- eröffnen die Möglichkeit des Modelllernens
- ermöglichen den Einbezug aller Beteiligten, auch von BeobachterInnen
- re-integrieren die exponierten RollenspielerInnen
- ermöglichen eine Bezugnahme zum Alltagserleben der Kinder.

Für das *Löwenherz* – Kindermodul wurde eine vergleichbare Vorgehensweise entwickelt, diese beachtet das niedrige Alter der Zielgruppe. Zu den Eckpunkten äußert sich Behr ähnlich wenn er schreibt: „Interaktionsresonanz<sup>37</sup> kann im Bereich des Rollenspiels folgende Handlungsprinzipien der Therapeutenperson umfassen:

- verbales Kommentieren und Fragen-stellen zur Inszenierung.
  - im Falle des Mitspielens die Inszenierung abfragen und weisungsgemäß ausführen.
  - Beziehungskonflikte auf der realen Ebene ansprechen und mit dem Kind austragen.“
- (Behr, 2002, S. 114)

---

<sup>37</sup> Hervorhebung durch den Autor

### **Rollenspielvorgehen in den *Löwenherz* – Kindergruppen**

#### Die GruppenleiterInnen moderieren

- An erster Stelle steht dabei die Erklärung des Aktivitätsangebotes „Rollenspiel“. Dies geschieht bei jungen Kinder am sinnvollsten über den Vergleich zum Theaterspiel, bei dem die Gruppe das Stück gemeinsam überlegt und die SchauspielerInnen ihre Rollen frei bestimmen dürfen.
- Während der folgenden Phase obliegt es den GruppenleiterInnen die spielenden Kinder evtl. vor z.B. Angriffe anderer Kinder zu schützen, wenn z.B. vorgeworfen wird sie spielen „falsch“. Hier ist es wichtig, darauf hinzuweisen, dass es kein falsches Spiel gibt und die Möglichkeit anzubieten im Anschluss in einem weiteren Rollenspiel die Rollen zu tauschen, so dass auch andere Verhaltensweisen gespielt bzw. beobachtet werden können.
- Vor allem bei ersten Rollenspielerfahrungen kann es hilfreich sein, wenn einE GruppenleiterIn mitspielt. Dies sollte primär auf Regieanweisungen der Kinder hin geschehen. Sofern von den Kindern keine adäquaten Lösungsideen generiert werden, kann von Seiten der Leitung ein Lösungsvorschlag angeboten werden. Dieser sollte dann dezent und offen sein, so dass die Kinder die Möglichkeit haben, diese Lösungsidee zu vervollständigen, umzugestalten und/oder abzulehnen. Die/Der zweite GruppenleiterIn soll in der BeobachterInnenrolle (für die Kinder: Publikum) bleiben, um emotionale Aspekte verbalisieren und spiegeln zu können und vor allem die Möglichkeit zu haben sowohl das Gesamtgeschehen zu beobachten wie auch evtl. einzelne Kinder, die z.B. das Geschehen eher aus der Distanz beobachten, begleiten zu können.
- Des Weiteren obliegt es den GruppenleiterInnen bzw. der beobachtenden GruppenleiterIn dafür Sorge zu tragen, dass alle weiteren Phasen eingehalten werden.

#### Spielabsprache

- Hierbei geht es darum, das zu spielende Thema zu klären. Dies kann gut unter Bezugnahme zur vorgelesenen Geschichte geschehen.
- Zur Rolleneinteilung melden sich die Kinder freiwillig für die Rolle, die sie spielen und ausgestalten möchten.
- Kein Kind muss spielen! Kinder können sich auch für die Rolle einer Beobachters / einer Beobachterin entscheiden.

## Darstellung des neu entwickelten klientenzentrierten Programms *Löwenherz*

- Weiterhin ist es vorstellbar, dass die Kinder die Rolle eines Regisseurs / einer Regisseurin besetzen möchten, dies ist möglich, erfordert allerdings eine relativ ausdifferenzierte vorherige Absprache, da das regieführende Kind den für alle stimmigen Rahmen angeben sollte.
- Zur Vorbereitung des eigentlichen Spiel sollte ein Bühnen- und ZuschauerInnenbereich definiert werden. Zu diesem Zweck kann eine Bühne markiert werden, z.B. über ausgelegte Decken, Stühle als Bühnenecken und/oder Klebeband, das auf dem Boden die Begrenzung der Bühne anzeigt.

### Rollenspielphase

- Während dieser halten sich die GruppenleiterInnen weitestgehend zurück, mit Ausnahme der oben beschriebenen Aspekte.
- Die Spielphase wird durch Rollenfeedbacks beendet. Die Rollenfeedbacks sollten klar vom eigentlichen Spiel getrennt sein, z.B. indem sich alle SpielerInnen auf die Bühne oder an den Bühnenrand setzen. Da Rollenfeedback eher abstrakt ist, bietet es sich an junge Kinder aufzufordern zu erzählen wie sie sich in der jeweiligen Rolle gefühlt haben, dabei kann die Gruppenleitung vertiefende Fragen stellen.
- Beim De-roling geht es darum die Rolle wirklich abzulegen. Das ist generell wichtig, aber besonders für eher unangenehme Rollen. Dazu sollte die Bühne abgebaut werden, sofern sie visuell markiert wurde.
- Dann gehen mindestens alle Rollenspielenden, aber gern auch die BeobachterInnen durch den Raum und schütteln sich; schütteln die Arme und Beine aus, springen eventuell u.ä. Das muss durch die GruppenleiterInnen deutlich angeleitet werden.
- Die Gruppenleitungen machen auf jeden Fall aktiv mit.
- Häufig erscheint das De-roling den Rollenspielenden zunächst albern, seine Wirkung wird aber meistens als sehr angenehm und nützlich empfunden.

### Sharing- oder Transferphase

- Beim Sharing geht es um einen Erfahrungsaustausch in Bezug auf die Inhalte des Rollenspiels. Inhaltlich geht es darum zu sagen woher man selbst das Thema kennt und welche Gefühle durch das Rollenspiel bei einem selbst ausgelöst wurden. Hier sollte versucht werden alle Kinder, auch die beobachtenden, einzubeziehen.
- Der Sinn dabei ist zum einen die Reflexion, zum anderen alle gleichermaßen in die Gruppe zu re-integrieren. Letzteres meint, dass vor allem der/die ProtagonistIn viel

von sich gezeigt hat, sich vor der Gruppe exponiert hat. Um Scham u.ä. vorzubeugen kann das Kind nun hören wie es den anderen damit geht. Außerdem hilft das die Bewertung zu verändern und kommt einer ersten Realitätsprüfung nahe (es geht nicht nur mir so!).

- Bei Kindern ist es sinnvoll eine Sharing-Runde mit dem Schwerpunkten bzw. Fragen wie: Kenne ich das? Woher kenne ich das? Wie geht es mir damit? und Wie ging es mir beim Spielen bzw. Zuschauen? anzuleiten.
- Im Rollenspiel mit Kindern geht eine Sharing-Runde fließend in eine Transferrunde über, ist also nicht scharf voneinander abgrenzbar.

Sofern mehrere Rollenspielrunden durchgeführt werden, kann die Sharing-Runde auch im Anschluss an mehrere Spiele durchgeführt werden. Dann ist es Aufgabe der GruppenleiterInnen auch die vorherigen Spiele im Fokus zu behalten. Gleichmaßen vorstellbar ist es, dass eine ausführliche Gesprächsrunde Anlass zu weiteren Spielen gibt, was ebenfalls ermöglicht werden sollte.

Behr äußert zum Rollenspiel: „*Es ist evident, daß das Kind im Rollenspiel sein Empfinden der Welt, konkret seine Beziehungsthemen inszeniert. Dazu bedarf es nicht unbedingt anderer Personen. Die Anwesenheit einer Therapeutenperson erleichtert für das Kind jedoch vieles, manche Prozesse werden so erst möglich.*“ (Behr, 2002, S. 114).

Die in *Löwenherz* mit dem Einsatz von Rollenspielen verfolgten Ziele sind die Schaffung verschiedener Möglichkeiten für die Kinder. Dazu zählen die Auseinandersetzung mit eigenem problematischem Verhalten, Be- und Verarbeitung individuell problematischer Inhalte, das eigene Verhalten als BeobachterIn von außen betrachten können und darüber ein Bewusstsein der Außenwirkung des eigenen Verhaltens erhalten, unterschiedliche Verhaltens- und in der Folge auch unterschiedliche Lösungsmöglichkeiten sehen können und das Ausprobieren verschiedener Verhaltensmodifikationen.

### **4.5.1.9 Körperumrisse**

Im *Löwenherz* – Kindermodul kommen Körperumrisse in der achten Sitzung zum Einsatz. In dieser Sitzung liegt der Schwerpunkt auf der geförderten Selbstwahrnehmung jedes Kindes. Dies geschieht angeleitet durch eine Phantasiereise, die die Kinder auf sich selbst fokussiert und mit Hilfe derer sie aus ihrer eigenen Perspektive für sich zutreffende Eigenschaften (s. folgendes Subkapitel) finden sollen. Diese werden im Anschluss durch die Kinder schriftlich festgehalten. Ursprünglich geschah dies auf schlichten DIN A4-Zetteln, wodurch die Sitzung sehr sprachlastig wurde. Aufgrund dessen wurde das

*Löwenherz*–Kindergruppenmanual prozessorientiert dahingehend verändert, dass die Kinder nach dem Hören der Phantasiereise zuerst ihre Körperumrisse auf großen Papierbögen festhalten. Dies geschieht durch ein anderes Kind oder eine Gruppenleitung. Erst im Anschluss daran schreibt jedes Kind die von ihm während der Phantasiereise gefunden Eigenschaften in das eigene Körperschema. Dieses Vorgehen erscheint sinnvoll, denn „*Wir versuchen im therapeutischen Prozess dahin zu arbeiten, dass Reflexion nicht nur eine geistige Aktion bleibt, sondern zum offenen, verkörperten Prozess wird, der auch im Alltag einen fortwährenden Bezug zur Körperwahrnehmung betont und gewährleistet.*“ (Ehrensperger, 2006, S. 694).

Der Vorteil dieses Vorgehens, neben der Reduzierung der Sprachlastigkeit, liegt darin, dass die Kinder auch einen visuellen Bezug zur eigenen Person herstellen können, da sie ihre Eigenschaften in ihr Körperbild schreiben. So schreibt Wehowsky von vier Perspektiven auf den Körper, wovon eine die des „*subjektiven Körpers*“ ist, „*der innerlich beobachtet, erfahren, gefühlt und subjektiv beschrieben werden kann*“ (Wehowsky, 2006, S. 192).

Des Weiteren eröffnet dieses Vorgehen ein individualisiertes Zeitmanagement. Während Kinder, die mehr Zeit benötigenden diese haben, können Kinder, die bereits mit dem Aufschreiben der Eigenschaften fertig sind, sich mit ihren Köperschemata beschäftigen, diese z.B. colorieren. Zusätzlich scheint es Kinder wesentlich leichter Eigenschaften für sich selbst zu finden, wenn diese im Bezug zu ihrem Körper(schema) stehen. Die Kinder können dann auch direkt die Eigenschaften dort festhalten, wo sie sie lokalisieren. Auf diesen Aspekt wird mit der Hausaufgabe der elften Sitzung wieder eingegangen, in der die Kinder aufgefordert werden Stimmungen und Gefühle in einem vorgedruckten Körperumriss farblich zu kennzeichnen.

### **4.5.1.10 Licht- und Schattenseiten**

Diese Intervention steht im direkt Zusammenhang zu der im vorhergehenden Abschnitt beschriebenen, da beide in der achten Sitzung parallel angeboten werden. Synonyme für Licht- und Schattenseiten sind A- und B-Seiten<sup>38</sup> oder auch verschiedene Selbst-Anteile. Die Lichtseiten sind diejenigen Anteile des Selbst, die i.d.R. an sich selbst geschätzt werden, wohin gegen die meisten Menschen die Schattenseiten bei sich selbst nicht mögen oder sogar ablehnen. Daher auch die Bezeichnung: Was ein Mensch an sich mag zeigt er, diese Eigenschaften stellt er ins Licht. Die B-Seiten mögen die meisten Menschen nicht,

---

<sup>38</sup> Dieses Bild entstammt der Vinyl-Single-Zeit, während auf der A-Seite ein bekannter Hit präsentiert wurde, war auf der B-Seite ein unbekanntes Lied zu finden.

sie zeigen sie möglichst wenig, sie stehen also im Schatten des Selbst'. Die Schattenseiten sind i.d.R. zumindest leicht schambesetzt, was eine Integration und Akzeptanz ins eigene Selbst erschwert. Auch die Lichtseiten können schambesetzt sein. Positive Aspekte von und an sich selbst zu zeigen ist für viele Personen schwierig, da das Zeigen von Lichtseiten als Eitelkeit wahrgenommen werden kann.

Die Idee diese Selbstanteile mittels Eigenschaftsworten festzuhalten ist aus „*Selbsterfahrung mit Kindern und Jugendlichen*“ entliehen, dort wird dazu das Ziel „*Andere Verhaltensweisen von sich sehen und zulassen können.*“ formuliert (Manteufel und Seeger, 2002, S. 32). Nach Mrochen und Bierbaum-Luttermann ist das Selbst-Konzept eines von drei zentralen Konstrukten in der kindzentrierten Persönlichkeitstheorie. Sie schreiben: „*Das Selbst ist die Gesamtheit der kindlichen Wahrnehmungen seiner Person in seiner Welt, inklusive aller Wertschätzungen und Ablehnungen, die es durch relevante Dritte erfahren hat, und inklusive aller Wertungen, mit denen ein Kind seine eigenen Erfahrungen und sich selbst belegt.*“ (Mrochen und Bierbaum-Luttermann, 2001, S. 770). Die Unterstützung der Bewusstwerdung eigener Selbstanteile ist notwendig, da das Selbst „*dem Bewusstsein zugänglich, aber nicht notwendig im Bewusstsein*“ ist (Rogers, 1991, S. 212).

Die mit dieser Intervention in *Löwenherz* verfolgten Ziele sind entsprechend der Ausführungen die Verbesserung der individuellen Wahrnehmung eigener seelisch-körperlicher Prozesse, die Verbesserung des selbstbezogenen Einfühlungsvermögens, die Verbesserung der Wertschätzung für sich selbst, die Verbesserung der Wahrnehmung akzeptierte und abgelehnter Selbstanteile wie die Verbesserung der Akzeptanz und in der Folge der Integration abgelehnter Selbstanteile.

### **4.5.1.11 Hausaufgaben**

„*Von **Hausaufgaben**<sup>39</sup> spricht man, wenn einem Patienten oder seinen Bezugspersonen inhaltlich und zeitlich begrenzte Aufträge (z.B. das Problemverhalten protokollieren, Entspannungsübungen durchführen, Sprachübungen mit einem entwicklungsverzögerten Kind ausführen) übertragen werden.*“ (Bellingrath und Brack, 2001, S. 551). Im *Löwenherz* – Kindermodul kommen Hausaufgaben mit Ausnahme der zehnten und 13. Sitzung in jeder Sitzung vor.

„*Die Lebensgeschichte eines jeden Klienten hält eine Vielzahl sehr persönlicher Erfahrungen mit Hausaufgaben bereit.*“ (Wendlandt, 2002, S. 37). Bedauerlicherweise

---

<sup>39</sup> Hervorhebung durch die Autoren

sind diese Erfahrungen nicht zwangsläufig positiv, auch bei jungen Grundschulkindern nicht. Dies erfordert eine Umbewertung von therapeutischen Hausaufgaben im Unterschied zu schulischen Hausaufgaben bzw. eine differenzierende Betrachtung beider Hausaufgabenformen. Ein erster Schritt diesbezüglich ist die sprachliche Unterscheidung, so schreibt Wendlandt über therapeutische Hausaufgaben im Unterschied zu schulischen: „*Ein angemessener Begriff für ‚Hausaufgaben‘<sup>40</sup> ist zu wählen, der für den Klienten sinnvoll erscheint*“ (Wendlandt, 2002, S. 37). Im *Löwenherz* – Kindermanual wird der Begriff „*Löwenherz für zu Hause*“ benutzt, der in der folgenden Sitzung, in der die Hausaufgaben besprochen werden in „*Löwenherz von zu Hause*“ umgewandelt wird. Über dieses sprachliche Detail ist es für alle Beteiligten offensichtlich, ob von den vergangenen oder den künftigen Hausaufgaben gesprochen wird. Des Weiteren ermöglicht die Begriffswahl den Kindern das häufig anzutreffende Bedürfnis etwas Greifbares aus den Sitzungen, also von *Löwenherz*, mit nach Hause zu nehmen, zu befriedigen.

Aufgrund der häufig negativen Konnotation von Hausaufgaben ist es erforderlich die Motivation zur Durchführung derselben auf Seiten der Kinder gezielt zu fördern, zu diesem Zweck sind weitere Punkte wichtig. Ein zentraler Aspekt hierbei ist, dass die Vor- und Nachbesprechung der Hausaufgaben durch die GruppenleiterInnen selbst wichtig genommen werden (vgl. Wendlandt, S. 38) und entsprechend in die Sitzungen integriert werden. Weiterhin können „*Therapeutische Hausaufgaben [...] so ausgedacht und eingesetzt werden, das sie den Klienten Spaß bringen, dass sie Erfolgserlebnisse vermitteln und gegebenenfalls Herausforderungen darstellen, deren Bewältigung Stolz und Selbstvertrauen auslösen.*“ (Wendlandt, 2002, S. 15). Die Erläuterung der neuen Hausaufgaben (*Löwenherz für zu Hause*) geschieht durch die Gruppenleitung unter Bezugnahme zu gerade stattgefundenen Sitzung, dies kann auch eine Variation des vorbereiteten Hausaufgabenzettels notwendig machen. Nach Bellingrath schließt die Formulierung von Hausaufgaben „*meist unmittelbar an konkrete Themen*“ an (Bellingrath, 2001, 193). Das übergeordnete Ziel von therapeutischen Hausaufgaben ist der Transfer von Sitzungsinhalten und –erleben in den jeweiligen Alltag und die Verfestigung und Vertiefung neu erworbener Fähigkeiten. Verschiedene Studien der kognitiven Neuropsychologie weisen darauf hin, dass Lernen kontextgebunden stattfindet (vgl. Gazzaniga, 2002, S. 340). Wendlandt äußert sich entsprechend und führt weiter aus: „*Hier sind therapeutische Hausaufgaben ein geeignetes Instrument, um den Transfer*

---

<sup>40</sup> Hervorhebung durch den Autor

*gelernter Fähigkeiten von einer Situation auf die andere sicherzustellen. Anders ausgedrückt: Die therapeutischen Hausaufgaben stellen eine Brücke vom Behandlungsraum in den Lebensalltag dar. Mit Hilfe dieser Brücke können die erworbenen Fähigkeiten in all die vielen alltäglichen Lebenssituationen des Klienten transferiert werden.*“ (Wendlandt, 2002, S. 16).

Jungen Kindern ist dieser Aspekt gut über altersgerechte Beispiele zu vermitteln. So können sich z.B. die meisten Kinder daran erinnern, dass sie erst nach einigen Malen des selbstständigen Eis-Kaufens sich sicher fühlten und auch andere Kleinigkeiten allein kaufen konnten. Ein geeignetes Beispiel für die Notwendigkeit Entspannungstechniken zu üben, um sie sicher anwenden zu können, bietet das Erlernen des Fahrrad-Fahrens.

In der Literatur wird eine Vielzahl unterschiedlicher Hausaufgabenarten beschrieben, so unterscheiden z.B. Jänicke und Borg-Laufs folgende Aufgabentypen: Beobachtungsaufgaben, Nachdenken, Vorhersagen, Handlungsaufgaben und Rituale (vgl. Jänicke und Borg-Laufs, 2001, S. 713). Ohne Frage erfordert die Stellung von Hausaufgaben an Kinder eine realistische Einschätzung ihrer entwicklungsbedingten Fähigkeiten. Dem entsprechend ist es im Rahmen von *Löwenherz* notwendig die z.T. geringe Lesefähigkeit von ZweitklässlerInnen und deren Anstrengung beim Verfassen von Texten zu berücksichtigen. Aufgrund dessen finden in die *Löwenherz* – Hausaufgaben sowohl gestalterische Elemente Eingang wie auch Selbstbeobachtungen. Letztere werden mit Hilfe von Zeichensystemen angeboten. „*Erfolgt eine Beobachtung unter Zuhilfenahme eines Zeichen- bzw. Indexsystems, so kodiert der Beobachter das Auftreten vorher festgelegter Verhaltensweisen*“ (Mackowiak, 2001, S. 150).

Die Hausaufgaben in *Löwenherz* werden mit den Zielen der individuellen Vertiefung der Sitzungsinhalte, dem Üben neuer Inhalte und dem Alltagstransfer der Inhalte, eingesetzt, wie die obigen Ausführungen nahe legen.

Alle Hausaufgabenzettel für die Kinder sind im Anhang jeweils am Ende der Sitzung, in der sie aufgegeben werden, abgedruckt (s. Anhang, Kapitel 11.2, Die einzelnen Module). Auf den „*Löwenherz für zu Hause-Zetteln*“ wird in kindgerechter Sprache der bereits durch die GruppenleiterInnen erläuterte Auftrag wiederholt.

Bei den Hausaufgaben wird ein verstärkter Wert auf die ressourcenorientierte Ausrichtung gelegt, um die Kinder in ihrem Selbsterleben zu stärken. Entsprechend werden die Kinder mit den Hausaufgaben nach der dritten Sitzung auf angenehme Gefühle, nach der achten Sitzung zur Beobachtung ihrer Lichtseiten und nach der elften Sitzung auf angenehme Körperempfindungen fokussiert.

### **Die Hausaufgaben im Einzelnen:**

- Nach der 1. Sitzung: Fertigstellung des Steckbriefs
- Nach der 2. Sitzung: Fertigstellung des Bildes des eigenen sicheren Ortes und/oder ein weiteres Bild für zu Hause malen
- Nach der 3. Sitzung: Eine Collage und/oder ein gemaltes Bild zu einem schönen Gefühl erstellen
- Nach der 4. Sitzung: Entspannungsübung möglichst täglich durchführen. Dazu werden den Kindern Tonträger ausgeteilt, die die in der Sitzung durchgeführte Langform der Entspannungsübung, sowie eine Kurzform enthalten.  
Dabei werden die Kinder aufgefordert die Langform regelmäßig zu üben. Sie können des Weiteren auch bereits die Kurzform ausprobieren. Der Durchführung- und Entspannungserfolg wird durch die Kinder mittels eines Zeichensystems festgehalten, das auch bei den folgenden Hausaufgaben zum Einsatz kommt. Dabei gibt es vier Kategorisierungsmöglichkeiten: ★ = „Ich habe geübt, bin aber nicht entspannt“; ★★ = Ich habe geübt, die Entspannung hat ziemlich gut geklappt; ★★★ = Ich habe geübt, die Entspannung hat total gut geklappt; ☹ = Ich habe nicht geübt.
- Nach der 5. Sitzung: Wiederum Entspannung üben. Nun sollen die Kinder die Kurzform anwenden, sie können sich auch mit dem schriftlichen Text der Entspannungsübung auseinander setzen oder sich ausschließlich mental mit der Vorstellung ihres sicheren Ortes versuchen gezielt zu entspannen.
- Nach der 6. Sitzung: Weitere Vertiefung der Entspannungserfahrung, diesmal mit Hilfe der schriftlichen Entspannungsübung oder ausprobierend mit dem eigenen sicheren Ort.
- Nach der 7. Sitzung: Ein weiteres Mal Entspannung üben, dies sollte nun ausschließlich mit der Vorstellung des eigene sicheren Ortes erprobt werden.
- Nach der 8. Sitzung: Das Zeigen der in der Sitzung gefundenen individuellen Lichtseiten und die Beobachtung dessen mit Hilfe eines Zeichensystems, das an das der Beobachtung des eigenen Entspannungserfolges angelehnt ist. Die Symbolik hier: ★ = Die Lichtseite von mir hatte ich heute ein Bisschen; ★★ = Die Lichtseite von mir konnte ich heute ziemlich gut zeigen; ★★★ = Diese Lichtseite von mir war heute ganz doll oder ganz viel da; - = Diese Lichtseite habe ich heute gar nicht an mir gesehen.

- Nach der 9. Sitzung: Ein ängstigendes oder als eklig empfundenenes Tier malen.
- Nach der 11. Sitzung: In einen vorgegeben Körperumriss farblich eintragen, „Wo ich spüre, dass es mir gut geht!“ Dazu werden folgende Farben vorgeschlagen: rot = Hier spüre ich, dass es mir gut geht oder mir etwas besonders gut gefällt; gelb = Hier merke ich manchmal, dass es mir gut geht oder mir etwas gut gefällt; blau = Hier spüre ich eigentlich nie, dass es mir gut geht.
- Nach der 12. Sitzung: Ein Bild malen und/oder einen Text als Resümee zu den *Löwenherz*- Sitzungen erstellen.

### **4.5.1.12 Lied singen**

Das *Löwenherz*-Lied „Mut tut gut“ wurde von vier projektbeteiligten Studierenden, Nina Krüger, Sören Fiedler, Tanja Duesmann und Frihtjof Kunkel, gezielt für die *Löwenherz*-Kindergruppen komponiert und getextet. Der Text ist im Anhang am Ende der ersten Sitzung (s. Anhang, Kapitel 11.2.1, 1. Kindergruppensitzung: Kennen lernen) vollständig abgedruckt. Im Liedtext geht es um Mut und Stärke, die alle Kinder brauchen, um ihre Welt zu entdecken. Das Lied besteht aus einem Refrain und zwei Strophen. Zum Abschluss der jeweiligen Sitzung, also vor dem Verlassen des Raumes, um in die gemeinsame Ausklangphase (s. folgendes Unterkapitel) zu gehen, wird das Lied gesungen, entweder begleitet von einer Gitarre oder von CD abgespieltem Lied.

*„Der Mensch scheint sein Singen gezielt als Hilfe einsetzen zu können, um in bestimmten Situationen sein psychisches Gleichgewicht aufrechtzuerhalten oder wiederherstellen und damit einhergehend körperliche Anregung oder im Gegenteil Entspannung zu erfahren.“* (Adamek, 1996, S. 25). Nach Adamek können diese Effekte im Gruppenkontext verstärkt werden (vgl. Adamek, 1996, S. 25). Zur psychischen Wirkung von Musik zählen Strobel und Huppmann zahlreiche Quellen auf (vgl. Strobel und Huppmann, 1997, S.34) und gelangen zu dem Schluss, dass *„sich vor allem gedanklich-assoziative, das Lernen beeinflussende und emotional-affektive“* psychische Wirkungen beschreiben lassen (Strobel und Huppmann, 1997, S. 34). Die Besonderheit der Intervention besteht unter anderem darin, dass *„Das therapeutische Prinzip musikalischer Tätigkeit ist ein handlungsorientiertes Prinzip<sup>41</sup>.“* ist (Schwabe, 1983, S. 70). Das Prinzip der Aktivität geht in therapeutischen und präventiven Kindergruppen i.d.R. von den Kindern selbst aus und muss kaum gefördert werden. Dennoch erscheint es sinnvoll am Ende einer Kindergruppensitzung eine gezielte aktive Intervention anzubieten, denn *„Gefühle und*

---

<sup>41</sup> Hervorhebung durch den Autor

*Gestimmtheit sind nicht nur Ausdruck des jeweiligen Befindens; vielmehr kann über die Beeinflussung vorhandener Gefühle und Gestimmtheiten bekanntlich Einfluss auf Befinden genommen werden.*“ (Schwabe, 1987, S. 117). In diesem Sinne wird das Lied ritualisiert am Ende jeder *Löwenherz* – Kindergruppe unmittelbar vor der Ausklangphase (s. folgendes Subkapitel) bzw. zur Einleitung derselben gemeinsam gesungen. Es dient damit bereits den mit der Ausklangphase angestrebten Zielen bzw. leitet diese ein.

Des Weiteren soll mit dem gemeinsamen Singen des Liedes die Gruppenfindung und das Gruppengefühl unterstützt werden, den Kindern eine positive Identifikationsmöglichkeit geboten und Spaß und Freude vermittelt werden.

### **4.5.1.13 Ausklangphase**

Die Ausklangphase ist eine wichtige Komponente im Ablauf der *Löwenherz* – Kindergruppen, sie ist fester Bestandteil des generellen Gruppenablaufs, also ein ritualisiertes Element (s. Kap. 4.5.1.2, Rituale) und sollte mindestens zehn Minuten umfassen, da das mit ihr angestrebte Ziel andernfalls kaum erreichbar zu sein scheint. Im Zeitmanagement der GruppenleiterInnen stellt die Ausklangphase einen gewissen zeitlichen Puffer dar, da sie je nach den Bedürfnissen der Kinder über die zehn Minuten hinaus ausgedehnt werden kann.

Generell ist es nach Meinung der Autorin sinnvoll diese Phase im Freien auf dem Schulhof durchzuführen, da die Kinder dort die Möglichkeit haben entsprechend ihrer individuellen Bedürfnisse sowohl ruhig zu spielen wie auch sich körperlich aktiv zu betätigen. Wenn das Wetter einen Aufenthalt im Freien unmöglich macht, kann auch ein Toberaum in der Schule genutzt werden, sofern ein solcher vorhanden und zugänglich ist. Wichtig ist in jedem Fall ein Raumwechsel, um die Trennung der Sitzung von der Ausklangphase zu symbolisieren bzw. das Ziel der Phase zu unterstützen. Die *Löwenherz* – Materialien verbleiben im Gruppenraum, mit Ausnahme der Indoor - Bälle, diese dürfen auch für die Ausklangphase genutzt werden, da sie ein gemeinsames körperaktives Spiel fördern.

Goetze schreibt zu therapeutischen Einzelkontakten: *„Mitunter sind auch Übergänge notwendig, falls das Kind emotional stark erregt ist und zum Stundenende hin extrem ausagierendes Verhalten zeigt.“* (Goetze, 2002, S. 233). Da solche Übergänge im Gruppenkontext schwerlich individuell herstellbar sind, wird in *Löwenherz* mit der Etablierung der Ausklangphase präventiv für alle Kinder diese Möglichkeit geschaffen, da die Wahrscheinlichkeit hoch ist, dass ein oder mehrere Kinder emotional erregt sind und eine intervenierende prozessleitende Hilfe benötigen, um *„Probleme vor der Tür und*

im weiteren Tagesverlauf des Kindes, z.B. in der Schule bzw. Klasse“ (Goetze, 2002, S. 233) zu verringern bzw. im optimalen Fall zu verhindern.

Das Ziel der Ausklangphase ist es also, den Kindern eine Hilfestellung zur Reduzierung ihres Erregungsniveaus zu bieten, und damit einen weicheren Übergang zurück in ihren kindlichen Alltag zu schaffen, was konkret die nächste Unterrichtsstunde oder der Nachhauseweg sein kann.

### **4.5.1.14 Gespräche in der Kindergruppe**

Die GruppenleiterInnen müssen alle Kinder im Auge behalten, dazu müssen sie evtl. auf einzelne Kinder zugehen und diese individuell begleiten. Das individuelle, selbstbezogene und in der Folge erfahrungsmachende Lernen steht im Vordergrund der *Löwenherz* - Kindergruppen. Dabei soll versucht werden alle Kinder möglichst in das Gruppengeschehen zu integrieren. Hierbei soll und darf auf keinen Fall Druck auf die Kinder ausgeübt werden. Die GruppenleiterInnen geben eine prozessleitende Hilfe, die kontinuierlich aufrechterhalten werden muss. Wenn sich die Kinder auf angebotene Themen einlassen, müssen sie von den GruppenleiterInnen darin empathisch begleitet werden, d.h. z.T. emotional getragen und geschützt, zum Teil unterstützt werden. Nur auf diesem Wege kann die Selbstaktualisierung im Sinne des klientenzentrierten Konzeptes aktiviert werden.

Des Weiteren obliegt den GruppenleiterInnen die Moderation der Gruppe. Inwiefern sie diese stundenbezogen aufteilen, ist ihre Teamentscheidung. Die Moderation umfasst sowohl die Aufmerksamkeit für alle Kinder, wie auch die Zeit u.ä. in die Aufmerksamkeit zu integrieren.

Grundsätzlich sollen möglichst viele emotionale Inhalte, sowohl verbaler wie auch non-verbaler Art von den GruppenleiterInnen an die Kinder zurück gespiegelt werden. Dabei muss auf potentielle Überforderungen der Kinder Rücksicht genommen werden, diese sollen vermieden werden, da sie nicht hilfreich sind, sondern vielmehr Abwehr zutage fördern können. Das bedeutet, dass von den GruppenleiterInnen zum einen der klientenzentrierte und gesprächspsychotherapeutische Ansatz verinnerlicht sein muss, zum anderen, dass sie unterschiedlichen Fragetechniken anwenden müssen, um die Kinder in ihrer Selbstoffenbarung, -reflexion, in der Analyse ihres Erlebens und Umfeldes und evtl. bei ihren Realitätsprüfungen zu unterstützen.

Eine zentrale Form der Gestaltung von Gesprächen stellt dabei die sokratische Gesprächsführung dar. Deren Hauptziel nach Stavemann lautet: „den Patienten durch

*geleitetes, strukturiertes Fragen tiefere Erkenntnisse zu ermöglichen, um ihnen [...] zu eigenverantwortlichen Lösungen für ihre individuellen Probleme und zu selbstbestimmten, widerspruchsfreien Leben zu verhelfen.“* (Stavemann, 2002, S. 89). Dabei ist es für den Selbstaktualisierungsprozess des Kindes elementar, dass die gesprächsführende, erwachsene Person bewertende Äußerungen, Belehrungen u.ä. strikt vermeidet, statt dessen lediglich auf Widersprüche und unlogische Ableitungen aufmerksam macht, in dem sie die eigene Verwirrung transparent macht (vgl. Stavemann, 2002, S. 89). Eine weitere wichtige Fragetechnik stellt das zirkuläre und reflexive Fragen der Systemischen Therapie und Beratung dar. Diese *„Fragetechnik zielt darauf ab, Sachverhalte in ihrer Kontextabhängigkeit und damit Relativität erkennbar und erfahrbar zu machen“* (Schiepek, 1999, S. 81). Eine weitere relevante Intervention im Rahmen von Gesprächen stellen die hypothetischen Fragen dar. *„Hypothetische Fragen<sup>42</sup> erzeugen hypothetische Wirklichkeiten und geben damit Auskunft über die von einem Individuum oder den Mitgliedern eines ‚Problemsystems‘ wahrgenommenen Lösungsperspektiven und Potentiale (Ressourcen), aber auch über wahrgenommene Problemzustände und deren ‚Ursachen‘“* (Schiepek, 1999, S. 83). Bei der Intervention des Fragens und generell in therapeutischen und präventiven Angeboten sollten geschlossene Fragen vermieden werden. *„Sie legen generell eine knappe, informationsarme Antwort nahe, ‚blockieren‘<sup>43</sup> oft kurzfristig das Gespräch und ermöglichen keinen Rückschluss darauf, welche Bedeutung die Antwort für den Befragten hat. [...] Offene Fragen lassen dagegen Raum für ausführliche Antworten.“* (Hungerige, 2001, S. 61).

Dieser intervenierende Einsatz von Gesprächen ist notwendig, da Kinder von sich aus primär das Kommunikationsmedium des Spiels wählen anstelle des Gesprächs. Nach Schmidtchen macht der Anteil des Spiels in klientenzentrierten Spieltherapien 95 % der Zeit aus (vgl. Schmidtchen, 1996, S. 6). Diese Tatsache erfordert Gesprächsinterventionen durch die GruppenleiterInnen, da gleichzeitig 25 % der Kinder in einer Untersuchung Schwendemanns von 2002 angeben, dass das Gespräch die wichtigste Strategie zur Angstbewältigung ist (vgl. Finger, 2004, S. 269). *„Doch auch die anderen Kinder, die das Gespräch nicht von selbst nennen, geben an, daß sie mit mehr als einer Person über ihre Ängste sprechen.“* (Finger, 2004, S. 269). Filliozat schreibt hierzu ergänzend: *„Das Gehirn eines Erwachsenen ist vollständig entwickelt und gibt ihm die Möglichkeit, allein mit seinen Emotionen umzugehen. Das Gehirn des Kindes dagegen ist noch mitten in*

---

<sup>42</sup> Hervorhebung durch den Autor

<sup>43</sup> Hervorhebungen durch den Autor

*seiner Entwicklung. [...] Das Kind braucht daher die Begleitung des Erwachsenen, um nicht von seinen Affekten überwältigt und überfordert zu werden“* (2003, S. 92). Zu ergänzen ist dies durch die Notwendigkeit Worte für Erlebnis- und Gefühlsinhalte zu lernen und zu üben, um eine Verbalisierungsmöglichkeit zu erhalten.

### **Einzelgespräche in der Gruppe**

Einzelgespräche im Gruppenkontext dienen der individuellen Unterstützung und Begleitung eines Kindes, sie stellen eine Förderung des Individuums in der Gruppe dar. Das ist zum einen wichtig, um spezifisch auf einzelne Kinder eingehen zu können, zum anderen unterstützt es die Selbstwertstärkung durch das Erleben als einzelner Mensch gesehen und be-/geachtet zu werden. Dabei werden Gefühle, verbalisierte und non - verbal vermittelte, durch die erwachsene Person gespiegelt und als Angebot für das Kind formuliert, da für das eigenständige Formulieren von Gefühlen das Wissen um Worte für erlebte Gefühle elementar ist.

Die Ziele der Einzelgespräche in der Gruppe sind die Verbesserung der Selbstwahrnehmung, das Wahrnehmen individueller Probleme und Schwierigkeiten und die Verbalisierung von emotionalen Erlebnisinhalten zu lernen und üben.

### **Gesprächskreise**

In den *Löwenherz* – Kindergruppen sind fünf Gesprächskreise ritualisiert integriert, dabei handelt es sich um den Eröffnungs-, den Einstimmungs-, den Hausaufgaben-, den Reflexions- und den Abschlusskreis. Diese Kreise sind unterschiedlich gewichtet und dauern unterschiedlich lang, auch sind nicht alle trennscharf zueinander. Die drei erstgenannten gehen fließend ineinander über. Ihre unterschiedliche Bezeichnung dient primär der Orientierung der Kinder wo sich die Gruppe befindet.

Im Eröffnungskreis steht das Ankommen in der Gruppe im Fokus. Die Gruppenmitglieder begrüßen sich, und führen ein Stimmungsblitzlicht durch, bei dem jedes Gruppenmitglied erzählen kann wie es ihr/ihm geht und wie die vergangene Woche, seit der letzten Sitzung und/oder der aktuelle Tag bis zum Zusammenkommen war. Gerade in den ersten Sitzungen müssen die Kinder hierbei anleitend durch die GruppenleiterInnen unterstützt werden. Der Einstimmungskreis schließt sich nahtlos an den Eröffnungskreis an. In diesem erzählen die GruppenleiterInnen was für die jetzige Sitzung angedacht ist und beantworten potentielle Fragen der Kinder. Weiter fließend schließt der Hausaufgabenkreis (in den Kindergruppen als „*Löwenherz von* zu Hause bezeichnet) an, sofern die Kinder solchen hatten. In diesem ist der Einsatz oben beschriebener

Fragetechniken häufig angezeigt, um die Kinder gezielt auf Probleme aufmerksam zu machen, sie in der Generierung von Lösungen zu unterstützen u.ä..

Gen Ende jeder Sitzung wird der Reflexionskreis durch die GruppenleiterInnen moderiert. In diesem sind die Ziele ein Resümee zur eben erlebten Sitzung zu ziehen, die Selbstwahrnehmung zu fördern, das Verbalisieren von Emotionen zu lernen und üben und den Austausch über Gefühle und emotionale Erlebnisinhalte der Kinder zu unterstützen. Auch in diesem Kreis sind die oben beschriebenen Fragetechniken äußerst wichtig. Der Reflexionskreis geht wieder direkt in den letzten, den Abschlusskreis über. In diesem wird ein weiteres Stimmungsblitzlicht durchgeführt, sofern das nicht bereits im Reflexionskreis geschehen ist, die Hausaufgaben bzw. *Löwenherz für* zu Hause besprochen und zum Abschluss das Lied „Mut tut gut“ gemeinsam gesungen.

Bei allen Gesprächen und auch sonstigen Interaktionen stellt das Gruppensetting, im Vergleich zum Einzelsetting, eine Besonderheit dar. Die GruppenleiterInnen stehen nicht im Zentrum der Geschehnisse, vielmehr ist ihre primäre Aufgabe, die Gruppe zu unterstützen, von ihnen wird *„eine funktionierende Gruppe geschaffen, in Gang gesetzt und gehalten“* (Lietaer und Keil, 2002, S.300).

### **4.5.1.15 Intervision**

Intervisionen werden in der Literatur auch als kollegiale Supervisionen bezeichnet und meinen: *„Wenn sich Gruppen ohne externe Fachperson treffen, um ihre berufliche Arbeit zu reflektieren, dann sprechen wir im Gegensatz zur Supervision von Intervision.“* (Lippmann, 2004, S. 12). Diese sollen im *Löwenherz* - Projekt direkt im Anschluss an die jeweilige Sitzung durchgeführt werden und werden evtl. in weiteren Treffen, z.B. der Vorbereitung der folgenden Sitzung, vertieft.

Da die filmende Person ebenfalls während der gesamten Sitzung als stille Beobachterin / stiller Beobachter im Raum ist, erscheint es sinnvoll sie in die Nachbesprechung einzubeziehen. Aufgrund ihrer Distanz, sie steht nicht im direkten Kontakt zu den Kindern, auch wenn diese manchmal auf sie zugehen, kann sie i.d.R. eine andere Perspektive und eine globalere Sicht einbringen, auch hat sie eine weitere, distanziertere Sicht auf das Verhalten der GruppenleiterInnen als diese selbst, ohne mit ihnen in direkter Interaktion zu stehen. Für die Nachbesprechungen muss ausreichend Zeit zur Verfügung stehen. Nach Rahm ist ein grobes Schema zur Strukturierung der Nachbesprechung hilfreich: *„1. unsere Befindlichkeit, unser Umgang miteinander und mit den Kindern, 2. Gruppenverlauf, 3. einzelne Kinder, 4. Institution/Bezugsperson. Hieraus entwickeln wir 5. die Planung der nächsten Stunde(n)“* (Rahm, 1997, S. 116). Der fünfte Punkt wird in

*Löwenherz* von den GruppenleiterInnen zu einem anderen Zeitpunkt, nach dem selbstreflektierenden Tagebucheintrag (s. folgendes Unterkapitel) und der Supervision (s. Kapitel 4.5.1.17, Supervision) durchgeführt.

Nach Rahm beinhaltet die ausführliche Nachbesprechung mehreren Funktionen: „*Wir kommunizieren über unser Miteinander und die Bedeutung des Miteinanders für das Gruppengeschehen. Das schließt Anerkennung und Kritik mit ein, auch Akzeptieren von Konkurrenz und von unterschiedlichen Kompetenzen. [...] Wir klären Missverständnisse, beantworten Fragen, verdeutlichen Überforderung, Ärger, Hilflosigkeit, teilen auch Hoffnung und Freude miteinander und benennen, was wir (noch) nicht verstehen können. Wir besprechen, wo wir mehr Unterstützung voneinander gewünscht hätten und wie wir in kommenden Stunden mit ähnlichen Situationen umgehen wollen. Diese Kommunikation über unser Miteinander dient auch unserer eigenen Psychohygiene.*“ (Rahm, 1997, S. 115). Ähnlich, z.T. differenzierter äußert sich auch Lippmann zum Nutzen von Intervision. Er unterscheidet dabei zwischen „*Möglicher Nutzen für das Individuum*“ und „*Möglicher Nutzen für die Organisation*“. Als möglicher Nutzen für das Individuum sieht Lippmann die „*Erhöhung der Professionalität, Psychohygiene, Entlastungsfunktion, Klären von Fragen, Informationsaustausch*“ (Lippmann, 2004, S. 19). Als möglichen Nutzen für die Organisation führt er u.a. an: „*optimales Kosten-Nutzen-Verhältnis, Unterstützung von Lernprozessen, aktuelle Fragestellung ‚just in time‘, geringer Organisationsaufwand, Förderung des Empowerments, Verbesserung der Zusammenarbeit*“ (Lippmann, 2004, S. 21). Alle hier genannten Punkte konkretisiert Lippmann in seinen Ausführungen.

Im dargestellten Stil sind auch die *Löwenherz* – GruppenleiterInnen zur Intervision bezüglich der von ihnen geleiteten Gruppensitzungen aufgefordert. Die mit der Nachbesprechung verfolgten Ziele gehen bereits implizit aus den obigen Ausführungen hervor. Konkret formuliert sind die Ziele Selbstreflexion und evtl. Übertragungen, Austausch über Umgang miteinander im Team, Arbeitsteilungen, Austausch und Hypothesenbildung zu einzelnen Kindern, ihren Emotionen und Verhaltensweisen, zum Gruppengeschehen und –prozess.

### **4.5.1.16 Tagebuch führen**

Tagebücher müssen durch die GruppenleiterInnen zu jedem stattgefunden Kontakt geführt werden, dies soll möglichst zeitnah zum Kontakt geschehen. Die Struktur des Tagebuchs ist ausführlich in Kapitel 5.1.4 (Die Tagebücher für die GruppenleiterInnen) vorgestellt. Vollständig abgedruckt ist die Tagebuchvorlage im Anhang (s. Kapitel 12.3, Die Tagebuchvorlagen).

Die Tagebücher stellen eine variierende Fortsetzung der Interventionen (s. vorheriger Abschnitt) dar. Dabei ist das Einbringen von Hypothesen aus diesen durchaus beabsichtigt, diese können dann parallel zu anderen Aspekten weiter und/oder mit etwas größerem zeitlichen Abstand reflektiert werden. Die beiden GruppenleiterInnen sollen ihre Tagebucheinträge austauschen, damit haben sie eine weitere Grundlage zur Planung und Gestaltung der folgenden Sitzung. Des Weiteren werden die Tagebucheinträge direkt an die Projektleiterinnen gemailt, da sie diesen zum einen dazu dienen die Geschehnisse in den einzelnen Gruppen zu verfolgen, zum anderen nutzen sie diese zur Vorbereitung auf die Supervisionen (s. folgendes Unterkapitel). Die Studierenden erhalten von den Projektleiterinnen differenzierte Rückmeldungen, auch in Form von vertiefenden Fragen, zu ihren Tagebucheinträgen.

Die Tagebuchdateien werden von den Projektleiterinnen weiterhin zur Datengewinnung gesammelt, sie dienen dabei der Prozessforschung. *„Tagebuchverfahren werden zur Aufzeichnung diskontinuierlicher, qualitativ oder quantitativ variierender innerer und äußerer Ereignisse verwendet. In der psychologischen bzw. verhaltensmedizinischen Prozessforschung benutzt man sie vorwiegend zur Klärung von Zusammenhangsfragen, im therapeutischen Setting zur Prozessdiagnostik und Therapieevaluation.“* (Seemann, 1997, S. 17).

Goetze äußert, dass das Protokollieren von Sitzungen bisher *„nicht zufriedenstellend gelöst“* ist (Goetze, 2002, S. 163). Er führt mehrere Alternativen auf. Die Möglichkeit sich während der Sitzung Notizen zu machen ist nach Goetze in Gruppensitzungen zwar i.d.R. gut möglich, nach Meinung der Autorin für *Löwenherz* allerdings wenig geeignet, zum einen da die GruppenleiterInnen noch keine oder wenig Routine in der Leitung einer Kindergruppen haben, zum anderen da eine Videoaufzeichnung erstellt wird.

Nach Goetze bevorzugen die meisten TherapeutInnen halbstrukturierten Aufzeichnungsmodalitäten, dies kann z.B. mittels Fragen, die sich sowohl auf das Kind wie auch auf den Therapeuten / die Therapeutin beziehen, geschehen (vgl. Goetze, 2002, S. 164). Hierbei sind Fragen zum Therapeuten / zur Therapeutin erforderlich, *„um immer wieder ein Gewährwerden für unbewusste Einflüsse durch eigene Gefühlslagen zu gewährleisten“* (Goetze, 2002, S. 175). Das für *Löwenherz* entwickelte Tagebuch schließt sich dieser Form an. Des Weiteren führt Goetze *„geschlossene Aufzeichnungssystem, bei denen globale Einschätzungen vorgenommen werden“* an (Goetze, 2002, S. 165). Auch dieser Aspekt findet Eingang in *Löwenherz*, in Form des Fragenbogens SBK (Skala zur Beobachtung des emotionalen Erlebens und sozialen Verhaltens von Kindern im

Präventionsprogramm *Löwenherz*), den jede/jeder GruppenleiterIn für jedes Kind nach der Stunde ausfüllt. Die SBK wird im Kapitel 5.1.2.4.1, Fremdeinschätzung des emotionalen Erlebens und sozialen Verhaltens von Kindern) erläutert und ist im Anhang vollständig abgedruckt (s. Kapitel 12.1.4.1, Skala zur Beobachtung des emotionalen Erlebens und sozialen Verhaltens von Kindern im Präventionsprogramm *Löwenherz* (SBK)).

Die mit dieser ausführlichen Protokollierung angestrebten Ziele sind zum einen ein möglichst genaues Festhalten der Entwicklungen aller Kinder, die Unterstützung der GruppenleiterInnen in der Selbstreflexion ihrer eigenen Aktualisierungstendenz und die gezielte Vorbereitung auf die Supervisionseinheiten. Der hohe Stellenwert und Zeitaufwand, der der Selbstreflexion in *Löwenherz* eingeräumt wird, ist nach Meinung der Autorin notwendig, da die Durchführenden eben (noch) keine ausgebildeten TherapeutInnen sind, sondern Studierende, wenn auch mit spezifischer Schulung. Beckmann schreibt zu dem Aspekt der Reflexion: *„Personenzentrierte Kindertherapeut/inn/en brauchen, um Kinder in der Therapie empathisch, wertschätzend und kongruent begleiten zu können, einen fundierten Zugang zum eigenen ‚inneren Kind‘ und zu den eigenen erwachsenen Bezügen. Sie benötigen ein klares Wissen darum, an welchen Stellen ihr strukturgebendes Erleben sie selbst begrenzt. Und sie müssen an diesen Grenzen arbeiten, was immer wieder auf schmerzliche Erfahrungen hinauslaufen kann.“* (Beckmann, 2002, S. 276).

### **4.5.1.17 Supervision**

Supervision findet im *Löwenherz* – Projekt in unterschiedlicher Form statt und ist entsprechend ebenfalls mit einem hohen Zeitaufwand verbunden. *„Supervision ist ein Instrument zur Unterstützung und Beratung. [...] Häufig sind Personen involviert, die Tätigkeiten mit hoher psychischer Belastung ausführen (z.B. Erziehung, Sozialarbeit, Therapie). Ziel ist die Verbesserung der Arbeitssituation, der Arbeitsorganisation, der Arbeitsatmosphäre und der aufgabenspezifischen Kompetenzen.“* (Lippmann, 2004, S. 10). Nach Lippmann *„kann die Gruppensupervision eine sinnvolle und ökonomische Alternative (zur Einzelberatung) sein.“* (Lippmann, 2004, S. 11).

Im *Löwenherz* – Projekt finden wöchentlich kinder- und elternbezogene Supervisionen jeweils zwei bis drei Stunden statt, diese werden von der jeweiligen Modulautorin angeleitet und moderiert. An diesen Supervisionseinheiten können auch die FilmerInnen teilnehmen, was einerseits eine Bereicherung im oben beschriebenen Sinne darstellt, zum anderen als Vorbereitung auf die Rolle einer GruppenleiterIn genutzt werden kann, da

einige GruppenleiterInnen vor ihrem eigenen Einsatz als solche in der Rolle der filmenden Person an *Löwenherz* aktiv beteiligt sind.

Des Weiteren gibt es das Angebot der externen Supervision für die GruppenleiterInnen (eineinhalb Stunden pro Woche) durch einen externen Supervisor. Diese ist primär zur Teamklärung und gegebenenfalls Klärung potentieller Konflikte zum Projektleitungsteam gedacht. *„Teamsupervision im engeren Sinne<sup>44</sup> heißt: Das Team trifft sich regelmäßig unter Leitung eines (externen) Supervisor, um Probleme der zwischenmenschlichen Beziehungen und der Kooperation zu bearbeiten.“* (Schulz von Thun, 2001, S. 25).

Außerdem werden die durchführenden Studierenden, einschließlich der FilmerInnen, aufgefordert das Fallseminar unter Leitung von Prof. Dr. Schmidtchen zu besuchen (zwei bis zweieinhalb Stunden pro Woche, während des Semesters), in dem mittels Videosequenzen weiteren gruppenspezifische Analysen durchgeführt werden. Neben diesen festen Supervisionsterminen haben alle durchführenden Studierenden jederzeit die Möglichkeit weitere Team- und/oder Einzelsupervisionstermine bei einer und/oder beiden Projektleiterinnen in Anspruch zu nehmen. Diese Möglichkeit wird u.a. gegeben, da *„Einzelsupervisionen die für manche Leute notwendige Privatsphäre, um persönlichen Dinge zur Sprache zu bringen“* bietet (Lippmann, 2004, S. 11).

*„Lehrtherapie, Selbsterfahrung und kontinuierliche Supervision/Intervision helfen bei der persönlichen Weiterentwicklung und der Überwindung strukturbezogener Begrenzungen. Dennoch werden einen – bei noch so intensiver Selbstreflexion – die ‚alten Muster‘ in Streß- und Belastungssituationen immer wieder einmal einholen.“* (Beckmann, 2002, S. 276).

Da es sich bei den *Löwenherz* – GruppenleiterInnen nicht um ausgebildete TherapeutInnen handelt, erscheint die hohe Selbstreflexionsaufforderung und das hohe Inter- und Supervisionsangebot sinnvoll und notwendig, da erst in der konkreten Arbeit mit Kinder und Eltern viele eigene Anteile bewusst werden. Feltham und Dryden formulieren den Merksatz: *„Berücksichtigen Sie die unterschiedlichen Entwicklungsphasen Ihrer Supervisanden, passen Sie Ihren Stil und Ihre Interventionen entsprechend an und gewähren Sie Raum für die vielen anderen Einflussvariablen der supervisorischen Beziehung.“* (Feltham und Dryden, 2002, S. 25). Dieser Merksatz kann als Schlüssel zur Arbeitsweise der Projektleiterinnen betrachtet werden.

---

<sup>44</sup> Hervorhebung durch den Autor

Die kind- und elternbezogenen Supervisionseinheiten sind auch Fallsupervisionen, können und wollen dies aber nicht ausschließlich sein, da in jeder Fallbetrachtung auch die individuelle Wahrnehmung, die u.a. von den eigenen Erfahrungen geprägt ist, in Erscheinung tritt. Des Weiteren stellen persönliche Erinnerungen und Assoziationen einen wichtigen Faktor dar, der Beachtung findet.

Wie eingangs bereits erwähnt, dienen die Tagebücher sowohl den GruppenleiterInnen wie auch den internen Supervisionsleiterinnen als Vorbereitung auf die Supervisionen. Des Weiteren werden die Videoaufzeichnungen der Kinder- bzw. Elternsitzungen in den Supervisionseinheiten ergänzend genutzt.

Ziel des supervisorischen Angebotes ist es, die Durchführenden in ihrer Tätigkeit und ihrer Selbstreflexion zu unterstützen und zu begleiten, zum einen im Interesse deren Psychohygiene, zum anderen um eine möglichst optimale Durchführung der Gruppen und Kontakte zu gewährleisten. Das bedeutet auch, die Interaktion zwischen GruppenleiterIn und einzelnen Kindern zu verbessern, da *„der konkrete Anlass zur Supervision zumeist in einer Störung der Therapeut-Klient-Interaktion bzw. Therapeut-Klient-Beziehung besteht“* (Kröger, 2001, S. 39). Zwar ist die Teilnahme an den Supervisionen für die Studierenden im *Löwenherz* – Projekt obligat, das Einbringen von Anliegen kann allerdings ausschließlich auf freiwilliger Basis geschehen. Generell wird Supervision in Goetzes Sinn vertreten, wenn er schreibt: *„An dieser Stelle wird der hohe Stellenwert der Supervision für die eigene Tätigkeit deutlich, die eine große Hilfe sein kann, den Therapeuten selbstkritisch werden zu lassen.“* (Goetze, 2002, S. 175).

Auch in den fallbezogenen Supervisionen wird bevorzugt mit den oben ausgeführten Fragetechniken gearbeitet. Dies unterstützt zum einen den supervisorischen Prozess, zum anderen dienen die Anleiterinnen dabei als Modell für die Nutzung jener Fragetechniken, und die Durchführenden erfahren an sich selbst den positiven Effekt, der aus den mit Unterstützung der Fragen selbstständig erarbeiteten Lösungen. Unter Einbeziehung des klientenzentrierten Ansatzes auf die Supervision aus Sicht der Studierenden *„geht es dem einzelnen Supervisanden entsprechend um seine persönliche Weiterentwicklung“* (Glaner und Hinz, 2005, S. 68).

Gleichzeitig wird in den Supervisionseinheiten unter Leitung der Projektentwicklerinnen auch mit erlebnisaktivierenden Methoden gearbeitet, in erster Linie mit dem Rollenspiel, auch mit dem Einsatz dieser Elemente sind die Supervisorinnen gleichzeitig Lehrende und Modelle für die Studierenden. *„Es ist unmöglich, Ausbildung und rein supervisorische Elemente im Supervisionsprozess zu trennen, da die Studenten implizit von den*

*Interventionen des Supervisors lernen. Ebenso muss der Supervisor gelegentlich explizit lehrend eingreifen, wenn aus ethischen Gründen die Interessen des nicht anwesenden Klienten gewahrt werden müssen.*“ (Feltham und Dryden, 2002, S. 21).

Die Kombination von Intervision und Supervision ist bisher wenig untersucht und in der Literatur kaum vertreten. Ein Befürworter des kombinierten Einsatzes findet sich mit Thiel, er äußert seine diesbezügliche Überzeugung, wenn er schreibt: *„daß gerade die Kombination von professioneller und kollegialer Supervision die wechselseitigen Lernprozesse befördert und den schwierigen Transfer in die alltägliche Berufspraxis optimiert.*“ (Thiel, 1994, S. 211). Zu diesem Ergebnis gelangt er aufgrund einer 1994 abgeschlossenen Studie zu eben dieser kombinierten Anwendung (vgl. Thiel, 1994).

Da die professionelle Arbeit immer auch eine Beziehung, wenn auch unter spezifischen Aspekten, zwischen zwei Menschen darstellt, während der sich beide oder mehrere beteiligte Personen verändern und entwickeln, wird für den professionellen Helfer / die professionelle Helferin eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit sich selbst immer relevant sein, auch hier kommt die Aktualisierungstendenz zum Tragen. *„die Diskussion mit sich selbst und anderen kann darum nie ganz abgeschlossen sein.*“ (Gutberlet, 2004, S. 4).

### **4.5.2 Unspezifische Interventionen**

Unspezifische Interventionen meint solche aktiven, einzubringenden Handlungen der GruppenleiterInnen, die sinnvoll und zum Teil zwingend sind, aber nicht festgelegt werden können und aufgrund dessen nicht als Interventionen explizit im Manual beschrieben sind.

#### **4.5.2.1 Körperkontakt**

Körperkontakt umfasst verschiedene Bereiche. Ein äußerst relevanter ist der des einführenden Verstehens (Empathie). Hierzu führt Weinberger aus: *„Einführendes Verstehen kann der Klientin auf verschiedene Art und Weise mitgeteilt werden. Durch Worte, durch Schweigen, durch Körperkontakt. Immer geht es darum, zu spüren, was die Klientin im Moment bewegt“* (Weinberger, 2001, S. 30). Ähnliche äußert sich Goetze, wenn er schreibt: *„Die Realisierung der Therapeutenvariable ‚Positive Wertschätzung, emotionale Wärme, Achten – Wärme -Sorgen, Akzeptanz‘ kann sich auch als physisch-zärtlicher Kontakt mit Therapiekindern äußern.*“ (Goetze, 2002, S. 179). Eine zentrale Bedeutung wird dem Körper in der Focusing -Therapie zugeschrieben. *„Was wir denken, ist natürlich wichtig, doch können wir nur wenige Dinge auf einmal denken. Unser Körper ist es, der die gesamte Situation zusammenfasst und meistens mit den angemessenen*

*Handlungen reagiert. Der menschliche Körper lebt in jeder Situation augenblicklich und direkt.*“ (Gendlin, 1998, S. 290). Dies besitzt sicherlich eine allgemeine Gültigkeit, trifft nach Meinung der Autorin allerdings verstärkt auf Kinder zu. *„Wenn ein Kind aus Zuneigung von einem ihm nahe stehenden Erwachsenen in den Arm genommen wird, wird das Kind sich akzeptiert fühlen. Lläuft das Kind mit ausgebreiteten Armen auf den Therapeuten zu, signalisiert es, dass es sich angenommen fühlt und seinerseits den Therapeuten akzeptiert.“* (Goetze, 2002, S. 179). Dieses Zitat macht deutlich, dass Körperkontakt von beiden Seiten initiiert sein kann. Entsprechend wird dieser auch in den *Löwenherz* – Kindergruppen durch die GruppenleiterInnen eingesetzt. Gezielt eingesetzt wird z.B. das Auflegen der erwachsenen Hand auf den Rücken eines Kindes, um dieses zu beruhigen und/oder mit seiner Aufmerksamkeit im Gesprächskreis zu halten oder z.B., um den Kind zu signalisieren *„Ich habe gesehen, dass du mir/uns etwas sagen möchtest, zuerst darf aber xy zu Ende sprechen“*.

Genauso vorstellbar ist, dass eine Gruppenleiterin / ein Gruppenleiter ein Kind tröstend in den Arm nimmt, wenn dieses sich z.B. gestoßen hat.

Unbedingt beachtet werden muss in jedem körperlichen Kontakt sowohl die Möglichkeit des Nähe - Zulassens des Gruppenleiters / der Gruppenleiterin wie auch das Nähe- bzw. Distanz-Bedürfnis des Kindes.

Gerade bei jungen Grundschulkindern ist noch zu erwarten, dass sie ihre Sympathie auch in körperlicher Nähe ausdrücken, z.B. während Gesprächskreisen ihren Kopf auf den Schoß einer GruppenleiterIn / eines Gruppenleiters legen oder z.B. Schutz in körperlicher Nähe suchen, wenn Erfahrungen, die sie in der Bearbeitung einzelner Themen gemacht haben, für sie bedrohlich waren. Ein solches Verhalten ist Ausdruck der Beziehung zwischen Kind und GruppenleiterIn.

In der Gruppensituation muss die potentielle Eifersucht anderer Kinder durch die GruppenleiterInnen beachtet werden. So sollte eine körperliche Nähe für den/die GruppenleiterIn nicht nur zu einem ausgewählten Kind möglich sein. Des Weiteren muss mit dem Thema genauso offen umgegangen werden wie mit jedem anderen Thema in der Gruppe.

Die Fachwelt geht generell auf Körperkontakte mit Kindern im professionellen Kontext kaum ein, und wenn überhaupt wird dies nur sehr vorsichtig diskutiert (vgl. Goetze, 2002, S. 179). Diese Vorsicht ist im Zusammenhang zu befürchteten juristischen Problemen zu sehen, die durchaus ihre Berechtigung haben. Goetze empfiehlt in diesem Zusammenhang

die Eltern über vorkommende Körperkontakte zu informieren, also auch in diese Richtung eine hohe Transparenz zu zeigen.

Die in *Löwenherz* mit dem Einsatz von Körperkontakt angestrebten Zielen sind bereits in den obigen Ausführungen, vor allem in den konkreten Beispielen dargelegt. Zusammenfassend ist festzuhalten, dass Körperkontakt als Intervention eingesetzt werden kann, um einzelne Kinder zu beruhigen und/oder zu fokussieren, ihnen non - verbal Empathie zu zeigen, Kindern in der von ihnen gewählten Sprache zu antworten und sie gegebenenfalls zu trösten.

### **Toben**

Stellt nach Meinung der Autorin eine besondere Form des Körperkontaktes dar, mit der weitere Ziele verfolgt werden. Während des gemeinsamen Tobens mit Kindern steht der Körperkontakt unterschiedlich im Mittelpunkt, so ist dieser z.B. zentral bei dem Wunsch der Kinder gefangen und/oder gekitzelt zu werden. Der Körperkontakt ist dann Bestandteil des verabredeten Spiels, zu dem auch ein Stopp - Signal verabredet werden sollte.

Im Kontext der *Löwenherz* – Kindergruppen geschieht Toben i.d.R. mit dem unbewussten Ziel bzw. dem Bedürfnis der Kinder sich zu bewegen und evtl. Anspannung auszuagieren, auf das die GruppenleiterInnen eingehen. Explizit wird diese Möglichkeit mit der Ausklangphase angeboten. In Abhängigkeit der Wahrnehmung der Kinder kann hierin gezielt das Toben als Intervention hilfreich sein, um potentielle Spannungen über körperliche Aktivität zu reduzieren oder abzubauen.

### **4.5.2.2 Pädagogisches Agieren**

Im professionellen Arbeiten mit Kindern kommt die/der Erwachsene nicht umhin auch pädagogisch - erzieherisch zu agieren, was konkret z.B. unterschiedliche Grenzsetzungen bedeutet. „*In die Interventionen des Gruppentherapeuten fließen pädagogische, d.h. steuernde Elemente mit ein.*“ (Lude, 2002, S. 162). Dies liegt zum einen an der generellen, vom Kind erwarteten und als gegeben betrachteten Hierarchie zwischen Kindern und Erwachsenen, zum anderen kann dies zum Schutz der beteiligten Personen und Dinge erforderlich sein. „*Der Therapeut setzt nur Grenzen, wo diese notwendig sind, um die Therapie in der Welt der Wirklichkeit zu verankern*“ (Axline, 1997, S. 124). Beckmann schreibt weiter hierzu: „*Viele Kinder ,versprechen' sich bei der Anrede und titulieren ihre Therapeutin oder ihren Therapeuten als ,Mama' oder ,Papa'. Kinder erwarten von ihm bzw. ihr, ein ,guter Vater', eine ,gute Mutter' zu sein. Sie wollen, daß man für sie da ist; sie brauchen es, daß man gegebenenfalls ihre regressiven Bedürfnisse befriedigt. Und sie benötigen Orientierung und Grenzen.*“ (Beckmann, 2002, S. 266). Dies alles geschieht

einerseits über direktes Verbalisieren, gleichzeitig, in nicht minder relevantem Maß darüber, dass die GruppenleiterInnen Modelle für die Kinder darstellen; Modelle im Umgang mit anderen Menschen, mit Konflikten u.a. Des Weiteren beinhaltet dieses pädagogische Agieren und Verbalisieren durch die GruppenleiterInnen auch immer eine Rückmeldung an die Kinder, wie sie wahrgenommen werden und ein empathisches Einfühlen z.B. in die Motive des Kindes bestimmte Verhaltensweise zu zeigen. Diese individuelle Auseinandersetzung stellt i.d.R. einen wichtigen seelischen Wachstumsbereich dar, dabei ist für das Kind die Reaktion des Erwachsenen elementar, denn wenn *„destruktive Verhaltensweisen des Kindes ausschließlich traditionelle Gegenreaktionen auslösen, wird eine Chance vertan, sich mit den zentralen Gefühlen, Bedürfnissen, Wünschen des Kindes auseinanderzusetzen.“* (Goetze, 2002, S. 237). Goetze führt an anderer Stelle die Lernerfahrung aus der Grenzsetzung durch die professionelle Person aus, die den seelischen Wachstum fördert (vgl. Goetze, 2002, S. 247). Das Setzen von Grenzen sollte unter besonderer Berücksichtigung des präventiven oder therapeutischen Rahmens geschehen. Nach Goetze sind folgende Aspekte besonders zu beachten: „

- *Unterlassen von autoritären Verhaltensweisen,*
- *sprachliche Formulierung der Verhaltensregeln,*
- *Zeitpunkt der Verbalisierung,*
- *Durchsetzbarkeit,*
- *Benennung klarer, nicht diffuser Grenzen,*
- *Reagieren in Sondersituationen“* (Goetze, 2002, S. 248)

Als Basis dessen werden in der ersten *Löwenherz* - Sitzung Gruppenregeln vereinbart, die Grundlage des pädagogischen Agierens der GruppenleiterInnen sind. Des Weiteren basiert die Teilnahme der Kinder an den Gruppen bzw. an einzelnen Angeboten auf deren Freiwilligkeit, was den Kindern deutlich gemacht wird. Damit wird beabsichtigt, das pädagogische Eingreifen durch die GruppenleiterInnen möglichst gering zu halten, da dies auch schnell eine Beschneidung des klientenzentrierten Grundkonzeptes bedeuten kann. Dies geschieht allerdings nach Meinung der Autorin erst, wenn das pädagogische Handeln der GruppenleiterInnen einen großen Raum erfordert und wenig Verständnis für das Kind zeigt, in niedriger Dosis entsprechen die GruppenleiterInnen mit ihren pädagogischen Handlungen dem kindlichen Bedürfnis nach Orientierung, die Sicherheit vermitteln, was neben dem Schutzmotiv, der Empathie und der Akzeptanz auch bei schwierigen

Verhaltensweisen und Gefühlserleben des Kindes das vordringliche Ziel dieser Intervention darstellt.

### **4.5.2.3 Wertschätzung, Empathie und Kongruenz**

Hierzu wurde bereits im Kapitel 4.2 (Der klientenzentrierte Ansatz) einiges gesagt. Dennoch erscheint es sinnvoll auf diese Aspekte unter der Überschrift Interventionen erneut einzugehen.

Die von Rogers formulierten Basisvariablen stellen immer auch Intervention dar, da sie der Hintergrund der Herangehensweise an einen professionellen Kontakt von Seiten des professionellen Helfers / der professionellen Helferin sind.

An dieser Stelle werden die Basisvariablen nur sehr knapp dargestellt. Rogers schreibt zur Wertschätzung: *„wenn der Therapeut seinem Klienten als einer Person mit vielen konstruktiven Möglichkeiten tiefe und echte Zuwendung entgegenbringt und sie auch äußert. [...] Bei der genannten Art von Wertschätzung akzeptiert der Therapeut die Äußerungen von defensiven, feindseligen, negativen oder schmerzlichen Gefühlen des Klienten in gleicher Weise wie die Äußerungen von liebevollen, reifen oder positiven Gefühlen.“* (Rogers, 1996, S. 27). Zur Empathie schreibt Rogers, dass sich die Aktivität des Therapeuten / der Therapeutin vor allem durch dessen/deren Fähigkeit ausdrückt, *„die Erlebnisse und Gefühle des Klienten und deren persönliche Bedeutung präzise und sensibel zu erfassen.“* (Rogers, 1996, S. 23). Rogers betrachtet die Kongruenz als die grundlegendste der von ihm beschriebenen therapeutischen Einstellungen für den Erfolg eines therapeutischen Kontaktes. Kongruenz *„besagt, daß der Therapeut sich dessen, was er erlebt oder leibhaftig empfindet, deutlich gewahr wird und daß ihm diese Empfindungen verfügbar sind, so daß er sie dem Klienten mitzuteilen vermag, wenn es angemessen ist.“* (Rogers, 1996, S. 31). Dem folgt Gutberlet zusammenfassend, wenn er schreibt: *„Der Therapeut wirkt primär durch das, was er ist und nicht durch das, was er macht und tut.“* (Gutberlet, 2004, S. 4).

Diese Grundhaltungen auf Seitens des professionellen Helfers/der professionellen Helferin sind in einem Kapitel gemeinsam dargestellt, da sie kaum trennscharf voneinander sein können, da es sich dabei um verinnerlichte Einstellungen handelt. *„Die hier beschriebenen therapeutischen Einstellungen treten sicherlich immer gemischt und nicht als gesonderte Entitäten auf.“* (Rogers, 1996, S. 28).

In Bezug auf die *Löwenherz* – Durchführenden kann eine vollständige Umsetzung dessen nicht erwartet werden, da dazu nach Meinung der Autorin mehrjährige Ausbildungen und/oder Übungen angezeigt sind. Nach Rogers ist die Voraussetzung, zur

Verinnerlichung jener Basisvariablen, „*daß diese Person ihr eigenes reales Sein, ihre emotionale Zuwendung und ein höchst sensibles, nicht urteilendes Verstehen in sich selbst erfährt, zugleich aber dem Klienten mitteilt.*“ (Rogers, 1996, S. 17). Dennoch sind es auch im Rahmen von *Löwenherz* elementare Interventionen, denn „*Die Haltung des Therapeuten zum Kind zielt darauf, das Kind zu entängstigen und zu ermutigen, seine Gefühle und Gedanken wahrzunehmen und auszudrücken.*“ (von Aster, 2006, S. 4).

Die Studierenden werden im *Löwenherz* – Projekt im Rahmen der Schulung (s. Kapitel 4.7.4, Schulungsvarianten), die auf dem Studiumscurriculum Klinische Psychologie; Kinder- und Jugendliche aufbaut, auch auf diese Variablen hin ausgebildet.

In der personenzentrierten Therapie und Prävention „*besteht die zentrale Methodik in der sorgfältigen Thematisierung und Begleitung von Gefühlsprozessen sowie kognitiven und handlungsorientierten innerpsychischen Abläufen.*“ (von Aster, 2006, S. 3), was den Zielen dieser Interventionen im *Löwenherz* – Kindermodul entspricht.

### **4.6 Balance zwischen Programm und klientenzentriertem Konzept**

Auch zu diesem Aspekt werden bereits im Kapitel 4.2 (Der klientenzentrierte Ansatz) Aussagen gemacht. An dieser Stelle wird auf generelle Aspekte eingegangen und im folgenden Unterkapitel auf potentiell entstehende Durchführungsschwierigkeiten. Abschließend werden Unterschiede zwischen *Löwenherz* und anderen Programmen dargelegt.

Die durch den klientenzentrierten Ansatz beschriebenen Einstellungen auf Seiten des Therapeuten / der Therapeutin sind auf einer stark theoretisch geprägten Ebene. „*Denn mit dem hohen Abstraktionsniveau von Rogers' Therapietheorie bleiben auf der Handlungsebene sehr viele Möglichkeiten ganz bewusst offen.*“ (Gutberlet, 2004, S. 4) Aufgrund dessen scheint ein klientenzentriertes Programm als ein Gegensatz in sich; entweder klientenzentriert oder Programm. Da mit *Löwenherz* den Kindern Interventionen als Angebote durch das Programm unterbreitet werden, die diese annehmen, ablehnen oder modifizieren können, wird eine Verschmelzung beider Aspekte ermöglicht. „*Während der Sitzung muss der Therapeut eine gruppenspezifische Orientierung haben; das heißt unter anderem, dass er den Zusammenhalt der Gruppe unterstützt (z.B. indem er die wechselseitige Kommunikation und Kontaktaufnahme fördert), dass er Prozesse, die diesen Zusammenhalt gefährden könnten, rechtzeitig erkennt und abkürzt, dass er therapeutische Gruppennormen beachtet und fördert, antitherapeutische Normen aufdeckt und problematisiert und dass es auf typische Gruppenphänomene wie beispielsweise*

*informelle Führer, Koalitionsbildungen, Sündenböcke, Gruppenflucht, phasenspezifische Prozesse usw. achtet.*“ (Lietaer und Keil, 2002, S. 301). Nach denselben Autoren steht *„die Stimulierung, Förderung und Reflexion von experimentellen Prozessen“* (Lietaer und Keil, 2002, S. 303) im Mittelpunkt des Interesse der Gruppenleitung. Auch Schmidtchen führt hierzu aus, *„die Interaktion zwischen dem Klienten und seinen Mitklienten<sup>45</sup> stellt einen wichtigen therapeutischen Faktor“* dar (Schmidtchen, 1996, S. 116). Schmidtchen spricht von einem klientenzentrierten Interventionskonzept, an dessen erster Stelle allgemeine Grundsätze des Therapeutenverhaltens erläutert werden. *„Ich möchte das Verhalten des Therapeuten in Form von Strategien<sup>46</sup> beschreiben, weil diese deutlicher angeben, daß es sich bei den Therapeutenmaßnahmen um komplexe Handlungsprogramme handelt, die in zielgerichteter Weise unter bestimmten Bedingungen eingesetzt werden.“* (Schmidtchen, 1996, S. 82).

Hierzu zählt er auf:

*„1. Gestaltung einer heilungsfördernden Therapeut-Klient-Beziehung;*

*2. Förderung von eigenverantwortlichen Selbstheilungshandlungen;*

*3. Hilfe zum Erkennen von wichtigen Selbstheilungsprozessen;*

*4. Prinzip der schrittweisen Förderung von Selbstheilungsprozessen;*

*5. Umgang mit unangemessenen Verhaltensweisen;*

*6. Förderung eines erfahrungsmachenden und bedeutungsschaffenden Lernens.“*

(Schmidtchen, 1996, S. 82).

Die Schwierigkeit für die Durchführenden eines klientenzentrierten Programms besteht in erster Linie darin, dass sie *„auf die gewohnte, klare Aussage vom Lehrenden verzichten [...] Stattdessen werden sie in der Ausbildung immer wieder auf ihr/e eigene/s Erfahrung/Erleben verweisen“* (Gutberlet, 2004, S. 5).

Mit der geforderten Offenheit des Präventionsprogramms *Löwenherz* gehen, wie mit jedem anderen Programm, Schwierigkeiten in der Durchführung einher. Im Falle eines klientenzentrierten Programms sind diese sicherlich in manchen Aspekten andere als bei anderen Programmen. Dieser angenommenen Schwierigkeiten werden im folgenden Unterkapitel expliziert.

### **4.6.1 Antizipierte Schwierigkeiten in der Durchführung der *Löwenherz* - Kindergruppen**

*„Der Gruppentherapeut begleitet den Gruppenprozeß aufmerksam, den Kindern und Jugendlichen und sich selbst zugewandt. Er verlässt sich auf seine Gefühle,*

---

<sup>45</sup> Hervorhebung durch den Autor

<sup>46</sup> Hervorhebung durch den Autor

*Wahrnehmungen und Impulse und vertraut dem Wachstumsprozeß.*“ (Lude, 2002, S. 163). Bereits diese allgemein formulierte Aufgabe der Gruppenleitung stellt eine hohe Anforderung an die Personen der Gruppenleitung. Da diese Aufgabe umso schwieriger zu bewältigen ist, je mehr Personen im Blick behalten werden müssen, sind zum einen die Kindergruppen in *Löwenherz* auf maximal fünf beschränkt, zum anderen wird jede Gruppe von zwei Personen geleitet. Der zweitgenannte Aspekt ermöglicht zusätzlich zwischenzeitlich den Einzelkontakt einer Gruppenleiterin / eines Gruppenleiters zu einem Kind, während die/der andere GruppenleiterIn die Gruppe begleitet. Da es sich bei den GruppenleiterInnen in *Löwenherz* um wenig erfahrene Personen handelt, scheinen diese Maßnahmen angemessen und beugen den potentiellen Schwierigkeiten, die durch Überforderung der Gruppenleitung bzw. unzureichender Beachtung auf Seiten der Kindern entstehen können, vor.

Eine weitere denkbare Schwierigkeit liegt im klientenzentrierten Konzept begründet, denn *„Letztlich geht es um die Entwicklung und Heilung der Person des Klienten<sup>47</sup> (in diesem Fall des Kindes) und, wenn das Therapieangebot wirksam sein soll, um eine hilfreiche Begegnung von Person zu Person. Unter diesem Blickwinkel haben Potentiale und Begrenzungen, die der Person des Therapeuten innewohnen, Auswirkungen auf mehreren Ebenen.*“ (Beckmann, 2002, S. 277). Auch diese potentielle Schwierigkeit wird zumindest in ihrer Auftretenswahrscheinlichkeit durch die Doppelbesetzung der Gruppenleitung reduziert. In der jeweiligen Person begründeten Schwierigkeiten ziehen sich auch in die Intervision und können, sofern sie die Person der SupervisorIn betreffen, auch in der Supervision zum Tragen kommen. Jedoch sind an diesen Stellen immer auch die Gruppen nutzbar, zur Klärung, Bewältigung, zumindest zur Bewusstwerdung und Bearbeitung. *„Zweifelsohne geraten Berater bei ihrer Arbeit mit Klienten gelegentlich – wenn nicht häufig – in Schwierigkeiten oder Sackgassen, oder sie wiederholen Probleme und blinde Flecken, weil in ihrer eigenen Biographie oder Persönlichkeit Reste ungeklärter und ungelöster Probleme oder Konflikte bestehen.*“ (Feltham und Dryden, 2002, S. 19). Um dieses ungünstige Potential aufzufangen und um dem Ausleben solcher ungeklärter Aspekte entgegenzuwirken, haben die Anleiterinnen sowohl ihre Ausbildungseinheiten, wie auch ihre Supervisionen möglichst häufig gemeinsam durchgeführt, und, wenn dies nicht möglich war, die angeleitete Einheiten im Nachhinein ausführlich besprochen. Sowohl in diesem Kontext wie auch in den Kindergruppen stoßen die GruppenleiterInnen

---

<sup>47</sup> Hervorhebungen durch den Autor

immer wieder auf Widerstand. *„Der Widerstand sollte uns >>heilig<< sein; ihn zu überrumpeln oder zu unterlaufen, bedeutet Gefahr. Die beste Sicherheit, die wir dem Kind geben können, besteht darin, daß wir seine Stopp-Signale beachten und als beachtenswert benennen.“* (Rahm, 1997, S. 129). Dies gilt im selben Maß für die Supervisionssituation.

Eine weitere problematische Situation können bestimmte Verhaltensweisen eines Kindes oder mehrere Kinder sein, die den Gruppenablauf erschweren. Hier besteht für die GruppenleiterInnen das Risiko den Gruppenablauf und –zeitplan im eigenen Fokus zu haben und dabei die Motive der Kinder bestimmte unerwünschte Verhaltensweisen zu zeigen, aus den Augen zu verlieren. Denkbar sind hier lärmern, im Kreis um die Gruppe laufen, den Raum verlassen u.ä. Für viele den Gruppenablauf störende Verhaltensweisen gibt es nach Meinung der Autorin einfache Erklärungen. Häufig wird dem Kind oder auch den Kinder etwas zu viel sein und sie folgen dem Bedürfnis sich zu entziehen. An dieser Stelle ist ein verstehendes, hinterfragendes Begleiten hilfreich. *„Die Kinder sollen die Möglichkeit haben, neue Erfahrungen zu erproben und auszuloten, sie zu üben, sie zu verwerfen, oder mit weiteren Erfahrungen zu verknüpfen. Zum Beispiel: Ein Kind bringt seine Eifersucht auf ein anderes Kind versteckt (durch Aus-dem-Zimmer-Laufen) zum Ausdruck. Durch die Solidarität eines anderen Kindes (Hinterherlaufen) und unsere nachträgliche Reaktion lernt es, daß Eifersucht etwas für andere Nachvollziehbares sein kann und nicht zu der bekannten Katastrophe führt.“* (Rahm, 1997, S. 111). Elementar ist in solchen Situationen die anschließende Verbalisierung durch die GruppenleiterInnen und, sofern dies möglich ist, die Reflexion durch die Gruppe. An dieser Stelle kann es wichtig sein, dass die GruppenleiterInnen ihre Hypothesen zum Motive des Kindes als ihre Vermutung äußert und damit verhindert, dass das Kind durch die anderen Kinder z.B. ausschließlich aufgrund der vereinbarten Gruppenregeln gemäßregelt wird, auch wird dieses Verhalten der GruppenleiterInnen die Scham des betroffenen Kindes reduzieren helfen. Nur mit dem Versuch sich einzufühlen und dies dem Kind transparent zu machen, wird es sich gesehen und angenommen fühlen, auch, wenn die Hypothese falsch sein sollte, stellt allein der Versuch zu verstehen eine Erfahrungsbereicherung für das betroffene Kind dar. Obwohl in diesem Kontext eine lockeren Handhabung der Regeln durch die GruppenleiterInnen propagiert wird, so muss dies transparent gemacht werden, da Kinder, die sich an die Regeln halten sich andernfalls zurückgesetzt fühlen können, womit ein Teufelskreis an Ausbrüchen aus der Gruppe initiiert werden könnte. Bei allem gezeigtem Verständnis ist es also trotzdem sinnvoll auf den Verstoß gegen die gemeinsam vereinbarten Gruppenregeln zu verweisen, auch wenn die Regelverletzung

nachvollziehbar erscheint. An dieser Stelle ist eine geeignete prozessleitende Hilfe wie etwa das Kind / die Kinder an die Möglichkeit des Rückzug im Gruppenraum, z.B. durch mit Hilfe des eigenen sicheren Ort –Bildes zu erinnern und/oder mit allen Kindern alternative Lösungsstrategien zu generieren. *„Das Begrenzungsprinzip in der spieltherapeutischen Praxis professionell umzusetzen, bedeutet also eine besondere Herausforderung für jeden Therapeuten, denn es steht viel auf dem Spiel, wenn die Umsetzung unangemessen gehandhabt wird. Insbesondere Therapeutenanfänger fühlen sich unsicher, wann und wie Grenzen durchsetzbar sind. Sie befürchten, dass die Durchsetzung einer Grenze ihre gute Beziehung aufs Spiel setzen könnte.“* (Goetze, 2002, S. 248). Goetzes Ausführungen folgend stellt die geringe Erfahrung der Durchführenden ein weiteres Risiko bezüglich des gelungenen Gruppenablaufs in Bezug auf notwendige, sinnvolle und gelungene Grenzsetzung dar.

Die Anbindung an Schule stellt einerseits eine Bereicherung dar, andererseits birgt diese bedauerlicherweise auch Tücken. Auch wenn es angestrebt wird, dass jede Gruppe einen festen Gruppenraum zur Verfügung hat und in diesem während ihrer Gruppenzeit ungestört ist, kann dies nicht gewährleistet werden. Goetze stellt hierzu fest: *„Kompromisslösungen in diesem Punkt können zu Dauerkonflikten führen“* (Goetze, 2002, S. 144). In der Raumvorbereitung zu jeder einzelnen Sitzung birgt dies ein hohes Stresspotential für die GruppenleiterInnen und den/die FilmerIn. Dem kann durch ausreichend Puffer, also frühzeitiges Erscheinen entgegen gewirkt werden. Frühzeitiges gemeinsames Erscheinen an der Schule hat des Weiteren den Vorteil der gemeinsamen Einstimmung der erwachsenen Beteiligten auf die Gruppe. So ist es möglich, in dieser Zeit die vergangene Sitzung ein weiteres Mal Revue passieren zu lassen, sich gegenseitig an Verabredungen mit dem Kinder aus der vorangegangenen Sitzung zu erinnern, die geplante Aufteilung zu wiederholen und auch Erkenntnisse aus Intervention und/oder Supervision ins Gedächtnis zu rufen. Um Verwirrungen oder Irritationen auf Seiten der Kinder vorzubeugen, empfiehlt es sich den Gruppenraum immer möglichst gleich zu gestalten, *„denn Therapiekinder reagieren empfindlich auf jede Änderung, sie suchen Zuverlässigkeit, Stabilität und Konsistenz.“* (Goetze, 2002, S. 141).

Ein weiterer konkreter Punkt, in dem es, nach Meinung der Autorin, leicht zu Schwierigkeiten kommen kann sind die Hausaufgaben. Eine grundlegende Herausforderung stellt die persönliche Einstellung sowohl der Kinder wie auch der GruppenleiterInnen dar. Beide können negative Assoziationen mit Hausaufgaben haben, i.d.R. werden diese bei ZweitklässlerInnen noch wenig gefestigt sein, so dass eine

gelungene Anleitung und transparente Erklärung des Sinns der Hausaufgaben bei den Kindern viel auszugleichen vermag.

Auf Seiten der GruppenleiterInnen sind potentielle negative Einstellungen zu Hausaufgaben, sofern diese vorhanden sind, sicherlich deutlich gefestigter. Auch wenn ihnen die Relevanz der Hausaufgaben für den Alltagstransfer kognitiv deutlich ist und sie diesen auch hervorragend erläutern können, kann das zugrunde liegende Gefühle, die Abneigung bis hin zur Aversion den GruppenleiterInnen in der Anleitung der Kinder im Weg stehen. Pragmatisch betrachtet ist es sicherlich sinnvoll die/den weniger ablehnende GruppenleiterIn die Hausaufgaben erklären und damit aufgeben zu lassen. Vermutlich wird es der abgeneigten Person deutlich leichter fallen, die von den Kindern mitgebrachten Aufgaben gemeinsam zu besprechen. Auch an dieser Stelle kann die Doppelbesetzung der Gruppenleitung also hilfreich sein. Grundsätzlich ist es elementar Hausaufgaben sowohl während der Ausbildung zur Durchführung, wie auch in der Supervision ausreichend Beachtung zu schenken. Um den potentiellen Abneigungen gegen Hausaufgaben auf Seiten der Kinder zu begegnen ist eine sinnvolle und rechtzeitige Einführung in diese ausschlaggebend für den Erfolg, also die Bearbeitung solcher Aufgaben. Wendlandt führt hierzu die Umschreibung, den „Nutzen“<sup>48</sup>: *Es ist zu erläutern, dass sich Fortschritte nicht nur in der Therapiestunde, sondern vor allem im Alltag zeigen sollen.*“ und die „Ressourcen: *Das Thema Hausaufgaben sollte in Bezug gesetzt werden zu den bisherigen eigenen Erfahrungen, die Klienten mit Selbstveränderungsvorhaben oder Trainingsaktivitäten besitzen*“ (Wendlandt, 2002, S. 37) an.

Abschließend sei zu den hier beschriebenen potentiellen Schwierigkeiten festgehalten, dass diese lediglich exemplarisch sein können. Hinzu kommen vielfältige mögliche Hürden, die durch die Kinder selbst eingebracht werden, schwierige bis traumatische Erlebnisse, geringe Sympathie bzw. Antipathie untereinander, enge Freundschaften einzelner Kinder innerhalb der Gruppe, aus der Klassengemeinschaft importierte Rollen und nicht zu Letzt Gewalt- und Missbrauchserfahrungen. Aber auch von Seiten der Gruppenleitung können Probleme Schwierigkeiten verursachen, z.B. unterschiedliche Vorstellungen von Teamarbeit u.ä. Sicherlich sind für all diese Aspekte die Supervisionen hilfreich zur Klärung, allerdings können Konflikte auch störend schwelen, bevor sie thematisiert und dadurch zur Klärung offenbart werden.

---

<sup>48</sup> Hervorhebungen durch den Autor

### **4.6.2 Unterschiede zwischen *Löwenherz* und anderen Programmen**

Bezug nehmend auf die in Kapitel 3.5 (Präventionsprogramme anderer AutorInnen) erfolgte Darstellung von Präventionsprogrammen anderer AutorInnen, soll nun, abschließend zur ausführlichen Darstellung des *Löwenherz* - Programms eine kurze Gegenüberstellung erfolgen.

#### **Emotionale Kompetenz**

Im Vergleich zu Emotionale Kompetenz richtet sich *Löwenherz* an jüngere Kinder, 2. KlässlerInnen bei *Löwenherz* vs. 3. und 4. KlässlerInnen. Des Weiteren richtet sich *Löwenherz* an spezifische, kleine Gruppen anstelle ganzer Klassen, es handelt sich dem zur Folge im Vergleich um ein indiziertes vs. universelles Präventionsangebot. Während *Löwenherz* bisher von schulexternen Personen angeboten wird, wird Emotionale Kompetenz von regulären KlassenlehrerInnen angeboten. Für *Löwenherz* ist eine Durchführung von geschulten LehrerInnen auch vorstellbar, die dann nach Meinung der Autorin nicht zeitgleich regulär in den entsprechenden Klassen unterrichten sollten.

Einen weiteren relevanten Unterschied stellt der Einbezug der Eltern dar. Während *Löwenherz* die Eltern mittels Elterngruppen und Fremdurteil stark einbindet, wird im Programm Emotionale Kompetenz lediglich ihr Urteil genutzt. *Löwenherz* führt über den Zeitraum eines Schulhalbjahres ein wöchentliches kontinuierliches Angebot durch, um u.a. ausreichend Zeit für Transferleistungen zur Verfügung zu stellen, während Emotionale Kompetenz in drei Epochen angeboten wird.

#### **Nur keine Panik**

Nur keine Panik richtet sich an eine offene Zielgruppe, während *Löwenherz* sich an eine spezifischere Altersgruppe richtet, dementsprechend altersspezifischere Angebote machen kann.

*Löwenherz* bietet direkte Unterstützung in der Bewältigung von schwierigen Situationen und der Generierung von Lösungen, während Nur keine Panik eine solche Begleitung nicht leisten kann, stattdessen ein hohes Maß an Selbstständigkeit erfordert.

#### **EFFEKT**

Das Programm weist eine hohe zeitliche Übereinstimmung mit *Löwenherz* auf, dies betrifft sowohl die Eltern- wie auch die Kindersitzungen. Obwohl die Modulaufbauten, sowohl der Kinder- wie auch der Elterneinheiten, durchaus vergleichbar sind, stellt die Unabhängigkeit der Module bei EFFEKT einen deutlichen Unterschied zu *Löwenherz* dar. Aus diesem Aspekt leitet sich die für EFFEKT mögliche freie Kombinierbarkeit einzelner Module, mit der Möglichkeit der Auslassung einzelner, ab. Weitergehend postulieren die

## Darstellung des neu entwickelten klientenzentrierten Programms *Löwenherz*

AutorInnen, dass der isolierte Einsatz mit Eltern oder Kindern möglich ist. Das Kindermodul von EFFEKT richtet sich an jüngere Kinder als *Löwenherz* dies tut, während das Elternmanual für Eltern einer deutlich größeren Altersrange angedacht ist. *Löwenherz* formuliert und orientiert die Module ressourcenorientiert, während das Elternttraining von EFFEKT auch defizitorientiert ist.

### **„Ich bleibe cool!“ (IBC)**

Das IBC - Programm ist ein universelles, womit es sich deutlich von dem *Löwenherz* - Programm unterscheidet. Des Weiteren arbeitet *Löwenherz* mit kleineren Kindergruppen, um der Förderung des Individuums einen großen Raum zu ermöglichen; fünf Kinder vs acht bis zehn. Darüber, dass *Löwenherz* über einen längeren Zeitraum stattfindet, wird der Transfernotwendigkeit mehr Zeit eingeräumt (13 vs. neun Wochen). Des Weiteren bietet IBC den Eltern keine Interventionen an.

### **Til Tiger**

Til Tiger ist ein Programm mit deutlich geringerem gestalterischem Freiraum für die Kinder als es *Löwenherz* anstrebt. Die eingesetzten Entspannungsverfahren unterscheiden sich deutlich, so kommt bei Til Tiger Progressive Muskel Entspannung zum Einsatz, während *Löwenherz* mit Fantasiereisen arbeitet. Auch der Einsatz der Handpuppe(n) unterscheidet sich deutlich, während bei Til Tiger eine Tiger - Handpuppe vorhanden ist, die als Co-Leitung dient, stehen in *Löwenherz* eine Vielzahl von Handpuppen zur Verfügung, die sowohl als Co -Leitungen, aber auch für verschieden szenische Spiele eingesetzt werden können. Ein weiterer deutlicher Unterschied liegt in der Art der Elternarbeit. Während die Eltern im Til Tiger -Programm ausschließlich Informationsmaterial in schriftlicher Form erhalten, erhalten sie bei *Löwenherz* zusätzlich ein Gruppenangebot, das sowohl der Informationsvermittlung wie auch dem Austausch, sowohl mit den GruppenleiterInnen, wie auch mit den anderen Eltern dient.

### **FREUNDE**

Das Programm FREUNDE ist deutlich schulischer organisiert als das *Löwenherz* - Programm, so gibt es z.B. neben den in beiden Programmen obligatorischen Arbeitsblättern bei *Löwenherz* zusätzlich ein großes Angebot an Spielmaterialien. Vom zeitlichen Aufwand ist ebenfalls *Löwenherz* umfangreicher:

⇒ Kinder: 13 Sitzungen à 90min vs zehn Sitzungen à 45 – 60min

⇒ Eltern: sieben Sitzungen à 120min vs vier à 80 - 90min.

Außerdem ist der theoretische Hintergrund verhaltenstherapeutisch und damit ein anderer als bei *Löwenherz*.

### **QEIPAP**

Das QEIPAP - Programm basiert ebenfalls auf einem kognitiv-behavioralen Konzept. Ein weiterer wichtiger Unterschied liegt im Umfang des Elternangebotes, während die Eltern bei QEIPAP drei Sitzungen angeboten bekommen, sind es bei *Löwenherz* sieben. Zusätzlich wird für das Elternangebot eine inhaltliche Eigenständigkeit angegeben, während bei *Löwenherz* diesbezüglich auf einen wechselseitigen Bezug der Einheiten von Kinder- und Elternsitzungen geachtet wird.

Diesen Vergleich abschließend kann festgehalten werden, dass es durchaus Überschneidungen zu anderen Präventionsprogrammen gibt, diese aber eher gering bzw. auf einzelne Aspekte bezugnehmend sind. Somit stellt die Entwicklung von *Löwenherz* ein Novum dar.

### **4.7 Ausbildung zur Durchführung der *Löwenherz* – Kindergruppen**

Zur Ausbildung von Präventionsprogramm - Durchführenden findet sich in der Literatur bedauerlicherweise kaum etwas. Natürlich sind generelle wie auch differenzierte Aussagen zu Therapieausbildungen zu finden. Aufgrund dessen wurden im *Löwenherz* – Projekt mehrere Ausbildungsvarianten entwickelt und eingesetzt. Bevor die einzelnen Varianten beschrieben werden, werden in den folgenden Kapiteln allgemeine Ausbildungsaspekte dargelegt. Ein ausgewähltes Ausbildungsmanual zur Durchführung der Kindergruppen in *Löwenherz* findet sich im Anhang abgedruckt (s. Kapitel 10, Ein ausgewähltes Ausbildungsmanual zur Durchführung der Kindergruppen in *Löwenherz*).

#### **4.7.1 Zielgruppe der Ausbildung**

Die Projektleitung richtete sich mit dem Ausbildungsangebot gezielt an Studierende höherer Fachsemester der Psychologie und der Erziehungswissenschaften.

Diese müssen folgende Seminare vor Beginn der Ausbildung erfolgreich besucht haben:

- Theorie und Praxis der Gesprächsführung und Gesprächspsychotherapie
- Ätiologie psychischer Störungen von Kindern und Jugendlichen
- Einführung in die Kinderpsychodiagnostik
- Methoden der Kinderpsychodiagnostik
- Methoden der Spieltherapie
- Übung: Gutachtentechnik in den Anwendungsbereichen Kinderpsychotherapie, Erziehungsberatung und Rehabilitation

Bedauerlicherweise war den Studierenden der Erziehungswissenschaften der Zugang zum erstgenannten Seminar generell verwehrt, so dass diese durch intensive Literaturarbeit diese Voraussetzung auszugleichen suchen mussten.

Spätestens parallel zur Ausbildung mussten alle am Projekt beteiligten Studierenden ergänzend am Fallseminar „Diagnostik und Therapie von Kindern und Familien“ teilnehmen.

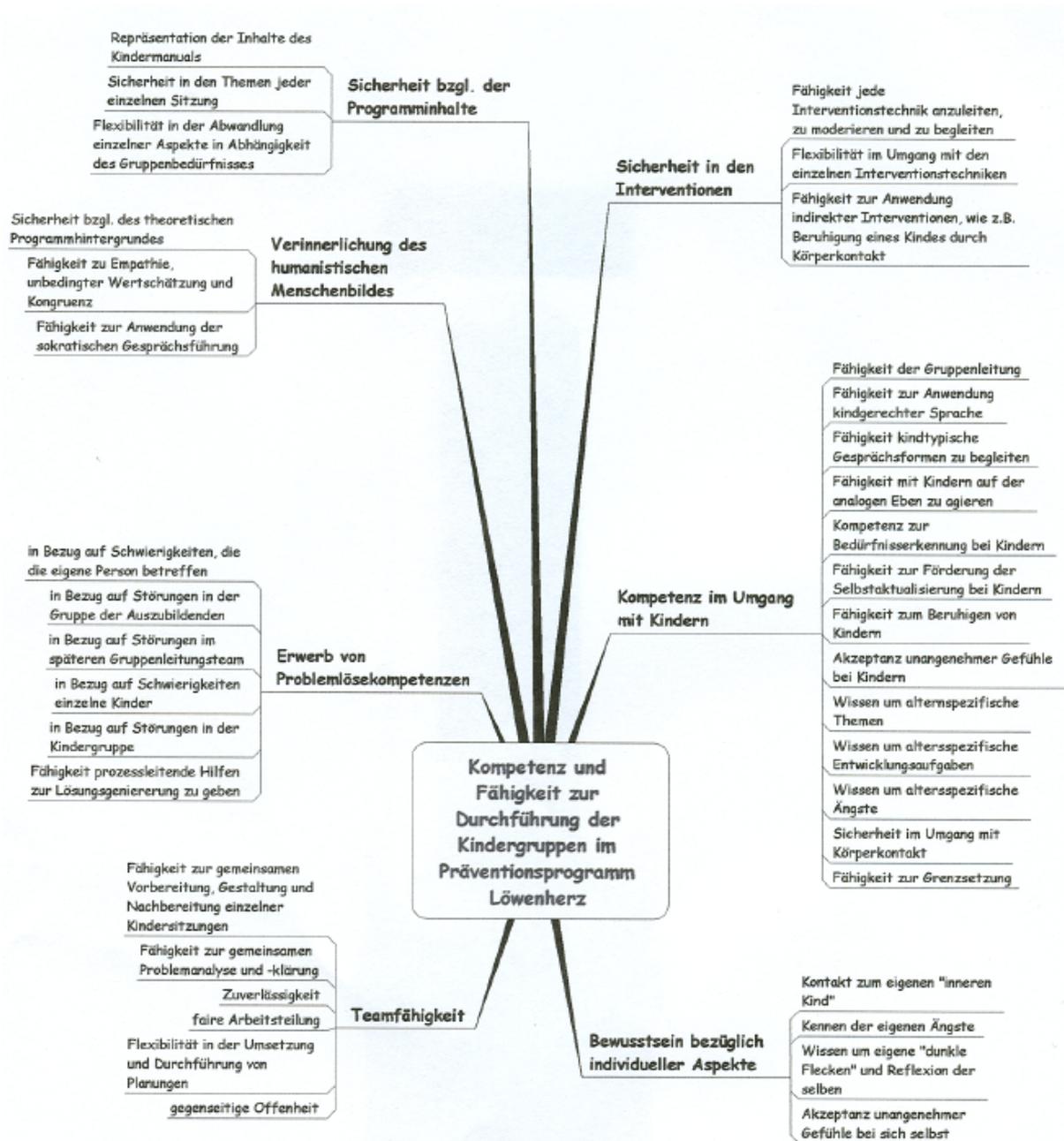
Nach erfolgreich durchlaufener Ausbildung hatten die Studierende die Chance im Rahmen des Projektes ihr Berufspraktikum zu absolvieren.

### **4.7.2 Ziele der Ausbildung**

Im Folgenden werden die Ziele des Ausbildungsmoduls zur Durchführung der Kindergruppen im Rahmen des Präventionsprogramms *Löwenherz* dargestellt. Bei den formulierten Zielen gibt es naturgemäß Überschneidungen mit den Zielen der anderen Ausbildungsmodule (Eltern und Diagnostik), auf diese wird an dieser Stelle nicht eingegangen, da auch die entsprechenden Einheiten nicht Gegenstand der vorliegenden Arbeit sind.

Im Anschluss an eine Überblicksdarstellung der Ziele werden diese im folgenden Unterkapitel vertiefend betrachtet.

**Abbildung:** Ausbildungsziele zur Durchführung der *Löwenherz*-Kindergruppen



**Abbildung:** Ziele des Ausbildungsmoduls zur Durchführung der Kindergruppen im Präventionsprogramm *Löwenherz*

Erläuterung: Das Globalziel ist im Rahmen zu sehen. Von diesem gehen die Hauptziele mit ihren jeweiligen spezifizierten Unterzielen ab.

#### 4.7.2.1 Explikation der Ziele

In diesem Kapitel werden die Ziele des Ausbildungsmoduls zur Durchführung der Kindergruppen näher betrachtet. Zur Übersichtlichkeit geschieht dies anhand der Zielebenen.

#### **Das Globalziel:**

Kompetenz und Fähigkeit zur Durchführung der Kindergruppen im Präventionsprogramm *Löwenherz*

Dieses übergeordnete Ziel untergliedert sich in sieben Hauptziele:

1. Verinnerlichung des humanistischen Menschenbildes
2. Bewusstsein bezüglich eigener, innerer Aspekte
3. Sicherheit bezüglich der Programminhalte
4. Sicherheit in den Interventionstechniken
5. Kompetenz im Umgang mit Kindern
6. Erwerb von Problemlösekompetenzen
7. Teamfähigkeit

Die an dieser Stelle gewählte Reihenfolge stellt keine Rangreihe dar. Eine Annäherung und Erreichung dieser Hauptziele sollte parallel stattfindet.

Da auch die Hauptziele eher allgemein sind, untergliedern sie sich in spezifizierende Unterziele:

### **zu 1.: Verinnerlichung des humanistischen Menschenbildes**

- 1a) Sicherheit bezüglich des theoretischen Programmhintergrundes
- 1b) Fähigkeit zu Empathie, unbedingter Wertschätzung und Kongruenz
- 1c) Fähigkeit zur Anwendung der sokratischen Gesprächsführung

### **zu 2.: Bewusstsein bezüglich individueller Aspekte**

- 2a) Kontakt zum eigenen „inneren Kind“
- 2b) Kennen der eigenen Ängste
- 2c) Wissen um eigene „dunkle Flecken“ und Reflexion derselben
- 2d) Akzeptanz unangenehmer Gefühle bei sich selbst

### **zu 3.: Sicherheit bezüglich der Programminhalte**

- 3a) Repräsentation der Inhalte des Kindermanuals
- 3b) Sicherheit in den Themen jeder Sitzung
- 3c) Flexibilität in der Abwandlung einzelner Aspekte in Abhängigkeit des Gruppenbedürfnisses

### **zu 4.: Sicherheit in den Interventionen**

- 4a) Fähigkeit jede Interventionstechnik anzuleiten, zu moderieren und zu begleiten
- 4b) Flexibilität im Umgang mit den einzelnen Interventionstechniken
- 4c) Fähigkeit zur Anwendung indirekter Interventionen, wie z.B. Beruhigung eines Kindes durch Körperkontakt

### **zu 5.: Kompetenz im Umgang mit Kindern**

- 5a) Fähigkeit zur Gruppenleitung
- 5b) Fähigkeit zur Anwendung kindgerechter Sprache
- 5c) Fähigkeit kindtypische Gesprächsformen zu begleiten
- 5d) Fähigkeit mit Kindern auf der analogen Ebene zu agieren
- 5e) Kompetenz zur Bedürfniserkennung bei Kindern
- 5f) Fähigkeit zur Förderung der Selbstaktualisierung bei Kindern
- 5g) Fähigkeit zum Beruhigen von Kindern
- 5h) Akzeptanz unangenehmer Gefühle bei Kindern
- 5i) Wissen um altersspezifische Themen
- 5j) Wissen um altersspezifische Entwicklungsaufgaben
- 5k) Wissen um altersspezifische Ängste
- 5l) Sicherheit im Umgang mit Körperkontakt
- 5m) Fähigkeit zur Grenzsetzung

### **zu 6.: Erwerb von Problemlösekompetenzen**

- 6a) in Bezug auf Schwierigkeiten, die die eigene Person betreffen
- 6b) in Bezug auf Störungen in der Gruppe der Auszubildenden
- 6c) in Bezug auf Störungen im späteren Gruppenleitungsteam
- 6d) in Bezug auf Schwierigkeiten einzelner Kinder
- 6e) in Bezug auf Störungen in der Kindergruppe
- 6f) Fähigkeit prozessleitende Hilfen zur Lösungsgenerierung zu geben

### **zu 7.: Teamfähigkeit**

- 7a) Fähigkeit zur gemeinsamen Vorbereitung, Gestaltung und Nachbereitung einzelner Kindersitzungen
- 7b) Fähigkeit zur gemeinsamen Problemanalyse und –klärung
- 7c) Zuverlässigkeit
- 7d) faire Arbeitsteilung
- 7e) Flexibilität in der Umsetzung und Durchführung von Planungen
- 7f) gegenseitige Offenheit

Diese Ziele stellen Ideale dar. Daraus leitet sich ab, dass nicht alle beteiligten Auszubildenden (im weiteren Verlauf kurz: Trainees) diese Ziele im vollen Umfang erreichen können. Vielmehr sind die Ziele als Kontinuum zu verstehen, deren Endpunkte durch die hier formulierten Ziele markiert werden. Da das Individuum im Zentrum steht

ist eine individuelle Perspektive erforderlich und sinnvoll. JedeR Trainee bringt unterschiedliche Vorerfahrungen und unterschiedliche persönliche Entwicklungen mit, so dass jedeR einen anderen Ausgangspunkt zu Beginn der Ausbildung auf dem imaginären Kontinuum einnimmt. Da Entwicklung auch zeitgebunden ist, d.h. nicht unbegrenzt viele Entwicklungsschritte in kurzer Zeit möglich sind, kann sich jedeR Trainee auf dem Kontinuum nur begrenzt bewegen. Wichtig ist die Bewegung, also Entwicklung in Richtung des jeweiligen Zieles.

### **4.7.3 Die AusbilderInnen**

Hierbei handelt es sich zum einen um die Entwicklerinnen der beiden Programmteile von *Löwenherz* und dem gemeinsam entwickelten Diagnostikmanual, das ausschließlich für den Einsatz während der Evaluationsphase bestimmt ist. Entsprechend der Module wurde die Schulungseinheit bezüglich der Kindergruppen- und Kinderdiagnostikdurchführung primär von der Autorin der vorliegenden Arbeit entwickelt, während die Schulungsmodule zur Durchführung der Elterngruppen- und Elterndiagnostikdurchführung primär von Nadine Bradtke entwickelt wurden. Die übergeordneten Aspekte innerhalb der Schulung, die sich auf die Ziele 1: Verinnerlichung des humanistischen Menschenbildes, 2: Bewusstsein bezüglich individueller Aspekte, 6: Erwerb von Problemlösekompetenzen und 7: Teamfähigkeit beziehen, wurden von den beiden Autorinnen gemeinsam entwickelt. Durchgeführt wurde die Schulung von beiden gemeinsam.

Des Weiteren war Prof. Dr. Schmidtchen maßgeblich an der Schulung beteiligt. Seine Hauptaufgabe bestand in der parallelen Supervision während der Schulungsphase.

### **4.7.4 Schulungsvarianten**

Im Folgenden werden die unterschiedlichen Schulungsformen, die zur Vorbereitung der Durchführung des Präventionsprogramms *Löwenherz* entwickelt und angewandt wurden, knapp beschrieben. Im Anhang ist ein ausgewähltes Schulungsmanual vollständig abgedruckt (s. Kapitel 10, Ein ausgewähltes Ausbildungsmanual zur Durchführung der Kindergruppen in *Löwenherz*).

Das Präventionsprogramm *Löwenherz* wurde während seiner ersten Evaluationsphase zu drei Zeitpunkten durchgeführt (zweites Schulhalbjahr 03/04, erstes und zweites Schulhalbjahr 04/05), für jede Durchführungsrunde fand im Vorfeld eine eigene Schulung statt.

Da in der Literatur auf die Vorbereitung bzw. Ausbildung der Durchführenden eines Präventionsprogramms nicht näher eingegangen wird, sahen die Autorinnen sich

gezwungen verschiedene Varianten zu testen. Während in den meisten Manualen keinerlei Aussage über die erforderlichen Fähigkeiten und Voraussetzungen der Durchführenden getätigt werden, wie etwa zu „Fit und stark fürs Leben“ (Asshauer et al., 2003), „FREUNDE“ (Essau et al., 2003) oder „Stresspräventionstraining“ (Klein-Heßling et al., 2000), treffen andere AutorInnen zumindest grundsätzliche Aussagen, wie etwa Schwarzahns et al. (2001) im Kapitel 4: *„Was? Wie? Warum? Wozu? – Die Trainingsmethoden“*, in dem die AutorInnen *„den Anwender/innen bereits eine methodische Orientierung für die Durchführung des Trainings geben möchten“* (S. 17). Ein weiteres positives Beispiel findet sich bei Petermann et al. in *„Training mit aggressiven Kindern“* (2000) im Abschnitt *„Grundlagen therapeutischen Handelns“* (S. 21). Die AutorInnen kommen hier zu dem Schluss: *„In diesem Zusammenhang werden den Therapeuten Basisvariablen abverlangt, die zum Vertrauensaufbau beitragen.“* (Petermann et al., 2000, S. 21). Diese Basisvariablen explizieren die AutorInnen an später Stelle weiter: *„Das Basisverhalten des Therapeuten lässt sich einerseits anhand seiner konkreten Handlungsweise beschreiben und andererseits über die Fähigkeit kennzeichnen, mit deren Hilfe Vertrauen zum Kind aufgebaut werden kann.“* (Petermann et al., 2000, S. 27). Da bedauerlicher Weise aber auch die positiven Beispiele primär auf der Zielebene für die Durchführenden beschreibend sind, wurden im Rahmen des *Löwenherz* - Projektes verschiedene Schulungsvarianten entwickelt, die in den folgenden Unterkapiteln umrissen werden.

### **4.7.4.1 Die erste Schulungsphase**

Die erste Schulungsphase fand gestreckt über einen Zeitraum von neun Monaten in i.d.R. zwei Sitzungen à ca. drei Stunden pro Woche statt. Diese erste Schulung war in zwei Abschnitte unterteilt; erstens die prozesshafte Weiterentwicklung der drei Durchführungsmanuale des Präventionsprogramms *Löwenherz* (Kinder-, Eltern- und Diagnostikmanual), und zweitens der vorbereitenden Ausbildung zur Durchführung der einzelnen Gruppen. Grundlage des ersten Ausbildungsabschnittes waren die im Vorfeld entwickelten Manuale. In dieser Phase fanden primär Diskussionen zu den Manualen und Umsetzbarkeiten statt und theoretische Auseinandersetzungen z.B. unter der Fragestellung *„Wie zeigen Kinder zwischen sieben und acht Jahren ihre Ängste?“* oder *„Welche altersspezifische Ängste kennt die Entwicklungspsychologie?“*.

Die zweiten, eigentlichen Ausbildungsphase war gekennzeichnet von Selbsterfahrungen wie etwa einer angeleiteten Reise zum *„eigenen inneren Kind“* und Rollenspiele zu jeder *Löwenherz* - Kindersitzung zum erfahrungsmachenden Lernen, die sowohl die

Durchführungskompetenz der Trainees steigern sollten, wie auch ihre Empathiefähigkeit für Kinder und Eltern fördern sollte.

Alle Rollenspiele wurden grundsätzlich auf Video aufgezeichnet, diese wurden später zu Analysezwecken einbezogen. Zwischen den Ausbildungstreffen waren die Trainees angehalten sich individuell und/oder in Tandems gezielt vor- und nachzubereiten, für diesen Zweck wurden ihnen regelmäßig Arbeitsaufträge erteilt.

### Fazit zur ersten Schulungsphase:

Die zeitliche Ausdehnung wurde negativ erlebt, die Trainees wurden ungeduldig, wollten nach ca. zwei Drittel der Schulungsphase in die *Löwenherz* – Durchführung aufbrechen. Die großen Lücken zwischen den Ausbildungstreffen wurde zwar positiv zur Vor- und Nachbereitung genutzt, erschweren aber gleichzeitig, trotz Vorbereitung immer wieder den Einstieg z.B. in die Rollenspielsituation bzw. die Einfindung in Rollen.

Des Weiteren war die Gruppenkohäsion eher gering, was vermutlich ebenfalls auf die großen Abstände zwischen den Ausbildungstreffen zurück zu führen ist. Dieser Punkt kommt vor allem während der Durchführungsphase zum Tragen, wo die Bereitschaft für einander einzuspringen und füreinander zu sorgen geringer ausgeprägt war als in der zweiten Gruppe.

Abschließend kann festgehalten werden, dass eine ausgedehnte Schulung mit größeren Lücken die intrinsische Motivation und den Elan der Trainees senkt, so dass diese Form als weniger geeignet eingestuft werden muss.

#### **4.7.4.2 Die zweite Schulungsphase**

Aufgrund der oben beschriebenen Erfahrungen der ersten Schulungsphase, fand die zweite Schulungsphase massiert über vier Wochen statt, worin eine Woche selbstständiges Arbeiten der gesamten Traineegruppen enthalten war. Vorbereitend fand ein Vorbesprechungstermin statt, an dem den Interessierten die drei Manuale zur Durchführung sowie eine ergänzende Literaturliste ausgeteilt wurde. Diese Manuale mussten bis zum Beginn der Ausbildung gelesen und individuell durch vertiefendes Literaturstudium ergänzt werden. Die Schulung fand täglich von neun bis 14 Uhr (Freitags bis 13 Uhr) statt. Daraus ergibt sich eine Gesamtausbildungszeit mit Ausbilderinnen von 72 Stunden plus der selbstständigen Arbeit. Die Nachmittage waren schulungsfrei, diese Zeit musste individuell und/oder im Tandem zur Vor- und Nachbereitung des jeweiligen Schulungstages/-inhalts genutzt werden.

Die dritte Woche dieser Schulung war zeitlich wie die sonstigen Wochen organisiert, allerdings fand diese Woche ohne direkte Anleitung durch die Ausbilderinnen statt. In

dieser Woche trafen sich die Trainees allein, um inhaltliche Aspekte zu vertiefen und vor allem weitere Rollenspiele durchzuführen. Auch diese Rollenspiele, wie alle anderen, wurden auf Video aufgezeichnet. Alle Videos dienten der Nachbesprechung. Die Ausbilderinnen waren während dieser Phase vor Ort und hätten jederzeit zur Hilfe hinzugezogen werden können. Die letzte Ausbildungswoche war geprägt von Reflexion der vorherigen Woche und weiterer Auseinandersetzung mit Inhalten und Umsetzungsmöglichkeiten. Da die auf die Durchführung der Kinderkontakte bezogenen Manuarleile dieser Schulungsvariation im Kapitel 10 des Anhangs (Ein ausgewähltes Ausbildungsmanual zur Durchführung der Kindergruppen in *Löwenherz*) dargestellt werden, wird an dieser Stelle auf ein weiteres Eingehen auf die Inhalte verzichtet.

### Fazit zur zweiten Schulungsphase:

Die massierte Auseinandersetzung und Vorbereitung führte zu einer hohen Einsatzmotivation unter den Trainees. Des Weiteren positiv war die entstandene Fähigkeit alle drei Durchführungsmanuale von *Löwenherz* als Gesamtkonstrukt zu erkennen. Vor allem die integrierte selbstständig arbeitende Woche führte zu einer ausgeprägten Gruppenkohäsion, was bereits während der Ausbildungsphase deutlich wurde, vor allem aber in der anschließenden Durchführungsphase zum Tragen kam. Augenscheinlich wurde dieser Aspekt indem die Studierenden in der Durchführungsphase ein sehr ausgeprägtes Verantwortungsbewusstsein füreinander zeigten. Dies zeigten sie sowohl durch ihre Bereitschaft gegenseitig einzuspringen, z.B. im Fall von Krankheit, wie auch in ihrer gegenseitigen Aufmerksamkeit bezüglich psychischer Stressoren.

### **4.7.4.3 Die dritte Schulungsphase**

Die letzte Schulungsvariante fand anfänglich massiert innerhalb einer Woche, täglich von 9<sup>00</sup> bis 15<sup>00</sup> oder 16<sup>00</sup> Uhr statt. Im weiteren Verlauf wurde parallel zur Durchführung kontinuierlich geschult. Während innerhalb der ersten Woche primär auf die theoretischen Hintergründe, Selbsterfahrungen und die Durchführung der Kinderkontakte eingegangen wurde, fand während der zweiten, parallel zur Durchführung angelegten Schulungsphase in erster Linie die Schulung der Elternkontakte, sowie weitere Selbsterfahrungsübungen statt.

### Fazit zur dritten Schulungsphase:

Obwohl die wesentlichen Inhalte und Erfahrungen in dieser massierten Schulungsvariante aus Sicht der Ausbilderinnen gut vermittelt und erfahren werden konnten, entstand bei den Trainees eine deutliche Unsicherheit bezüglich der eigenen Fähigkeiten, was sich als Selbstbild negativ u.a. in Form von Unsicherheiten auswirkte. Des Weiteren hat sich die

## **Darstellung des neu entwickelten klientenzentrierten Programms *Löwenherz***

parallel zur Durchführung angesetzte kontinuierliche Ausbildung insofern nicht bewährt, als der fehlende Gesamtüberblick einen weiteren Unsicherheitsfaktor für die Durchführenden darstellte.

### III. Empirie

#### 5 Evaluationsdesign

Im Folgenden wird das Design für die Programmevaluation der Interventionsphase von *Löwenherz* dargestellt. Eine Evaluation der Ausbildung wäre ebenfalls wünschenswert, diese ist zur Zeit aufgrund der gegebenen Stichprobengröße von 21 Studierenden, die an drei unterschiedlichen Schulungsvarianten (s. Kapitel 4.7.4, Schulungsvarianten) teilnahmen, statistisch bedauerlicherweise nicht sinnvoll möglich, so dass an dieser Stelle darauf verzichtet wird.

##### 5.1 Rahmenbedingungen

Um maximal viele betroffene Kinder zu erreichen wurde das *Löwenherz* – Projekt während der Evaluationsphase an Grundschulen durchgeführt. Damit soll eine Selektion aufgrund elterlichen Engagements vermieden werden, die anzunehmen wäre, sofern das Projekt KlientInnen z.B. über Erziehungsberatungsstellen geworben hätte.

Da es sich bei *Löwenherz* um ein spezifisches Primär- bis Sekundärpräventionsprogramm handelt, (s. Kapitel 3, Prävention) ist ein eher geringer Leidensdruck bei den Betroffenen anzunehmen, was das Erreichen möglichst unselektierter KlientInnen notwendig macht.

Des Weiteren wurde den Schulen bzw. Klassenleitungen frei gestellt, ob die *Löwenherz* – Gruppen während der regulären Unterrichtszeit, im direkten Anschluss an diese oder am Nachmittag angeboten werden.

Im *Löwenherz* – Projekt wurden Schulen auf unterschiedlichen Wegen kontaktiert, so gab es Kontaktaufnahmen über persönliche Bezüge und über die Regionale Beratungs- und Unterstützungsstelle (REBUS). REBUS ist eine Beratungsstelle für schulische Belangen der Stadt Hamburg und arbeitet stadtteil- und schulbezogen. Durch Vermittlung der REBUS-Stelle Winterhude (ein Hamburger Stadtteil) wurde eine Zusammenkunft mehrere GrundschulvertreterInnen (Schulleitungen, BeratungslehrerInnen, Zweit- und ErstklasslehrerInnen) und der *Löwenherz* – Projektleitung organisiert.

Die Programmevaluation besteht sowohl aus Fragebogenerhebungen als auch Interviews mit allen Beteiligten, daraus ergibt sich sowohl eine quantitative, wie auch qualitative Auswertung. Des Weiteren wurde ein Warte-Kontrollgruppendesign eingesetzt, um potentielle entwicklungsspezifische Veränderungen ohne

Interventionseinfluss zu erfassen. Die Zuteilung zu Warte-Kontrollgruppen erfolgte zufällig. Zum einen konnten beteiligte KlassenlehrerInnen diesbezüglich Wünsche äußern, z.B. aufgrund bereits geplanter umfangreicher Sonderaktivitäten der Klasse, zum anderen haben wir bei der Teilnahme zweier Parallelklassen an *Löwenherz* eine der Klassen, ohne diese zu kennen als Warte-Kontrollgruppe definiert.

### 5.1.1 Evaluationszeitpunkte

Im Folgenden werden die Erhebungszeitpunkte getrennt für die Interventionsgruppen (IG) und die Warte-Kontrollgruppen (W-KG) dargestellt.

#### 5.1.1.1 Interventionsgruppe

Für die Kinder der IG gab es fünf und für die beteiligten Erwachsenen drei Erhebungszeitpunkte.

Die Prä - Testung ist gleichzeitig die Auswahltestung, sie fand demnach vor dem eigentlichen Projektstart, nach Eingang der elterlichen Einverständniserklärungen statt. Kinder, Eltern und KlassenlehrerInnen füllen zu diesem Zweck Fragebögen (s. Kapitel 5.1.2, Die Fragebögen und Abbildungen im Anhang, Kapitel 12.1, Abbildungen der Fragebögen) aus. Hiernach wurde entschieden welche Kinder an den Kindergruppen teilnehmen und somit auch welche Eltern an den Elterngruppen teilnehmen.

Die ausgewählten Kinder (s. Kapitel 5.1.6, Auswahlkriterien für die Teilnahme) und ihre Eltern haben zusätzlich vor den Gruppenstarts jeweils an einem Einzelinterview (s. Kapitel 5.1.3, Die Interviews) teilgenommen.

Für die Kinder folgte eine Zwischenerhebung nach der siebten Kindersitzung (Peri-Testung), die eine reine Fragebogenerhebung darstellt.

Nach Abschluss der Gruppen erhielten wieder alle Beteiligten die Fragebögen, mit Ausnahme des soziodemographischen Begleitfragebogens und zusätzlich wurden mit allen Beteiligten Gespräche geführt (Post-Erhebung).

Aufgrund der Projektintegration in den regulären Schulablauf ergibt sich daraus, unter Einbezug der Schulferien, eine ca. halbjährige Interventionsphase. Demnach liegen zwischen Prä- und Posterhebungen ca. sechs Monate.

In der Folge gab es für die Kinder zwei, für die beteiligten Erwachsenen eine FollowUp-Erhebung. Die Kinder wurden entsprechend der Peri-Testung drei und sechs Monate (FollowUp I- und II-Erhebung) nach Abschluss der Interventionsphase zum Ausfüllen der Fragebögen aufgefordert. Die beiden zusätzlichen

Fragebogenerhebungen (Peri und FollowUp-II) bei den Kindern stellen Vorsichtsmaßnahmen dar, um eventuelle engmaschige Veränderungen zu erfassen.

Nach sechs Monaten wurden die beteiligten Erwachsenen ebenfalls zum Ausfüllen der Fragebögen aufgefordert. Zusätzlich wurde mit ihnen ein weiteres Gespräch geführt. Die Follow Up - Erhebungen zielen darauf ab bleibende, also über die Interventionsphase hinaus wirkende Veränderungen zu erfassen.

Die GruppenleiterInnen füllten zusätzlich Fragebögen zur Einschätzung der Kinder und Eltern nach jeder Gruppensitzung und ein einmalig eingesetzter Fragebogen zur Post-Testung aus (s. Kapitel 5.1.2.4, Die Fragebögen an die GruppenleiterInnen und im Anhang, Kapitel 12.1 Abbildungen der Fragebögen). Des Weiteren wurde von der Gruppenleiterin / dem Gruppenleiter zu jedem KlientInnenkontakt ein Tagebuch geführt (s. Kapitel 5.1.4, Die Tagebücher an die GruppenleiterInnen).

Unter Einbezug aller Messzeitpunkte ergibt sich daraus ein Beobachtungszeitraum für die IG von ca. einem Jahr.

Mit dieser umfangreichen Datenerhebung sollen Veränderungen, auch kurzfristige in Bezug auf die Kinder, engmaschig überprüft werden.

### **5.1.1.2 Warte-Kontrollgruppe**

Die Warte-Kontrollgruppen (W-KG) sind während ihrer Wartezeit die Kontrollgruppen zu den laufenden Interventionsgruppen. Dementsprechend müssen die TeilnehmerInnen der W-KG eine umfangreichere Diagnostik durchlaufen als die primären Interventionsgruppen. Nach Abschluss des primären Interventionsdurchlaufes erhalten die WartegruppenteilnehmerInnen dasselbe Interventionsangebot wie die vorherigen Interventionsgruppen, es handelt sich demnach um ein quasi-experimentelles Design. Die Wartegruppenmitglieder durchlaufen keine anderen Verfahren als die Interventionsmitglieder, lediglich die Häufigkeit der Diagnostik erhöht sich durch die Zuordnung zu einer Wartegruppe um einen weiteren Zeitpunkt, ein halbes Jahr vor Interventionsbeginn. Diese zusätzliche Erhebung findet parallel zur Prä-Testung der IG statt, umfasst aber lediglich die Fragebogenerhebung. Parallel zur Post-Testung der IG findet die Prä-Testung der W-KG statt, in die die Interviews integriert sind. Nach dieser Wartephase entspricht ihre Diagnostik der der IG. Die Wartegruppen werden demnach über einen Zeitraum von eineinhalb Jahren beobachtet.

Ein im Projektteam diskutiertes Alternativdesign für die W-KG stellt die Verlängerung der Wartephase über den gesamten Beobachtungszeitraum der IG dar, woraus sich eine

Wartezeit von eineinhalb Jahren ergeben würde. Damit wären die wartenden Kinder in einem anderen Entwicklungsalter als die Interventionskinder, was eine gemeinsame Betrachtung der Effekte erschwerte, wenn nicht sogar unmöglich gemacht hätte. Außerdem widersprechen ethische Aspekte einer Wartezeit von eineinhalb Jahren.

### **5.1.2 Die Fragebögen**

Eltern und KlassenlehrerInnen füllen die Fragebögen wenn möglich selbstständig aus, in einzelnen Fällen war aufgrund geringer Lesefähigkeit eine Sprachunterstützung erforderlich. Diese wurde i.d.R. durch die GruppenleiterInnen gegeben, in einzelnen Fällen durch einen türkischsprachigen Beratungslehrer.

Die Kindertestungen wurden durch die jeweiligen GruppenleiterInnen durchgeführt, da zu diesen von Seiten der Kinder ein Vertrauensverhältnis bestand. In größeren und/oder schwierigen Gruppen wurde die GruppenleiterInnen durch weitere Personen in den Testdurchführungen unterstützt.

Durch die wiederholte Anwendung der meisten Fragebögen im Präventionsprojekt dienen die Tests sowohl der Status- wie auch der Verlaufsdagnostik und damit der Programmevaluation.

Die folgenden Ausführungen zu den einzelnen Fragebögen sind in Anlehnung an das Diagnostik-Handbuch zum *Löwenherz* – Präventionsprogramm (Aures et al., 2003) entstanden.

#### **5.1.2.1 Die Fragebögen an die Kinder**

Bei den Fragebögen an die Kinder handelt es sich ausschließlich um Selbsteinschätzungsinstrumente. Die drei Fragebögen, die den Kindern zu fünf Zeitpunkten vorgelegt werden, sind im Folgenden einzeln in je einem Unterkapitel erläutert.

##### **5.1.2.1.1 Bildertest zur Angsterfassung für Kinder (BA-K)**

Eine Abbildung des BA-K findet sich im Anhang (Kapitel 12.1.1.1, Abbildung des Bildertest zur Angsterfassung für Kinder (BA-K)).

Der BA-K ist in Rahmen eines von *Löwenherz* unabhängigen Forschungsprojektes von Schmidtchen, Gérard und Richter (2000) entwickelt worden. Aufgrund der früheren Erfahrungen wurde der BA-K im aktuellen Projekt durch Fiedler (2003) überarbeitet.

Da in der Literatur kein geeignetes Selbstbeschreibungsinstrument zur Erfassung von Ängstlichkeit und internalisierenden Problemen bei jungen Grundschulkindern

gefunden werden konnte, war die Entwicklung eines spezifischen Instruments erforderlich.

Ziel des BA-K ist die Erfassung von Ängstlichkeit, sowie den häufig komorbiden Bereichen Depression und somatoforme Auffälligkeiten bei Kindern.

### **Beschreibung:**

Der BA-K ist ein Screeningverfahren, das Ängstlichkeit, Depression und somatoforme Auffälligkeiten beim Kind erfassen soll. Er besteht aus einem Heft mit Bildern, in dem verschiedene Gefühle dargestellt sind. Zu den Zeichnungen werden den Kindern mündlich Geschichten vorgelesen. Die Geschichten sind an ICD-10 Kriterien angelehnt. Insofern handelt es sich um eine störungsspezifische Diagnostik. Der Test kann sowohl als Gruppen- als auch als Individualtest durchgeführt werden.

### **Gütekriterien:**

Die Überprüfung der Validität, Reliabilität und Objektivität steht aus. Zur Gewährleistung einer hohen Objektivität in der Testdurchführung wurden exakte Durchführungsinstruktionen erarbeitet, die im AnleiterInnenheft eingangs abgedruckt sind. Des Weiteren zeigt der Test eine hohe Augenschein- und Konstruktvalidität (ausführlich dazu in der Diplomarbeit von Fiedler, 2007). Aus diesen Gründen kann nur von Hinweiswerten durch die Testerhebung ausgegangen werden. Mit dem BA-K lassen sich keine klinischen Diagnosen stellen.

Das Screeningverfahren besteht aus 13 Items, welche internalisierende Auffälligkeiten repräsentieren.

### Folgende Bereiche werden exploriert:

- Angstskala mit vier Subskalen:
  - Generalisierte Angst
  - Trennungsangst
  - Phobische Angst (je Subskala zwei Items)
  - soziale Unsicherheit (drei Items).
- Somatisierungsskala:
  - somatoforme Störungen (zwei Items)
- Depressionsskala (zwei Items)

Das Testergebnis wird durch einfache Addition der jeweiligen Punktwerte (Rohwerte) der einzelnen Skalen gebildet: Angst mit seinen Subskalen Trennungsangst, Soziale Unsicherheit, Generalisierte Angst, Phobische Angst, sowie für die Skalen

Somatoforme Störungen und Depression. Da diese sechs Bereiche mit jeweils zwei Items, bzw. einmal drei Items für soziale Unsicherheit repräsentiert sind, wird ein Mittelwert für jede Skala gebildet. Die einzige Ausnahme hierbei bildet das Item 12 (Tierphobien). Dieses Item wird durch drei tierspezifische und ein tieroffenes Unteritem ergänzt. Gewertet wird lediglich das mit mindestens zwei Teufelchen geratete Unteritem. Sofern mehr als ein Unteritem mit mehr als zwei Teufelchen geratet wurden, wird über die Ausprägungen ein Mittelwert für den Rohwert des Items 12 gebildet.

Ein Mittelwert größer als 3,0 wird als „überdurchschnittlich ängstlich“ in Bezug auf ein Merkmal interpretiert.

Eine Interpretation auf Skalenebene ist aufgrund des Skalenumfang nicht angezeigt. Es wird ein Gesamttestscore über alle Skalen und Items erhoben. Dieser soll Auskunft über die allgemeine Ängstlichkeit der Kinder gestatten.

Der Cut-Off Wert zur Differenzierung zwischen ängstlichen und nicht-ängstlichen Kindern wurde für den Gesamttest bei 39 Punkten festgelegt. Dies entspricht einem Mittelwert des Gesamttests von 3,0.

Kinder, die einen Gesamttestscore von über 39 Punkten erzielen, werden als besonders ängstlich eingeschätzt.

Aufgrund seiner Änderungssensitivität erscheint der Bildertest zur Präventionsevaluation geeignet. Eine Verringerung des Gesamtscores um einen Punkt kann nach Abschluss der Intervention auf einen Präventionserfolg schließen lassen.

### **5.1.2.1.2 Revidierter KINDer Lebensqualitätsfragebogen (Kid-KINDL<sup>R</sup>)**

Dieser Fragebogen ist im Anhang im Kapitel 12.1.1.2, Abbildung des revidierten KINDer Lebensqualitätsfragebogen (Kid-KINDL<sup>R</sup>) abgebildet. Der Kid-KINDL<sup>R</sup> von Ravens-Siebert und Bullinger (2000) existiert sowohl als Selbstbeurteilungsinstrument für Kinder und Jugendliche als auch in einer Fremdbeurteilungsversionen für Eltern (näheres dazu s. Kapitel 5.1.2.2, Die Fragebögen an die Eltern). So können Auswirkungen von Trainings-, Behandlungs- und Rehabilitationsmaßnahmen auf die Lebensqualität sowohl aus Eltern- wie aus Kindersicht untersucht werden.

Es gibt altersspezifische Versionen für unterschiedliche Entwicklungsstufen (4 - 7 Jahre, 8 - 12 Jahre, 13 - 16 Jahre), welche die Veränderungen der Lebensqualitätsdimensionen im Entwicklungsverlauf berücksichtigen. Im *Löwenherz* – Projekt wurde ausschließlich die Version für Acht- bis Zwölfjährige eingesetzt, obwohl einige Kinder knapp unter dieser Altersgrenze lagen. Diese Entscheidung wurde getroffen, da die Items in dieser Version auf den Alltag von Grundschulkindern ausgerichtet sind. Dies

ist in der Version für bis Siebenjährige nicht gegeben. Deren Items richten sich primär an Kinder im Elementar- und Vorschulbereich.

Der KINDL<sup>R</sup> ist durch krankheitsspezifische Module erweiterbar. Zusatzskalen sind für Adipositas, Asthma, Neurodermitis und Diabetes vorhanden.

Der Fragebogen ist in mehreren Studien an über 3000 gesunden und chronisch kranken Kindern und ihren Eltern geprüft worden.

Die Kinder schätzen auf einer fünfstufigen Antwortskala die Häufigkeit des Auftretens von Gefühlen, Vorstellungen und ihres Verhaltens ein. Ihre Einschätzung erfolgt durch Ankreuzen der fünf Antwortkategorien.

### **Gütekriterien:**

Die folgenden Angaben beziehen sich auf die Angaben der Autorinnen (Ravens-Sieberer, U., Bullinger, M., 2000).

Die Überprüfung fand an zwei Stichprobengruppen im Rahmen einer schulärztlichen Untersuchung statt (n = 918; Ø = 9,7 Jahre) sowie an einer klinischen Gruppe mit 1050 Kinder u. Jugendliche aus Rehabilitationskliniken mit chronischen Krankheiten (n = 583; Ø = 14,1 Jahre).

Der Test zeigt in der Mehrzahl der Skalen eine Reliabilität (Chronbach's  $\alpha$  als Maß der internen Konsistenz von  $\alpha \geq .70$ ). Für die Gesamtskala wurde ein Konsistenzkoeffizient über  $\alpha = .80$  erreicht, die als ausreichend gut gilt. Dazu lässt sich anmerken, dass eine Reliabilität ( $r_{tt}$ )  $< .80$  als niedrig eingeschätzt wird,  $.80 - .90$  gelten als mittelmäßig (gut), Werte  $> .90$  kennzeichnen eine hohe / sehr gute Reliabilität (Fisseni, 1997, S. 102).

Die Validität wurde für den Kid – KINDL<sup>R</sup> sowohl faktoriell, als auch im Rahmen der konvergenten und diskriminanten Validität und Sensitivität überprüft.

Eine konfirmatorische Prüfung der postulierten Skalenstruktur (Campell'schen Multitrait Ansatz) liefert eine sogenannte Erfolgsstatistik (Skalenfit; Werte zwischen 0 – 100; 100 = optimal). Der Skalenfit betrug über 80 % für alle Subskalen, was für eine gute faktorielle Validität des Fragebogens auf Itemebene spricht.

Die konvergente Validität kann als befriedigend angesehen werden. Die KINDL<sup>R</sup>-Subskalen wurden mit den folgenden anderen Tests oder deren Subskalen korreliert:

- Child Health Questionnaire ( Landgraf et. al., 1999)
- SF-36 (Bullinger u. Kirchberger, 1998)
- Fragebogen „ Lebenszufriedenheit“ adaptiert für Kinder (FLZM; Herschbach & Henrich, 2000)

Quellenangabe Ravens-Sieberer, U., Bullinger, M. (2000) entnommen.

Hohe Korrelationen ( $r > .60$ ) zeigten sich mit den Sub - Skalen dieser Tests oder Gesamttests, die ähnlich wie der KINDL<sup>R</sup> psychosoziale Aspekte der Lebenszufriedenheit betonen.

Die Ergebnisse zur diskriminanten Validität zeigen, dass das Instrument in der Lage ist, Unterschiede in der Beeinträchtigung der gesundheitsbezogenen Lebensqualität von Kindern mit unterschiedlichen (chronischen) Erkrankungen (Asthma, Neurodermitis, Adipositas) sowohl in den Subskalen als auch im Gesamtscore abzubilden.

### **Skalenstruktur:**

Es existieren 24 Items, die von den Kindern in fünf quantitativ unterschiedlichen Stufen (Likert - Skala) beantwortet werden.

Der Test enthält sechs Subskalen bzw. Dimensionen, denen je vier Items zugeordnet sind:

- Körperliches Wohlbefinden
- Psychisches Wohlbefinden
- Selbstwert
- Familie
- Freunde
- Funktionsfähigkeit im Alltag (Schule, Kindergarten)

### **Allgemeine Auswertungshinweise:**

Umcodierung der Items / eine Umpolung ist bei folgenden Items erforderlich:

1, 2, 3, 6, 7, 8, 15, 16, 20 und 24 (KINDL<sup>R</sup> – Eltern - (8 - 16) hier muss zusätzlich noch Item 23 umgepolt werden).

Berechnung von Skalenwerten durch Addition der Items einer Skala (Skalenrohwerte). Bildung eines Totalscores. Transformation der Skalenwerte auf Werte von 0 - 100. Die angekreuzten Itembeantwortungen pro Skala werden durch einfache Addition zu einem Skalenscore aufsummiert. Ein höherer Wert auf Item- und Skalenniveau entspricht einer besseren gesundheitsbezogenen Lebensqualität.

### **Berechnung von Skalensummenscores:**

1= nie; 2= selten; 3= manchmal; 4= oft; 5= immer

$$\text{Skalenscore} = \frac{\text{Summe der Skalenitems}}{\text{Anzahl der Skalenitems}}$$

Auf 100 transformierte Skalen=  $\frac{\text{Skalenscore} - \text{niedrigst mögl. Score}}{\text{Mögliche Spannweite des Rohwertes}} \times 100$

### Interpretation:

Die erhaltenen Werte der Skalenscores und des Gesamtscores, die die „Höhe“ einer gesundheitsbezogenen Lebensqualität aus Sicht der Kinder darstellen, lassen sich auf drei Wegen interpretieren:

- 1) Zunächst können die Werte der einzelnen Skalen direkt betrachtet werden. Der Abstand zu möglichen Extremwerten (maximal und minimal erreichbare Ausprägung) gibt einen ersten Hinweis auf die Selbstbeurteilung des Kindes.
- 2) Die Skalenwerte lassen sich mit Referenzwerten von entsprechenden Alters- und Geschlechtsgruppen vergleichen.  
Die Ergebnisse einer Stichprobe Hamburger Schulkinder (n = 918; 8 - 12 Jährige) stellt eine Referenzgruppe für gesunde Kinder dar.
- 3) Im Rahmen der *Löwenherz* – Projektevaluation kommt dem Kid - KINDL<sup>R</sup> eine Rolle als Trainingsevaluationsinstrument zu. Einerseits werden die Ergebnisse mit den Ergebnissen der anderen Tests, den Interviews und der Fremdbeurteilung durch die Eltern und LehrerInnen in Relation gesetzt, andererseits wird der Test zu drei (Eltern) bzw. fünf (Kinder) Messzeitpunkten wiederholt und soll sensitiv trainingsbedingte Veränderungen anzeigen.

#### 5.1.2.1.3 Hamburger Neurotizismus- und Extraversionsskala für Kinder und Jugendliche (HANES-KJ-N)

Der Test geht auf F. Buggle und F. Baumgärtel (1975) zurück, alle in diesem Abschnitt folgenden Literaturangaben beziehen sich auf die Literaturangaben dieser Autoren. Dieser Fragebogen ist im Anhang im Kapitel 12.1.1.3, Abbildung der Hamburger Neurotizismus- und Extraversionsskala für Kinder und Jugendliche (HANES-KJ-N) abgebildet.

Die HANES KJ-N ist ein Fragebogen für Kinder und Jugendliche, der für den Altersbereich von acht bis 16 Jahren entwickelt wurde. Der Test kann als Gruppen- oder Einzeltest sowohl in Lang- als auch Kurzform angewandt werden.

Der Fragebogen gilt als gut überprüft, ihm liegen Normierungsstichproben an insgesamt 6333 Kindern und Jugendlichen zugrunde. Altersspezifische Normen existieren differenziert für die Geschlechter.

Im Ursprungsfragebogen wird die Methode der Selbstbeschreibung genutzt, um die Persönlichkeitsdimension Neurotizismus (emotionale Labilität) und Extraversion –

Introversion zu messen. Neurotizismus soll nach den Testautoren im Sinne von H.J. Eysenck verstanden werden. Demnach schreiben sich Kinder und Jugendliche über den Fragebogen folgende Persönlichkeitszüge bzw. Symptome zu:

- Insuffizienzgefühl verbunden mit sozialer Empfindlichkeit und Verletzbarkeit
- Neigung zu Tagträumen und Grübeleien
- Verstärkte Neigung zu Stimmungsschwankungen
- Sorgen um die eigene Gesundheit
- Angst vor zukünftigen Ereignissen
- Innere Unruhe und Nervosität, Erregbarkeit
- Einschlafstörungen
- Häufige Müdigkeit u. Abgespantheit
- Neigung zu Kopfschmerzen

### **Testentwicklung:**

Der ursprüngliche Gesamttest besteht aus zwei Formen/Versionen:

Version 1: 20 Neurotizismus - Items und 16 Extraversions-Items

Version 2: 20 Neurotizismus(N)- Items und 12 Lügenskala(L)- Items

Die Neurotizismus - Gesamtskala (N3) umfasst 40 Items, die sich laut den Autoren in zwei parallelisierte Halbformen aufteilen lassen (N1 + N2). Es kann eine Kurzform mit 20 Items eingesetzt werden (z.B. aufgrund von Zeitmangel, einer Wiederholungsuntersuchung oder für Gruppenuntersuchungen mit zwei unterschiedlichen Versionen). Beide Halbformen (N1 und N2) sind bezüglich Trennschärfe und Schwierigkeit der Items (bzgl. Mittelwert und Streuung) ausgewogen.

### **Gütekriterien:**

Die Normierungsstichprobe umfasst, wie bereits oben erwähnt 6333 Kinder und Jugendliche im Alter von acht bis 16 Jahren.

Die Validität wurde im Rahmen der Konstruktvalidität bestimmt. Ein Test gilt als konstruktvalide, wenn aus dem zu messenden Zielkonstrukt Hypothesen ableitbar sind, die sich anhand der Testwerte bestätigen lassen. Inhaltliche Hypothesen werden bevorzugt durch Vergleiche von Stichproben mit unterschiedlicher Ausprägung eines Zielmerkmals überprüft. Zudem werden neben dem zu prüfenden Test weitere gut gesicherte Instrumente zur Überprüfung der Hypothesen eingesetzt.

255 Versuchspersonen (Altersrange der Jungen 10;6 - 16;6, Mädchen 14;6 - 16;6) aus klinischen und subklinischen Stichproben im Vergleich mit Altersgruppen der

Normstichprobe ergab signifikant höhere Neurotizismus - Werte (auf mindestens 1 %-Niveau). Dies soll die Annahme der Autoren bestätigen, dass die HANES KJ-N die Neurotizismusausprägung zwischen den Vergleichsgruppen gut differenzieren kann. Dementsprechend fanden sich höhere Ausprägungen des Merkmals bei Kindern mit psychosomatischer Problematik, bei Jungen, die Verhaltensauffälligkeiten in der Schule zeigten, bei sozial auffälligen Kindern sowie bei Jungen, deren Eltern sich wegen Erziehungsschwierigkeiten an eine Beratungsstelle wandten.

Untersucht wurden 136 männliche Kinder und Jugendliche, die wegen massiver Verhaltensauffälligkeiten zur Therapie überwiesen wurden. Diese Kriteriumsgruppe zeigte gegenüber einer unauffälligen Vergleichsgruppe ebenfalls signifikant erhöhte Neurotizismus - Werte. Weiterhin ergaben sich hohe Korrelationen der Werte mit dem Kinderangsttest (KAT, Thurner & Tewes, 1969) und der Woodworth – Matthews - Skala (E. Littmann, 1971) (Angaben der Testautoren).

Eine Gruppe von 62 neurotischen Kindern zeigte signifikant erhöhte Neurotizismus - Werte gegenüber einer unauffälligen Vergleichsgruppe (Biseriale Korrelation = 0.67, bei Kindern mit einer neurotischen Störung „1. Art“ = überflüssig bedingte, fehlangepasste Reaktionen = 0.83) (Ch. Burda u.a., 1971; Angabe der Testautoren).

Weiterhin zeigen Kinder mit erhöhten Neurotizismus - Werten eine erhöhte Häufigkeit von Sprechstörungen (N =104, 11-jährige Jungen, Wälischmiller, 1971; Angabe der Testautoren).

Insbesondere therapeutische Maßnahmen wie Spiel- oder Bekräftigungstherapie ergaben eine Erniedrigung der Neurotizismus - Werte (Trempler, 1971; Detzkies 1971; Angaben der Testautoren).

Buggle (1972) fand bei 478 Jungen und Mädchen zwischen 10;6 und 12;0 eine Korrelation zwischen der Neurotizismus - Gesamtskala (N3) und dem Kinder-Angst-Test von Thurner und Tewes (1969) von 0.67. Durchweg ausgeprägte bis hohe Korrelationen ergaben sich mit den verschiedenen Angstmaßen.

Hitmann und Uslar (1971) fanden Zusammenhänge zwischen Neurotizismus und mangelnder sozialer Reife (gemessen durch den Gruppentest für soziale Einstellung von Joerger 1968; Angabe der Autoren).

Die Reliabilität ist als Innere Konsistenz angegeben. Die innere Konsistenz der Neurotizismusskalen (N1, N2) beträgt nach der Kuder-Richardson-Formel .88; für die Gesamtskala .93.

Die erzielte Reliabilität gilt für die Gesamt - Neurotizismusskalen als hoch. Die Reliabilitäten der einzelnen Neurotizismus - Skalen (N1 + N2) gelten als gut.

Die Retestreliabilität ( $t_1$  [= Testzeitpunkt 1] -  $t_2$  [Testzeitpunkt 2] = 3 Monate [= Intervall zwischen  $t_1$  und  $t_2$ ]) der Neurotizismusskala, beträgt 0.64 (Altersrange 8,6-10,5). Die Höhe der ermittelten Retestreliabilität wird als ausreichend bewertet und ist vergleichbar mit ähnlichen Instrumenten.

Zudem wird die Retestreliabilität der Neurotizismus - Skalen von den Autoren als „ziemlich altersstabil“ eingeschätzt.

Im Präventionsprojekt *Löwenherz* wird die HANES KJ-N in abgespeckter Form verwendet. Zum Einsatz kommt eine Halbform der Neurotizismusskala (ohne Extraversions- und Lügenskala), was im Sinne der Testautoren zulässig ist. Die Entscheidung für die Kurzform geschieht aufgrund des hohen zeitlichen Gesamtaufwandes durch die Testungen für die Kinder.

Bei Acht- bis Zehnjährigen wird von den Autoren eher eine Einzeldurchführung empfohlen, da die Gewährleistung einer individuellen Hilfe sowie von Ermutigungen die Ergiebigkeit der Untersuchungsergebnisse erhöht. Im *Löwenherz* – Projekt wird die HANES KJ-N als Gruppentestung in der Kleingruppe und im Klassenverband eingesetzt. Die Instruktionen und Testfragen sollen einzeln vorgelesen werden. Der Aspekt der eventuell notwendigen Hilfestellung wird im Projekt mit der hohen Anzahl an BegleiterInnen bei der Gruppentestung Rechnung getragen. So haben maximal vier Kinder eineN TesthelferIn an ihrer Seite. Die TesthelferInnen dienen der individuellen Unterstützung der Kinder.

### **Die Auswertung:**

Jede Zustimmung zu einem Item erhält einen Rohpunkt. Durch einfache Addition der Rohpunkte erhält man einen Summenrohpointwert der Neurotizismus<sub>1</sub>- Skala. Dieser wird dann mit den Normwerten aus den Tabellen verglichen.

## Abbildungen der Normen:

Neurotizismus, Halbform 1 (N <sub>1</sub> )		ALTER									männlich
Stanine-Werte	Prozent-rang-bereiche	8;0—8;11	9;0—9;11	10;0—10;11	11;0—11;11	12;0—12;11	13;0—13;11	14;0—14;11	15;0—15;11	16;0—17;11	Verbale Klassifikation
1	1—4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	weit unter-durchschnittlich
2	5—11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	unter-durchschnittlich
3	12—23	2—4	2	2	2/3	2	2	2	2/3	2/3	
4	24—40	5/6	3/4	3/4	4/5	3—5	3/4	3/4	4	4	durchschnittlich
5	41—60	7/8	5—7	5/6	6/7	6/7	5—7	5—7	5—7	5—7	
6	61—77	9—11	8/9	7—9	8/9	8—9	8/9	8/9	8/9	8/9	
7	78—89	12	10—12	10/11	10/11	10/12	10—12	10/11	10/11	10—12	über-durchschnittlich
8	90—96	13—15	13	12/13	12—14	13/14	13/14	12/13	12/13	13/14	
9	97—100	16—20	14—20	14—20	15—20	15—20	15—20	14—20	14—20	15—20	weit über-durchschnittlich

Rohwerte

**Abbildung der Normen:** Normwerte der Neurotizismus – Halbform 1 der HANES KJ

**Erläuterung:** Diese Abbildung zeigt die Normwerte für Jungen.

Neurotizismus, Halbform 1 (N <sub>1</sub> )		ALTER									weiblich
Stanine-Werte	Prozent-rang-bereiche	8;0—8;11	9;0—9;11	10;0—10;11	11;0—11;11	12;0—12;11	13;0—13;11	14;0—14;11	15;0—15;11	16;0—17;11	Verbale Klassifikation
1	1—4	0	—	0	0	0	0	0/1	0/1	0—2	weit unter-durchschnittlich
2	5—11	1/2	0/1	1	1	1	1/2	2	2	3/4	unter-durchschnittlich
3	12—23	3	2	2	2	2/3	3/4	3—5	3/4	5/6	
4	24—40	4—6	3—5	3/4	3/4	4/5	5/6	6	5—7	7/8	durchschnittlich
5	41—60	7/8	6/7	5/6	5—7	6/7	7/8	7/8	8/9	9/10	
6	61—77	9	8/9	7—9	8/9	8—10	9—11	9—11	10—12	11	
7	78—89	10—13	10/11	10—12	10—12	11—13	12/13	12/13	13/14	12/13	über-durchschnittlich
8	90—96	14	12—14	13/14	13/14	14/15	14/15	14/15	15/16	14	
9	97—100	15—20	15—20	15—20	15—20	16—20	16—20	16—20	17—20	15—20	weit über-durchschnittlich

Rohwerte

**Abbildung der Normen:** Normwerte der Neurotizismus – Halbform 1 der HANES KJ

**Erläuterung:** Diese Abbildung zeigt die Normwerte für Mädchen.

### 5.1.2.2 Die Fragebögen an die Eltern

An dieser Stelle werden ausschließlich die Fragebögen an die Eltern dargestellt, die kindbezogene Daten erheben. Weitere Fragebögen, die die Eltern bzgl. der Elterngruppe erhalten haben, werden in der Dissertation von Bradtke erläutert werden.

Die folgenden Unterkapitel sind wie die vorangegangenen an das Diagnostik-Handbuch zum *Löwenherz*-Präventionsprogramm (Aures et al., 2003) angelehnt.

### 5.1.2.2.1 Der soziodemographische Begleitfragebogen

Dieser Fragebogen ist im Anhang im Kapitel 12.1.2.3, Abbildung des soziodemographischen Begleitfragebogen abgebildet. Er wurde von der Autorin der vorliegenden Arbeit projektspezifisch entwickelt.

Der Fragebogen erfragt verschiedene Aspekte des sozioökonomischen Hintergrunds der Familien, mit dem Ziel eventuelle Überrepräsentation einzelner Faktoren im Vergleich zur Grundgesamtheit der Hamburger ZweitklässlerInnen zu identifizieren. Der Fragebogen ist in vier Inhaltsbereiche untergliedert:

1. Angaben zum beteiligten Kind
2. Angaben zu den Eltern
3. Angaben zu weiteren Kindern
4. Angaben zur Familie

#### **zu 1: Angaben zum beteiligten Kind:**

Neben den allgemeinen soziodemographischen Fragen wird zusätzlich nach der Aktivität des beteiligten Kindes und seinem gesundheitlichen Zustand gefragt. Letzteres geschieht sowohl bezüglich aktueller und/oder früherer psychologischer/psychiatrischer Behandlung, chronischer Erkrankung und Medikamenteneinnahme.

#### **zu 2: Angaben zu den Eltern:**

Bei den Eltern wird neben Alter und Nationalität zusätzlich der Schulabschluss, die Berufsausbildung und der Erwerbsstatus erfragt.

#### **zu 3: Angaben zu weiteren Kindern:**

In dieser Kategorie wird das Alter, das Geschlecht der im Haushalt lebenden Kinder erfasst. Des Weiteren wird hier nach weiteren, nicht im Haushalt lebenden Kindern gefragt.

#### **zu 4: Angaben zur Familie:**

In dieser Kategorie wird die familiäre Wohnsituation erfragt, wer im Haushalt lebt, die Wohnungsgröße und Zimmersituation für die Kinder. Weiterhin wird in diesem Abschnitt die potentielle psychologische/psychiatrische Behandlung weiterer Familienmitglieder erfragt.

### 5.1.2.2.2 Die Child Behavior Check List (CBCL)

Dieser Fragebogen ist im Anhang im Kapitel 12.1.2.1, Abbildung der Child Behavior Check List (CBCL) dargestellt.

Die CBCL / 4 - 18 geht auf Döpfner et al. (1998; 2. Auflage mit deutschen Normen) zurück. Die deutsche Fassung der Child Behavior Checklist stammt von Achenbach und Edelbrock (1983; Achenbach, 1991).

Die CBCL ist ein Elternfragebogen bezogen auf das Verhalten von Kindern und Jugendlichen und erfasst das Urteil der Eltern über Kompetenzen, Verhaltensauffälligkeiten und emotionale Auffälligkeiten ihrer Kinder/Jugendlichen im Alter von vier bis 18 Jahren.

Der Elternfragebogen ist Teil einer multiplen Verhaltens- und Psychodiagnostik, die durch Parallelformen, einer Lehrerversion (Teacher Report Form TRF) und einer Selbstbeurteilung ab elf Jahren (Youth Self Report = YSR) ergänzt werden kann.

Bei der CBCL handelt es sich um ein typisches Instrument zur Eingangsdiagnostik, da mit ihr ein breites Spektrum psychischer Auffälligkeiten erfasst werden kann.

Im Gegensatz zu einer kriteriumsbezogenen Diagnostik nutzt die CBCL eine dimensionale Diagnostik, die komorbide Störungen besser abbilden kann als kategoriale Diagnosen. Eine dimensionale Diagnostik erlaubt eine engere Orientierung an beobachtbaren Symptomen, die bekanntlich unterschiedlichen Störungsbildern zugeordnet werden.

Erfragt wird die Auftretenshäufigkeit verschiedener Symptome während des letzten halben Jahres.

#### **Entwicklung:**

Faktorenanalytisch wurden Skalen entwickelt, die in der hier vorliegenden Fassung weitgehend über die Alters- und Geschlechtsgruppen stabile Faktoren bilden (ab revidierter Version, 91; Angaben der Autoren). Resultierend sind 120 Items der Gesamtsyndromskalen. Ca. 100 Einzelsymptome werden darin abgefragt. Aufgrund der Korrelationen der Symptome wurden acht Syndromcluster gebildet (siehe unten). Mittels einer Faktorenanalyse ließen sich Faktoren höherer Ordnung extrahieren, die der Dichotomisierung in internalisierende und externalisierende Störungsbilder entsprechen (siehe Syndromskalen 2. Ordnung). Ein Grundstock von 89 inhaltlich identischen Items gewährleistet die Vergleichbarkeit sowohl mit dem TRF wie auch mit dem YSR.

Im *Löwenherz* - Projekt wird die Elternvision des CBCL 4 – 18 entsprechend den Testanweisungen des Handbuches verwendet.

### **Struktur der CBCL 4 – 18:**

Der Fragebogen unterteilt sich in zwei Abschnitte:

1. Teil: Kompetenzskala

2. Teil: Syndromskalen, die sich weiter unterteilen in internalisierte und externalisierte Störungen und andere Probleme.

Die Kompetenzskala erfasst Kompetenzen durch drei Subskalen:

Aktivitäten: Außerschulische, sportliche und andere Aktivitäten, dabei werden Anzahl und Qualität/Intensität dieser Aktivitäten im Vergleich zu Gleichaltrigen erfragt.

Soziale Kompetenzen erfragt Mitgliedschaft in Vereinen, Anzahl enger Freunde und Häufigkeit des Kontaktes, ...wie gut das eigenen Kind mit anderen Kindern / den Eltern zurechtkommt, wie gut es alleine arbeiten und spielen kann.

Schulleistungen: Fragen nach Leistungen in einzelnen Fächern, Beschulungsart, Klassenwiederholungen, andere schulische Probleme (siehe unten).

Zusätzlich gibt es frei zu beantwortende Fragen zu:

- Körperliche und geistige Beeinträchtigungen
- Sorgen des Kindes
- Was dem Kind am besten gefällt

### **Durchführung der CBCL:**

Die Autoren geben für die Durchführung der CBCL eine Dauer von 15 bis 20 Minuten an. Die Bearbeitungsdauer verlängert sich allerdings bei gewissenhafter Bearbeitung.

Der Fragebogen wird selbstständig von den Eltern (bzw. einem Elternteil) ausgefüllt.

Die Beurteilung erfolgt auf einer dreistufigen Skala:

0 = nicht zutreffend; 1 = etwas zutreffend; 2 = genau / häufig zutreffend

### **Auswertung der Kompetenzskalen:**

Die Auswertung kann sowohl computergestützt als auch per Hand erfolgen. Für die Handauswertung sind Schablonen vorhanden.

Das Gesamtergebnis für die Kompetenzen wird als Summe der Ergebnisse der drei Unterklassen berechnet.

Für einige Items ist die Bildung eines Mittelwertes notwendig oder eine Umrechnung erforderlich.

Es existieren unterschiedliche Normierungen je nach Altersklassen und Geschlecht.

### **Cut-Off:**

Bei den Subskalen wird eine Ausprägung mit einem T – Wert von  $\leq 30$  als klinisch auffällig eingeschätzt, dies entspricht den auffälligsten 2 % der Repräsentativstichprobe. Der Grenzbereich liegt zwischen den T- Werten 30 – 33, der den Übergangsbereich zwischen unauffälligen zu auffälligen Werten markiert. Für den Gesamtwert – Kompetenzen wurde ein Cut – off für klinische Auffälligkeit bei einem T- Wert von 37 und zwischen den T- Werten 40 – 37 ein Übergangsbereich definiert.

Die Kompetenzskala wird von den Testautoren als nicht hinreichend konsistent gewertet, daher sollte die Ergebnisse nur vorsichtig interpretiert werden. Die Summenscores geben lediglich Anhaltspunkte für weitere Explorationen.

### **Die Syndromskalen:**

Faktoranalytisch wurden acht Syndromskalen ermittelt, die drei Gruppen zugeordnet werden.

#### Im Einzelnen sind das:

##### 1. Internalisierende Störungen:

Sozialer Rückzug liegt vor, sofern die eingeschätzten Kinder eine hohe Ausprägung auf dieser Skala aufweisen.

Diese Kinder...

- ... möchten lieber alleine sein
- ...sind verschlossen
- ...weigern sich zu sprechen
- ...sind eher schüchtern und
- ...wenig aktiv sowie
- ...häufig traurig verstimmt

Die Kategorie Körperliche Beschwerden umfasst Items, die somatische Beschwerden abfragen, wie z.B.:

- Schwindelgefühl
- Müdigkeit
- Schmerzzustände
- Erbrechen
- Angst /Depressivität fragt nach:
- Allgemeine Ängstlichkeit
- Nervosität

- Klagen über Einsamkeit
- Soziale Ablehnung
- Minderwertigkeit und Schamgefühl sowie
- Traurige Verstimmung

### 2. Externalisierende Störungen:

- Delinquentes Verhalten
- Aggressives Verhalten

### 3. Gemischte Störungen:

Soziale Probleme werden mit folgenden Kategorien erfasst:

- Ablehnung durch Gleichaltrige
- Unreifes Sozialverhalten
- Erwachsenenabhängiges Sozialverhalten

Schizoid / Zwanghaft umfasst folgende Bereiche:

- Tendenz zu zwanghaften Denken und Handeln
- Psychotisch anmutendes Verhalten
- Eigenartiges bizarres Denken und Verhalten

Aufmerksamkeitsstörung beinhaltet folgende Bereiche:

- Motorische Unruhe
- Impulsivität
- Konzentrationsstörungen

### **Auswertung der CBCL – Syndromskalen:**

Die der jeweiligen Skala zugeordneten Items werden durch einfache Summenbildung gebündelt, dabei sind 33 Items keiner Skala zugeordnet, fließen aber in den Gesamtwert mit ein. Item vier (Asthma) und Item zwei (Allergie) fließen nicht in den Gesamtwert ein. Alle Items, die externalisierende bzw. internalisierende Störungen erfassen werden zu gleichnamigen Skalen zweiter Ordnung zusammengefasst.

### **Cut - off:**

Für die acht Syndrom - Skalen wurde ein Cut – off - Wert bei einem T- Wert  $\geq 70$  festgelegt. Diese Ausprägung gilt als klinisch auffällig und entspricht den auffälligsten 2 % der Repräsentativstichprobe.

### **Grenzbereich/Übergangsbereich:**

Für die einzelnen Subskalen wird ein Übergangsbereich von unauffälligen zu auffälligen Werten zwischen den T- Werten 67 - 70 festgelegt.

Für die übergeordneten Skalen Internalisierende bzw. Externalisierende Störungen (Skalen zweiter Ordnung) liegt der Cut – off - Wert bei einem T- Wert  $\geq 63$ , der Übergangsbereich liegt zwischen den T- Werten 60 – 63 (markiert durch eine gestrichelte Linie).

### **Gütekriterien:**

Der Fragebogen zeigt eine zufriedenstellende Reliabilität der meisten Skalen. Diese sind mit  $r_{tt} > = .70$  hinreichend reliabel.

### **Ausnahmen:**

Die Autoren geben an, dass die internen Konsistenzen der Kompetenzskalen sind mangelhaft, deshalb ist hier nur eine vorsichtige Interpretation möglich.

Die Skala Schizoid/Zwanghaft weist eine unzureichende Konsistenz auf.

Die Zusatzskala „Sexuelle Störungen“ hat eine völlig unzureichend Konsistenz.

### **Reliabilität:**

Remschmidt & Walter (1990) überprüften die Reliabilität des Gesamtauffälligkeitswertes anhand zweier Stichproben: Klinische Stichprobe  $N = 404$ , Feldstichprobe  $N = 1969$  (interne Konsistenz nach Cronbachs Alpha  $r_{tt} = .94$ ;  $r_{tt} = .93$ ). Diese Reliabilitäten gelten als hoch.

Die Retestreliabilität nach fünf Wochen variiert je nach unterschiedlichem Alter und Geschlechtsgruppen zwischen  $r_{tt} = .72$  bis  $r_{tt} = .89$ . Für die Gesamtstichprobe wird ein Wert von  $r_{tt} = .81$  angegeben, was als ausreichend gut zu werten ist.

### **Validität:**

Faktorielle Validität: Die Skalenbildung wurde in mehreren Studien bestätigt.

Döpfner et al. (1998) repliziert diese Ergebnisse anhand einer klinischen Stichprobe ( $N = 597$ ). Die Ergebnisse zeigen eine siebenstufige- Faktorenlösung (soziale Probleme und sozialer Rückzug laden auf dem gleichen Faktor).

Konvergente, diskriminante Validität: Remschmidt & Walter (1990) weisen nach, dass der Fragebogen zwischen „auffälligen und unauffälligen“ PatientInnen einer klinischer Stichprobe ( $N = 404$ ) diskriminiert. Es zeigte sich ein signifikanter Mittelwertsunterschied bzgl. des Gesamtauffälligkeitswertes.

In weiteren Untersuchungen zeigten PatientInnen der klinischer Stichprobe (N = 64) signifikant höhere Gesamtauffälligkeitswerte als hinsichtlich Alter und Geschlecht parallelisierte Kinder und Jugendliche einer Feldstichprobe (N = 1969).

### **Normierung:**

Im Rahmen der Studie über psychische Auffälligkeiten und Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland (PAK – KID - Studie) wurde eine bundesweite repräsentative Normierung des CBCL 4 - 18 vorgenommen (N = 2856).

#### **5.1.2.2.3 Elternversion KINDL<sup>R</sup>**

Der KINDL<sup>R</sup> ist ein Fragebogen zur Erfassung gesundheitsbezogener Lebensqualität von Kindern und Jugendlichen wie in Kapitel 5.1.2.1.2, Revidierter KINDer Lebensqualitätsfragenbogen (Kid-KINDL<sup>R</sup>) beschrieben. Die Elternversion beschreibt die Lebensqualität der Kinder aus der Sicht ihrer Eltern. Da die beiden Fragebögen parallelisiert sind, wird an dieser Stelle auf eine Wiederholung verzichtet. Die Elternversion ist im Anhang in Kapitel 12.1.2.2, Abbildung des Elternversion KINDL<sup>R</sup> abgebildet.

Mit der ergänzenden Perspektive der Eltern sollen neben Statuserhebungen auch Auswirkungen von Trainings-, Behandlungs- und Rehabilitationsmaßnahmen auf die Lebensqualität der Kinder zu untersucht werden.

Es besteht weiterhin die Möglichkeit die unterschiedlichen Perspektiven der Selbstbeurteilung der Kinder mit der Fremdbeurteilung der Eltern in Beziehung zu setzen.

Wichtig für die Fremdbeurteilungsversion des KINDL<sup>R</sup> ist nach den Autorinnen, dass die Eltern den Fragebogen unabhängig und nicht im Beisein ihrer Kinder ausfüllen.

Es gibt zwei unterschiedliche Elternversionen für spezifische Altersbereiche der Kinder:

- a) Elternversion für Eltern deren Kinder zwischen 4 - 7 Jahre sind
- b) Elternversion für Eltern deren Kinder / Jugendliche zwischen 8 - 16 Jahre sind.

Beide Elternversionen unterscheiden sich lediglich im Umfang der Fragen. Im *Löwenherz* –Projekt kam ausschließlich die Version für acht bis 16 Jahre zum Einsatz.

Die Elternversion des KINDL<sup>R</sup> ist ebenso wie die Kinderversion durch krankheitsspezifische Module erweiterbar.

Die Autorinnen führen an, dass der Fragebogen in mehreren Studien an über 3000 gesunden und chronisch kranken Kindern und ihren Eltern geprüft wurde, geben aber keine gesonderte Testgüte der Elternversion an.

### **Gütekriterien:**

Es werden keine gesonderten Angaben hinsichtlich der Gütekriterien der Elternversion-KINDL<sup>R</sup> für 8 - 16 Jährige gemacht. Inwieweit es eine Übereinstimmung zu der Validität und Reliabilität der Kinderversionen gibt ist dem Handbuch bedauerlicherweise nicht zu entnehmen.

### **Zur Skalenstruktur:**

Sie ist identisch mit der des Kid - KINDL<sup>R</sup>.

#### **5.1.2.3 Der Fragebogen an die LehrerInnen**

Alle an *Löwenherz* beteiligten KlassenlehrerInnen wurden zum Ausfüllen eines Fragebogens aufgefordert. In der Literatur fand sich der Teacher Report Form (TRF), eine Parallellform der CBCL. Aufgrund des Umfangs wurde auf den Einsatz dieses Instrumentes verzichtet. An Stelle dessen wurde von Bradtke et al. (2003a) ein spezifischer LehrerInnenfragebogen, Emotionales und soziales Schulverhalten von Grundschulkindern im Lehrerurteil (ESS-L), entwickelt.

Eine vollständige Abbildung des ESS-L befindet sich im Anhang in Kapitel 12.1.3.1, Abbildung des Emotionalen und sozialen Schulverhaltens von Grundschulkindern im Lehrerurteil (ESS-L).

Mit dem ESS-L soll die Ausprägungsintensität der seelischen Zufriedenheit, der sozialen Kompetenz, des körperlichen Wohlbefindens und der schulischen Funktionsfähigkeit der Kinder aus der Perspektive ihrer KlassenlehrerInnen hinsichtlich der folgenden Aspekte erfasst werden:

1. Bedrückte Stimmung
2. Trennungsangst
3. Allgemeine Ängstlichkeit
4. Belastung mit Phobien
5. Soziale Angst
6. Selbstbehauptungsverhalten
7. Kontaktbereitschaft
8. Generelle Schmerzbelastung
9. Schlafproblematik
10. Nervöse Unruhe
11. Leistungsbereitschaft
12. Soziale Einbindung in die Schulklasse

Jeder dieser zwölf Aspekte emotionalen und sozialen Schulverhaltens wird im ESS-L durch ein fiktives Kinderbeispiel umschrieben. Diese Kinderbeispiele dienen dazu, die

LehrerInnen für die eher „leisen“ seelischen und körperlichen Befindlichkeiten sowie sozialen Verhaltensweisen von Grundschulkindern zu sensibilisieren und ihnen damit die sensible Einschätzung ihrer SchülerInnen zu erleichtern. Dabei bilden einige fiktive Kinder die jeweiligen Zielaspekte in extrem auffälliger, andere in extrem unauffälliger Weise ab, um bei den LehrerInnen nicht den Eindruck zu erwecken, sie sollten alle Kinder ihrer Klasse als auffällig im Hinblick auf die Zielgruppe für das Präventionsprogramm *Löwenherz* einstufen.

### **Entwicklung des ESS-L:**

Der ESS-L wurde im Rahmen des Präventionsprogramms *Löwenherz* in Anlehnung an den BA-K (s. Kapitel 5.1.2.1.1, Bildertest zur Angsterfassung für Kinder (BA-K)) entwickelt.

Die sechs Skalen des BA-K Bedrückte Stimmung, Trennungsangst, Belastung mit Phobien, Soziale Angst, Generelle Schmerzbelastung und Allgemeine Ängstlichkeit wurden für den ESS-L angelehnt an den Bildertest formuliert und um die Skalen Selbstwertgefühl, Selbstbehauptungsverhalten, Kontaktbereitschaft, Schlafproblematik, Nervöse Unruhe, Leistungsbereitschaft und Soziale Einbindung in die Schulklasse erweitert, um einen möglichst breiten Bereich emotionalen und sozialen Schulverhaltens von Grundschulkindern abzubilden.

### **Anwendbarkeit des ESS-L:**

Der ESS-L wird im Rahmen des Präventionsprogramms *Löwenherz* erstmals als Screeninginstrument eingesetzt, um bei der Gewinnung der Interventionsstichprobe auch die Eindrücke der KlassenlehrerInnen zu berücksichtigen. Darüber hinaus kommt der Fragebogen bei der Evaluation des Präventionsprogramms zum Einsatz.

### **Skalenstruktur des ESS-L:**

Die Zieldimensionen Seelische Zufriedenheit und Körperliches Wohlbefinden werden im ESS-L jeweils durch drei Subskalen und die Zieldimensionen Soziale Kompetenz und Schulische Funktionsfähigkeit durch je zwei Subskalen definiert. Mit Ausnahme der Subskala Angst wird jede Subskala durch ein fiktives Beispielkind repräsentiert. Bei der Dimension Angsterleben werden die vier Angstbereiche Trennungsangst, Soziale Angst, Allgemeine Ängstlichkeit sowie Belastung mit Phobien unterschieden und durch vier einzelne fiktive Beispielkinder dargestellt. Die nachfolgende Tabelle gibt eine Übersicht über die Zieldimensionen, Skalen und Subskalen sowie den Aufbau des ESS-L.

**Tabelle der Zieldimensionen, Skalen und Subskalen des ESS-L:**

Zieldimensionen	Skalen	Subskalen
Seelische Zufriedenheit	Bedrückte Stimmung	
	Angsterleben	Trennungsangst
		Allgemeine Ängstlichkeit
		Belastung mit Phobien
		Soziale Angst
Selbstwertgefühl		
Soziale Kompetenz	Selbstbehauptungsverhalten	
	Kontaktbereitschaft	
Körperliches Wohlbefinden	Generelle Schmerzbelastung	
	Schlafproblematik	
	Nervöse Unruhe	
Schulische Funktionsfähigkeit	Leistungsbereitschaft	
	Soziale Einbindung in die Schulklasse	

**Durchführung des ESS-L:**

Der ESS-L wird von den Lehrkräften selbständig bearbeitet. Alle wichtigen Ausfüllinstruktionen, Anleitungen und Hinweise liegen ihnen in der Einleitung zum ESS-L Beurteilungsheft schriftlich vor (Bradtko, 2003a).

**Tabelle der Beurteilungsskala des ESS-L:**

1	2	3	4	5
in keiner bis sehr geringer Ausprägung vorhanden	in geringer Ausprägung vorhanden	in mittlerer Ausprägung vorhanden	in starker Ausprägung vorhanden	in sehr starker/hoher Ausprägung vorhanden

Die mit Hilfe dieser Skala für jedes Kind gewonnenen dreizehn Werte werden von den KlassenlehrerInnen jeweils in die Einschätzungstabelle des ESS-L eingetragen. In dieser Einschätzungstabelle erhält jedes Kind der Klasse

namentlich eine Zeile und in den einzelnen Spalten seine Ausprägungswerte eingetragen.

### **5.1.2.4 Die Fragebögen an die GruppenleiterInnen**

Die im Folgenden dargestellten und erläuterten Fragebögen an die GruppenleiterInnen beziehen sich ausschließlich auf Fremdurteile, die sie zu den Kindern erbringen.

Des Weiteren füllen die GruppenleiterInnen Fragebögen zu den Eltern aus, diese sind in der Dissertation von Bradtke erläutert.

#### **5.1.2.4.1 Skala zur Beobachtung des emotionalen Erlebens und sozialen Verhaltens von Kindern im Präventionsprogramm *Löwenherz* (SBK)**

Dieser Fragebogen wurde von Aures und Bradtke (2003d) projektspezifisch entwickelt. Er dient der Erfassung der Einschätzung jedes einzelnen Kindes nach jeder Gruppenstunde, d.h. pro Kind füllte eine Gruppenleiterin / ein Gruppenleiter einmal diesen Fragebogen aus. In diesem Fragebogen kommt der klientenzentrierte Ansatz des *Löwenherz* – Programms zum Tragen, da er z.B. Aspekte wie Echtheit erfasst. Der SBK ist im Anhang in Kapitel 12.1.4.1, Abbildung der Skala zur Beobachtung des emotionalen Erlebens und sozialen Verhaltens von Kindern im Präventionsprogramm *Löwenherz* (SBK) abgebildet.

Die Skala umfasst 18 Items, die sowohl das Zeigen bzw. Verbalisieren emotionaler Inhalte wie auch Verhaltensaspekte beinhalten. Geratet werden diese Items mittels einer sechsstufigen Skala:

5 = in sehr hohem Ausmaß vorhanden

4 = in hohem Ausmaß vorhanden

3 = in mittlerem Ausmaß vorhanden

2 = in geringem Ausmaß vorhanden

1 = in sehr geringem Ausmaß vorhanden oder gar nicht vorhanden

0 = nicht beurteilbar

Mittels dieses Fragebogens soll eine kontinuierliche Veränderung des einzelnen Kindes beobachtet und dokumentiert werden. Die SBK wird sowohl eigenständig, individuell und interindividuell, wie auch in Bezug zu anderen Datenquellen ausgewertet.

#### **5.1.2.4.2 Skala zur Beurteilung des individuellen Lernerfolgs von Kindern im Präventionsprogramm *Löwenherz* (SBL-K)**

Die SBL-K ist ein spezifisch für *Löwenherz* entwickeltes Instrument, mit dessen Hilfe der individuelle Lernerfolg jedes Kindes erfasst werden soll. Die SBL-K wurde von Aures (2003a) zu diesem Zweck entwickelt. Eine Abbildung ist im Anhang in Kapitel

12.1.4.2, Abbildung der Skala zur Beurteilung des individuellen Lernerfolges von Kindern im Präventionsprogramm *Löwenherz* (SBL-K) vorhanden.

Die Skala umfasst fünf Items. Diese Items sind als Ziele formuliert, wobei jedes Hauptziel durch zwei bis fünf Unterziele erläutert wird, um den Urteilsgebenden die im Hauptziel enthaltenen Dimensionen zu vergegenwärtigen. Die Einschätzung erfolgt anhand einer fünfstufigen Ratingskala, wobei 0 keinen Lernerfolg und +5 einen maximalen Lernerfolg bedeutet.

Die SBL-K kommt im Projekt einmalig, nach Ende der Gruppenintervention zum Einsatz. Zu diesem Zweck raten sowohl beide GruppenleiterInnen als auch der/die FilmerIn, sofern es sich dabei um eine konstante Person handelte, jedes einzelne Kind einer Gruppe. In der Auswertung werden die zwei bis drei RaterInnenurteile zusammengefasst.

### **5.1.3 Die Interviews**

Interviews werden im *Löwenherz* – Projekt mit jedem Kind einzeln, mit mindestens einem Elternteil und der Klassenlehrerin/dem Klassenlehrer geführt. Bei den Interviews, mit Ausnahme des ersten Gesprächs mit den Kindern, handelt es sich um halbstrukturierte Interviews für die jeweils entsprechende Interviewleitfäden entwickelt wurden.

Da die Analyse der Elterngespräche in dieser Arbeit nicht durchgeführt wird, wird an dieser Stelle auch von einer Darstellung der Interviewleitfäden abgesehen. Die Gespräche mit den KlassenlehrerInnen werden näher betrachtet, da diese beinahe ausschließlich auf die Veränderungen bei den Kindern bezogen sind.

#### **5.1.3.1 Mit den Kindern**

Mit den Kindern werden zwei Interviews mit unterschiedlicher Zielsetzung geführt, das Squiggle- und das Abschlussinterview.

##### **5.1.3.1.1 Squiggle-Interview**

Vor dem Gruppenstart wird ein Squiggle-Spiel durchgeführt. Zu diesem Zweck kommt eine der späteren GruppenleiterInnen des Kindes zu diesem nach Hause. Das Gespräch während des Squiggle-Spiels wird auf Tonband aufgezeichnet und später durch die Durchführenden inhaltverdichtet.

Squiggle bedeutet übersetzt etwas Krickel, Kritzel, Krakel oder Schnörkel. Die Squiggle – Technik geht auf Winnicott zurück, der diese erstmals anwandte (Günter, 2003). Aus

dem von Winnicott gewählten Namen für diese Technik Squiggle – Spiel, wird bereits ein Teil der Atmosphäre, die für das Kind hergestellt werden sollte, deutlich.

### **Die Durchführung:**

Das Kind und der/die InterviewerIn malen abwechselnd mit geschlossenen Augen einen Schnörkel/Kritzeln auf ein leeres Blatt Papier. Dieser Krickel soll sinnlos sein, also keinerlei Absichten beinhalten. Der/Die Erwachsene beginnt und malt zuerst einen Kritzeln. Das Kind darf diesen dann zu etwas ergänzen, „fertig“ malen. Danach malt das Kind mit geschlossenen Augen einen Krickel und der/die Erwachsenen ergänzt. Für jeden neuen Schnörkel wird ein neues Blatt Papier benutzt. Dieser Vorgang wird einige Male wiederholt, wie häufig ist von der Motivation des Kindes abhängig. Nach Winnicott (nach Günter, 2003) sollte darauf geachtet werden, dass das Kind den letzten Schnörkel ergänzt. Für das Malen sollen die beiden beteiligten Personen jeweils eine andere Farbe benutzen, um später eine Zuordnung treffen zu können. Während des Malens kommen die beiden SpielpartnerInnen i.d.R. in ein Gespräch miteinander. Der/Die Erwachsene kann sich mit der Ausführung der Kritzeln indirekt auf die Inhalte des Gesprächs und/oder auf die Zeichnungen des Kindes beziehen. Wichtig ist es, dass die/der Erwachsene darauf achtet, dass sie/er ihre/seine persönlichen Inhalte im Hintergrund hält. Das stellt eine Herausforderung dar, da Malen an sich ein kreativer Prozess ist, der eigentlich genau diese eigenen Prozesse aktiviert, das ist bezüglich der Kinder genau die Absicht.

Im Squiggle – Interview zeigen Kinder i.d.R. persönliche, wichtige Inhalte, die sie in einem direkten Gespräch nicht preisgeben würden. Das trifft bereits bei nicht ängstlichen oder schüchternen Kindern zu, gilt aber verstärkt für Kinder mit internalisierenden Auffälligkeiten. Dahinter steht keine Absicht, sondern Kinder, wie auch Erwachsene, sind sich vieler Problembereiche wenig bewusst, so dass diese auch nicht thematisiert werden können. Über den Umweg des spontanen Malens kann ein einfacher Zugang gewonnen werden. Hier wird der psychoanalytische Hintergrund Winnicotts deutlich. Winnicott selbst gibt an, dass diese Technik primär eine Technik zur Erleichterung von Erstkontakten darstellt. Dies ist der Hintergrund des Einsatzes in *Löwenherz*. Die Kinder sollen zumindest eine ihrer späteren GruppenleiterInnen vorab kennen lernen können und einen ersten Beziehungsaufbau beginnen, dieser Aspekt gilt wechselseitig. Des Weiteren soll der Vorkontakt beim Kind vertrauensfördernd wirken und ihm den Weg in die Gruppe erleichtern.

Die GruppenleiterInnen haben zusätzlich die Möglichkeit bereits im Vorfeld der Kindergruppe auf individuelle Probleme und Schwierigkeiten, aber auch Stärken und Ressourcen aller Kinder aufmerksam zu werden. Dieses Wissen wird in der anschließenden Gruppenleitung und Förderung des Individuums in der Gruppe hilfreich sein. Die GruppenleiterInnen werden aufmerksam auf spezifische Aspekte jedes einzelnen Kindes. Mit ihrem Wissen aus dem Squiggle – Spiel haben sie mehr Anhaltspunkte und werden leichter Hypothesen für spezifische Verhaltensweisen der Kinder entwickeln und somit diese auch direkter unterstützen können.

### 5.1.3.1.2 Abschlussinterview

Das Abschlussinterview stellt im *Löwenherz* – Projekt das zweite und letzte Interview mit den Kindern dar. Eine Abbildung des von Aures (2003b) entwickelten Interviewleitfadens findet sich im Anhang in Kapitel 12.2.1, Abschlussinterviewleitfaden für die Kinder.

Ziel dieses Gesprächs ist es ein Resümee zur *Löwenherz* – Zeit aus Sicht des Kindes zu ziehen. Zu diesem Zweck gibt es mehrere thematische Blöcke im Leitfaden, mit mehreren möglichen Unterfragen, die der differenzierten Exploration durch den/die InterviewerIn dienen.

#### **Explorationscluster:**

- gruppenspezifische Fragegruppen (I und III)
- projektbezogene Fragen, die für die Evaluationsphase des Projektes besondere Relevanz haben (V, a-d)
- Fragen zum Kontakt zu anderen Personen und häuslichen Veränderungen (V, e-h)
- Fragen zur Integration des Projektes in den Schulalltag (II und VI)
- Fragen zu den GruppenleiterInnen (IV)
- Fragen zu Erfahrungen, die in *Löwenherz* gemacht wurden (VII)
- Fragen zum Weiterführen von *Löwenherz* – Aspekten (VIII)
- Offene Abschlussfrage (IX)

Entscheidend für die Qualität der Daten ist die Fähigkeit des Interviewers / der Interviewerin das Gespräch in kindgerechter Sprache zu führen. Das beinhaltet gezielte Nachfragen, die Einforderung konkreter Beispiele u.ä..

Diese Interviews wurden auf Tonband aufgezeichnet, um sie im direkten Anschluss inhaltsverdichten und/oder transkribieren zu können. Die Papierform der

Abschlussgespräche stellen die Grundlage für die inhaltsanalytische Auswertung nach Strauss und Corbin (1996) dar.

### 5.1.3.2 Mit den LehrerInnen

Mit den LehrerInnen finden im *Löwenherz* – Projekt zwei Interviews statt. Die Leitfäden hierfür wurden von Bradtke (2003e,f) entwickelt. Entsprechend allen anderen Interviews werden auch die mit den LehrerInnen auf Tonband aufgezeichnet, um sie zu transkribieren und/oder inhaltsverdichten zu können. Die eigentliche Auswertung geschieht inhaltsanalytisch nach Strauss und Corbin (1996).

#### 5.1.3.2.1 Abschlussgespräch

Das Abschlussgespräch mit den LehrerInnen findet unmittelbar nach Interventionsende statt. Es besteht aus zwei Teilen. Im ersten Teil sollen die LehrerInnen sich zu ihren Beobachtungen bezüglich der Veränderungen im Erleben und Verhalten der Kinder äußern. Dies geschieht einzeln für jedes Kind der *Löwenherz* – Gruppe. Im zweiten Teil werden die LehrerInnen zu ihren Einstellungen zu *Löwenherz* befragt.

#### 5.1.3.2.2 Nachgespräch

Das Nachgespräch ist Teil der Follow up II – Erhebung und findet sechs Monate nach Gruppenende statt. Ähnlich dem Abschlussgespräch ist auch das Nachgespräch zweigeteilt. Im ersten Teil steht die emotionale und soziale Entwicklung der Kinder im Vordergrund. Den LehrerInnen werden zum Teil ihre Äußerungen aus dem Abschlussgespräch präsentiert mit der Frage, ob die vor einem halben Jahr gemachten Beobachtungen stabil sind. Des Weiteren wird nach neuen Veränderungen innerhalb der letzten sechs Monate, sowohl positive wie negative gefragt. Dieser erste Teil des Gesprächs wird für jedes Kind individuell geführt.

Im zweiten Teil des Gesprächs soll den LehrerInnen primär die Möglichkeit gegeben werden projektbezogene Fragen, die bisher für sie offen geblieben sind, zu klären.

### 5.1.4 Die Tagebücher für die GruppenleiterInnen

Um für die Evaluation des Präventionsprojekts *Löwenherz* neben der reinen Verhaltensbeobachtung des Erlebens und Verhaltens einzelner KlientInnen auch die persönlichen Eindrücke der GruppenleiterInnen zum Ablauf der Kontakte mit den KlientInnen gewinnen zu können, wurde von Aures und Bradtke (2003) das vorliegende Tagebuch entwickelt. Die mit Hilfe dieses Tagebuchs zu gewinnenden Einträge stellen des Weiteren eine mögliche Grundlage für die prozessbegleitende Supervision im

Projekt dar, da z.B. persönliche Schwierigkeiten in der Interaktion mit KlientInnen dort festgehalten werden können.

Bei dem vorliegenden Tagebuch handelt es sich um ein halbstrukturiertes Interview mit offenen Fragen, das in schriftlicher Form zu bearbeiten ist. Dieses ist von den GruppenleiterInnen stets direkt im Anschluss an jeden stattgefundenen KlientInnen - Kontakt aus ihrer Erinnerung oder mit Hilfe einer Videoaufzeichnung am Computer zu beantworten.

Um die Inhalte der Tagebuchreflexion an die Vielfalt der verschiedenen Kontakte der GruppenleiterInnen mit den einzelnen KlientInnen (Kinder, Eltern, LehrerInnen) anzupassen, beinhaltet das Tagebuch detaillierte Fragen. Inhaltlich ist natürlich stets nur die Bearbeitung jener Fragen sinnvoll, die sich direkt auf den durchgeführten Kontakt beziehen. Eine Abbildung der vollständigen, über alle Kontaktmöglichkeiten reichende Tagebuch - Vorlagen findet sich im Anhang in Kapitel 12.3, Die Tagebuchvorlagen.

Die ersten drei Bereiche des Tagebuchs sind bei allen Kontakten auszufüllen. Sie stellen allgemeine Angaben zum Kontakt und zum Tagebucheintrag dar, wobei der dritte Punkt zum Abschluss jedes Eintrags beantwortet werden soll.

Die weiteren Bereiche beziehen sich jeweils auf spezifische Kontakte:

- Kindergruppe
- Elterngruppe
- Einzelgespräch mit Eltern bzw. einem Elternteil
- Gruppendiagnostik mit Kindern
- Einzelgespräch mit einem Kind
- Einzelgespräch mit einer Lehrerin / einem Lehrer

Für jeden dieser sechs Bereiche wird die Selbstreflexion nach demselben Muster geleitet:

- Fragen zum Ablauf des Kontaktes
- Fragen zum persönlichen Erleben der KlientInnen
- Fragen zum persönlichen Erleben des Leitungsteams
- Weiteres umfasst offene Fragen und Wünsche

Während die meisten Inhalte primär der prozessbegleitenden Unterstützung der Selbst- und Teamreflexion dienen, werden in der vorliegenden Arbeit die offenen Fragen, die häufig supervisionsrelevant waren, näher betrachtet. Bei der Auswertung dieser Fragen

wird neben einem Bezug zu Anliegen in der Supervision auch eine deskriptive Auswertung durchgeführt werden, bei der die Kategorisierung spezifischer Nennungen sowohl im Rahmen der Tagebuchdateien wie auch der Supervisionen betrachtet wird (siehe Kapitel 6.3.3, Analyse der Tagebuch- und Supervisionsanliegen).

### 5.1.5 Zuordnung der Erhebungsinstrumente zu den Messzeitpunkten

Im Folgenden werden die bisher gemachten Ausführungen in einen zeitlichen Kontext zueinander gebracht. Gleichzeitig wird der Zusammenhang zu den Angaben im Kapitel 5.1.1, Evaluationszeitpunkte, hergestellt.

**Tabelle: Die Erhebungszeitpunkte im Löwenherz - Projekt**

Instrumente	Erhebungszeitpunkte						
	½ Jahr vor Gruppenstart	prä	peri	post	follow up I	follow up II	nach jeder Sitzung/ jedem Kontakt
BA-K	W-KG	alle Kinder mit Einverständniserklärung	IG-Kinder	IG-Kinder	IG-Kinder	IG-Kinder	--
HANES-KJ-N							--
Kid-KINDL <sup>R</sup>							--
Elternversion-KINDL <sup>R</sup>	W-KG	alle Eltern, deren Kinder getestet werden	--	IG-Eltern	--	IG-Eltern	--
CBCL							--
Soziodemographischer Fragebogen							IG-Eltern, Trainees
ESS-L	LehrerInnen	LehrerInnen	--	LehrerInnen	--	LehrerInnen	--
SBK	--	--	--	--	--	--	GruppenleiterInnen
SBK-L	--	--	--	GruppenleiterInnen	--	--	--
Vorgespräch	--	IG-Kinder, IG-Eltern	--	--	--	--	--
Abschluss-	--	--	--	IG-	--	--	--

Instrumente	Erhebungszeitpunkte						
	½ Jahr vor Gruppenstart	prä	peri	post	follow up I	follow up II	nach jeder Sitzung/ jedem Kontakt
gespräch				Kinder, IG-Eltern, LehrerInnen			
Nachgespräch	--	--	--	--	--	IG-Eltern, LehrerInnen	--
Tagebuch	--	--	--	--	--	--	GruppenleiterInnen

**Tabelle: InformantInnen in Bezug zu Erhebungszeitpunkten und –instrumenten**

Erläuterung: In den hellen Zellen sind die jeweiligen InformantInnen in Bezug zu (senkrecht) den Erhebungszeitpunkte und (waagrecht) zu den Erhebungsinstrumenten zu sehen.

Abkürzungen: prä = 1. Erhebungszeitpunkt, vor Beginn der Interventionsgruppen, sowohl Auswahltestung zur Gruppenteilnahme wie Staturerhebung für teilnehmende Kinder

peri = 2. Erhebungszeitpunkt, Veränderungserfassung in der Mitte der Gruppenintervention (nach 7. Kindergruppensitzung)

post = 3. Erhebungszeitpunkt, Veränderungserfassung nach Abschluss der Interventionsphase

follow up I = 4. Erhebungszeitpunkt, Veränderungserfassung drei Monate nach Abschluss der Gruppenintervention

follow up II = 5. Erhebungszeitpunkt, Veränderungserfassung sechs Monate nach Abschluss der Gruppenintervention

BA-K = Bildertest zur Angsterfassung für Kinder (s. Kap. 5.1.2.1.1)

HANES-KJ-N = Hamburger Neurotizismus- und Extraversionsskala für Kinder und Jugendliche (s. Kap. 5.1.2.1.3)

Kid-KINDL<sup>R</sup> = KINDer Lebensqualitätsfragebogen (s. Kap. 5.1.2.1.2)

Elternversion-KINDL<sup>R</sup> = Elternversion KINDer Lebensqualitätsfragebogen (s. Kap. 5.1.2.2.3)

CBCL = Child Behavior Checklist (s. Kap. 5.1.2.2.2)

ESS-L = Emotionales und soziales Schulverhalten von Grundschulkindern im Lehrerurteil (s. Kap. 5.1.2.3)

SBK = Skala zur Beobachtung des emotionalen Erlebens und sozialen Verhaltens von Kindern im Präventionsprogramm *Löwenherz* (s. Kap. 5.1.2.4.1)

SBK-L = Skala zur Beurteilung des individuellen Lernerfolgs von Kindern im Präventionsprogramm *Löwenherz* (s. Kap. 5.1.2.4.2)

W-KG = Warte-Kontrollgruppe (s. Kap. 5.1.1.2)

IG = Interventionsgruppe (s. Kap. 5.1.1.1)

### 5.1.6 Auswahlkriterien für die Teilnahme

Aufgrund der in der Literatur als eher gering angegebenen Korrelation zwischen Selbst- und Fremdurteil bei internalisierenden Auffälligkeiten und Störungen wurden für die Teilnahmeauswahl für *Löwenherz* sowohl die Selbsturteile der Kinder wie auch die Fremdurteile von Eltern und LehrerInnen einbezogen. Federer et al. (2001) geben für Kinder- und Elternurteilübereinstimmung im Durchschnitt eine Korrelation von  $r = .25$  an. Die Übereinstimmung zwischen LehrerInnen und Kindern stellt sich mit einer Korrelation von  $r = .20$  noch unbefriedigender dar. Die Übereinstimmung zwischen Eltern- und LehrerInnenurteil liegt mit  $r = .27$  etwas höher (vgl. Federer et al., 2001, S. 25). Weiter differenzieren die AutorInnen, „dass Eltern zuverlässigere Angaben zu

*verhaltensorientierten Symptomen machen, die Kinder eher zu innerer Befindlichkeit, zu Ängsten, Depressionen und Kognitionen.*“, womit sie sich auf die AutorInnen Unnewehr et al. (1995, nach Federer et al. 2001, S. 25) beziehen. Alle Testergebnisse der Prä - Testung wurden als Auswahlkriterien herangezogen, dabei wurden die angegebenen Cut-Off-Werte als Auffälligkeitsmaß genutzt. Dies gilt sowohl für die primäre IG wie auch für die W-KG. Die an der Gruppenintervention teilnehmenden Kinder der W-KG wurden aufgrund der Ergebnisse ihrer zweiten Datenerhebung in eine Interventionsgruppe aufgenommen. Alle Kinder der W-KG, die zum Kontrollzeitpunkt erfasst wurden, wurden unabhängig von den Ergebnissen zu diesem Zeitpunkt zum Prä - Zeitpunkt wiederholt getestet, wie auch ihre Eltern und LehrerInnen über sie dieselben Auskünfte gaben.

Für die Teilnahmeauswahl wurde festgelegt, dass mindestens zwei Auffälligkeitswerte im Selbsturteil (von maximal drei) oder mindestens ein Auffälligkeitswert im Selbsturteil bei gleichzeitigem Vorhandensein von mindestens zwei Auffälligkeitswerten im Fremdurteil, unabhängig ob im Eltern oder LehrerInnenurteil, zur direkten Auswahl führen. Im Fremdurteil waren maximal drei auffällige Werte möglich, zwei Eltern- und ein LehrerInnenurteil wurden erhoben. Alternative wurden Kinder, die sich im Selbsturteil zwar unauffällig präsentierten, aber über alle Fremdurteile auffällig eingeschätzt wurden, in die Gruppen aufgenommen. Dies geschah aufgrund der Annahme, dass die Klassentestungssituation bei einzelnen Kindern zu Desimulation, im Sinne einer sozialen Erwünschtheit im Klassenverband führen kann. Des Weiteren wurden bei Kindern, die diese Bedingungen nur knapp verfehlten die Verhaltensbeobachtung während der Testung als weiteres Kriterium einbezogen, so dass zum Teil Kinder, die die Cut – Off - Kriterien nur knapp nicht erreichten in die Gruppen aufgenommen wurden.

Die Zuordnung zu einer IG bzw. W-KG fand zufällig statt. Die LehrerInnen konnten diesbezüglich Wünsche äußern, die z.B. aufgrund anderer Klassenaktivitäten entstanden. Wenn möglich wurden Parallelklassen an derselben Schule als IG und W-KG definiert.

Die W-KG wurden einmal ein halbes Jahr vor ihrem Interventionsstatus zusätzlich getestet. Die Auswahl der teilnehmenden Kinder wurde entsprechend der primären Interventionsgruppen, erst aufgrund des zweiten Testpunktes getroffen, um ursprünglich unauffälligen Kindern dieselbe Interventionschance einzuräumen wie allen anderen

Kindern. Dies schien den ProjektleiterInnen unter ethischen Gesichtspunkten notwendig, trotzdem dieses Vorgehen das Design der Kontrollauswertung erschwerte.

### **5.1.7 Videoaufzeichnung der Kindersitzungen**

Alle durchgeführten Kindergruppensitzungen wurden im *Löwenherz* – Projekt mittels Cam-Cordern aufgezeichnet. Dies geschah durch eine weitere im Raum anwesende Person, der/die FilmerIn. Die Filmmaterialien wurden zu zwei Zwecken erstellt. Zum einen dienten sie während der Durchführungsphase der Unterstützung der Supervision, d.h. bei bestimmten Anliegen wurde das vorhandene Videomaterial während einzelner Supervisionssitzungen ausschnittweise eingesehen, um Anliegen zu präzisieren, diffuse Schwierigkeiten aus mehreren Perspektiven betrachten und analysieren zu können oder das Verhalten der GruppenleiterInnen und/oder der Kinder betrachten zu können. Der zweite Verwendungszweck des umfangreichen Materials dient der wissenschaftlichen Betrachtung. Dies ist primär Gegenstand mehrerer Diplomarbeiten, so eine Verlaufsanalyse zu einer ausgewählten Gruppe (Diekhoff, 2007) und eine Arbeit zu spezifische Interventionstechniken und deren Umsetzbarkeit (Duesmann, 2005).

### 6 Ergebnisse

Vor der folgenden differenzierten Darstellung der vorliegenden Ergebnisse, erscheint es angemessen, einige allgemeine Eindrücke festzuhalten.

Die überwiegend positiven Feedbacks von Eltern und Kindern weisen auf eine hohe Akzeptanz bei der Zielgruppe hin, ebenso die äußerst niedrige Drop-out-Raten (s. Kap. 6.1.2.3, Drop outs). In allen Kindergruppen wurde mehrfach von den Kindern hinterfragt, weshalb *Löwenherz* nicht weitergehen könne, was u.a. auf eine enge Beziehung zu den GruppenleiterInnen schließen lässt. Ebenso zeigten die LehrerInnen sich im der Mehrzahl sehr angetan von dem Projekt.

Des Weiteren zeigt die Resonanz, von nicht beteiligten Personen sowohl den Bedarf wie auch eine Implementierungsgrundlagen. Sowohl Eltern wie auch LehrerInnen fragten mehrfach an, ob und wie es zu ermöglichen wäre, *Löwenherz* auch in ihrer Klasse durchzuführen.

In den folgenden Kapiteln werden die Evaluationsergebnisse dargestellt. Dies beginnt mit der Beschreibung der Stichprobe, gefolgt von der Präsentation ausgewählter quantitativer Fragebogendaten, die ausführliche Darlegung der quantitativen Evaluationsergebnisse ist in der Diplomarbeit von Krüger 2007 nachzulesen.

Im Anschluss werden die kindbezogenen qualitativen Ergebnisse erläutert. Dabei werden alle vorhanden Quellen einbezogen, d.h. sowohl die Kinder-, Eltern-, LehrerInnen- und GruppenleiterInnenurteile finden Eingang in die Analysen.

Auf eine Analyse der Interventionstechniken, ihrer Handhabbarkeit sowie ihrer Akzeptanz auf Seiten der Kinder, wird in der vorliegend Arbeit verzichtet, da diese am Beispiel einer Kindergruppe ausführlich in der Diplomarbeit von Duesmann (2005) geschehen ist.

#### 6.1 Ergebnisse der Programmevaluation

Im Folgenden wird eingangs die Stichprobe der am *Löwenherz* – Projekt teilnehmenden Kinder ausführlich dargestellt. Im Anschluss folgt die Darlegung aller erhobenen Daten aus den unterschiedlichen Perspektiven.

Während sich die vorliegende Arbeit ausschließlich auf die für *Löwenherz* ausgewählten Kinder bezieht, ist der Diplomarbeit von Fiedler (2007) Näheres zur Gesamtheit aller im Rahmen des *Löwenherz* – Projektes getesteten Kinder zu entnehmen. Die Gesamtheit der quantitativen Datenanalyse findet sich in der Diplomarbeit von Krüger (2007),

während in der vorliegenden Arbeit neben der Entwicklung des *Löwenherz* – Manuals ein ergänzender Schwerpunkt auf die qualitativen Daten gemacht wird.

### **6.2 Die Stichprobe**

Die Stichprobenbeschreibung fokussiert die Kinder, da diese auch im Programmfokus stehen. Das Umfeld der Kinder wird insofern in die Stichprobenbeschreibung einbezogen als es relevante Zusatzinformationen liefert.

#### **6.2.1 Teilnehmende Schulen**

Insgesamt nahmen am *Löwenherz* – Projekt vier Hamburger Grundschulen mit zwei bis vier Kindergruppen teil. Diese Schulen liegen in unterschiedlichen Stadtteilen Hamburgs, mit unterschiedlichen sozioökonomischen Aspekten.

Zwei der Grundschulen liegen in Einzugsgebieten mit einem hohen Anteil an Familien mit Migrationshintergrund (im Folgenden Schule 1 und 2). Eine dieser beiden Schulen hat zusätzlich einen bilingualen Schwerpunkt in einer der beiden Parallelklassen pro Jahrgang (Schule 1), so dass sich das Einzugsgebiet der bilingualen Klassen kaum benennen lässt, da die Eltern weite Schulwege für den Besuch der bilingualen Klasse akzeptieren. Diese Schule ist zusätzlich eine „offene Ganztageschule“, das bedeutet, dass es ein Nachmittagsangebot gibt, die Teilnahme daran jedoch nicht verpflichtend ist, sondern in Halbjahreszyklen gewählt werden. Die Schule 2 hat ergänzend einen Integrationsstatus in einer der beiden Parallelklassen. Die beiden anderen Schulen (im Folgenden Schule 3 und 4) haben primär deutsche Familien in ihren Einzugsgebieten, wobei zum Einzugsgebiet der Schule 4 zusätzlich ein AsylantInnenwohnheim zählt.

Die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick über die Verteilung der Kindergruppen über die Schulen.

**Tabelle: Die teilnehmenden Schulen**

Schulen	Zeitpunkt der Teilnahme		
	Schuljahr 03/04 2. Halbjahr	Schuljahr 04/05 1. Halbjahr	Schuljahr 04/05 2. Halbjahr
1	2 IG	2 W-KG →	2 IG
2	1 IG 1 W-KG →	1 IG	
3	1 IG 1 W-KG →	1 IG	
4	1 IG	2 IG 1 W-KG →	1 IG

**Tabelle: Übersicht über die Zeitpunkte der Teilnahme der einzelnen Schulen**

**Erläuterung:** Schule 1: Hoher Anteil von Kinder mit Migrationshintergrund im Einzugsgebiet; eine Parallelklasse pro Jahrgang bilingual  
 Schule 2: Hoher Anteil ausländischer Kinder im Einzugsgebiet; eine Parallelklasse pro Jahrgang Integrationsklasse  
 Schule 3: Primär deutsche Kinder im Einzugsgebiet  
 Schule 4: Primär deutsche Kinder im Einzugsgebiet, zusätzlich ein AsylantInnenwohnheim im Einzugsgebiet  
 IG = Interventionsgruppe  
 W-KG = Warte-Kontrollgruppe

Die angegebenen Zeitpunkte beziehen sich auf die Interventionszeiten bzw. Vortestung bei den W-KGn, sie schließen die Follow Up – Erhebungen nicht ein. Die letzten Erhebungen folgen jeweils ein halbes Jahr nach Abschluss der in der Tabelle angegebenen Kindergruppen.

Bis auf zwei Gruppen kommen alle Gruppen aus unterschiedlichen Klassen. Eine Interventionsgruppe setzt sich immer aus einer Klassengemeinschaft zusammen. Es nahmen demnach elf KlassenlehrerInnen mit zwölf Kindergruppen an dem Projekt teil. Zur Geschlechterverteilung der Klassenleitungen der teilnehmenden Klassen ist zu sagen, dass lediglich zwei der elf KlassenlehrerInnen männlich waren, das Verhältnis von Klassenlehrerinnen zu Klassenlehrern ist demnach 9:2. Dieses Verhältnis ist äußerst unausgewogen, entspricht allerdings der Unausgewogenheit in Grundschulkollegien.

Die Gruppenangebote wurden klassenabhängig zu unterschiedlichen Zeitpunkten angeboten wie der nachfolgenden Tabelle zu entnehmen ist.

**Tabelle: Zeitpunkte der Gruppenangebote je Schule**

Schulen	Zeitpunkt des Gruppenangebots			
	parallel zum regulären Unterricht	parallel zum regulären Unterricht und etwas länger	im direkten Anschluss an den regulären Unterricht	am Nachmittag
1	--	--	2	2
2	2	--	--	--
3	2	--	--	--
4	3	1	--	--
<b>Gesamt</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>2</b>

**Tabelle: Zeitpunkte des Gruppenangebots**

Erläuterung: Bei der Schule 1 handelt es sich um eine offene Ganztageschule, so dass der Besuch eines Nachmittagsangebots für die Kinder dieser Schule nicht ungewöhnlich ist.

### 6.2.2 Die teilnehmenden Kinder

Dieses Unterkapitel unterteilt sich in drei Aspekte, zum einen die Darstellung der Warte-Kontrollgruppe (W-KG) und zum anderen die der Interventionsgruppe (IG) und abschließend die zusammenfassende Darstellung aller an einer *Löwenherz* – Gruppe teilnehmenden Kinder.

#### 6.2.2.1 Die Warte-Kontrollgruppe

Das Warte-Kontrollgruppendesign ist ein quasi-experimentelles Design. Die zufällig den W-KGn zugeordneten Kinder und Eltern werden einmal zusätzlich mittels Fragebögen, bei Eintritt in die W-KG befragt. Ein halbes Jahr später, was der Dauer einer Interventionsphase entspricht, werden die ehemaligen W-KGn entsprechend der direkten IGn behandelt. Von den zwölf durchgeführten Kindergruppen waren fünf W-KGn. Insgesamt wurden 22 Kinder der W-KG zugeordnet wovon neun Mädchen und 13 Jungen waren. Die Nationalitäten der W-KG sind geschlechtssortiert der folgenden Tabelle zu entnehmen.

**Tabelle: Nationalität und Geschlecht**

Nationalität	Geschlecht		Gesamt	
	weiblich	männlich	Häufigkeit	Prozent
deutsch/binational	1	8	9	40,9 %
Deutsch	6	2	8	36,4 %
europäisches	0	1	1	4,5 %
Ausland				
nicht europäisches	1	2	3	13,6 %
Ausland				
binational	1	0	1	4,5 %
euro/nichteuro				
Gesamt	9	13	22	100 %

**Tabelle: Nationalität der W-KG nach Geschlecht sortiert**

Erläuterung: „Deutsch/binational“ bedeutet, dass ein Elternteil deutsch ist und das andere nicht. „Europäisches Ausland“ bezieht sich auf die geographischen Gegebenheiten, nicht etwa EU.

Annähernd 41 % der Kinder in der W-KG sind deutscher Nationalität. Bei einer Bündelung von ausschließlich deutschen Elternhäusern und binationalen mit deutschem Elternteil erhöht sich der Anteil der Kinder auf etwas über 77 %. Kinder, die ausschließlich aus dem europäischen Ausland stammen sind mit 4,5 % vertreten, während Kinder nicht europäische Herkunft mit 13,6 % vertreten sind.

Die Geschlechterverteilung erscheint mit 9:13 relativ ausgewogen, wenn auch mit leichtem männlichen Überhang.

In der folgenden Tabelle sind die Geschwisteranzahlen der W-KG dargestellt.

**Tabelle: Wie viele Geschwister?**

	Häufigkeit	Prozent
Kein Geschwisterkind	6	27,3
1 Geschwisterkind	9	40,9
2 Geschwisterkinder	6	27,3
3 Geschwisterkinder	1	4,5
Gesamt	22	100,0

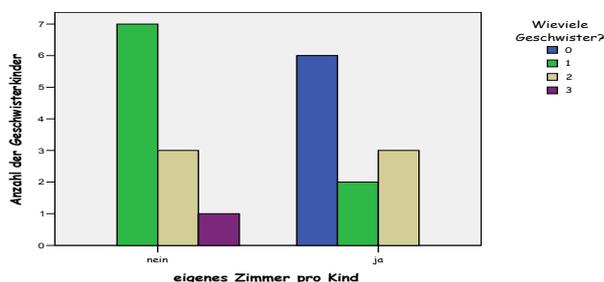
**Tabelle: Anzahl der Geschwisterkinder in der W-KG**

Erläuterung: Der größte Anteil der W-KG-Kinder hat ein Geschwisterkind mit 40,9 % (9 Kinder). Kein oder 2 Geschwisterkinder haben jeweils 6 Kinder (27,3 %) und ein Kind (4,5 %) hat 3 Geschwisterkinder.

## Ergebnisse

Die Wohnsituation der W-KG ist in den beiden folgenden Abbildungen dargestellt.

### Abbildung: Zimmersituation in der W-KG



#### Abbildung: Zimmersituation der W-KG

Erläuterung: n = 21; da eine Familie keine Angaben über ihre Wohnsituation machte. Der Abbildung ist zu entnehmen wie viele Kinder ein eigenes Zimmer haben bzw. sich ein Zimmer teilen.

Während alle Einzelkinder ein eigenes Zimmer haben, teilen sich sieben der neun Kinder mit einem Geschwisterkind ein Zimmer. Bei den Kindern mit zwei Geschwisterkindern ist die Anzahl der Kinder mit und ohne eigenes Zimmer mit jeweils drei gleich hoch. Das einzige Kind der W-KG mit drei Geschwisterkindern teilt sich ein Zimmer.

Einen weiteren Einblick in die Wohnsituation der W-KG geben die Wohnungsgrößen im Verhältnis zur Anzahl der WohnungsnutzerInnen, wie der folgenden Tabelle zu entnehmen ist.

### Tabelle: Wohnungsgröße und Anzahl der Personen, die in der Familienwohnung leben

Wohnungsgröße	Anzahl der Personen, die in der Familienwohnung leben					Gesamt	
	2	3	4	5	6	Häufigkeit	Prozent
< 50qm	0	0	0	0	0	0	0 %
50 – 60qm	1	1	1	0	0	3	13,6 %
61 – 70qm	1	3	3	0	0	7	31,8 %
71 - 80qm	0	2	2	0	1	5	22,7 %
81 – 90qm	0	1	1	1	0	3	13,6 %
91 – 100qm	0	0	1	1	0	2	9,1 %
> 100qm	0	1	0	0	0	1	4,5 %
Gesamt	Häufigkeit	2	8	8	2	1	21

## Ergebnisse

Wohnungsgröße	Anzahl der Personen, die in der Familienwohnung leben					Gesamt	
	2	3	4	5	6	Häufigkeit	Prozent
Prozent	9,1 %	36,4 %	36,4 %	13,6 %	4,5 %		95,5 %

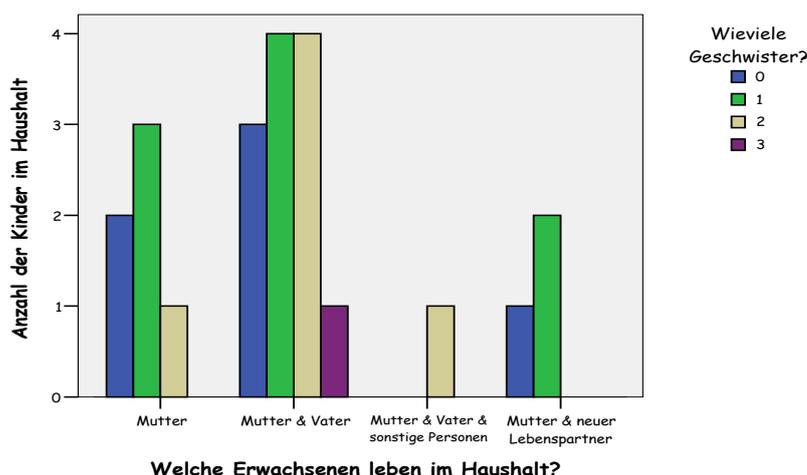
**Tabelle: Anzahl der in einer Wohnung lebenden Personen im Verhältnis zur Wohnungsgröße**

Erläuterung: n = 21, da eine Familie keine Angaben zur Wohnung machte.

Es kann postuliert werden, dass weder beengte noch sehr großzügige Wohnverhältnisse häufig vorkommen.

Aus der folgenden Graphik geht hervor wie die Familiensituation personell, einschließlich der Kinderanzahl pro Wohnung in der W-KG gestaltet ist.

**Abbildung: Anzahl der Kinder und anderen Personen, die in einer Familienwohnung leben**



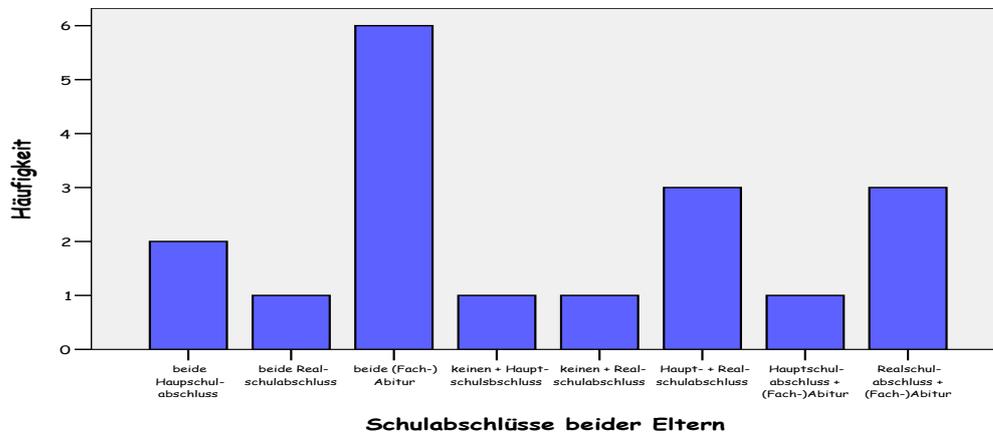
**Abbildung: Kinder und Erwachsene pro Familienwohnung**

Erläuterung: Die maximale Anzahl von Kinder pro Haushalt ist mit 3 niedriger als aufgrund der Geschwisteranzahl anzunehmen, da 2 Geschwisterkinder nicht in der Familienwohnung leben. In der W-KG gab es keinen alleinerziehenden Vater. Unter „sonstige Personen“ ist in einen Fall „Mutter & Vater & sonstige Personen“ ein Verwandter bezeichnet, in den Fällen „Mutter & sonstige Personen“ bezeichnet die sonstigen Personen einen neuen Lebenspartner der Mutter.

Der überwiegende Teil der W-KG lebte in klassischer Mutter-Vater-Kind(er)-Konstellation mit zwölf Kindern. Wird die einmalige Situation eines weiteren Verwandten und die Gruppe der Patchwork-Familien dazu gezählt umfasst diese Gruppe 16 Kinder. Lediglich sechs der Kinder leben in Ein-Eltern-Familien.

Die Bildungs- und Erwerbssituation der Eltern in der W-KG stellt sich wie folgt dar.

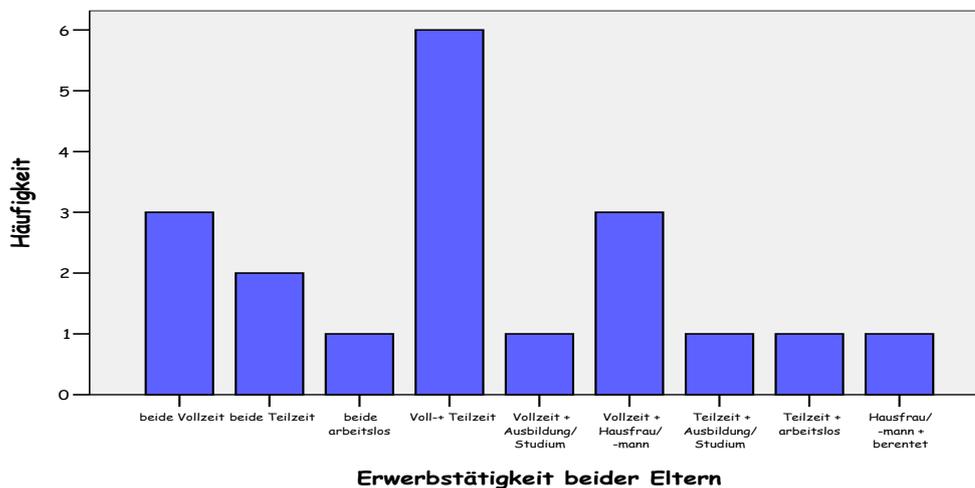
**Abbildung: Schulabschlüsse der Eltern**



**Abbildung: Schulabschlüsse beider Eltern**

**Erläuterung:** n = 18 (81,8 %); bei 4 Kindern wurden bezüglich des Schulabschlusses lediglich zu einem Elternteil Angaben gemacht. Mit 27,3 % ist die Elterngruppe mit (Fach-)Abitur am stärksten vertreten. Die elterliche Schulabschlusskombination Real- und Hauptschulabschluss bzw. und (Fach-)Abitur kommt mit 13,6 % gleich häufig vor. Beide Elternteile haben bei zwei Kindern (9,1 %) einen Hauptschulabschluss. Beide Elternteile mit Realschulabschluss, keinem und Haupt- oder Realschul- und Hauptschulabschluss bei einem Elternteil und der andere mit (Fach-)Abitur treffen jeweils auf ein Kind (4,5 %) zu.

**Abbildung: Erwerbstätigkeit der Eltern**



**Abbildung: Erwerbssituation zum ersten Erhebungszeitpunkt beider Elternteile**

**Erläuterung:** n = 19 (86,4 %); bei 3 Kindern wurde bezüglich der elterlichen Erwerbssituation lediglich zu einem Elternteil Angaben gemacht. Je 3 Kinder leben in Haushalten, in denen beide Eltern vollzeitbeschäftigt sind bzw. ein Eltern vollzeitbeschäftigt ist während der andere Elternteil Hausfrau/-mann ist (je 13,6 %). Dass beide Elternteile teilzeitbeschäftigt sind trifft bei 2 Kindern (9,1 %) zu. Alle weiteren vertretenen Kombinationen sind mit jeweils 4,5 % Einzelfälle. Drop outs während der Wartezeit waren nicht vorhanden.

In der vorliegenden Arbeit wird ausschließlich auf die Kinder, die an einer Gruppe teilgenommen haben, eingegangen. Auf die Gesamtheit aller erfassten Kinder, auch

aller Kontrollkinder, wird in der Diplomarbeit von Fiedler (2007) differenziert eingegangen.

### 6.2.2.2 Die Interventionsgruppe

Ausschließlich an einer IG nahmen 34 Kinder teil, diese werden im Folgenden entsprechend der Darstellung der W-KG näher beschrieben, dabei wird Bezug auf die W-KG genommen. Der folgenden Tabelle ist die Geschlechterverteilung unter den 34 Kindern einschließlich der familiären Nationalitäten zu entnehmen.

**Tabelle: Nationalität und Geschlecht**

		Geschlecht		Gesamt	
		weiblich	männlich	Häufigkeit	Prozent
Nationalität	deutsch/binational	3	4	7	20,6
	deutsch	12	7	19	55,9
	europäisches Ausland	3	0	3	8,8
	nicht europäisches Ausland	4	1	5	14,7
Gesamt		22	12	34	100,0

**Tabelle: Nationalität der IG nach Geschlecht sortiert**

Erläuterung: „Deutsch/binational“ bedeutet, dass ein Elternteil deutsch ist und das andere nicht. „Europäisches Ausland“ bezieht sich auf die geographischen Gegebenheiten, nicht etwa die EU.

Die Gruppe der ausschließlichen Interventionskinder unterscheidet sich auf den ersten Blick von der W-KG. Bei genauerer Betrachtung gibt es deutliche Parallelitäten, so ist der Anteil in der IG mit mindestens einem deutschen Elternteil mit 76,5 % entsprechend dem Anteil in der W-KG. Gleiches lässt sich über den Anteil der Kinder aus dem nichteuropäischen Ausland beobachten, deren Anteil liegt in der IG mit 14,7 % unwesentlich höher als in der W-KG mit 13,6 %. In der IG liegt der Anteil der Kinder aus dem europäischen Ausland mit 8,8 % deutlich höher als in der W-KG mit 4,5 %, allerdings kommt lediglich in der W-KG die Kombination „binational/nicht europäisch“ vor, die aufgrund ihres europäischen Anteils durchaus zu der Gruppe der Kinder mit europäischem Elternhaus zusammengefasst werden können, wodurch ein prozentualer Anteil von 9 % in der W-KG entsteht, der annähernd gleich der Häufigkeit in der IG mit 8,8 % ist. Somit kann auch bezüglich dieser Aspekte ausreichende Parallelität postuliert werden.

## Ergebnisse

---

Lediglich bezüglich der Geschlechterverteilung ist die Parallelität unbefriedigend. In der IG sind doppelt so viele Mädchen wie Jungen.

Die Anzahl der Geschwisterkinder in der IG ist der folgenden Tabelle zu entnehmen.

**Tabelle: Anzahl der Geschwister**

	Häufigkeit	Prozent
Kein Geschwisterkind	10	29,4
1 Geschwisterkind	11	32,4
2 Geschwisterkinder	7	20,6
3 Geschwisterkinder	5	14,7
4 Geschwisterkinder	1	2,9
Gesamt	34	100,0

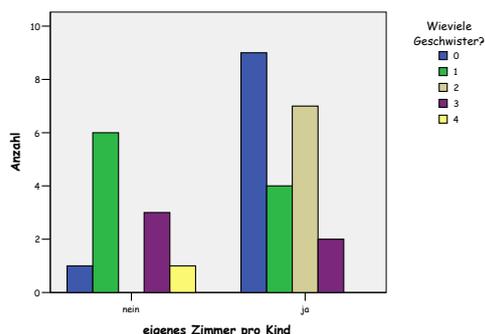
**Tabelle: Anzahl der Geschwisterkinder in der IG**

Erläuterung: Der überwiegende Anteil der IG-Kinder hat ein Geschwisterkind mit 32,4 %.

Die beiden Gruppen differieren hinsichtlich der Anzahl der Geschwisterkinder etwas, so kommt ein Geschwisterkind in der IG mit 32,4 % seltener vor als in der W-KG mit 40,9 %, genauso sind zwei Geschwisterkinder in der IG etwas seltener als in der W-KG: 20,6%: 27,3 %. Bei drei und vier Geschwisterkindern dreht sich das Verhältnis um, hier sind in der W-KG jeweils etwas weniger. Drei Geschwisterkinder in der W-KG im Vergleich zur IG: 14,7 %: 4,5 %. Vier Geschwisterkinder kommen ausschließlich in der IG vor (2,9 %). Bei der Gegenüberstellung Einzelkind und „Geschwisterkind(er) vorhanden“ relativieren sich die Unterschiede deutlich, so stehen in der IG 70,6 % mit Geschwisterkind(ern) 72,7 % in der W-KG gegenüber, so dass auch hier akzeptable Übereinstimmung vorliegt.

In der folgenden Abbildung wird die Zimmersituation der teilnehmenden Kinder gezeigt.

## Abbildung: Zimmersituation der Kinder



**Abbildung: Zimmersituation der IG**

**Erläuterung:** n = 33; da eine Familie keine Angabe über ihre Wohnsituation machte. Der Abbildung ist zu entnehmen wie viele Kinder ein eigenes Zimmer haben bzw. sich ein Zimmer teilen.

Die Anzahl der Kinder ohne eigenes Zimmer ist mit elf in beiden Gruppen identisch. Daraus ergibt sich, dass in der IG doppelt so viele Kinder ein eigenes Zimmer haben als in der W-KG.

Einen weiteren Einblick in die Wohnsituation der IG ermöglicht die Betrachtung der Wohnungsgröße im Verhältnis zur Anzahl der in einer Wohnung lebenden Personen.

## Tabelle: Wohnungsgröße und Anzahl der Personen, die in der Familienwohnung leben

Wohnungsgröße	Anzahl der Personen, die in der Familienwohnung leben						Gesamt		
	2	3	4	5	6	8	Häufigkeit	Prozent	
< 50qm	0	1	1	0	1	0	3	9,1 %	
50 – 60qm	3	2	0	1	0	0	6	18,2 %	
61 – 70qm	2	0	1	0	0	0	3	9,1 %	
71 – 80qm	1	2	1	1	0	0	5	15,2 %	
81 – 90qm	0	3	2	3	2	0	10	30,3 %	
91 – 100qm	0	0	1	1	1	1	4	12,1 %	
> 100qm	0	1	1	0	0	0	2	6,1 %	
Gesamt	Häufigkeit	6	9	7	6	4	1	33	
	Prozent	17,6 %	29,4 %	20,6 %	17,6 %	11,8 %	2,9 %		93,9 %

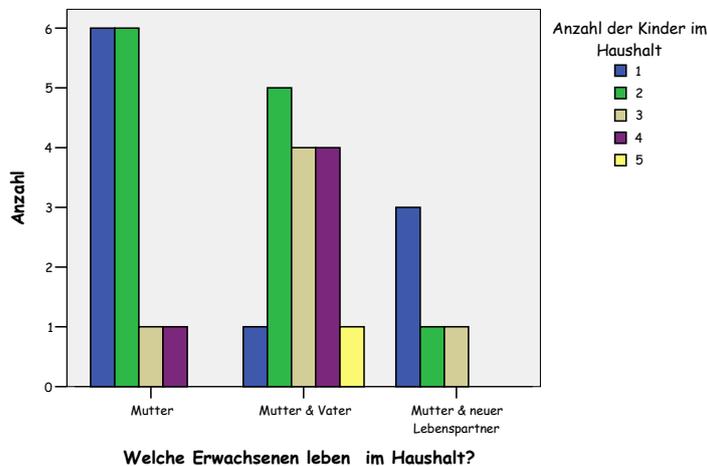
**Tabelle: Anzahl der in einer Wohnung lebenden Personen im Verhältnis zur Wohnungsgröße**

**Erläuterung:** n = 33; da eine Familie keine Angaben zur Wohnung machte. Für die IG kann genauso wie bereits für die W-KG festgehalten werden, dass weder beengte noch sehr großzügige Wohnverhältnisse häufig vorkommen.

## Ergebnisse

In der folgenden Abbildung wird die personelle Familiensituation deutlich.

### Abbildung: Anzahl der Personen pro Familienwohnung



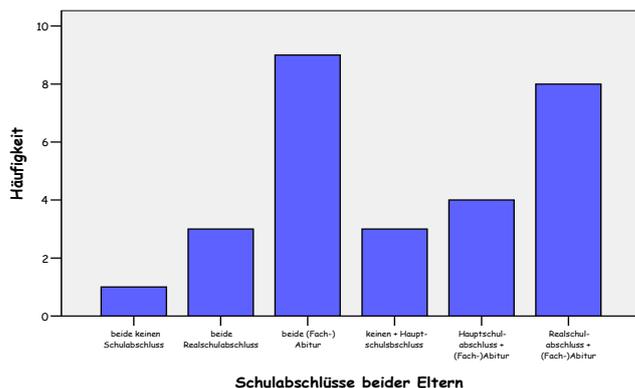
#### Abbildung: Kinder und Erwachsene pro Familienwohnung

Erläuterung: Alleinerziehende Väter gab es in der IG nicht.

Entsprechend der W-KG stellt die Gruppe der Kinder, die in Mutter-Vater-Kind(er)-Konstellationen leben mit 15 die größte Gruppe. Die Gruppen Mutter-Vater-Kind(er) und Patchwork-Familien zusammengefasst betreffen 20 von 34 Kindern. Ein-Eltern-Familien treffen auf 14 der IG-Kinder zu. Auch in der IG, wie in der W-KG gibt es keine alleinerziehenden Väter. Die Übereinstimmung der familiären Situation zwischen IG und W-KG ist demnach ausreichend.

Im Folgenden wird die Bildungs- und Erwerbssituation der Familien näher betrachtet.

### Abbildung: Schulabschlüsse der Eltern



#### Abbildung: Schulabschlüsse beider Eltern

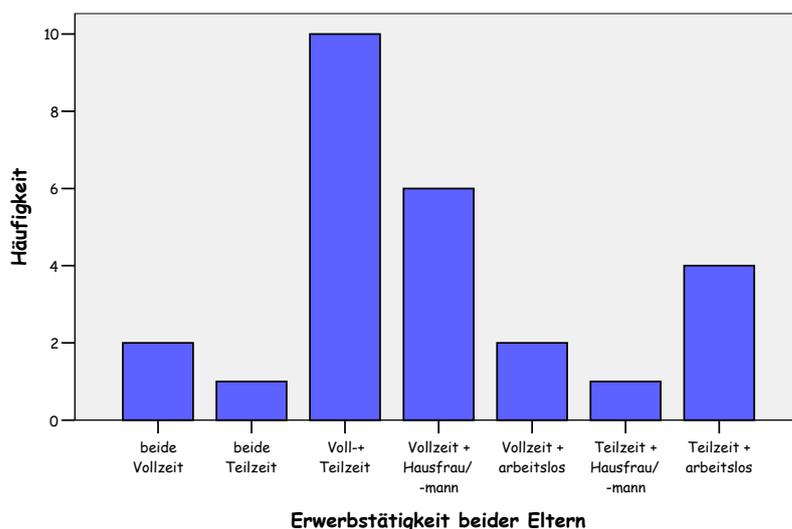
Erläuterung: n = 28 (82,4 %); je 3 Eltern machte zu keinem Elternteil oder nur zu einem Elternteil Angaben bezüglich des Schulabschlusses. Mit 26,5 % ist die Gruppe der Eltern mit (Fach-)Abitur am stärksten vertreten, mit einem Kind weniger gefolgt von der elterlichen Schulabschlusskombination Realschulabschluss und (Fach-)Abitur (23,5 %). Viermal kommt die Kombination Hauptschulabschluss und (Fach-)Abitur vor (11,8 %). Die Kombinationen beide Realschulabschluss bzw. Haupt- und keinen Schulabschluss kommen je dreimal vor (je 8,8 %). Dass beide Elternteile einen Hauptschulabschluss haben trifft lediglich einmal (2,9 %) zu.

In der IG ist, wie auch in der W-KG, ist die Gruppe der Eltern, in der beide (Fach-)Abitur haben am stärksten und annähernd gleich. In der IG umfasst diese Gruppe

## Ergebnisse

26,5 %, während sie in der W-KG 27,3 % umfasst. Alle weiteren Schulbildungskombinationen sind unterschiedlich verteilt.

### Abbildung: Erwerbstätigkeit der Eltern



#### Abbildung: Erwerbssituation zum ersten Erhebungszeitpunkt beider Elternteile

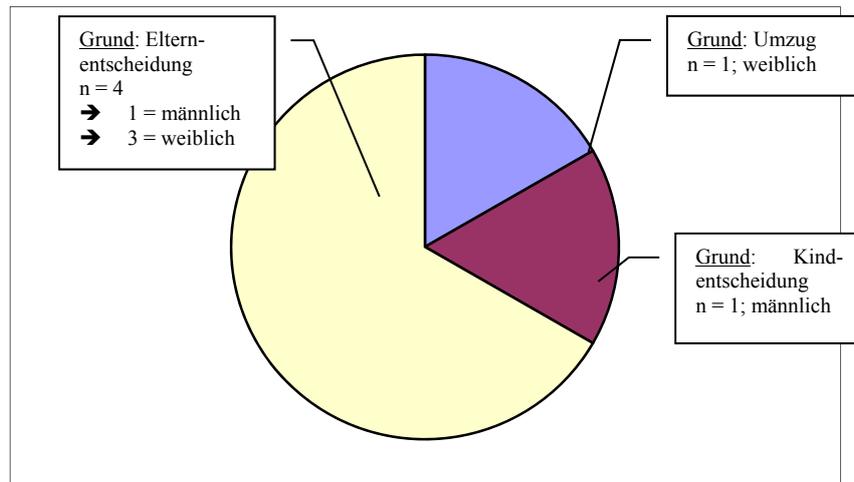
Erläuterung: n = 26 (76,5 %); bei 6 Kindern wurde lediglich zu einem Elternteil Angaben zur Erwerbssituation gemacht, bei 2 Kindern zu keinem Elternteil. Die größte Gruppe stellt die Kombination Voll- und Teilzeittätigkeit mit 29,4 %. Dem folgt die Gruppe mit einer vollzeitbeschäftigten Person und einer Hausfrau/einem Hausmann mit 17,6 % (6 Kinder). 4 Kinder haben einen teilzeittätigen und einen arbeitslosen Elternteil (11,8 %). Alle weiteren Kombinationen sind lediglich für je zwei oder ein Kind zutreffend.

In der IG wird im Vergleich zur W-KG knapp 10 % weniger Aussage bezüglich der elterlichen Erwerbssituation gemacht. Dennoch ist festzuhalten, dass in beiden Gruppen der überwiegende Anteil der Eltern in voll- und teilzeittätig bzw. vollzeittätig und Hausfrau/-mann ist. Berentete und studierende bzw. sich in Ausbildung befindende Elternteile kommen in der IG im Gegensatz zur W-KG nicht vor. Da dieses in der W-KG lediglich drei Elternteile betrifft, kann dieser Unterschied vernachlässigt werden.

#### **6.2.2.3 Drop outs**

Von den 56 teilnehmenden Kinder beendet 50 die von ihnen besuchte Gruppe vorzeitig, d.h. in den zwölf *Löwenherz* – Gruppen gab es insgesamt ein drop out von sechs Kinder, das entspricht 10,71 %. Demnach beendeten annähernd 90 % die ihnen angebotene Gruppenintervention. Die Gründe für die Abbrüche waren unterschiedlich wie der folgenden Abbildung zu entnehmen ist.

**Abbildung: Drop out - Gründe**



**Abbildung: Gründe für frühzeitige Gruppenausstiege, einschließlich Anzahl und Geschlecht der abbrechenden Kinder**

**Erläuterung:** Von den sechs ausgestiegenen Kindern waren vier Mädchen und zwei Jungen. Vier Kinder wurden von ihren Eltern aus dem Projekt genommen, ein Mädchen wechselte kurzfristig den Wohnort und ein Junge entschied sich aus eigenem Antrieb gegen den Verbleib in der Gruppe.

Die Eltern, die ihre Kinder aus den Gruppen nahmen, machten bedauerlicherweise trotz Nachfragen kaum Angaben zu ihren Motiven. Sofern sie sich zu ihrer Entscheidung äußerten, waren die angegebenen Gründe auf die nicht erwartete, aber eingetretene Veränderung seitens des Kindes bezogen und/oder die Befürchtung, dass durch die Teilnahme an der Kindergruppe Ängste bei ihrem Kind ausgelöst würden, die es bis zu diesem Zeitpunkt nicht gehabt habe.

Das lediglich ein einziges Kind (1,79 %) von sich aus die Kindergruppe verlassen hat, trotzdem die Freiwilligkeit der Teilnahme mehrfach betont wurde, kann als positives Indiz gewertet. Daraus kann abgeleitet werden, dass das *Löwenherz* – Programm kindgerecht gestaltet und die Zielgruppe der Kinder ansprechend ist. Diese Hypothese wird dadurch verstärkt, dass mehrere Gruppen äußerst attraktive Parallelangebote in den Klassen hatten, auf die die Kinder für die Teilnahme an *Löwenherz* verzichteten.

Bezüglich der Teilnahme an den Elterngruppensitzungen zeigt sich ein deutlich uneinheitlicheres Bild, da „*Fakt ist, dass viele Familien nicht regelmäßig an Elternsitzungen teilnehmen*“ (Heinrichs et al., 2002, S. 176). Aufgrund dessen wurde für das *Löwenherz* – Projekt ein *intent-to-treat*-Ansatz gewählt, der beinhaltet, dass alle Familien in die Evaluation einbezogen werden, von denen Daten vorliegen, unabhängig davon an wie vielen Sitzungen sie teilgenommen haben (vgl. Heinrichs et al., 2002, S. 176). Da aufgrund dieses Analyseansatzes eine größere Anzahl an Daten, deren Quellen wenig Interventionseinheiten erfahren haben, einbezogen werden, kann dies

anzutreffende Effekte geringer halten als der ausschließliche Einbezug von DatengeberInnen, die die vollständige Intervention erlebt haben. Letzteres wird allerdings zum einen der Praxisrealität nicht gerecht, und zum anderen reduziert dies die angestrebte Repräsentativität.

An dieser Stelle wird nicht weiter auf die tatsächliche Teilnahme der Eltern am Elternmodul eingegangen, dies wird in der Dissertation von Bradtke geschehen soll.

### 6.2.2.4 Gesamtheit der teilnehmenden Kinder

Im Folgenden wird die Stichprobe aller an einer der zwölf *Löwenherz* – Gruppe teilnehmenden Kinder, die das Gruppenangebot beendeten, näher betrachtet, d.h. im Folgenden sind die primären InterventionsgruppenteilnehmerInnen und die der W-KG zusammengefasst, während die drop out – Kinder bereits abgezogen sind. Insgesamt begannen 56 Kinder eine Gruppe, wovon 50 die Gruppe beendete.

**Tabelle: Nationalität und Geschlecht**

Nationalität		Geschlecht		Gesamt	
		weiblich	männlich	Häufigkeit	Prozent
deutsch/binational		4	11	15	30 %
Deutsch		15	8	23	46 %
europäisches Ausland		3	1	4	8 %
nicht europäisches Ausland		5	3	8	16 %
Ge- samt	Häufigkeit	27	23	50	
	Prozent	54 %	46 %		100 %

**Tabelle: Nationalität und Geschlecht der teilnehmenden Kinder ohne drop out**

Erläuterung: „Deutsch/binational“ bedeutet, dass ein Elternteil deutsch ist und der anderen nicht. „Europäisches Ausland“ bezieht sich auf die geographischen Gegebenheiten, nicht etwas auf die EU.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Geschlechterverteilung insgesamt etwas unausgewogen ist, so sind Mädchen mit 54 % leicht überrepräsentiert. Dieses Ungleichgewicht findet sich stärker ausgeprägt in der primären Interventionsgruppe mit einem gerundeten Verhältnis von 65:35, Mädchen zu Jungen. Dieses Übergewicht zu Gunsten der Mädchen entspricht den in der Literatur zu findenden Angaben bzgl. der Geschlechterverteilung bei Angststörungen. So gibt Remschmidt (2000) das Verhältnis von Mädchen zu Jungen bei Angststörungen mit 60:40 an, bei spezifischen Phobien überwiegt der weibliche Anteil nach seinen Angaben noch stärker (S.207).

## Ergebnisse

---

Entsprechende Aussagen finden sich ebenfalls bei Essau und Petermann (1995), sie geben die Angststörungsrate für Mädchen mit zwei bis viermal höher an als für Jungen. Dieser weibliche Überhang wird laut den Autorinnen mit Beginn der Adoleszenz besonders augenscheinlich (S. 227). Demnach ist die Geschlechterverteilung im *Löwenherz* – Projekt mit einem Verhältnis von gerundet 54:46 (Mädchen zu Jungen) annähernd der Grundgesamtheit aller Kinder mit Angstauffälligkeiten entsprechend.

In der W-KG hingegen ist die Schiefe der Verteilung umgekehrt, dort überwiegen die Jungen mit 59,1 %. Eine mögliche Hypothese zu dieser Beobachtung ist, dass das Geschlecht der Klassenleitung Einfluss auf die Auswahl der Kinder hat, z.B. über die größere Offenheit bzgl. Ängstlichkeit von Jungen bei gleichgeschlechtlichen Klassenleitungen. Diese Hypothese liegt nahe, da beide am *Löwenherz* – Projekt teilnehmenden Klassenlehrer der W-KG zugeordnet waren. Bedauerlicherweise lässt sich diese Hypothese nicht überprüfen, so dass an dieser Stelle von weiteren Spekulationen Abstand gehalten wird.

Der Anteil der ausländischen Kinder liegt mit 32 % über dem Hamburger Durchschnitt von 14,1 % der ausländischen Bevölkerung (Statistische Ämter des Bundes und der Länder, 2006).

Die Anzahl der Geschwisterkinder ist der folgenden Tabelle zu entnehmen.

**Tabelle: Anzahl der Geschwister**

	Häufigkeit	Prozent
Kein Geschwisterkind	15	30 %
1 Geschwisterkind	17	34 %
2 Geschwisterkinder	11	22 %
3 Geschwisterkinder	6	12 %
4 Geschwisterkinder	1	2 %
Gesamt	50	100 %

**Tabelle:** Anzahl der Geschwisterkindern der teilnehmenden Kinder ohne drop out

**Erläuterung:** 30 % der Kinder sind Einzelkinder, während 36 % der Kinder mindestens 2 Geschwisterkinder haben.

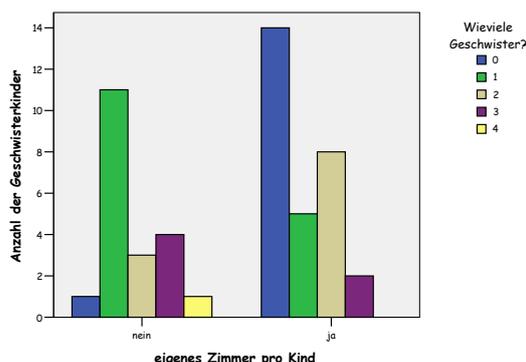
Die größten Gruppen stellen die Kinder mit einem oder keinem Geschwisterkind dar, 34 % und 30 %. Mehr als ein Geschwisterkind haben 36 % der teilnehmenden Kinder.

## Ergebnisse

Insgesamt haben also 66 % der Kinder mindestens ein Geschwisterkind gegenüber 30 % Einzelkindern.

Die Zimmersituation in Bezug auf die Geschwisteranzahl ist der folgenden Abbildung zu entnehmen.

**Abbildung: Zimmersituation der Kinder**



**Abbildung: Zimmersituation der teilnehmenden Kinder**

**Erläuterung:** n = 49; eine Familie machte keine Angaben zur Zimmersituation. Der Abbildung ist zu entnehmen wie viele Kinder ein eigenes Zimmer haben bzw. sich eines teilen.

Insgesamt haben 29 Kinder ein eigenes Zimmer und 20 Kinder teilen sich ein Zimmer.

Einen weiteren Einblick in die Wohnsituation der teilnehmenden Familien ermöglicht die Betrachtung der Wohnungsgröße im Verhältnis zur Anzahl der in der Familienwohnung lebenden Personen.

**Tabelle: Wohnungsgröße und Anzahl der Person, die in der Familienwohnung leben**

Wohnungsgröße	Anzahl der Personen, die in der Familienwohnung leben						Gesamt	
	2	3	4	5	6	8	Häufigkeit	Prozent
< 50qm	0	1	1	0	1	0	3	6,3 %
50 – 60qm	3	3	1	1	0	0	8	16,7 %
61 – 70qm	3	2	4	0	0	0	9	18,8 %
71 – 80qm	1	4	2	1	1	0	9	18,8 %
81 – 90qm	0	3	3	2	2	0	10	20,8 %
91 – 100qm	0	0	2	2	1	1	6	12,5 %
> 100qm	0	2	1	0	0	0	3	6,3 %
keine Angabe	0	1	0	1	0	0	2	4 %
Gesamt	Häufigkeit						50	
	7	16	14	7	5	1		

## Ergebnisse

Wohnungsgröße	Anzahl der Personen, die in der Familienwohnung leben						Gesamt	
	2	3	4	5	6	8	Häufigkeit	Prozent
Prozent	14 %	32 %	28 %	14 %	10 %	2 %		100 %

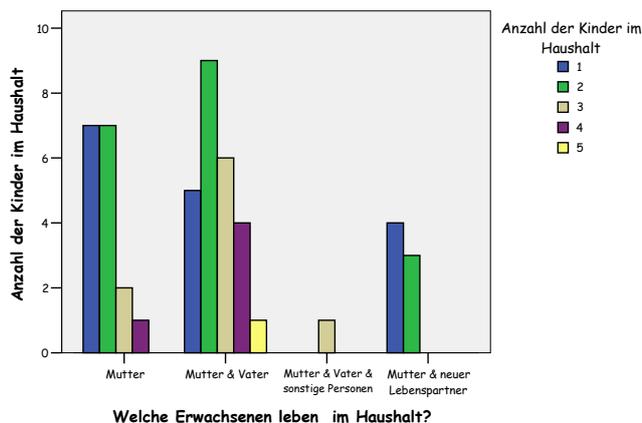
**Tabelle: Anzahl der in einer Wohnung lebenden Personen im Verhältnis zur Wohnungsgröße**

Erläuterung:  $n_{\text{Anzahl der Personen}} = 50$ ;  $n_{\text{Wohnungsgröße}} = 48$ ; da 2 Familien zwar Angaben zur Anzahl der in der Familienwohnung lebenden Personen, allerdings keine Angaben zur Wohnungsgröße machten.

Die überwiegende Mehrheit der teilnehmenden Familien lebt weder beengt, noch großzügig, lediglich einzelne Familien stellen Extreme dar, wie etwa sechs Personen in unter 50qm bzw. drei Personen in über 100qm.

Weiter differenzierend wird in der folgenden Abbildung auf die familiäre Situation eingegangen.

### Abbildung: Personen pro Familienwohnung



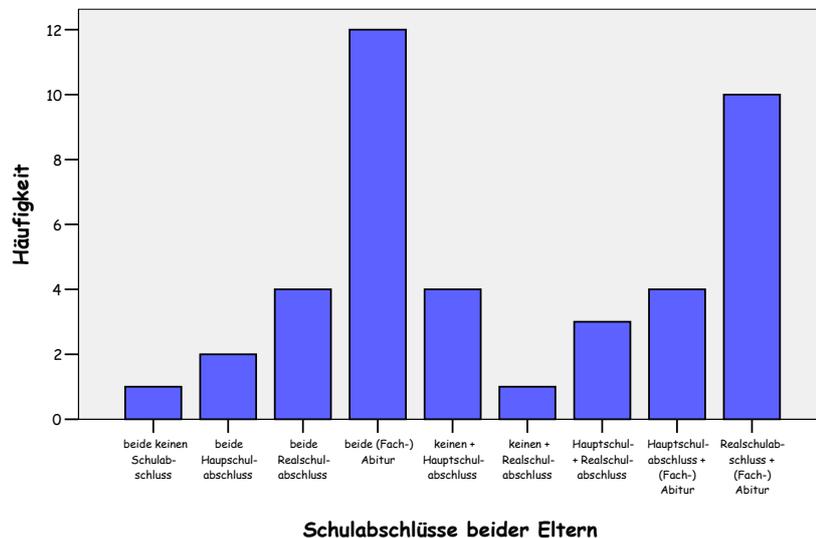
**Abbildung: Kinder und Erwachsene pro Familienwohnung**

Erläuterung: Alleinerziehende Väter nahmen nicht teil.

Die Kinder, die in klassischen Mutter – Vater – Kind(er) – Konstellationen leben machen mit 25 die Hälfte der teilnehmenden Kinder aus. Bei einer gebündelten Betrachtung dieser Gruppe mit Patchwork – Familien stehen 33 Familien 17 Ein – Eltern – Familien gegenüber.

Zur weiteren Spezifizierung der familiären Situationen findet sich in der folgenden Abbildung die Darstellung der elterlichen Schulabschlüsse.

### Abbildung: Schulabschlüsse der Eltern



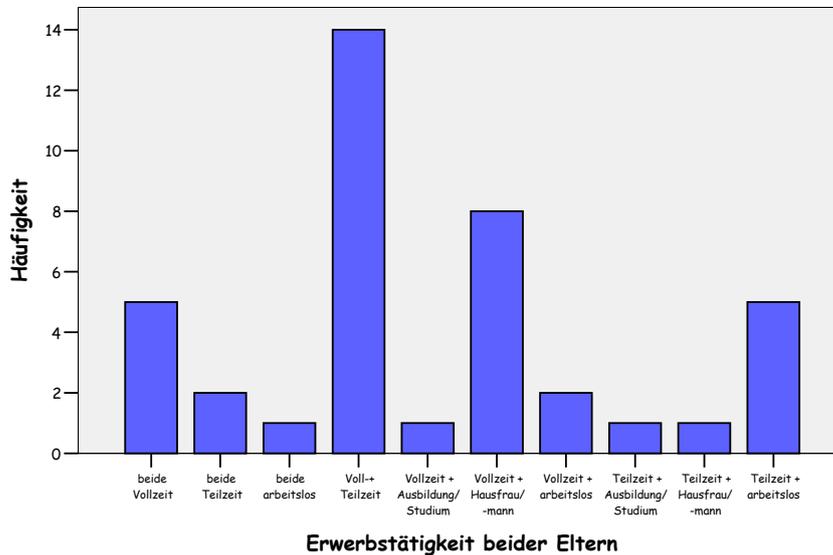
**Abbildung: Schulabschlüsse beider Eltern**

Erläuterung: n = 41 (82); 6 Familien machten lediglich zu einem Elternteil Angaben und 3 Familien zu keinem Elternteil.

Die Gruppe der Eltern, die beide (Fach-)Abitur haben ist mit 29,3 % am stärksten vertreten, gefolgt von der Gruppe der Eltern, in der eineR (Fach-) Abitur hat und die andere Person einen Realschulabschluss (24,4 %). Alle weiteren Kombinationen sind jeweils unter 10 % vertreten. Dem gegenüber steht eine relativ kleine Gruppe mit niedrigem Bildungsniveau (17,1 %). Diese verteilen sich wie folgt: Ein Elternpaar ist ohne Schulabschluss, die Kombination keinen Schulabschluss bei einem Elternteil und einen Hauptschulabschluss bei dem anderen Elternteil ist mit 9,8 % vertreten und beide Elternteile mit Hauptschulabschluss ist mit 4,9 % vertreten. Da das Bildungsniveau keine relevante Prognosegröße darstellt können diese Unterschiede vernachlässigt werden. „Nur der *Familienstand* scheint bedeutsame Auswirkungen auf die Entstehungshäufigkeit zu haben.“ (Perkonigg, Wittchen, 1995). Ursächlich ist zu vermuten, dass aufgrund der erforderlichen Einverständniserklärung durch die Eltern eine Selektion stattfindet, dahingehend, dass die Bereitschaft zur Teilnahme an einem Projekt wie *Löwenherz* bildungsabhängig ist.

Abschließend zur familiären Situation wird in der folgenden Abbildung die Erwerbssituation der Eltern dargestellt.

### Abbildung: Erwerbstätigkeit der Eltern



**Abbildung:** Erwerbssituation zum ersten Erhebungszeitpunkt beider Elternteile

Erläuterung: n = 40 (80 %); bei 8 Familien fehlen Angaben zu einem Elternteil, bei weiteren 2 Familien zu beiden Elternteilen.

Der größte Anteil der Eltern ist voll- und teilzeitbeschäftigt mit 35 %, gefolgt von der Kombination Vollzeitbeschäftigung und Hausfrau/-mann mit 20 %. Beide arbeitslos trifft lediglich auf ein Elternpaar (2,5 %) zu. Ein Elternteil arbeitslos betrifft 17,5 %. Damit liegt der Arbeitslosenanteil im Hamburger Mittel von 11,3 % für das Kalenderjahr 2005 (Statistische Ämter des Bundes und der Länder, 2006).

#### **6.2.2.5 Besondere Belastungen unter den teilnehmenden Familien**

Zur näheren Beschreibung der gesundheitlichen Situation der Kinder wurde nach chronisch- körperlichen Erkrankungen und früherer psychologischer/psychiatrischer Behandlung des Kindes gefragt. Zusätzlich wurde gefragt, ob Familienmitglieder und/oder nahe stehende Personen in psychologischer/psychiatrischer Behandlung waren oder sind. Diese Ergebnisse werden im Folgenden dargestellt.

**Tabelle: Chronische Erkrankungen unter den teilnehmenden Kindern**

	Häufigkeit	Prozent
Keine chronischer Erkrankung	41	82 %
Chronische Erkrankung vorhanden	8	16 %
Keine Angabe	1	2 %
Gesamt	50	100 %

**Tabelle: Chronische Erkrankungen der teilnehmenden Kinder**

Erläuterung: 16 % der teilnehmenden Kinder leidet an einer chronischen Erkrankung.

16 % chronische Erkrankungen liegt leicht unter den Angaben des Robert-Koch-Instituts, die von 23,7 % ausgehen (Kurth et al., 2002). In der Stichprobe der teilnehmenden Kinder leiden drei Kinder unter Neurodermitis, davon eines zusätzlich an einer Allergie, zwei Kinder sind EpileptikerInnen, je ein Kind leidet an zystischer Fibrose (früher: Mukoviszidose), Schwerhörigkeit und Verdauungsstörungen.

Erfahrungen mit psychologischer/psychiatrischer Behandlung unter den teilnehmenden Kindern zeigt die folgende Tabelle.

**Tabelle: Erfahrungen mit psychologischer/psychiatrischer Behandlung**

	Häufigkeit	Prozent
Keine Erfahrung	40	80 %
Ja, früher	6	12 %
Ja, aktuell	2	4 %
Keine Angabe	2	4 %
Gesamt	50	100 %

**Tabelle: Erfahrungen der Kinder mit psychologischer/psychiatrischer Behandlung**

Erläuterung: n = 48; 2 Familien machten keine Angaben.

16 % der Kinder haben therapeutische Vorerfahrungen. Dieser Aspekt zeigt sich bei den Familienmitgliedern deutlich anders, wie der folgenden Tabelle zu entnehmen ist.

**Tabelle: Familienmitglieder in psychologischer/psychiatrischer Behandlung**

	Häufigkeit	Prozent
Keine Erfahrung	34	68 %
Behandlung erlebt	15	30 %
Keine Angabe	1	2 %
Gesamt	50	100 %

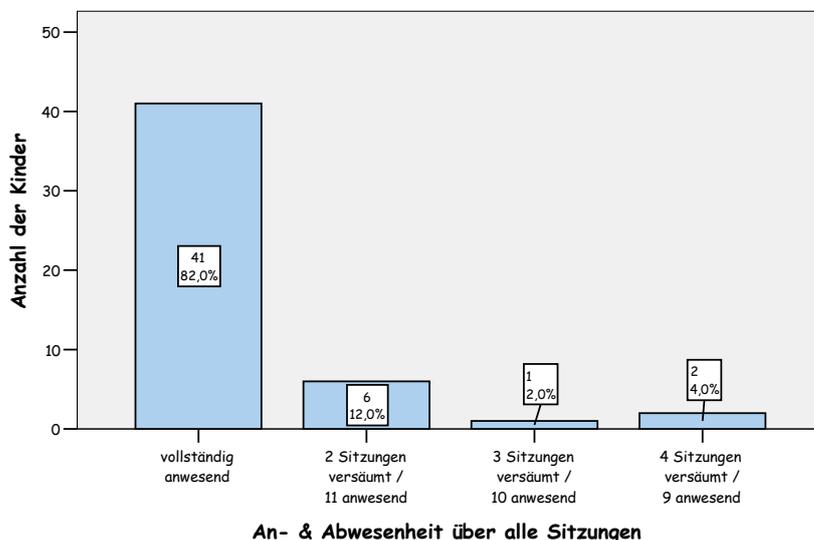
**Tabelle:** Familienmitglieder, die zu einem früheren Zeitpunkt in psychologischer/psychiatrischer Behandlung waren  
**Erläuterung:** n = 49; eine Familie machte keine Angaben.

Der überwiegende Teil der Familienmitglieder mit therapeutischer Erfahrung waren Mütter, nur in fünf Familien handelte es sich je einmal um den Vater bzw. ein Geschwisterkind und zweimal um den neuen Lebenspartner. Sofern der neue Lebenspartner in Behandlung war, waren die Mütter dies ebenfalls. Als Behandlungsgründe wurden fünf Mal Depression genannt, je einmal die Kombination Depression und Psychose bzw. und Panikattacken, ein Mal wurde Panikattacke isoliert angegeben. Des Weiteren wurden zweimal Trennungen als Grund für die Behandlung genannt, vier Mal wurden sonstige Angaben gemacht und einmal keine.

### **6.2.3 Anwesenheiten in den Kindersitzungen**

Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse beziehen sich ausschließlich auf die 50 bis zum Ende der Gruppenintervention in den Gruppen verbliebenen Kindern. Insgesamt umfasst eine Kindergruppe in *Löwenherz* 13 Sitzungen á 90 Minuten.

### Abbildung: An- und Abwesenheiten der Kinder in den Kindergruppensitzungen



**Abbildung:** An- und Abwesenheit der Kinder über alle Sitzungen

**Erläuterung:** In den Kästchen sind die Häufigkeiten und Prozentwerte der Sitzungsteilnahmen zu sehen.

Der Besuch von mindestens zwölf Sitzungen gilt als vollständige Teilnahme, so dass 82 % der Kinder vollständig teilnahmen, was der obigen Abbildung zu entnehmen ist. Das Minimum der Teilnahme liegt bei neun Sitzungen, was lediglich zwei Kinder (4 %) betrifft. Die verbleibenden 14 % versäumten zwei (12 %) oder drei (2 %) Sitzungen.

### **6.3 Darstellung der Fragebogenergebnisse der Kinder-, Eltern- und LehrerInneneinschätzungen**

Im Folgenden werden die mittels Fragebögen erfassten Veränderungen dargestellt. Eine ausführliche Analyse, einschließlich Hypothesenprüfungen ist in der Diplomarbeit von Krüger (2006) nachzulesen.

Die folgenden Unterkapitel sind nach UrteilerInnen unterteilt, so folgen zuerst die Angaben der Kinder, dann die der Eltern und abschließend die der LehrerInnen. In diesem Kapitel werden die Angaben der Eltern einbezogen, da diese sich im quantitativen Kontext ausschließlich auf die Kinder beziehen, während sie im qualitativen Kontext primär auf die Elterngruppen und –verhalten Bezug nehmen. Letzteres ist Inhalt der Dissertationsschrift von Bradtke.

Ebenfalls nicht näher betrachtet werden Unterschiede zwischen Warte-Kontroll- und Interventionsgruppe. Obwohl die Unterschiede zwischen IG und W-KG statistisch nicht signifikant sind und somit statistisch eine ausreichende Parallelität als gegeben angenommen werden kann fällt auf, dass z.B. die Geschlechterverteilung bzgl.

Ängstlichkeit zwar über alle Kinder den Angaben in der Literatur entsprechen, jedoch nicht auf die einzelnen Gruppen bezogen. Während bezogen auf die Gesamtgruppe das Verhältnis von Mädchen zu Jungen 54% zu 46% beträgt, beträgt es in der IG 65% zu 35%. In der W-KG ist dies jedoch entgegengesetzt 41% zu 59%. Auf diese Aspekte wird jedoch in der Diplomarbeit von Krüger (2006) ausführlich eingegangen.

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über alle qualitativen Daten.

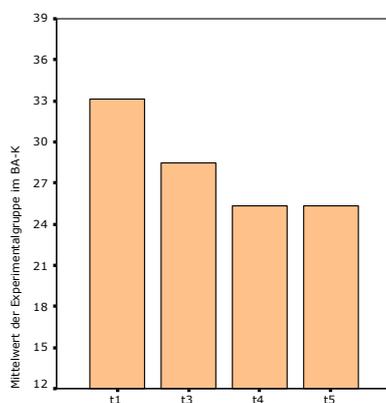
### 6.3.1 Fragebogenergebnisse im Selbsturteil der Kinder

Im Folgenden werden die Veränderungen im kindlichen Selbsturteil betrachtet. Die eingesetzten Fragebögen sind im Kapitel 5.1.2.1 Die Fragebögen an die Kinder ausführlich beschrieben und im Anhang abgebildet (s. Kap. 12.1.1).

Für alle folgenden Darstellungen gilt, dass der Zeitpunkt  $t_2$  (Peri-Erhebung; in der Mitte der Intervention) nicht dargestellt wird, da dieser keine zusätzlichen Informationen erbrachte.

Eingangs soll hier die Ängstlichkeitseinschätzung der Kinder betrachtet werden, die mit dem BA-K (s. Kap. 5.1.2.1.1) erhoben wurde. Die folgende Abbildung zeigt diese.

**Abbildung: Mittelwertsunterschiede der Angst-Werte im Selbsturteil** (Krüger, 2006, S. 96)



**Abbildung: Angst-Selbsteinschätzung der Kinder im Verlauf**

**Erläuterung:**  $t_1$  = Prä-Zeitpunkt; vor Beginn der Intervention

$t_3$  = Post-Zeitpunkt; nach Beendigung der Intervention

$t_4$  = Follow Up-I-Zeitpunkt; drei Monate nach Beendigung der Intervention

$t_5$  = Follow Up-II-Zeitpunkt; sechs Monaten nach Beendigung der Intervention

Die Abbildung macht deutlich, dass die Kinder sich nach der Teilnahme an *Löwenherz* deutlich weniger ängstlich einschätzen als zu Beginn. Ihre Ängstlichkeit sinkt nach dem Ende der Gruppenphase weiter ab und bleibt von der ersten zur zweiten Follow Up-Erhebung stabil, d.h. die drei Monate nach Beendigung der Intervention beobachtete niedriger Ängstlichkeit ist auch nach sechs Monaten unverändert niedrig.

## Ergebnisse

Krüger schreibt diesbezüglich: „Eine varianzanalytische Überprüfung der Mittelwertsunterschiede ergab einen höchst signifikanten Effekt der Zeit ( $F=14,600$ ;  $df=3$ ;  $\alpha=0,000001$ ). Der Effekt beträgt  $\eta^2=0,493$  und ist nach Cohen als sehr groß einzustufen“ (Krüger, 2006, S. 96). Die folgende Tabelle zeigt ergänzend die deskriptive Statistik zur vorherigen Abbildung.

**Tabelle: Deskriptive Statistik der Angst-Werte im Selbsturteil** (Krüger, 2006, S.95)

BA-K	M	SD	N
Gesamtscore zu $t_1$	33,1432	9,66067	48
Gesamtscore zu $t_3$	28,4505	10,38737	48
Gesamtscore zu $t_4$	25,3307	7,76481	48
Gesamtscore zu $t_5$	25,3672	8,86953	48

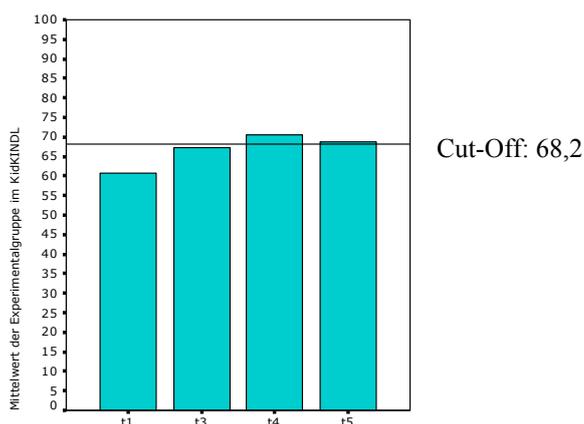
**Tabelle: Deskriptive Statistik der Angst-Werte im Selbsturteil**

Erläuterung:  $t_1 - t_5$ : Erhebungszeitpunkte entsprechend der vorherigen Abbildung, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, N = Stichprobenumfang

Im nächsten Abschnitt wird die Selbsteinschätzung der kindlichen Lebensqualität in ihrer Veränderung betrachtet. Die Lebensqualität wurde mit dem Kid-KINDL<sup>R</sup> erfasst, der im Kapitel 5.1.2.1.2 ausführlich dargestellt ist und im Anhang (Kap. 12.1.1.2) abgebildet ist.

**Abbildung: Mittelwertsunterschiede der Lebensqualität im Selbsturteil**

(Krüger, 2006, S. 91)



**Abbildung: Graphische Darstellung der veränderten kindlichen Lebensqualität im Selbsturteil**

Erläuterung: Erfasst wurde die Lebensqualität mit dem Kid-KINDL<sup>R</sup>

$t_1$  = Prä-Zeitpunkt; vor Beginn der Intervention

$t_3$  = Post-Zeitpunkt; nach Beendigung der Intervention

$t_4$  = Follow Up-I-Zeitpunkt; drei Monate nach Beendigung der Intervention

$t_5$  = Follow Up-II-Zeitpunkt; sechs Monaten nach Beendigung der Intervention

## Ergebnisse

Krüger zu diesen Ergebnissen: „Die varianzanalytische Überprüfung der Mittelwertsunterschiede ergab einen höchst signifikanten Effekt der Zeit ( $F=6,806$ ;  $df=3$ ;  $\alpha=0,001$ ). Der Effekt beträgt  $\eta^2=0,312$  und ist nach Cohen als sehr groß einzustufen.“ (Krüger, 2006, S. 91). Die erläuternde deskriptive Statistik ist der nachfolgenden Tabelle zu entnehmen.

**Tabelle: Lebensqualität im Selbsturteil** (Krüger, 2006, S. 90)

Kid-KINDL <sup>R</sup>	M	SD	N
Gesamtscore zu t <sub>1</sub>	60,6120	14,79185	48
Gesamtscore zu t <sub>3</sub>	67,2611	15,10439	48
Gesamtscore zu t <sub>4</sub>	70,4861	11,91822	48
Gesamtscore zu t <sub>5</sub>	68,7547	13,18214	48

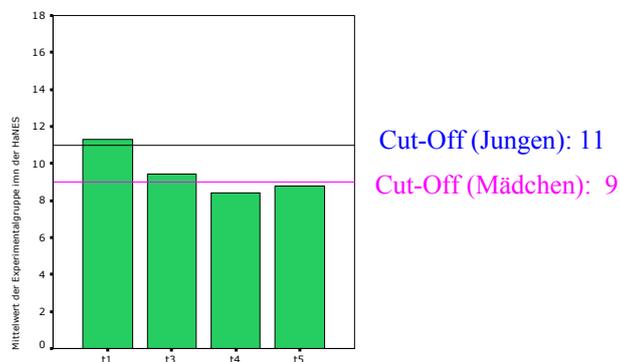
**Tabelle: Deskriptive Statistik der Lebensqualitäts-Werte im Selbsturteil**

Erläuterung: t<sub>1</sub> – t<sub>5</sub>: Erhebungszeitpunkte entsprechend der vorherigen Abbildung, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, N = Stichprobenumfang

Mittel der HANES-KJ-N (s. Kap. 5.1.2.1.3) wurde die Veränderung der emotionalen Labilität über die Zeit erfasst. Diese wird in der folgenden Abbildung dargestellt.

**Abbildung: Mittelwertsunterschiede der emotionalen Labilität im Selbsturteil**

(Krüger, 2006, S. 94)



**Abbildung: Graphische Darstellung der veränderten Selbsteinschätzung der kindlichen emotionalen Labilität im Selbsturteil**

Erläuterung: t<sub>1</sub> = Prä-Zeitpunkt; vor Beginn der Intervention

t<sub>3</sub> = Post-Zeitpunkt; nach Beendigung der Intervention

t<sub>4</sub> = Follow Up-I-Zeitpunkt; drei Monate nach Beendigung der Intervention

t<sub>5</sub> = Follow Up-II-Zeitpunkt; sechs Monaten nach Beendigung der Intervention

Wie der Abbildung zu entnehmen ist, sinkt die emotionale Labilität der teilnehmenden Kinder über die Zeit und auch über die Interventionsphase hinaus weiter ab. Krüger hierzu: „Die varianzanalytische Überprüfung der Mittelwertsunterschiede ergab einen hoch signifikanten Effekt der Zeit ( $F=4,464$ ;  $df=3$ ;  $\alpha=0,008$ ). Der Effekt beträgt  $\eta^2=0,229$  und ist nach Cohen als sehr groß einzustufen.“ (Krüger, 2006, S. 94). Die nachfolgende Tabelle zeigt die diesbezügliche deskriptive Statistik.

### Tabelle: Deskriptive Statistik zur emotionalen Labilität im Selbsturteil

(Krüger, 2006, S. 93)

HANES-KJ-N	M	SD	N
Gesamtscore zu t <sub>1</sub>	11,31	4,646	48
Gesamtscore zu t <sub>3</sub>	9,44	5,153	48
Gesamtscore zu t <sub>4</sub>	8,44	4,815	48
Gesamtscore zu t <sub>5</sub>	8,79	5,006	48

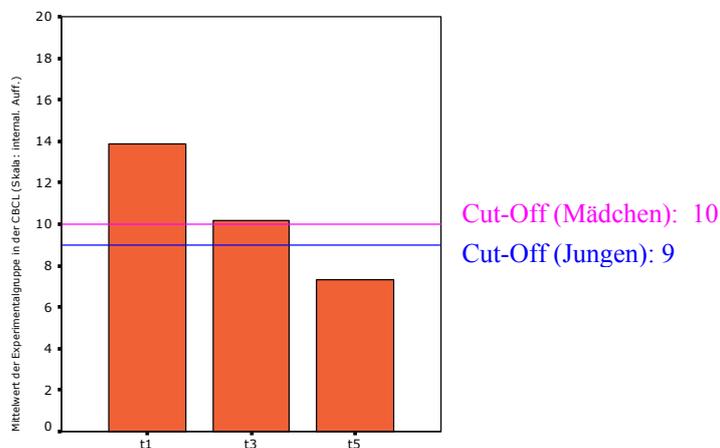
#### Tabelle: Deskriptive Statistik der emotionale Labilitäts-Werte im Selbsturteil

Erläuterung: t<sub>1</sub> – t<sub>5</sub>: Erhebungszeitpunkte entsprechend der vorherigen Abbildung, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, N = Stichprobenumfang

### 6.3.2 Fragebogenergebnisse im Fremdurteil durch die Eltern

Im Folgenden werden die Einschätzungen der Kinder aus Sicht der Eltern dargestellt. Die Fragebögen an die Eltern sind im Kapitel 5.1.2.2 ausführlich beschrieben. Die Einschätzungen der Eltern wurden zu drei Zeitpunkten mittels der Fragebögen erfasst. Die mit der CBCL (s. Kap. 5.1.2.2.2 und Anhang Kap. 12.1.2.1) erhobenen Informationen sind in mehreren Kategorien erfasst. Aufgrund dessen folgen mehrere Abbildungen, die sich auf die Datengewinnung mittels CBCL beziehen. Im Einzelnen sind das internalisierende Auffälligkeiten und Problemverhalten.

### Abbildung: Mittelwertsunterschiede der internalisierenden Auffälligkeiten im Fremdurteil (Krüger, 2006, S. 97)



#### Abbildung: Internalisierende Auffälligkeiten der Kinder im Elternurteil erfasst mit der CBCL

Erläuterung: t<sub>1</sub> = Prä-Zeitpunkt; vor Beginn der Intervention

t<sub>3</sub> = Post-Zeitpunkt; nach Beendigung der Intervention

t<sub>5</sub> = Follow Up-II-Zeitpunkt; sechs Monaten nach Beendigung der Intervention

Aus Sicht der Eltern nehmen die internalisierenden Auffälligkeiten ihrer Kinder über den Beobachtungszeitraum deutlich ab, allerdings sind diese zum Ende der Interventionsphase wenn auch geringer als zu Beginn der Kindergruppen, noch deutlich im auffälligen Bereich. Im Sechs-Monats-Follow Up hingegen schätzen die Eltern ihre

## Ergebnisse

Kinder als deutlich unauffällig ein. Krüger führt hierzu aus: „Die varianzanalytische Überprüfung der Mittelwertsunterschiede ergab einen höchst signifikanten Effekt der Zeit ( $F=18,521$ ;  $df=2$ ;  $\alpha=0,00001$ ). Der Effekt beträgt  $\eta^2=0,607$  und ist nach Cohen als sehr groß einzustufen.“ (Krüger, 2006, S. 97). Ergänzend zeigt die nachstehende Tabelle die dazugehörige deskriptive Statistik.

**Tabelle: Deskriptive Statistik zu den internalisierenden Auffälligkeiten im Fremdurteil** (Krüger, 2006, S. 97)

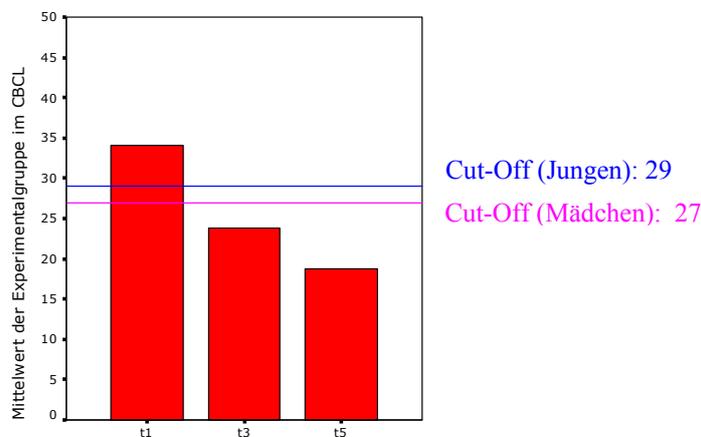
CBCL	M	SD	N
Internalisierende Auffälligkeiten zu $t_1$	13,84	8,2547	25
Internalisierende Auffälligkeiten zu $t_3$	10,16	8,49353	25
Internalisierende Auffälligkeiten zu $t_5$	7,32	6,6	25

**Tabelle: Deskriptive Statistik der Werte zu internalisierenden Auffälligkeiten im Fremdurteil**

Erläuterung:  $t_1 - t_5$ : Erhebungszeitpunkte entsprechend der vorherigen Abbildung, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, N = Stichprobenumfang

Sehr ähnlich präsentiert sich die Einschätzung des kindlichen Problemverhaltens aus Sicht ihrer Eltern, wie die folgende Abbildung zeigt.

**Abbildung: Mittelwertsunterschiede des Problemverhaltens im Fremdurteil** (Krüger, 2006, S. 98)



**Abbildung: Problemverhalten der Kinder im Elternurteil erfasst mit der CBCL**

Erläuterung:  $t_1$  = Prä-Zeitpunkt; vor Beginn der Intervention

$t_3$  = Post-Zeitpunkt; nach Beendigung der Intervention

$t_5$  = Follow Up-II-Zeitpunkt; sechs Monaten nach Beendigung der Intervention

Bezüglich des Problemverhaltens ihrer Kinder sehen die Eltern bereits zum Ende der Interventionsphase eine sehr deutliche Verbesserung, die bereits deutlich unter dem Cut-off –Wert liegt. Trotz der bereits zu  $t_3$  deutlichen positiven Veränderung, reduziert sich aus Sicht der Eltern das kindliche Problemverhalten weiter. Hierzu schreibt Krüger: „Die varianzanalytische Überprüfung der Mittelwertsunterschiede ergab einen höchst signifikanten Effekt der Zeit ( $F=18,521$ ;  $df=2$ ;  $\alpha=0,00001$ ). Der Effekt beträgt

## Ergebnisse

$\eta^2=0,607$  und ist nach Cohen als sehr groß einzustufen.“ (Krüger, 2006, S. 98). Die entsprechende deskriptive Statistik ist der folgenden Tabelle zu entnehmen.

**Tabelle: Problemverhalten im Fremdurteil** (Krüger, 2006, S. 98)

CBCL	M	SD	N
Problemverhalten zu t <sub>1</sub>	34,0769	18,81472	26
Problemverhalten zu t <sub>3</sub>	23,7692	15,82481	26
Problemverhalten zu t <sub>5</sub>	18,7308	14,20016	26

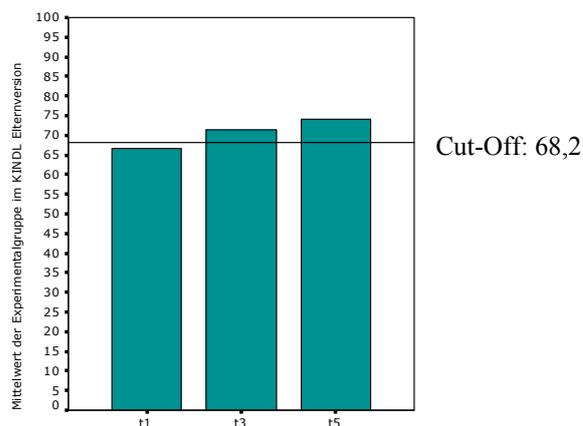
**Tabelle: Deskriptive Statistik der Werte zum Problemverhalten im Fremdurteil**

Erläuterung: t<sub>1</sub> – t<sub>5</sub>: Erhebungszeitpunkte entsprechend der vorherigen Abbildung, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, N = Stichprobenumfang

Die Einschätzung der kindlichen Lebensqualität wurde im vorherigen Unterkapitel bereits im Selbsturteil aus Sicht der Kinder dargestellt. Hier folgt die elterliche Fremdeinschätzung der kindlichen Lebensqualität, die mit dem parallelisierten Instrument der KINDL<sup>R</sup>-Elternversion (s. Kap. 5.1.2.2.3 und Abbildung im Anhang Kap. 12.1.2.2) erfasst wurde.

**Abbildung: Mittelwertsunterschiede der Lebensqualität im Fremdurteil**

(Krüger, 2006, S. 92)



**Abbildung: Kindliche Lebensqualität im Elternurteil erfasst mit der KINDL<sup>R</sup>-Elternversion**

Erläuterung: t<sub>1</sub> = Prä-Zeitpunkt; vor Beginn der Intervention

t<sub>3</sub> = Post-Zeitpunkt; nach Beendigung der Intervention

t<sub>5</sub> = Follow Up-II-Zeitpunkt; sechs Monaten nach Beendigung der Intervention

Zu den elterlichen Einschätzungen schreibt Krüger: „Die varianzanalytische Überprüfung der Mittelwertsunterschiede ergab einen hoch signifikanten Effekt der Zeit ( $F=6,306$ ;  $df=2$ ;  $\alpha=0,007$ ). Der Effekt beträgt  $\eta^2=0,354$  und ist nach Cohen als sehr groß einzustufen.“ (Krüger, 2006, S. 93). Die Grundlage bildet die in der folgenden Tabelle dargestellte deskriptive Statistik.

### **Tabelle: Deskriptive Statistik zu den Lebensqualitäts-Werten im Fremdurteil**

(Krüger, 2006, S. 92)

Elternversion KINDL <sup>R</sup>	M	SD	N
Gesamtwert zu t <sub>1</sub>	66,7772	9,56261	25
Gesamtwert zu t <sub>3</sub>	71,4667	8,0135	25
Gesamtwert zu t <sub>5</sub>	74,2246	8,21314	25

**Tabelle: Deskriptive Statistik der Werte zu den Lebensqualitäts-Werten im Fremdurteil**

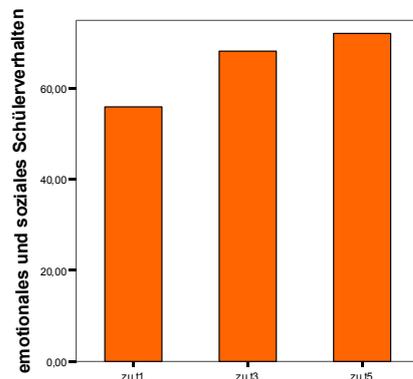
Erläuterung: t<sub>1</sub> – t<sub>5</sub>: Erhebungszeitpunkte entsprechend der vorherigen Abbildung, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, N = Stichprobenumfang

### **6.3.3 Fragebogendaten im Fremdurteil der LehrerInnen (ESS-L)**

Der Fragebogen an die LehrerInnen ist im Kapitel 5.1.2.3 ausführlich beschrieben und im Anhang (Kap. 12.1.3.1) abgebildet.

Der ESS-L erfasst das emotionale und soziale SchülerInnenverhalten aus Sicht der Lehrkräfte. Die folgende Abbildung zeigt die Einschätzungen der LehrerInnen. Sie wurden, wie die Eltern, lediglich zu drei Zeitpunkten befragt.

### **Abbildung: Mittelwertsunterschiede des emotionalen und sozialen Schülerverhaltens im Fremdurteil der LehrerInnen** (Krüger, 2006, S. 100)



**Abbildung: Emotionales und soziales SchülerInnenverhalten im Fremdurteil aus Sicht der LehrerInnen erfasst mit dem ESS-L**

Erläuterung: t<sub>1</sub> = Prä-Zeitpunkt; vor Beginn der Intervention  
t<sub>3</sub> = Post-Zeitpunkt; nach Beendigung der Intervention  
t<sub>5</sub> = Follow Up-II-Zeitpunkt; sechs Monaten nach Beendigung der Intervention

Krüger führt hierzu aus: „Die varianzanalytische Überprüfung der Mittelwertsunterschiede ergab einen höchst signifikanten Effekt der Zeit ( $F=14,133$ ;  $df=2$ ;  $\alpha=0,0001$ ). Der Effekt beträgt  $\eta^2=0,531$  und ist nach Cohen als sehr groß einzustufen.“ (Krüger, 2006, S. 100). Die diesbezügliche deskriptive Statistik ist der nachfolgenden Tabelle zu entnehmen.

**Tabelle: Deskriptive Statistik zum emotionalen und sozialen Schülerverhalten im Fremdurteil** (Krüger, 2006, S. 99)

ESS-L	M	SD	N
Gesamtwert zu t <sub>1</sub>	55,8395	16,37322	27
Gesamtwert zu t <sub>3</sub>	68,0556	11,08649	27
Gesamtwert zu t <sub>5</sub>	72,0741	16,49912	27

**Tabelle: Deskriptive Statistik der Werte zum emotionalen und sozialen Schülerverhalten im Fremdurteil**

Erläuterung: t<sub>1</sub> – t<sub>5</sub>: Erhebungszeitpunkte entsprechend der vorherigen Abbildung, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, N = Stichprobenumfang

### 6.4 Einschätzungen durch die GruppenleiterInnen

Im Folgenden werden unterschiedliche Einschätzungen, die die GruppenleiterInnen über die Kinder der von ihnen geführten Gruppe abgegeben haben, dargestellt. Dies einleitend wird die Gruppe der durchführenden Studierenden knapp beschrieben. Generell ist festzuhalten, dass alle zu treffenden Aussagen, aufgrund der Anzahl der GruppenleiterInnen, lediglich Tendenzaussagen sein können. Da diese Tendenzen jedoch durchaus interessant und Grundlage weitergehender Forschung (s. Kap. 7.2, Ausblick) sein können, werden sie an dieser Stelle dargestellt. Dabei wird jede Erhebungsart in separaten Unterkapiteln als Ergebnisse dargestellt.

#### 6.4.1 Die Gruppe der durchführenden Studierenden

Insgesamt waren 23 Personen an den Gruppenleitungen beteiligt, davon sind zwei die ProjektleiterInnen, die in die folgende Stichprobenbeschreibung keinen Eingang finden. Sie haben gemeinsam eine Gruppe vollständig durchgeführt und sind in weiteren Gruppen eingesprungen.

Von den 21 Studierenden waren vier Studierende der Erziehungswissenschaft und 17 Studierende der Psychologie. Alle TeilnehmerInnen waren in höheren Fachsemestern und leisteten ein i.d.R. studienordnungsbezogenes Praktikum im Rahmen des Projektes ab.

Die Geschlechterverteilung war unausgewogen, so haben vier männliche und 17 weibliche Studierende teilgenommen, alle Männer waren Psychologiestudenten.

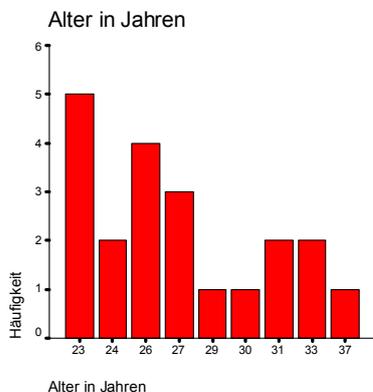
Von allen 21 Studierenden haben zwei vollständig zwei Gruppen geleitet und eine ist in eine laufende Gruppe eingesprungen, so dass diese Studentin eineinhalb Gruppen leitete.

Alle hier folgende Auswertung wurde mit dem Statistikprogramm SPSS 11.5 und Excel durchgeführt.

## Ergebnisse

Das Alter der TeilnehmerInnen hat eine große Streuung, wie der folgenden Tabelle und Abbildung zu entnehmen ist.

### **Abbildung und Tabelle: Altersverteilung der Durchführenden**



Alter in Jahren	Häufigkeit	Prozent
23	5	23,8
24	2	9,5
26	4	19,0
27	3	14,3
29	1	4,8
30	1	4,8
31	2	9,5
33	2	9,5
37	1	4,8
Gesamt	21	100,0

### **Abbildung und Tabelle: Alter der GruppenleiterInnen zu Beginn ihrer Projektteilnahme**

Erläuterung: Die x-Achse der Abbildung gibt das Alter der SchulungsteilnehmerInnen in Jahren an, die y-Achse weist die Häufigkeiten des jeweiligen Alters aus.

In der nebenstehenden Tabelle zeigt die erste Spalte das Alter der SchulungsteilnehmerInnen in Jahren an. Die zweite Spalte benennt die Häufigkeiten der vorkommenden Altersstufen und die dritte Spalte weist den jeweiligen prozentualen Anteil einer Altersgruppe aus.

Demnach liegt das Altersminimum bei 23 Jahren und das Maximum bei 37 Jahren. Daraus ergibt sich ein durchschnittliches Alter von 27,24 Jahren.

Weiterhin haben sechs GruppenleiterInnen vor ihrem Studium eine Ausbildung abgeschlossen, das entspricht 28,6 %. Drei der sechs Personen haben eine Krankenpflegeausbildung absolviert, zwei sind ErzieherInnen und eine ist Arzthelferin. Die Ausbildungserfahrungen sind nur zum Teil kindbezogen.

Lediglich ein einziger Student hat vor der Projektteilnahme keinerlei professionelle Erfahrung mit Kindern gesammelt wie die folgende Tabelle zeigt.

**Tabelle: Vorerfahrungsbereiche der Studierenden**

	Häufigkeit	Prozent
Berufstätigkeit	1	4,8
professionelle Betreuung	1	4,8
Lehrtätigkeit	1	4,8
Kombination aus mehreren	10	47,6
Sonstiges	7	33,3
Gesamt	20	95,2
keine Vorerfahrung	1	4,8
Gesamt	21	100,0

**Tabelle: Erfahrungsbereiche der Studierenden im professionellen Kontakt mit Kindern**

Erläuterung: Aus der Tabelle zu entnehmen ist, dass die Mehrzahl, annähernd 50 %, der Trainees in mehreren Bereichen bereits professionell mit Kindern/Jugendlichen gearbeitet haben. Ebenfalls annähernd 50 % haben in einem Bereich vor dem Projektstart professionell mit Kindern/Jugendlichen gearbeitet.

Die Erfahrungen wurden in erster Linie im Altersbereich von Grundschulkindern und Jugendlichen erworben, allerdings umfassen sie bei einzelnen GruppenleiterInnen auch Elementarbereich und Krippenalter.

Wie aus der vorangegangenen Stichprobenbeschreibung deutlich wird, sind die teilnehmenden Studierenden in Bezug auf einzelne Aspekte sehr heterogen, so dass eine hypothesenprüfende Auswertung in Anbetracht der geringen Stichprobengröße unmöglich ist.

### **6.4.2 Analyse der Tagebuch- und Supervisionsanliegen**

Dieses Erhebungsinstrument ist im Kapitel 5.1.4 Die Tagebücher für die GruppenleiterInnen dargestellt und im Anhang (Kap. 12.3) abgebildet.

Zur Anwendung kommt die Auswertung nach der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996). Hierbei werden die vorhandenen qualitativen Daten inhaltsverdichtet. Auf Grundlage dieser Verdichtung werden Kategorien gebildet, die die Grundlage späterer Interpretationen darstellen. Es geht dabei um „*das Herausgreifen einer Beobachtung, eines Satzes, eines Abschnitts und das Vergeben von Namen für jeden einzelnen darin enthaltenen Vorfall*“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 45). Dabei ist das Ziel Aspekte zu bündeln, die scheinbar zu ein und demselben Phänomen zählen. Diese identifizierten Kategorien werden im nächsten Schritt mit Namen versehen, wobei die Namen abstrakter sein sollen als die konkreten Phänomene (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S. 47). Der jeweilige Name wird subjektiv gewählt, sollte dabei allerdings in „*logischer Hinsicht*“ zu den Daten, die er repräsentieren soll, passen (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S. 49). „*Kategorien besitzen konzeptuelle Stärke, weil sie in der Lage sind, andere*

*Gruppen von Konzepten oder Subkategorien in ihrem Umkreis zusammenzufassen.*“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 47). Nach der Festlegung von Kategorien können diese ergänzend dimensionalisiert werden. Damit wird dem Aspekt unterschiedlicher Auftretenshäufigkeiten und –intensitäten Rechnung getragen (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S. 50). Demnach ist die Grounded Theory sowohl ein deskriptives wie auch vergleichendes Verfahren, beides kann Grundlage für weitergehende Hypothesengenerierung(en) sein. Im vorliegenden Fall kann dies z.B. die Identifikation häufiger Durchführungsprobleme bedeuten, mittels derer z.B. Hypothesen zur Verbesserung der Durchführungsvorbereitung gefunden werden können. Aus diesem Analysebeispiel leitet sich direkt eine Umsetzungsmöglichkeit ab, die dann in einem weiteren Schritt systematisch evaluiert werden müsste. Da allerdings, wie eingangs in diesem Kapitel erwähnt, die Stichprobengröße der GruppenleiterInnen sehr gering ist, wird dies nicht Gegenstand der folgenden Ausführungen sein können.

### **Darstellung der Ergebnisse**

Im Folgenden wird ausschließlich Bezug auf die Tagebucheinträge und die Supervisionen der Kindergruppen genommen. Daraus ergeben sich 162 einbezogene Tagebucheinträge und 36 Supervisionseinheiten, die Eingang in den Datenpool fanden. Die Tagebuchauszüge und die Supervisionsanliegen sind im Anhang (Kap. 13.1 bzw. 13.2) nachzulesen. Für die Tagebuchdaten wurden die „Fragen/Offenes“ als Grundlage für formulierte Anliegen genutzt. Diese reduzierte Datenauswahl aus den Tagebüchern erscheint angezeigt, da viele Fragen der halbstandardisierten Vorlagen zu äußerst persönlichen und selbstreflektierenden Darlegungen durch die Studierenden geführt haben, was als Intravisionsinstrument auch beabsichtigt war. Zum einen würde eine Veröffentlichung dessen einen massiven Eingriff in die Intimsphäre der Schreibenden bedeuten, zum anderen *„ist die wissenschaftliche Dokumentanalyse von Tagebüchern methodisch problematisch“* (Seiffge-Krenke, Scherbaum & Aengenheister, 1997, S. 34).

Innerhalb der Supervisionssitzungen wurde eingangs immer eine Anliegenansammlung durchgeführt, die im laufenden Supervisionsprozess durch weitere Aspekte ergänzt wurde. Beides wurde protokolliert, dies stellt für den Bereich der Supervision die Datengrundlage dar.

## Ergebnisse

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Anliegen.

**Tabelle: Anzahl der Anliegen nach Quelle und Anliegenbezug unterteilt**

Kategorien/Zeitpunkte	auf ein Kind bezogen/individuell	auf die Gruppe bezogen	auf das Team bezogen	auf sich selbst bezogen	auf einzelne Kinder zueinander bezogen	auf das Programm bezogen	Summe
<b>Tagebuch</b>	148	56	10	38	17	37	306
<b>Supervision</b>	57	20	6	7	6	6	102
Summe	205	76	16	45	23	43	408

**Tabelle: Anliegenhäufigkeiten unter Bezugsangabe**

**Erläuterung:** Die Zeilen geben die Datenquelle an. Die Spalten zeigen an, worauf sich ein Anliegen in einem übergeordneten Kontext bezieht.

In die folgenden Ausführungen gehen lediglich die Anliegen ein, die mehr als einmal benannt wurden, so dass sich die Anzahl der Anliegen in der folgenden zur vorherigen Tabelle reduziert. Die nächste Tabelle zeigt die gefundenen Kategorien zu den Anliegen.

**Tabelle: Anliegenkategorien**

Rang	Kategorien	Anzahl der Nennungen im Tagebuch	Anzahl der Nennungen in der Supervision	Summe der Nennungen
1	Umgang mit spezifischen, von einzelnen Kindern eingebrachten Themen	21	11	32
2	inhaltliche Fragen zur Vermittlung/Gewährleistung einzelner Themen/Interventionstechniken	20	8	28
3	Interpretation von Verhalten	16	11	27
4	Selbstöffnung der Kinder/eines Kindes fördern	18	4	22
5	Wie kann ein einzelnes Kind/mehrere Kinder mehr in die Gruppe integriert werden?	17	3	20
5	Umgang mit ablehnendem/verweigerndem/desinteressierten/störendem Verhalten	16	4	20
5	Grenzen setzen	14	6	20
6	individuelle Förderung in der Gruppe	11	6	17
7	Umgang mit HA	10	1	11
8	Umgang mit Rückzug eines Kindes	8	2	10
8	Balance zwischen klientenzentriertem Ansatz und Programm	7	3	10
8	wie/was spiegeln/nachfragen?	7	3	10
8	<i>Löwenherz</i> – Ende	6	4	10
9	Gleichbeachtung/-wahrnehmung &-behandlung aller Kinder	8	1	9

## Ergebnisse

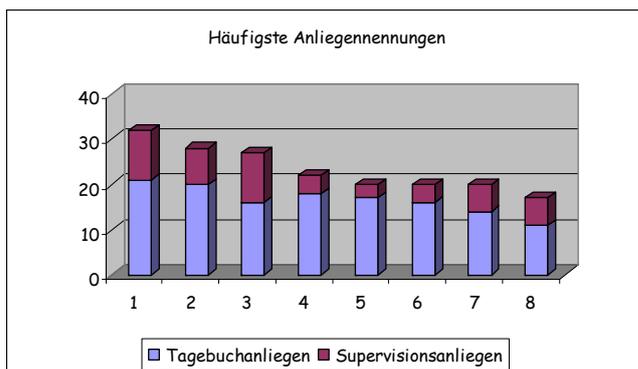
Rang	Kategorien	Anzahl der Nennungen im Tagebuch	Anzahl der Nennungen in der Supervision	Summe der Nennungen
9	Zeitmanagement/Sitzungsstruktur	8	1	9
10	Umgang mit körperlicher Nähe durch ein Kind	7	1	8
11	Ausscheiden eines Kindes (mögliches und reales)	5	1	6
12	Kinder in den Gesprächskreisen halten	4	0	4
12	Gruppenstart	4	0	4
12	Umgang mit ungelösten Streits	3	1	4
13	Sitzungsabschluss	3	0	3
13	unterschiedliche / sich widersprechende Bedürfnisse bzw. Wünsche der Kinder	3	0	3
13	Umgang mit FilmerIn	3	0	3
14	Fixierung eines Kindes auf ein anderes	2	0	2
14	geringe Kooperation der Schule	2	0	2
14	Wechsel im Gruppenleitungsteam	0	2	2

**Tabelle: Kategorien nach Häufigkeit der Nennungen**

**Erläuterung:** Der Rang ergibt sich aus der Häufigkeit der Nennung. Gleich häufig genannte Anliegenkategorien erhalten denselben Rang, der in der ersten Spalte angegeben ist. Eingang in die Auflistung fanden ausschließlich Kategorien, zu denen mindestens zwei Nennungen gefunden werden konnten.

Zur Verdeutlichung des Klärungsanteils durch die Tagebücher sind in den beiden folgenden Abbildungen die Verhältnisse von Tagebuch- und Supervisionsanliegen visualisiert.

**Abbildung: Die acht häufigsten Kategorien**

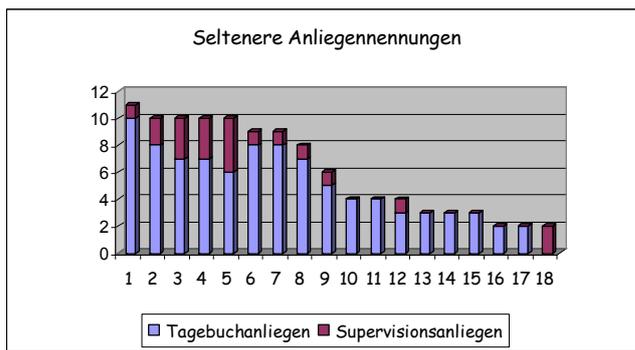


**Abbildung: Die acht häufigsten Kategorien**

**Erläuterung:** Die Balken stellen die Kategorien der Rangplätze aus der vorherigen Tabelle, bis einschließlich Rang 6 dar. Die Höhe der Balken zeigt die Häufigkeit der Nennungen an.

Außer der ersten in der obigen Abbildung dargestellten Kategorien beziehen sich alle auf unterschiedliche Aspekte der Leitung einer Kindergruppe. Die weiteren gefunden Kategorien sind in der nächsten Abbildung visualisiert.

**Abbildung: Seltener gefundenen Kategorien**



**Abbildung: Kategorienränge sieben bis 14**

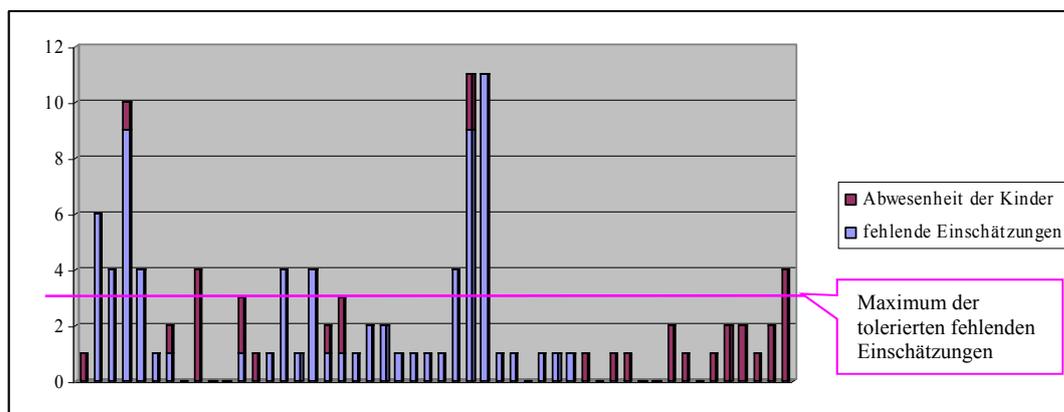
**Erläuterung:** Die Balken stellen die Kategorien der weiteren Ränge ab Rang 7 dar. Die Höhe der Balken zeigt die Häufigkeit der Nennungen an.

**6.4.3 Fremdeinschätzung des emotionalen Erlebens und sozialen Verhaltens von Kindern**

Die Skalen zur Beobachtung des emotionalen Erlebens und sozialen Verhaltens von Kindern im Präventionsprogramm *Löwenherz* (SBK) sind im Kapitel 5.1.2.4.1 ausführlich vorgestellt und im Anhang (Kap. 12.1.4.1) abgebildet.

Die Einschätzungen der Kinder wurden durch eine der beiden GruppenleiterInnen nach jeder Kindergruppensitzung durchgeführt, dabei sollte die Person, die in der jeweiligen Sitzung am intensivsten im Kontakt zu dem jeweiligen Kind war, dessen Einschätzung vornehmen. Bedauerlicherweise liegen nicht alle Daten vor, da immer wieder einzelne Einschätzungen vergessen wurden und/oder ausgefüllte Fragebögen verschwanden bzw. abwesende Kinder nicht eingeschätzt werden konnten. Die folgende Abbildung zeigt die fehlenden Daten an.

**Abbildung: Fehlende Einschätzungen des emotionalen Erlebens und sozialen Verhaltens**



**Abbildung: Fehlende Einschätzungen durch die GruppenleiterInnen mittels SBK**

**Erläuterung:** Die y-Achse beziffert die Summe der fehlenden Einschätzungen.

Jede Säule zeigt ein Kind. Alle Kinder, deren Säulen über die pinkfarbene Linie hinausragen, weisen weniger als zehn Einschätzungen auf und fallen somit aus dem Datenpool heraus.

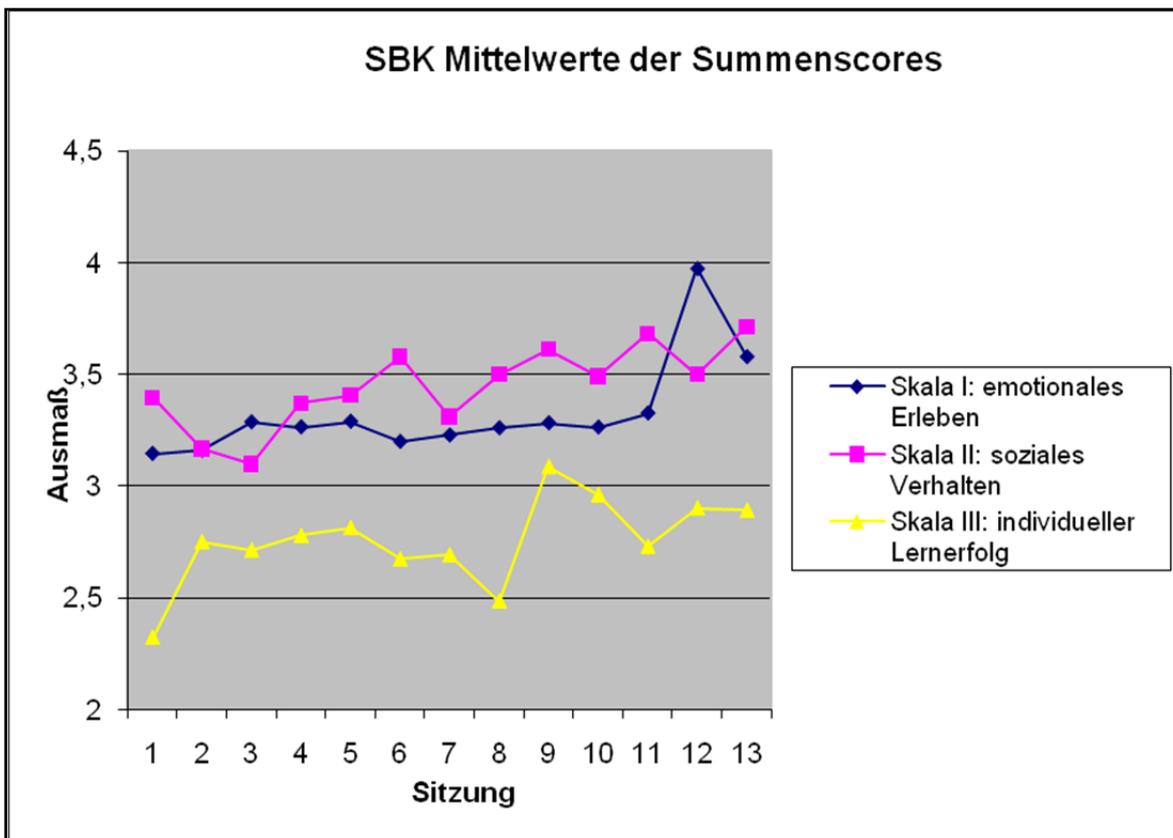
Um individuelle Veränderungen betrachten zu können, wurden alle Kinder aus dem Datenpool herausgenommen, bei denen mehr als drei Einschätzungen fehlten. Aufgrund dieses Kriteriums wurden elf Kinder aus der Grundgesamtheit herausgenommen, zwei von diesen Kindern fehlten selbst mehr als dreimal, so dass sie nicht häufig genug eingeschätzt werden konnten. Bei den anderen neun Kindern fehlen die Einschätzungen entweder in zu großem Ausmaß oder in der Summe mit Fehlen des Kindes ergaben sich weniger als zehn Einschätzungen. Damit verbleiben 20 Mädchen und 19 Jungen in der Gesamtheit. Da nach jeder der 13 Kindersitzungen Einschätzungen durchgeführt werden musste, liegen für jedes verbliebene Kind mindestens zehn Einschätzungen vor.

Da die Items fünf und neun bis einschließlich 15 im Fragebogen negativ gepolt sind, wurden diese Items rekodiert, d.h. eine geratete 1 wird zu 5, 2 wird zu 4, 4 wird zu 2 und 5 wird zu 1, alle anderen Werte bleiben identisch. Die Umkodierung ist erforderlich, um über alle Items in eine Richtung der Ausprägung interpretieren zu können, was primär der Übersichtlichkeit dient.

In der folgenden Analyse werden die einzelnen Skalen getrennt betrachtet. Die Skala des emotionalen Erlebens (I) umfasst die Items eins, zwei, vier bis sieben und 14, also insgesamt sieben Items. Die Skala soziales Lernen (II) umfasst die Items neun bis 13 und 15 bis 18, also neun Items. Ergänzend existieren zwei Items zum individuellen Lernerfolg (III), dies sind die Items drei und acht.

Um die potentiellen Veränderungen der Kinder über die Dauer des Programms zu betrachten, wurden skalenbezogenen Summenscores gebildet. Diese wurden in einem zweiten Schritt über alle Kinder gemittelt. In der folgenden Abbildung sind die Mittelwerte pro Sitzungseinheit über alle Kinder zu sehen.

**Abbildung: Mittelwerte der SBK-Skalen über alle Kinder und Sitzungen**



**Abbildung: Mittelwerte der SBK-Skalen über alle Kinder und Sitzungen**

**Erläuterung:** Die Einschätzungen (Ausmaß) zeigen in der Abbildung lediglich Werte zwischen 2 und 4,5, da die weiteren Werte nicht vorkamen.

2 bedeutet in den SBK: „in geringem Ausmaß vorhanden“

3 bedeutet in den SBK: „in mittlerem Ausmaß vorhanden“

4 bedeutet in den SBK: „in hohem Ausmaß vorhanden“

Die Skala I emotionales Erleben erscheint weitestgehend stabil, hierbei zeigen die Kinder über alle Sitzungen wenig Veränderung und/oder Schwankungen. Ausnahmen bilden die 12. und 13. Sitzung.

Da aufgrund der geringen Wertdifferenzen keine Signifikanz bezüglich der eingetretenen Veränderungen zu erwarten ist, wurde auf eine Prüfung der selben mittels Varianzanalyse verzichtet, da außerdem wie oben beschrieben die Datenbasis lückenhaft ist.

### 6.5 Analyse der Abschlussgespräche mit den Kindern

Einzelgespräche wurden im Rahmen von *Löwenherz* mit den Kindern zu zwei Zeitpunkten geführt (s. Kap. 5.1.3.1). Im Folgenden werden ausschließlich die Abschlussinterview betrachtet, da die Squiggle-Gespräche primär dem Beziehungsaufbau zwischen einem Kind und einem/einer GruppenleiterIn dienen und erst im zweiten Durchlauf eingeführt wurden. Diese Eingangsgespräche ergaben keine relevanten, auswertbaren Inhalte.

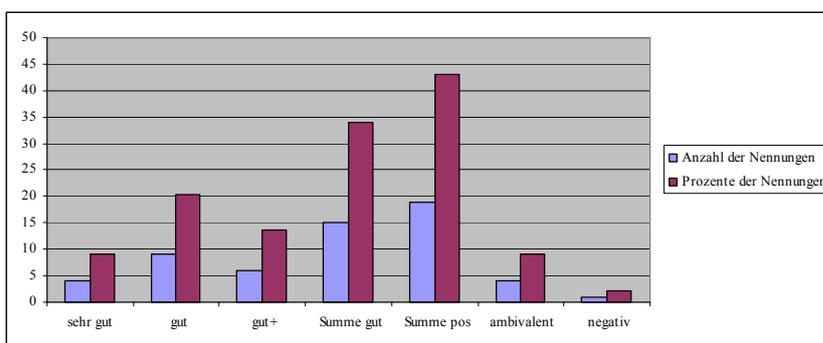
Insgesamt liegen 44 Abschlussinterviews mit Kindern vor. Die Differenz von sechs Kindern zur Gesamtstichprobe ist auf die abnehmende Mitarbeitsbereitschaft der Eltern nach Beendigung der Interventionsphase zurückzuführen, so war es z.T. unmöglich einen Termin zu vereinbaren bzw. waren die Familien zum vereinbarten Termin nicht anzutreffen.

Zu einer Vielzahl von Fragen finden sich dennoch keine 44 Aussagen. Dies ist darauf zurückzuführen, dass ausschließlich die gemachten Aussagen aufgeführt sind, wenn ein Kind eine Frage nicht beantwortete, gibt es diesbezüglich demnach keinen Vermerk unter der entsprechenden Frage, es sei denn, das Kind sagte explizit, dass es dazu nichts sagen kann. Die Bündelung der Aussagen ist im Anhang (Kap. 13.3, Bündelung der Abschlussinterviews mit den Kindern) abgedruckt. Der Interviewleitfaden ist ebenfalls im Anhang nachzulesen (s. Kap. 12.2.1, Abschlussinterviewleitfaden für die Kinder), die jeweiligen Fragen werden im Folgenden ebenfalls genannt. Die Darstellung der Interviewergebnisse erfolgt anhand der Häufigkeiten einzelner Antwortkategorien, dies ist an die inhaltsverdichtende Analyse nach Strauss und Corbin angelehnt (vgl. 1996). Auf die Präsentation aller Antworten wird verzichtet, da einige der Fragen nicht programm-, sondern projektspezifisch sind, also ausschließlich in einer Projektphase auftreten.

Die erste Frage lautet: „Wie haben dir deine *Löwenherz*-Gruppenstunden gefallen?“ Die Antworthäufigkeiten, nach Kategorien sind in der folgenden Abbildung dargestellt.

### **Abbildung: Antworten zur ersten Frage**

„Wie haben dir deine *Löwenherz*-Gruppenstunden gefallen?“



#### **Abbildung: Antworthäufigkeiten & prozentualer Anteil zur Frage 1**

**Erläuterung:** Die Prozentangaben nehmen Bezug auf die Gesamtzahl der Interviews (44).

gut<sup>+</sup> = Zusätzlich zur globalen positiven Äußerung wurde eine Erläuterung/Differenzierung durch das Kind gegeben.

Summe gut = Addition aus gut und gut<sup>+</sup>.

Summe pos = Summe der positiven Äußerungen = sehr gut + gut + gut<sup>+</sup>.

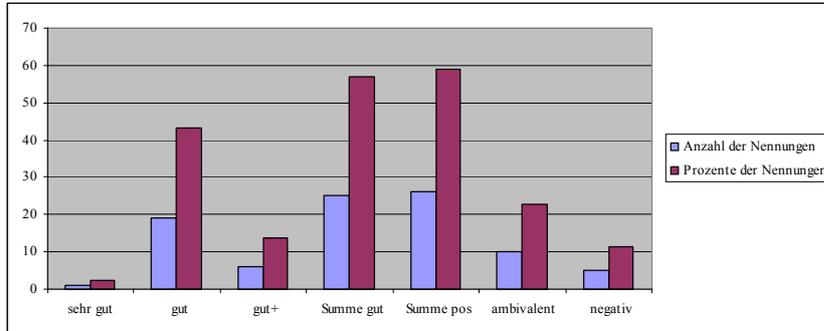
## Ergebnisse

Die nächste Frage lautet: „Fandest du deine *Löwenherz* – Gruppe gut oder doof?“ (Ib)

Die Antworthäufigkeiten sind gruppiert in der folgenden Abbildung dargestellt.

### Abbildung: Antworten zur Frage Ib

„Fandest du deine *Löwenherz* – Gruppe gut oder doof?“



### Abbildung: Antworthäufigkeiten & prozentualer Anteil zur Frage Ib

Erläuterung: Die Prozentangaben nehmen Bezug auf die Gesamtzahl der Interviews (44).

gut<sup>+</sup> = Zusätzlich zur globalen positiven Äußerung wurde eine Erläuterung/Differenzierung durch das Kind gegeben.

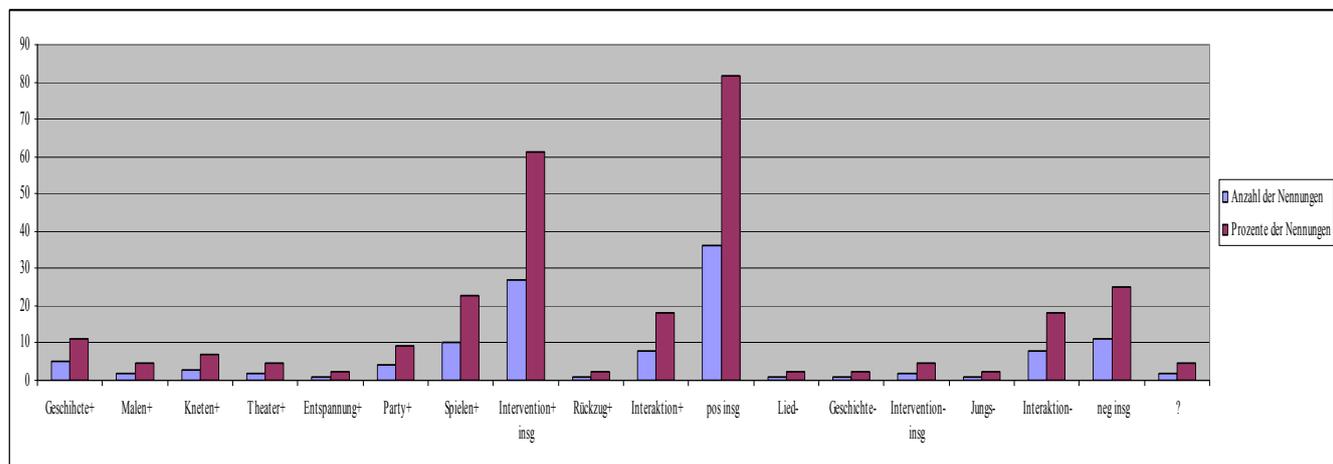
Summe gut = Addition aus gut und gut<sup>+</sup>.

Summe pos = Summe der positiven Äußerungen = sehr gut + gut + gut<sup>+</sup>.

Die folgende Frage Ic nimmt Bezug zu den beiden vorherigen: „Was fandest du denn besonders gut oder besonders doof?“ Die gegebenen Antworten zeigt die folgende Abbildung.

### Abbildung: Antworten zur Frage Ic

„Was fandest du denn besonders gut oder besonders doof?“



### Abbildung: Antworthäufigkeiten & prozentualer Anteil zur Frage Ic

Erläuterung: Die Prozentangaben nehmen Bezug auf die Gesamtzahl der Interviews (44).

Geschichte<sup>+</sup> = positive Nennung der Geschichte(n)

Malen<sup>+</sup> = positive Nennung des Malens

Kneten<sup>+</sup> = positive Nennung des Knetens

Theater<sup>+</sup> = positive Nennung des Theater-/Rollenspiels

Entspannung<sup>+</sup> = positive Nennung der Entspannungsübung

Party<sup>+</sup> = positive Nennung der Abschiedsparty/-sitzung

Spielen<sup>+</sup> = positive Nennung des Spielens

Intervention<sup>+</sup> insg = Summe der positiv genannten Interventionen = Geschichte<sup>+</sup> + Malen<sup>+</sup> + Kneten<sup>+</sup> + Theater<sup>+</sup> +

Entspannung<sup>+</sup> + Party<sup>+</sup> + Spielen<sup>+</sup>

Rückzug<sup>+</sup> = positive Nennung des individuellen Rückzugsrechts während der Gruppensitzungen

Interaktion<sup>+</sup> = positive Nennung von Interaktionen

## Ergebnisse

pos insg = Summe aller positiven Nennungen = Intervention<sup>+</sup> insg + Rückzug<sup>+</sup> + Interaktion<sup>+</sup> = negative Nennung des Liedes

Geschichte<sup>-</sup> = negative Nennung der Geschichte(n)

Intervention<sup>-</sup> insg = Summe der negativ genannten Nennungen = Lied<sup>-</sup> + Geschichte<sup>-</sup>Jungs<sup>-</sup> = negative Nennung der Jungen in der Gruppe

Interaktion<sup>-</sup> = negative Nennung von Interaktionen in der Gruppe

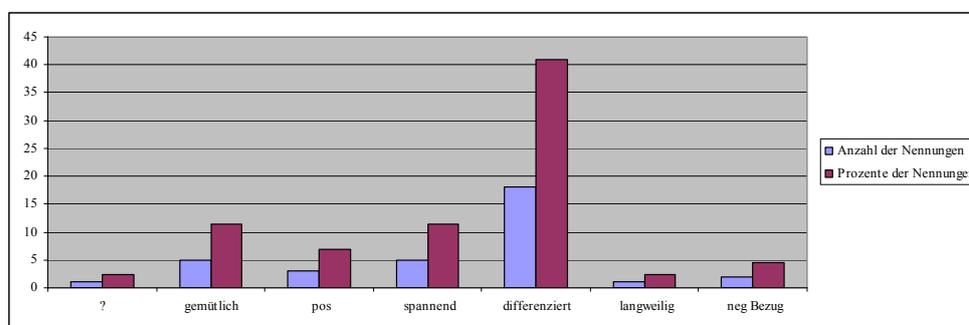
neg insg = Summe aller negativen Nennungen = Lied<sup>-</sup> + Geschichte<sup>-</sup> + Jungs<sup>-</sup> + Interaktion<sup>-</sup>? = weiß nicht = Das Kind konnte nichts konkret benennen.

Die Summe der positiven Äußerungen setzt sich aus der positiven Erwähnung einzelner Interventionen (27 Nennungen; 61,36 %) und der positiven Erinnerung an Interaktionen (acht Nennungen; 18,18 %) zusammen, so dass insgesamt 81,81 % (36) positive Nennungen zu beobachten sind. Dem stehen insgesamt elf negative Nennungen (25%) gegenüber. Vor allem auf konkrete Interventionen fallen mit zwei Erwähnungen (4,54 %) deutlich weniger Nennungen. Augenscheinlich spannend ist die gleich häufige Nennung von Interaktionen, wobei an dieser Stelle keine Spekulationen über Zufall oder nicht dieser Zahlengleichheit angestellt werden sollen.

Die nächste Frage (Id) „Wie waren die Stunden für dich? Eher anstrengend oder spannend oder langweilig oder gemütlich oder ganz anders?“ erfordert andere Antwortkategorien, wie in der nachstehenden Abbildung dargestellt.

### **Abbildung: Antworten zur Frage Id**

„Wie waren die Stunden für dich? Eher anstrengend oder spannend oder langweilig oder gemütlich oder ganz anders?“



### **Abbildung: Antworthäufigkeiten & prozentualer Anteil zur Frage Id**

**Erläuterung:** Die Prozentangaben nehmen Bezug auf die Gesamtzahl der Interviews (44).

? = keine Meinung

pos = positive Äußerung

differenziert = Aussagen, die sowohl positive wie negative Aspekte benennen

neg Bezug = Äußerungen, die verneinend auf Beispieladjektive der Frage Bezug nehmen

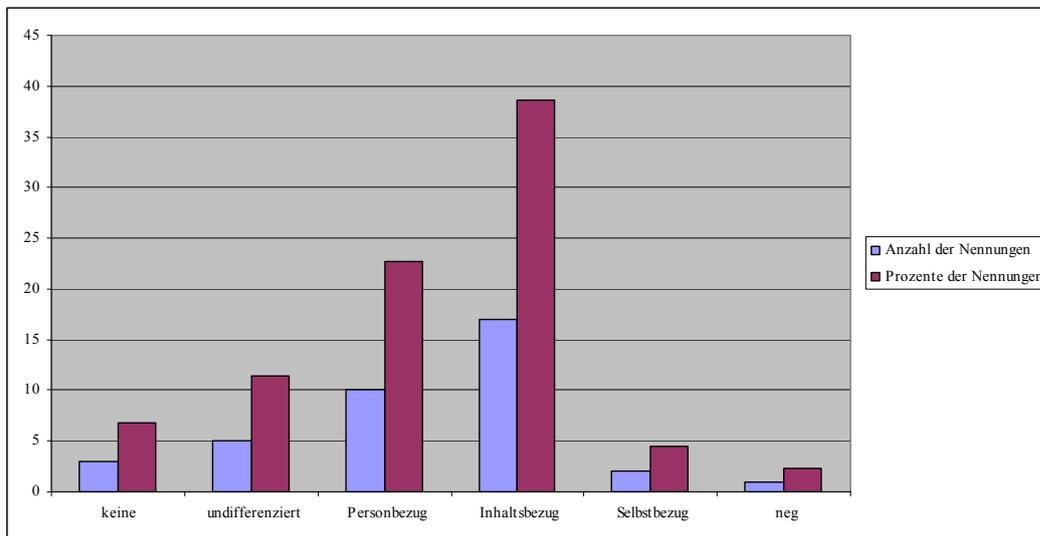
Lediglich ein Kind konnte keine Meinung entwickeln. Differenzierte Statements gaben 18 Kinder (40,9 %) ab. Ein Beispiel für eine solche differenzierte Äußerung ist: „Spannend! Aber auch manchmal langweilig. Richtig gut war, als wir zusammen raus sind und wir draußen Piraten gespielt haben (auf dem Klettergerüst). [...] Langweilig waren die Hausaufgaben.“. Die als „positive Äußerungen“ (3; 6,8 %) zusammengefassten Beiträge sind globale Aussagen, wie etwa „Alles war perfekt.“.

## Ergebnisse

Die Frage „Gab es Stunden, die dir noch besonders in Erinnerung sind? Wenn ja, welche?“ (III) wurde wie folgt beantwortet.

### **Abbildung: Antworten zur Frage III**

„Gab es Stunden, die dir noch besonders in Erinnerung sind? Wenn ja, welche?“



### **Abbildung: Antworthäufigkeiten & prozentualer Anteil zur Frage III**

**Erläuterung:** Die Prozentangaben nehmen Bezug auf die Gesamtzahl der Interviews (44).

keine = keine Stunde ist besonders in Erinnerung geblieben

undifferenziert = global bestätigende Aussage, ohne Spezifizierung

Personbezug = Einzelnen Stunden wurden unter Bezugnahme zu bestimmten Gruppenmitgliedern genannt

Inhaltsbezug = Stunden wurden mit inhaltlichem Bezug genannt

Selbstbezug = Stunden wurden mit Bezug zu eigenen Handlungen genannt

neg = negative Bezugnahme

Lediglich drei Kinder machten keinerlei Angaben. Bestimmte Stunden/Sitzungen haben 10 Kinder (22,73 %) unter Bezugnahme zu personalen Situationen erinnert. Zur Veranschaulichung eine Beispielaussage: „*Als 9.55 meine Höhle kaputt gemacht hat und 9.55 und 9.54 sich doll gestritten haben.*“. 17 Kinder (38,64 %) nehmen auf spezifische Inhalte der Sitzungen Bezug, wobei drei Kinder sowohl personen- wie auch inhaltsbezogene Aussagen tätigen, diese finden sich in beiden Kategorien. Beispielaussagen für die inhaltliche Bezugnahme sind: „*Als wir das mit den Hunden gespielt haben und einmal das mit dem Bäcker. Das fand ich wirklich gut.*“, „*nur die mit Kneten.*“. Während die erste Aussage Bezug auf inhaltliche Erinnerungsanker der Geschichten nimmt, bezieht sich die zweite Aussage auf eine spezifische Interventionstechnik. Zwei Kinder (4,55 %) haben bestimmte Sitzungen konkret benannt, in denen sie etwas Bestimmtes taten. Lediglich ein Kind machte eine global negative Aussage, dass alle Stunden gleich langweilig gewesen waren,

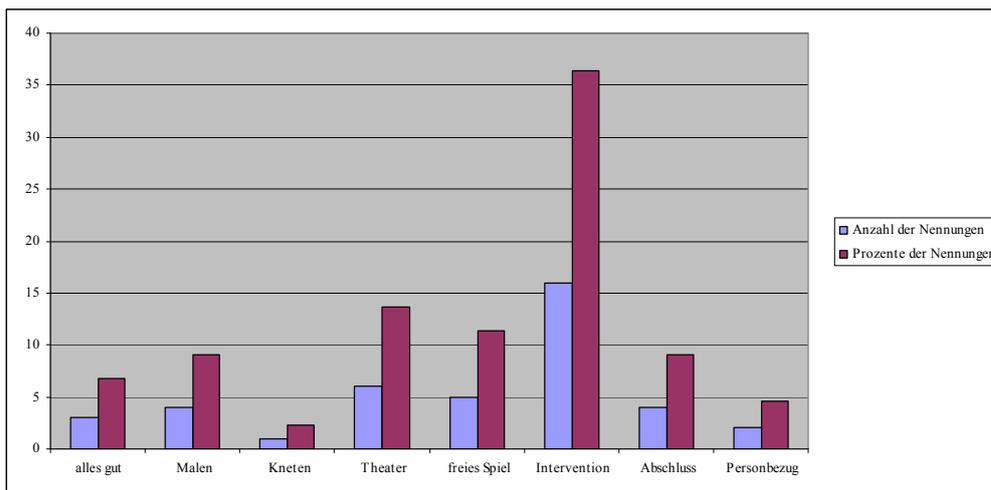
## Ergebnisse

bedauerlicherweise fehlt auch hier die Nachfrage der interviewenden Person, z.B. was das Kind denn dann eigentlich in der Gruppe gehalten habe.

Die Frage „Welche Stunde oder auch Stunden hat dir besser gefallen als andere?“ (IIIb) nimmt Bezug zur vorherigen Frage. Sie wird von den Kindern konkreter beantwortet wie die folgende Abbildung zeigt.

### **Abbildung: Antworten zur Frage IIIb**

„Welche Stunde oder auch Stunden hat dir besser gefallen als andere?“



### **Abbildung: Antworthäufigkeiten & prozentualer Anteil zur Frage IIIb**

Erläuterung: Die Prozentangaben nehmen Bezug auf die Gesamtzahl der Interviews (44).

alles gut = alle Stunden waren gleich gut

Malen = Malen als Interventionstechnik genannt

Kneten = Kneten als Interventionstechnik genannt

Theater = Rollenspiel als Interventionstechnik genannt

freies Spiel = freies Spiel als Interventionstechnik genannt

Intervention = Summe der einzeln genannten Interventionen

(Malen + Kneten + Theater + freies Spiel)

Abschluss = Party oder kleinen Ausflug der Abschluss Sitzung genannt

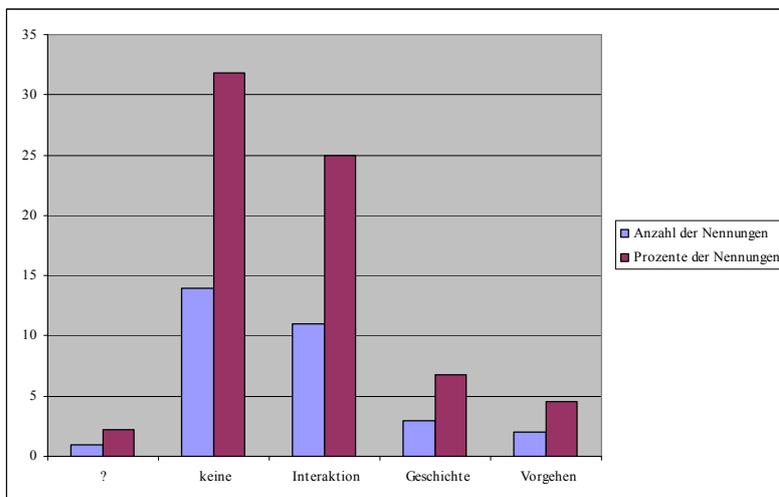
Personbezug = Sitzungen unter Bezugnahme zu Interaktionen genannt

Unspezifisch äußern sich lediglich drei Kinder (6,82 %). Dem gegenüber stehen 16 Äußerungen (36,36 %), die sich auf bestimmte Interventionen beziehen, wobei das Rollenspiel, das von den Kindern als Theaterspiel bezeichnet wurde, mit 13,66 % (sechs Äußerungen) den größten Anteil hat. Die beiden personenbezogenen Äußerungen (4,55 %) gehen auf gelöste Konflikte zwischen Kindern ein.

Mit der Frage „Gab es Stunden, die dir überhaupt nicht gefallen haben? Wenn ja, welche waren das denn?“ (IIIc) werden die Kinder explizit aufgefordert sich auch negativ zu äußern. Ihre Antworten zeigt die folgende Abbildung.

### Abbildung: Antworten zur Frage IIIc

„Gab es Stunden, die dir überhaupt nicht gefallen haben? Wenn ja, welche waren das denn?“



#### **Abbildung: Antworthäufigkeiten & prozentualer Anteil zur Frage IIIc**

Erläuterung: Die Prozentangaben nehmen Bezug auf die Gesamtzahl der Interviews (44).

? = wusste keine negative Sitzung

keine = keine Stunde missfiel

Interaktion = bestimmte Interaktionen zwischen Kindern und/oder Kindern und GruppenleiterInnen wurden als negativ genannt

Geschichte = bestimmte Geschichten wurden als nicht gefallend genannt

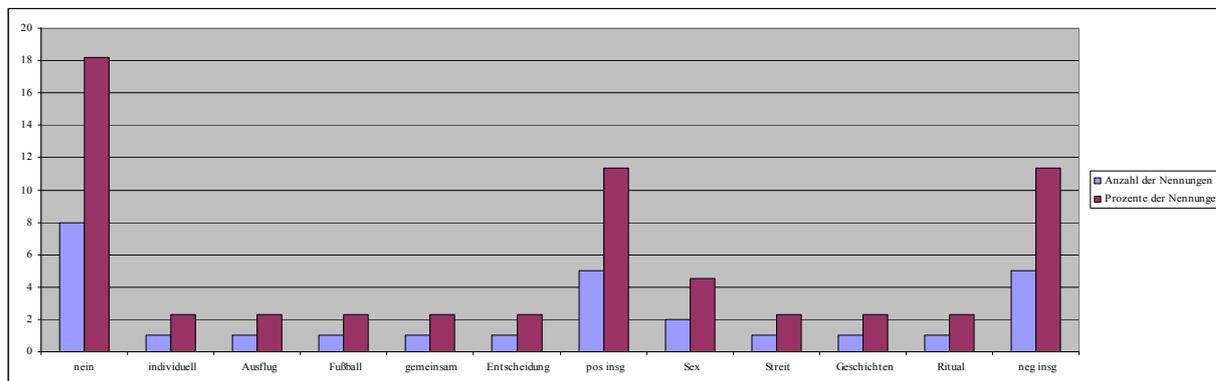
Vorgehen = anderer Ablauf wurde gewünscht

Bei dieser Frage machen den größten Anteil der Antworten die aus, die keine Sitzung negativ bewerten. In dieser Richtung äußern sich 14 Kinder (31,89 %). Die zweite große Antwortgruppe bezieht sich auf Interaktionen zwischen einzelnen Gruppenmitgliedern. Aufgrund der Fragestellung beziehen sich diese Antworten auf negativ erlebte Konflikte. Negative Interaktionen benennen elf Kinder (25 %). Alle weiteren Nennungen fallen mit ein bis drei Kommentaren nicht ins Gewicht.

Die folgende Frage erbrachte wenig Information, vermutlich wären auch an dieser Stelle empathische Nachfragen hilfreich gewesen. Die Frage lautet: „Weißt du warum du manchen Stunden lieber mochtest als andere?“ (IIIId) Die von den Kindern gegebenen Antworten sind in der anschließenden Abbildung dargestellt.

### Abbildung: Antworten zur Frage III d

„Weißt du warum du manchen Stunden lieber mochtest als andere?“



#### **Abbildung: Antworthäufigkeiten & prozentualer Anteil zur Frage III d**

Erläuterung: Die Prozentangaben nehmen Bezug auf die Gesamtzahl der Interviews (44).

nein = unterschiedliche Bewertung von Sitzungen wird nicht erklärt

individuell = Aussage mit individuellem Bezug

Ausflug = Ausflug in der Abschluss Sitzung wird als besonders positiv benannt

Fußball = Fußball als Aktivität der Ausklangphase wird als besonders positiv benannt

gemeinsam = wenn alle gemeinsam spielen wird als besonders positiv benannt

Entscheidung = Die Möglichkeit für die 12. Sitzung als Gruppe zu entscheiden was getan wird spielen wird als besonders positiv benannt

pos insg = Summe der positiven Erklärungen (individuell + Ausflug + Fußball + gemeinsam + Entscheidung)

Sex = Mitglieder des anderen Geschlechts werden negativ bewertet

Streit = Konflikt wird negativ bewertet

Geschichten = Geschichten werden als langweilig bewertet

Ritual = ritualisierter Sitzungsablauf wird negativ bewertet

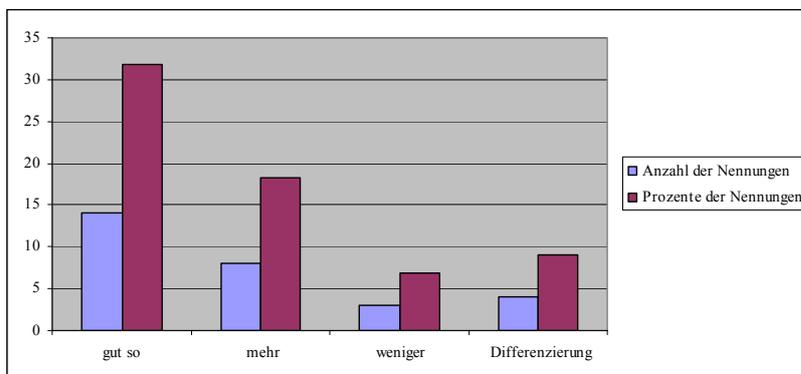
neg insg = Summe der negativen Erklärungen (Sex + Streit + Geschichten + Ritual)

Auffällig zeigt sich in der Abbildung, dass acht der Kinder (18,18 %) nicht näher erläutern, weshalb sie manche Sitzungen mehr oder weniger als andere mochten. Wie bereits eingangs zu dieser Frage erwähnt, wären diesbezüglich Nachfragen durch die InterviewerInnen sinnvoll gewesen. Weiterhin fällt auf, dass die Kinder, die sich spontan differenziert äußern, dies mit sehr individuellen Schwerpunkten tun, so dass an dieser Stelle kaum Bündelungen von Antworten möglich sind. Werden allerdings je alle positiven und negativen Äußerungen zusammengefasst, zeigt sich ein sehr ausgewogenes Bild von jeweils fünf Äußerungen (je 11,36 %). Die Kinder begründen demnach gleich häufig positiv wie negativ weshalb ihnen einzelne Sitzungen lieber waren als andere.

Die nächste hier betrachtete Frage lautet: „Hätten wir [die GruppenleiterInnen] vielleicht mehr oder weniger mitmachen sollen?“ (IVc). Die Antworten zeigt die folgende Abbildung.

### Abbildung: Antworten zur Frage IVc

„Hätten wir [die GruppenleiterInnen] vielleicht mehr oder weniger mitmachen sollen?“



#### Abbildung: Antworthäufigkeiten & prozentualer Anteil zur Frage IVc

Erläuterung: Die Prozentangaben nehmen Bezug auf die Gesamtzahl der Interviews (44).

gut so = Die GruppenleiterInnen hätten weder mehr noch weniger mitmachen sollen.

mehr = Die GruppenleiterInnen hätten mehr mitmachen sollen.

weniger = Die GruppenleiterInnen hätten weniger mitmachen sollen.

Differenzierung = Differenzierte Äußerungen, entweder „mal so mal so“ oder

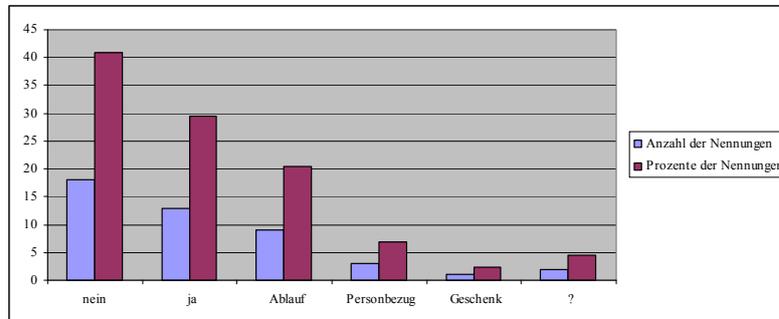
ein bestimmter Aspekt wurde benannt, in dem mehr oder weniger hätte mitgemacht werden sollen.

Der überwiegende Anteil der Kinder 31,82 % (14 von 44) äußert sich zufrieden mit dem Ausmaß der aktiven Beteiligung durch die GruppenleiterInnen. Vier Kinder (9,09 %) äußerten sich differenzierter zu dieser Frage. Eine beispielhafte Aussage dieser Kategorie lautet: „*Mehr mitspielen mit den Puppen.*“. Acht Kinder (18,18 %) wünschten sich eine stärkere bzw. aktivere Beteiligung der GruppenleiterInnen. Eine geringere Beteiligung wünschten sich lediglich drei Kinder (6,82 %), wovon sich lediglich ein Kind erläuternd äußerte, in dem es sagt: „*Weniger, weil ihr seid ja die Leiter, da könnt ihr ja nicht einfach mitmachen.*“

Die folgende Frage „Hätten wir [die GruppenleiterInnen] etwas anders machen sollen? Wenn ja, was denn?“ wird zum einen im Folgenden deskriptiv ausgewertet, zum anderen finden sich diese Antworten später in der kategorialen Betrachtung wieder, da es sich hierbei um eine Frage nach Vorschlägen von den Kindern handelt. Die Antwortgruppen sind nachstehend abgebildet.

### Abbildung: Antworten zur Frage IVd

„Hätten wir [die GruppenleiterInnen] etwas anders machen sollen? Wenn ja, was denn?“



### Abbildung: Antworthäufigkeiten & prozentualer Anteil zur Frage IVd

Erläuterung: Die Prozentangaben nehmen Bezug auf die Gesamtzahl der Interviews (44).

nein = Die GruppenleiterInnen hätten nichts anders machen sollen.

ja = Die GruppenleiterInnen hätten etwas anders machen sollen.

= Summe aus Ablauf + Personbezug + Geschenk

Ablauf = Die GruppenleiterInnen hätten im Ablauf der Sitzung etwas anders machen sollen.

Personbezug = personale Aspekte hätten anders sein sollen.

Geschenk = Das Kind wünschte sich ein bestimmtes Abschiedsgeschenk.

? = weiß nichts

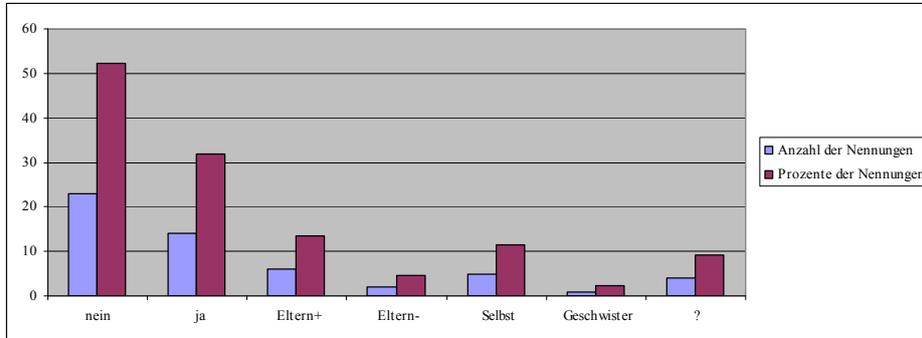
18 Kinder (40,91 %) finden nicht, dass die GruppenleiterInnen etwas anders hätten machen sollen. Dem gegenüber stehen immerhin 13 Kinder (29,55 %), die sich etwas anders gewünscht hätten. Darin machen die Kinder, die sich etwas im Ablauf anders gewünscht hätten mit 20,45 % (neun Kinder) den größten Anteil aus. Hierunter subsumieren sich sowohl Wünsche nach Abweichung vom ritualisierten Sitzungsablauf „*Zum Beispiel auch mal eine Bastelstunde oder so.*“, wie auch der Wunsch nach einer längeren Ausklangphase „*...mehr Zeit danach für Draußen*“. Die personenbezogenen Wünsche, richten sich sowohl an die GruppenleiterInnen wie auch an die gegengeschlechtlichen Kinder.

Nachdem die bisherigen Fragen sich auf die Kindergruppen bezogen, fragen die folgenden nach Veränderungen im Umfeld bzw. im Erleben der Kinder.

Die folgende Frage lautet: „Ist denn bei euch zu Hause seit *Löwenherz* etwas anders als früher? Wann ja: Was denn? Glaubst du, dass das an *Löwenherz* liegt? Oder an was könnte es noch liegen?“ (Vg).

### Abbildung: Antworten zur Frage Vg

„Ist denn bei euch zu Hause seit *Löwenherz* etwas anders als früher? Wann ja: Was denn? Glaubst du, dass das an *Löwenherz* liegt? Oder an was könnte es noch liegen?“



### Abbildung: Antworthäufigkeiten & prozentualer Anteil zur Frage Vg

Erläuterung: Die Prozentangaben nehmen Bezug auf die Gesamtzahl der Interviews (44).

nein = Es gab keine Veränderung zu Hause.

ja = Es gab Veränderungen zu Hause. Summe aus: Eltern<sup>+</sup> + Eltern<sup>-</sup> + Selbst + Geschwister

Eltern<sup>+</sup> = positive Veränderung der Eltern

Eltern<sup>-</sup> = negative Veränderung der Eltern

Selbst = eigene Veränderung

Geschwister = Veränderung von Geschwisterkindern

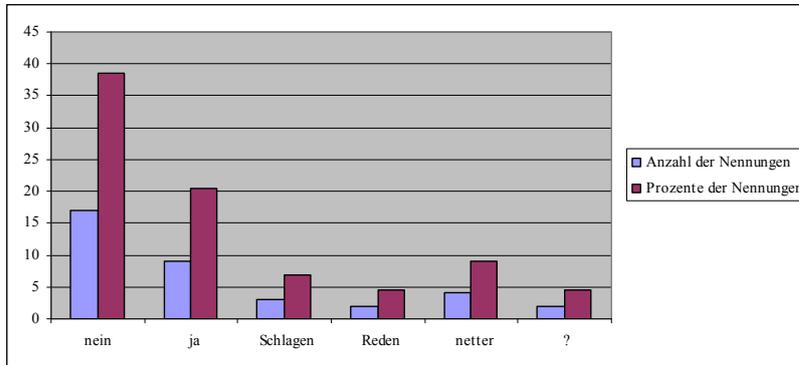
? = weiß nicht

Mit 52,27 % geben mehr als die Hälfte der Kinder (23) keine Veränderung zu Hause durch *Löwenherz* an. Mehr als ein Viertel der Kinder nannte konkrete Veränderungen, 14 Aussagen (31,88 %). Diese beziehen sich auf die Eltern (in sechs von acht Aussagen positiv), auf die eigene Person (11, 36 % = fünf Kinder) und einmal auf ein Geschwisterkind.

Die folgende Frage bezieht sich direkt auf das elterliche Verhalten: „Ist deine Mama oder dein Papa seit *Löwenherz* angefangen hat irgendwie anders? Wenn ja; Woran merkst du das?“ (Vh). Das Antwortspektrum zeigt die anschließende Abbildung.

### Abbildung: Antworten zur Frage Vh

„Ist deine Mama oder dein Papa seit *Löwenherz* angefangen hat irgendwie anders? Wenn ja; Woran merkst du das?“



### Abbildung: Antworthäufigkeiten & prozentualer Anteil zur Frage Vg

Erläuterung: Die Prozentangaben nehmen Bezug auf die Gesamtzahl der Interviews (44).

nein = Die Eltern haben sich nicht verändert.

ja = Die Eltern haben sich verändert. Summe aus: Schlagen + Reden + netter

Schlagen = Die Eltern schlagen weniger als früher.

Reden = Die Eltern reden mehr mit dem Kind und/oder hören ihm mehr zu.

netter = Die Eltern sind netter als früher bzw. schreien und schimpfen weniger.

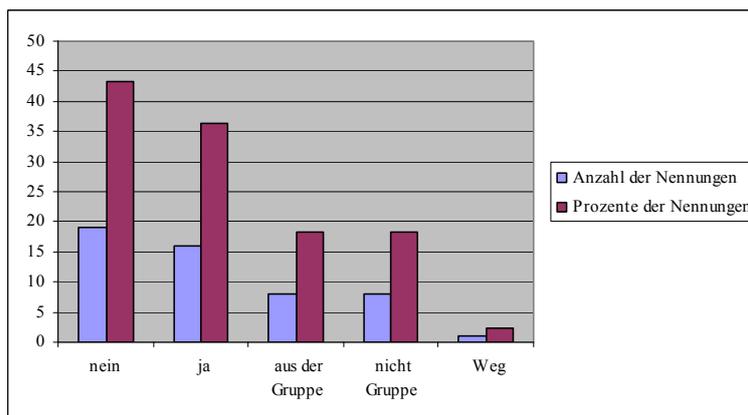
? = weiß nicht

17 Kinder (38,64 %) erleben ihre Eltern unverändert. Dem gegenüber stehen neun Kinder (20,45 %), die positive Veränderungen im Verhalten ihrer Eltern benennen. Lediglich zwei Kindern fällt zu dieser Frage explizit nichts ein.

Die folgenden Fragen gehen spezifischer auf Aspekte bei den Kindern selbst ein. So lautet die nächste Frage: „Hast du neue oder andere Freunde oder Freundinnen?“ (VIc). Die Beantwortungen zeigt die folgende Abbildung.

### Abbildung: Antworten zur Frage VIc

„Hast du neue oder andere Freunde oder Freundinnen?“



### Abbildung: Antworthäufigkeiten & prozentualer Anteil zur Frage VIc

Erläuterung: Die Prozentangaben nehmen Bezug auf die Gesamtzahl der Interviews (44).

nein = keineN neueN FreundIn

ja = neueN FreundIn; Summe aus: aus der Gruppe + nicht Gruppe

aus der Gruppe = neueN FreundIn aus der Kindergruppe

nicht Gruppe = neueN FreundIn außerhalb der Kindergruppe

Weg = erste Schritte auf dem Weg zu neuen Freundschaften.

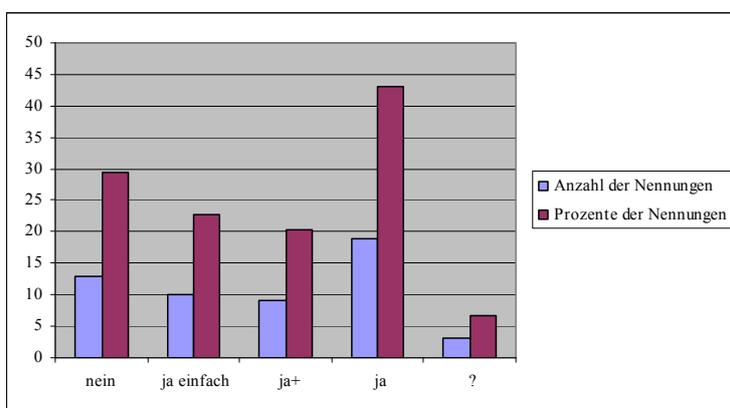
## Ergebnisse

Die Anzahl der Kinder mit und ohne neue Freundschaften ist ähnlich hoch, so geben 19 Kinder (43,18 %) an, keine neuen Freundschaften geschlossen zu haben, während 16 Kinder (36,36 %) neue Freundschaften gefunden haben. An dieser Stelle ist bis auf ein Kind nicht ersichtlich, ob unter den 19 Kindern welche sind, die ebenfalls gern neue Freundschaften geschlossen hätten oder ob sie mit ihren bestehenden Beziehung zufrieden sind.

Die folgende Frage lautet: „Hast du mit *Löwenherz* etwas Neues gelernt?“ (VII) und wurde wie folgt beantwortet.

### **Abbildung: Antworten zur Frage VII**

„Hast du mit *Löwenherz* etwas Neues gelernt?“



### **Abbildung: Antworthäufigkeiten & prozentualer Anteil zur Frage VII**

**Erläuterung:** Die Prozentangaben nehmen Bezug auf die Gesamtzahl der Interviews (44).

nein = nichts Neues durch *Löwenherz* gelernt

ja einfach = Etwas Neues durch *Löwenherz* gelernt, ohne zu benennen was.

ja+ = Etwas Neues durch *Löwenherz* gelernt, unter Benennung dessen was gelernt wurde.

ja = Summe aus ja einfach + ja+

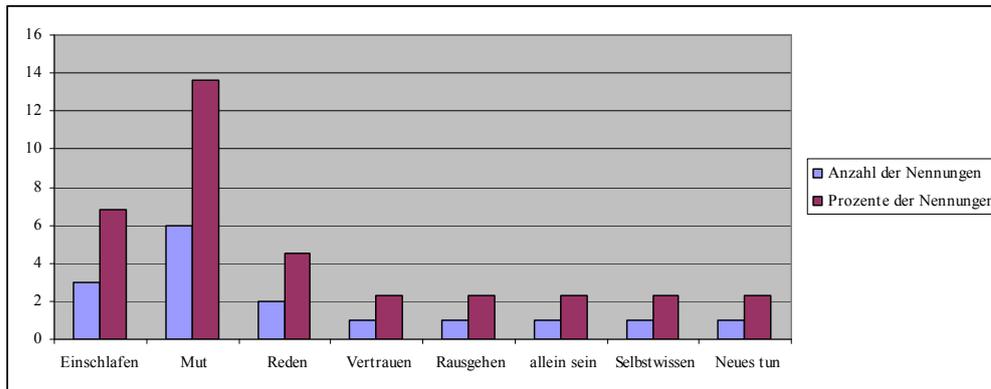
? = weiß nicht

Mit 43,18 % kommt der überwiegende Teil der Kinder (19) zu dem Schluss mit *Löwenherz* etwas Neues gelernt zu haben, immerhin neun von ihnen, und damit annähernd die Hälfte, differenzieren spontan was sie gelernt haben. Ein Beispiel für eine solche spontane Differenzierung: „Ja, dass man sich trauen soll, etwas zu tun, wenn man es möchte.“ Dieser Gruppe stehen 13 Kinder (29,55 %) gegenüber, die die Meinung kundtun, nichts Neues gelernt zu haben.

Die folgenden Fragen versuchen das was und wie zu ergründen. Die Frage VIIb lautet: „Kannst du sagen, was du gelernt hast?“. Die Antworten der Kinder auf diese Frage sind in der anschließenden Abbildung dargestellt.

### Abbildung: Antworten zur Frage VIIb

„Kannst du sagen, was du gelernt hast?“



**Abbildung: Antworthäufigkeiten & prozentualer Anteil zur Frage VIIb**

Erläuterung: Die Prozentangaben nehmen Bezug auf die Gesamtzahl der Interviews (44).

Einschlafen = besser Einschlafen können

Mut = mutiger sein

Reden = selbstständiger Sprechen

Vertrauen = anderen mehr vertrauen

Rausgehen = sich allein raus trauen

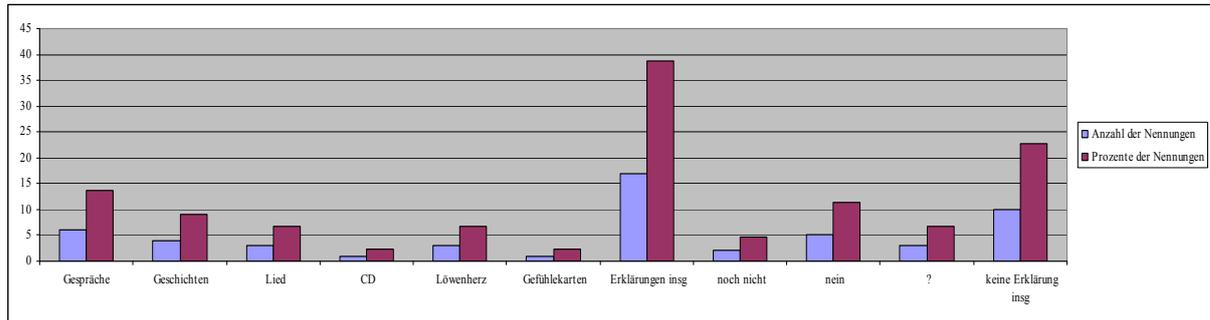
Selbstwissen = Selbstreflektion

Neues tun = unbekanntem Dingen annähern

Insgesamt äußern sich zu dieser Frage lediglich 16 Kinder, diese tun das sehr selbstreflektiert. Drei Kinder geben an, besser Einschlafen zu können. Von diesen drei erläutern zwei Kinder dies spontan, während das eine Kind angibt nun im Dunkeln einschlafen zu können, sagt das andere, dass es schneller einschläft, es „*muss nicht mehr so viel Nachdenken*“. Das dritte Kind gibt schlicht an inzwischen besser einschlafen zu können. Auch in Bezug auf das Reden wird die individuell reflektierende Fähigkeit Abstufungen vorzunehmen deutlich. Während eines der beiden Kinder äußert: „*Ich spreche jetzt mit jedem.*“ deutet das andere seine Entwicklung an, wenn es sagt: „*Traue mich mehr zu reden.*“. Die sechs Kinder (13,63 %), die unter Mut gebündelt sind, gaben an mutiger geworden zu sein oder sich mehr zu trauen. Alle weiteren Äußerungen sind einmalige Nennungen. Als sehr reflektiertes Beispiel sei hier die Äußerung, die als Selbstwissen benannt ist, zitiert: „*Wenn ich sauer bin, dann muss man mich erstmal nicht anfassen, dann denke ich nach, und dann geht es besser.*“. Weiter vertiefend wurden die Kinder gefragt: „Hast du eine Idee, wodurch du das lernen konntest?“. Die Antworten zeigt die Abbildung.

**Abbildung: Antworten zur Frage VIIc**

„Hast du eine Idee, wodurch du das lernen konntest?“



**Abbildung: Antworthäufigkeiten & prozentualer Anteil zur Frage VIIc**

**Erläuterung:** Die Prozentangaben nehmen Bezug auf die Gesamtzahl der Interviews (44).

Gespräche = Gelernt wurde durch Gespräche mit den Gruppenleitungen und untereinander.

Geschichten = Gelernt wurde durch das Hören und Lesen der Geschichten.

Lied = Gelernt wurde durch das Lied.

CD = Gelernt wurde durch das Hören der Entspannungs-CD.

Löwenherz = Gelernt wurde durch und mit *Löwenherz* insgesamt.

Gefühlkarten = Gelernt wurde durch und mit den Gefühlkarten.

Erklärungen insg = Summe aller Erklärungen = Gespräche + Geschichten + Lied + CD + *Löwenherz*

noch nicht = Die Kinder äußern, noch keine Idee zu haben, wodurch sie gelernt haben.

nein = Die Kinder haben keine Idee wodurch sie gelernt haben.

? = Die Kinder wissen nicht wodurch sie gelernt haben.

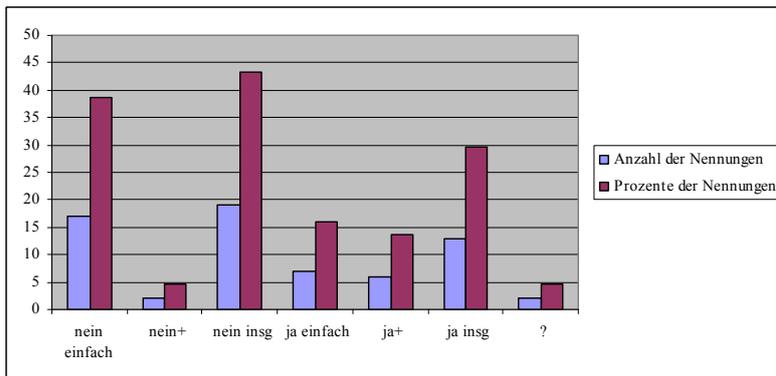
keine Erklärung insg = Summe aus: noch nicht + nein + ?

17 Kinder (38,63 %) geben differenzierte Erklärungen wodurch sie die vorher genannten Lernerfolgen erreichen konnten. Dem stehen mit 22,72 % deutlich weniger Kinder (10) gegenüber, die keine Erklärung abgeben. Die größte Gruppe der gegebenen Erklärungen machen die Gespräche mit 13,63 % (sechs Nennungen) aus.

Mit der Frage „Hast du vor, Sachen aus *Löwenherz* weiter zu machen?“ (VII) wird die individuelle Resonanz auf die Inhalte erfragt. Die Kinder beantworten dies wie folgt.

**Abbildung: Antworten zur Frage VIII**

„Hast du vor, Sachen aus *Löwenherz* weiter zu machen?“



**Abbildung: Antworthäufigkeiten & prozentualer Anteil zur Frage VIII**

**Erläuterung:** Die Prozentangaben nehmen Bezug auf die Gesamtzahl der Interviews (44).

nein einfach = keine *Löwenherz*-Sachen weiter machen; keine Erläuterung

nein+ = keine *Löwenherz*-Sachen weiter machen; mit Erläuterung

nein insg = Summe aus nein einfach + nein+

ja einfach = *Löwenherz*-Sachen weiter machen; keine Erläuterung

ja+ = *Löwenherz*-Sachen weiter machen; mit Erläuterung

ja insg = Summe aus ja einfach + ja+

## Ergebnisse

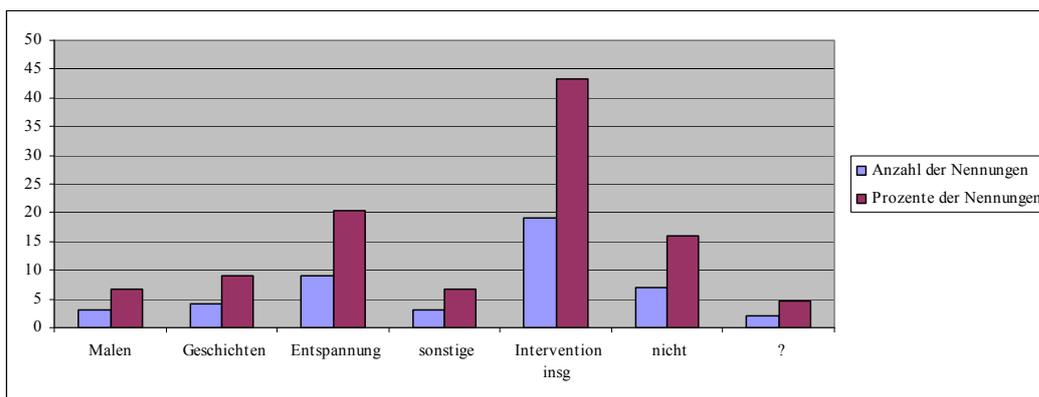
? = weiß nicht

Der überwiegende Teil der Kinder (43,18 %) plant nicht Dinge, die sie in *Löwenherz* gemacht haben, allein weiter zu machen, dabei handelt es sich um 19 Kinder. Lediglich zwei der Kinder differenzieren diese Entscheidung etwas, exemplarisch eine der Aussagen: „*Macht keinen Spaß*.“. Dem gegenüber stehen 13 Kinder (29,55 %), die *Löwenherz* – Inhalte nach Abschluss der Gruppenphase fortführen möchten. In dieser Gruppe differenziert annähernd die Hälfte der Kinder (6) ihre Aussage spontan. Lediglich zwei Kinder können sich nicht entscheiden.

Interessant ist, dass zur Beantwortung der nachfolgenden Frage wesentlich mehr Kinder etwas angeben, was sie fortführen möchten. Obwohl es sich bei der Anschlussfrage um eine was – Frage handelt „Was denn? Bzw. Warum nicht?“ (VIIIb), wird diese bereits hier betrachtet, da zum einen ein unmittelbarer Bezug zu vorherigen Frage besteht, zum anderen, da zumindest zum Teil eine quantifizierbare Aussage eingefordert wird.

### **Abbildung: Antworten zur Frage VIIIb**

„Was denn? Bzw. Warum nicht?“



### **Abbildung: Antworthäufigkeiten & prozentualer Anteil zur Frage VIIIb**

**Erläuterung:** Die Prozentangaben nehmen Bezug auf die Gesamtzahl der Interviews (44).

Geschichten = Geschichten lesen

Entspannung = Entspannungs-CD/-Kassette hören

sonstige = sonstige Interventionstechniken wurden einzeln genannt

Interventionen insg = Summe der Interventionen: Malen + Geschichten + Entspannung + sonstige

nicht = Begründungen, weshalb nichts fortgeführt wird

? = weiß nicht

19 Äußerungen (43,18 %) beziehen sich explizit auf bestimmte Inhalte, lediglich eine Äußerung stellt keine selbstständig fortsetzbare Intervention dar, „*Wieder in dem Raum spielen*.“. Innerhalb der 19 Äußerungen stellen die, die sich auf das Hören der Entspannung/Phantasiereise beziehen mit neun Nennungen die größte Subgruppe dar. Unter sonstige wurden außerdem die Hausaufgabe nach der elften Sitzung (Körperwahrnehmung farbige visualisieren) und Kneten genannt. Im Gesamteindruck zu diesen Antworten erscheint auffällig, dass bei dieser Frage lediglich sieben Kinder

## Ergebnisse

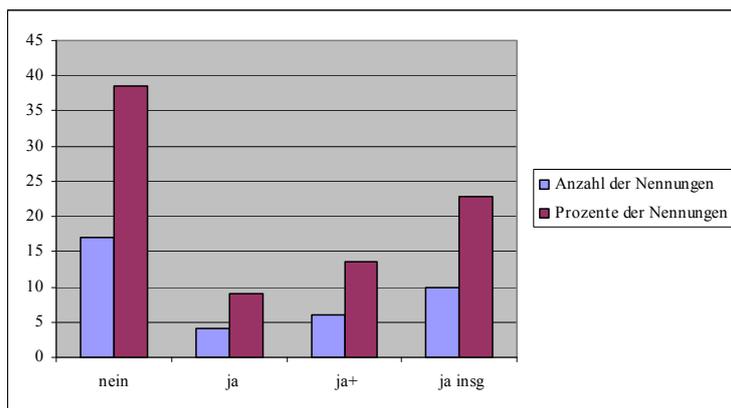
(15,91 %) angeben und begründen, dass sie nichts weitermachen werden. Dies ist insofern auffällig, da bei der vorherigen Frage VIII 19 Kinder (43,18 %) angaben, nichts weiter machen zu wollen. Die gegebenen Erklärungen zeigen eine große Bandbreite wie die folgenden drei Beispiele zeigen.

1. „Weil ihr so viel genervt habt.“
2. „Weil das nur in der Gruppe so viel Spaß gemacht hat.“
3. „zu langweilig.“

Die folgenden beiden Fragen beziehen sich direkt auf die Geschichten aus *Löwenherz*, die die Kinder auch alle zu Hause haben. Dabei wird zuerst nach Vergangenem gefragt, „Hast du manche Geschichte noch mal gelesen? Wenn ja, welche?“ (VIIIc) und im Anschluss nach dem zukünftigen Umgang mit den Geschichten, „Glaubst du, dass du noch öfter *Löwenherz* – Geschichten lesen wirst?“ (VIIIId). Die Antworten zeigen die beiden folgenden Abbildungen.

### **Abbildung: Antworten zur Frage VIIIc**

„Hast du manche Geschichte noch mal gelesen? Wenn ja, welche?“



### **Abbildung: Antworthäufigkeiten & prozentualer Anteil zur Frage VIIIc**

**Erläuterung:** Die Prozentangaben nehmen Bezug auf die Gesamtzahl der Interviews (44).

nein = keine Geschichte noch mal gelesen

ja = Geschichte(n) noch mal gelesen, ohne Angabe welche

ja+ = Geschichte(n) noch mal gelesen, mit Angabe welche

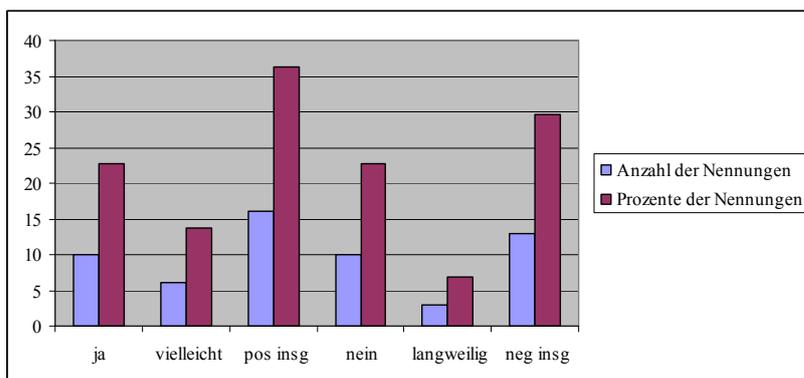
ja insg = Summe aus ja + ja+

17 Kindern (38,64 %), die keine Geschichte zu Hause gelesen haben, stehen zehn Kinder (22,73 %) gegenüber, die angeben mindestens eine Geschichte zu Hause gelesen zu haben. Von diesen zehn Kindern nennen sechs die Geschichte(n), die sie gelesen haben. Bei den genannten Geschichten handelt es sich dreimal um die Entspannungsgeschichte, wobei hier evtl. auch das Hören der CD bzw. Kassette von den Kindern einbezogen wird. Zwei Kinder nennen die Hunde - Geschichte, damit ist die Geschichte der neunten Sitzung mit den Themen: Tierphobien, Generalisierte Angst, Angstattacken und Desensibilisierung. Ein weiteres Kind nennt „Die, in der man nicht

von *zu Hause weg will.*“, wobei es sich um die Geschichte der fünften Sitzung handelt. Diese hat die Themen: Trennungsangst, übermäßige Sorgen, Ursachen von Schulphobien und Möglichkeiten ihrer Überwindung. Abschließend werden die Antworten zur Frage nach dem zukünftigen Umgang mit den Geschichten in dargestellt.

### **Abbildung: Antworten zur Frage VIII d**

„Glaubst du, dass du noch öfter *Löwenherz* – Geschichten lesen wirst?“



#### **Abbildung: Antworthäufigkeiten & prozentualer Anteil zur Frage VIII d**

**Erläuterung:** Die Prozentangaben nehmen Bezug auf die Gesamtzahl der Interviews (44).

ja = will eine Geschichte noch mal gelesen

vielleicht = wird evtl. eine Geschichte noch mal lesen

pos insg = Summe der positiven Äußerungen: ja + vielleicht

nein = will keine Geschichte noch mal lesen

langweilig = will keine Geschichte noch mal lesen, weil die langweilig sind

neg insg = Summe der verneinenden Äußerungen: nein + langweilig

Werden die positiven und negativen Äußerungen gegenüber gestellt, überwiegen die positiven mit 36,26 % (16 Kindern) gegenüber 29,55 % (13 Kindern). Allerdings muss einschränkend festgehalten werden, dass sich diese unterschiedlich zusammensetzen. Zehn Kinder (22,73 %) sind sich sicher später noch einmal eine Geschichte zu lesen. Lediglich sechs Kinder (13,64 %) äußern sich unentschlossen, ob sie eine Geschichte später noch lesen werden. Dem stehen 13 Kinder gegenüber, die dies ablehnen. Von diesen 13 Kindern begründen drei (6,82 %) ihre Ablehnung spontan, wie dieses Kind: „*Nein, die waren so langweilig.*“.

### **6.6 Offene Einschätzung der Kinder durch die LehrerInnen**

Wie in Kapitel 5.1.3.2 dargelegt, wurden zu zwei Zeitpunkte offene Interviews mit den KlassenlehrerInnen der beteiligten Kinder geführt. Diese wurde inhaltsanalytisch nach Strauss und Corbin (1996) ausgewertet. Die vollständigen Interviewleitfäden sind im Anhang (s. Kapitel 12.2.2) abgebildet.

Aufgrund der im Interview gestellten Fragen wurden folgende Kategorien zur Auswertung gebildet:

- Entwicklung / positive Veränderungen des Kindes während *Löwenherz*<sup>49</sup> bzw. im Anschluss<sup>50</sup>
- negative Veränderungen
- verändertes Verhalten gegenüber dem/der LehrerIn
- verändertes Verhalten im Unterricht
- verändertes Verhalten anderen Kindern gegenüber
- verändertes Verhalten anderer Kinder dem *Löwenherz* – Kind gegenüber
- Bericht über Veränderungen zu Hause

Nicht zu allen Kindern liegen Daten vor, was zum einen darauf zurückzuführen ist, dass manche Kinder aus Sicht ihrer LehrerInnen die Kategorien nicht erfüllten, zum anderen es nicht immer möglich war diese Interviews zu führen. So machte ein LehrerInnenwechsel in einer Gruppe eine Veränderungsbetrachtung aus Sicht der Lehrkraft unmöglich, da diese die Kinder nicht vor Eintritt in das Projekt kannte.

Die letzte, anhand des Interviewleitfadens entwickelte Kategorie zeigte sich als obsolet, da keine einzige Lehrkraft zu dieser etwas beitragen konnte. Da gerade junge Kinder häufig ihre Elternhäuser schützen, indem sie über diese nichts nach außen tragen, verwundert dies nicht. Aufgrund dessen wird im Folgenden auf diese Kategorie verzichtet.

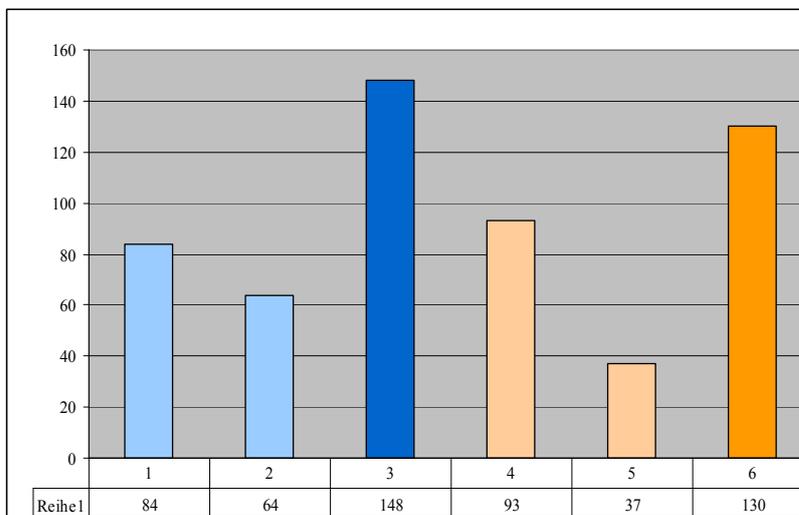
Die folgende Abbildung gibt einen Überblick über positive und negative Veränderungen der Kinder im zeitlichen Kontext zu den *Löwenherz*-Gruppen.

---

<sup>49</sup> im Post-Interview, d.h. im direkten Anschluss an die Gruppeninterventionsphase

<sup>50</sup> im Follow Up II – Interview, d.h. sechs Monate nach Abschluss der Gruppeninterventionsphase

### **Abbildung: Positive und negative Veränderungen der Kinder aus Sicht ihrer LehrerInnen unmittelbar nach dem Ende der Gruppenintervention und sechs Monate später**



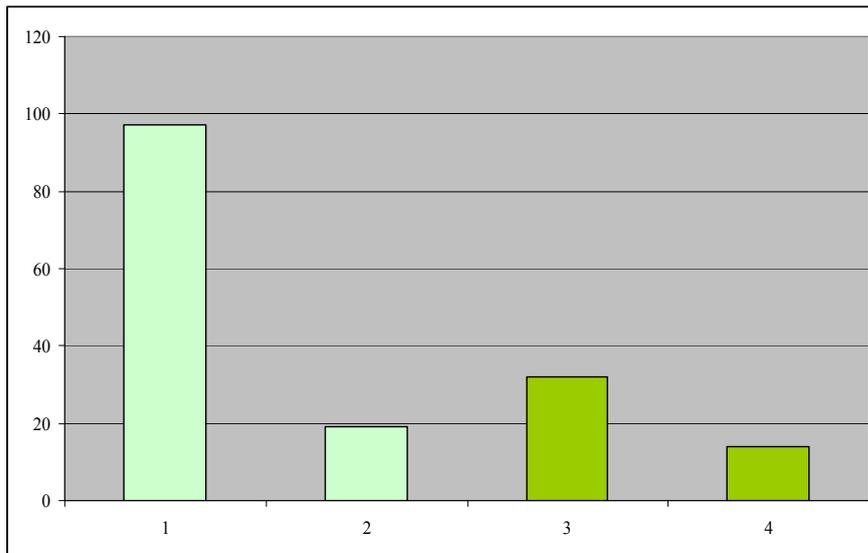
**Abbildung:** Positive und negative Veränderungen der Kinder aus Sicht ihrer LehrerInnen unmittelbar nach dem Ende der Gruppenintervention und sechs Monate später

**Erläuterung:** 1. Säule: positiven Veränderungen über alle Kinder zum Post-Zeitpunkt (unmittelbar nach Gruppenende)  
2. Säule: positiven Veränderungen zum Follow Up II-Zeitpunkt (6 Monate nach Gruppenende)  
3. Säule: Summe der ersten und zweiten Säule = alle positiven Veränderungen  
4. Säule: negative Veränderungen über alle Kinder zum Post-Zeitpunkt  
5. Säule: negative Veränderungen zum FollowUp II-Zeitpunkt  
6. Säule: Summe der vierten und fünften Säule = alle negativen Veränderungen  
In „Reihe 1“ sind die Zahlenwerte der Säulen eingetragen.

Aus der Abbildung wird deutlich, dass die Kinder aus Sicht der LehrerInnen sich sowohl positiv als auch negativ verändern. Es werden mit 148 positiven Aspekten zwar etwas mehr positive als negative Veränderungen (130) benannt, die annähernd gleiche Zahl erstaunt jedoch auf den ersten Blick. Bei näherer Betrachtung der Einzelsummen wird deutlich, dass die negativen Veränderungen zum Post-Zeitpunkt überwiegen, während diese zum Follow Up II-Zeitpunkt deutlich weniger sind. Eine große Anzahl an Kindern zeigt aus Sicht ihrer LehrerInnen direkt nach der Gruppenintervention 177 Veränderungen (Summe der Säulen eins und vier) und 101 weitere Veränderung zum Follow Up II-Zeitpunkt (Summen der Säulen zwei und fünf), was eine Gesamtveränderungssumme von 278 (Säule drei und sechs) ergibt.

Zusätzlich zu den allgemeinen Veränderungen der Kinder wurden die LehrerInnen nach Veränderungen in spezifischen Kontexten gefragt. Diese sind in der folgenden Abbildung visualisiert.

### Abbildung: Spezifische Veränderungen der Kinder aus Sicht ihrer LehrerInnen



**Abbildung:** Spezifische Veränderungen der Kinder aus Sicht ihrer LehrerInnen zum Post- und Follow Up II-Zeitpunkt

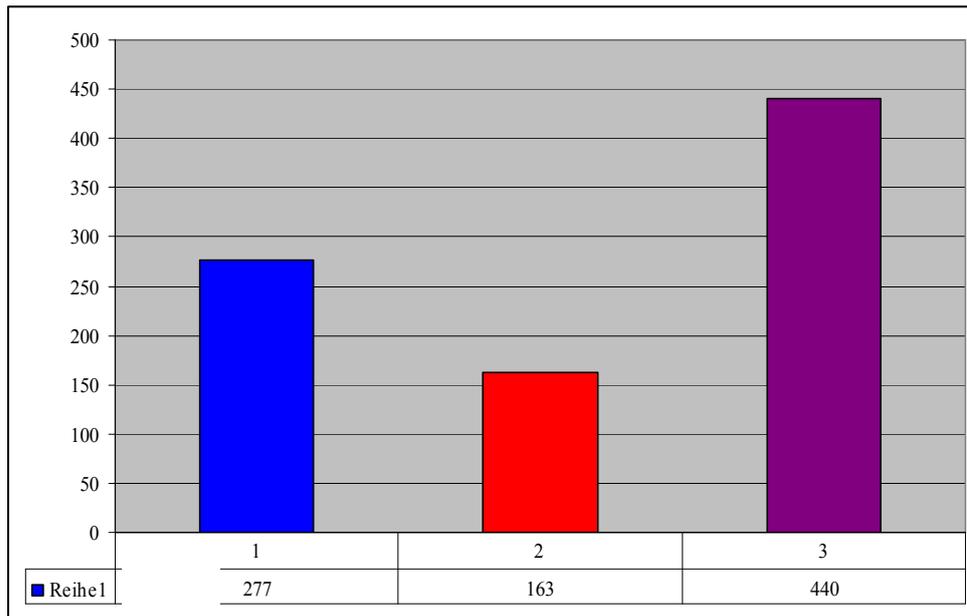
Erläuterung: helle Säulen: Post-Zeitpunkt, 1. Säule: positive spezifische Veränderungen, 2. Säule: negative spezifische Veränderungen

dunkle Säulen: Follow Up II-Zeitpunkt, 3. Säule: positive spezifischen Veränderungen, 4. Säule: negative spezifische Veränderungen

In den spezifischen Angaben sind alle Antworten, die Veränderungen bei den Kindern im Umgang mit LehrerInnen, anderen Kindern und im Unterricht subsumiert. In diesem Teil der Interviews finden sich Äußerungen wie: „*Sie stört jetzt sehr viel öfter den Unterricht.*“ oder etwa: „*Ist rebellischer geworden, traut sich auch mal unverschämt zu antworten.*“. Diese spezifische Befragung unterstützt die allgemein Fragen nach grundsätzlichen positiven und negativen Veränderungen. Bei den spezifischen Fragen fielen den LehrerInnen im Vergleich deutlich mehr positive Aspekte ein.

Abschließend sollen mit der nachstehenden Abbildung alle positiven Veränderungen, allgemein wie spezifisch erfragte, neben allen negativen betrachtet werden.

### **Abbildung: Positive und negative Veränderungen der Kinder über alle Kategorien und Zeitpunkte aus Sicht ihrer LehrerInnen**



**Abbildung: Positive & negative Veränderungen der Kinder über alle Kategorien und Zeitpunkte aus Sicht ihrer LehrerInnen**

**Erläuterung:** Die blaue Säule gibt die Summe der positiven Veränderungen über alle Fragen und beide Zeitpunkte (Post- & Follow Up II-Zeitpunkt) an. Die rote Säule gibt die Summe der negativen Veränderungen über alle Fragen und beide Zeitpunkte (Post- & Follow Up II-Zeitpunkt) an. Die lilane Säule gibt die Summe über alle Veränderungen über alle Kategorien und alle Zeitpunkte an. Unterhalb der Säulenummern stehen die Mengen.

Bei der globalen Betrachtung wird deutlich, dass die positiven Veränderungen aus Sicht der LehrerInnen über beide Befragungszeitpunkte überwiegen, sie nennen 114 mehr positive als negative Veränderungen. Insgesamt benennen die befragten LehrerInnen 440 Veränderungen, was bei 45 Kindern im Mittel etwas über neun Veränderungen pro Kind bedeutet.

### IV. Diskussion, Ausblick und Implementierung

#### 7 Globale Betrachtungen der dargestellten Ergebnisse

##### 7.1 Diskussion der dargelegten Ergebnisse

Im Folgenden, abschließenden Kapitel dieser Arbeit werden die dargestellten Ergebnisse diskutiert. Des Weiteren soll ein forschungsorientierter Ausblick für das Programm gegeben werden und mögliche Wege der Implementierung beschrieben werden.

Die Ergebnisse werden im Folgenden in der Reihenfolge ihrer Darstellung im sechsten Kapitel diskutiert.

##### 7.1.1 Fragebogenergebnisse aus Sicht der Kinder, Eltern und LehrerInnen

Bereits in Kapitel 6.1 Die Stichprobe wird aufgezeigt, dass die Interventionsgruppe (IG) keine deutlichen Unterschiede zur Warte-Kontroll-Gruppe (W-KG) ausweist. Da es sich unter statistischen Gesichtspunkten um eine kleine Stichprobe handelt, die zusätzlich durch das Kontrollgruppendesign künstlich verkleinert wurde, erscheinen an dieser Stelle Tendenzaussagen als sinnvoll. Eine ausführliche statistische Analyse der quantitativen Daten, einschließlich, sofern möglich, errechneter Signifikanzen und Effektstärken sind in der Diplomarbeit von Krüger (2006) nachzulesen.

Im Kapitel 6.2 Darstellung der Fragebogenergebnisse der Kinder-, Eltern- und LehrerInneneinschätzungen werden exemplarisch Hauptergebnisse dargestellt, um auch in dieser Arbeit die zentralen Ergebnisse aufzuzeigen.

Die Kinder geben ihre Ängstlichkeit als deutlich gesunken von  $t_1$  zu  $t_4$  (Follow Up I) an und zu  $t_5$  (Follow Up II) gleichbleibend zu  $t_4$ . Damit wird deutlich, dass *Löwenherz* die Kinder bezüglich der angestrebten Reduzierung ihrer Ängstlichkeit während der Interventionsphase effektiv unterstützen konnte. Die während dieser Phase gelernten Fähigkeiten bleiben über die Dauer der Intervention hinaus erhalten, so dass anzunehmen ist, dass die Kinder individuelle Bewältigungsstrategien erwerben konnten. Bezogen auf die Lebensqualität zeigt sich, dass die Kinder ihre Lebensqualität nach der Teilnahme an *Löwenherz* verbessert wahrnehmen, diese verstärkt sich auch nach Beendigung der Interventionsphase, wie an der Erhöhung zu  $t_4$  deutlich wird. Zwar sinkt die Lebensqualität nach Einschätzung der Kinder zum letzten Erhebungszeitpunkt wieder ab, sie bleibt aber über dem von den Fragebogenautorinnen angegeben Cut-off und über dem zum Ende der Intervention erreichten Wert. Entsprechend stellen sich auch die Lebensqualitätseinschätzungen im Fremdurteil durch die Eltern dar. Interessant

ist, dass die Eltern die Lebensqualität der Kinder besser einschätzen als diese das selbst tun. Des Weiteren auffällig ist, dass die Eltern ihre Kinder bereits am Ende der Interventionsphase oberhalb des Cut-off-Wertes sehen, während die Kinder dies erst zu einem späteren Zeitpunkt tun. An dieser parallelen Selbst- und Fremdeinschätzung wird augenscheinlich sehr deutlich wie relevant die BeobachterInnenquelle ist, dies gilt vermutlich in besonderem Maße für internalisierende Auffälligkeiten, da diese weniger deutlich beobachtbares Verhalten produzieren als externalisierende Störungen.

Aus beider Perspektive ist zu schließen, dass die Kinder bezüglich ihrer Lebensqualität von der Teilnahme an *Löwenherz* profitierten, wenn auch das Ausmaß und der Zeitpunkt leicht variieren.

Ähnlich wie bei der Einschätzung der Lebensqualität steigt auch nach Ansicht der LehrerInnen die emotionale Labilität im zweiten Follow Up ( $t_5$ ) wieder etwas an, jedoch ist auch hier positiv auffallend, dass sie trotz des Anstiegs unter den Cut-off-Werten bleibt. So kann festgehalten werden, dass die Kinder auch bezüglich ihrer emotionalen Stabilität aufgrund der Teilnahme an *Löwenherz* profitierten.

Dies bedeutet, dass das Programm während seiner Durchführungsphase in Bezug auf die emotionale Stabilität der Kindern eine höhere Effizienz zeigt als nach der Gruppenphase, aber in seiner Wirkung über das Ende der Intervention hinaus bestehen bleibt, die Kinder demnach vermutlich gelernte Fähigkeiten selbstständig anwenden und nutzen können, auch ohne Anleitung durch GruppenleiterInnen.

Diese Sicht setzt sich in der elterlichen Fremdbeurteilung mittels CBCL fort. Bezogen auf Internalisierendes Verhalten sinken diese bereits von  $t_1$  zu  $t_3$  (Ende der Intervention) knapp unter den Cut-Off-Wert. Äußerst positiv erscheint hierbei, dass die Einschätzungen für internalisierenden Auffälligkeiten zu  $t_5$  (Follow Up II; sechs Monate nach Interventionsende) weiter deutlich absinken, was ein weiterer Beleg für die durch die Kinder erworbenen Bewältigungsstrategien darstellt.

Daraus ist abzuleiten, dass die Teilnahme an *Löwenherz* Langzeiteffekte verursacht, die Kinder also auch aus Sicht ihrer Eltern in Bezug auf internalisierende Auffälligkeiten profitieren.

In Bezug auf Problemverhalten zeigt sich dasselbe Bild. So ist auch bezüglich des gezeigten kindlichen Problemverhaltens eine deutliche positive Veränderung aus Sicht ihrer Eltern nach der Teilnahme an *Löwenherz* festzustellen, die Kinder haben demnach auch in diesem Aspekt von der Teilnahme profitieren können.

Bei der Betrachtung des kindlichen Verhaltens im Schulsetting zeigt sich, dass auch aus Sicht der LehrerInnen das emotionale und soziale Verhalten, der an *Löwenherz* teilnehmenden Kinder, über den gesamten Beobachtungszeitraum verbessert, so auch über das Ende der Interventionsphase hinaus.

Bemerkenswert erscheint, dass alle Mittelwertsunterschiede sehr positive Effekte über die Zeit zeigen. Vor dem Hintergrund, dass LehrerInnenurteile als kaum veränderbar gelten, erscheint das hier vorliegende Ergebnis besonders erstaunlich, da im Rahmen der *Löwenherz*-Evaluation auch die LehrerInnen mit  $\eta^2 = 0,531$  einen großen Effekt über die Zeit angeben und somit ein sehr positives Feedback erstellen.

Wie bereits an den einzelnen Stellen oben ausgeführt, kann das *Löwenherz*-Programm als höchst effektiv betrachtet werden, dies sowohl aus Sicht der erwachsenen Bezugspersonen wie auch aus Sicht der Kinder selbst. Das globale Ziel Aufbau und Stärkung von personalen und familiären Schutzfaktoren zur Verbesserung der Allgemeinen Lebensqualität ängstlicher Grundschul Kinder (s. Kapitel 4.3 Ziele des *Löwenherz*-Programms) kann bezüglich der in der Projektphase teilnehmenden Kinder als erreicht betrachtet werden, wie die oben ausgeführten Ergebnisse zeigen. Demnach ist mit dem Manual ein wichtiger Schritt in der Hilfestellung zur Bewältigung internalisierender Auffälligkeiten mit dem Schwerpunkt der Ängstlichkeit geschaffen worden. Es ist anzunehmen, dass der gewählte Zugang über thematisch fokussierende Geschichten und offene Interventionsangebote unterschiedlicher Art für junge Schulkinder ein angemessenes Vorgehen darstellt und ihnen nachhaltige Bewältigungsstrategien vermittelt bzw. sie darin unterstützt diese zu entwickeln. Nach Meinung der Autorin sind die Effekte über die Interventionsphase hinaus nur über erworbene und verfestigte Strategien auf Seiten der Kinder zu erklären.

### 7.1.2 Ergebnisse aus Sicht der GruppenleiterInnen

Wie bereits im Kapitel 6.3.2 Die Gruppe der durchführenden Studierenden dargelegt ist die Gruppe der Studierenden in vielen Aspekten heterogen. Da sie zusätzlich statistisch sehr klein ist, lassen sich in Bezug auf diese Gruppe keine statistischen Aussagen treffen.

Bei der Betrachtung der Tagebuch- und Supervisionsanliegen wird anhand der Häufigkeiten deutlich, dass die Tagebücher umfangreich zur Selbstreflexion genutzt wurden, zumindest erscheint diese Annahme berechtigt, da die Grundlage gezielter

Anliegenformulierung die Reflexion der Kontakte in den Gruppensupervisionssettings darstellt.

Die überwiegende Mehrzahl der dargestellten Kategorien beziehen sich auf unterschiedliche Aspekte der Leitung einer Kindergruppe (s. Kap. 6.3.3 Analyse der Tagebuch- und Supervisionsanliegen). Dass diese eine hohe Priorität aufweisen, ist vermutlich zu einem nicht unerheblichen Teil darauf zurückzuführen, dass es sich bei den GruppenleiterInnen um Studierende handelte. Gleichzeitig verwundert dies, da annähernd alle Durchführenden Vorerfahrungen in der professionellen Arbeit mit Kindern mitbrachten. Eine mögliche Interpretation dessen ist, dass professionelle Erfahrungen tendenziell in hohem Maße spezifisch sind und mit der Bündelung „professionelle Arbeit mit Kinder und Jugendlichen“ unzureichend erfasst wurde. Auch wenn die Schulung zur Durchführungsvorbereitung anstrebt die Studierenden mit bevorstehenden Themen zu konfrontieren, so bleibt eine Schulung doch immer eine „Trockenübung“ dahingehend, dass die reale face-to-face-Situation mit Kindern, vor allem mit Gruppen von Kindern, und deren sehr realen Problemen eine völlig andere emotionale Qualität darstellt. Auch der anzunehmend hohe Anteil an Identifikation und Übertragung bei der Arbeit mit Familien sollte an dieser Stelle nicht unterschätzt werden. Dies wäre ein Erklärungsansatz für den hohen augenscheinlichen Effekt der Selbstklärung mit Hilfe der Tagebücher.

Auch bei den seltener genannten Kategorien finden sich viele Aspekte, die primär auf Defizite bezüglich Routine in der Gruppenleitung zurückzuführen sind. Hinzu kommen etliche strukturelle Faktoren:

- „Zeitmanagement/Sitzungsstruktur“ Rang: 9
- „Gruppenstart“ Rang: 12
- „Sitzungsabschluss“ Rang: 13
- „geringe Kooperation der Schule“ Rang: 14

Dennoch ist auch in diesem Bereich der beinahe durchgängig höhere Anteil der Tagebuchanliegen deutlich, womit deren positiver Effekte für die Studierenden generell anzunehmen ist. Die Supervision dient vermutlich stärker der Klärung spezifischer Anliegen, die sich auf dialogische Probleme beziehen. Ausschließlich Anliegen im Kontext der Supervision ist die Kategorie „Wechsel im Gruppenleitungsteam“, das eine moderierte Klärung erforderte und eben nicht durch einen selbstreflektischen Anteil vollständig geklärt werden kann.

Der angeleitete Einsatz eines Selbstreflexion fördernden Instrumentes für die Durchführenden, wie es das halbstrukturierte Tagebuch darstellt, im Rahmen eines intervenierende Programms erscheint äußerst sinnvoll und damit angezeigt. Das Klärungsbedürfnis sinkt nach Anfertigung eines Tagebucheintrags deutlich ab, wovon abzuleiten ist, dass Selbstklärung in einem erheblichen Maße stattfindet.

Weiterhin haben die GruppenleiterInnen alle Kinder bezüglich deren emotionalem und sozialen Verhalten eingeschätzt wie in Kapitel 6.3.4 Fremdeinschätzung des emotionalen und sozialen Verhaltens von Kindern dargestellt.

Die Skala I emotionales Erleben erscheint weitestgehend stabil, hierbei zeigen die Kinder über alle Sitzungen wenig Veränderungen und/oder Schwankungen. Ausnahmen bilden die 12. und 13. Sitzung. Besonderheit der 12. Sitzung ist, dass die Kinder sich aktiv mit dem bevorstehenden Abschied auseinandersetzen müssen, da gemeinsam geklärt wurde, wie die Abschiedssitzung gestaltet wird. Der Abschied war in vielen Gruppen auch zu früheren Zeitpunkten thematisiert worden, allerdings vorher kein zentrales Thema. Die Besonderheit der 13. Sitzung ist zum einen der dann tatsächliche Gruppenabschied, zum andere die besondere, nicht dem regulären Ablauf entsprechende Sitzungsgestaltung. So wurde in vielen Gruppen neben einem Resümee eine kleine Abschiedsfeier zelebriert.

Bei der Skala II soziales Verhalten starten die Kinder auf eher hohem Niveau, was mit sozial erwünschtem Verhalten interpretierbar erscheint, vor allem da dies in den folgenden Sitzungen sinkt, also mit zunehmender Vertrautheit in der Gruppe und gegenüber den GruppenleiterInnen. Die Werte der zweiten und dritten Sitzung können der Annahme folgend als tatsächliche Ausgangswerte betrachtet werden. Ab der vierten Sitzung steigt das soziale Verhalten kontinuierlich, selbst im Absinken in einzelnen Sitzungen wird das niedrigste Ausgangsniveau der zweiten und dritten Sitzung nicht wieder erreicht.

Aus demselben Fragebogen separiert wurden die in Kapitel 6.3.5 Fremdeinschätzung des individuellen Lernerfolgs der Kinder. Die Skala III individueller Lernerfolg kann aufgrund der geringen Itemanzahl nur hypothesengenerierend interpretiert werden. Augenscheinlich beachtenswert erscheint, dass die Kinder in allen Sitzungen mit emotional relevantem Input individuell profitieren konnten. Lediglich in der ersten Sitzung ist der individuelle Lernerfolg niedrig. In dieser Sitzung stehen die Rahmenbedingungen und Formalien im Vordergrund, erst ab der zweiten Sitzung werden den Kinder Geschichten zur ThemaEinstimmung vorgelesen.

### 7.1.3 Diskussion der Abschlussinterviews

#### 7.1.3.1 mit den Kindern

Die Antworten zur 1. Frage „Wie haben dir deine *Löwenherz*-Gruppenstunden gefallen?“ zeigen deutlich, dass die Kinder überwiegend zufrieden mit den Gruppensitzungen waren, gut 43 % bewerten die Gruppenstunden positiv. Dem gegenüber stehen eine negative und lediglich vier ambivalente Äußerungen (9 %).

Bei den Antworten zur Frage Ib „Fandest du deine *Löwenherz* – Gruppe gut oder doof?“ fallen die Anzahl der sehr positiven Äußerungen zur Gruppenkonstellation geringer aus als zu den Gruppenstunden, kann dennoch aufgrund der hohen positiven Äußerungen (59 %) in der Summe eine hohe Zufriedenheit der Kinder mit den jeweiligen Gruppenkonstellationen konstatiert werden. Demnach haben sich 26 von 44 Kindern, also mehr als die Hälfte positiv zu ihrer Gruppe geäußert. Gleichzeitig steigt bei der Frage nach der Gruppe die Anzahl der negativen und ambivalenten Äußerungen, was deutlich macht, dass die Kinder durchaus den Mut haben sich potentiell ungewünscht zu artikulieren. Des Weiteren zeigt sich hierin die Differenziertheit der kindlichen Äußerungen.

Bei den Antworten zur Frage Ic „Was fandest du denn besonders gut oder besonders doof?“ wird an der Vielfalt der Nennungen deutlich, dass die Kinder bei konkreter Nachfrage sehr gut in der Lage sind sich differenziert und variabel zu ihren Gruppensitzungen zu äußern. Dies wird weiterhin durch die mit zwei (4,54 %) geringe Anzahl an unentschiedenen Kindern unterstrichen.

Bei der Frage Id „Wie waren die Stunden für dich? Eher anstrengend oder spannend oder langweilig oder gemütlich oder ganz anders?“ zeigt sich die hohe Differenziertheit der Kinder darin, dass lediglich ein Kind keine Meinung entwickelt, während 40,9 % differenzierte Statements abgeben. Ein Beispiel für eine solche differenzierte Äußerung ist: „Spannend! Aber auch manchmal langweilig. Richtig gut war, als wir zusammen raus sind und wir draußen Piraten gespielt haben (auf dem Klettergerüst). [...] Langweilig waren die Hausaufgaben.“. Deutlich wird an dieser Beispielaussage, dass die Kinder z.T. umfangreiche Erinnerungen haben, die sie unterschiedlich bewerten können.

Bei den Antworten zur Frage III „Gab es Stunden, die dir noch besonders in Erinnerung sind? Wenn ja, welche?“ ist bedauerlich, dass bei den fünf undifferenzierten Äußerungen die Interviewenden keine adäquaten Nachfragen stellten, da anzunehmen ist, dass zumindest ein Teil der Kinder dadurch zu konkreten Aussagen in der Lage

gewesen wären. Die restlichen Kinder zeigen auch hierbei eine hohe Differenzierungsfähigkeit und Erinnerungsfähigkeit auf, was sich in den Aussagen von 38,64 % der Kinder zu spezifischen Sitzungsinhalten zeigt.

Auch bei den Antworten zur Frage IIIb „Welche Stunde oder auch Stunden hat dir besser gefallen als andere?“ werden die hohe Differenziertheit der jungen Kinder deutlich, da sich 36,36 % der Kinder bezüglich spezifischer Interventionen äußern. Darin steht das Rollenspiel mit 13,66 % deutlich an oberster Position. Interessant erscheint, dass es damit vor den freien Spiel mit etwas über 10 % führt, woraus abzuleiten ist, dass die Kinder die Interventionsangebote für sich positiv bewerten.

Weiterhin wird die letzte Sitzung als einzelne Sitzung häufig genannt. Es ist anzunehmen, dass dies sowohl daran liegt, dass diese Sitzung nicht entsprechend der anderen Sitzungen gestaltet wurde, als auch aufgrund des kurzen Zurückliegens besser erinnert wurde (Regency-Effekt).

Bei den Antworten zur Frage IIIc „Gab es Stunden, die dir überhaupt nicht gefallen haben? Wenn ja, welche waren das denn?“ äußern sich 31,89 % negativ, d.h. sie geben keine Sitzung als negativ erlebt an. Die Kinder (25 %), die sich negativ zu einzelnen Sitzungen äußern, beziehen sich in ihren Äußerungen auf negativ erlebte Interaktionen.

Die Antworten zur Frage IIIId „Weißt du warum du manchen Stunden lieber mochtest als andere?“ ergibt keine interpretierbaren Ergebnisse, da die Kinder gleich häufig positiv wie negativ begründen weshalb ihnen einzelne Sitzungen lieber waren als andere. Eventuell hätten gezielte Nachfragen den Kindern ermöglicht zusammenfassende Zusammenhänge herzustellen, genauso denkbar erscheint, dass die Kinder mit einer offenen Warum-Frage an die Grenzen ihrer kognitiven Abstraktionsfähigkeit gestoßen sind, so dass es ihnen nicht möglich war übergeordnete Aspekte zu benennen.

Die Frage IVc „Hätten wir [die GruppenleiterInnen] vielleicht mehr oder weniger mitmachen sollen?“ wie auch die Frage IVd „Hätten wir [die GruppenleiterInnen] etwas anders machen sollen? Wenn ja, was denn?“ birgt ein hohes Risiko sozial erwünschte Antworten zu erhalten, da sich negative Äußerungen auch an die Person des Interviewenden / der Interviewenden gerichtet hätten. Dafür spräche, dass der überwiegende Anteil der Kinder 31,82 % (14 von 44) sich zufrieden mit dem Ausmaß der aktiven Beteiligung durch die GruppenleiterInnen äußert. Dies könnte jedoch auch bedeuten, dass in den meisten Gruppen ein für die Kinder angemessenes Maß der Beteiligung durch die Leitenden gefunden wurde. Hierfür spräche, dass acht Kinder

## Globale Betrachtungen der dargestellten Ergebnisse

(18,18 %) sich eine stärkere bzw. aktivere Beteiligung der GruppenleiterInnen wünschten, sich also durchaus auch gegenüber der Gruppenleitung negativ äußerten. Diesbezüglich ist als Hypothese möglich, dass die vorhandene Schüchtern-, bzw. Ängstlichkeit der Kinder eine höhere Leitungsbeteiligung als stärkere Orientierung und somit als positiv bewertet hätten. Eine Orientierungsmöglichkeit für die Kinder kann ein lenkendes Mit-Spiel darstellen.

Eine geringere Beteiligung wünschten sich lediglich drei Kinder (6,82 %), wovon sich lediglich ein Kind erläuternd äußerte, in dem es sagt: „*Weniger, weil ihr seid ja die Leiter, da könnt ihr ja nicht einfach mitmachen.*“. Da sich lediglich eines der Kinder erläuternd dazu äußerte, ist eine Hypothesengenerierung an dieser Stelle nicht möglich, legt jedoch nahe, dass zumindest dieses Kind aufgrund seines hierarchischen Skripts von den GruppenleiterInnen eine geringere Beteiligung erwartete.

Bei der Frage Vg „Ist denn bei euch zu Hause seit *Löwenherz* etwas anders als früher? Wann ja: Was denn? Glaubst du, dass das an *Löwenherz* liegt? Oder an was könnte es noch liegen?“ liegt der Verdacht nahe, dass diese die Kinder überforderte, weil sie keine Zusammenhänge zwischen ihrer *Löwenherz*-Gruppe, der der Eltern und Zuhause herstellen können. Mit 52,27 % geben mehr als die Hälfte der Kinder (23) entsprechend keine Veränderung zu Hause durch *Löwenherz* an. An dieser Stelle kann nicht beurteilt werden, ob tatsächlich wenige Veränderungen eingetreten sind oder, ob die Kinder diese nicht wahrnehmen können, z.B. weil diese schleichend entstanden sind bzw. nicht benennen, weil sie sie z.B. nicht auf *Löwenherz* beziehen.

Dem gegenüber erstaunen die Antworten zur Frage Vh „Ist deine Mama oder dein Papa seit *Löwenherz* angefangen hat irgendwie anders? Wenn ja; Woran merkst du das?“. 17 Kinder (38,64 %) erleben ihre Eltern unverändert. Dem gegenüber stehen neun Kinder (20,45 %), die positive Veränderungen im Verhalten ihrer Eltern benennen. Auch wenn dies mit weniger als einem Viertel eine im Vergleich kleine Gruppe ist, so ist hierbei der Rückgang negativer Erziehungsverhalten wie Schlagen und Schreien als äußerst positiv zu bemerken. Lediglich zwei Kindern fällt zu dieser Frage explizit nichts ein, wobei bei einer so konkreten Frage nach dem elterlichen Verhalten auch immer in Erwägung gezogen werden muss, dass diese Kinder eventuell ihre Eltern schützen wollen.

Bei den Antworten zur Frage VIc „Hast du neue oder andere Freunde oder Freundinnen?“ ist, wie bereits im Ergebnisteil dargelegt die Anzahl der Kinder mit und ohne neue Freundschaften ist ähnlich hoch. Erfreulich erscheint, dass die 16 Kinder mit

neuen Freundschaften sich zu einer Hälfte auf Kontakte innerhalb der *Löwenherz* – Kindergruppe beziehen, zur anderen auf Kontakte außerhalb der Gruppe, i.d.R. auch außerhalb der Klasse. Dies legt nahe, dass die Kinder leichter in der Lage sind, soziale Kontakte herzustellen und aufrecht zu erhalten, als sie dies früher konnten. Diese Interpretation ist aufgrund der Daten nicht belegbar, kann aber nach Meinung der Autorin als naheliegende Hypothese angenommen werden. In einer Äußerung wird diese Hypothese implizit durch ein Kind formuliert, wenn es sagt: „Nein, aber ich frage andere Kinder eher nach ihrem Namen und sage, dass ich sie nett finde.“. Diese Aussage ist auch als Antwort auf die folgende Frage VII „Hast du mit *Löwenherz* etwas Neues gelernt?“ zu bewerten. Direkt positiv antworteten 43,18 %, also der überwiegende Teil der Kinder (19), wovon immerhin neun, und damit annähernd die Hälfte, spontan differenzieren was sie gelernt haben. Ein Beispiel für eine solche spontane Differenzierung: „*Ja, dass man sich trauen soll, etwas zu tun, wenn man es möchte.*“ Dieser Gruppe stehen 13 Kinder (29,55 %) gegenüber, die die Meinung kundtun, nichts Neues gelernt zu haben. Trotzdem fast 30 % der Kinder sich bezüglich neu Gelerntem negativ äußern, erscheint es erstaunlich differenziert zu welchen kognitiven Transferleistungen immerhin gut 43 % der Kinder in der Lage sind, wenn sie von den Gruppeninhalten auf ihre neu erworbenen Fähigkeiten schließen können. Die intellektuelle Grenze wird in den Antworten zur folgenden Frage VIIb „Kannst du sagen, was du gelernt hast?“ deutlich. Insgesamt äußern sich zu dieser Frage lediglich 16 Kinder, also ein eher kleiner Teil. Diese tun das allerdings sehr selbstreflektiert. Drei Kinder geben an, besser Einschlafen zu können. Von diesen drei erläutern zwei Kinder dies spontan, während das eine Kind angibt nun im Dunkeln einschlafen zu können, sagt das andere, dass es schneller einschläft, es „*muss nicht mehr so viel Nachdenken*“. Das dritte Kind gibt schlicht an inzwischen besser einschlafen zu können. Auch in Bezug auf das Reden wird die individuell reflektierende Fähigkeit Abstufungen vorzunehmen deutlich. Während eines der beiden Kinder äußert: „*Ich spreche jetzt mit jedem.*“ deutet das andere seine Entwicklung an, wenn es sagt: „*Traue mich mehr zu reden.*“. Mit den Bereichen Einschlafen und Reden benennen die Kinder typische Angstbereiche bei ängstlichen Grundschulkindern. Dass sie diese als Lernbereiche angeben, spricht für *Löwenherz* bzw. für die sinnvolle Themenauswahl innerhalb des Programms, wie auch die weiteren Nennungen. Die sechs Kinder (13,63 %), die unter Mut gebündelt sind, gaben an mutiger geworden zu sein oder sich mehr zu trauen. Alle weiteren Äußerungen sind einmalige Nennungen. Als sehr reflektiertes Beispiel sei hier

die Äußerung, die als Selbstwissen benannt ist, zitiert: „*Wenn ich sauer bin, dann muss man mich erst mal nicht anfassen, dann denke ich nach, und dann geht es besser.*“.

Bei den Antworten zur Frage VIIc „Hast du eine Idee, wodurch du das lernen konntest?“ erstaunt ebenfalls, dass 38,63 % der Kinder differenzierte Erklärungen abgeben wodurch sie die vorher angegebenen Lernerfolge erzielen konnten. Die größte Subgruppe nennt hierbei die Gespräche. Daraus lässt sich rückschließen, dass auch junge Kinder in ihrer Selbstreflexion sowie in Tranferleistungen von verbalen Unterstützungen profitieren können.

Bei den Antworten zur Frage VIII „Hast du vor, Sachen aus *Löwenherz* weiter zu machen?“ erstaunt, nach all den positiven Äußerungen, dass der überwiegende Teil der Kinder (43,18 %) nicht plant Dinge, die sie in *Löwenherz* gemacht haben, allein weiter zu machen. Lediglich zwei der Kinder differenzieren diese Entscheidung etwas, exemplarisch eine der Aussagen: „*Macht keinen Spaß.*“. Dem gegenüber stehen 13 Kinder (29,55 %), die *Löwenherz* – Inhalte nach Abschluss der Gruppenphase fortführen möchten. In dieser Gruppe differenziert annähernd die Hälfte der Kinder (6) ihre Aussage spontan. Lediglich zwei Kinder können sich nicht entscheiden. Da die Kinder bei den vorherigen Fragen angeben aus *Löwenherz* profitiert zu haben, erscheint die hohe Ablehnung *Löwenherz* - Inhalte individuell fortzuführen verwunderlich. Eine mögliche Erklärung könnte sein, dass die konkreten Inhalte fest mit dem Gruppensetting verknüpft sind und/oder bereits soweit verinnerlicht sind, dass eine Wiederholung konkreter Aspekte nicht angezeigt erscheint. Für letztere sprächen die bereits dargelegten positiven Langzeiteffekte.

Die folgende Frage VIIIb „Was denn? Bzw. Warum nicht?“ bezieht sich unmittelbar auf die vorherige. 19 Äußerungen (43,18 %) beziehen sich explizite auf bestimmte Inhalte, lediglich eine Äußerung stellt keine selbstständig fortsetzbare Intervention dar, „Wieder in dem Raum spielen.“, sondern vielmehr einen Wunsch. Innerhalb der 19 Äußerungen stellen die, die sich auf das Hören der Entspannung/Phantasiereise beziehen mit neun Nennungen die größte Subgruppe dar. Unter sonstige wurden außerdem die Hausaufgabe nach der elften Sitzung (Körperwahrnehmung farbig visualisieren) und Kneten genannt. Im Gesamteindruck zu diesen Antworten erscheint auffällig, dass bei dieser Frage lediglich sieben Kinder (15,91 %) angeben und begründen, dass sie nichts weitermachen werden. Dies ist insofern auffällig, da bei der vorherigen Frage VIII 19 Kinder (43,18 %) angaben, nichts weiter machen zu wollen. An dieser Stelle bleibt die Frage offen, ob die Kinder sich etwas für die/den InterviewerIn zurecht legen, um die

interviewende Person nicht zu enttäuschen oder ob sie schlicht zu anderen Schlüssen gelangen, sofern sie aufgefordert werden, ihre Aussage zu begründen „Warum nicht?“. Die gegebenen Erklärungen zeigen eine große Bandbreite wie die folgenden drei Beispiele zeigen.

1. *„Weil ihr so viel genervt habt.“*
2. *„Weil das nur in der Gruppe so viel Spaß gemacht hat.“*
3. *„zu langweilig.“*

Diese Beispiele geben Anlass zu dem Schluss, dass die Kinder an dieser Stelle durchaus reflektieren und zu unterschiedlichen, gegebenenfalls auch zu vorherigen Aussagen abweichenden Ergebnissen gelangen.

Die folgende Frage VIIIc „Hast du manche Geschichte noch mal gelesen? Wenn ja, welche?“ wurde fast 40 % überwiegend verneint. Bei den gut 20 % bejahenden Angaben bleibt offen, ob diese Geschichten zum Wiederlesen spezifisch ausgewählt wurden oder ob sie noch mal gelesen wurde, z.B. aufgrund der emotionalen Bearbeitung während der Gruppensitzung. Hierzu wäre zum einen eine größere Datenmenge erforderlich, zum anderen müssten die Videomitschnitte der Gruppensitzungen als ergänzende Daten ausgewertet werden.

Insgesamt ist festzuhalten, dass die Kinder sich deutlich überwiegend positiv zu *Löwenherz* äußern. Die Kinder zeigen sich sehr gesprächsbereit und häufig differenziert reflektierend. Erstaunlich erscheint, dass viele Kinder konkret benennen können was sie mochten und gelernt haben, gleichzeitig aber eine Weiterführung einzelner Inhalte i.d.R. ablehnen. Ebenfalls erstaunlich erscheint, dass die Kinder überwiegend keine Veränderungen in ihrem Umfeld erleben, sei es in Form neuer Freundschaften und/oder im Elternhaus, gleichzeitig durchaus Veränderungen in der eigenen Person erkennen.

### **7.1.3.2 Mit den LehrerInnen**

Die LehrerInnen geben mit 148 positiven Aspekten zwar etwas mehr positive als negative Veränderungen (130) an, die annähernd gleiche Zahl erstaunt jedoch auf den ersten Blick. Bei näherer Betrachtung der Einzelsummen wird deutlich, dass die negativen Veränderungen zum Post-Zeitpunkt überwiegen, während diese zum Follow Up II-Zeitpunkt deutlich weniger sind. Eine mögliche Hypothese hierzu ist, dass internalisierende Kinder, wenn sie sich verändern, aus sich heraus kommen, also eher extrovertiertes, z.T. vermutlich auch störendes Verhalten zeigen, wie etwa vermehrt Widerspruch, weniger Konfliktscheu u.ä. mehr. Solche Aspekte wären aus Sicht der

LehrerInnen sicherlich z.T. negative Veränderungen, aus anderer Sicht vermutlich nicht oder weniger. Die Zuordnung zu negativen bzw. positiven Veränderung hat mit der jeweiligen Perspektive und dem zu erfüllenden Auftrag, wie etwas Unterrichtsgestaltung zu tun, so dass sich die Frage stellt, ob der Zuteilung besondere Beachtung geschenkt werden müsse oder ob vielmehr die Menge der Veränderungen an sich aussagekräftig ist. Dies wäre eine nach Meinung der Autorin beachtliche Anzahl an Veränderungen, demnach hätten 45 Kinder (eine Gruppe konnte vollständig nicht einbezogen werden, s. Kap. 6.5 Offene Einschätzung der Kinder durch die LehrerInnen) aus Sicht ihrer LehrerInnen direkt nach der Gruppenintervention 177 Veränderungen gezeigt und 101 weitere Veränderung zum Follow Up II-Zeitpunkt, was eine Gesamtveränderungssumme von 278 ergibt. Somit kann die *Löwenherz* - Kindergruppenintervention als verhaltensverändernd betrachtet werden. Für diese Hypothese sprechen Äußerungen von LehrerInnen wie etwa: „... *setzt sich besser durch*“ oder: „*kann sie sich gut durchsetzen und lässt sich nichts gefallen*“.

Bei der Betrachtung spezifischer Veränderungen der Kinder aus Sicht ihrer LehrerInnen sind alle Antworten, die Veränderungen bei den Kindern im Umgang mit LehrerInnen, anderen Kindern und im Unterricht subsumiert. In diesem Teil der Interviews finden sich Äußerungen wie: „*Sie stört jetzt sehr viel öfter den Unterricht.*“ oder etwa: „*Ist rebellischer geworden, traut sich auch mal unverschämt zu antworten.*“. Diese spezifische Befragung unterstützt die allgemein Fragen nach grundsätzlichen positiven und negativen Veränderungen. Bei den spezifischen Fragen fielen den LehrerInnen im Vergleich deutlich mehr positive Aspekte ein. Dies ist vermutlich auch darauf zurückzuführen, dass diese sich auch auf potentielle Veränderungen im Sozialkontakt der Kinder, sowohl der *Löwenherz* - Kinder zu anderen wie auch andere zu diesen, bezog. Bei der spezifischen Nachfrage waren die LehrerInnen also konkret aufgefordert z.T. von ihrer Unterrichtsperspektive Abstand zu nehmen. Die höhere Anzahl der Nennungen stärkt die unmittelbar vorher formulierte Hypothese, dass die jeweilige Perspektive bzw. der Auftrag mitentscheidend für die Bewertung als positive oder negative Veränderung, berechtigt ist.

Bei der globalen Betrachtung positiver und negative Veränderungen der Kinder über alle Kategorien und Zeitpunkte aus Sicht ihrer LehrerInnen wird deutlich, dass die positiven Veränderungen aus Sicht der LehrerInnen über beide Befragungszeitpunkte überwiegen, sie nennen 114 mehr positive als negative Veränderungen. Insgesamt benennen die befragten LehrerInnen 440 Veränderungen, was bei 45 Kindern im Mittel

etwas über neun Veränderungen pro Kind bedeutet. Mit einem solchen Veränderungsausmaß kann angenommen werden, dass die Teilnahme an einer *Löwenherz*-Kindergruppe das von den teilnehmenden Kindern gezeigte Verhalten nachhaltig beeinflusst und sie somit über die Dauer der Intervention hinaus von dem Angebot profitieren.

Aus Sicht der Eltern haben ihre Kinder deutlich, zum Teil deutlicher als in der Selbsteinschätzung der Kinder, von der Teilnahme an *Löwenherz* profitiert, so dass auch aus Sicht der Eltern das Programm als effizient in Bezug auf die Erreichung der angestrebte Ziele betrachtet werden kann. Ebenfalls auch Sicht der LehrerInnen wird ein positiver Effekt für die teilnehmenden Kinder gesehen, wonach auch aus deren Sicht die angestrebten Ziele in einem hohen Maß erreicht werden.

### **7.2 Diskussion allgemeiner Aspekte**

In der Fachwelt ist die positive TherapeutIn-KlientIn-Beziehung als notwendige Voraussetzung für erfolgreiche Therapien akzeptiert. Es ist davon auszugehen, dass dies direkt auf die Erfolge präventiver Maßnahmen und Angebote übertragbar ist. Die positiven Rückmeldungen der Kinder, Eltern und LehrerInnen legen nahe, dass die GruppenleiterInnen während der ersten Durchführungsphase, also der in dieser Arbeit beschriebenen Projektphase, positive Beziehungen zu den Kindern aufbauen konnten. Für die Qualität der Beziehungen spricht des Weiteren die äußerst niedrige Abbruchquote in den Kindergruppen. Diese ist mit sechs von 56 Kindern an sich sehr niedrig. Unter Beachtung des jeweiligen Abbruchhintergrundes erscheint besonders bemerkenswert, dass lediglich eines der Kinder sich aus eigenen Stücken für einen frühzeitigen Ausstieg aus der Gruppenintervention entschied.

Als weiterer Faktor für die positiven Evaluationsergebnisse erscheint vorstellbar, dass die Tatsache, dass die Entwicklerinnen der *Löwenherz* - Manuale ein spezifisches Schulungsmanual zur Ausbildung der späteren GruppenleiterInnen entwickelten zu den positiven Effekten der Programmevaluation beitrug. Dahingehend, dass zum einen mittels der verschriftlichten Anleitung, zum anderen durch die von den Programmentwicklerinnen durchgeführten Schulungen eine direkte Vermittlung und Kommunikation der *Löwenherz* - Programminhalte, einschließlich der gedachten Hintergründe, möglich war, die keiner Interpretation Dritter erforderte. Dieser Aspekt wurde vermutlich zusätzlich dadurch verstärkt, dass die Programmentwicklerinnen

neben den Schulungen für die Durchführenden die gesamte Durchführungsphase organisierten und engmaschig begleiteten. Die durchführenden Studierenden hatten aufgrund dieses Setting immer die Möglichkeit potentielle Unklarheiten direkt zu klären, Vorschläge zur Umsetzung schwieriger Programmpunkte, sowie Hilfestellungen bei entstandenen bzw. potentiell entstehenden Schwierigkeiten direkt zu besprechen, entweder im Rahmen routinemäßiger Supervisionen und/oder in kurzfristig anberaumten Einzelkontakten und in dringenden Fällen auch telefonisch außerhalb der Bürozeiten. Daraus leitet sich ab, dass das Setting während der Evaluationsphase mit einem sehr hohen personellen Aufwand gestaltet wurde. Dies ist zu einem großen Teil sicherlich auf das Interesse der Entwicklerinnen, schließlich ging es um „ihr Programm“ und damit ein erhebliches Maß an „Herzblut“, zurückzuführen und nicht in diesem Maß einforderbar. Vorstellbar erscheint, dass das Engagement und die Bereitschaft der Projektleiterinnen als Ansprechpartnerin zur Verfügung zu stehen zum einen bei den GruppenleiterInnen eine Modellwirkung hatte, zum anderen diese sich z.T. dadurch auch verstärkt in der Verantwortung sahen diesem Anspruch gerecht zu werden. Retrospektiv ist kritisch zu überdenken, dass durch die Projektleiterinnen ein hoher, evtl. auch zeitweise zu hoher Anspruch an die Durchführenden gestellt wurde, der diese z.T. an ihre individuellen Belastungsgrenzen brachte. Trotzdem ist m.E. gut vorstellbar, dass genau dieser enge und unmittelbare Rahmen einen erheblichen Wirkfaktor bildet, der in diesem Ausmaß durch Dritte kaum replizierbar erscheint. Umso dringlicher erscheint es mit neutraler Projektleitung eine weitere Evaluation durchzuführen, um den wahren Effekten möglichst nah zu kommen. Aber auch mit den vorhandenen ersten Evaluationsergebnissen wird mindesten eine eindeutig positive Tendenz der Programmqualität deutlich.

Bezüglich des Settings ist kritisch anzumerken, dass das Warte-Kontrollgruppendesign etwas zu kurz gekommen ist. Zwar wurde ein grundsätzlich akzeptables Forschungsdesign konstruiert, bleibt jedoch anzumerken, dass z.B. die geringere Größe der Warte - Kontrollgruppe im Vergleich zur Interventionsgruppe unter Forschungsgesichtspunkten unglücklich ist. Dies ist aus Forschungsperspektive kaum entschuldbar, jedoch aus humanistischer sicherlich sehr nachvollziehbar, überschritt doch bereits das durchgeführte Design zwischenzeitlich die personellen und zeitlichen Ressourcen der Projektleitungen.

Unter der Perspektive der Ressourcenschonung erscheint es zwingend zu überprüfen, ob der hohe Interventionsaufwand für die Effekte notwendig ist oder, ob die beiden Programmteile jeweils für sich ausreichend große Effekte erzielen können.

Mit diesem Aspekt ebenfalls in Wechselwirkung steht die Größe der Gruppe potentieller AnwenderInnen. Aus diesem Grund wurden bereits in der ersten Evaluationsphase sowohl Studierende der Psychologie als auch der Pädagogik einbezogen, da letztere sowohl später als Kinder- und JugendlichenpsychotherapeutInnen zur Durchführung in Frage kommen wie auch als Lehrkräfte. Auch die Tatsache, dass mit Studierenden als GruppenleiterInnen gute Effekte erzielt werden konnten, spricht für eine niedrigschwellig mögliche Gruppenleitung, was auch unter ökonomischen Gesichtspunkten relevant erscheint. Dies soll jedoch nicht die Notwendigkeit einer spezifischen Schulung, aufbauend auf einem soliden theoretischen Wissensfundament in Frage stellen.

Grundsätzlich sinnvoll erscheint ein Programm wie *Löwenherz*, da internalisierenden Symptome häufig lange unentdeckt bleiben bzw. banalisiert werden, denn die Betroffenen verhalten sich i.d.R. ruhig, zurückhaltend und stören wenig reguläre Abläufe wie Unterricht. Aufgrund dessen werden gerade Kindern mit Problemen aus diesem Symptomkomplex selten Angebote offeriert, die sie frühzeitig unterstützen könnten, ihre beginnenden Probleme zu bewältigen, anstatt sie zu klinischen Störungsbildern heranwachsen zu lassen. Ohne Frage wächst das Angebot für diese Gruppe in den letzten Jahren, sowohl therapeutischer wie präventiver Maßnahmen, dennoch erscheint es besonders dringlich auch Angebote für junge Kinder zu etablieren, die mit altersgerechten Mitteln und Inhalten arbeiten, was *Löwenherz* zu tun scheint, da die Kinder positiv auf die in den Gruppen gemachten Angebote eingingen. Positiv erscheint zusätzlich, dass einzelne Elemente aus dem *Löwenherz* – Kindergruppen - Manual geeignet erscheinen isoliert in therapeutische Arbeit einzufließen, so dass durchführungserfahrene Personen diese über die Grenzen fester Interventionsgruppen hinaus nutzen können.

Ein weiterer wichtiger Faktor für die positive Resonanz durch die Kinder könnte darin bestehen, dass den Kindern ein hohes Maß an Eigenverantwortung zugesprochen wurde, so etwa die Freiwilligkeit der Teilnahme an der Gruppe, die Mitgestaltung der Gruppenregeln oder die Wahl der genutzten Interventionstechnik zur Bearbeitung der vorgelesenen Geschichte.

Bleibt festzuhalten, dass im Kontext von *Löwenherz* und der ersten Evaluationsphase viele Aspekte weitere Beachtung verdienen und dennoch ein Programm entwickelt werden konnte, dass mit hoher Wahrscheinlichkeit zu einem frühen Zeitpunkt, sowohl bzgl. der Symptomqualität als auch bzgl. des Anwendungsalters, als hilfreich und nützlich eingestuft werden kann.

### 8 Ausblick

Grundsätzlich sollte jede Studie repliziert werden, um personengebundene Effekte heraus kristallisieren zu können und sichere Aussagen bzgl. Wirkungsqualität und signifikanter Veränderungen aufgrund der beschriebenen Intervention machen zu können. Dies bedeute, mit vergleichbaren Kindern und Eltern das gesamte *Löwenherz*-Programm durchzuführen und mit denselben Mitteln zu evaluieren, wie dies in der ersten Evaluationsphase geschehen ist. Einzig die Größe der Warte-Kontrollgruppe sollte der der Interventionsgruppe angepasst werden, da diese in der Pilotstudie unter statistischen Kriterien zu klein im Verhältnis zu Interventionsgruppe war.

Unter Forschungsperspektive erscheint es weiterhin angezeigt weitere Evaluationen unter spezifischen, isolierenden Schwerpunkten durchzuführen. Dies ist ebenfalls unter ökonomischen Gesichtspunkten relevant.

Aus den bisherigen Untersuchungen ist deutlich geworden, dass das *Löwenherz* - Kinder- und Elterngruppensetting in Kombination hohe Effekte hat. Unklar bleibt nach der bisherigen Studie inwiefern diese Kombination aus beiden Gruppen zwingend für positive Veränderungen bei den Kindern ist. Vorstellbar erscheint, dass die eine Gruppe die Effekte der anderen lediglich verstärkt, jedoch nicht beide Angebote parallel erforderlich sind. Aufgrund dessen, dass die Wirkung jedes einzelnen Gruppensettings mit den bisherigen Daten nicht zu bewerten ist, erscheint es sinnvoll diese getrennt voneinander in Folgestudien zu untersuchen.

Dazu sind mehrere Designs vorstellbar, für die im vorangegangenen Forschungsprojekt sowohl zeitliche als auch personelle Ressourcen fehlten.

Auf dieser Basis erscheinen folgenden Evaluationsdesigns sinnvoll:

- Wirken die Kindergruppen isoliert?  
Zur Ergründung dieser Annahme sollten Kindergruppen ohne Angebote für die Eltern durchgeführt werden.
- Wirken primär die Elterngruppen?  
Um diese Frage beantworten zu können, sollten isolierte Elterngruppen angeboten werden.
- Ist die Kombination aus Kinder- und Elternarbeit Hauptwirkfaktor? In welchem Umfang ist die Elternarbeit erforderlich, um starke Effekte zu erzielen?  
Zur Beantwortung dieser Frage sind mehrere Untersuchungsdesigns angezeigt:

- Benötigen die Eltern differenzierte Begleitung während der Kindergruppen, um deren Effekte positiv zu unterstützen?

Für diese Fragestellung ist vorstellbar, den Kindern nach jeder Kindergruppensitzung Materialien für ihre Eltern mitzugeben. Diese sollten dann neben Informationen zu wichtigen Inhalten der Kindersitzung auch Übungen und Hausaufgaben für die Eltern selbst beinhalten, um die bisher über die Elterngruppen angestoßenen Transfereffekte zu fördern.

- Genügen zur Erreichung ähnlich starker Effekte wie in der bisherigen Untersuchung grundsätzliche Informationen für die Eltern?

Um diese Frage zu beantworten müsste den Eltern zu Beginn eine differenzierte Informationsbroschüre zur Verfügung gestellt werden, die durch keine weiteren Informationen ergänzt würden.

In jedem angedachten Untersuchungsdesign empfiehlt es sich die Datengewinnung an die ursprüngliche Veränderungserfassung anzulehnen, da nur dann die Daten direkt vergleichbar sein können. Abzusehen ist aufgrund der Erfahrungen der ersten Evaluation von den Messzeitpunkten  $t_2$ , also in der Mitte der Kindergruppenintervention und  $t_4$ , drei Monate nach Abschluss der Gruppenphase da diese Messzeitpunkte keine weiteren Erkenntnisse zu Tage förderten. Um den Aufwand für Eltern und LehrerInnen in einem akzeptablen Maß zu halten, wurde diese Messzeitpunkte für die Erwachsenen bereits in der ursprünglichen Evaluation nicht angesetzt, dies sollte also beibehalten werden.

Die unterschiedlichen Evaluationsdesigns können gleichzeitig als gegenseitige Kontrollgruppen voneinander abgegrenzt werden, was ein echtes Kontrollgruppendesign keineswegs obsolet macht.

Sollte sich bei weiteren Untersuchungen ergeben, dass mit weniger personellem und zeitlichem Aufwand dieselben bzw. annähernd dieselben Effekte zu erzielen sind, wäre dies unter ökonomischen Gesichtspunkten ein enormer Gewinn. Des Weiteren ist allgemein bekannt, dass „*Elterntrainings häufig hohe Abbruchquoten verzeichnen*“ (Wünsche & Reinecker, 2006, S. 18) bzw. regelmäßige Teilnahme schwer zu erreichen ist. So dass es auch diesbezüglich gut zu wissen wäre, in welchem Umfang die Kooperation, kontinuierliche Mitarbeit und die Umsetzung bestimmter erzieherischer Unterstützungen der Eltern zu Hause erforderlich sind.

### 8.1 Implementierung

Die Implementierung neuer Programme und Trainings stellt sicherlich eine der größten Herausforderungen dar und ist, bedauerlicherweise immer auch in einem erheblichen Umfang von Zufällen abhängig.

Das wachsende Interesse an Programmen zur Unterstützung, Förderung und Behandlung internalisierender Auffälligkeiten und Störungen ist als Vorteil für die Etablierung und Durchführung von *Löwenherz* anzunehmen. Weiterhin besonders ist, dass sich dieses Programm an junge Kinder richtet. Für den hohen Bedarf in diesem Sektor spricht auch, dass bereits frühzeitig vielfachen Anfragen zum *Löwenherz* - Programm gestellt wurden, sowohl von professionellen Personen wie TherapeutInnen und LehrerInnen, als auch von Eltern. Dies ist zum einen auf einen Artikel in Gesprächspsychotherapie und Personenzentrierte Beratung (1/2006, S.25-27), zum anderen auf den Internetauftritt während der Projektphase zurückzuführen.

Ungünstig für eine gelungene Implementierung ist außer Frage, dass die Veröffentlichung des Elternprogrammteils von *Löwenherz* nicht zeitgleich mit dem des Kinderprogrammteils erfolgen kann, da dieses an die Dissertation von Frau Bradtke gebunden ist. Umso dringlicher erscheinen weitergehende Studien zur Wirkung der isolierten Programmteile. Bis zur Veröffentlichung des Elternprogrammteils kann das Kinderprogramm unter Vorbehalt isoliert in Kombination mit eigenständig erstellten begleitenden Elterninformationen durchgeführt werden und so zumindest eine Implementierung weiter Teile des *Löwenherz* - Programms ermöglicht werden.

Sicherlich bleibt ein nicht unerheblicher Faktor für eine erfolgreiche Implementierung persönliche Werbung und „Mund-zu-Mund-Propaganda“. Diese ergibt sich u.a. aus der Anwendung von *Löwenherz* und deren positiver Erfolge. In diesem Sinne ist z.B. die Anwendung im ambulanten klinischen Setting ein denkbarer Weg.

Neben der Durchführung im psychotherapeutischen Kontext ist auch eine gezielte Schulung von Lehrkräften vorstellbar, die zu eben dieser Durchführung in die betreffenden Klassen kommen, auch dies ist als Faktor, der die Verbreitung des Manuals fördert, anzunehmen. Aus diesem Grund finden sich im Anhang sowohl ein Ausbildungsmanual zur Vorbereitung der Durchführung (s. Kap. 10. Ein ausgewähltes Ausbildungsmanual zur Durchführung der Kindergruppen in *Löwenherz*), wie auch das vollständige Kindergruppenmanual (s. Kap. 11. Das Kindergruppenmanual in *Löwenherz*).

Generell relevant für die alltägliche Nutzung des Programms ist sicherlich auch der erforderliche Aufwand zur Durchführung. Unter diesem Gesichtspunkt erscheint auch für eine gelungene Implementierung die Überprüfung des erforderlichen Interventionsumfangs sinnvoll. Ebenfalls aus ökonomischen Gesichtspunkten ist des Weiteren zu überdenken, ob das Kindergruppenangebot den Umfang von 13 Sitzungen umfassen muss. Ein erster Versuch diese Anzahl zu reduzieren wurde von der Autorin bisher einmalig unternommen. Vorstellbar erscheint die beiden letzten Sitzungen weitestgehend ersatzlos zu streichen. Dies erscheint möglich, da die 12. Sitzung eine offene Einheit ist und in der 13. ausschließlich der Gruppenabschied Inhalt ist. Gleichzeitig könnten die zehnte und elfte Sitzung getauscht werden. Letzteres ist erforderlich, da die elfte Sitzung im Unterschied zur zehnten Hausaufgaben vorsieht. Die dann letzte Sitzung müsste um einen Abschied ergänzt werden, der z.B. an Stelle der Ausklangphase gestaltet werden könnte. In dieser Form ist eine Anwendung als Baustein in einer laufenden Therapie auch ohne Elterngruppe denkbar, da die Eltern im Rahmen von Bezugspersonenstunden individuell begleitet werden können.

Gleichzeitig kann bei erfahrenen Gruppenleitungen die Anzahl der teilnehmenden Kinder auf acht bis zehn erhöht werden, womit allerdings die Zeit für die Ausklangphase weg fällt. Dies erscheint akzeptabel, da die Kinder im therapeutischen Setting von Bezugspersonen gebracht und abgeholt werden. Die Gruppenleitung sollte allerdings weiterhin aus einem Tandem bestehen. In dieser Form hat die Autorin eine erste *Löwenherz* – Kindergruppe erfolgreich durchgeführt. Auch wenn dies aufgrund des klinischen Alltags nur ohne Forschungsbegleitung möglich war zeigte sich in der klinischen Beobachtung ein hoher Nutzen für die teilnehmenden Kinder.

Neben der Nutzung im klinischen Kontext ist eine Anwendung in Erziehungsberatungsstellen denkbar. Dort finden sich primär PsychologInnen und PädagogInnen, also exakt die Berufsgruppen, die auch in der Pilotstudie das Gruppenangebot leiteten.

### 9 Literaturverzeichnis

- Achenbach, T.M. (1991). Child Behavior Check List. Elternfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen – CBCL/4-18. Köln, Arbeitsgruppe Kinder-, Jugendlichen- und Familiendiagnostik (KJFD)
- Adamek, K. (1996). Singen als Lebenshilfe. Zur Empirie und Theorie von Alltagsbewältigung. Münster, Waxmann Verlag GmbH.
- Antonovsky, A. & Franke, A. (1997). Salutogenese: Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen, Dgvt-Verlag
- Ahrens-Eippers, S. & Leplow, B. (2004). Mutig werden mit Til Tiger. Ein Trainingsprogramm für soziale unsichere Kinder. Göttingen, Hogrefe-Verlag.
- Abhauer, M., Burow, F. & Hanewinkel, R. (1999). Fit und stark fürs Leben 1/2 & 3/4. Persönlichkeitsförderung zur Prävention von Aggression, Stress und Sucht. Leipzig, Ernst Klett Grundschulverlag
- Aster, von, S. (2006). Spieltherapie. H. Remschmidt. *Kinder- und Jugendpsychiatrie*. Stuttgart, Georg Thieme Verlag.
- Aures, S. (2003a). Skala zur Beurteilung des individuellen Lernerfolgs von Kindern im Präventionsprogramm *Löwenherz* (SBK-L). Universität Hamburg, projektintern.
- Aures, S. (2003b). Interviewleitfaden. Universität Hamburg, projektintern.
- Aures, S. & Bradtke, N. (2003a). Begleitende Befragung zur familiären Situation der *Löwenherz*-Kinder. Universität Hamburg, projektintern.
- Aures, S. & Bradtke, N. (2003b). Begleitender soziodemographischer Fragenbogen zur Traineeschulung für das Präventionsprogramm *Löwenherz*. Universität Hamburg, projektintern.
- Aures, S. & Bradtke, N. (2003c). Fragebogen zur Beurteilung der Kompetenzen zur Durchführung der Kindersitzungen im Präventionsprojekt *Löwenherz* (FBK-K). Universität Hamburg, projektintern.
- Aures, S. & Bradtke, N. (2003d). Skala zur Beobachtung des emotionalen Erlebens und sozialen Verhaltens von Kindern im Präventionsprogramm *Löwenherz* (SBK). Universität Hamburg, projektintern.
- Aures, S. & Bradtke, N. (2003e). Tagebuch zur Reflexion über die Durchführung des Präventionsprojekts *Löwenherz* aus der Sicht der Förderer/Förderinnen. Universität Hamburg, projektintern.
- Aures, S., Bradtke, N. & Schmidtchen, S. (2003). Fragebogen zur Beurteilung der Effektivität der FörderInnen-Ausbildung im Präventionsprogramm *Löwenherz* (FEF-A). Universität Hamburg, projektintern.
- Aures, S., Bradtke, N., Fiedler, S. & Schmidtchen, S. (2003). Diagnostik-Handbuch zum *Löwenherz*-Präventionsprogramm. Universität Hamburg, projektintern.
- Aures, S., Bradtke, N. & Schmidtchen, S. (2006). *Prävention von Angststörungen im Grundschulalter. Informationen über ein personenzentriertes Präventionsprogramm für ängstliche Grundschul Kinder*. Gesprächspsychotherapie und personenzentrierte Beratung, 1/2006, S. 25 – 27
- Axline, V.M. (1997 (1947)). Kinderspieltherapie im nicht-direktiven Verfahren. Münschen, Ernst Reinhardt Verlag.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2006) Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung. Berlin, Springer Verlag.

- Barkmann, C. & Schulte-Markwort, M. (2004). Prävalenz psychischer Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – ein systematischer Literaturüberblick. *Psychiatrische Praxis* (31): S. 278-287
- bdp (2004). Leitsätze zur psychologischen Gesundheitsförderung. B.d.P. u. Psychologen.
- Beckmann, E. (2002). Zur Person des Therapeuten – ihre Bedeutung in der personenzentrierten Kinderpsychotherapie. C. Boeck-Singelmann, B. Ehlers, Th. Hensel, F. Kemper & Ch. Monden-Engelhard. *Personenzentrierte Psychotherapie mit Kindern und Jugendlichen. Band 1*. Göttingen, Hogrefe-Verlag: S. 261-283
- Beelmann, A. (2006a). Prävention von Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Wissenschaftliche Fundierung und Implementierung in psychosoziale Versorgungssysteme. 45. DGP-Kongress: *Humane Zukunft gestalten*, Nürnberg, Pabst Science Publishers.
- Beelmann, A. (2006b). Wirksamkeit von Präventionsmaßnahmen bei Kindern und Jugendlichen: Ergebnisse und Implikationen der integrativen Erfolgsforschung. *Zeitschrift für Psychologie und Psychotherapie* (35/2): S. 151-162
- Behr, M. (2002). Therapie als Erleben der Beziehung – die Bedeutung der interaktionellen Theorie des Selbst für die Praxis einer personenzentrierten Kinder- und Jugendpsychotherapie. C. Boeck-Singelmann, B. Ehlers, Th. Hensel, F. Kemper & Ch. Monden-Engelhard. *Personenzentrierte Psychotherapie mit Kindern und Jugendlichen. Band 1*. Göttingen, Hogrefe-Verlag: S. 95-122
- Bellingrath, J. & Brack, U.B. (2001). Therapeutische Hausaufgaben und Verhaltensverträge. G.W. Lauth, U.B. Brack & F. Linderkamp. *Verhaltenstherapie mit Kindern und Jugendlichen. Ein Praxishandbuch*. Weinheim, Psychologie Verlags Union, Verlagsgruppe Beltz: S. 550-559
- Bettge, S. (2004). Schutzfaktoren für psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen. Charakterisierung, Klassifizierung und Operationalisierung. Berlin
- Bieg, S. & Behr, M. (2002). Wahrnehmen und Erleben von Gefühlen – ein Ansatzpunkt für schulische Förderung. *Gesprächspsychotherapie und Personenzentrierte Beratung* (4/02): S. 277-284
- Biermann-Ratjen, E.-M. (2002). Entwicklungspsychologie und Störungslehre. C. Boeck-Singelmann, B. Ehlers, Th. Hensel, F. Kemper & Ch. Monden-Engelhard. *Personenzentrierte Psychotherapie mit Kindern und Jugendlichen. Band 1*. Göttingen, Hogrefe-Verlag: S. 11-34
- Bläker, F. (1997). Das chronisch kranke Kind: Erfahrungen mit der Langzeitbetreuung. *Deutsches Ärzteblatt* 94, Heft 17: S. A-1134
- Böhmer, S. & Ravens-Sieberer, U. (2005). Das Konzept der Lebensqualität in der gesundheitsbezogenen Forschung. R. Schwarzer. *Gesundheitspsychologie*. Göttingen, Hogrefe-Verlag: S. 369-386
- Bradtke, N. (2003a). Emotionales und soziales Schulverhalten von Grundschulkindern im Lehrerurteil (ESS-L). Universität Hamburg, projektintern.
- Bradtke, N. (2003). Leitfaden für das persönliche Abschlussgespräch mit den KlassenlehrerInnen der teilnehmenden Kinder im Präventionsprojekt *Löwenherz*. Universität Hamburg, projektintern.
- Bradtke, N., Aures, S. & Schmidtchen, S. (2003). Emotionales und soziales Schulverhalten von Grundschulkindern im Lehrerurteil (ESS-L). Universität Hamburg, projektintern
- Bradtke, N. (2004). Elternschulung im Präventionsprogramm *Löwenherz* zur Verbesserung der allgemeinen Lebensqualität ängstlicher Grundschul Kinder. Universität Hamburg, projektintern

- Brezinka, V. (2003). Zur Evaluation von Präventivinterventionen für Kinder mit Verhaltensstörungen. *Kindheit und Entwicklung* (12/2): S. 71-83
- Buggle, F. Baumgärtl, F. (1972). Hamburger Neurotizismus- und Extraversionsskala für Kinder und Jugendliche: HANES. Handanweisung für die Durchführung und Auswertung. Göttingen, Hogrefe-Verlag.
- Dadds, M. & Spence, S. (2006). Queensland early intervention and prevention of anxiety project (QEIPAP).
- Deuchert, M. & Petermann, U. (1994). Angststörungen. *F. Petermann, & D. Vaitl, Handbuch der Entspannungsverfahren. Band 2: Anwendungen.* S. 19-56. Weinheim, Psychologische Verlags-Union.
- Deutsche Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie (2003). Depressive Episoden und rezidivierende depressive Störungen (F32, F33). *Leitlinien der Deutschen Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie.* Köln, Deutscher Ärzte Verlag.
- Dilling, H., Mombour, W., Schmidt, M.H. & WHO (1999). Internationale Klassifikation psychischer Störungen. ICD-10, Kapitel V(F). Bern, Verlag Hans Huber
- Donaldson, M. (1991). Wie Kinder denken – Intelligenz und Schulversagen. München, Piper Verlag.
- Döpfner, M. (1989). Elternfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Deutsche Bearbeitung der Child Behavior Check List (CBCL 4/18). Einführung und Anleitung zur Handanweisung. Köln, KJFD.
- Döpfner, M., Lehmkrug, G., Petermann, F. & Scheithauer, H. (2002). Diagnostik psychischer Störungen. *F. Petermann. Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie und -psychotherapie. 5. Korrigierte Auflage.* S. 95-130. Göttingen, Hogrefe-Verlag.
- Dörner, K., Nebel, Ch. & Redlich, A. (1995). Geschichten für gestresste Kinder. Vorlesegeschichten zum Entspannen und Mutigwerden. Freiburg, Verlag Herder Freiburg im Breisgau.
- Dreyer, M. (2005). Stärkung von Prävention und Gesundheitsförderung aus Sicht des Bundeslandes Rheinland-Pfalz. *R. Pitschas. Prävention im Gesundheitswesen. Leitvorstellungen und Eckpunkte für ein Präventionsgesetz des Bundes.*
- Duessmann, T. (2005). Diplomarbeit : Darstellung und Evaluation der Interventionstechniken aus dem Präventionsprogramm *Löwenherz* zur Verbesserung der allgemeinen Lebensqualität ängstlicher Grundschul Kinder. Universität Hamburg, Fachbereich Psychologie.
- Ehrensperger, T.P. (2006). Erdung in der therapeutischen Arbeit und im Alltag. *G. Marlock & H. Weiss. Handbuch der Körpertherapie.* S. 692-698 Stuttgart, Schattauer.
- Elben, C.E. & Lohaus, A. (2003). Prävention im Kindesalter. *M. Jerusalem & H. Weber. Psychologische Gesundheitsförderung. Diagnostik und Prävention.* S. 381-397 Göttingen, Hogrefe-Verlag.
- Essau, C.A. & Conradt, J. (2003). FREUNDE für Kinder. Gruppenleitermanual. Trainingsprogramm zur Prävention von Angst und Depression. München, Ernst Reinhardt Verlag
- Essau, C.A. & Petermann, U. (1995). Angststörungen. *S. Kasper & H.-J. Möller. Angst- und Panik-Erkrankungen.* Jena, Gustav Fischer Verlag
- Essau, C.A. & Petermann, U. (2002). Depression. *F. Petermann. Lehrbuch der klinischen Kinderpsychologie und -psychotherapie.* S. 291-322 Göttingen, Hogrefe-Verlag.

- Essau, C.A. & Conradt, J. (2002). Depression bei Kindern und Jugendlichen. Psychologisches Grundlagenwissen. München, Ernst Reinhardt Verlag.
- Essau, C.A., Conradt, J. & Petermann, F. (2000). Häufigkeit und Komorbidität Somatoformer Störungen bei Jugendlichen: Ergebnisse der Bremer Jugendstudie. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*. 29(2): S. 97-108
- Faltermaier, T. (2005). Subjektive Konzepte von Gesundheit und Krankheit. R. Schwarzer. *Gesundheitspsychologie*. Göttingen, Hogrefe-Verlag
- Federer, M., Stüber, S., Margraf, J., Schneider, S. & Herrle, J. (2001). Selbst- und Fremdeinschätzung der Kinderängstlichkeit. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*. (22(3)).
- Federer, M., Margraf, J. & Schneider, S. (2000). Leiden schon Achtjährige an Panik? Prävalenzuntersuchung Schwerpunkt auf Panikstörung und Agoraphobie. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychotherapie*. (28 (3)): S. 205-214
- Feltham, C. & Dryden, W. (2002). Grundregeln der Supervision. Ein Lehr- und Praxisbuch. Weinheim, Beltz-Verlag.
- Fiedler, S. (2007). Diplomarbeit: Ängstlichkeit bei Grundschulkindern. Eine explorative Analyse zur Selektions- und Statusdiagnostik des Präventionprogramms *Löwenherz*. Universität Hamburg, Fachbereich Psychologie.
- Filliozat, I. (2003). Heute lach ich, morgen wein ich... Die emotionale Kraft unserer Kinder. München, Deutscher Taschenbuchverlag
- Finger, G. (2004). Brauchen Kinder Ängste? Wie Kinder an ihren Ängsten wachsen. Stuttgart, Klett-Cotta.
- Finke, J. & Teusch, L. (2002). Die störungsspezifische Perspektive in der Personenzentrierten Psychotherapie. *W.W. Keil & G. Stumm. Die vielen Gesichter der Personenzentrierten Psychotherapie*. S. 147-162. Wien, Springer-Verlag/Wien.
- Fissini, H.J. (1997). Lehrbuch der psychologischen Diagnostik. Göttingen, Hogrefe-Verlag.
- Ford, T., Goodman, R. & Meltzer, H. (2003). The British child and adolescent mental health survey 1999: The prevalence of DSM-IV disorders. *Journal of the American academy of child and adolescent psychiatry*. (42:10). S. 1203-1211
- Gazzaniga, M.S., Ivry, R.B. & Mangun, G.R. (2002). Cognitive Neuroscience. The biology of the mind. New York, W.W. Norton & Company inc.
- Gemballa, K., König, M., Schade, K. & Schäufler, K. (2005). Kluge gefühle. Familienratgeber zur Förderung der emotionalen Intelligenz. Frankfurt am Main, Proost NV, Turnhout
- Gendlin, E.T. (1998). Focusing-orientierte Psychotherapie. Ein Handbuch der erlebensbezogenen Methode. München, J. Pfeiffer Verlag.
- Gérard, K. (2002). Diplomarbeit: Gesundheitsfördernde Maßnahmen zur Prävention von Angst und sozial unsicherem Verhalten bei Kindern im Alter von 5 bis 12 Jahren. Universität Hamburg, Fachbereich Psychologie.
- Giger-Bütler, J. (2003). Sie haben es doch nur gut gemeint. Depression und Familie. Weinheim, Beltz Verlag.
- Glaner, F. & Hinz, A. (2005). Supervision und Coaching – Zwei Komponenten zur Unterstützung von Lernprozessen bei Veränderungsberatern. *Psychologie Hamburg*
- Goetze, H. (2002). Handbuch der personenzentrierten Spieltherapie. Göttingen, Hogrefe-Verlag.
- Groddeck, N. (2002). Klientenzentrierte Kunsttherapie mit Kindern und Jugendlichen. C. Boeck-Seligmann, B. Ehlers, Th. Hensel & F. Kemper. *Personenzentrierte*

- Psychotherapie mit Kindern und Jugendlichen. Band 2.* S. 306-349. Göttingen, Hogrefe-Verlag.
- Groen, G. & Petermann, F. (2002). *Depressive Kinder und Jugendliche.* Göttingen, Hogrefe-Verlag.
- Groen, G. & Petermann, F. (2005). Depression im Kindes- und Jugendalter. *F. Petermann & H. Reinecker. Handbuch der Klinischen Psychologie und Psychotherapie.* S. 633-642. Göttingen, Hogrefe-Verlag.
- Günter, M. (2003). *Psychotherapeutische Erstinterviews mit Kindern. Winnicotts Squiggletechnik in der Praxis.* Stuttgart, Klett-Cotta
- Günther, V. (2003). *Gesundes Leben – ein Beitrag der Psychologie. M. Pirlet-Gottwald & A. Falkenbach. Die Erhaltung von Leben und Gesundheit. Was hält uns gesund? Was lässt uns wieder gesund werden? Auf der Suche nach einer Gesundheitswissenschaft.* S. 235-248. Hamburg, Verlag Dr. Kovac.
- Gutberlet, M. (2004). Die person-zentrierte Haltung: Die Kraft, die Veränderung schafft? *Person zentriert. Zeitschrift der Arbeitsgemeinschaft Therapie und humanistische Pädagogik.* akt (14/8): S. 3-13
- Hamburger Abendblatt (2004). *Angst bei Kindern heilbar.* Hamburger Abendblatt: S. 31
- Hautzinger, M. & Petermann, F. (2003). Depression im Kindes- und Jugendalter – Einführung in den Themenschwerpunkt. *Kindheit und Entwicklung* (12 (3)): S. 127-132
- Heinrichs, N., Saßmann, H., Hahlweg, K. & Perrez, M. (2002). Prävention kindlicher Verhaltensstörungen. *Psychologische Rundschau* (53/4): S. 170-183
- Henninghausen, K. (2000). Somatoforme Störungen. *H. Remschmidt. Kinder- und Jugendpsychiatrie. Eine praktische Einführung.* S. 240-243. Stuttgart, Georg Thieme Verlag
- Heubrock, D. & Petermann, F. (2005). Diagnostik in der klinischen Kinderpsychologie. *F. Petermann & H. Reinecker. Handbuch der Klinischen Psychologie und Psychotherapie.* S. 178-290. Göttingen, Hogrefe-Verlag.
- Holodynski, M. & Oerter, R. (2002). Motivation, Emotion und Handlungsregulation. *R. Oerter & L. Montada. Entwicklungspsychologie.* S. 551-589. Berlin, Beltz Verlag.
- Hungerige, H. (2001). Das Explorationsgespräch mit Eltern. *M. Borg-Laufs. Lehrbuch der Verhaltenstherapie mit Kindern und Jugendlichen. Band II: Interventionsmethoden.* S. 41-94. Tübingen, dgvt-Verlag.
- Hungerige, H. & Borg-Laufs, M. (2001). Rollenspiel. *M. Borg-Laufs. Lehrbuch der Verhaltenstherapie mit Kindern und Jugendlichen. Band II: Interventionsmethoden.* S. 247-299. Tübingen, dgvt-Verlag.
- Hurrelmann, K. & Settertobulte, W. (2002). Prävention und Gesundheitsförderung im Kindes- und Jugendalter. *F. Petermann. Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie und Psychotherapie.* S. 131-148
- Ihle, W. & Esser, G. (2002). Epidemiologie psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter: Prävalenz, Verlauf, Komorbidität und Geschlechterunterschiede. *Psychologische Rundschau* (53 (4)): S. 159-169
- Jacobs, C. (2000). Salutogenese: Gottes Heil – das Glück der Menschen. *Bosco Magazin* 4/2000: S. 4-9
- Jänicke, W. & Borg-Laufs, M. (2001). Systemische Therapie und Verhaltenstherapie. *M. Borg-Laufs. Lehrbuch der Verhaltenstherapie mit Kindern und Jugendlichen. Band II: Interventionsmethoden.* S. 658-726. Tübingen, dgvt-Verlag.

- Janke, B. & Klössinger, S. (2006). Was wissen Kindergartenkinder über Strategien zur Regulation von Angst? *45. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie*, Nürnberg
- Jerusalem, M. (2005). Gesundheitsförderung. R. Schwarzer. *Gesundheitspsychologie*. S. 547-563. Göttingen, Hogrefe-Verlag.
- Jugendpsychiatrie, Deutsche Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie. Leitlinien zur Diagnostik und Therapie von psychischen Störungen im Säugling-, Kindes- und Jugendalter. Deutscher Ärzte Verlag.
- Kersten, M. & Trüg, E. (2002). Praxis der Kunsttherapie. Arbeitsmaterialien und Techniken. Stuttgart, Schattauer Verlag.
- Klein-Heßling, J. & Lohaus, A. (2000). Stresspräventionstraining für Kinder im Grundschulalter. Göttingen, Hogrefe-Verlag.
- Klemenz, B. (2004). Ressourcenorientierung einer allgemeinen Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie. H.-P. Michels & R. Dittrich. *Auf dem Weg zu einer allgemeinen Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie. Eine diskursive Annäherung*. S. 113-160. Tübingen, dgvt-Verlag.
- Knäuper, B. & Schwarzer, R. (1999). Gesundheit über die Lebensspanne. R. Oerter, C. von Hagen, G. Röper & G. Noam. *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch*. S. 711-727. Weinheim, Psychologische Verlags Union
- Kröger, U. (2002). Wodurch wirkt Fallsupervision? Eine Untersuchung zur Erfassung der direkten Auswirkungen von klinischer Supervision aus den Therapieprozess. *Psychologie Hamburg*.
- Krüger, N. (2006). Diplomarbeit: Analyse der Effekte des Präventionprogramms *Löwenherz* zur Verbesserung der allgemeinen Lebensqualität ängstlicher Grundschul Kinder. Universität Hamburg, Fachbereich Psychologie.
- Kurth, B.M., Bergmann, K.E., Dippelhofer, A., Hölling, H., Kamtsuris, P. & Thefeld, W. (2002). Die Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Was wir wissen, was wir nicht wissen, was wir wissen werden. *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*. S. 852-858
- Lietaer, G. & Keil, W.W. (2002). Klientenzentrierte Gruppenpsychotherapie. W.W. Keil & G. Stumm. *die vielen gesichter der personenzentrierten psychotherapie*. S. 295-317. Wien, Springer-Verlag.
- Lippmann, E. (2004). Intervision. Kollegiales Coaching professionell gestalten. Berlin, Springer-Verlag.
- Lohaus, A. & Klein-Heßling, J. (2003). Problemlösungen sind erlernbar. Zur Evaluation von Stressbewältigungs- und Entspannungstrainings für Kinder im Grundschulalter. *Reportpsychologie. Fachzeitschrift des BDP* (2/2003): S. 96-102
- Lösel, F., Beelmann, A., Stemmler, M. & Jarusch, S. (2006). Prävention von Problemen des Sozialverhaltens im Vorschulalter. *Zeitschrift für Psychologie und Psychotherapie*. (35 (2)): S. 127-139
- Lude, W. (2002). Personenzentrierte Gruppentherapie mit Kindern und Jugendlichen. Grundhaltung, therapeutisches Handeln und Gestaltungsmöglichkeiten –mit einem Fallbeispiel-. C. Boeck-Singelmann, B. Ehlers, Th. Hensel, F. Kemper & Ch.. Monden-Engelhardt. *Personenzentrierte Psychotherapie mit Kindern und Jugendlichen. Band 2*. S. 159-181. Göttingen, Hogrefe-Verlag.
- Mackowiak, K. (2001). Verhaltensbeobachtung. M. Borg-Laufs. *Lehrbuch der Verhaltenstherapie mit Kindern und Jugendlichen. Band II: Interventionsmethoden*. S. 141-166. Tübingen, dgvt-Verlag.
- Manteufel, E. & Seeger, N. (2002). Sebstherapie mit Kindern und Jugendlichen. Ein Praxisbuch. München, Kösel-Verlag.

- Mattejat, F. (2002). Ängste, Phobien und Kontaktstörungen. *G. Esser. Lehrbuch der Klinischen Psychologie und Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters*. S. 211-242. Stuttgart, Georg Thieme Verlag.
- Mayring, P. (2003). Gesundheit und Wohlbefinden. *M. Jerusalem & H. Weber. Psychologische Gesundheitsförderung. Diagnostik und Prävention*. S. 1-15. Göttingen, Hogrefe-Verlag.
- Merod, R. (2001). Entspannungsverfahren. *M. Borg-Laufs. Lehrbuch der Verhaltenstherapie mit Kindern und Jugendlichen. Band II: Interventionsmethoden*. S. 301-325. Tübingen, dgvt-Verlag.
- Mogel, H. (2002). Spiel – ein fundamentales Lebenssystem des Kindes. *C. Boeck-Singelmann, B. Ehlers, Th. Hensel, F. Kemper & Ch. Monden-Engelhardt. Personenzentrierte Psychotherapie mit Kindern und Jugendlichen. Band 1*. S. 237-257. Göttingen, Hogrefe-Verlag.
- Mohr, A., Vasilescu, S. & Larres, M. (2006). Die seelische Gesundheit von Kindergartenkindern und elterliches Erziehungsverhalten. *45. DGP-Kongress: Humane Zukunft gestalten*. Nürnberg, Pabst Science Publisher
- Möller, K. (2002). Dissertation: Zur Erfassung von Lebensqualität in der Kinder- und Jugendpsychiatrie. Die Fragebögen für Kinder (LKJ-K) und Jugendliche (LKJ-J) aus dem Fragebogensystem LKJ (Lebensqualität Kinder. Und Jugendpsychiatrie). Düsseldorf, Hohe Medizinische Fakultät der Universität zu Köln
- Mrochen, S. & Bierbaum-Luttermann, H. (2001). Spieltherapie und Verhaltenstherapie. *M. Borg-Laufs. Lehrbuch der Verhaltenstherapie mit Kindern und Jugendlichen. Band II: Interventionsmethoden*. S. 769-786. Tübingen, dgvt-Verlag.
- Noeker, M. (2002). Somatoforme Störungen – Einführung in den Themenschwerpunkt. *Kindheit und Entwicklung*. (11 (3)): S. 129-139
- Noeker, M. & Petermann, F. (2002). Entwicklungspsychologie rekurrerender Bauchschmerzen und somatoformer Störungen. *Kindheit und Entwicklung*. (11 (3)): S. 152-169
- Oerter, R. (1997). Psychologie des Spiels. 2. Auflage. Weinheim, Psychologische Verlags Union.
- Paulus, P. (2006). Förderung psychischer Gesundheit mit Schulen. *45. DGP-Kongress: Humane Zukunft gestalten*. Nürnberg, Pabst Science Publishers.
- Petermann, F. & Petermann, U. (2000). Training mit aggressiven Kindern. Einzeltraining – Kindergruppen – Elternberatung. Weinheim, Psychologische Verlags Union.
- Petermann, F., Gerken, N., Natzke, H. & Walter, H.-J. (2002). Verhaltenstraining für Schulanfänger. Paderborn, Verlag Ferdinand Schöningh.
- Petermann, F. & Reinecker, H. (2005). Prävention psychischer Störungen. *F. Petermann. Handbuch der Klinischen Psychologie und Psychotherapie*. S. 263-270. Göttingen, Hogrefe-Verlag.
- Petermann, F. & Winkel, S. (2005). Gesundheitspsychologie des Kindes- und Jugendalters. *R. Schwarzer. Gesundheitspsychologie*. S. 110-128. Göttingen, Hogrefe-Verlag.
- Petermann, F. (2003). Prävention von Verhaltensstörungen – Einführung in den Themenschwerpunkt. *Kindheit und Entwicklung*. (12(2)): S. 65-70
- Petermann, U. & Petermann, F. (2002) Angststörungen. *F. Petermann. Handbuch der Klinischen Psychologie und Psychotherapie*. S. 227-270. Göttingen, Hogrefe-Verlag.
- Petermann, F. (2005). Zur Epidemiologie psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter. *Kindheit und Entwicklung*. (14(1)): S. 48-57.

- Pott, E. (2001). Körper, Geist und Seele... Gesundheitsförderung braucht ganzheitlichen Ansatz. *Schwerpunktthema: Kinder und Jugendliche*. BKK
- Power, M.W. (1995). Development of a common instrument for quality of life. *EUROHIS: Developing common instruments for health surveys*. A. Nisikov & C. Gudex. WHO. Edinburgh, WHO.
- Rahm, D. (1997). Integrative Gruppentherapie mit Kindern. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ravens-Sieberer, U. & Bullinger, M. (2000). Revidierter KINDer Lebensqualitätsfragebogen. Hamburg, Universität Hamburg, Abteilung für Medizinische Psychologie.
- Ravens-Sieberer, U., Hölling, H., Bettge, S. & Wietzker, A. (2002). Erfassung von psychischer Gesundheit und Lebensqualität im Kinder- und Jugendgesundheitsurvey. *Gesundheitswesen, Sonderheft*. 1 (64): S. 30-35.
- Remschmidt, H. & Walter, R. (1990). Psychische Auffälligkeiten bei Schulkindern: eine epidemiologische Untersuchung. Göttingen, Hogrefe-Verlag.
- Remschmidt, H. (2000a). Angstsyndrom und emotionale Störungen. *H. Remschmidt. Kinder- und Jugendpsychiatrie. Eine praktische Einführung*. Stuttgart, Georg Thieme Verlag.
- Remschmidt, H. (2000b). Erhebung des psychischen Befundes. *H. Remschmidt. Kinder- und Jugendpsychiatrie. Eine praktische Einführung*. S. 43-48. Stuttgart, Georg Thieme Verlag.
- Remschmidt, H. (2000c). Affektive Störungen. *H. Remschmidt. Kinder- und Jugendpsychiatrie. Eine praktische Einführung*. S. 196-206. Stuttgart, Georg Thieme Verlag.
- Rieländer, M. (2005). Seelische Gesundheit durch Beratung und Therapie fördern. *M. Rieländer & J. Scharnhorst. Psychologische Berufsfelder zur Förderung von Gesundheit – Neue Chancen entdecken*. S. 46-60. Bonn, Deutscher Psychologen Verlag.
- Rogers, C.R. (1996 (1983)). Therapeut und Klient. Grundlagen der Gesprächspsychotherapie. Frankfurt am Main, Fischer Taschenbuch Verlag.
- Rogers, C.R. (1991). Klientenzentrierte Psychotherapie. *C.R. Rogers & P.F. Schmid. Person-zentriert. Grundlagen von Theorie und Praxis*. S. 185-237. Mainz, Matthias-Grünwald-Verlag.
- Rogge, J.-U. (2004). Ängste machen Kinder stark. Hamburg, Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Rossmann, P. (2002) Depressive Störungen. *G. Esser. Lehrbuch der Klinischen Psychologie und Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters*. S. 263-276. Stuttgart, Georg Thieme Verlag.
- Roth, I. (2006). Förderung prosozialer Verhaltensweisen und konstruktiver Konfliktlösestrategien bei Kindern im Grundschulalter: „Ich bleibe cool“ – Konzeption, Implementation und Evaluation eines Trainingsprogramms zur Prävention aggressiven Verhaltens. Universität Trier
- Rückert, N., Ondracek, P. & Romanenkova, L. (2006). Leib und Seele: Salutogenese und Pathogenese. Berlin, Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur.
- Rufer, M., Alsleben, H. & Weiss, A. (2004). Stärker als die Angst. Ratgeber für Menschen mit Angst- und Panikstörungen und deren Angehörigen. München, Urban & Fischer Verlag.
- Saß, H., Wittchen, H.-U. & Zaudig, M. (1996). Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen DSM-IV. Göttingen, Hogrefe-Verlag.

- Schick, A. & Cierpka, M. (2003). Faustlos: Evaluation eines Curriculums zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention in der Grundschule. *Kindheit und Entwicklung*. (12 (2)): S. 100-110.
- Schiepek, G. (1999). Die Grundlagen der Systemischen Therapie. Theorie – Praxis – Forschung. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schmidtchen, S., Gérard, K., Richter, Ch. & Fiedler, S. (2000, 2003). Bildertest zur Angsterfassung für Kinder (BA-K). Anweisungen für TestleiterInnen. Universität Hamburg, Fachbereich Psychologie.
- Schmidtchen, S. (1996). Klientenzentrierte Spiel- und Familientherapie. Weinheim, Beltz Psychologische Verlags Union.
- Schmidtchen, S. (2001a). Allgemeine Psychotherapie für Kinder, Jugendliche Familien. Ein Lehrbuch. Stuttgart, Kohlhammer Verlag.
- Schmidtchen, S. (2001b). Effektivitätsverbesserung durch prozessleitende Hilfen – Neue Wege in der klientenzentrierten Psychotherapie für Kinder, Jugendliche und Familien. *I. Langer. Menschlichkeit und Wissenschaft. Festschrift zum 80. Geburtstag von Reinhard Tausch*. S. 291-324. Köln, GwG-Verlag.
- Schmidtchen, S. (2005). Spieltherapie. *F. Resch & M. Schulte-Markwort. Kursbuch für integrative Kinder- und Jugendpsychotherapie. Schwerpunkt: Sexualität*. S. 51-60. Weinheim, Beltz Psychologische Verlags Union.
- Schmidt-Traub, S. (2001). Selbsthilfe bei Angst im Kindes- und Jugendalter. Ein Ratgeber für Kinder, Jugendliche, Eltern und Erzieher. Göttingen, Hogrefe-Verlag.
- Schneider, S. & Borer, S. (2003). Primäre Prävention von Angststörungen: Evaluation einer Broschüre für Kinder und Jugendliche. *Kindheit und Entwicklung*. (12 (2)): 111-118.
- Schulz von Thun, F. (2001). Praxisberatung in Gruppen. Erlebnisaktivierende Methoden mit 20 Fallbeispielen zum Selbsttraining für Trainerinnen und Trainer, Supervisoren und Coaches. Weinheim, Beltz Verlag.
- Schwabe, C. (1983). Aktive Gruppenmusiktherapie für erwachsene Patienten. Leipzig, VEB Georg Thieme.
- Schwabe, C. (1987). Regulative Musiktherapie. Stuttgart, Gustav Fischer Verlag.
- Schwarzer, R. (2004). Psychologie des Gesundheitsverhaltens. Einführung in die Gesundheitspsychologie. 3. Überarbeitete Auflage. Göttingen, Hogrefe-Verlag.
- Schwarzhan, F., Hauck, T. & Redlich, A. (2001). Streit-Training. Faires Streiten lernen in der Grundschule. Weinheim, Beltz-Verlag.
- Seemann, H. (1997). Tagebuchverfahren – Eine Einführung. *G. Wilz & E. Brähler. Tagebücher in Therapie und Forschung. Ein anwendungsorientierter Leitfaden*. Göttingen, Hogrefe-Verlag.
- Seiffge-Krenke, I., Scherbaum, S. & Aengenheister, N. (1997). Das „Tagebuch“: Ein Überblick über die Anwendung der Tagebuchmethode in Forschung und Therapie. *G. Wilz & E. Brähler. Tagebücher in Therapie und Forschung. Ein anwendungsorientierter Leitfaden*. S. 34-60. Göttingen, Hogrefe-Verlag.
- Siegler, R., DeLoache, J. & Eisenberg, N. (2005). Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. München, Spektrum Akademischer Verlag
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2006). Jahresstatistik 2004, URL: [www.statistik-portal.de](http://www.statistik-portal.de)
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2006). Bevölkerungsstatistik, URL: [www.statistik-portal.de](http://www.statistik-portal.de)

- Stavemann, H.H. (2002). Sokratische Gesprächsführung in Therapie und Beratung. Eine Anleitung für Psychotherapeuten, Berater und Seelsorger. Weinheim, Beltz-Verlag
- Steinhausen, H.-C. (2002). Psychosomatische Störungen. *F. Petermann. Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie und -psychotherapie*. S. 541-560. Göttingen, Hogrefe-Verlag
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Göttingen, Hogrefe-Verlag.
- Stroebel, W. & Huppmann, G. (1997). Musiktherapie. Grundlagen. Formen. Möglichkeiten. Göttingen, Hogrefe-Verlag.
- Struck, P. (2003). Kinder brauchen das Spielen. *Hamburger Abendblatt*.
- Tausch, R. & Tausch, A.-M. (1956). Kinderpsychotherapie im nicht-direktiven Verfahren. Göttingen, Hogrefe-Verlag.
- Tausch, A.-M., Langer, I., Köhler, H., Bödiker, L. & Lorenzer, G. (1975). Weinen, Wüten, Lachen. Sechs Menschen zeigen, was sie fühlen. Ravensburg, Otto Maier Verlag Ravensburg.
- Thiel, H.-U. (1994). Professionelle und kollegiale Supervision – Begründung und Praxis ihrer Kombination. *H. Pühl. Handbuch der Supervision 2*. S. 199-201. Berlin, Wissenschaftsverlag Volker Spiess.
- Tinker, R.H. & Wilson, S.A. (2000). EMDR mit Kindern. Ein Handbuch. Paderborn, Junfermann.
- Wehowsky, A. (2006). Wirkprinzipien der Körpertherapie. *G. Marlock & H. Weiss. Handbuch der Körpertherapie*. S. 188-201. Stuttgart, Schattauer.
- Weidmann, A. (2006). Seelen in der Warteschleife. *Die Zeit* (37): S. 39-40.
- Weinberger, S. (2001). Kindern spielend helfen. Eine personenzentrierte Lern- und Praxisanleitung. Weinheim, Beltz-Verlag.
- Wendlandt, W. (2002). Therapeutische Hausaufgaben. Materialien für die Eigenarbeit und das Selbsttraining. Eine Anleitung für Therapeuten, Betroffene, Eltern und Erzieher. Stuttgart, Georg, Thieme Verlag.
- Wikipedia (2006): Ganzheit, Ritual, Prävention. URL: <http://de.wikipedia.org>
- Wünsche, M. & Reinecker, H. (2006). Selbstmanagement in der Erziehung. Ein Training mit Eltern. Göttingen, Hogrefe-Verlag
- Zeller, B. (2005). Förderung der sozialen Kompetenz von Kindergartenkindern. Entwicklung und Evaluation eines integrativen Trainings zur Prävention von emotionalen Auffälligkeiten, Verhaltensauffälligkeiten und Beziehungsschwierigkeiten. Tübingen, Deutsche Nationalbibliothek
- Zimbardo, P.G. & Gerrig, R.J. (2004). Psychologie. München, Pearson Studium.

## V. Anhang

### 10 Ein ausgewähltes Ausbildungsmanual zur Durchführung der Kindergruppen in Löwenherz

In diesem Kapitel wird die Ausbildung zur Durchführung der Kindergruppen im Präventionsprogramm *Löwenherz* dargestellt. Dabei handelt es sich um ein Modul der Gesamtausbildung. Die anderen Teile beziehen sich auf die Durchführung der Elterngruppen und die Durchführung der Diagnostik. Auch wenn die Ausbildung zur Diagnostikdurchführung einen nicht unerheblichen Teil in den stattgefundenen Ausbildungen ausmachte, handelt es sich um ein Spezifikum während der Evaluationsphase. Dieses Modul ist keine generell erforderliche Schulungseinheit, da die dort erworbenen Fähigkeiten lediglich in dem vorliegenden Sonderfall der parallelen Nützlichkeitsüberprüfung relevant sind.

In der vorliegenden Promotionsschrift wird ausschließlich auf das Modul zur Durchführung der Kindergruppen eingegangen, da sich diese Arbeit auf die kindbezogenen Bausteine von *Löwenherz* bezieht. Zur Schulung des Elternmanuals siehe unveröffentlichtes Manuskript von Bradtke (2004).

#### 10.1 Die einzelnen Module

Wie oben bereits erwähnt wird an dieser Stelle differenziert ausschließlich auf die Teile des Ausbildungsmanuals Bezug genommen, die sich auf die Vorbereitung der Kinderkontakte, mit Ausnahme der Kinderdiagnostikkontakte, beziehen.

Um einen Gesamteindruck der Schulung und der Verzahnung der kinder- und elternbezogenen Module zu erhalten, wird in der folgenden Tabelle einleitend ein Überblick über die gesamte Schulung gegeben, während im weiteren Verlauf lediglich auf die kindbezogenen Einheiten näher eingegangen wird.

Tag	Themen
1	Gegenseitiges Kennen lernen; Was macht Beziehungen zwischen Menschen so spannend?; Sammlung und evtl. Klärung grundsätzlicher Fragen zu den <i>Löwenherz</i> – Durchführungsmanualen
2	Kontaktgestaltung mit Kindern; kindgerechte Sprache; sokratische Gesprächsführung mit Kindern
3	Kinderdiagnostik 1: Kindertests (Theorie erarbeiten + Rollenspielübung)
4	Kinderdiagnostik 2: Kinderinterviews (Theorie erarbeiten + Rollenspielübung)
5	Selbsterfahrung 1: Auseinandersetzung mit Ängsten und Reise zum inneren Kind
6	Selbsterfahrung 2: Reise zum sicheren Ort (auch Kindersitzung 2) + Kompetenzreflexion
7	Kindersitzungen 3 + 4 (Rollenspiel)
8	Kindersitzungen 5 +6 (Rollenspiel)
9	Kindersitzungen 7 +8 (Rollenspiel)
10	Ressourcenorientierte Kontaktgestaltung mit Eltern; Selbsterfahrung 3: Meine Ressourcen
11	
12	<b>Selbstständige Woche:</b> Potentiell schwierige Sitzungen, Situationen und bisher nicht gespielte Sitzungen im Rollenspiel üben/erfahren und klärend nach besprechen; unklare Inhalte für die nächste Woche sammeln.
13	
14	
15	
16	Sokratische Gesprächsführung mit Eltern; Elterndiagnostik
17	Elternsitzung 1 +2 (Rollenspiel)
18	Elternsitzung 3 + 4 (Rollenspiel)
19	Elternsitzung 5, 6 + 7 (Rollenspiel)
20	Krisenmanagement: Teil 1: Kinder; Teil 2: Eltern

Tabelle: Übersicht zu den Ausbildungstagen in der vierwöchigen Schulung

Erläuterung: Mit den Kindersitzungen 2 – 8 sind alle angebotenen Interventionstechniken abgedeckt.

Im Folgenden werden die Tage 1, 2, 5, 6, 7, 8, 9 und 20 näher ausgeführt. Während Tag 1 und 20 von beiden Autorinnen gemeinsam entwickelt wurde, wurden die weiteren Schulungstage entsprechend der zugrundeliegenden Durchführungsmanuals entwickelt, allerdings in enger Absprache der Autorinnen. Dem entsprechend wurden alle Schulungstage auch von beiden gemeinsam geleitet. Die teilnehmenden Studierenden hatten vorab alle drei Manuale gelesen und gegebenenfalls weitere Literatur der empfohlenen Liste gelesen.

**Abbildung:** Literaturliste



Abbildung: Literaturtipps zur Vertiefung für GruppenleiterInnen

Erläuterung: Diese Literaturtipps stellen eine Hilfestellung zur gezielten, individuellen Vertiefung dar.

**10.1.1 1. Schulungstag: Kennen lernen & was macht Beziehungen zwischen Menschen so spannend?**

Dauer der Sitzung:

5 Stunden, inklusive ca. 30 Minuten Pause. Die Pause kann als eine größere oder zwei kleiner, je nach Bedürfnissen der Trainees und AusbilderInnen durchgeführt werden.

Materialien der Sitzung:

- Weicher Ball für Eröffnungs- und Abschlussrunde
- Krepprolle für Namensschildchen (auch im Rollenspiel)
- Handout: Übersicht zu den Schulungstagen
- Flipcharts: - Tagesordnung
- Meine Beziehungswünsche an die Kinder/Eltern
- Was ist Übertragung/Gegenübertragung?
- Übertragungen bei Kindern: Was ist anders?
- mehrere Blanco-Flipcharts
- Flipchartmarker, verschiedene Farben
- Metaplankarten in vier Farben
- 2-3 Metaplanwände und/oder 1 Flipchartständer
- Pinnadeln
- Arbeitsblatt: Aus der Verwicklung herausfinden

Ablauf der Sitzung:

- ① Einstimmungskreis
- ② Vorstellung der Schulungstage -> Handout verteilen
- ③ Offene Fragen zu den Manualen oder Sonstiges?
- ④ Sammlung der „Wohlfühlregeln“ für die Gruppenarbeit
- ⑤ Übungen zum kennen lernen:  
Übung 1: Wie wirke ich?  
Übung 2: Meine Beziehungswünsche an die Kinder und die Eltern
- ⑥ Was ist Übertragung? Was ist Gegenübertragung?
- ⑦ Die Chancen und Gefahren der Übertragungs- und Gegenübertragungsprozesse im Projekt
- ⑧ Reflexion von eigenen Übertragungsprozessen an Beispielen
- ⑨ Abschluss- & Reflexionskreis:
  - Wie gehe ich heute hier raus?
  - Was nehme ich mit?
  - Was wünsche ich mir für morgen?

Lernziele der Sitzung:

Die im Folgenden zu jedem Schulungstag aufgelisteten Lernziele beziehen sich direkt auf die in der vorliegenden Arbeit explizierten Ausbildungsziele (s. Kap. 4.7.2 *Ziele der Ausbildung*).

Sicherheit bezüglich des theoretischen Programmhintergrundes durch Klärung von Fragen zu den gelesenen Manualen

Am Modell der Ausbilderinnen: Fähigkeit zu Empathie, Wertschätzung und Kongruenz

Am Modell der Ausbilderinnen: Fähigkeit zur Anwendung der sokratischen Gesprächsführung

Wissen um „dunkle Flecken“ und Reflexion derselben Akzeptanz unangenehmer Gefühle bei sich selbst

Repräsentation der Inhalte des Kindermanuals durch Klärung von Fragen zu den gelesenen Manualen

Erwerb von Problemlösekompetenzen in Bezug auf Schwierigkeiten, die die eigene Person betreffen

Erwerb von Problemlösekompetenzen in Bezug auf Störungen in der Gruppe der Auszubildenden

Fähigkeit zur gemeinsamen Problemanalyse und -klärung

Zuverlässigkeit durch die gemeinsame Vereinbarung von Gruppenregeln

gegenseitige Offenheit

Inhalte und Ausgestaltung der Sitzung:

- ① Einstimmungskreis  
Begrüßung und Namensschilder für Heute  
Vorstellung aller Anwesenden  
Stimmungsblicklicht: Wie geht es mir? Wie bin ich heute Morgen hier?  
-> Wer spricht hat den Ball und gibt ihn nach Beendigung an eine Person seiner/ihrer Wahl weiter.  
Flipchart zur heutigen Tagesordnung vorstellen.
- ② Vorstellung der Schulungstage  
An dieser Stelle soll der gesamte Schulungsplan vorgestellt werden. Zur Unterstützung der Vorstellung wird der Schulungsplan als Handout an die Trainees ausgeteilt. Eventuelle Fragen zur Schulung sollten an dieser Stelle geklärt werden.
- ③ Offene Fragen zu den Manualen oder Sonstiges?  
Sofern offene Fragen und/oder Unklarheiten vorliegen, sollen diese an einem Flipchart gesammelt werden. Je nach Frage kann diese direkt geklärt werden oder von den Ausbilderinnen auf eine spätere Klärung hingewiesen werden, z.B. können sich Detailfragen zur Umsetzbarkeit eventuell im Rollenspiel klären. Sofern die Ausbilderinnen nicht davon ausgehen, dass eine Klärung zu einem späteren Zeitpunkt sinnvoll ist, sollten sie, in Anlehnung an die sokratische Gesprächsführung, die Frage an die Gruppe zurück geben und den Antwortprozess durch weiterführende, prozessleitenden Fragen unterstützen.
- ④ Sammlung der „Wohlfühlregeln“ für die Gruppenarbeit  
Dieser Punkt dient der Gruppenfindung und der Verbindlichkeit innerhalb der Ausbildungsgruppe. Die Wohlfühlregeln werden in der Großgruppe am Flipchart gesammelt. Prozessleitende Fragen sind dabei: a) Was brauchen wir, um uns wohl zu fühlen? b) Was kann *ich* tun, um gegen diese „Wohlfühlregeln“ zu verstoßen? Nachdem die Traineegruppe unter diesen Fragestellungen in einen Austausch getreten ist, sagen auch die Schulungsleiterinnen was ihnen als Leitung wichtig ist.

Wenn möglich sollte ein Gesamtergebnis sein, dass die drei personzentrierten Basisvariablen Empathie, Unbedingte Wertschätzung und Kongruenz sich positiv auswirken sollten auf: Pünktlichkeit, Feedbackkultur, Eigenverantwortlichkeit und „Störungen haben Vorrang“.  
Alle Gruppenregeln werden für die Dauer der Schulung gut sichtbar im Raum aufgehängt.

© Übungen zum kennen lernen

Übung 1: Wie wirke ich?

Diese Übung wurde von Bradtke (2004) entwickelt.

In dieser Übung geht es um die Erfahrung und Bewusstwerdung von Attributen und eigenen Übertragungsauslösern. In der Großgruppe wird eine Runde durchgeführt, in der jedeR zu seinem Sitznachbar einen Satz sagt, der beginnt mit: „Ich sehe dich und ich vermute, dass du am liebsten...“. Der/Die jeweilige EmpfängerIn sagt nichts zu den gehörten Attributen, lässt sie stattdessen auf sich wirken und merkt sie sich. Nach Abschluss der Runde beginnt eine neue Runde unter den Fragestellungen: Was hat das Gesagte in mir ausgelöst?, Wie stehe ich dazu? und inwieweit kann mir das Gesagte in meiner Arbeit im *Löwenherz* – Projekt helfen? Mit dieser Übung soll eine Bewusstwerdung der eigenen Übertragungsauslöser initiiert werden. Daraus kann ein persönliches Wissen darüber erwachsen wie evtl. auch andere Menschen, also auch Kinder und Eltern im Projekt, auf mich reagieren. Weitere Fragestellungen in dieser Runde lauten: Will ich so wirken? und Was kann ich tun, um nicht so zu wirken? Nach dieser Runde wird die Übung durch eine dritte Runde abgeschlossen, in der sich die SenderInnen mit den geäußerten Attributen auseinander setzen sollen. Hier dient die Frage: Was haben die Attribute/Projektionen mit dem/der SenderIn zu tun?

Übung 2: Meine Beziehungswünsche an die Kinder und die Eltern

Zu dieser Übung werden zwei Flipcharts aufgehängt, die jeweils zwei Spalten enthalten.

Flipchart 1:

Wie muss ein Kind sein, damit ich auf keinen Fall mit ihm arbeiten möchte?

Wie muss ein Kind sein, damit ich Lust habe mit ihm zu arbeiten?

Flipchart 2:

Wie müssen die Eltern sein, damit ich nicht mit ihnen arbeiten möchte?

Wie sollen die Eltern sein, damit ich Lust habe mit ihnen zu arbeiten?

Die Trainees bekommen zehn Minuten Zeit sich mit den Fragen individuell auseinander zu setzen. Sie sollen, zwecks späterer Übersichtlichkeit jede Frage auf unterschiedlich farbigen Metaplankärtchen beantworten und pro Karte nur ein Stichwort notieren, um eine spätere Gruppierung der Karten zu erleichtern. An dieser Stelle ist es wichtig, zu betonen, dass keinerlei Selbstbeschränkungen z.B. aufgrund potentieller sozialer Erwünschtheit gemacht werden sollen.

Nach Abschluss der Sammlungsphase können die Karten entweder durch die Gruppenleitungen gesammelt und sortiert angepinnt werden oder die Trainees pinnen selbstständig. Vorteil des letzteren Vorgehens ist die Aktivierung der Trainees und die Möglichkeit für diese bereits während des Sortierens der Karten in Gespräche miteinander zu kommen. Die Entscheidung welche Form gewählt wird ist also zum einen von dem Aktivitätsniveau der Trainees, zum anderen von der vorhandenen Zeit abhängig. Unabhängig davon durch wen die Metaplankarten unter die entsprechenden Überschriften an die Flipchart gelangen, sollte dabei bereits eine inhaltliche Gruppierung nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden stattfinden. Sofern die Ausbilderinnen die Karten anbringen, sollten sie dies im Gespräch mit den Trainees tun.

Im Anschluss soll eine Diskussion initiiert werden unter den Fragestellungen: Welche Chancen seht ihr in diesen Beziehungswünschen? und Welche Gefahren seht ihr darin?

Die hier gesammelten Inhalte, sowohl der Metaplankarten wie auch der anschließenden Diskussion werden zusammenfassend durch eine der Ausbilderinnen festgehalten und am nächsten Tag den Trainees als Handout zur Verfügung gestellt.

© Was ist Übertragung? Was ist Gegenübertragung?

Die theoretische Vermittlung von Übertragung und Gegenübertragung wurde von Bradtke (2004) ausgearbeitet.

In diesem Schulungsmodul geht es um die eigenständige Erarbeitung des Übertragungs- und Gegenübertragungskonzeptes.

Die Traineegruppe wird in zwei Arbeitsgruppen geteilt, jede Gruppe erhält ein vorbereitetes Flipchart:

Flipchart für die Arbeitsgruppe 1:

Was ist Übertragung?

| Woran kann ich sie erkennen?

| Was will ich darüber wissen?

Flipchart für die Arbeitsgruppe 2:

Was ist Gegenübertragung?

| Woran kann ich sie erkennen?

| Was will ich darüber wissen?

Im Anschluss an die Gruppenarbeit stellen die Gruppen sich gegenseitig ihre Ausarbeitungen vor. Dabei wird gegebenenfalls durch die Ausbilderinnen ergänzt. Grundlegende Punkte, die genannt werden sollen sind:

Übertragung: Stellt Beziehungswünsche des Klienten / der Klientin an den Therapeuten / die Therapeutin dar. Es handelt sich um „Einladungen zum Spiel“, das der Klientin / dem Klienten vertraut ist, er bezieht seine/ihre Vorerfahrungen, die aktuelle Situation und die Auslöser des Therapeuten / der Therapeutin ein.

Gegenübertragung: Stellt eine Reaktion des Therapeuten / der Therapeutin auf den Klienten / die Klientin dar, die sich beziehen kann auf a) den realen Menschen, b) die gefühlten Beziehungswünsche oder c) als eigene Übertragung.

Im Anschluss sollten die gesammelten Interessenfragen erörtert werden.

Dieses Arbeitsphase wird mit der Auseinandersetzung zur Frage: Übertragungen bei Kindern: Was ist anders? abgeschlossen. Hierzu findet in der Großgruppe eine Sammlung auf einem vorbereiteten Flipchart statt.

Gegebenenfalls notwendige Ergänzung durch die Ausbilderinnen:

Übertragungen sind Reinszenierungen infantiler Beziehungsmuster in aktuellen Beziehungen.

Kinder sind noch mitten in ihrer Kindheit und mit ihren realen Eltern zusammen. Das bedeutet:

a) Infantile Beziehungswünsche kommen direkt im Verhalten zum Ausdruck

Beispiel: Mutterübertragung: Der Erwachsene will im übertragenen Sinn auf den Schoß und verhält sich so, dass sie/er im Therapeuten / in der Therapeutin Impulse zum Schutz und zur Versorgung auslöst. Das Kind setzt sich direkt auf den Schoß des Therapeuten / der Therapeutin.

b) Übertragungen geschehen tatsächlich im Spiel.

c) Die Themen können altersangemessen sein.

d) TherapeutInnen kommen in Konkurrenz mit den realen Eltern, d.h. die Kinder inszenieren ihre Beziehungserfahrungen mit ihren Eltern und können den Therapeuten / die Therapeutin mit ihrem Verhalten dazu verleiten die „besseren Eltern“ sein zu wollen. Dies entspricht den Befürchtungen der Eltern.

⑦ Die Chancen und Gefahren der Übertragungs- und Gegenübertragungsprozesse im Projekt

Dieses Modul wird in einer offenen Gesprächsrunde durchgeführt. Auch hierbei sollte eine der Ausbilderinnen die wesentlichen Inhalte schriftlich festhalten, um sie später den Trainees zur Verfügung zu stellen.

Je nach vorhandener Zeit kann diese Einheit als Hausaufgabe gegeben werden. In diesem Fall muss am folgenden Tag darauf Bezug genommen werden.

Die Leitung unterstützt diese Gesprächsrunde durch prozessleitende Fragen, auch an dieser Stelle in Anlehnung an die sokratische Gesprächsführung.

Chancen:

Die Familie kennen lernen und damit die Entwicklungsgeschichte des Kindes und der Eltern. Voraussetzung hierfür ist die bewusste Wahrnehmung von „Gespenstern“ und die Trennung von der eigenen Person (nicht persönlich nehmen), andernfalls kann es zum Ausagieren kommen.

Gefahren:

Ausagieren und Retraumatisierung, wenn a) die eigenen Beziehungswünsche nicht bewusst sind (eigene Übertragung) und dadurch b) keine Reflexion des Geschehens möglich ist.

⑧ Reflexion von eigenen Übertragungsprozessen an Beispielen

Dieses Modul ist eine Einzelarbeit vor der Großgruppe. Hierfür ist einE FreiwilligeR notwendig. Sofern ausreichend Zeit vorhanden ist, kann eine weitere Einzelfallarbeit durchgeführt werden. Die zugrundeliegende Frage lautet: *Mit wem hattest du in deinem Alltag zum letzten Mal so richtig Stress?* Von der Großgruppen unter Führung der Schulungsleiterinnen sollen nach einer differenzierten Schilderung durch die im Fokus stehende Person Übertragungen und Gegenübertragungen am Flipchart heraus gearbeitet werden, dies geschieht unter dem Symbol des „gemeinsamen Spiels“. Unterstützt wird diese Fallarbeit durch das Arbeitsblatt zur Reflexion von Übertragungs- und Gegenübertragungsprozessen. Anhand dieses Arbeitsblattes sollen alle Trainees sich mit einer eigenen Situation zu Hause in gleicher Form selbstständig auseinander setzen.

Abbildung: Arbeitsblatt

Aus der Verwicklung herausfinden!

1. Wahrnehmung: Ich fühle mich befremdlich!  
Woran merke ich das? Welche Gefühle/Phantasien/Impulse habe ich?
2. Reflexion: Was spielt sich da zwischen uns ab?  
*Was* spielen wir? Wie könnte der Name des Spiels lauten?  
Welche Rolle spiele ich? Wozu fühle ich mich eingeladen?  
Welche Rolle spielt der/die andere?  
*Wer* hat das Spiel vorgeschlagen? Und auf welche Weise?  
Ich? *Wie* habe ich das Spiel vorgeschlagen?  
*Mit wem* spiele ich eigentlich?  
Der/Die Andere? *Wie* hat er/sie es geschafft, dass ich mitspiele?
3. Verhaltensplanung: Was möchte ich anstelle dessen spielen?  
Was ist meine eigentliche Rolle?

Abbildung: Arbeitsblatt zur Reflexion von Übertragungs- und Gegenübertragungsprozessen: Aus der Verwicklung herausfinden!

Erläuterung: Unter allen hier formulierten prozessleitenden Fragen zur Selbstreflexion sind im Original mehrere Zeilen frei, um ggf. direkt Einträge vornehmen zu können.

Als inhaltliche Ergänzung kann ein Input-Blatt ausgeteilt werden, das folgende Inhalte umfasst:

Wichtig ist die ständige eigene Selbstwahrnehmung: *Wie geht es mir gerade? Wie fühlt sich das an?*  
Wenn sich etwas nicht gut anfühlt, dann sollte diese negative Gegenübertragungsreaktion als Seismograph verstanden werden und ein Schritt aus dem Spiel zurück getan werden, um sich selbst wiederzufinden und als Person in Beziehung zu treten.

1. Schritt: Wahrnehmung: Das Spiel fühlt sich seltsam an. Woran merke ich das? Ich-fremde Gefühle, ich spiele gerade eine Rolle, die nicht zu mir passt. -> Einen Schritt zurück aus dem Spiel in die BeobachterInnenperspektive treten.

2. Schritt: Reflexion: Was spielen wir eigentlich? Welcher Beziehungswunsch gehört zu mir (Übertragung)?, Welche Verhaltensimpulse habe ich (Gegenübertragung)?, Welches Gefühl wird in mir ausgelöst (Gegenübertragung)?, Wie geht es mir damit? Gibt es einen eigenen Anteil (Eigenübertragung)?

3. Schritt: Verhaltensplanung: Was ist eigentlich meine Rolle? Regel: Authentizität, d.h. Echtheit, kein Agieren der Gegenübertragung, d.h. keine Retraumatisierung. Wichtig dafür ist: Keine High-Express-Emotions.

Beispiel: Kinder mit Bindungsstörungen/Distanzlosigkeit

Wollen in der ersten gemeinsamen Stunde boxen spielen. Hilfreiche Reaktion auf diesen Wunsch: Du hast Lust mit mir zu boxen? Ich-Präsenz: Wir können gern mal zusammen boxen, aber für die erste Stunde ist mir das zu viel. Ich würde dich gern erst mal besser kennen lernen, um zu wissen, worauf ich mich da einlasse. Ich weiß ja gar nicht, wie du so boxst!

© Abschluss- & Reflexionskreis

Wie gehe ich heute hier raus?

Was nehme ich mit?

Was wünsche ich mir für morgen?

Auch diese Runde wird wie die Einstimmungsrunde mit Unterstützung des weichen Balls durchgeführt. Dieser dient einerseits dazu anzuzeigen wer das Wort führt und andererseits unterstützt er den/die RedendeN bei der erforderlichen Selbstöffnung durch die Möglichkeit der taktilen Stimulation.

Abschließend sollen die Trainees aufgefordert werden für den nächsten Schulungstag die *Löwenherz* - Projektvorstellung vor einer Klasse vorzubereiten, da dies u.a. Inhalt in Form eines ersten Rollenspiels sein wird.

**10.1.2 2. Schulungstag: Kontaktgestaltung und Gesprächsführung mit Kindern**

Dauer der Sitzung:

5 Stunden, inklusive ca. 30 Minuten Pause. Die Pause kann als eine größere oder zwei kleiner, je nach Bedürfnissen der Trainees und Ausbilderinnen durchgeführt werden.

Materialien der Sitzung:

Weicher Ball für Eröffnungs- und Abschlussrunde

Krepprolle für Namensschildchen im Rollenspiel

Flipcharts:

- Tagesordnung

- Was können Erwachsene tun, um mit Kindern in einen gefühlsmäßig spürbaren Kontakt zu kommen?

- Was können Erwachsene tun, um mit Kindern in einen oberflächlichen oder anders „schlechten“ Kontakt zu kommen?
- Was ist wichtig im verbalen Kontakt zu/mit Kindern?
- Welche Fallen gibt es im verbalen Kontakt zu/mit Kindern? - mehrere Blanco-Flipcharts  
Flipchartmarker, verschiedene Farben  
2–3 Metaplanwände und/oder 1 Flipchartständer  
Pinnadeln  
Handzettel zum Arbeitsauftrag für die Kleingruppenarbeit  
Rollenanweisungen  
leere Videokassette

Ablauf der Sitzung:

- ① Einstimmungskreis
- ② Gruppenarbeit: Erwachsene im verbalen Kontakt mit Kindern
- ③ Vorstellung der Gruppenarbeit in der Großgruppe
- ④ Wie Kinder sprechen –Theorie-
- ⑤ Übung 1: Mit Kindern sprechen
- ⑥ Nachbesprechung der Übung in der Großgruppe
- ⑦ Übung 2: Projektvorstellung für Kinder
- ⑧ Reflexionskreis

Lernziele der Sitzung:

Die im Folgenden zu jedem Schulungstag aufgelisteten Lernziele beziehen sich direkt auf die in der vorliegenden Arbeit explizierten Ausbildungsziele.

Fähigkeit zur Empathie, unbedingter Wertschätzung und Kongruenz

Am Modell der Ausbilderinnen: Fähigkeit zur Anwendung der sokratischen Gesprächsführung

Flexibilität in der Anwendung einzelner Aspekte in Abhängigkeit des Gruppenbedürfnisses

Fähigkeit zur Gruppenleitung

Fähigkeit zur Anwendung kindgerechter Sprache

Fähigkeit kindtypische Gesprächsformen zu begleiten

Fähigkeit mit Kindern auf der analogen Ebene zu agieren

Kompetenz zur Bedürfniserkennung bei Kindern

Fähigkeit zum Beruhigen von Kindern

Akzeptanz unangenehmer Gefühle bei Kindern

Wissen um altersspezifische Themen

Wissen um altersspezifische Entwicklungsaufgaben

Fähigkeit zur Grenzsetzung

Erwerb von Problemlösekompetenzen in Bezug auf Schwierigkeiten einzelner Kinder

Erwerb von Problemlösekompetenzen in Bezug auf Störungen in der Kindergruppe

faire Zusammenarbeit

Flexibilität in der Unterstützung und Durchführung von Planungen

Inhalte und Ausgestaltung der Sitzung:

- ① Einstimmungskreis

Begrüßung

Stimmungsblitzlicht: Wie geht es mir? Wie bin ich heute Morgen hier?

-> Wer spricht hat den Ball und gibt ihn nach Beendigung an eine Person seiner/ihrer Wahl weiter.

Flipchart zur heutigen Tagesordnung vorstellen

- ② Gruppenarbeit: Erwachsene im verbalen Kontakt mit Kindern

Für diese Einheit wird die Gruppe halbiert, eine Hälfte begibt sich in einen anderen Raum. In diesem Raum befindet sich bereits ein vorbereitetes Flipchart mit der Frage: Was können Erwachsenen tun, um mit Kindern in einen gefühlsmäßig spürbaren Kontakt zu kommen? Außerdem sind in diesem Raum weitere, leere Flipcharts und Flipchartmarker. Die zweite Gruppe bleibt im Raum. Auch hier befinden sich vorbereitete Materialien. Die Frage auf dem Flipchart für die zweite Gruppe lautet: Was können Erwachsenen tun, um mit Kindern in einen oberflächlichen oder anders „schlechten“ Kontakt zu kommen? Die Gruppen haben ca. 30 Minuten Zeit zur Diskussion und Beantwortung der Fragen.

③ Vorstellung der Gruppenarbeit in der Großgruppe

Im Anschluss kommt die Großgruppe wieder zusammen. Beide Gruppen stellen dann ihre Diskussion und Ergebnisse der Gesamtgruppe vor. An dieser Stelle ist eine rege Diskussion über beide Fragenstellungen, die Überschneidungen und evtl. den Sinn einer solchen Erarbeitungsform gewünscht. Die Schulungsleitungen moderieren primär die Diskussion. Sofern sich einzelne Position verhärten und/oder einzelne Trainees von dieser Erarbeitungsform negativ berührt werden, fokussieren die Leitungen diese Schwierigkeiten supervisorisch.

④ Wie Kinder sprechen -Theorie-

Die folgende Einheit wird durch eine Leitungsperson moderiert. Wichtig ist es hierbei darauf zu achten, dass alle Trainees sich aktiv beteiligen und gegebenenfalls einzelne direkt zu motivieren. Die folgenden Fragen stehen vorab an jeweils einem Flipchart. Ihre Beantwortung geschieht nacheinander durch ein direktes Notieren der Beiträge. Während eine Leitungsperson moderiert, sollte die andere gegebenenfalls fehlende Eckpunkte beitragen. Bevor eine direkte Ergänzung stattfindet, sollten die Trainees durch Nachfragen im Sinne der sokratischen Gesprächsführung, möglichst zur Findung von sinnvollen eigenständigen Antworten geführt werden.

1. Frage: Was ist wichtig im verbalen Kontakt zu/mit Kindern?

Am Ende der Einheit soll unter dieser Frage mindestens stehen:

- Direktes Ansprechen bzw. fragen
  - Kurze Sprechmonologe: Kurz meint kürzer als unser erwachsenes Empfinden, 2min ist bereits lang!
  - Kindgerechte Sprache: einfache Satzstruktur, keine Fremdworte, keine "Psycho"-terminologie, Worte des Kindes / der Kinder aufgreifen
- Regelmäßige & engmaschige Vergewisserung, dass der Inhalt bei dem Kind / den Kindern angekommen ist
- Verständnis der Kinder überprüfen: durch Nachfragen, Wiederholen lassen bzw. erzählen lassen wie etwas verstanden wurde oder eigenes Zusammenfassen des bisher Verstandenen.
  - Kinder können sich häufig in verbalen Kontakten besser konzentrieren, wenn ihnen etwas für die / in den Händen gelassen wird, das sollte ihnen bei Wunsch gestattet werden.
  - Hilfreich sind konkrete, plastische Beispiele für das Gesagte finden, die möglichst aus dem Erfahrungshintergrund der Kinder stammen.
  - Ruhiges Sprechen mit klarer, sinnvoller und nachvollziehbarer Struktur.
  - Symbolisierungen von Kindern erkennen können und auf der Symbol- oder Analogenebene antworten können.
  - Auf eine Ebene mit dem Kind gehen, d.h. z.B. sich auch hinsetzen, wenn das Kind sitzt bzw. sich hocken, um auf dieselbe Augenhöhe zu gelangen.

2. Frage: Welche Fallen gibt es im verbalen Kontakt zu/mit Kindern?

Am Ende der Einheit soll unter dieser Frage mindestens stehen:

- Ausschweifungen, die vom Thema wegführen.
- sich in Erklärungen verstricken.
- Eigene Gefühle in einer das Kind überfordernden Differenziertheit verbalisieren.
- Gefühle des Kindes direkt/unvermittelt ansprechen bzw. anbieten.
- Die schwindende Aufmerksamkeit des Kindes zu spät erkennen.
- Durch Fokussierung auf einzelne Kinder andere Kinder aus dem Blick verlieren.
- Festlegende Erwartungen an einzelne Kinder haben, z.B.: die/der hört immer/nie gut zu.
- Zwischen verschiedenen Inputs hin und her springen.
- Ironisch und zynisch sein.
- Schlechtes Gewissen einreden/vermitteln.

© Übung 1: Mit Kindern sprechen

Die folgende Einheit findet in Kleingruppen statt. Dazu sollen 3er-Gruppen (falls notwendig + eine 4er-Gruppe) gebildet werden. In der Kleingruppe erklärt eine Person den beiden anderen etwas kindgerecht. Jede Person erhält dazu einen Handzettel mit dem Arbeitsauftrag.

Abbildung: Arbeitsblatt

**Arbeitsauftrag**

JedeR von euch soll nun nacheinander den anderen Kleingruppenmitglieder etwas in kindgerechter Sprache erklären. Während eine Person erklärt, versuchen die anderen sich möglichst in ein Kind einzufühlen und somit möglichst auch als ein Kind zu hören und fühlen. Wer zuerst erklärt hat die freie Themenauswahl! Bitte nutzt kein Thema doppelt. Jede Erklärung soll ca. 5 Minuten dauern und im direkten Anschluss ein kurzes Feedback erhalten. Im Feedback dürfen sich zuerst die Rollenspiel-Kinder nacheinander äußern, dann der/die Erwachsene.

Die Themen:

1. Thema: Sicherheit im Straßenverkehr: Warum Fahrradhelme und Autositze wichtig und sinnvoll sind!
2. Thema: Sinn von Mathematik als Schulfach: Warum Rechnen lebensnotwendig ist!
3. Thema: Gesundheit: Warum es wichtig ist Sport zu treiben und nicht nur Zuckerprodukte zu essen und zu trinken!
4. Thema: Fernsehkonsum: Warum es schädlich ist als Freizeitbeschäftigung nur fern zu sehen!

Folgende Fragen können für die Feedbackrunde hilfreich sein:

Wie kam's an?

Was war gut?

Was war weniger glücklich?

Wurden Gefühle einbezogen?

Abbildung: Handzettel zum Kleingruppenarbeitsauftrag Übung 1: Mit Kindern sprechen

Erklärung: JedeR TeilnehmerIn erhält einen solchen Handzettel, um maximale Transparenz bzgl. der Aufgabenstellung zu erreichen.

© Nachbesprechung der Übung in der Großgruppe

Im Folgenden sollen die Erfahrungen aus den Kleingruppen in der Großgruppe gesammelt und besprochen werden.

Leitende Fragen dabei sind:

Was war schwer?

Was daran genau fiel schwer?

Wie fühlten sich die Erklärenden?

Wie empfanden die ZuhörerInnen die Erklärungen?

© Übung 2: Projektvorstellung für Kinder

Im folgenden Abschnitt steht wieder eine Übung im Vordergrund. Diesmal soll die Übung in der Großgruppe, also vor Publikum stattfinden. Zur Vorbereitung erhalten alle Trainees zehn Minuten Zeit, um sich in den jeweiligen Rollen einzufinden. Ihre Aufgabe wird es sein, das *Löwenherz* – Projekt kindgerecht vorzustellen bzw. in der Rolle eines Kindes diese zu hören. Je nach zeitlicher Situation sollten mehrere Trainees das Projekt nach demselben Prozedere erklären.

In der eigentlichen Übung soll die Situation vor einer Klasse, vor der ersten Testung imaginiert werden. Die meisten Trainees sind also Kinder einer Klasse, die auch nachfragen dürfen. Je nach Schulungsgruppengröße kann es sinnvoll sein zu dieser Übung Rollenspielgäste einzuladen, um eine realistische Rollenspielgruppengröße zu erzielen, außerdem können die Schulungsleiterinnen ebenfalls in die Rollen von Kindern schlüpfen. Die eigentliche Projektvorstellung sollte zwei bis maximal fünf Minuten dauern.

Die Rollenanweisungen für die Rollenspielkinder:

1) Du bist ein 8jähriges Kind, Geschlecht entsprechend deines tatsächlichen. Sofern du ein Mädchen bist, heißt du Clara, als Junge Clark. Du findest das Ganze irgendwie spannend, aber was das alles soll ist dir nicht wirklich klar. Aber in so eine Gruppe willst du auch.

2) Du bist ein 8jähriges Kind, Geschlecht entsprechend deines tatsächlichen. Sofern du ein Mädchen bist, heißt du Antonia, als Junge Anton. Du findest das alles eher öde. Wieso musst du hier eigentlich mitmachen, wenn's doch um Angst geht? Du findest dich nicht ängstlich!

3) Du bist ein 8jähriges Kind, Geschlecht entsprechend deines tatsächlichen. Sofern du ein Mädchen bist, heißt du Stefanie, als Junge Steffen. Eigentlich findest du das toll und willst auch in die Gruppe, aber

lachen die anderen dann vielleicht? Irgendwie machst du dir Sorgen, was die anderen von dir denken könnten, deshalb verdeckst du deine Zettel lieber.

4) Du bist ein 8jähriges Kind, Geschlecht entsprechend deines tatsächlichen. Sofern du ein Mädchen bist, heißt du Paula, als Junge Paul. Du hast echt keine Lust auf das Ganze, die Sonne scheint und du willst nur raus! Irgendwie hörst du auch nur halb zu, deshalb versuchst du immer wieder von deinem Nachbarkind abzuschreiben, wenn du nicht mitbekommen hast was gerade gesagt wurde.

5) Du bist ein 8jähriges Kind, Geschlecht entsprechend deines tatsächlichen. Sofern du ein Mädchen bist, heißt du Christina, als Junge Chris. Puh, das sind aber viele Fragen. Warum muss du die nur ausfüllen, du hast doch längst gesagt, dass du in die Gruppe willst? Du fragst ganz viel!

6) Du bist ein 8jähriges Kind, Geschlecht entsprechend deines tatsächlichen. Sofern du ein Mädchen bist, heißt du Kim, als Junge Kevin. Erst geht das mit dem Ausfüllen ja ganz gut, aber das dauert so lang und wann die Gruppe losgehen soll hast du irgendwie nicht mitbekommen.

7) Du bist ein 8jähriges Kind, Geschlecht entsprechend deines tatsächlichen. Sofern du ein Mädchen bist, heißt du Annika, als Junge Thomas. Na ja, die Lehrerin kommt schon manchmal mit komischen Sachen. Warum du heute diese Zettel ausfüllen musst weißt du leider nicht so genau, aber neulich war schon mal jemand da, die wollte wissen, wie gut ihr schreiben könnt.

8) Du bist ein 8jähriges Kind, Geschlecht entsprechend deines tatsächlichen. Sofern du ein Mädchen bist, heißt du Franka, als Junge Frank. Oh ja, unbedingt willst du in eine Extragruppe! Du überlegst angestrengt was du ankreuzen musst, damit du auch rein kommst.

9) Du bist ein 8jähriges Kind, Geschlecht entsprechend deines tatsächlichen. Sofern du ein Mädchen bist, heißt du Janina, als Junge Janes. Was *Löwenherz* sein soll ist dir nicht richtig klar, aber deine Mama hat gesagt, dass das wichtig ist und deshalb sollst du auch bei denzetteln gut mitmachen.

10) Du bist ein 8jähriges Kind, Geschlecht entsprechend deines tatsächlichen. Sofern du ein Mädchen bist, heißt du Elisa, als Junge Elias. Soviel lesen und zu hören! Das nervt dich ganz schön doll.

11) Du bist ein 8jähriges Kind, Geschlecht entsprechend deines tatsächlichen. Sofern du ein Mädchen bist, heißt du Lina, als Junge Lino. Dir machen diese Zettel einfach Spaß. Du findest vor allem die Geschichten dazu spannend und ein Bisschen kribbelig.

12) Du bist ein 8jähriges Kind, Geschlecht entsprechend deines tatsächlichen. Sofern du ein Mädchen bist, heißt du Nina, als Junge Nino. Du bist davon überzeugt, dass du bei denzetteln ganz viel falsch machen kannst und bist deshalb ganz aufgeregt.

Zur Auswertung der Übung darf zuerst die/der ProtagonistIn sagen wie es ihr/ihm erging, dann die RollenspielerInnen. In dieser Runde geht es vor allem darum, wie sich die einzelnen RollenspielerInnen gefühlt haben. Nach dieser Runde muss ein De-Roling durchgeführt werden. Dazu sollen sich alle RollenspielerInnen im Raum bewegen und schütteln. Die Leitungen müssen vor allem darauf achten, dass evtl. negativ besetzte Rollen abgeschüttelt werden.

Im Anschluss an diese Runde sollte die gehörte Erklärung gemeinsam analysiert werden. Dazu sind folgende Fragen hilfreich:

Was war wichtig/gut?

Was sollte anders gestaltet werden?

Wo sind einzelne Kinder ausgestiegen?

© Reflexionskreis

Wie gehe ich heute hier raus?

Was nehme ich mit?

Was wünsche ich mir für morgen?

Auch diese Runde wird wie die Einstimmungsrunde mit Unterstützung des weichen Balls durchgeführt. Dieser dient einerseits dazu anzuzeigen wer das Wort führt und andererseits unterstützt er den/die RedendeN bei der erforderlichen Selbstöffnung durch die Möglichkeit der taktilen Stimulation.

### **10.1.3 5. Schulungstag: Selbsterfahrung 1: Auseinandersetzung mit Ängsten und Reise zum inneren Kind**

#### Dauer der Sitzung:

4 Stunden, inklusive ca. 30 Minuten Pause. Die Pause kann als eine größere oder zwei kleiner, je nach Bedürfnissen der Trainees und Ausbilderinnen durchgeführt werden.

#### Materialien der Sitzung:

Weicher Ball für Eröffnungs- und Abschlussrunde sowie für das Assoziationsspiel

Flipcharts:

- Tagesordnung
- Entwicklungsstufen
- Entwicklungspsychologische Ängste
- mehrere Blanco-Flipcharts

Flipchartmarker, verschiedene Farben

2–3 Metaplanwände und/oder 1 Flipchartständer

Pinnadeln

Metaplankarten

leere Videokassette

#### Ablauf der Sitzung:

- ① Einstimmungskreis
- ② Assoziationsspiel: Angst ist ...
- ③ Selbsterfahrung: Reise zum inneren Kind
- ④ Austausch zu den eigenen Erlebnissen während der Imaginationsreise
- ⑤ Kinderängste
- ⑥ Entwicklungsstadien
- ⑦ Altersspezifische entwicklungspsychologische Ängste
- ⑧ Reflexionskreis

#### Lernziele der Sitzung:

Die im Folgenden zu jedem Schulungstag aufgelisteten Lernziele beziehen sich direkt auf die in der vorliegenden Arbeit explizierten Ausbildungsziele.

Fähigkeit zur Empathie, unbedingter Wertschätzung und Kongruenz

Am Modell der Ausbilderinnen: Fähigkeit zur Anwendung der sokratischen Gesprächsführung

Kontakt zum eigenen „inneren Kind“

Kennen der eigenen Ängste

Wissen um eigenen „dunkle Flecken“

Akzeptanz unangenehmer Gefühle

Wissen um altersspezifische Themen

Wissen um altersspezifische Entwicklungsaufgaben

Wissen um altersspezifischen Ängste

gegenseitige Offenheit

#### Inhalte und Ausgestaltung der Sitzung:

- ① Einstimmungskreis

Begrüßung

Stimmungsblitzlicht: Wie geht es mir? Wie bin ich heute Morgen hier?

-> Wer spricht hat den Ball und gibt ihn nach Beendigung an eine Person seiner/ihrer Wahl weiter.

Flipchart zur heutigen Tagesordnung vorstellen

- ② Assoziationsspiel: Angst ist ...

Dieses Modul stimmt auf die an diesem Schulungstag im Vordergrund stehende Auseinandersetzung mit Ängsten ein. Es handelt sich hierbei um ein Assoziationsspiel, das mit einem Brainstorming vergleichbar ist, d.h. dem Spiel liegt ein hohes Tempo zugrunde. Zur Aktivierung aller Beteiligten stellen sich diese in einem Kreis auf. Die Schulungsleiterinnen nehmen an diesem Spiel aktiv teil. Um später evtl. die Inhalte betrachten zu können, sollte dieses Spiel auf Video aufgezeichnet werden, ein Mitschreiben würde das potentielle Tempo drosseln, was den freien Assoziationen hinderlich wäre.

Eine der Ausbilderinnen gibt einen Satzanfang vor, der dann jeweils beendet werden soll. Dazu wird der Ball weitergeworfen, wer den Ball hat beendet den Satz und wirft weiter. Dies geschieht so lang, bis die

Sätze nur noch langsam und überlegt beendet werden. Die Leitungspersonen geben dann einen weiteren Satzanfang vor.

Die Satzanfänge:

Was Erwachsene tun, wenn Kinder Angst haben, ist ...

Was Kinder ängstlich macht, ist ...

Wenn ich mit ängstlichen Kindern zusammen bin, ...

Wenn ich als GruppenleiterIn ängstlichen Kindern gegenüber trete, ...

Ich mag ängstliche Kinder, weil ...

Ich habe Angst vor ängstlichen Kindern, weil ...

Was Kindern helfen kann, wenn sie Angst haben, ist ...

### ③ Selbsterfahrung: Reise zum inneren Kind

Die Imaginationsreise zum inneren Kind wurde von Bradtke (2004) verfasst. Sie wird von einer Leitungsperson langsam vorgelesen, während die andere ruhig daneben sitzt.

#### Imaginationsreise zum inneren Kind:

Setze dich bequem auf deine Unterlage oder lege dich entspannt auf den Rücken, ganz wie du magst ...

setze dich hin oder lege dich hin ... lasse dir Zeit *die* Position zu finden, die angenehm für dich ist ...

vielleicht musst du dich dabei ein Bisschen hin und her ruckeln und ein paar Positionen ausprobieren ...

lasse es zu, bis du die richtige Position für dich gefunden hast ... schau', dass du ausreichend Platz um dich herum hast, so dass du dich für eine Weile ganz auf dich selbst konzentrieren kannst. ...

Achte auf meine Stimme und lass' das Gesagte in dir nachklingen. ...

Du kennst bestimmt solche entspannenden Augenblicke, wenn du nach einem langen Arbeitstag in einem Kino- oder einem Theatersessel Platz nimmst, um endlich etwas anderes, etwas Interessantes zu erleben.

Nach kurzer Zeit hast du dich auf deinem Platz eingefunden und sinkst tief in den Sitz hinein. ... All die Unruhe des Tages und die Sorge rechtzeitig zur Vorstellung zu erscheinen fällt einfach von dir ab ...

vielleicht seufzt du ein paar Mal tief und ganz automatisch füllt die Vorfreude auf die kommende Unterhaltung dein Herz. ... Neugierig wie in Kindertagen schaust du auf die Bühne ... und wie von selbst

beginnst du tiefer und tiefer zu atmen ... dein ganzer Körper und deine Seele stellt sich darauf ein, aufzunehmen und sich für das Neue zu öffnen. ...

Spüre wie deine Atmung langsam ruhiger wird ... und gib deinem Körper Gelegenheit mit jedem Atemzug entspannter und ruhiger zu werden. ...

Richte nun deine Aufmerksamkeit von außen nach innen und lasse ein Bild in deinem Geist entstehen, dass dich im Alter von acht oder neun Jahren zeigt. ...

Vielleicht ist das Bild noch nicht ganz deutlich ... lass' dir Zeit und schaue genau hin ... merke, wie das Bild langsam immer deutlicher wird ...

Schaue dich an. ... Wie siehst du aus? ...

Was für eine Frisur hast du? ... Was für Kleidung trägst du? ...

Hast du dich gefunden? Wenn nicht, lass' dir Zeit und spüre nach ...

Wo wohnst du in diesem Alter? ... Wie sieht es dort aus? ...

Wer wohnt alles bei dir zu Hause? ... Hast du ein Haustier? ...

Wer ist in diesem Alter dein Freund oder deine Freundin? ...

Was spielst du am liebsten mit ihm oder ihr?

Wen magst du gar nicht? ...

Wie findest du dich selbst? ... Wie finden dich die anderen? ...

Gibt es irgendetwas, was dir Angst macht? ...

Alle Kinder haben ja irgendwann mal Angst ... Wie ist es bei dir? ... In welchen Momenten fühlst du dich gar nicht wohl? ...

Stelle dir eine Situation genau vor, in der du Angst hattest. ... Hab' Vertrauen zu dir und betrachte die Situation mit Neugier. ... Geh' noch einmal in eine solche Situation und schaue dich um. ...

Wo bist du? ...

Bist du allein oder sind andere Menschen bei dir? ...

Versuche die Situation möglichst lebendig werden zu lassen. ...

Was genau macht dir Angst? ...

Stelle dir nun vor, dass in der Situation, in der du Angst hast ein Erwachsener auf dich zukommt, um dir zu helfen. ...

Wer ist es? Es kann eine Person sein, die du schon kennst oder auch jemand, den du dir vorstellst. ... Wer könnte dieser Erwachsene sein? ... Wie sieht er oder sie aus? ... Vielleicht kannst du schon spüren, dass du dich bei diesem Menschen gut aufgehoben fühlst. ...

Woran merkst du das? ...

Was tut der Mensch? ...

Stelle dir vor, dass du Vertrauen hast und beginnst mit ihm oder ihr zu sprechen. ...  
Öffne dein Herz und erzähle ihm, was dir Angst macht. ...  
Du spürst, dass dieser Erwachsene dir mit offenen Augen und Ohren zuhört, ... er schaut dich an und zeigt dir, dass er dich versteht. ... Er gibt dir Zeit, dich zu öffnen. ...  
Dann fragt er oder sie dich, ob es schon einmal eine Situation gab, in der du zuerst Angst hattest, dich dann aber doch getraut hast. ...  
Erinnere dich. ... Wann war das? ...  
Wie hast du es damals geschafft, mutig zu sein? ...  
Du erzählst dem Erwachsenen, was genau du gemacht hast und wie die Situation ausging. ... Du bist stolz auf dich und lächelst. ... Du spürst schon ein wenig, wie du Selbstvertrauen gewinnst und mutig wirst. ...  
Der Erwachsene hört dir zu und lächelt dich an. ... Er fragt dich, ob dir etwas einfällt, was du jetzt tun könntest, damit es dir jetzt auch gut geht, da du ja schon einmal so mutig warst.  
Du überlegst. ... Was könntest du tun? ...  
Du wirst sogar ein Bisschen neugierig. Wie fühlt sich die Neugierde an? ...  
Du weißt jetzt, dass du es mit diesem Mut schaffen kannst, das zu tun, wovor du eigentlich Angst hast. ...  
Was genau möchtest du tun? ...  
Lasse nun die Situation so ausgehen, wie es dir gefällt. ... Vielleicht tust du irgendetwas, vielleicht überlegst du auch noch und fühlst dich dabei schon etwas mutiger. ... Halte diese Bild fest! ... Mache dich bereit dich von deinem inneren Kind und von dem hilfreichen Erwachsenen für heute zu verabschieden.  
...  
Ehe du mit deinem ganzen Bewusstsein wieder hierher zurückkehrst, kannst du dir vornehmen, dass du dich an diese Erfahrung erinnern willst. ... Du kannst inneren Kontakt halten mit deinem inneren Kind, auch wenn du nicht alles voll verstanden hast. ... Und du kannst Kontakt halten mit dem Erwachsenen, der dir so gut geholfen hat, ... weil er dir zugehört hat. ...  
Nun hole einmal tief Luft und strecke deine Arme wie eine Katze, die aus dem Schlaf erwacht, ... recke und strecke dich, ... gähne, wenn nötig ... und dann mache deine Augen wieder auf.

④ Austausch zu den eigenen Erlebnissen während der Imaginationsreise

Der Übergang von der Imaginationsübung zu diesem Punkt ist fließend. Wichtig ist es, den Trainees ausreichend Zeit zu lassen, sich wieder im Raum einzufinden. Der Erfahrungsaustausch muss ohne Forderungen von Leitungsseite und/oder den anderen Trainees geschehen. Nach einer offenen Frage danach, wie die Imaginationsreise war, sollten die Leitungen empathisch fokussieren, bei gleichzeitiger Respektierung der individuellen Grenzen. Dabei ist eine wichtige Aufgabe der Leitung auch auf die gegenseitige Empathie und Wertschätzung der Trainees untereinander zu achten.

Fokussierende Fragemöglichkeiten:

Hattest du ein klares Bild von dir als AchtjährigeR?

Wie war es dich als Kind zu sehen?

Magst du erzählen, welche Angst dir eingefallen ist?

Ist ein hilfreicher Erwachsener dazu gekommen? Wer?

Wie war der Kontakt mit ihm/ihr?

Ist dir etwas eingefallen, um die Angstsituation zu bewältigen? Was hast du getan?

⑤ Kinderängste

Diese Einheit ist in zwei Teile unterteilt. In einem ersten Schritt werden die Trainees aufgefordert Kinderängste einzeln auf Metaplankarten zu sammeln. Diese können sie aus ihren eigenen Erinnerungen, von eigenen und/oder bekannten Kindern oder aus der Literatur ableiten. Auf eine Metaplankarte soll immer nur eine Angst geschrieben werden, um im zweiten Arbeitsschritt die Ängste sortieren zu können.

Die Trainees hängen die geschriebenen Karten interaktiv auf, d.h. sie sortieren gemeinsam nach gleichen oder ähnlichen Themen und kommen darüber in ein Gespräch. In dieser Phase halten sich die Leiterinnen bewusst zurück.

Der zweite Teil dieses Moduls beginnt mit einer theoretischen Auseinandersetzung, die mit der Frage initiiert wird: *Haben Neugeborene oder Säuglinge schon Angst?* Hierauf sollte eine möglichst rege Diskussion folgen.

Folgende Punkte sollten angesprochen werden:

Um das Gefühl der Angst zu erleben, müssen Kinder aufgrund ihres Entwicklungsstandes dazu in der Lage sein, Dinge in der Umwelt wahrzunehmen oder sich bedrohliche Dinge vorstellen können.

Säuglinge zeigen keine Angst vor Fremden, da sie noch nicht zwischen vertrauten und bekannten Gesichtern unterscheiden.

Angeboren ist ein Schreckreflex auf z.B. laute Geräusche und plötzlicher Verlust des Bodenkontaktes.

Die erste Furcht entsteht mit ca. acht Monaten.

In einem weiteren Schritt sollen die aufgeschriebenen Ängste den entsprechenden Altersstufen zugeordnet werden. Zu diesem Zweck wird ein vorbereitetes Flipchart aufgehängt.

Abbildung: Flipchartüberschriften

Ängste zwischen 8 Monaten und 1 Jahr	Ängste zwischen 1 und 2;5 Jahren	Ängste zwischen 2;5 und 4 Jahren	Ängste zwischen 4 und 11 Jahren
---	-------------------------------------	-------------------------------------	------------------------------------

Abbildung: Flipchart zur Zuordnung altersspezifischer Ängste

Erläuterung: Die vorher von den Trainees geschriebenen und geclusterten Metaplankarten werden hier zusammenfassen eingetragen.

© Entwicklungsstadien

Diese Einheit dient primär der Erinnerung und Verfestigung entwicklungspsychologischen Basiswissens. Sofern ausreichend Zeit vorhanden ist, sollten die folgenden Inhalte gemeinsam erarbeitet und an einem Flipchart festgehalten werden. Auf diesem soll am Ende mindestens stehen:

**1 – 2 Jahre:** Sensumotorisches Stadium

Wiederholung von einfachen Bewegungsabläufen

Koordination von einfachen Handlungsprogrammen

**3 – 5 Jahre:** Anschauliches (präoperationales) Stadium

Egozentrische Perspektive

Vorstellungsfähigkeit entsteht

Ereignisse werden aus einer animistischen oder finalistischen Perspektive erklärt (z.B.: Es regnet, weil der Himmel traurig ist.)

Die Kinder zentrieren ihr Denken auf wenige Aspekte

Erkenntnisse werden über sinnliche Erfahrungen gewonnen

**6 – 9 Jahre:** Konkret-operationales Stadium

Die Kinder können konkrete Probleme und Zusammenhänge zwischen konkreten Sachverhalten durch logische Operationen erklären.

schlussfolgerndes Denken ist möglich

Rechnen, Schreiben und Lesen

Die Kinder können Widersprüche erkennen.

Die Kinder können Hierarchien bilden.

**ab 10 Jahre:** Formal-operatorisches Stadium

geistiges Probehandeln

mehrdimensionale Perspektiven

Moralmaßstäbe

Fazit aus 5 und 6:

Als Lernmaterial erhalten die Trainees eine Zusammenstellung der Entwicklungsstufen und altersspezifischen Ängste. Die folgende Zusammenstellung wurde von Bradtke (2004) entwickelt.

Lebensalter	Entwicklungsfortschritt	Thema der Angst
8 Monate – 1 Jahr	Im Alter von 8 Monaten sind Babys dazu in der Lage, <b>zwischen vertrauten und fremden Gesichtern zu unterscheiden</b> . Damit nimmt nicht nur das Lächeln von Kindern gegenüber fremden Personen deutlich ab; die Kinder reagieren sogar mit Weinen und lautem Schreien auf den Anblick von Fremden. Hierbei spricht man von dem sogenannten Fremdeln.	Angst vor Fremden
1 – 2;5 Jahre	Die Fähigkeit des Kleinkindes <b>krabbelnd die Welt zu erobern</b> , geht mit Erfahrungen des Misserfolgs und der Angst einher, ihnen Sicherheit gebende Personen (insbesondere die Eltern) zu verlieren. So kann man in diesem Alter von Kindern z.B. auf Spielplätzen beobachten, dass sie mal eben gucken, ob Mama noch da ist, bevor sie wieder ihre eigenen Wege gehen und ihre Welt erkunden. Die Angst vor Trennung verschwindet normalerweise ab dem 30. Lebensmonat. nach dem Eintritt in den Kindergarten oder bei Schulbeginn können die alten Trennungsängste jedoch erneut aufflackern, wenn das Kind diese in der vorherigen typischen Entwicklungsphase nicht ausreichend bewältigen konnte und Trennung daher für das Kind noch ein schwieriges Thema ist. Eltern können ihren 2 – 2;5 jährigen Kindern helfen, Trennungsangst zu überwinden, indem sie darauf achten, die Eigenständigkeit der Kinder zu fördern und gleichzeitig als Sicherheit gebende Bezugsperson für sie im Hintergrund zu bleiben. So können Kinder über das Vertrauen in ihre Eltern und das erlebte Vertrauen ihrer Eltern in sie auch ein Vertrauen in sich selbst entwickeln.	Angst vor Trennung
2 – 4 Jahre	Das Alter von Vorschulkindern ist durch ihren Wunsch geprägt, ihre äußere <b>Umwelt kritisch zu beobachten</b> , um ihre <b>Zusammenhänge zu verstehen</b> (z.B. der Zusammenhang zwischen Streichhölzern und Feuer). Vor diesem Hintergrund sind auch die typischen „ <b>Warum-Fragen</b> “ von Kindern zu verstehen. Gleichzeitig wird diese Altersphase auch als die „Magische Phase“ beschrieben, <b>da die Kinder in diesem Alter die Fähigkeit entwickeln, sich Dinge gedanklich vorzustellen, jedoch noch nicht in der Lage sind zwischen ihrer Phantasie und der Realität zu unterscheiden</b> . Wird die Realität zu unangenehm oder fühlen sich Kinder zu klein, so fliehen sie in eine magische Welt, in der sie sich z.B. als Räuberhauptmann oder Prinzessin anderen überlegen wissen. Eltern können ihren Kindern in dieser Altersphase helfen, indem sie sich auf die Stärken der Kinder konzentrieren, ihnen Möglichkeiten der Selbstbestimmung geben und ihnen damit ein echtes Gefühl von Stärke anstelle von Hilflosigkeit vermitteln.	Ängste von vermeintlichen oder tatsächlichen Gefahren in der Umwelt wie z.B. die Angst vor Monstern und anderen Phantasiegestalten, Angst vor Einbrechern, etc.
4 – 11 Jahre	Die Grundschulzeit steht im Zeichen der <b>Sozialisation</b> , so dass hier am ehesten Ängste wie Leistungsängste und Außenseiterängste zu erwarten sind. Grundschulkindern haben hauptsächlich zwei wichtige Entwicklungsaufgaben zu bewältigen: Zum einen wollen sie durch Kreativität und Leistung etwas erreichen (was Minderwertigkeitsgefühlen entgegenwirkt), und zum anderen gilt es für sie in der Gleichaltrigengruppe Fuß zu fassen. Die Hauptaufgabe von LehrerInnen und Eltern in dieser Zeit ist es, den Kindern die meist am Anfang vorhandene Vorfreude an der Leistung nicht zu vergällen und ihre Kinder hinsichtlich ihrer Leistungsfähigkeit so zu akzeptieren wie sie sind. Häufige Demütigungen und Misserfolgsereignisse nachhaltig und auf Dauer den Spaß an Leistungen verderben.	Leistungsängste, Außenseiterängste wie z.B. Angst schlechter zu lesen, malen oder schreiben als andere Kinder; Angst ausgelacht zu werden; Angst anders zu sein

Abbildung: Zusammenstellung von Entwicklungsphasen und altersspezifischen Ängsten

Erläuterung: Diese Zusammenstellung wurde von Bradtke (2004) entwickelt. Sie dient als Informationsmaterial für die Trainees.

⑧ Reflexionskreis

Wie gehe ich heute hier raus?

Was nehme ich mit?

Was wünsche ich mir für morgen?

Auch diese Runde wird wie die Einstimmungsrunde mit Unterstützung des weichen Balls durchgeführt. Dieser dient einerseits dazu anzuzeigen wer das Wort führt und andererseits unterstützt er den/die RedendeN bei der erforderlichen Selbstöffnung durch die Möglichkeit der taktilen Stimulation. Abschließend erhalten die Trainees die Verknüpfung der Entwicklungsschritte mit den altersspezifischen Ängsten.

**10.1.4 6. Schulungstag: Selbsterfahrung 2: Reise zum inneren Kind (auch Kindergruppensitzung 2) + Kompetenzreflexion**

Dauer der Sitzung:

4 Stunden, inklusive ca. 30 Minuten Pause. Die Pause kann als eine größere oder zwei kleiner, je nach Bedürfnissen der Trainees und Ausbilderinnen durchgeführt werden.

Materialien der Sitzung:

Weicher Ball für Eröffnungs- und Abschlussrunde

Flipcharts:

- Tagesordnung
- Was ist wichtig bei der Leitung einer Kindergruppe?
- Welche Elemente kommen in jeder Kindersitzung vor?
- Welche Aktivitätsangebote gibt es?
- Welche Interventionstechniken kommen in den Kindergruppen vor?
- mehrere Blanco-Flipcharts

Flipchartmarker, verschiedene Farben

vorbereitete Metaplankärtchen:

- **rot**: Wovor fürchte ich mich in Bezug auf die Kindergruppen?

- **blau**: Was traue ich mir gut zu in Bezug auf die Kindergruppen?

2-3 Metaplanwände und/oder 1 Flipchartständer

Pinnadeln

Metaplankarten in zwei Farben

2 Materialtaschen für eine Kindergruppe

alle Decken und Kissen

Kindermanual

Malblock

Buntstifte und Wachsmaler

leere Videokassette

Ablauf der Sitzung:

① Einstimmungskreis

② Selbsterfahrung: Die Reise zum sicheren Ort

③ Selbstreflexion: Was kann ich gut und wovor fürchte ich mich in Bezug auf die Kindergruppen?

④ Was ist wichtig für die Leitung einer Kindergruppe?

⑤ Das Kindermanual

⑥ Reflexionskreis

Lernziele der Sitzung:

Die im Folgenden zu jedem Schulungstag aufgelisteten Lernziele beziehen sich direkt auf die in der vorliegenden Arbeit explizierten Ausbildungsziele.

Sicherheit bezüglich des theoretischen Programmhintergrunds

Fähigkeit zur Empathie, unbedingter Wertschätzung und Kongruenz

Am Modell der Ausbilderinnen: Fähigkeit zur Anwendung der sokratischen Gesprächsführung

Kontakt zum eigenen „inneren Kind“

Kennen der eigenen Ängste

Wissen um eigenen „dunkle Flecken“

Akzeptanz unangenehmer Gefühle

Repräsentation der Inhalte des Kindermanuals

Sicherheit in den Themen jeder einzelnen Sitzung

Fähigkeit jede Interventionstechnik anzuleiten, zu moderieren und zu begleiten

Fähigkeit der Gruppenleitung  
Kompetenz zur Bedürfniserkennung bei Kindern  
Fähigkeit zur Förderung der Selbstaktualisierung bei Kindern  
Akzeptanz unangenehmer Gefühle bei Kindern  
Wissen um altersspezifische Themen  
Wissen um altersspezifische Entwicklungsaufgaben  
Erwerb von Problemlösekompetenzen in Bezug auf Schwierigkeiten, die die eigenen Person betreffen  
Erwerb von Problemlösekompetenzen in Bezug auf Störungen im späteren Gruppenleitungsteam  
Erwerb von Problemlösekompetenzen in Bezug auf Schwierigkeiten einzelner Kinder  
Erwerb von Problemlösekompetenzen in Bezug auf Schwierigkeiten in der Kindergruppe  
faire Arbeitsteilung  
Flexibilität in der Umsetzung und Durchführung von Planungen  
gegenseitige Offenheit

Inhalte und Ausgestaltung der Sitzung:

① Einstimmungskreis

Begrüßung

Stimmungsblitzlicht: Wie geht es mir? Wie bin ich heute Morgen hier?

-> Wer spricht hat den Ball und gibt ihn nach Beendigung an eine Person seiner/ihrer Wahl weiter.

Flipchart zur heutigen Tagesordnung vorstellen

② Selbsterfahrung: Die Reise zum sicheren Ort

Diese Selbsterfahrungseinheit orientiert sich stark an der zweiten Kindersitzung. Die Geschichte der zweiten Kindersitzung MEIN SICHERER ORT stellt die Grundlage dar. Die Trainees erfahren in dieser Einheit zum einen die Reise zum sicheren Ort mit allen potentiellen Schwierigkeiten einen solchen zu finden, womit sie ein Gefühl für die Situation der Kinder in ihren späteren Gruppen entwickeln können. Zum anderen erleben sie die Durchführung einer Interventionstechnik, da diese Selbsterfahrungseinheit von einer Leiterin durchgeführt wird. Entsprechend der Kindersitzung sollen die Trainees sich einen angenehmen Platz für sich suchen. Dazu dürfen sie Decken, Kissen und sonstige Polsterungen nutzen. Wenn alle einen Platz im Raum für sich gefunden haben, liest eine Leiterin die Geschichte vor. Die zweite Leiterin verhält sich wie die zweite Gruppenleitung in einer Kindergruppe, also aktiv und wach, aber ruhig. Sofern einzelne Trainees unruhig werden oder aussteigen, kümmert sich die zweite Leiterin um diese. Entsprechend der Kindersitzung kündigen die Leitungen auch hier das anschließende Malen vor dem Vorlesen an.

Die Geschichte:

Mein sicherer Ort

Linda ist ganz aufgeregt und es wird immer stärker. Das kennt sie schon. Irgendwann weiß sie dann gar nicht mehr was sie eigentlich grade machen wollte. Morgen ist Linda in der Klasse an der Reihe das Türchen des Adventskalenders zu öffnen und die Kerze anzünden; puh.

Früher konnte Linda dann nicht einschlafen, aber das ist jetzt anders.

Tina, Lindas große Schwester hatte vor einiger Zeit zu ihr gesagt, dass sie selbst dann immer an ihren sicheren Ort gehe, um sich zu beruhigen.

An ihren sicheren Ort geht Tina in ihrem Kopf auch, wenn sie sich vor irgendetwas fürchtet. Linda hatte das damals nicht so richtig verstanden, deshalb hat Tina ihr das dann ganz langsam erklärt. „Mein sicherer Ort ist dort, wo ich mich ganz wohl fühle und es mir gut geht und ich mich entspannen kann“ sagte Tina. „Das kann ein echter Ort sein, wie bei mir, muss es aber nicht. Es kann auch ein Ort aus deiner Phantasie sein oder z.B. aus einer Geschichte.“

Tina erzählte Linda, dass sie sich irgendwann mal genau überlegt hat wie ihr eigener sicherer Ort ist; wie es dort aussieht, was dort so ist, wie es dort riecht und was dort zu hören ist. Und wenn sie sich unwohl fühlt denkt sie sich jetzt immer dort hin, manchmal macht sie sogar die Augen kurz zu.

Linda war begeistert.

Als sie abends im Bett lag stellte sie sich ihren sicheren Ort vor.

Aber am nächsten Tag, als sie ihn braucht, klappt es nicht sich dahin zu denken.

Da kam Lindas Schwester auf eine wirklich gute Idee! Linda solle ihren sicheren Ort malen, damit sie ihn anschauen könne, wenn sie ihn brauche. Super, dachte Linda, aber wie soll ich meinen sicheren Ort malen? Irgendwie schwierig. Aber dann hat Linda sich an ihren Schreibtisch gesetzt und überlegt wie es dort genau aussieht. Und wo sie in ihrem Körper das Gefühl für ihren sicheren Ort hat.

Das war Lindas Geschichte. Jetzt will ich euch noch mehr vorlesen, damit jedeR von euch versuchen kann seinen eigenen sicheren Ort zu entdecken.

Wie sieht es an deinem eigenen Ort aus? Mach' deine Augen doch mal zu. Atme ein ... und ... atme aus.

kurze Sprechpause

Immer weiter, ruhig ein- und ausatmen.

Schau mal, ob dir einfällt, wo und wie dein sicherer Ort sein kann.

Schau genau, welcher Ort dein Ort ist.

Sieh dich um in deinen Ideen und überlege welcher Ort der richtige für dich ist. Und wenn du einen Ort gefunden hast, gehe hin und schau dich um! Wenn du noch keinen Ort gefunden hast, warte einfach und vielleicht findest du deinen Ort auch noch. Du kannst auch erst mal an einen Ort denken, den du einfach gern magst, wo du dich wohl fühlst.

Wie sieht es hier genau aus?

lange Sprechpause

Stell' dir alles was zu deinem Ort gehört vor!

lange Sprechpause

Wie fühlt es sich hier an?

kurze Sprechpause

Fühle mal, wo in deinem Körper du deinen sicheren Ort fühlst!

kurze Sprechpause

Atme immer weiter ein und aus.

Wie fühlt sich der Boden deines Ortes an, wenn du darauf gehst? Ist er weich und gibt unter jedem Schritt nach? Oder ist er hart? Oder noch anders?

Lange Sprechpause

Wie riecht es? Atme lang ein. Du spürst wie die Luft durch deine Nase strömt. Sie fließt in deine Brust. Und strömt wieder raus. Wie riecht es an deinem eigenen sicheren Ort?

Lange Sprechpause

Jetzt höre hin!

Wie klingt es hier?

Gibt es besondere Geräusche oder gibt es keine?

lange Sprechpause

Behalte deinen sicheren Ort jetzt gut im Kopf, lass uns zusammen zurück zu Linda gehen, denn Linda hat sich das alles auch ganz genau vorgestellt und gefühlt!

Dann irgendwann hat das mit dem Malen geklappt.

Und deshalb kann Linda trotz der Aufregung wegen der Adventskalendertür morgen heute gut einschlafen. Bevor sie das Licht an ihrem Bett ausmacht sieht sie auf ihr sicherer-Ort-Bild und schläft dann mit Gedanken daran ein.

Im direkten Anschluss werden den Trainees die vorbereiteten Malutensilien angeboten. Auch während des Malens kann sich jedeR einen Platz der eigenen Wahl im Raum suchen.

Während des Malens sollten sich die Gruppenleitungen maximal zurück halten. Allerdings müssen sie auf einzelne Trainees entsprechend den späteren Situationen in den Kindergruppen eingehen, sofern diese individuelle Zuwendung benötigen.

Nach dem Malen wird der Rahmen der Kindersitzung wieder verlassen. Die Trainees äußern sich zu ihrem Erleben der Selbsterfahrung.

Dabei sind hilfreiche Fragen:

Wie ging es mir während der Geschichte?

Wie gut konnte ich mich einlassen?

Wie schwer/leicht fiel es mir einen sicheren Ort zu finden? Bzw. Habe ich eine Idee, wieso ich keinen finden konnte?

Was hat mir an der Geschichte gut gefallen?

Was hat mich an der Geschichte gestört?

Was hat mir beim Vorlesen an sich gut gefallen?

Was hat mich beim Vorlesen gestört?

Wie haben die anderen auf mich gewirkt?

Wichtig ist in dieser Runde, dass die Leiterinnen individuell fokussieren, sofern in ihrem Empfinden einzelne Punkte haken oder einzelne Trainees abwehren. Es ist wichtig, dass die Trainees sich einlassen, da sie später in den Kindergruppen auch die Kinder zum sich Einlassen motivieren sollen.

Die individuellen sicheren Ort – Bilder bleiben für die Dauer der Schulung im Schulungsraum. Sie können so für die späteren Rollenspielsituationen genutzt werden.

③ Selbstreflexion: Was kann ich gut und wovor fürchte ich mich in Bezug auf die Kindergruppen?

Die folgende Arbeitseinheit sollte ohne größere Pause anschließen, da so die entstandene Selbstöffnungsbereitschaft genutzt werden kann. Im Folgenden geht es um Kompetenzen und Defizite der Trainees. Dazu wird eine Metaplanwand vorbereitet, die halbiert ist. Auf der einen Seite findet sich die Überschrift: *Wovor fürchte ich mich in Bezug auf die Kindergruppen?*, die auf roten Metaplankarten geschrieben ist, über der anderen Hälfte steht auf blauen Metaplankarten die Überschrift: *Was traue ich mir gut zu in Bezug auf die Kindergruppen?*. Die Trainees erhalten Metaplankärtchen in denselben Farben. Sie sollen auf eine Karte lediglich ein Statement schreiben, das soll groß geschrieben sein, so dass es im Anschluss auch aus einiger Entfernung lesbar ist. Alle können jederzeit ihre Karten anpinnen. Dabei dürfen sie Bezug auf geschriebene Karten nehmen, diese also vorsortieren, sofern sie das möchten. Ebenfalls dürfen sie sich Anregungen an der Metaplanwand holen.

Im Anschluss an diese Phase soll ein Austausch über die Aspekte, die sich nun an der Metaplanwand finden, stattfinden. Dieser Austausch wird durch die Leiterinnen moderiert.

④ Was ist wichtig für die Leitung einer Kindergruppe?

Diese folgende Arbeitseinheit stellt zum Teil eine gemeinsame Theoriebesinnung auf den zweiten Schultag dar. Es geht um die Frage: *Was ist wichtig bei der Leitung einer Kindergruppe?* Diese Frage steht auf einem vorbereiteten Flipchart. Unter dieser Fragestellung tragen die Trainees in der Großgruppe zusammen was ihnen dazu einfällt. Während eine Leiterin am Flipchart direkt notiert, unterstützt die andere durch gezielte Fragen im Sinne der sokratischen Gesprächsführung, um die selbstständigen Findung wichtiger Aspekte zu fördern.

Wichtige Aspekte, die auf jeden Fall am Ende an dem Flipchart stehen sollten:

kindgerechtes Sprechen

Die Kinder dort abholen, wo sie sind -> Stimmungen erspüren, Bezug zum Tagesablauf nehmen (z.B. haben die Kids i.d.R. Hunger u.ä.)

flexibles Eingehen auf individuelle Bedürfnisse

Schutzraum gewähren

Motivieren

Strukturen und Grenzen deutlich machen

gute Teamabstimmung

differenzierte Vorbereitung

⑤ Das Kindermanual

Auch diese Einheit ist eine geleitete Erinnerung in der Großgruppe. Es geht im Folgenden darum, die einzelnen Aspekte der Kindergruppen zu reflektieren. Zu diesem Zweck wird an einem Flipchart gemeinsam gesammelt.

Die Überschriften der Flipcharts sind:

Welche Elemente kommen in jeder Kindersitzung vor?

Welche Aktivitätsangebote gibt es?

Welche Interventionstechniken kommen in den Kindergruppen vor?

Die Fragen der Flipcharts werden nacheinander besprochen, bearbeitet und bleiben sichtbar. Sofern wichtige Punkte ungenannt sind, halten sich die Leitungen anfänglich zurück. Die Trainees sollen die Chance haben später zu ergänzen. Sofern sie Lücken nicht selbstständig füllen, sollen die Leiterinnen durch gezieltes Nachfragen die Erinnerung an die Lektüre des Kindermanuals fördern. Sofern dies nicht gelingt, sollen die Trainees das Manual zur Hilfe nehmen.

Was am Ende unter den einzelnen Fragen stehen muss:

unter 1.:

Eröffnungskreis

Einstimmungskreis

Reflexionskreis

Abschlusskreis

Gespräche

unter 2.:

Hinter den Aktivitätsangeboten stehen die im Programm angegeben Häufigkeiten, diese können durch die Leiterinnen ergänzt werden.

freies Spiel (3x)

Rollenspiel (3x)

Phantasiereise (3x)

Handpuppenspiel (2x)  
Malen (3x)  
Gefühlekarten (1x, ansonsten als Ergänzung)  
Kneten (2x)  
Lied singen (13x)

unter 3.:

- Rituale
- Geschichten vorlesen
- freies Spiel
- Gruppenaufgabe
- Einsatz von Gefühlekarten
- Etablierung eines sicheren Ortes
- Malen
- Kneten/Gestalten
- Entspannungsübung/Phantasiereise
- Rollenspiel
- Handpuppenspiel
- Gespräch
- Reflexionskreis
- Lied
- Ausklangsphase
- Empathie, Wertschätzung & Kongruenz
- Eingehen auf individuelle Bedürfnisse
- Hausaufgaben
- spiegeln
- Supervision

Eventuelle Fragen zu einzelnen Punkten sollten geklärt werden. Die Leiterinnen sollten von sich aus etwas zur Kürze der Geschichte sagen, da dies ein immer wieder von Kinderseite kritizierter Punkt ist. Die Geschichten sind bewusst sehr kurz, mit Ausnahme der Phantasiereisen. Bei den Phantasiereisen steht ein Entspannungsfaktor im Vordergrund, wofür Zeit benötigt wird. Alle anderen Geschichte sind kurz, weil sie gezielt emotionale Erinnerungen ansprechen sollen. Diese können zum Teil bedrohliche Komponenten für einzelne Kinder haben. Die Geschichten sind zum einen kurz, um die Kinder nicht zu überfluten, zum anderen, um ihre individuellen Erinnerungen zu wecken. Sie sollen durch die Geschichte einen Zugang zu ihren eigenen problematischen Themen ermöglicht bekommen. Bereits bei den kurzen Geschichten sind manchen Kinder so stark betroffen, dass sie „aussteigen“, d.h. sich in die Vermeidung als ungünstige Problemlösestrategie flüchten. Sofern eine ganze Gruppe sich im Einzelfall über die Kürze beschwert, also kein Kind Fluchtimpulse zeigt, kann jede Geschichte auch zweimal gelesen werden. Generell ist es wichtig sich als Gruppenleitung bewusst zu machen, dass in dem Wunsch nach längeren Geschichten der Wunsche / das Bedürfnis nach Lösungen und Ratschlägen zum Ausdruck kommen kann. Außerdem sollte an dieser Stelle angemerkt werden, dass nicht jede einzelne Kindersitzung hier im Rollenspiel geübt werden wird, sondern alle Aktivitätsangebote exemplarisch an einzelnen Sitzungen. Diese Sitzungen werden vollständig, d.h. mit allen Elementen im Rollenspiel geprobt.

© Reflexionskreis

Wie gehe ich heute hier raus?

Was nehme ich mit?

Was wünsche ich mir für morgen?

Auch diese Runde wird wie die Einstimmungsrunde mit Unterstützung des weichen Balls durchgeführt. Dieser dient einerseits dazu anzuzeigen wer das Wort führt und andererseits unterstützt er den/die RedendeN bei der erforderlichen Selbstöffnung durch die Möglichkeit der taktilen Stimulation.

Abschließend muss der nächste Schulungstag organisiert werden, d.h. es müssen sich zwei Teams für den nächsten Tag bilden. Diese Teams sind nicht zwangsläufig die späteren, realen Teams. Vielmehr sollen die Trainees durch während der Schulung wechselnde Teams die jeweilige gemeinsame Arbeitsfähigkeit erproben. Beide Teams bereiten die Leitung einer Kindersitzung für den kommenden Schulungstag vor. Vorbereitet werden die Sitzungen drei und vier.

### **10.1.5 7. Schulungstag: Kindersitzungen 3 + 4**

#### Dauer der Sitzung:

4 Stunden, inklusive ca. 30 Minuten Pause. Die Pause kann als eine größere oder zwei kleiner, je nach Bedürfnissen der Trainees und Ausbilderinnen durchgeführt werden.

#### Materialien der Sitzung:

Weicher Ball für Eröffnungs- und Abschlussrunde

Flipcharts: Tagesordnung

Materialtaschen für eine Kindergruppe

Kindermanual

Buntstifte und Wachsmaler

Krepprolle

Pritstifte

einige alte Zeitschriften

Materialien für Kinder:

- 4x Geschichte der 3. Sitzung
- 4x Geschichte der 4. Sitzung
- 4x *Löwenherz* für zu Hause nach der 3. Sitzung
- 4x *Löwenherz* für zu Hause nach der 4. Sitzung
- 4 *Löwenherz* – Kinderordner mit den Materialien der ersten beiden Kindersitzungen

CD-Player + „Mut tut gut“-CD oder Gitarre

leere Videokassette

#### Ablauf der Sitzung:

① Einstimmungskreis

② Übung 1: 3. Kindersitzung

③ Analyse der 1. Übung

④ Übung 2: 4. Kindersitzung

⑤ Analyse der 2. Übung

⑥ Reflexionskreis

#### Lernziele der Sitzung:

Die im Folgenden zu jedem Schulungstag aufgelisteten Lernziele beziehen sich direkt auf die in der vorliegenden Arbeit explizierten Ausbildungsziele.

Fähigkeit zur Empathie, unbedingter Wertschätzung und Kongruenz

Fähigkeit zur Anwendung der sokratischen Gesprächsführung

Kontakt zum eigenen „inneren Kind“

Kennen der eigenen Ängste

Wissen um eigenen „dunkle Flecken“

Akzeptanz unangenehmer Gefühle

Repräsentation der Inhalte des Kindermanuals

Sicherheit in den Themen jeder einzelnen Sitzung

Flexibilität in der Abwandlung einzelner Aspekte in Abhängigkeit des Gruppenbedürfnisses

Fähigkeit jede Interventionstechnik anzuleiten, zu moderieren und zu begleiten

Flexibilität im Umgang mit einzelnen Interventionstechniken

Fähigkeit zur Anwendung indirekter Interventionen, wie z.B. Beruhigung eines Kindes durch Körperkontakt

Fähigkeit der Gruppenleitung

Fähigkeit zur Anwendung kindgerechter Sprache

Fähigkeit kindtypische Gesprächsformen zu begleiten

Fähigkeit mit Kindern auf der analogen Ebene zu agieren

Kompetenz zur Bedürfniserkennung bei Kindern

Fähigkeit zur Förderung der Selbstaktualisierung bei Kindern

Fähigkeit zum Beruhigen von Kindern

Akzeptanz unangenehmer Gefühle bei Kindern

Wissen um altersspezifische Themen

Wissen um altersspezifische Entwicklungsaufgaben

Wissen um altersspezifische Ängste

Sicherheit im Umgang mit Körperkontakt

Fähigkeit zur Grenzsetzung

Erwerb von Problemlösekompetenzen in Bezug auf Schwierigkeiten, die die eigenen Person betreffen

Erwerb von Problemlösekompetenzen in Bezug auf Störungen im späteren Gruppenleitungsteam

Erwerb von Problemlösekompetenzen in Bezug auf Schwierigkeiten einzelner Kinder

Erwerb von Problemlösekompetenzen in Bezug auf Schwierigkeiten in der Kindergruppe

Fähigkeit prozessleitende Hilfen zur Lösungsgenerierung zu geben

Fähigkeit zur gemeinsamen Vorbereitung, Gestaltung und Nachbereitung einzelner Kindersitzungen

Fähigkeit zur gemeinsamen Problemanalyse und –klärung

Zuverlässigkeit

faire Arbeitsteilung

Flexibilität in der Umsetzung und Durchführung von Planungen

gegenseitige Offenheit

Inhalte und Ausgestaltung der Sitzung:

① Einstimmungskreis

Begrüßung

Stimmungsblitzlicht: Wie geht es mir? Wie bin ich heute Morgen hier?

-> Wer spricht hat den Ball und gibt ihn nach Beendigung an eine Person seiner/ihrer Wahl weiter.

Flipchart zur heutigen Tagesordnung vorstellen

② Übung 1: 3. Kindersitzung

Alle Übungen zu einzelnen Kindersitzungen finden als Rollenspiele statt. Dabei wird in allen folgenden Schulungseinheiten zu einzelnen Kindersitzungen die Anzahl der Rollenspielkinder variieren. In diese unterschiedliche Anzahl an Rollenspielkindern werden verschiedene Schwierigkeiten, die im Alltag der Kindergruppen entstehen können, eingebaut, z.B. Drop out eines Kindes oder vorübergehende Krankheit eines Kindes. Außerdem wird damit in der Übungssituation Bezug auf die vorab nicht festlegbare Gruppengröße genommen. Die Kindergruppen werden zwischen drei und fünf Kinder umfassen, sowohl die realen wie auch die Rollenspielgruppen. Die Kinder erhalten jeweils spezielle Rolleninstruktionen. Die leitenden Trainees einer Übungseinheit spielen immer sich selbst. Sie erproben sich in unterschiedlichen Teams, anstatt in ihrem späteren, tatsächlichen Team, da auch auf Seiten der Trainees immer wieder Ausfälle geschehen können, z.B. durch Krankheit. Damit sollen die Trainees auf Situation vorbereitet werden eventuell mit einer Springerin / einem Springer die eigene Kindergruppe leiten zu müssen. Des Weiteren soll der Wechsel im Team während der Ausbildung die eigentliche Teamwahl erleichtern.

Im Rollenspiel soll jeweils eine Kindersitzung komplett durchgespielt werden, wobei die Ausklingsphase entfällt. Die RollenspielerInnen erhalten jeweils zehn Minuten Vorbereitungszeit, um sich als Rollenspielkinder in ihre jeweiligen Rollen einzufinden zu können und evtl. *Löwenherz* von zu Hause knapp nachzutragen. Außerdem sollten alle Rollenspielkinder ihre persönlichen sicheren – Ort – Bilder raussuchen und zusammenlegen, so dass diese bei Bedarf in die Rollenspielsitzung integriert werden können. Alle anderen Trainees beobachten das Rollenspiel aus dem benachbarten Beobachtungsraum über den Fernseher, um die RollenspielerInnen nicht abzulenken. Die RollenspielerInnen kleben sich mit Krepptreifen ihre Rollenspielnamen an.

Da dieses Rollenspiel das erste zu einer Kindersitzung ist, ist die Rollenspielkindergruppe in ihrer Größe eine Idealgruppe mit vier Kindern.

Die Rollenanweisungen:

1) Das streiterfahrene Kind

Du bist ein 8jähriges Kind (Geschlecht entsprechend deines tatsächlichen). Wenn du ein Junge bist heißt du Karl, als Mädchen Carla.

Den *Löwenherz* – Ordner findest du nicht so toll und hast ihn auch nicht dabei.

Zur heutigen Geschichte: Du streitest dich häufig mit deiner Mutter. Die Auslöser sind häufig Kleinigkeiten, wie die Schuhe mitten im Flur. Da du Streits gut kennst berührt dich die Geschichte von Jana sehr. Du bist betroffen, ziemlich mitgenommen und traurig. Du kannst damit nicht gut raus kommen, weil du dich auch etwas schämst.

2) Das unbestimmt betroffen-verängstigte Kind

Du bist ein 8jähriges Kind (Geschlecht entsprechend deines tatsächlichen), du heißt Tim oder Tina.

Du hast deinen *Löwenherz* – Ordner dabei und freust dich darauf heute wieder etwas darin abheften zu können.

Du bist durch die heutige Geschichte deutlich geängstigt. Was genau dich an der Geschichte so sehr ängstigt weißt du leider auch nicht. Irgendwie ist dir das alles nicht geheuer und du ziehst dich

sicherheitshalber möglichst bald auf dein sicheres-Ort-Bild zurück. Ob du von dort wieder runter kommen willst und kannst musst du erst mal sehen. Falls dir zu sehr auf die Pelle gerückt wird, flichst du, z.B. auf oder unter einen Tisch.

### 3) Das neutrale Kind

Du bist ein 8jähriges Kind (Geschlecht entsprechend deines tatsächlichen) und heißt Kim oder Kevin.

Du hast deinen *Löwenherz* – Ordner dabei.

Zur heutigen Geschichte: Du kennst streiten zwar, aber zu Streits und den Gefühlen dabei hast du keine wirkliche Meinung. Du schaust dir das alles an und überlegst auch mit. Emotional bis du nicht wirklich beteiligt, eher neugierig interessiert, aber eigentlich willst du was Richtiges spielen und z.B. raus gehen, was du auch mal machst.

### 4) Das taffe Kind

Du bist ein 8jähriges Kind (Geschlecht entsprechend deines tatsächlichen), du heißt Anton oder Antonia. Du hast deinen *Löwenherz* – Ordner vergessen, aber das ist dir egal.

Zur heutigen Geschichte: Du kannst irgendwie mit Janas Verwirrung nichts anfangen. Du findest es normal, dass Menschen sich streiten und sich eben auch wieder versöhnen. Du verstehst nicht wirklich warum das ganze Jana so sehr nach hängt, noch dazu wo sie doch gar nicht direkt von dem Streit betroffen war. Du bist von der ganzen Situation zumindest erst mal eher gelangweilt.

Die Rollenanweisungen stellen lediglich Einstiegsanweisungen dar, jedeR RollenspielerIn muss die eigene Rolle selbstständig weitergestalten.

Im Anschluss an das Rollenspiel kommen alle BeobachterInnen in den Raum zurück. Die Auswertung beginnt mit einem Rollenfeedback, das heißt alle RollenspielerInnen sagen wie es ihnen während des Rollenspiels erging. Dabei beginnen die GruppenleiterInnen, danach äußern sich die Rollenspielkinder. Es ist wichtig, dass die Schulungsleiterinnen hierbei darauf achten, dass die RollenspielerInnen ausschließlich aus ihren Rollen heraus ein Feedback geben. Sobald die Metaebene der Analyse betreten wird, sollte diese durch die Leitungen unterbunden werden, ebenso, wenn einzelne auf Feedbacks anderer z.B. mit Rechtfertigung und/oder Erklärung reagieren.

Im Anschluss an diese Rollenfeedbackrunde muss ein De-Roling durchgeführt werden. Dazu sollen sich alle RollenspielerInnen im Raum bewegen, strecken usw., um ihre Rolle abschütteln. Es ist wichtig, dass die Schulungsleiterinnen darauf achten, dass alle aus ihren Rollenaussteigen können. Hilfreich ist es bewusst das Namensschild zu entfernen und die Rollenanweisung an die Schulungsleiterinnen zurück zu geben, dabei kann die Leitungsperson unterstützend wirken, indem sie den/die Trainees direkt mit ihrem/seinem Namen anspricht.

### ③ Analyse der 1. Übung

In diesem Abschnitt sagen die BeobachterInnen, die bisher nicht zu Wort gekommen sind, wie sie einzelne Aspekte empfunden und erlebt haben. Im Anschluss betrachten alle gemeinsam unter der Moderation der Schulungsleitungen was in der Übungssituation gelungen und was missglückt ist. Dabei müssen die Leiterinnen darauf achten, dass alle Analysen wertschätzend vorgebracht und besprochen werden. In diesem Teil der Nachbesprechung des Rollenspiels sollte abschließend analysiert werden, was anders durchgeführt werden könnte und was anders hätte gemacht werden müssen.

### ④ Übung 2: 4. Kindersitzung

Auch diese Übung findet im Rollenspiel statt. Da die Rahmenbedingungen dieselben sind wie unter Punkt zwei, werden diese an dieser Stelle nicht wiederholt.

Die Rollenanweisungen:

#### 1) Das traumatisierte Kind

Du bist ein 8jähriges Kind (Geschlecht entsprechend deines tatsächlichen), du heißt Tom oder Kim.

Du hast *Löwenherz* **von** zu Hause gemacht und auch in deinem Ordner abgeheftet, den du dabei hast.

Zur heutigen Geschichte: Du findest im ersten Moment, dass Entspannung ganz gut klingt. Deine Mama hat dir auch schon mal so eine CD gekauft, weil du immer so schlecht einschläfst. Aber dann geht es gleich um Wasser, das kannst du gar nicht hören, alles mit Wasser. Vorletzten Sommer bist nämlich fast ertrunken, das war wirklich knapp. Du warst mit deinen Eltern am Meer und plötzlich war der Boden unter deinen Füßen weg, dabei warst du nur zwei Schritte weiter rein gegangen, alles war dunkel. Als nächstes kannst du dich erst wieder erinnern, als du am Strand lagst und dein Papa sich über dich beugte. Seit dem magst du Wasser überhaupt nicht mehr, nicht mal im Schwimmbad und schon gar nicht im Wasser treiben.

#### 2) Das unruhige Kind

Du bist ein 8jähriges Kind (Geschlecht entsprechend deines tatsächlichen), du heißt Oliver oder Olivia.

Du hast deinen *Löwenherz* – Ordner dabei, aber auf *Löwenherz für* zu Hause hattest du keine Lust, Hausaufgaben findest du doof. Auch wenn das hier anders heißt, sind es ja doch Hausaufgaben!

So ganz verstanden hast du das mit der Entspannung nicht. Du bist innerlich sehr unruhig und wirst während des Vorlesens immer zappeliger. Die Geschichte ist soooo lang! Du kannst gar nicht mehr so liegen bleiben. Irgendwann musst du einfach aufstehen und etwas anderes machen. Vielleicht entdeckst du die Magnetwand und magst dort etwas schreiben.

3) Das entspannte Kind

Du bist ein 8jähriges Kind (Geschlecht entsprechend deines tatsächlichen), du heißt Claudio oder Claudia. Bei euch gibt es keine alten Zeitschriften zu Hause, also konntest du *Löwenherz für* zu Hause gar nicht machen.

Zur heutigen Geschichte: Du findest, dass das alles ganz spannend klingt und kannst dich gut einlassen. Die Geschichte gefällt dir. Du suchst die Nähe deiner Gruppenleitung. Hinterher sollt ihr darüber reden, weil du deine Gruppenleitung magst machst du mit, aber lange macht dir das keinen Spaß. Wenn das Reden lang dauert, wirst du wohl eher aussteigen und nach einer anderen Beschäftigung Ausschau halten, vielleicht malen?

4) Das neutrale Kind

Du bist ein 8jähriges Kind (Geschlecht entsprechend deines tatsächlichen), du heißt Levin oder Levke.

Du hast deinen *Löwenherz* – Ordner vergessen, aber da du *Löwenherz für* zu Hause eh nicht gemacht hattest ist dir das auch egal.

Jetzt bist du schon zum vierten Mal in deiner *Löwenherz*– Gruppe, aber so ganz klar was hier passiert bist du dir immer noch nicht. Deine Gruppenleitungen findest du nett und immerhin magst du die anderen Kinder in der Gruppe, besonders Oliver/Olivia, das ist ein Freund / eine Freundin von dir. Du schaust mal wie du das Ganze findest und versuchst dich erst mal auf die Phantasiereise einzulassen, ob dir das gelingt musst du sehen. Vielleicht findest du es aber auch ganz spannend, was Oliver/Olivia macht und schließt dich vielleicht an.

© Analyse der 2. Übung

Zu diesem Punkt siehe Punkt 3.

© Reflexionskreis

Wie gehe ich heute hier raus?

Was nehme ich mit?

Was wünsche ich mir für morgen?

Auch diese Runde wird wie die Einstimmungsrunde mit Unterstützung des weichen Balls durchgeführt. Dieser dient einerseits dazu anzuzeigen wer das Wort führt und andererseits unterstützt er den/die RedendeN bei der erforderlichen Selbstöffnung durch die Möglichkeit der taktilen Stimulation.

Abschließend muss der nächste Schulungstag organisiert werden, d.h. es müssen sich zwei Teams für den nächsten Tag bilden. Diese Teams sind nicht zwangsläufig die späteren, realen Team. Vielmehr sollen die Trainees durch während der Schulung wechselnde Teams die jeweilige gemeinsame Arbeitsfähigkeit erproben. Beide Teams bereiten die Leitung einer Kindersitzung für den kommenden Schulungstag vor. Vorbereitet werden die Sitzungen fünf und sechs.

### **10.1.6 8. Schulungstag: Kindersitzungen 5 + 6**

Dauer der Sitzung:

4 Stunden, inklusive ca. 30 Minuten Pause. Die Pause kann als eine größere oder zwei kleiner, je nach Bedürfnissen der Trainees und AusbilderInnen durchgeführt werden.

Materialien der Sitzung:

Weicher Ball für Eröffnungs- und Abschlussrunde

Flipcharts: Tagesordnung

Materialtaschen für eine Kindergruppe

Kindermanual

Materialien für Kinder:

- 3x die Geschichte der 5. Sitzung

- 5x die Geschichte der 6. Sitzung

- 3x *Löwenherz für* zu Hause nach der 5. Sitzung

- 5x *Löwenherz für* zu Hause nach der 6. Sitzung

- 3 *Löwenherz* – Kinderordner mit den Materialien der ersten vier Kindersitzungen

- 2 *Löwenherz* – Kinderordner mit den Materialien der ersten fünf Kindersitzungen

2x Informationen für RollenspielgruppenleiterInnen

CD-Player + „Mut tut gut“-CD oder Gitarre

leere Videokassette

Ablauf der Sitzung:

- ① Einstimmungskreis
- ② Übung 1: 5. Kindersitzung
- ③ Analyse der 1. Übung
- ④ Übung 2: 6. Kindersitzung
- ⑤ Analyse der 2. Übung
- ⑥ Reflexionskreis

Lernziele der Sitzung:

Die im Folgenden zu jedem Schulungstag aufgelisteten Lernziele beziehen sich direkt auf die in der vorliegenden Arbeit explizierten Ausbildungsziele.

Fähigkeit zur Empathie, unbedingter Wertschätzung und Kongruenz

Fähigkeit zur Anwendung der sokratischen Gesprächsführung

Kontakt zum eigenen „inneren Kind“

Kennen der eigenen Ängste

Wissen um eigenen „dunkle Flecken“

Akzeptanz unangenehmer Gefühle

Repräsentation der Inhalte des Kindermanuals

Sicherheit in den Themen jeder einzelnen Sitzung

Flexibilität in der Abwandlung einzelner Aspekte in Abhängigkeit des Gruppenbedürfnisses

Fähigkeit jede Interventionstechnik anzuleiten, zu moderieren und zu begleiten

Flexibilität im Umgang mit einzelnen Interventionstechniken

Fähigkeit zur Anwendung indirekter Interventionen, wie z.B. Beruhigung eines Kindes durch Körperkontakt

Fähigkeit der Gruppenleitung

Fähigkeit zur Anwendung kindgerechter Sprache

Fähigkeit kindtypische Gesprächsformen zu begleiten

Fähigkeit mit Kindern auf der analogen Ebene zu agieren

Kompetenz zur Bedürfniserkennung bei Kindern

Fähigkeit zur Förderung der Selbstaktualisierung bei Kindern

Fähigkeit zum Beruhigen von Kindern

Akzeptanz unangenehmer Gefühle bei Kindern

Wissen um altersspezifische Themen

Wissen um altersspezifische Entwicklungsaufgaben

Wissen um altersspezifische Ängste

Sicherheit im Umgang mit Körperkontakt

Fähigkeit zur Grenzsetzung

Erwerb von Problemlösekompetenzen in Bezug auf Schwierigkeiten, die die eigene Person betreffen

Erwerb von Problemlösekompetenzen in Bezug auf Störungen im späteren Gruppenleitungsteam

Erwerb von Problemlösekompetenzen in Bezug auf Schwierigkeiten einzelner Kinder

Erwerb von Problemlösekompetenzen in Bezug auf Schwierigkeiten in der Kindergruppe

Fähigkeit prozessleitende Hilfen zur Lösungsgenerierung zu geben

Fähigkeit zur gemeinsamen Vorbereitung, Gestaltung und Nachbereitung einzelner Kindersitzungen

Fähigkeit zur gemeinsamen Problemanalyse und -klärung

Zuverlässigkeit

faire Arbeitsteilung

Flexibilität in der Umsetzung und Durchführung von Planungen

gegenseitige Offenheit

Inhalte und Ausgestaltung der Sitzung:

- ① Einstimmungskreis

Begrüßung

Stimmungsblitzlicht: Wie geht es mir? Wie bin ich heute Morgen hier?

-> Wer spricht hat den Ball und gibt ihn nach Beendigung an eine Person seiner/ihrer Wahl weiter.

Flipchart zur heutigen Tagesordnung vorstellen

② Übung 1: 5. Kindersitzung

Der Ablauf bzw. die Rahmenbedingungen entsprechen denen des Vortages während der Übungen, aus diesem Grund werden sie an dieser Stelle nicht erneut ausgeführt. Für diese Übungseinheit werden zwei GruppenleiterInnen und drei Rollenspielkinder benötigt.

Die Informationen für die Gruppenleitung:

Eure Kindergruppe besteht eigentlich aus vier Kindern. Ein Kind, Mika, ist heute leider krank. Das habt ihr unmittelbar vor der Sitzung erfahren, weil die Mutter euch auf einem Handy erreicht hat. Durch Mikas Fehlen könnte sich die Dynamik in eurer Gruppe ungünstig entwickeln, da nun ein Freundschaftspärchen und ein einzelnes Kind da ist. Ihr hegt diffuse Befürchtungen, habt aber nicht genügend Zeit euch darüber in Ruhe auszutauschen.

Die Rollenanweisungen:

1) Das identifizierte Kind:

Du bist ein 8jähriges Kind (Geschlecht entsprechend deines tatsächlichen) und heißt Lale oder Luis.

Eigentlich seid ihr vier Kinder, aber Mika ist heute krank.

Zu *Löwenherz von* zu Hause: Du hast die Kassette schon mal gehört, aber das hat dir keinen Spaß gemacht, die Frau hat viel zu langsam gesprochen und wie lange die Pause war zwischen einatmen und ausatmen, da bist du ja fast erstickt!

Zur heutigen Geschichte: Du fühlst dich jetzt plötzlich ganz unwohl, obwohl du dir eigentlich keine großen Sorgen machst. Dein Hals ist wie Jakobs ganz zugeschnürt. Du gerätst ins Grübeln. Dir wird das alles zu viel, die Geschichte, das Reden darüber, dazu spielen willst du ganz sicher nicht. Du gehst wohl irgendwann raus. Zum Glück ist Lina/Lino da, das ist deinE besteR FreundIn. Falls du am Ende, wenn die heutige Geschichte ausgeteilt wird im Raum bist, zerreißt du diese wahrscheinlich, die willst du auf jeden Fall nicht haben!

2) Das einsame Kind:

Du bist ein 8jähriges Kind (Geschlecht entsprechend deines tatsächlichen) und heißt Jan oder Jana.

Zu *Löwenherz von* zu Hause: Die CD fandest du eigentlich ganz nett, aber auch ziemlich schnell langweilig, immer dasselbe hören. In die Tabelle hast du nichts geschrieben, weil du keine Lust hattest.

Du bist häufig allein zu Hause. Du wohnst mit deiner Mama allein. Leider muss deine Mama abends oft arbeiten und du bist dann allein zu Hause. Eigentlich kannst du das ganz gut, sie liest dir immer etwas vor, bevor sie geht und du kannst dann eigentlich immer gut einschlafen. Trotzdem fühlst du dich dabei manchmal einsam. Dass Mika heute nicht da ist findest du total doof, jetzt hast du niemanden mit dem du spielen kannst, weil die beiden anderen ja immer allein spielen wollen. Aber mit den Handpuppen magst du ganz gern spielen, aber lieber allein. Du magst heute auch nicht wirklich reden, wozu auch? Die anderen Kinder werden dir bestimmt nicht zuhören. Wenn überhaupt sprichst du nur einsilbig in möglichst kurzen Antworten.

3) Das neutrale Kind:

Du bist ein 8jähriges Kind (Geschlecht entsprechend deines tatsächlichen) und heißt Lina oder Lino.

*Löwenherz für* zu Hause hast du einfach vergessen, genau wie deinen *Löwenherz-* Ordner.

Du bist mit Lale/Luis eng befreundet, aber die/der ist plötzlich ganz komisch. Jan/Jana magst du gar nicht.

Zur heutigen Geschichte: Du kannst das irgendwie versteht, dass sich Menschen sorgen, aber so schlimm wie Jakob hast du das noch nicht erlebt. Manchmal gibt es auch richtige Gründe sich zu sorgen, aber auch ohne die kann man viel nachdenken was so alles passieren kann. Wenn z.B. ein Krieg kommt oder eine Bombe explodiert. Du spielst auch eher so etwas wie Krieg, das hast du auch schon in den Nachrichten gesehen. Mit den Handpuppen geht das nicht so toll, aber wahrscheinlich entdeckst du Lego, Playmobil oder ähnliches im Raum.

Auch die Auswertung des Rollenspiels geschieht nach denselben Regeln wie am Vortag.

③ Analyse der 1. Übung

Entspricht in ihrer Durchführung ebenfalls dem Vortag.

④ Übung 2: 6. Kindersitzung

Zum Ablauf siehe wieder 7. Schulungstag.

In der folgenden Übung wird eine maximal große Kindergruppe vorhanden sein, also werden neben den beiden GruppenleiterInnen fünf Rollenspielkinder für das Rollenspiel benötigt.

Die Rollenanweisungen:

1) Das irritierte, erstaunte Kind:

Du bist ein 8jähriges Kind (Geschlecht entsprechend deines tatsächlichen) und heißt Mira oder Mirko. *Löwenherz für* zu Hause hast du nicht gemacht, das fandest du langweilig, schon wieder dasselbe! Deshalb hast du auch deinen *Löwenherz – Ordner* nicht dabei.

Zur Geschichte: Du bist ganz verwundert über Hannahs Ausweglosigkeit. Du kennst das so gar nicht. Du würdest dir dann was überlegen und machen, spielen oder basteln oder was ausdenken und das machst du auch gleich als das Vorlesen vorbei ist.

Dass ihr am Ende wieder dasselbe *Löwenherz für* zu Hause bekommt nervt dich, du wirst das Blatt wahrscheinlich gar nicht annehmen oder es sofort in den Mülleimer knüllen.

2) Das nervige Kind:

Du bist ein 8jähriges Kind (Geschlecht entsprechend deines tatsächlichen) und heißt Elias oder Elisa.

Deine *Löwenherz – Ordner* hast du nicht dabei. An *Löwenherz für* zu Hause kannst du dich nicht erinnern und darüber zu reden findest du total nervig. Du steigst sehr früh aus.

Zur heutigen Geschichte: Du bekommst sie schlicht nicht mit, weil du die ganze Zeit vor dich hin lärmst, mit immer neuen Dingen, die du im Raum findest. Du versuchst auch immer wieder andere Kinder raus zu ziehen, weil du lieber etwas zu zweit machen würdest. Vielleicht schaffst du es auch ein anderes Kind zum Rausgehen zu überreden.

3) Das indirekt betroffene Kind:

Du bist ein 8jähriges Kind (Geschlecht entsprechend deines tatsächlichen) und heißt Nathalie oder Nathan.

Du magst die *Löwenherz – Gruppe* total gern. Deshalb hast du auch *Löwenherz von* zu Hause gemacht und in deinem Ordner mitgebracht.

Zur heutigen Geschichte: Du kennst so was wie Hannahs Leere zwar nicht von dir, aber wie sie ihren Großvater beschreibt, so könntest du deine Mutter beschreiben. Deine Mama ist häufig ganz still und traurig, fängt sogar manchmal an zu weinen und du verstehst nicht warum. Du hast dich irgendwie daran gewöhnt, aber wenn deine Mama so ist gehst du doch lieber in dein Zimmer und machst etwas für dich allein. Das erzählst du einer deiner Gruppenleiterinnen ziemlich ausführlich.

4) Das lösungsorientierte Kind:

Du bist ein 8jähriges Kind (Geschlecht entsprechend deines tatsächlichen) und heißt Lucie oder Lukas.

*Löwenherz von* zu Hause hast du zwar nicht dabei, aber manchmal hast du die CD gehört und kannst deshalb bei der Besprechung ein Bisschen mitreden.

Zur heutigen Geschichte: Du kennst weder Hannahs Gefühle, noch einen Erwachsenen wie den Großvater. Du überlegst dir wie du damit umgehen würdest, was du an Hannahs Stelle machen würdest. Je nachdem wie die anderen Kinder mitmachen bist du auch aktiv oder machst etwas anderes.

5) Das sich übermäßig sorgende Kind:

Du bist ein 8jähriges Kind (Geschlecht entsprechend deines tatsächlichen) und heißt Moritz oder Mona.

Du hast deinen *Löwenherz – Ordner* dabei und auch manchmal etwas in die Tabelle geschrieben.

Zur heutigen Geschichte: Dir macht die Geschichte Angst. Was ist denn, wenn der Großvater gar nicht mehr anders wird? Was ist wenn Hannah den Rest ihrer Ferien auf der Küchenbank sitzen bleibt? Dass Hannah gar nicht weiß was sie machen soll, macht dir richtig Angst. Dir ist die Situation zu viel. Du setzt dich auf die Fensterbank und willst eigentlich deine Ruhe haben.

© Analyse der 2. Übung

Siehe Vortag.

© Reflexionskreis

Wie gehe ich heute hier raus?

Was nehme ich mit?

Was wünsche ich mir für morgen?

Auch diese Runde wird wie die Einstimmungsrunde mit Unterstützung des weichen Balls durchgeführt. Dieser dient einerseits dazu anzuzeigen wer das Wort führt und andererseits unterstützt er den/die RedendeN bei der erforderlichen Selbstöffnung durch die Möglichkeit der taktilen Stimulation.

Abschließend muss der nächste Schulungstag organisiert werden, d.h. es müssen sich zwei Teams für den nächsten Tag bilden. Diese Teams sind nicht zwangsläufig die späteren, realen Teams. Vielmehr sollen die Trainees durch während der Schulung wechselnde Teams die jeweilige gemeinsame Arbeitsfähigkeit erproben. Beide Teams bereiten die Leitung einer Kindersitzung für den kommenden Schulungstag vor. Vorbereitet werden die Sitzungen sieben und acht.

### **10.1.7 9. Schulungstag: Kindersitzungen 7 + 8**

#### Dauer der Sitzung:

4 Stunden, inklusive ca. 30 Minuten Pause. Die Pause kann als eine größere oder zwei kleiner, je nach Bedürfnissen der Trainees und Ausbilderinnen durchgeführt werden.

#### Materialien der Sitzung:

Weicher Ball für Eröffnungs- und Abschlussrunde

Flipcharts: Tagesordnung

Materialtaschen für eine Kindergruppe

Kindermanual

Materialien für Kinder:

- 3x die Geschichte der 7. Sitzung

- 4x die Geschichte der 8. Sitzung

- 3x *Löwenherz* für zu Hause nach der 7. Sitzung

- 4x *Löwenherz* für zu Hause nach der 8. Sitzung

- 3 *Löwenherz* – Kinderordner mit den Materialien der ersten fünf Kindersitzungen

- 1 *Löwenherz* – Kinderordner mit den Materialien der ersten sechs Kindersitzungen

Rollenspielanweisungen

2x Informationen für RollenspielgruppenleiterInnen

CD-Player + „Mut tut gut“-CD oder Gitarre

leere Videokassette

#### Ablauf der Sitzung:

① Einstimmungskreis

② Übung 1: 7. Kindersitzung

③ Analyse der 1. Übung

④ Übung 2: 8. Kindersitzung

⑤ Analyse der 2. Übung

⑥ Reflexionskreis

#### Lernziele der Sitzung:

Die im Folgenden zu jedem Schulungstag aufgelisteten Lernziele beziehen sich direkt auf die in der vorliegenden Arbeit explizierten Ausbildungsziele.

Fähigkeit zur Empathie, unbedingter Wertschätzung und Kongruenz

Fähigkeit zur Anwendung der sokratischen Gesprächsführung

Kontakt zum eigenen „inneren Kind“

Kennen der eigenen Ängste

Wissen um eigenen „dunkle Flecken“

Akzeptanz unangenehmer Gefühle

Repräsentation der Inhalte des Kindermanuals

Sicherheit in den Themen jeder einzelnen Sitzung

Flexibilität in der Abwandlung einzelner Aspekte in Abhängigkeit des Gruppenbedürfnisses

Fähigkeit jede Interventionstechnik anzuleiten, zu moderieren und zu begleiten

Flexibilität im Umgang mit einzelnen Interventionstechniken

Fähigkeit zur Anwendung indirekter Interventionen, wie z.B. Beruhigung eines Kindes durch Körperkontakt

Fähigkeit der Gruppenleitung

Fähigkeit zur Anwendung kindgerechter Sprache

Fähigkeit kindtypische Gesprächsformen zu begleiten

Fähigkeit mit Kindern auf der analogen Ebene zu agieren

Kompetenz zur Bedürfniserkennung bei Kindern

Fähigkeit zur Förderung der Selbstaktualisierung bei Kindern

Fähigkeit zum Beruhigen von Kindern

Akzeptanz unangenehmer Gefühle bei Kindern

Wissen um altersspezifische Themen

Wissen um altersspezifische Entwicklungsaufgaben

Wissen um altersspezifische Ängste

Sicherheit im Umgang mit Körperkontakt

Fähigkeit zur Grenzsetzung

Erwerb von Problemlösekompetenzen in Bezug auf Schwierigkeiten, die die eigenen Person betreffen

Erwerb von Problemlösekompetenzen in Bezug auf Störungen im späteren Gruppenleitungsteam  
Erwerb von Problemlösekompetenzen in Bezug auf Schwierigkeiten einzelner Kinder  
Erwerb von Problemlösekompetenzen in Bezug auf Schwierigkeiten in der Kindergruppe  
Fähigkeit prozessleitende Hilfen zur Lösungsgenerierung zu geben  
Fähigkeit zur gemeinsamen Vorbereitung, Gestaltung und Nachbereitung einzelner Kindersitzungen  
Fähigkeit zur gemeinsamen Problemanalyse und –klärung  
Zuverlässigkeit  
faire Arbeitsteilung  
Flexibilität in der Umsetzung und Durchführung von Planungen  
gegenseitige Offenheit

Inhalte und Ausgestaltung der Sitzung:

① Einstimmungskreis

Begrüßung

Stimmungsblitzlicht: Wie geht es mir? Wie bin ich heute Morgen hier?

-> Wer spricht hat den Ball und gibt ihn nach Beendigung an eine Person seiner/ihrer Wahl weiter.

Flipchart zur heutigen Tagesordnung vorstellen

② Übung 1: 7. Kindersitzung

Die Durchführung der heutigen Übungen orientiert sich ebenfalls am 7. Schulungstag.

In dieser Rollenspielsituation hat eine eigentlich vierköpfige Kindergruppe einen Drop out, es sind also ab der im Rollenspiel gespielten Kindersitzung nur noch drei Kinder in der Gruppe.

Information für die RollenspielgruppenleiterInnen:

Eines eurer Kinder wurde von seinen Eltern aus der Gruppe genommen. Das haben diese zwar nicht explizit gesagt, aber ihr nehmt das an, weil Joe in der Gruppe immer sehr dabei war. Bei ihm hatte sich wirklich schon viel bewegt. Ihr hattet eh schon das Gefühl, dass das den Eltern nicht ganz geheuer war. Die Eltern waren auch nur einmal bei einem Elternabend und da auch offen ablehnend. Irgendwie müsst ihr das heute wohl mit den Kindern thematisieren. Blöde ist, dass ihr beiden das zwar seit vorgestern wisst, ihr aber nicht wisst, ob die Kids das auch schon wissen.

Die Rollenanweisungen:

1) Das aufgeregte Kind:

Du bist ein 8jähriges Kind (Geschlecht entsprechend deines tatsächlichen) und heißt Antonia oder Anton. Du hast **Löwenherz von** zu Hause zwar gemacht und auch deinen Ordner dabei, aber darüber magst du jetzt gar nicht reden. Du würdest so gern verstehen, warum Joe nicht mehr in der Gruppe ist. Darf er vielleicht gar nicht mehr kommen?

Zur heutigen Geschichte: Du magst erst gar keine Geschichte hören, das mit Joe lässt dir keine Ruhe, aber irgendwann kannst du dich doch einlassen. Du findest die Geschichte dann unglaublich spannend. Du hast auch schon öfter von komischen Drachen oder ähnlichem geträumt. Du hast zwar keine richtige Angst, aber in manchen Nächten konntest du auch nur bei deinen Eltern weiterschlafen. Das ist alles ganz schön aufregend, dass es anderen genauso geht. Obwohl du die Geschichte spannend findest, musst du immer wieder von Joe reden.

2) Das gelassene, modellhafte Kind:

Du bist ein 8jähriges Kind (Geschlecht entsprechend deines tatsächlichen) und heißt Julia oder Julian. **Löwenherz für** zu Hause fandest du langweilig, immer dasselbe. Wenn am Ende der Sitzung schon wieder dieselbe **Löwenherz für** zu Hause Aufgabe gegeben wird, bist du echt genervt. Wo dein **Löwenherz – Ordner** ist, weißt du gerade gar nicht.

Dass Joe nicht mehr in eure Gruppe kommt findest du komisch. Du hattest immer das Gefühl, dass Joe gern in der Gruppe ist.

Zur heutigen Geschichte: Du hast auch schon mal nachts so komische Dinge in deinem Zimmer gesehen, aber du hast sie verscheucht. Du hast sie einfach angebrüllt, dass das dein Zimmer ist und dass sie deshalb verschwinden sollen. Das hat irgendwie geklappt. Aber am Anfang hast du auch immer erst mal Licht angemacht, das hast du dann auch meistens angelassen.

3) Das störende Kind:

Du bist ein 8jähriges Kind (Geschlecht entsprechend deines tatsächlichen) und heißt Mare oder Marius. Ja, du hast schon ab und zu die CD gehört, aber die Tabelle ausfüllen findest du doof und hast du auch nicht. Aber deinen **Löwenherz – Ordner** hast du dabei.

Dass Joe gar nie mehr in die Gruppe kommt beunruhigt dich. Darf er nicht mehr kommen? Er hat dir vorhin in der Pause erzählt, dass er bei **Löwenherz** nicht mehr mitmacht, aber warum hat er nicht gesagt, nur rumgedrückt, irgendwie gemurmelt, dass er eben nicht mehr kommt. Du hast heute Hummeln im

Hintern und gar keine Lust auf reden und so was. Du hast heute einfach keine Lust dich auf irgendetwas einzulassen. Und malen musstet ihr heute schon in Sachkunde, jetzt noch mal, dabei liegt dir malen echt nicht, aber kneten könnte eine Alternative sein.

### ③ Analyse der 1. Übung

Die Durchführung der heutigen Übungsanalysen orientiert sich ebenfalls am 7. Schulungstag.

### ④ Übung 2: 8. Kindersitzung

Zur Durchführung siehe 7. Schulungstag.

Rollenanweisungen:

#### 1) Das hibbelige Kind:

Du bist ein 8jähriges Kind (Geschlecht entsprechend deines tatsächlichen) und heißt Elvira oder Elvis.

*Löwenherz von* zu Hause hast du nicht gemacht, wie auch? Du hast ja gar kein sicheres – Ort – Bild gemalt. Deine Ordner hast du vergessen.

Du bist immer hibbelig, aber heute ist es besonders schlimm, du läufst eigentlich die ganze Zeit rum. Die GruppenleiterInnen reden auch noch so schrecklich viel! Und die Geschichte ist vorbei, als du gerade mitbekommst, dass sie vorgelesen wird. Und dann sollt ihr irgendetwas aufschreiben! Du läufst zwischendurch immer wieder raus, kommst aber auch immer mal wieder rein. Falls du ermahnt wirst, sagst du, dass du eben zum Klo musst.

#### 2) Das negativ attribuierende Kind:

Du bist ein 8jähriges Kind (Geschlecht entsprechend deines tatsächlichen) und heißt Jule oder Julian.

*Löwenherz von* zu Hause hast du gemacht, aber das hat dir keinen Spaß mehr gemacht, deshalb willst du jetzt auch gar nicht darüber reden und weigerst dich deinen Ordner aufzuschlagen. Am Ende findest du es richtig doof, dass *Löwenherz für* zu Hause schon wieder eine Tabelle ist. Die Aufgaben am Anfang waren viel besser!

Die heutige Geschichte findest du doof und langweilig. Du weißt gar nicht wie du bist. Falls die GruppenleiterInnen nachhaken, fallen dir nur negative Eigenschaften ein. Du verkriechst dich unter einem Tisch oder einer Decke. Du willst nicht darüber nachdenken wie du bist, du findest dich einfach nur doof. Wenn du bedrängt wirst, musst du dich vielleicht mit Schreien wehren.

#### 3) Das interessierte Kind:

Du bist ein 8jähriges Kind (Geschlecht entsprechend deines tatsächlichen) und heißt Niko oder Nicole.

Du machst alles was mit *Löwenherz* zu tun hat einfach gern, deshalb hast du auch *Löwenherz von* zu Hause gemacht. Du kannst dich schon ganz gut entspannen, das klappt auch immer besser.

Die heutige Geschichte findest du zwar etwas merkwürdig, aber zu überlegen wie du eigentlich bist findest du spannend. Du gibst dir viel Mühe. Falls die anderen Kinder wenig mitmachen, findest du das sicherlich schade. Vielleicht versuchst du auch andere Kinder zu motivieren.

#### 4) Das verwirrte Kind:

Du bist ein 8jähriges Kind (Geschlecht entsprechend deines tatsächlichen) und heißt Constanze oder Konstantin.

Wieso *Löwenherz von* zu Hause? Du hast doch schon immer gesagt, dass du keine Hausaufgaben machst, die du nicht machen musst. Deinen *Löwenherz* – Ordner hast du auch nicht dabei.

Du findest die heutige Geschichte ist gar keine Geschichte und was das mit Angst zu tun haben soll weißt du auch nicht. Vielleicht können deine GruppenleiterInnen dir das erklären? Wenn sie dir für dich schlüssige Erklärungen geben, kannst du dich wahrscheinlich auf das Aktivitätsangebot einlassen. Wenn dich die Erklärungen nicht überzeugen, wirst du wohl auch nicht mitmachen, wozu denn? Die haben doch gesagt, dass Kinder von *Löwenherz* mutiger werden. Die neuen Hausaufgaben ignorierst du schlicht.

### ⑤ Analyse der 2. Übung

Siehe 7. Schulungstag.

### ⑥ Reflexionskreis

Wie gehe ich heute hier raus?

Was nehme ich mit?

Was wünsche ich mir für morgen?

Auch diese Runde wird wie die Einstimmungsrunde mit Unterstützung des weichen Balls durchgeführt. Dieser dient einerseits dazu anzuzeigen wer das Wort führt und andererseits unterstützt er den/die RedendeN bei der erforderlichen Selbstöffnung durch die Möglichkeit der taktilen Stimulation.

## **10.1.8 11. – 15. Schulungstag: Selbstständiges Arbeiten der Ausbildungsgruppe**

Während dieser Ausbildungswoche sind die Trainees aufgefordert sich im selben zeitlichen Rahmen wie an den angeleiteten Schulungstagen zu treffen. Sie sollen sich während dieser Zeit vertiefend mit den

Inhalten, die ihnen als schwierig erscheinen auseinandersetzen bzw. weitere, vertiefende Rollenspiele in der bisherigen Form durchführen und analysieren. Dazu werden ihnen die üblichen Materialien, einschließlich Videokassetten zur Verfügung gestellt. Sofern sie entstandene Schwierigkeiten nicht selbstständig lösen können, sind die Ausbilderinnen unmittelbar erreichbar, d.h. sie sind in einem Nachbarbüro während der Zeit des selbstständigen Arbeitens. Die erstellten Videos dienen zum einen der reflektierenden Analyse innerhalb der Trainee-Gruppe, zum anderen können sie in der Folgewoche als Grundlage potentieller Nachbesprechungen eingesetzt werden.

Für Rollenspiele können die Rollenspielkinder sich entweder bezüglich ihrer Rollen absprechen oder auf frühere Rollenanweisungen zurückgreifen.

### **10.1.9 20. Schulungstag: Krisenmanagement: Teil 1: Kinder; Teil 2: Eltern**

Dieser Tag dient, um ein Resümee zur Schulung zu ziehen.

#### Dauer der Sitzung:

3 Stunden, inklusive ca. 30 Minuten Pause. Die Pause kann als eine größere oder zwei kleiner, je nach Bedürfnissen der Trainees und Ausbilderinnen durchgeführt werden.

#### Materialien der Sitzung:

Weicher Ball für Eröffnungs- und Abschlussrunde

vorbereitete Flipcharts:

- Tagesordnung
- Was ist offen geblieben?
- Was fehlt noch?
- Wovor fürchte ich mich?
- Worauf freue ich mich?

Flipchartmarker

Metaplankarten

Pinnadeln

#### Ablauf der Sitzung:

- ① Einstimmungskreis
- ② Resümee zur Schulung
- ③ Reflexionskreis

#### Lernziele der Sitzung:

Die im Folgenden zu jedem Schulungstag aufgelisteten Lernziele beziehen sich direkt auf die in der vorliegenden Arbeit explizierten Ausbildungsziele. Natürlich sind die für den zweiten Teil dieses Schulungstages entsprechend auf die Elternkontakte bzw. die Elternschulungsmodule bezogen.

Sicherheit bzgl. des theoretischen Programmhintergrundes

Kennen der eigenen Ängste

Wissen um eigene „dunkle Flecken“ und Reflexion derselben

Akzeptanz unangenehmer Gefühle bei sich selbst

Repräsentation der Inhalte des Kindermanuals

Sicherheit in den Themen jeder einzelnen Sitzung

Erwerb von Problemlösekompetenzen in Bezug auf Schwierigkeiten, die die eigene Person betreffen

Erwerb von Problemlösekompetenzen in Bezug auf Störungen in der Gruppe der Auszubildenden

Erwerb von Problemlösekompetenzen in Bezug auf Störungen im späteren Gruppenleitungsteam

Erwerb von Problemlösekompetenzen in Bezug auf Störungen in der Kindergruppe

#### Inhalte und Ausgestaltung der Sitzung:

- ① Einstimmungskreis

Begrüßung

Stimmungsblicklicht: Wie geht es mir? Wie bin ich heute Morgen hier?

-> Wer spricht hat den Ball und gibt ihn nach Beendigung an eine Person seiner/ihrer Wahl weiter.

Flipchart zur heutigen Tagesordnung vorstellen

- ② Resümee zur Schulung

Dieses Modul ist geteilt. Im ersten Abschnitt stehen zwei Fragen im Vordergrund:

Was ist offen geblieben?

Was fehlt noch?

Diese Fragen stehen jeweils auf einem Flipchart. Die Flipcharts sind halbiert, so dass direkt zwischen kinder- und elternbezogenen Aspekten unterschieden werden kann.

In einem ersten Schritt werden die Trainees angehalten sich über die Fragen individuell Gedanken zu machen und diese auf Metaplankarten zu notieren. Dabei ist es sinnvoll immer nur ein Stichwort/Bereich auf einer Karte festzuhalten, um diese später bündeln zu können. Aus dem anschließenden gemeinsamen Anpinnen soll sich ein offenes und klärendes Gespräch entwickeln.

Das zweite Modul steht unter den Überschriften:

Wovor fürchte ich mich noch?

Worauf freue ich mich?

Diese Überschriften stehen ebenfalls auf vorbereiteten Flipcharts, die wiederum für Kinder und Eltern jeweils eine Spalte enthalten.

Auch hierbei sollen die Trainees zuerst selbstreflektierend ihre individuellen Befürchtungen auf Metaplankarten notieren. Im Anschluss werden die individuellen Aspekte zusammengetragen. Evtl. kann dieses Modul in zwei Schritten, erst defizitorientiert, dann ressourcenorientiert durchgeführt werden.

© Reflexionskreis

Wie gehe ich heute hier raus?

Was nehme ich mit?

Auch diese Runde wird wie die Einstimmungsrunde mit Unterstützung des weichen Balls durchgeführt. Dieser dient einerseits dazu anzuzeigen wer das Wort führt und andererseits unterstützt er den/die RedendeN bei der erforderlichen Selbstöffnung durch die Möglichkeit der taktilen Stimulation.

## **11 Löwenherz Kindergruppen –Manual-**

### **11.1 Übergeordnete Aspekte im Manual**

Im Folgenden wird das Manual zur Durchführung der Kindergruppen des Präventionsprogramms *Löwenherz* zu lesen sein. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde auf die Darstellung der allgemeinen Angaben in diesem Kapitel verzichtet, sofern diese ausführlich im Hauptteil der Arbeit erläutert werden.

#### **11.1.1 Allgemeines zur Handhabung des Manuals**

Das vorliegende Manual stellt die Grundlage der individuellen Vorbereitung der Durchführung sowie die Durchführung selbst für die GruppenleiterInnen dar. Im Anschluss an generelle Ausführungen folgt die Darstellung aller 13 Kindersitzungen einzeln.

Innerhalb der Darstellungen der einzelnen Sitzungen finden sich immer wieder Abschnitte, die in einer anderen Schriftart geschrieben sind. Diese Abschnitte stellen Sprechbeispiele dar. Es handelt sich dabei um *mögliche* Formulierungen gegenüber den Kindern. Wichtig ist diese als Vorschläge zu betrachten, sich für die konkrete Situation aber eigene, sich selbst entsprechende Formulierungen zu überlegen. Auch diese sollten nicht in der Formulierung auswendig gelernt sein, sondern lediglich in ihrer Struktur.

In den folgenden Abschnitten werden die Kindersitzungen einschließlich ihrer jeweiligen sitzungsbezogenen Lernziele dargestellt. Jeweils zu den Sitzungen finden sich alle Materialien, wie z.B. Geschichten, und, sofern vorgesehen, Hausaufgabenzettel für die Kinder.

### **11.2 Die einzelnen Kindermodule**

#### **11.2.1 1. Kindergruppensitzung: Kennen lernen**

Was soll ich hier tun und was wollen die GruppenleiterInnen?

Wie ist hier die Stimmung und sind die GruppenleiterInnen Ordnung?

Dauer der Sitzung:

Maximal 80 Minuten + 10 Minuten Ausklang z.B. auf dem Schulhof.

Materialien für die Sitzung:

Eigene Manuale

Materialtaschen

Gitarre oder CD (sofern CD auch ein Abspielgerät)

Polaroidkamera + -filme

Vorbereitete Gruppenregeln

Vorbereitete Kinderordner: Für jedes Kind einen persönlichen Ordner, der mit dem Namen des Kindes versehen ist. Darin befindet sich bereits der Zettel „Übersicht zu unseren Treffen“.

Zettel für die Kinder: „Mein Steckbrief“, „*Löwenherz* für zu Hause nach der ersten Sitzung“ und den Liedtext

Ablauf der Sitzung:

Alle Zeitangaben können lediglich Circa-Angaben sein und das zeitliche Maximum benennen!

- ① Eröffnungskreis [5 Minuten]
- ② Einstimmungskreis [5 Minuten]
- ③ Projektbesprechung, einschließlich Besprechung des generellen Sitzungsablaufs und Regeln in der Gruppe [10 Minuten]
- ④ Aktivitätsangebot 1: Steckbrief/Vorstellen [20 Minuten]
- ⑤ Aktivitätsangebot 2: Freies Spiel / Kennen lernen [20 Minuten]
- ⑥ Reflexionskreis [10 Minuten]
- ⑦ *Löwenherz für* zu Hause [5 Minuten]
- ⑧ Abschlusskreis [5 Minuten]
- ⑨ Ausklangphase [mindestens 10 Minuten]

Lernziele der Sitzung:

Kennen lernen der GruppenteilnehmerInnen  
Jedes Kind lernt jedes andere Kind kennen  
Jedes Kind lernt beide GruppenleiterInnen kennen  
JedeR GruppenleiterIn lernt jedes Kind kennen  
Die Gruppe lernt sich als Gruppe kennen

Kennen lernen der Aufgaben in der Gruppe & Kennenlernen der Aufgaben der GruppenleiterInnen  
Individuelle Begleitung der einzelnen Kinder  
Begleitung der Gruppe  
Individueller Schutz für die einzelnen Kinder  
Schutz der Gruppe  
Individuelle Lernförderung der einzelnen Kinder  
Lernförderung der Gruppe  
Leitung der zeitlichen Struktur  
Kennen lernen der Aufgaben der Kinder  
Regelmäßige Anwesenheit  
Aktive Beteiligung am Gruppengeschehen  
Durchführung von Übungsaufgaben für Zuhause  
Orientierung an den eigenen Bedürfnisse und Grenzen: JedeR hat die Freiheit an einzelnen Aktivitäten nicht teilzunehmen

Inhalte und Ausgestaltung der Sitzung:

① Eröffnungskreis

Begrüßung

Vorstellung aller Anwesenden

Stimmungsblitzlicht: Wie geht es euch?

Die GruppenleiterInnen sollten sich jeweils selbst vorstellen. Hierbei geht es vor allem darum den eigenen Namen zu nennen und knapp darauf einzugehen, dass die Gruppenleitungen arbeiten, um etwas für Kinder zu tun.

Dann sollte eine Namensrunde der Kinder gemacht werden.

② Einstimmungskreis

Heute: Was wir hier machen wollen, Regeln, Steckbriefe, Spielen, Reflexionskreis, **Löwenherz für** zu Hause, Abschlusskreis, Ausklangsphase

Beispieltext für „Heute“:

Weil heute ja das erste Mal in unserer *Löwenherz* – Gruppe hier zusammen kommen, müssen wir heute einige Dinge besprechen, z.B. was wir hier eigentlich machen wollen und auch ein paar Regeln wie wir miteinander umgehen und so.

Dann haben wir etwas vorbereitet, damit wir uns alle besser kennen lernen können, einen Steckbrief! Später wollen wir euch einfach ein Bisschen mit den Sachen in den Taschen spielen lassen wie ihr wollt.

Am Ende kommen wir wieder im Kreis zusammen und überlegen uns was wir heute wirklich gemacht haben. Wir besprechen dann auch was *Löwenherz für* zu Hause ist. Zum Abschluss singen wir euch ein *Löwenherz* Lied vor und gehen zusammen hier raus.

Okay?

③ Projektbesprechung, Besprechung des generellen Sitzungsablaufs und der Gruppenregeln

Nach der allgemeinen Darstellung muss den Kindern erklärt werden was in den Sitzungen passieren wird, damit sie sich darauf einstellen können.

Die GruppenleiterInnen sollten knapp in kindgerechter Sprache auf die folgenden Punkte eingehen:

Aktivitäten in den Kindergruppensitzungen

Gruppenregeln

Beziehungsaufbau

Aktivitäten in den Kindergruppensitzungen:

Hier muss der generelle Sitzungsablauf dargestellt werden. Des Weiteren können die Ordner gut an dieser Stelle ausgeteilt werden, um an dem darin enthaltenen Übersichtsplan das *Löwenherz* – Projekt zu erläutern. Wenn die Spiel- und Gestaltungsmaterialien aus den einzelnen Sitzungen thematisiert werden, kann die Materialtasche vorgestellt werden.

Um potentielle Enttäuschungen zu vermeiden sollte sogleich darauf hingewiesen werden, dass mit den Spielsachen erst später richtig gespielt werden darf. Wichtig ist es, nicht zu vergessen, dass die Materialien durch die eigenen Federtaschen der Kinder ergänzt werden müssen, die zu jeder Gruppensitzung mitgebracht werden sollen wie auch die persönlichen Ordner der Kinder.

Der Übersichtsplan für die Kinder ist auf der folgenden Seite, nach dem Beispieltext abgedruckt.

Beispieltext:

Wir wollen uns einmal in der Woche, so wie heute mit euch treffen. Manchmal werden wir spielen, manchmal malen oder kneten, manchmal miteinander reden. Zuerst werden wir uns immer kurz zusammensetzen, so wie jetzt. Dann wird einer von uns eine Geschichte vorlesen. In der Geschichte kommen immer irgendwie Gefühle vor, die haben wir ja auch alle immer. Manche der Gefühle werden einige von euch ganz gut kennen und manche nur ein bisschen oder auch mal gar nicht. Mit der vorgelesenen Geschichte werden wir dann immer etwas machen, was das ist, sehen wir dann jeweils. Das klingt jetzt bestimmt alles ein bisschen komisch, wird aber mit der Zeit ganz klar, da bin ich sicher.

Dann habe ich noch eine Bitte an euch: Bringt bitte immer eure Federtasche mit, damit wir auch malen oder etwas aufschreiben können, wenn wir das möchten. Wir werden immer die Sachen mitbringen, die ihr hier sehen könnt.

Nach dem Spiel setzen wir uns noch mal in einem Kreis zusammen und sprechen über das, was wir in der Stunde gemacht haben und wie ihr das fandet. Manchmal werden wir euch auch was zum Üben für zu Hause mitgeben, das werden wir euch dann erzählen. Und bevor ihr dann zurück in eure Klasse / nach Hause geht machen wir noch eine Pause. Wenn das Wetter okay ist, gehen wir dann zusammen auf den Schulhof, um uns ein Bisschen bewegen zu können.

Abbildung: Übersichtsplan zu den Terminen der Kindergruppe



Übersicht zu unseren Treffen

Was machen wir?	Wann machen wir das?	Wo machen wir das?
1. Gruppensitzung zum Kennen lernen		
2. Gruppensitzung		
3. Gruppensitzung		
4. Gruppensitzung		
5. Gruppensitzung		
6. Gruppensitzung		
7. Gruppensitzung		
8. Gruppensitzung		
9. Gruppensitzung		
10. Gruppensitzung		
11. Gruppensitzung		
12. Gruppensitzung		
13. Gruppensitzung		

Abbildung: Zettel für die Kinder, der bereits in den persönlichen Ordner eingeklebt ist

Erläuterung: Die hier leeren Spalten sollen vor der Vervielfältigung mit Zeit und Ort der gemeinsamen Sitzungen gefüllt sein.

Gruppenregeln:

Für jede Gruppenregel sollen die GruppenleiterInnen vorab ein eindeutiges Bild malen, mit einem dazu gehörigen Schlagsatz. Diese Bilder sollen vor jeder Sitzung für die Kinder sichtbar aufgehängt werden. In der ersten Sitzung ist ein gemeinsames Aufhängen nach der Besprechung der jeweiligen Regel, sowie eine Ergänzung durch die Kinder, möglich.

Die Gruppenregeln lauten:

- Alle kommen pünktlich, damit wir zusammen anfangen können.
- Alle bleiben während der Sitzung hier im Raum bis wir fertig sind.
- Ausnahme: Wer dringend zur Toilette muss darf natürlich gehen.
- JedeR macht hier nur das, was er möchte.
- Niemand wird geärgert, schließlich will auch niemand selbst geärgert werden.
- Was jemand in der Sitzung von sich erzählt, wird von den anderen nicht weitererzählt.
- Wir tun uns nicht absichtlich weh.

- Wir machen keine Spielsachen absichtlich kaputt.
- Wir benutzen nur die Sachen aus den Taschen, die *Löwenherz* – Ordner und eure Federtaschen.

④ **Aktivitätsangebot 1: Steckbrief/Vorstellen**

Der Steckbrief erfüllt zwei Funktionen. Zum einen erleichtert er jedem einzelnen Kind sich auf sich selbst zu beziehen und sich Gedanken zur eigenen Person zu machen, da die im Steckbrief enthaltenen Fragen eine Orientierung darstellen. Zum anderen können sie sich selbst leichter vorstellen, da sie mit dem Steckbrief Aspekte haben, auf die sie sich direkt beziehen können. Eine solche Leitung nimmt bzw. reduziert Hemmungen, die gerade in der ersten gemeinsamen Sitzung wahrscheinlich sind.

Den Kindern sollten die Steckbriefe ausgeteilt werden. Das große Kästchen in der Mitte ist für das Polaroid-Foto, das gleich in der Gruppe gemacht wird und das dann jedeR einkleben darf. Den Kindern sollte auch gesagt werden, dass vielleicht nicht jedeR zu jeder Frage etwas schreiben kann, dass das aber unerheblich ist. Sie sollen einfach mal überlegen ob und was ihnen einfällt und das dann eben hinschreiben oder eben auch mal eine Frage auslassen. Die GruppenleiterInnen müssen jetzt intuitiv und/oder in Absprache mit den Kindern entscheiden, ob alle ihre Steckbriefe gleich in der Sitzung ausfüllen oder zu Hause und sie zur nächsten Sitzung mitbringen. Sofern die Kinder sich für sofort entscheiden, sollte nach relativ kurzer Zeit eine Runde gemacht werden. In dieser Runde sollten die Kinder offen gefragt werden, wer denn seinen Steckbrief vorstellen möchte. Dabei muss kein Kind vorstellen! Und auch die Kinder, die sich für eine Vorstellung entscheiden müssen nicht alle Steckbrieffragen bzw. –antworten offen legen. Wichtig ist bei der Vorstellung über die Steckbriefe jegliche Wertung, auch durch andere Kinder, zu vermeiden bzw. zu unterbinden. Die GruppenleiterInnen sollen an dieser Stelle vor allem empathisch auf den Mut, der für die Vorstellung notwendig ist eingehen. Des Weiteren können sie bei Unklarheiten nachfragen.

Abbildung: Arbeitsblatt Steckbrief

<b>Mein Steckbrief</b>		
Das kann ich am besten:	Das bin ich! Ich heiße: Mein Spitzname ist: Ich bin      Jahre alt.	Das finde ich total doof:
Wenn ich zaubern könnte, würde ich ....		Darüber würde ich mich sehr freuen:
Wenn ich ein Tier wäre, dann wäre ich...	Zu meiner Familie gehören:	Mein größter Wunsch wäre...

Abbildung: Material für die Kinder: Steckbrief zur Selbstbeschreibung

Erläuterung: Die Abbildung ist verkleinert, im Original handelt es sich um DIN A4-Querformat mit Zeilen unterhalb der Fragen. Das Rechteck in der Mitte ist die Fläche, auf die das Polaroidfoto eingeklebt werden soll.

⑤ **Aktivitätsangebot 2: Freies Spiel zum Kennen lernen (Beziehungsaufbau)**

Alle Materialien sollen zugänglich ausgebreitet werden oder die Kinder aufgefordert werden die Taschen zu explorieren, also selbstständig die Inhalte heraus zu holen. Die Kinder erhalten das Angebot sich die Sachen genau anzusehen und wenn sie Lust haben damit zu spielen. Die Decken können gut ausgebreitet werden, falls sie das nicht von Anfang an waren, um darauf zu sitzen. Die Knete sollte direkt auf die Plastikdecke gelegt werden. Die GruppenleiterInnen können, je nach Initiative der Kinder, zeigen wie es möglich ist die Handpuppen und Stofftiere zu nutzen.

Aufgaben der GruppenleiterInnen während der freien Spielphase:

Unterstützung beim Beginn eines Spieles im Falle einer starken Zurückhaltung der Kinder. Diese Unterstützung sollte seitens der GruppenleiterInnen ebenfalls zurückhaltend erfolgen. Die Kinder sollen hierbei lediglich eine Einstiegshilfe bekommen, im Sinne eines Angestoßen werden. Wichtig ist es, den Kindern ausreichend Zeit zu lassen sich entsprechend ihrer intrinsischen Motivation für ein Spiel und/oder einen bestimmten Artikel zu entscheiden und diese Prozesse nicht von außen zu beschleunigen.

Beobachtung der Kinder

→ **Beobachtung jedes einzelnen Kindes:** Dabei ist die Initiative und Offenheit für die anderen Kinder und die angebotenen Materialien zu beachten.

~ Wie neugierig verhält sich und wirkt das Kind?

~ Spricht das Kind andere Kinder und/oder GruppenleiterInnen an?

~ Welcher Eindruck bezüglich der psychischen Verfassung entsteht bei den GruppenleiterInnen? Wirkt das Kind angespannt, gelöst, neugierig, verschüchtert, freudig, ....?

~ Bezieht sich das Kind ausschließlich auf die anwesenden Erwachsenen?

→ **Beobachtung der Gruppe insgesamt:** Hierbei muss die Gruppendynamik und Integration der Individuen in die Gesamtgruppe betrachtet werden.

~ Gibt es eine gemeinsam spielende und/oder explorierende Gruppe?

~ Hat jedes andere Kind die Möglichkeit zu dieser Kleingruppe dazu zu stoßen?

~ Gibt es Subgruppen in der Gruppe?

~ Gibt es AußenseiterInnen?

~ Wie erleben die GruppenleiterInnen die Stimmung in der Gruppe? Ist die Atmosphäre gelöst, entspannt, neugierig, aggressiv, gereizt, etc.?

Beachtung der Zeiteinhaltung

Circa 5 Minuten vor dem tatsächlichen Ende der Spielphase auf das nahende Ende dieser Phase hinweisen.

Dieser Punkt ist in den ersten Sitzungen besonders wichtig, da die Kinder noch kein Gefühl für die Dauer der einzelnen Sitzungen entwickeln konnten. Der Zeithinweis verhindert Spielabbrüche, da die Kinder so das Spiel ausklingen lassen können. Dadurch kann potentiellen Enttäuschungen vorgebeugt werden.

© Reflexionskreis

Resümee und Abschluss zur ersten gemeinsamen Sitzung.

Aufgaben für die GruppenleiterInnen:

Anleiten der Kinder ein Resümee zu ziehen. Die Kinder sollten in einen Sitzkreis gebeten werden, um zu überlegen und zusammen zu tragen was sie heute gemacht haben.

→ In einem ersten Schritt kann dieses Resümee gut auf der Handlungsebene bleiben.

→ In einem zweiten Schritt können die Kinder aufgefordert werden zu erzählen wie sie das fanden und wie es ihnen dabei ging.

Hierbei können die Kinder durch gezielte Fragen bzw. Nachfragen zur Vertiefung der Inhalte angeregt werden.

Eine kompakte Zusammenfassung durch eineN GruppenleiterIn ist zu überlegen. Diese Entscheidung sollte spontan getroffen werden, in Abhängigkeit der Qualität des gemeinsam zusammen getragenen Resümees und in Abhängigkeit der eigenen Einschätzung wie viel des gemeinsamen Resümees bei den Kindern emotional wirkte.

Beobachtung der einzelnen Kinder

Hierbei sollte der Fokus auf der emotionalen Verfassung der einzelnen Kinder liegen.

Wenn einzelne Kinder emotional angegriffen und/oder instabil wirken sollte darauf möglichst direkt eingegangen werden. Ob dies in diesem Sitzkreis in der Gruppe oder im direkten Anschluss an den Abschlusskreis individuell geschieht muss intuitiv entschieden werden.

⑦ *Löwenherz für zu Hause*

In Abhängigkeit davon, ob die Kinder ihren jeweiligen Steckbrief bereits in der Sitzung ausgefüllt haben oder nicht, sollten sie dies zu Hause entweder nachholen oder vervollständigen.

Abbildung: Arbeitsblatt *Löwenherz* für zu Hause nach der ersten Sitzung



Heute haben wir Steckbriefe gemacht. Jedes Kind hat seinen eigenen im *Löwenherz* – Ordner. Vielleicht ist dein Steckbrief noch nicht fertig. Dann fülle ihn bitte zu Hause fertig aus, soweit es eben geht. Wenn es einzelne Fragen gibt, zu denen du gar nichts schreiben kannst, dann lasse sie aus. Bringe bitte deinen eigenen Steckbrief in deinem Ordner zur nächsten Sitzung wieder mit.

Abbildung: Material für die Kinder: Erste Hausaufgabe

Erläuterung: Die Kinder bekommen immer DIN A4-Zettel ausgeteilt, um die Zettel gut in ihre Ordner abheften zu können. Wenn möglich wird eine Schriftgröße von mindestens Punkt 14 und ein Zeilenabstand von mindestens 1,5 gewählt, um den z.T. noch geringen Lesekompetenzen entgegen zu kommen. Da diese Erläuterung für alle im Folgenden abgedruckten Hausaufgabenzettel gilt, wird sie nicht unter allen weiteren Abbildungen wiederholt.

Den individuellen Steckbrief und das Arbeitsblatt sollen die Kinder direkt in ihre *Löwenherz* – Ordner heften.

© Abschlusskreis

Hier kann gut eine Runde gemacht werden wie es jedem geht, sofern die Kinder dafür offen sind und sofern diese Aspekte nicht bereits im Reflexionskreis zur Sprache kamen.

Die Kinder bekommen den Liedtext für ihre Ordner ausgeteilt. Die GruppenleiterInnen singen den Kindern das „Mut tut gut!“ – Lied vor, das von Gitarre begleitet werden darf oder schlicht von CD.

Abbildung: Liedtext



**Mut tut gut** © F. Kunkel, T. Duesmann, S. Fiedler & N. Krüger

**Refrain:** Alle Kinder brauchen Mut,  
denn Mut, der tut uns allen gut!  
Woll'n uns nicht verstecken,  
woll'n Neues entdecken!  
Jeden Tag ein Bisschen mehr  
mit Mut, da ist's nur halb so schwer!  
Mut tut mir gut!

**1. Strophe:** Füße wollen laufen  
und Arme wollen rauhen.  
Augen wollen seh'n  
und Ohren woll'n versteh'n.  
Wir müssen uns nur trau'n,  
dann macht das Leben Spaß!

**Refrain:** Alle Kinder brauchen Mut,  
denn Mut, der tut uns allen gut!  
Woll'n uns nicht verstecken,  
woll'n Neues entdecken!  
Jeden Tag ein Bisschen mehr  
mit Mut, da ist's nur halb so schwer!  
Mut tut mir gut!

**2. Strophe:** Münder wollen fragen  
und auch ganz viel sagen.  
Köpfe wollen träumen  
am liebsten nichts versäumen.

Wir müssen uns nur trau'n,  
dann macht das Leben Spaß!  
**Refrain:** Alle Kinder brauchen Mut,  
denn Mut, der tut uns allen gut!  
Woll'n uns nicht verstecken, woll'n Neues entdecken!  
Jeden Tag ein Bisschen mehr  
mit Mut, da ist's nur halb so schwer! Mut tut mir gut!

Abbildung: Material für die Kinder: Liedtext des *Löwenherz* – Liedes „Mut tut gut“

Erläuterung: Die GruppenleiterInnen haben zusätzlich die Noten zum Lied. Da Kinder sich Melodien primär merken und nicht nach Noten singen, erhalten sie lediglich den Text. Der Refrain ist immer wieder abgedruckt, damit die Kinder beim späteren Mitsingen nicht auf dem Textblatt springen müssen, sondern von oben nach unten absingen können.

#### © Ausklangphase

Sofern das Wetter es irgend zulässt sollte diese Phase auf dem Schulhof stattfinden. Alternativ wäre ein Toberaum, sofern ein solcher in der Schule vorhanden ist, gut geeignet. Dort haben die Kinder die Möglichkeit entsprechend ihrer individuellen Bedürfnisse ruhig zu spielen oder sich aktiv körperlich zu betätigen.

Diese Phase ist wichtig, um einen weicheren Übergang zurück in den kindlichen Alltag zu schaffen, entweder in die nächste Unterrichtsstunde oder für den Nachhauseweg.

Die Dauer der Ausklangphase ist flexibel, sollte aber mindestens 10 Minuten sein, da sonst die mit ihr verbundenen Ziele kaum erreichbar sind.

Im Zeitmanagement der GruppenleiterInnen stellt die Ausklangphase einen gewissen Zeitpuffer dar. Diese Phase kann je nach Spielverhalten und/oder Unruhe der Kinder deutlich verlängert werden.

Anmerkung: Da sich diese Anweisung in allen weiteren Sitzungen wiederholt, wird sie an weiteren Stellen nicht wieder abgedruckt.

## 2. Kindergruppensitzung: Reise zum sicheren Ort

Jeder Mensch braucht einen „sicheren Ort“,  
um dort Schutz vor Sorgen, Stress und Angst zu finden.

Dauer der Sitzung:

Maximal 80 Minuten + 10 Minuten Ausklang z.B. auf dem Schulhof.

Materialien der Sitzung:

Eigene Manuale

Materialtaschen

Gitarre oder CD (sofern CD auch ein Abspielgerät)

Gruppenregeln

Zettel für die Kinder: Geschichte der zweiten Sitzung und „Löwenherz für zu Hause nach der zweiten Sitzung“

Klarsichthüllen für die Kinderordner

Ablauf der Sitzung:

Alle Zeitangaben können lediglich Circa-Angaben sein und das zeitliche Maximum benennen!

- ① Eröffnungskreis [5 Minuten]
- ② Einstimmungskreis [5 Minuten]
- ③ *Löwenherz von* zu Hause besprechen [10 Minuten]
- ④ Geschichte vorlesen und evtl. besprechen [10 Minuten]
- ⑤ Aktivitätsangebot: Malen [30 Minuten]
- ⑥ Reflexionskreis [10 Minuten]
- ⑦ *Löwenherz für* zu Hause [5 Minuten]
- ⑧ Abschlusskreis [5 Minuten]
- ⑨ Ausklangphase draußen oder in einem anderen Raum [mindestens 10 Minuten]

Lernziele der Sitzung:

Die hier formulierten Lernziele werden nicht von allen Kindern erreicht werden können. Die Erreichung ist abhängig von dem individuellen Ausgangspunkt und von diesem muss das einzelne Kind auch betrachtet werden. Jeder einzelne Lernschritt, den ein Kind für sich erreicht und als Erfahrung in das eigene Repertoire integrieren kann, ist ein Erfolg!

Anmerkung: Diese erläuternde Einführung gehört ebenfalls zu allen weiteren Lernzielenennungen der weiteren Sitzungen, wird dort aber nicht wiederholt.

Gemeinsam zur Ruhe kommen (durch das Vorlesen der Geschichte)

Auf ein gemeinsames Thema einstimmen / für das Thema der Geschichte sensibilisieren

Entspannung bis Trance durch das Geschichtevorlesen erfahren

bei sich selbst sein

sich selbst wahrnehmen

in sich hinein fühlen

} Fokussieren

Einfühlungsvermögen für sich selbst

Erleben angenehmer Gefühle

Sinn eines „sicheren Ortes“ verstehen/begreifen

sprachfrei Symbolisieren durch Malen

Zeigen angenehmer Gefühle

sprachliche Reflexion durch die Bildbesprechung

einen „sicheren Ort“ für sich selbst finden

Wertschätzung für sich selbst

Wertschätzung und Empathie für die anderen Kinder

Inhalte und Ausgestaltung der Sitzung:

① Eröffnungskreis

Begrüßung

Stimmungsblitzlicht: Wie geht es euch?

Nach der Begrüßung sollen alle in einem Sitzkreis zusammen kommen. Alle Kinder sollen ihre *Löwenherz – Ordner* mit in den Sitzkreis nehmen.

② Einstimmungskreis

Heute: *Löwenherz von* zu Hause, Geschichte, Malen, Reflexionskreis, *Löwenherz für* zu Hause, Abschlusskreis, Ausklangphase

Beispieltext zu „Heute“:

Letzte Woche haben wir ja schon erzählt, dass wir in den meisten *Löwenherz – Sitzungen* eine Geschichte vorlesen wollen. Damit wollen wir heute gleich anfangen, aber zuerst wollen wir uns zusammen eure *Löwenherz - Ordner* ansehen, weil ihr ja *Löwenherz von* zu Hause mitgebracht habt. Dann lesen wir die Geschichte vor. Die heutige Geschichte ist eine Phantasiereise. Das bedeutet, eine Geschichte, die einem hilft sich zu entspannen und z.B. Tipps gibt ganz ruhig zu werden, wenn man ganz aufgeregt ist. Das klingt jetzt vielleicht etwas kompliziert, ist es aber nicht, das werdet ihr gleich merken. Danach wollen wir, dass ihr etwas zu der Geschichte malt. Einigen wird das leichter fallen als anderen, das ist ganz normal.

Nach dem Malen wollen wir uns die Bilder gemeinsam anschauen und vielleicht etwas dazu erzählen.

Und dann gibt es heute auch noch etwas für euch, was ihr zu Hause machen sollt, also *Löwenherz für* zu Hause. Da geht es dann noch mal um Malen.

Im Abschlusskreis werden wir immer, also auch heute, zusammen das Lied singen, dass wir euch letztes Mal vorgesungen haben und dass ihr auch in euren *Ordner* habt.

Dann gehen wir zusammen raus, um uns noch etwas zu bewegen, bevor ihr wieder in die Klasse geht / nach Hause geht.

Okay?

③ *Löwenherz von* zu Hause

Haben alle ihre eigenen Steckbriefe/*Ordner* dabei?

Haben alle ihre Steckbriefe fertig machen können?

Wer möchte seinen Steckbrief vorstellen / etwas dazu erzählen?

Wie war es den eigenen Steckbrief auszufüllen?

Es sollte jedem Kind die Möglichkeit gegeben werden etwas zu seinem Steckbrief zu erzählen, aber kein Kind muss! Wer möchte kann auch nur einzelne Punkte erzählen.

Dann muss eine Überleitung durch die GruppenleiterInnen gemacht werden, die zum einen klar stellt, dass die *Ordner* mit den Steckbriefen erst mal beendet sind und zur Seite gelegt werden und zum anderen jetzt die Geschichte vorgelesen werden soll.

Beispieltext für die Überleitung:

Wir haben ja jetzt einiges zu euren Steckbriefen gehört. Möchte noch jemand was dazu sagen?

Hier muss unbedingt eine Pause zum Überlegen gelassen werden!

Wenn nicht möchte ich, dass ihr jetzt alle eure *Löwenherz – Ordner* zuklappt und hinter euch legt, weil wir dann jetzt die heutige Geschichte vorlesen wollen. Okay?

④ Die Geschichte

Mein sicherer Ort

Linda ist ganz aufgeregt und es wird immer stärker. Das kennt sie schon. Irgendwann weiß sie dann gar nicht mehr was sie eigentlich gerade machen wollte. Morgen ist Linda in der Klasse an der Reihe das Türchen des Adventskalenders zu öffnen und die Kerze anzünden; puh.

Früher konnte Linda dann nicht einschlafen, aber das ist jetzt anders.

Tina, Lindas große Schwester, hatte vor einiger Zeit zu ihr gesagt, dass sie selbst dann immer an ihren sicheren Ort gehe, um sich zu beruhigen.

An ihren sicheren Ort geht Tina in ihrem Kopf auch, wenn sie sich vor irgendetwas fürchtet. Linda hatte das damals nicht so richtig verstanden, deshalb hat Tina ihr das dann ganz langsam erklärt. „Mein sicherer Ort ist dort, wo ich mich ganz wohl fühle und es mir gut geht und ich mich entspannen kann“ sagte Tina. „Das kann ein echter Ort sein, wie bei mir, muss es aber nicht. Es kann auch ein Ort aus deiner Phantasie sein oder z.B. aus einer Geschichte.“

Tina erzählte Linda, dass sie sich irgendwann mal genau überlegt hat wie ihr eigener sicherer Ort ist; wie es dort aussieht, was dort so ist, wie es dort riecht und was dort zu hören ist. Und wenn sie sich unwohl fühlt denkt sie sich jetzt immer dort hin, manchmal macht sie sogar die Augen kurz zu.

Linda war begeistert.

Als sie abends im Bett lag stellte sie sich ihren sicheren Ort vor.

Aber am nächsten Tag, als sie ihn braucht, klappt es nicht sich dahin zu denken.

Da kam Lindas Schwester auf eine wirklich gute Idee! Linda solle ihren sicheren Ort malen, damit sie ihn anschauen könne, wenn sie ihn brauche. Super, dachte Linda, aber wie soll ich meinen sicheren Ort malen? Irgendwie schwierig, aber dann hat Linda sich an ihren Schreibtisch gesetzt und überlegt wie es dort genau aussieht. Und wo sie in ihrem Körper das Gefühl für ihren sicheren Ort hat.

Das war Lindas Geschichte. Jetzt will ich euch noch mehr vorlesen, damit jedeR von euch versuchen kann seinen eigenen sicheren Ort zu entdecken.

Wie sieht es an **deinem** eigenen Ort aus? Mach' deine Augen doch mal zu.

Atme ein ... und ... atme aus.

kurze Sprechpause

Immer weiter, ruhig ein- und ausatmen.

Schau mal, ob dir einfällt, wo und wie dein sicherer Ort sein kann.

Schau genau, welcher Ort **dein** Ort ist.

Sieh dich in deinen Ideen um und überlege welcher Ort der richtige für dich ist. Und wenn du einen Ort gefunden hast, gehe hin und schau dich um! Wenn du noch keinen Ort gefunden hast, warte einfach und vielleicht findest du deinen Ort auch noch. Du kannst auch erst mal an einen Ort denken, den du einfach gern magst, wo du dich wohl fühlst.

Wie sieht es hier genau aus?

lange Sprechpause

Stell' dir alles was zu deinem Ort gehört vor!

lange Sprechpause

Wie fühlt es sich hier an?

kurze Sprechpause

Fühle mal, wo in deinem Körper du deinen sicheren Ort fühlst!

kurze Sprechpause

Atme immer weiter ein und aus.

Wie fühlt sich der Boden deines Ortes an, wenn du darauf gehst? Ist er weich und gibt unter jedem Schritt nach? Oder ist er hart? Oder noch anders?

lange Sprechpause

Wie riecht es? Atme lang ein. Du spürst wie die Luft durch deine Nase strömt. Sie fließt in deine Brust.

Und strömt wieder raus. Wie riecht es an deinem eigenen sicheren Ort?

lange Sprechpause

Jetzt höre hin!

Wie klingt es hier?

Gibt es besondere Geräusche oder gibt es keine?

lange Sprechpause

Behalte deinen sicheren Ort jetzt gut im Kopf, lass uns zusammen zurück zu Linda gehen, denn Linda hat sich das alles auch ganz genau vorgestellt und gefühlt!

Dann irgendwann hat das mit dem Malen bei Linda geklappt.

Und deshalb kann Linda trotz der Aufregung wegen der Adventskalendertür morgen heute gut einschlafen. Bevor sie das Licht an ihrem Bett ausmacht sieht sie auf ihr sicherer-Ort-Bild und schläft dann mit Gedanken daran ein.

Anmerkung: Auf den Zettel für die Kinder sind die Vorleseanweisungen nicht enthalten.

Nach dem Vorlesen der Geschichte muss genau gespürt werden, im Zweifelsfall gefragt werden, ob die Kinder direkt malen wollen oder erst die Geschichte besprechen möchten. Danach kann direkt zu Punkt © übergegangen werden. Wenn möglich sollte die Geschichte erst nach dem Malen besprochen werden, um den Tranceeffekt und die während des Vorlesens entstandenen Bilder der einzelnen Kinder wach zu halten, so dass die Kinder ihre inneren Bilder individuell nutzen können.

© Aktivitätsangebot: Malen

Die Malsachen, also Unterlage, Papier und Federtaschen sollten griffbereit zur Hand sein.

Den Kindern soll vor dem Ausbreiten der Materialien gesagt werden, dass sie nun bitte versuchen sollen ihren eigenen sicheren Ort zu malen. Dabei ist es wichtig keinen Druck bei den Kindern entstehen zu lassen. Außerdem sollte bereits vorab betont werden, dass die Kinder die Bilder für sich selbst malen, dass sie nicht eingesammelt werden. Die GruppenleiterInnen sollten von sich aus auf die Möglichkeit eingehen, dass ein Kind keinen sicheren Ort gefunden hat. In diesem Fall kann dem Kind / den Kindern vorgeschlagen werden einen Ort zu malen, den sie mögen bzw. an dem sie gern sind.

Während des Malens sollten sich die GruppenleiterInnen im Hintergrund halten. Dabei können sie die Gelegenheit zur Beobachtung der Kinder nutzen.

Mögliche Fokussierungen zur Beobachtung: Offenheit in der individuellen Körperhaltung: Malt ein Kind mit dem Rücken zur Gruppe, hat sich jemand in eine Ecke zurück gezogen, können die Kinder bei Bedarf andere Kinder ansprechen, wirken die Kinder entspannt und konzentriert oder gestresst u.ä.. Sollte ein oder mehrere Kinder evtl. Schwierigkeiten mit der Aufgabenstellung haben, sollte eine der GruppenleiterInnen an das Kind herantreten und direkten Kontakt aufnehmen.

Falls einzelne Kinder es ablehnen zu malen kann ihnen alternativ Kneten angeboten werden.

⑥ Reflexionskreis

Wenn die Kinder ihr Malen beendet haben und/oder wenn die fortgeschrittene Zeit es verlangt sollen alle Kinder in einen Sitzkreis zusammen kommen. Wer möchte darf sein Bild zeigen und evtl. auch etwas dazu sagen. Im Reflexionskreis versuchen die GruppenleiterInnen von den Kindern in einem Gruppengespräch zu erfahren wie es jedem einzelnen Kind während des Malens erging und wie sie sich während des Vorlesens gefühlt haben. Was ihnen leicht fiel, was weniger leicht war. Wichtig hierbei ist den Kindern Zeit zu lassen selbst ins Gespräch miteinander zu kommen. Dazu darf und muss ihnen evtl. geholfen werden. Es ist z.B. förderlich eine kindliche Aussage in die Gruppe zurück zu geben, im Sinne von „Wie war das, was ... sagte denn bei euch?“ Weiterhin sollte angestrebt werden über den individuellen sicheren Ort zu sprechen, inwieweit so ein sicherer Ort z.B. hilfreich sein könnte, also wozu der gebraucht wird, ob sich das jemand vorstellen kann.

⑦ *Löwenherz für zu Hause*

Die Kinder sollen gebeten werden ihr heute gemaltes sicheres-Ort-Bild zu Hause an eine für sie gut sichtbare Stelle zu hängen, das kann z.B. am Schreibtisch oder am Bett sein. Das Bild sollte irgendwo hängen, wo jedes Kind immer wieder darauf schaut und sich so an seinen sicheren Ort erinnern kann. Alle sollen bitte bis zu nächsten Mal noch ein Bild ihres sicheren Ortes malen, das kann evtl. derselbe sein, muss es aber nicht. Vielleicht kann jemand auch zu Hause keinen sicheren Ort finden und/oder malen. Diese Möglichkeit sollte bei der Erläuterung der Hausaufgabe antizipiert werden. Das betroffene Kind kann dann einen Ort malen, den es mag. Auf jeden Fall soll bitte jedes Kind nächste Woche ein neues Bild mitbringen! Das neue Bild für die Gruppensitzungen soll kleiner sein als das heute gemalte, es soll in den Ordner passen. Dafür bekommen die Kinder eine Klarsichthülle zum Abheften für ihren *Löwenherz – Ordner* mit dem „*Löwenherz für zu Hause*“ – Arbeitsblatt ausgeteilt. Beides soll direkt in den Ordner abgeheftet werden.

Abbildung: Arbeitsblatt *Löwenherz* für zu Hause nach der zweiten Sitzung



Heute haben wir *sichere Ort* – Bilder gemalt. Das Bild von heute sollst du bei dir zu Hause aufhängen. Am besten an einem Platz, an dem du es gut sehen kannst. Dann sollst du noch ein neues Bild malen, wieder deinen *sicheren Ort*. Wenn du keinen *sicheren Ort* finden kannst, macht das gar nichts. Dann male bitte einen Ort, an dem du gern bist oder den du gerne magst. Das neue Bild kannst du in deinen *Löwenherz* – Ordner heften. Auf jeden Fall sollst du das Bild zur nächsten *Löwenherz* – Sitzung mitbringen.

Abbildung: Material für die Kinderordner: zweite Hausaufgabe

Erläuterung: Damit die Kinder ihre Bilder nicht direkt lochen müssen, erhalten alle mit dem Hausaufgabenzettel eine Klarsichthülle.

⑧ Abschlusskreis

Hier kann gut eine Runde gemacht werden wie es jedem geht, sofern die Kinder dafür offen sind und dies nicht bereits im Reflexionskreis thematisiert wurde.

Die heutige Geschichte wird für die Ordner ausgeteilt.

Gemeinsames Singen des „Mut tut gut!“ – Liedes.

⑨ Ausklangphase

Alle Kinder gehen mit den GruppenleiterInnen in die Ausklangphase.

### 11.2.2 3. Kindergruppensitzung: Gefühle sind wichtig

Wozu sind Gefühle so wichtig?

Weil sie glücklich, ärgerlich oder ängstlich machen.

Dauer der Sitzung:

Maximal 80 Minuten + 10 Minuten Ausklang z.B. auf dem Schulhof.

Materialien der Sitzung:

Eigene Manuale

Materialtaschen

Gitarre oder CD (sofern CD auch ein Abspielgerät)

Gruppenregeln

Zettel für die Kinder: Geschichte der dritten Sitzung und „*Löwenherz* für zu Hause nach der dritten Sitzung“

Ablauf der Sitzung:

Alle Zeitangaben können lediglich Circa-Angaben sein und das zeitliche Maximum benennen!

- ① Eröffnungskreis [5 Minuten]
- ② Einstimmungskreis [5 Minuten]
- ③ *Löwenherz von* zu Hause besprechen [10 Minuten]
- ④ Geschichte vorlesen [5 Minuten]
- ⑤ Aktivitätsangebot: Geschichte mit Gefühlkarten besprechen, + evtl. Handpuppenspiel [35 Minuten]
- ⑥ Reflexionskreis [10 Minuten]
- ⑦ *Löwenherz für* zu Hause [5 Minuten]
- ⑧ Abschlusskreis [5 Minuten]
- ⑨ Ausklangphase draußen oder in einem anderen Raum [mindestens 10 Minuten]

Lernziele der Sitzung:

Die hier formulierten Lernziele werden nicht von allen Kindern erreicht werden können. Die Erreichung ist abhängig von dem individuellen Ausgangspunkt und von diesem muss das einzelne Kind auch betrachtet werden. Jeder einzelne Lernschritt, den ein Kind für sich erreicht und als Erfahrung in das eigene Repertoire integrieren kann, ist ein Erfolg!

Gemeinsam zur Ruhe kommen (durch das Vorlesen der Geschichte)

Auf ein gemeinsames Thema einstimmen / für das Thema der Geschichte sensibilisieren

Entspannung bis Trance durch das Geschichtevorlesen erfahren

bei sich selbst sein

sich selbst wahrnehmen

in sich hinein fühlen

} Fokussieren

Einfühlungsvermögen für sich selbst

Spüren, benennen, Zeigen und Bewerten von Gefühlen

Wertschätzung für sich selbst

Wertschätzung und Empathie für die anderen Kinder

eigene Ängste verstehen

Inhalte und Ausgestaltung der Sitzung:

① Eröffnungskreis

Begrüßung

Stimmungsblitzlicht: Wie geht es euch?

Nach der Begrüßung sollen alle in einem Sitzkreis zusammen kommen. Alle Kinder sollen ihre *Löwenherz* – Ordner mit in den Sitzkreis nehmen.

② Einstimmungskreis

Heute: *Löwenherz von* zu Hause, Geschichte, Gefühlkarten und evtl. Handpuppen, Reflexionskreis, *Löwenherz für* zu Hause, Abschlusskreis, Ausklangphase

③ *Löwenherz von* zu Hause

Bei den folgenden Fragen handelt es sich um relevante und spannende Aspekte, die mit den Kindern besprochen werden können. Natürlich sollen diese nicht vollständig abgearbeitet werden, sondern vielmehr als Anregung betrachtet werden.

Konnten alle ein Bild malen?

Wie war es?

Habt ihr ein neues oder dasselbe Bild wie letzte Stunde gemalt?

Habt ihr das aus der letzten Stunde aufgehängt? Wo?

Nach der Hausaufgabenbesprechung muss der Sinn der sicheren-Ort-Bilder in den Gruppensitzungen noch mal erläutert werden.

Beispieltext zur Erklärung „warum soll für jedeN ein sicheres-Ort-Bild hier sein:

Wir wollen hier noch etwas Besonderes mit den Ort-Bildern machen. Wir wollen die nämlich immer hier haben, wenn wir uns treffen. Das wollen wir, damit jedes Kind, wenn ihm etwas zu viel wird, es irgendetwas gar nicht mitmachen möchte sich an seinen sicheren Ort zurück ziehen kann. Und damit das alle anderen auch verstehen, nimmt das Kind dann sein eigenes Ort-Bild und setzt sich an den Rand auf seinen sicheren Ort solange es möchte. Wenn es sich nicht auf sein Ort-Bild setzt wissen wir anderen ja nicht was los ist. Aber wenn wir nicht hier zusammen sind können natürlich alle trotzdem an ihr Ort-Bild denken. Wenn ihr dann auf eurem Ort-Bild sitzt oder zwischen unseren Treffen daran denkt, stellt euch auch vor wie es dort genau ist, wie es riecht, sich anfühlt und klingt.

Okay?

④ Die Geschichte

Streit macht mir Angst

Jana sitzt mit ihren Eltern und ihrem großen Bruder Simon am Tisch. Sie essen Abendbrot.

Es ist spät geworden, weil Simon sich mit Mama gestritten hat.

Papa hat den Anfang nicht mitbekommen, weil er noch nicht zu Hause war.

kurze Sprechpause

Deshalb fragt er jetzt auch was eigentlich los war. Jana fängt sofort an, sie sprudelt, aber sie kann das gar nicht richtig erklären. Plötzlich hatte sie Mama und Simon schimpfen gehört, die waren richtig zornig. Jana war ins Wohnzimmer gegangen, aber das war keine so gute Idee gewesen, fand sie jetzt, weil die beiden so sauer miteinander waren. Jana war über den Streit der beiden ganz erschrocken. So fies hatte sie Simon noch nie gesehen. Das machte Jana ganz ängstlich. Jana war zurück in ihr Zimmer gegangen und fühlte sich so sehr einsam.

kurze Sprechpause

Jetzt sitzen sie hier alle zusammen, nur in Janas Kopf ist ein totales Durcheinander. Obwohl der Streit zwischen Simon und Mama längst vorbei ist, fühlt Jana sich immer noch ganz verwirrt.

Papa scheint das als erster zu merken. "Da kommen ganz viele Gefühle durcheinander, wenn zwei sich doll streiten und man zuguckt", sagt Papa zu Jana. Ja, das stimmt!

kurze Sprechpause

Dabei sind jetzt alle ganz lieb und es tut ihnen leid, dass Jana so durcheinander ist.

Sie reden über Gefühle. Was für Gefühle gibt es überhaupt?

Anmerkung: Auf den Zettel für die Kinder sind die Vorleseanweisungen nicht enthalten.

⑤ Aktivitätsangebot: Geschichte mit Gefühlkarten besprechen, + evtl. Handpuppenspiel

Die Gefühlkarten und Handpuppen sollten griffbereit liegen. Nach dem Vorlesen sollen zuerst die Karten in den Kreis gelegt werden. Die GruppenleiterInnen sollen darauf eingehen, dass in der Geschichte von ganz vielen Gefühlen die Rede war, vor allem Janas Gefühlen. Vielleicht kennen einige Kinder solche Gefühle? An dieser Stelle soll die Geschichte nicht nacherzählt werden. Vielmehr sollen möglichst Gefühle in solchen Situationen benannt werden. Auf den Bildern sind manche Gefühle wieder zu finden, aber auch ganz andere Gefühle gezeigt. Mit Hilfe der Bilder und der Geschichte sollen Gefühle benannt und besprochen werden. Sofern die Kinder mit dem Zuordnen der Gefühlkarten zu Aspekten der Geschichte bzw. Janas Erleben überfordert sind, können in einem ersten Schritt als Gesprächseinstieg die Gefühlkarten z.B. nach gleichen und/oder gegensätzlichen Gefühlen sortiert werden und erst im Anschluss Bezug zur Geschichte genommen werden.

In einem weiteren Schritt kann dies mit einem aktiven Handpuppenspiel unterstützt werden. Dabei können einzelne Gefühle nachgespielt werden.

Dabei kann die Verwirrung und die Angst, die Kinder angesichts von Streit in Familien empfinden thematisiert werden, allerdings soll hier nicht auf konkrete Streitinhalte eingegangen werden.

⑥ Reflexionskreis

Wenn die Kinder erschöpft wirken oder wenn die fortgeschrittene Zeit es verlangt sollen alle Kinder in einen Sitzkreis zusammen kommen.

Im Reflexionskreis versuchen die GruppenleiterInnen von den Kindern in einem Gruppengespräch zu erfahren wie es jedem einzelnen Kind während der Betrachtung der Karten und dem Handpuppenspiel erging und wie sie sich während des Vorlesens gefühlt haben. Was ihnen leicht fiel, was weniger leicht war. Wichtig hierbei ist den Kindern Zeit zu lassen selbst ins Gespräch miteinander zu kommen. Dazu darf und muss ihnen evtl. geholfen werden. Es ist z.B. förderlich eine kindliche Aussage in die Gruppe zurück zu geben, im Sinne von „Wie war das, was ... sagte denn bei euch?“

⑦ Löwenherz für zu Hause

Da heute ganz viel über Gefühle gesprochen wurde soll sich jedes Kind auch zu Hause noch mal darüber Gedanken und eben Gefühle machen. Jedes Kind soll eine Collage zu einem schönen Gefühl erstellen, die es dann in seinen *Löwenherz* – Ordner heften soll.

Der Sinn ist, dass jedes Kind sich mit einem einzelnen Gefühl ausgiebig auseinandersetzt.

Abbildung: Arbeitsblatt *Löwenherz* für zu Hause nach der dritten Sitzung

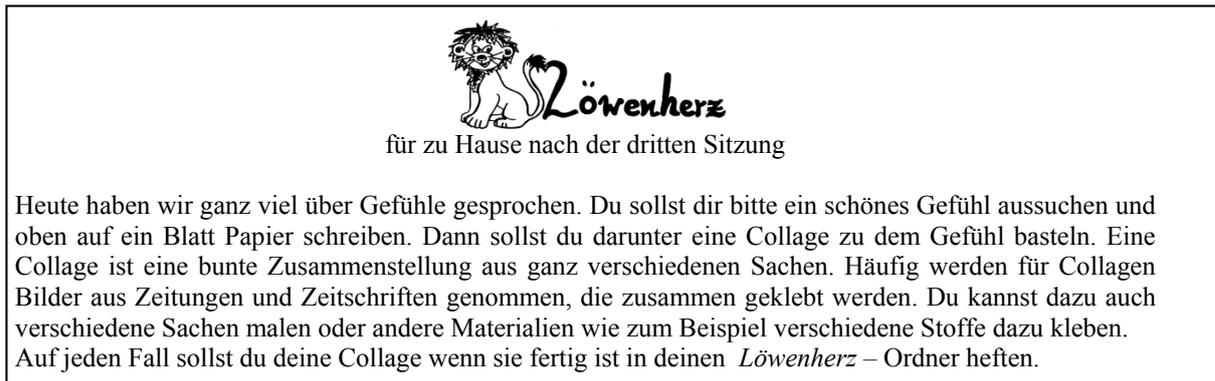


Abbildung: Material für die Kinderordner: dritte Hausaufgabe

Erläuterung: Damit die Kinder ihre Bilder nicht direkt lochen müssen, erhalten alle mit dem Hausaufgabenzettel eine Klarsichthülle.

⑧ Abschlusskreis

Hier kann gut eine Runde gemacht werden wie es jedem geht, sofern die Kinder dafür offen sind und dies nicht bereits im Reflexionskreis Thema war.

Die heutige Geschichte wird für die Ordner ausgeteilt.

Gemeinsames Singen des „Mut tut gut!“ – Liedes.

⑨ Ausklangphase

Alle Kinder gehen mit den GruppenleiterInnen in die Ausklangphase.

### **11.2.3 4. Kindergruppensitzung: Entspannung tut gut**

Eine große Hilfe zur Bewältigung von Angst, Ärger oder Stress ist Entspannung. Auch Kinder können lernen sie aktiv einzusetzen.

Dauer der Sitzung:

Maximal 80 Minuten + 10 Minuten Ausklang z.B. auf dem Schulhof.

Materialien der Sitzung:

Eigene Manuale

Materialtaschen

Gitarre oder CD (sofern CD auch ein Abspielgerät)

Gruppenregeln

Zettel für die Kinder: Geschichte der vierten Sitzung und „*Löwenherz* für zu Hause nach der vierten Sitzung“

CD/MC mit den Entspannungsübungen für die Kinder

Ablauf der Sitzung:

Alle Zeitangaben können lediglich Circa-Angaben sein und das zeitliche Maximum benennen!

- ① Eröffnungskreis [5 Minuten]
- ② Einstimmungskreis [5 Minuten]
- ③ *Löwenherz von* zu Hause besprechen [15 Minuten]
- ④ Entspannungsübung mit Geschichte durchführen [20 Minuten]
- ⑤ Reflexionskreis [15 Minuten]
- ⑥ *Löwenherz für* zu Hause [15 Minuten]
- ⑦ Abschlusskreis [5 Minuten]
- ⑧ Ausklangphase draußen oder in einem anderen Raum [mindestens 10 Minuten]

Lernziele der Sitzung:

Gemeinsam zur Ruhe kommen  
Entspannung bis Trance durch das Geschichtevorlesen erfahren  
bei sich selbst sein  
sich selbst wahrnehmen  
in sich hinein fühlen  
Einfühlungsvermögen für sich selbst  
Spüren und Zeigen eigener Gefühle und Körperwahrnehmungen  
Verbesserung der Wahrnehmung und Bewusstwerdung der eigenen seelisch-körperlichen Prozesse  
Wertschätzung für sich selbst  
Verbesserung der Fähigkeit sich in Angstsituationen zu entspannen  
Verbesserung der Fähigkeit zur Handlungsdurchführung trotz des Vorhandenseins von Angst  
eigene Ängste verstehen  
Entspannung erleben

} Fokussieren

Inhalte und Ausgestaltung der Sitzung:

- ① Eröffnungskreis
- Begrüßung
- Die sicheren-Ort-Bilder
- Stimmungsblitzlicht: Wie geht es euch?

Nach der Begrüßung sollen alle in einem Sitzkreis zusammen kommen. Alle Kinder sollen ihre *Löwenherz – Ordner* mit in den Sitzkreis nehmen.

An dieser Stelle sollte kurz abgesprochen werden wie in der Gruppe mit den Bildern umgegangen werden soll. Jedes Kind könnte z.B. im Eröffnungskreis immer sein eigenes Bild aus seinem *Löwenherz – Ordner* holen und hinter sich legen oder alle legen ihre Bilder in einen bestimmten Bereich des Raums.

② Einstimmungskreis

Heute: *Löwenherz von* zu Hause, Geschichte ist heute eine Phantasiereise zur Entspannung, Reflexionskreis, *Löwenherz für* zu Hause, Abschlusskreis, Ausklangphase

③ *Löwenherz von* zu Hause

Haben alle eine Collage erstellt?

Welches Gefühl wurde ausgesucht?

Wie war es die Collage zu machen? So lang an ein bestimmtes Gefühl zu denken und zu fühlen?

Wer möchte seine Collage zeigen? Und vielleicht auch etwas dazu erzählen?

Vor allem bei der Vorstellung der Collagen muss darauf geachtet werden, dass die Kinder wertschätzend und auf gar keinen Fall abfällig mit den Arbeiten der anderen Kinder umgehen. Möglicherweise ist es sinnvoll zu Ergänzung im Gespräch die Gefühlkarten noch einmal rauszuholen und unterstützend einzubeziehen.

Vor dem folgenden Punkt sollten die Collagen mit den *Löwenherz – Ordnern* zur Seite geräumt werden.

④ Entspannungsübung

Vorab:

JedeR braucht eine Decke, um sich gleich darauf zu legen. Die Entspannungsübung sollte kurz erläutert werden.

Beispieltext zur Erläuterung der Entspannungsübung:

Wir wollen gleich eine Entspannungsübung machen. Das ist eigentlich etwas Ähnliches wie wir für eure sicheren-Ort-Bilder gemacht haben. Während wir die Entspannungsgeschichte vorlesen kann sich jeder Sachen vorstellen zu dem was erzählt wird. Dadurch, dass sich jeder in seiner eigenen Phantasie bewegt werden die meisten Menschen ganz ruhig und entspannt und das wollen wir jetzt auch ausprobieren.

Die Entspannungsgeschichte:

Ganz ruhig werden

Lege dich nun ganz bequem auf deine Decke.

kurze Sprechpause

Vielleicht brauchst du noch etwas unter deinen Kopf, dann hole dir jetzt ein Kissen. Lege dich hin, deine Füße sind ein Bisschen voneinander entfernt. Deine Arme und Hände liegen bequem neben deinem Körper.

kurze Sprechpause

Vielleicht musst du dich noch etwas zu Recht ruckeln, aber dann findest du eine angenehme Lage.

längere Sprechpause

Schließe deine Augen zu.

Atme nun tieeeeeef ein ... *kurze Sprechpause* und laaaaangsam wieder aus.

kurze Sprechpause

Atme immer wieder tief ein und aus, in deinem ganz eigenen Rhythmus, immer wieder tief einatmen und ausatmen.

kurze Sprechpause

Spüre wie sich dein Bauch bei Einatmen hebt und sich beim Ausatmen wieder senkt.

kurze Sprechpause

Du spürst wie die Luft durch deine Nase einströmt und warm wieder herausfließt. Lass deinen Körper ruhig und friedlich sein. Du atmest gleichmäßig ein ... und aus ... .

längere Sprechpause

Du wirst ruhig.

Stelle dir eine blühende Sommerwiese vor. Auf ihr stehen viele verschiedene Blumen.

kurze Sprechpause

Durch diese Wiese fließt ein kleiner Bach in vielen Windungen. Du siehst ein kleines, kugelförmiges Fahrzeug aus dem Wasser aufsteigen.

kurze Sprechpause

Stelle dir jetzt vor, du bist so klein, dass du in dieses Fahrzeug hinein passt und du es dir darin gemütlich machst.

Dein Fahrzeug liegt wie ein Boot im Wasser, das dich sicher trägt.

kurze Sprechpause

Der Bach plätschert langsam und friedlich vor sich hin, ebenso langsam und gleichmäßig bewegt sich dein Fahrzeug vorwärts.

kurze Sprechpause

Du öffnest das Dachverdeck und spürst die Wärme der Sonne auf dir.

kurze Sprechpause

Während du an der Wiese entlang fährst, betrachtest du die dünnen Grashalme, die am Rande des Bachs stehen und sich zu dir herunter beugen.

Manchmal hörst du, wenn dein Fahrzeug vorsichtig an den Wurzeln von Sträuchern und Bäumen, die am Rande des Bachs stehen, entlang streift.

kurze Sprechpause

Das Wasser ist ganz klar. Auf dem Grund liegen Kieselsteine; große und kleine, ovale und runde.

Deine Fahrt führt dich zu einem einsamen Teich, auf dem viele gelbe Seerosen blühen. Manche liegen einzeln auf dem Wasser, andere stehen in Gruppen zusammen. Du wirst nahe an eine Seerosengruppe heran getrieben. Du nimmst ihren Duft wahr und betrachtest die feinen Rippen in den großen, grünen Blättern.

kurze Sprechpause

Bienen schwirren um die Blüten herum. Sie suchen Blütenstaub, um daraus Honig zu machen. Du hörst ihr leises Summen.

kurze Sprechpause

Dein Fahrzeug schaukelt sanft auf und ab, auf und ab. Ebenso geht deine Atmung langsam und gleichmäßig ein und aus, ein und aus....

längere Sprechpause

In der Ferne hörst du Frösche quaken. Sie sitzen auf den großen Seerosenblättern und im Schilf, das am Rande des Teichs steht.

kurze Sprechpause

Zwischen den Schilfstängeln haben sich einige Enten zum Schlafen gelegt und ihren Schnabel unter einen Flügel gesteckt.

kurze Sprechpause

Libellen tanzen über die Wasseroberfläche. Sie lassen sich durch einzelne Fische, die Sprünge über das Wasser machen, nicht stören. Beim Auf- und Eintauchen der Fische bilden sich kreisförmige Wellen auf dem See, die langsam größer werden und dann verschwinden.

kurze Sprechpause

Du spürst die Ruhe des Teichs, sie überträgt sich auf dich....

Du fühlst dich wohl und zufrieden.

längere Sprechpause

Atme noch mal gaaaanz tief ein und wieder laaaaang aus.

Dann komme allmählich zurück. Dazu zähle ich gleich von fünf rückwärts bis eins, dann öffne deine Augen.

kurze Sprechpause

fünf

kurze Sprechpause

vier

kurze Sprechpause

drei

kurze Sprechpause

zwei

kurze Sprechpause

eins

Öffnen nun deine Augen!

Vielleicht möchtest du dich strecken und räkeln, dann tue das jetzt.

Anmerkung: In den an die Kinder ausgeteilten Geschichten sind die Vorleseanweisungen nicht enthalten.

© Reflexionskreis

Hier versuchen die GruppenleiterInnen von den Kindern in einem Gruppengespräch zu erfahren wie es jedem einzelnen Kind während der Entspannungsübung erging und wie sie sich währenddessen gefühlt haben. Was ihnen leicht fiel, was weniger leicht war. Wichtig hierbei ist den Kindern Zeit zu lassen selbst ins Gespräch miteinander zu kommen. Dazu darf und muss ihnen evtl. geholfen werden. Es ist z.B. förderlich eine kindliche Aussage in die Gruppe zurück zu geben, im Sinne von „Wie war das, was ... sagte denn bei euch?“

Weiter soll der grundsätzliche Sinn von Entspannung und ihre Einsatzmöglichkeit besprochen werden.

Hilfreiche Fragen könnten sein:

Woran konntet ihr merken, dass ihr euch entspannt habt? ⇔ Evtl. zur Differenzierung Anspannung – Entspannung erklären und evtl. kurz gemeinsam machen.

Wie kann Entspannung geübt werden?

Warum muss Entspannung geübt werden? ⇔ Hier könnte das Beispiel des Fahrrad fahren oder Schwimmen Übens hilfreich sein.

Wo und wann braucht jemand Entspannung?

© Löwenherz für zu Hause

Den Kinder muss der Sinn von Entspannung und die Notwendigkeit des Übens deutlich werden, da sie zu Hause daran weiter üben sollen. Dazu bekommen sie eine CD oder Kassette mit, möglichst je nachdem welches Gerät sie in ihrem Zimmer haben. Auf dem Tonträger sind zwei Versionen, die Langform und die Kurzform. Die Langform entspricht der Entspannungsübung, die in der Sitzung gemeinsam gemacht wurde, während die Kurzform eben viel kürzer ist. Den Kindern kann an dieser Stelle das Ziel erläutert werden, mit genügend Übung auch in ganz unangenehmen Situationen sich absichtlich etwas entspannen zu können, um dann die Situation handeln zu können. Um das irgendwann zu können üben alle zu Hause und das ist das **Löwenherz für** zu Hause für heute. Die Tabelle muss genau besprochen werden. Bei Bedarf sollte die Kurzform mit den Kindern durchgeführt werden.

Abbildung: Arbeitsblatt *Löwenherz* für zu Hause nach der vierten Sitzung



**Löwenherz**  
für zu Hause nach der vierten Sitzung

Hier unten siehst du die Tabelle, die ihr in der *Löwenherz* – Gruppe besprochen habt. Die habt ihr bereits in der Gruppe besprochen. Falls du aber etwas vergessen hast, kannst du es hier nachlesen. Du solltest die Übung in Ruhe mit der Kassette oder CD machen, zum Beispiel abends im Bett bevor du einschläfst. Wenn du möchtest kannst du das auch schon mal mit der Kurzform ausprobieren. Wenn du geübt hast, du dich aber danach nicht entspannt fühlst, dann male einen Stern in das Kästchen. Wenn es schon ziemlich gut geklappt hat, dann malst du 2 Sterne und wenn es total gut geklappt hat, dann malst du 3 Sterne. Wenn du gar keine Zeit hattest die Entspannungsübung zu machen oder es auch einfach vergessen hast dann malst du ein Gesicht mit Mundwinkel nach unten rein.

Ich habe die Entspannungsübung...	Die Wochentage						
	Mo	Di	Mi	Do	Fr	Sa	So
... mit der Langform gemacht.							
... mit der Kurzform ausprobiert.							

Was was bedeutet:  
 ★ = Ich habe geübt, bin aber nicht entspannt.  
 ★★ = Ich habe geübt, die Entspannung hat ziemlich gut geklappt.  
 ★★★ = Ich habe geübt, die Entspannung hat total gut geklappt.  
 ☹ = Ich habe nicht geübt.

Abbildung: Material für die Kinderordner: vierte Hausaufgabe

Erläuterung: Der Originalzettel für die Kinder ist DIN A4-Querformat. Die Selbstbeobachtungstabelle geht über die gesamte Blattbreite und die Wochentage sind dort nicht abgekürzt.

⑦ Abschlusskreis

Die heutige Geschichte wird für die Ordner ausgeteilt.  
 Gemeinsames Singen des „Mut tut gut!“ – Liedes.

⑧ Ausklangphase

Alle Kinder gehen mit den GruppenleiterInnen in die Ausklangphase.

**11.2.4 5. Kindergruppensitzung: Mut finden über Ängste zu sprechen**

Wie erlebe ich Angst (z.B. vor Trennungsangst) und was kann ich zu ihrer Bewältigung tun?

Dauer der Sitzung:

Maximal 80 Minuten + 10 Minuten Ausklang z.B. auf dem Schulhof.

Materialien der Sitzung:

Eigene Manuale

Materialtaschen

Gitarre oder CD (sofern CD auch ein Abspielgerät)

Gruppenregeln

Zettel für die Kinder: Geschichte der fünften Sitzung und „*Löwenherz* für zu Hause nach der fünften Sitzung“

Ablauf der Sitzung:

Alle Zeitangaben können lediglich Circa-Angaben sein und das zeitliche Maximum benennen!

- ① Eröffnungskreis [5 Minuten]
- ② Einstimmungskreis [5 Minuten]
- ③ *Löwenherz von* zu Hause besprechen [15 Minuten]
- ④ Geschichte vorlesen und evtl. besprechen [5 Minuten]
- ⑤ Aktivitätsangebot: Handpuppenspiel [25 Minuten]

- ⑥ Reflexionskreis [10 Minuten]
- ⑦ *Löwenherz für* zu Hause [10 Minuten]
- ⑧ Abschlusskreis [5 Minuten]
- ⑨ Ausklangphase draußen oder in einem anderen Raum [mindestens 10 Minuten]

Lernziele der Sitzung:

Gemeinsam zur Ruhe kommen (durch das Vorlesen der Geschichte)  
Auf ein gemeinsames Thema einstimmen / für das Thema der Geschichte sensibilisieren  
Entspannung bis Trance durch das Geschichtevorlesen erfahren  
Verbesserung der Wahrnehmung eigener seelisch-körperlicher Prozesse  
Bewusstwerdung eigener seelisch-körperlicher Prozesse  
Verbesserung der Fähigkeit Ängste bei sich selbst wahrzunehmen  
Erweiterung der Fähigkeit zum Erleben unangenehmer und angenehmer Gefühle  
Erweiterung der Fähigkeit zum Zeigen unangenehmer und angenehmer Gefühle  
Verbesserung der Akzeptanz abgelehnter Selbstannahmen  
Integration abgelehnter Selbstannahmen in das eigene Selbstkonzept  
Stärkung der selbstbezogenen sozialen Problemlösekompetenz  
Stärkung der fremdbezogenen sozialen Problemlösekompetenz  
Verbesserung der Fähigkeit sich in Angstsituationen zu entspannen

Inhalte und Ausgestaltung der Sitzung:

- ① Eröffnungskreis
- Begrüßung  
Die sicheren-Ort-Bilder  
Stimmungsblitzlicht: Wie geht es euch?

Nach der Begrüßung sollen alle in einem Sitzkreis zusammen kommen. Alle Kinder sollen ihre *Löwenherz – Ordner* mit in den Sitzkreis nehmen. Die Kinder sollen ihre „sicheren-Ort“-Bilder aus den *Löwenherz – Ordnern* nehmen und sie für sich selbst gut platzieren. An dieser Stelle sollte noch mal kurz erinnert werden wie in der Gruppe mit den Bildern umgegangen werden soll.

- ② Einstimmungskreis
- Heute: *Löwenherz von* zu Hause, Geschichte vorlesen, Handpuppenspiel, Reflexionskreis, *Löwenherz für* zu Hause, Abschlusskreis, Ausklangphase

- ③ *Löwenherz von* zu Hause
- Dazu können die Kinder gern ihre Ordner aufschlagen.  
Habt ihr die Entspannungsübung gemacht? Oft?  
Welche Form wurde gewählt?  
Wie war es die Entspannungsübung zu machen?  
Wie ging es euch dabei?  
Ward ihr danach entspannter?

Es ist wichtig den Kindern Zeit zu lassen, um zu reflektieren!  
Vor dem folgenden Punkt sollen alle ihre Ordner zur Seite legen.

- ④ Geschichte vorlesen und evtl. besprechen
- Ich gehe nicht zur Schule, denn ich habe Angst, Mama könnte etwas passieren!  
Jakob sitzt mit seiner Mama beim Frühstück. Er soll sich beeilen. Mama nörgelt schon wieder: „Bitte, Jakob, iss! Du musst gleich los, die Schule fängt an!“ Jetzt kann Jakob erst recht nicht mehr essen, wenn Mama sagt, dass er gleich los muss.  
Eigentlich mag Jakob die Schule. Jakob rechnet gern, spielt gern Fußball in den Pausen. Vielleicht spielen sie heute auch in der Sportstunde Fußball, das wäre schön.  
Jakob kennt auch den Weg zu seiner Schule total gut, das ist ja auch nicht weit und er muss nur über eine Ampel gehen, sonst ist auf dem Weg keine Straße.  
Wenn Jakob auf dem Weg ist, geht es los. Jakob hat dann ganz viele Gedanken, die er ganz schrecklich findet. Jakob kann dann nicht mehr aufhören mit den schrecklichen Gedanken, sie werden sogar immer schlimmer. Er denkt dann zum Beispiel, dass seiner Mama etwas passieren könnte. Dass sie ihn vielleicht heute Nachmittag gar nicht abholen kann und vielleicht sogar nie mehr abholen kann. Dann macht sich Jakob große Sorgen. Die Sorgen machen ihm richtig Angst. Neulich ist er sogar fast über die rote Ampel

gelaufen, weil er immer daran denken musste, was seiner Mama passieren könnte. Oft ist Jakob ganz erschöpft und niedergedrückt, wenn er die Schule erreicht. Das mag Jakob überhaupt nicht.

Früher fing sein Grübeln erst in der Schule an.

Heute ist es schon morgens ganz schlimm. Er kann das gar nicht abstellen, so sehr er es auch versucht. Wenn Jakob sich schon am Frühstückstisch vorstellt, dass er seiner Mama gleich Tschüss sagen muss, dann spürt er schon die Tränen. Jakob schnieft, so weit sind die Tränen schon hoch gestiegen. Sein Hals ist wie zugeschnürt, kein Bissen geht da mehr durch. Er wird ganz hibbelig und zitterig.

„Was ist denn?“, fragt Mama. Jakob schluchzt und sagt: „Ich glaube, ich kann heute nicht zur Schule gehen.“ Mama fragt nach: „Warum denn nicht? Bist du krank?“ Jakob weiß keine Antwort. Es geht einfach nicht, er kann doch seine Mama nicht einfach allein lassen. Mama drängt weiter. Sie fühlt ihm die Stirn und will wissen, ob ihm etwas weh tut. Und dann verlangt sie, dass Jakob sich jetzt fertig machen soll, um los zu gehen!

Ausgerechnet heute soll Jakob auch noch bei seinem Freund Moritz schlafen, weil Mama am Abend ins Theater gehen will. Ja, Jakob spielt ganz gern mit Moritz, aber er will nicht bei ihm schlafen. Jakob will nirgends schlafen, außer in seinem Bett und Mama soll zu Hause bleiben! Moritz soll zu Jakob kommen, nicht umgekehrt. Mama sagt, dass er doch früher auch gern bei Moritz geschlafen hat. Ja, früher!

Jakob spürt ganz deutlich, dass das alles nicht geht. Jakob fühlt sich ganz verzweifelt. Er brüllt: „Das geht nicht!“ und rennt schreiend in sein Zimmer.

#### ⑤ Aktivitätsangebot: Handpuppenspiel

Bereits unter Punkt vier kann über die Geschichte gesprochen werden, vor allem über Verständnisfragen. Der Übergang zu Punkt fünf sollte fließend gestaltet werden. Über die Geschichte kann auch mit Hilfe der Handpuppen gesprochen werden bzw. diese können durch die GruppenleiterInnen gut einbezogen werden, wenn der Inhalt für die Kinder sehr schwierig erscheint.

Im konkreten Arbeitsauftrag gibt es zwei Variationsmöglichkeiten: Die Kinder können mit den Handpuppen in einem ersten Schritt die Geschichte und damit vor allem Jakobs Erleben und Gefühle nachspielen und erst in einem zweiten Schritt ihre eigenen Gefühle thematisieren. Diese Variante sollte durch die GruppenleiterInnen gewählt werden, wenn die Kinder stark betroffen wirken und sich über eine schrittweise Themaannäherung evtl. dem Thema besser stellen können. Die andere Alternative für den Arbeitsauftrag ist direkt mit den Handpuppen zu schauen wie und woher die Kinder ähnliche Gefühle wie Jakobs von sich selbst kennen.

Die Gefühle, die die Kinder den Handpuppen geben sollte möglichst auf der analogen Ebene gespiegelt werden. Auch ist es sicherlich hilfreich, wenn die GruppenleiterInnen Gespieltes immer wieder zusammenfassen und so an die Gruppe zurückgeben.

Wichtig ist es ebenfalls Kinder evtl. direkt zu integrieren, mit Fragen wie etwa „Kennst du das auch? Wie findest du, was diese Puppe macht/erlebt/fühlt?“

Grundsätzlich kann es hilfreich sein eine Bühne oder Spielbereich für die aktiven Puppen zu definieren, evtl. erleichtern auch ein definierter Zuschauerraum einzelnen Kindern die erst mal passive Teilnahme am Gruppengeschehen. Eine Bühne könne z.B. einige ausgebreitete Tücher sein oder ein mit Bauklötzen umrandeter Kreis.

#### ⑥ Reflexionskreis

Wenn die Kinder ihr Handpuppenspiel beendet haben oder wenn die fortgeschrittene Zeit es verlangt sollen alle Kinder in einen Sitzkreis zusammen kommen. Um das Handpuppenspiel sichtbar zu beenden, sollten neben der Ansage dazu die Handpuppen zurück in die Tasche oder zumindest an den Rand gelegt werden. Sofern eine Bühne gekennzeichnet wurde, kann diese einfach abgebaut werden. Im Reflexionskreis versuchen die GruppenleiterInnen von den Kindern in einem Gruppengespräch zu erfahren wie es jedem einzelnen Kind während des Spielens erging, dabei ist es wichtig auch die Kinder einzubeziehen, die evtl. gar keine Puppe führten. Ebenfalls kann hier thematisiert werden wie sich die Kinder während des Vorlesens gefühlt haben. Was ihnen leicht fiel, was weniger leicht war. Wichtig hierbei ist den Kindern Zeit zu lassen selbst ins Gespräch miteinander zu kommen. Dazu darf und muss ihnen evtl. geholfen werden. Es ist z.B. förderlich eine kindliche Aussage in die Gruppe zurück zu geben, im Sinne von „Wie war das, was ... sagte denn bei euch?“

#### ⑦ Löwenherz für zu Hause

Die neue Tabelle mit ihren Veränderungen muss genau besprochen werden. Das Ziel von selbstständiger Entspannung sollte angesprochen werden. Dabei kann den Kindern deutlich gemacht werden, dass sie sich in anstrengenden, ängstigen oder einfach unangenehmen Situationen selbst beruhigen können, wenn sie gelernt haben sich nur mit ihrer Phantasie zu entspannen. So etwas muss man aber eben Stück für Stück üben wie z.B. Fahrrad fahren.

Abbildung: Arbeitsblatt *Löwenherz* für zu Hause nach der fünften Sitzung



für zu Hause nach der fünften Sitzung

Hier unten siehst du die Tabelle, die ihr in der *Löwenherz* – Gruppe besprochen habt, und die du aus der letzten Woche ganz ähnlich kennst. Die habt ihr bereits in der Gruppe besprochen. Falls du aber etwas vergessen hast, kannst du es hier nachlesen.

Du solltest die Kurzform der Übung in Ruhe mit der Kassette oder CD machen, zum Beispiel abends im Bett bevor du einschläfst. Wenn du möchtest kannst du das auch schon mal ohne Kassette oder CD ausprobieren, indem du dir den Text der Entspannungsübung denkst. Den Text kannst du in deinem *Löwenherz* – Ordner nachlesen. Du hast ihn nach der vierten Sitzung bekommen. Du kannst aber auch an deinen sicheren Ort denken und dich mit ihm entspannen.

Wenn du geübt hast, du dich aber danach nicht entspannt fühlst, dann male einen Stern in das Kästchen. Wenn es schon ziemlich gut geklappt hat, dann malst du 2 Sterne und wenn es total gut geklappt hat, dann malst du 3 Sterne. Wenn du gar keine Zeit hattest die Entspannungsübung zu machen oder es auch einfach vergessen hast dann malst du ein Gesicht mit Mundwinkel nach unten rein.

Ich habe die Entspannungsübung...	Die Wochentage						
	Mo	Di	Mi	Do	Fr	Sa	So
... mit der Kurzform gemacht.							
... mit dem Text aus der vierten Sitzung ausprobiert.							
... mit meinem sicheren Ort ausprobiert.							

Was was bedeutet:  
 ★ = Ich habe geübt, bin aber nicht entspannt.  
 ★★ = Ich habe geübt, die Entspannung hat ziemlich gut geklappt.  
 ★★★ = Ich habe geübt, die Entspannung hat total gut geklappt.  
 ☹ = Ich habe nicht geübt.

Abbildung: Material für die Kinderordner: fünfte Hausaufgabe

Erläuterung: Der Originalzettel für die Kinder ist DIN A4-Querformat. Die Selbstbeobachtungstabelle geht über die gesamte Blattbreite und die Wochentage sind dort nicht abgekürzt.

Ⓢ Abschlusskreis

Die heutige Geschichte wird für die Ordner ausgeteilt.

Gemeinsames Singen des „Mut tut gut!“ – Liedes.

Ⓢ Ausklangsphase

Alle Kinder gehen mit den GruppenleiterInnen in die Ausklangsphase.

**11.2.5 6. Kindergruppensitzung: Mit traurigen Gefühlen umgehen**

Wie erlebe ich seelische „Schwere“ und Hoffnungslosigkeit?

Und was kann ich tun, um mit ihr zu leben?

Dauer der Sitzung:

Maximal 80 Minuten + 10 Minuten Ausklang z.B. auf dem Schulhof.

Materialien der Sitzung:

Eigene Manuale

Materialtaschen

Gitarre oder CD (sofern CD auch ein Abspielgerät)

Gruppenregeln

Zettel für die Kinder: Geschichte der sechsten Sitzung und „*Löwenherz* für zu Hause nach der sechsten Sitzung“

Ablauf der Sitzung:

Alle Zeitangaben können lediglich Circa-Angaben sein und das zeitliche Maximum benennen!

- ① Eröffnungskreis [5 Minuten]
- ② Einstimmungskreis [5 Minuten]
- ③ *Löwenherz von* zu Hause besprechen [10 Minuten]
- ④ Geschichte vorlesen und evtl. besprechen [5 Minuten]
- ⑤ Aktivitätsangebot: Rollenspiel [30 Minuten]
- ⑥ Reflexionskreis [10 Minuten]
- ⑦ *Löwenherz für* zu Hause [10 Minuten]
- ⑧ Abschlusskreis [5 Minuten]
- ⑨ Ausklangphase draußen oder in einem anderen Raum [mindestens 10 Minuten]

Lernziele der Sitzung:

Gemeinsam zur Ruhe kommen (durch das Vorlesen der Geschichte)

Auf ein gemeinsames Thema einstimmen / für das Thema der Geschichte sensibilisieren

Entspannung bis Trance durch das Geschichtevorlesen erfahren

bei sich selbst sein  
sich selbst wahrnehmen  
in sich hinein fühlen

} Fokussieren

Einfühlungsvermögen für sich selbst

Erleben unangenehmer und angenehmer Gefühle

Spüren diffuser Gefühlsanteile

körperliches und seelisches Wahrnehmen

Zeigen angenehmer Gefühle

Verbesserung des Einfühlungsvermögens für sich selbst

Wertschätzung und Empathie für die anderen Kinder

Verbesserung der Fähigkeit intrinsische Interessen bewusst erkennen

Verbesserung der Fähigkeit Entscheidungen aufgrund der eigenen Interessen zu treffen

Verbesserung der Akzeptanz abgelehnter Selbstanteile

Verbesserung der Integration abgelehnter Selbstanteile

Stärkung der selbstbezogenen Problemlösekompetenz

Inhalte und Ausgestaltung der Sitzung:

- ① Eröffnungskreis

Begrüßung

Die sicheren-Ort-Bilder

Stimmungsblicklicht: Wie geht es euch?

Nach der Begrüßung sollen alle in einem Sitzkreis zusammen kommen. Alle Kinder sollen ihre *Löwenherz – Ordner* mit in den Sitzkreis nehmen. Die Kinder sollen ihre „sicheren-Ort“-Bilder aus den *Löwenherz – Ordnern* nehmen und sie für sich selbst gut platzieren. An dieser Stelle sollte noch mal kurz erinnert werden wie in der Gruppe mit den Bildern umgegangen werden soll.

- ② Einstimmungskreis

Heute: *Löwenherz von* zu Hause, Geschichte vorlesen, Rollenspiel (Wie Theaterspiel), Reflexionskreis, *Löwenherz für* zu Hause, Abschlusskreis, Ausklangphase

- ③ *Löwenherz von* zu Hause

Dazu können die Kinder gern ihre Ordner aufschlagen.

Habt ihr die Entspannungsübung gemacht? Oft?

Welche Form wurde gewählt?

Wie war es die Entspannungsübung zu machen?

Sofern Die Übung ohne CD/MC gemacht wurde: Wie ging das? War es schwieriger?

Wie ging es euch dabei?

Ward ihr danach entspannter?

Es ist wichtig den Kindern Zeit zu lassen, um zu reflektieren!

Vor dem folgenden Punkt sollen alle ihre Ordner weg legen.

- ④ Geschichte vorlesen und evtl. besprechen

Alles ist so hoffnungslos und „grau“!

Es ist Herbst. Hannah hat Herbstferien, sie ist bei ihrem Großvater. Großvater hat immer gute Ideen. In den letzten Ferien zum Beispiel hatten sie ein Floß gebaut, mit dem sie dann angeln waren, sie konnten beide darauf stehen! Ja, sie war immer gern hier. Aber diesmal ist es anders, Großvater ist anders.

Heute ist es besonders schlimm. Er sitzt am Küchentisch und schaut hinaus in das trübe Wetter und ist kein bisschen froh. Hannah kennt das von sich selbst. "Wollen wir was spielen?", fragt Hannah leise. Es dauert lang bis der Großvater antwortet: "Nee du, spiel' mal allein." Er seufzt tief und sackt auf der Küchenbank zusammen wie ein Autoreifen, dem die Luft ausgeht und sieht elend und unglücklich aus. Dann starrt er weiter aus dem Fenster. Mein armer Opa, ich muss mir etwas einfallen lassen, damit er wieder fröhlich wird, denkt Hannah.

Puh; dabei weiß Hannah genau, dass das nicht geht, zu gut kennt sie das Gefühl, gar nichts geht dann. Wenn es Hannah so geht, dann kann sie die Sonne nicht mehr schön und warm finden. Dann denkt sie, dass alle anderen sie doof und langweilig finden. Hannah setzt sich ganz dicht neben ihren Großvater auf die Bank, kriecht noch ein bisschen näher an ihn heran. Hannah schmiegt sich an ihn und denkt nach. Was hilft ihr denn, wenn es ihr so geht? Hannah denkt lang nach, nein, da gibt es nichts was hilft, ihr fällt nichts ein. Sie schaut mit ihrem Großvater aus dem Fenster in das Grau des Tages und spürt die Schwere kommen, immer schwerer fühlte sie sich, ganz leer dabei und traurig, sooo traurig. Nein, hier hilft nichts, einfach gar nichts. Hannah spürt die Tränen, aber sie kommen nicht heraus. Dieser Tag wird nie vorüber gehen, das fühlt Hannah ganz genau.

Evtl. möchten die Kinder die Geschichte besprechen. Das kann hier oder in der Einleitung des Aktivitätsangebotes geschehen. Je nach Betroffenheit oder Verständnisschwierigkeiten der Kinder kann es sinnvoll sein in einem ersten Schritt die Gefühlskarten zur Hilfe zu nehmen.

⑤ Aktivitätsangebot: Rollenspiel

Die Kinder sollen die Möglichkeit, Problemlösungen gemeinsam zu generieren erhalten. Der Begriff des *Rollenspiels* ist den Kindern vermutlich fremd, kann aber gut mit Theaterspiel erklärt werden.

Es kann für den Einstieg günstig sein, dass eine Gruppenleitung mitspielt. Dann sollte die Person auf die Anregungen der Kinder eingehen und sich sozusagen eine Rollenregie abholen, um zu gewährleisten, dass Inhalte/Skripte der Kinder gespielt und bearbeitet werden und nicht etwa die der spielenden Gruppenleitung.

Weiterhin ist es wichtig, dass die GruppenleiterInnen im Rollenspiel die Zeit besonders im Auge haben, da auch Rollenfeedback und sharing wichtige Bestandteile des Aktivitätsangebotes sind. Diese sollen unter keinen Umständen unter den Tisch fallen. Allerdings ist es möglich, dass das sharing fließend in den Reflexionskreis übergeht.

⑥ Reflexionskreis

Im Reflexionskreis versuchen die GruppenleiterInnen von den Kindern in einem Gruppengespräch zu erfahren wie es jedem einzelnen Kind während des Spielens erging, dabei ist es wichtig auch die Kinder einzubeziehen, die evtl. gar nicht selbst spielten. Ebenfalls kann hier thematisiert werden wie sich die Kinder während des Vorlesens gefühlt haben. Was ihnen leicht fiel, was weniger leicht war. Wichtig hierbei ist den Kindern Zeit zu lassen selbst ins Gespräch miteinander zu kommen. Dazu darf und muss ihnen evtl. geholfen werden. Es ist z.B. förderlich eine kindliche Aussage in die Gruppe zurück zu geben, im Sinne von „Wie war das, was ... sagte denn bei euch?“

⑦ *Löwenherz für* zu Hause

Die heutige Aufgabe ist eine Fortsetzung der bisherigen Entspannungsübungen. Die neue Tabelle mit ihren Veränderungen muss genau besprochen werden. Das Ziel von selbstständiger Entspannung sollte angesprochen werden. Dabei kann den Kindern deutlich gemacht werden, dass sie sich in anstrengenden, ängstigenden oder einfach unangenehmen Situationen selbst beruhigen können, wenn sie gelernt haben sich nur mit ihrer Phantasie zu entspannen. So etwas muss man aber eben Stück für Stück üben wie z.B. Fahrrad fahren. Natürlich dürfen die Kinder auch weiterhin die CD/MC nutzen, wenn sie das möchten, sie sollen aber eben auch ohne externe Unterstützung üben, da sie nicht immer ein Abspielgerät zur Hand haben werden.

Abbildung: Arbeitsblatt *Löwenherz* für zu Hause nach der sechsten Sitzung



für zu Hause nach der sechsten Sitzung

Hier unten siehst du die Tabelle, die ihr in der *Löwenherz* – Gruppe besprochen habt, und die du aus den letzten beiden Wochen ganz ähnlich kennst. Falls du aber etwas vergessen hast, kannst du es hier nachlesen.

Du solltest die Übung in Ruhe ohne die Kassette oder CD machen, zum Beispiel abends im Bett bevor du einschläfst. Dazu sollst du dir den Text der Entspannungsübung denken. Den Text kannst du in deinem *Löwenherz* – Ordner nachlesen. Du hast ihn nach der vierten Sitzung bekommen. Du kannst aber auch an deinen sicheren Ort denken und dich mit ihm entspannen.

Wenn du geübt hast, du dich aber danach nicht entspannt fühlst, dann male einen Stern in das Kästchen. Wenn es schon ziemlich gut geklappt hat, dann malst du 2 Sterne und wenn es total gut geklappt hat, dann malst du 3 Sterne. Wenn du gar keine Zeit hattest die Entspannungsübung zu machen oder es auch einfach vergessen hast dann malst du ein Gesicht mit Mundwinkel nach unten rein.

Ich habe die Entspannungsübung...	Die Wochentage						
	Mo	Di	Mi	Do	Fr	Sa	So
... mit dem Text aus der vierten Sitzung gemacht.							
... mit meinem sicheren Ort ausprobiert.							

Was was bedeutet:

- ★ = Ich habe geübt, bin aber nicht entspannt.
- ★★ = Ich habe geübt, die Entspannung hat ziemlich gut geklappt.
- ★★★ = Ich habe geübt, die Entspannung hat total gut geklappt.
- ☹ = Ich habe nicht geübt.

Abbildung: Material für die Kinderordner: sechste Hausaufgabe

Erläuterung: Der Originalzettel für die Kinder ist DIN A4-Querformat. Die Selbstbeobachtungstabelle geht über die gesamte Blattbreite und die Wochentage sind dort nicht abgekürzt.

☉ Abschlusskreis

Die heutige Geschichte wird für die Ordner ausgeteilt.

Gemeinsames Singen des „Mut tut gut!“ – Liedes.

☉ Ausklangphase

Alle Kinder gehen mit den GruppenleiterInnen in die Ausklangphase.

**7. Kindergruppensitzung: Was macht mir in Träumen Angst?**

Wie erlebe ich Alpträume (Angsträume)

und was kann ich tun, um sie zu überwinden?

Dauer der Sitzung:

Maximal 80 Minuten + 10 Minuten Ausklang z.B. auf dem Schulhof.

Materialien der Sitzung:

Eigene Manuale

Materialtaschen

Gitarre oder CD (sofern CD auch ein Abspielgerät)

Gruppenregeln

Zettel für die Kinder: Geschichte der siebten Sitzung und „*Löwenherz* für zu Hause nach der siebten Sitzung“

Ablauf der Sitzung:

Alle Zeitangaben können lediglich Circa-Angaben sein und das zeitliche Maximum benennen!

- ① Eröffnungskreis [5 Minuten]
- ② Einstimmungskreis [5 Minuten]
- ③ *Löwenherz von* zu Hause besprechen [10 Minuten]
- ④ Geschichte vorlesen und evtl. besprechen [10 Minuten]
- ⑤ Aktivitätsangebot: *Es* malen [20 Minuten]
- ⑥ Reflexionskreis [15 Minuten]
- ⑦ *Löwenherz für* zu Hause [10 Minuten]
- ⑧ Abschlusskreis [5 Minuten]
- ⑨ Ausklangphase draußen oder in einem anderen Raum [mindestens 10 Minuten]

Lernziele der Sitzung:

Gemeinsam zur Ruhe kommen (durch das Vorlesen der Geschichte)

Auf ein gemeinsames Thema einstimmen / für das Thema der Geschichte sensibilisieren

Entspannung bis Trance durch das Geschichtevorlesen erfahren

Flow-erleben im Malen/Gestalten

Verbesserung des selbstbezogenen Einfühlungsvermögens

Verbesserung der Wahrnehmung eigener seelischer-körperlicher Prozesse

Verbesserung der Fähigkeit Ängste bei sich wahrzunehmen

Verbesserung der Fähigkeit Ängste bei sich zu akzeptieren

Verbesserung der Fähigkeit sich in Angstsituationen zu entspannen

Erleben, Zeigen und Aushalten unangenehmer Gefühle

Spüren diffuser Gefühlsanteile

Verbesserung der Akzeptanz abgelehnter Selbstanteile

Verbesserung der Integration abgelehnter Selbstanteile

Inhalte und Ausgestaltung der Sitzung:

- ① Eröffnungskreis

Begrüßung

Die sicheren-Ort-Bilder

Stimmungsblitzlicht: Wie geht es euch?

Nach der Begrüßung sollen alle in einem Sitzkreis zusammen kommen. Alle Kinder sollen ihre *Löwenherz* – Ordner mit in den Sitzkreis nehmen. Die Kinder sollen ihre „sicheren-Ort“-Bilder aus den *Löwenherz* – Ordnern nehmen und sie für sich selbst gut platzieren. An dieser Stelle sollte noch mal kurz erinnert werden wie in der Gruppe mit den Bildern umgegangen werden soll.

② Einstimmungskreis

Heute: **Löwenherz von** zu Hause, Geschichte vorlesen, etwas aus der Geschichte malen (evtl. Kneten), Reflexionskreis, **Löwenherz für** zu Hause, Abschlusskreis, Ausklangphase

③ **Löwenherz von** zu Hause

Dazu können die Kinder gern ihre Ordner aufschlagen.

Habt ihr die Entspannungsübung gemacht? Oft?

Welche Form wurde gewählt?

Wie war es die Entspannungsübung zu machen?

Wie war es die Entspannungsübung nur aus der eigenen Phantasie zu machen? War es schwieriger? Ging das?

Wie ging es euch dabei?

Hat jemand mit seinem „sicheren Ort“ die Entspannungsübung gemacht? Wie war das?

Ward ihr danach entspannter?

Es ist wichtig den Kindern Zeit zu lassen, um zu reflektieren!

Vor dem folgenden Punkt sollen alle ihre Ordner weg legen.

④ Geschichte vorlesen und evtl. besprechen

Albtraum: nächtlicher Besuch

Früher ist Tim immer gern ins Bett gegangen. Erst bekommt er etwas vorgelesen und dann ist er meistens schon so müde, dass er gleich einschläft.

Aber seit einiger Zeit kann Tim die Gute-Nacht-Geschichte nicht mehr genießen. Tim erinnert sich nicht genau, wann es angefangen hatte, wann **es** aufgetaucht ist.

**Es** war eines Nachts einfach da, seit dem befürchtet Tim, dass **es** wiederkommen würde. Was **es** ist, weiß Tim nicht genau, vielleicht ein Monster oder ein kleines Tier? Auf jeden Fall ist es da, manchmal. Aber Mama und Papa können es nicht sehen. Sie haben überall nachgeschaut. Aber wenn sie wieder draußen sind, ist **es** wieder da. Tim sieht **es** genau.

Auch heute Nacht liegt Tim wach im Bett und kann nicht einschlafen. Seine Augen brennen schon, so müde ist er. Von draußen hört er vorbei fahrende Autos. Wenn Autoscheinwerfer vorbei fliegen, schießen Schatten durch sein Zimmer. Nein, so kann er wirklich nicht einschlafen, die Dunkelheit fasst ihn beinahe an. Tim steht auf und knipst die kleine Lampe an seinem Schreibtisch an. Mit einem Satz springt er zurück ins Bett. Er hat gar nicht daran gedacht, dass **es** unter dem Bett sein könnte!

Tim zittert und schwitzt, sein Herz klopft bis zum Hals und er kann kaum noch atmen. Jetzt ist es zumindest nicht mehr so dunkel, das hilft wohl etwas. Würde er gleich einschlafen können? Oder sollte er noch mal seine Eltern rufen? Vielleicht reicht es morgen, mit seinem Freund Thomas darüber zu reden? Oder lacht der dann? Soll Tim warten, bis **es** wieder kommt und dann?

Heute sollte die Geschichte nachbesprochen werden, bevor zum Aktivitätsangebot übergegangen wird. Bei der Nachbesprechung der Geschichte soll möglichst auf die persönlichen, eigenen Anteile der Kinder eingegangen werden.

Beispielfragen, um die Kinder auf sich zu zentrieren:

Ihr habt sicherlich alle auch schon mal schlecht geträumt. Kennt jemand das so ähnlich oder vielleicht genauso wie Tim? Wie ist das bei euch?

Auf Lösungsideen sollte möglichst erst im Reflexionskreis eingegangen werden, um die Kinder nicht von sich selbst abzulenken, sondern ihnen zu helfen sich auf ihre potentiellen Albträume und damit verbundenen Ängste einzulassen.

⑤ Aktivitätsangebot: **Es** malen oder kneten

Die Kinder sollen aufgefordert werden ihr eigenes „**es**“ zu malen. Es ist wichtig zu betonen, dass sie ihre Vorstellung und nicht Tims „**es**“ malen sollen. Das muss keine konkrete Figur sein, sondern kann z.B. auch farbige Fläche sein.

Sofern einzelne Kinder nicht malen mögen kann ihnen alternativ angeboten werden ihr „**es**“ zu kneten.

Während die Kinder malen oder kneten soll sich die Gruppenleitung sehr im Hintergrund halten und beobachten. Auf die Kinder und ihre Produkte sollten sie nur eingehen, wenn diese das einfordern.

© Reflexionskreis

Im Reflexionskreis versuchen die GruppenleiterInnen von den Kindern in einem Gruppengespräch zu erfahren wie es jedem einzelnen Kind während des Malens und/oder Knetens erging. Ebenfalls kann hier thematisiert werden wie sich die Kinder während des Vorlesens gefühlt haben. Was ihnen leicht fiel, was weniger leicht war. Wichtig hierbei ist den Kindern Zeit zu lassen selbst ins Gespräch miteinander zu kommen. Dazu darf und muss ihnen evtl. geholfen werden. Es ist z.B. förderlich eine kindliche Aussage in die Gruppe zurück zu geben, im Sinne von „Wie war das, was ... sagte denn bei euch?“

Weiterhin sollten hier Lösungsansätze hinterfragt werden. Was kann jedeR einzelne für sich selbst tun? Könnte in solchen Situationen der „sichere Ort“ helfen? Bei der Generierung von Lösungen ist es wichtig darauf zu achten, dass kein Kind überrannt wird, und dass es sich um echte Lösungen handelt.

Beispiele: Sich sagen, da ist nichts, weil die Eltern nichts sehen hilft vermutlich wenig, denn die Angst ist echt. Sich gezielt zu entspannen kann helfen, um die Angst kleiner zu machen.

Die Kinder können ihre Bilder in ihre Ordner heften, sofern sie das wollen. Da diese evtl. größer formatiert sind können sie sie aber auch lose mitnehmen. Sie brauchen diese Bilder nicht jedes Mal mitbringen. Sofern die Kinder die Bilder und/oder Knetprodukte z.B. zerstören wollen, um z.B. ihr *es* zu vernichten, dürfen sie das natürlich auch.

⑦ Löwenherz für zu Hause

Die heutige Aufgabe ist eine Fortsetzung der bisherigen Entspannungsübungen. Die neue Tabelle ist wesentlich knapper als die vorherigen, sie muss genau besprochen werden. Hierbei ist es günstig sich auf den Reflexionskreis zu beziehen, sofern dort Lösungen generiert wurden bzw. einen Bezug zur möglichen Nutzung des „sicheren Ortes“ herzustellen, um den Kinder begreifbar zu machen, wozu sie die Übungen machen sollen und warum es sinnvoll ist, Sicherheit in der Anwendung von Entspannungsübungen zu bekommen. Es kann den Kindern hier konkret deutlich gemacht werden, dass sie sich in anstrengenden, ängstigenden oder einfach unangenehmen Situationen selbst beruhigen können, wenn sie gelernt haben sich nur mit ihrer Phantasie zu entspannen. (Das hätte Tim vielleicht auch geholfen.) Natürlich dürfen die Kinder auch weiterhin die CD/MC nutzen, wenn sie das möchten, sie sollen aber eben auch ohne externe Unterstützung üben, da sie nicht immer ein Abspielgerät zur Hand haben werden.

Abbildung: Arbeitsblatt *Löwenherz für zu Hause* nach der siebten Sitzung



für zu Hause nach der siebten Sitzung

Hier unten siehst du die Tabelle, die ihr in der *Löwenherz* – Gruppe besprochen habt, und die du aus den letzten beiden Wochen ganz ähnlich kennst. Falls du aber etwas vergessen hast, kannst du es hier nachlesen.

Du solltest die Übung in Ruhe ohne die Kassette oder CD machen, zum Beispiel abends im Bett bevor du einschläfst. Dazu sollst du an deinen sicheren Ort denken und dich mit ihm entspannen.

Wenn du geübt hast, du dich aber danach nicht entspannt fühlst, dann male einen Stern in das Kästchen. Wenn es schon ziemlich gut geklappt hat, dann malst du 2 Sterne und wenn es total gut geklappt hat, dann malst du 3 Sterne. Wenn du gar keine Zeit hattest die Entspannungsübung zu machen oder es auch einfach vergessen hast dann malst du ein Gesicht mit Mundwinkel nach unten rein.

Ich habe die Entspannungsübung...	Die Wochentage						
	Mo	Di	Mi	Do	Fr	Sa	So
... mit meinem sicheren Ort gemacht.							

Was was bedeutet:

- ★ = Ich habe geübt, bin aber nicht entspannt.
- ★★ = Ich habe geübt, die Entspannung hat ziemlich gut geklappt.
- ★★★ = Ich habe geübt, die Entspannung hat total gut geklappt.
- ☹ = Ich habe nicht geübt.

Abbildung: Material für die Kinderordner: sechste Hausaufgabe

Erläuterung: Der Originalzettel für die Kinder ist DIN A4-Querformat. Die Selbstbeobachtungstabelle geht über die gesamte Blattbreite und die Wochentage sind dort nicht abgekürzt.

© Abschlusskreis

Die heutige Geschichte wird für die Ordner ausgeteilt.

Gemeinsames Singen des „Mut tut gut!“ – Liedes.

© Ausklangphase

Alle Kinder gehen mit den GruppenleiterInnen in die Ausklangphase.

### **11.2.6 8. Kindergruppensitzung: Wie ich auch bin!**

Arbeit am Selbstkonzept: Welche Licht- und Schattenseiten habe ich?

Wie kann ich auch meine Schattenseiten akzeptieren?

Dauer der Sitzung:

Maximal 80 Minuten + 10 Minuten Ausklang z.B. auf dem Schulhof.

Materialien der Sitzung:

Eigene Manuale

Materialtaschen

Gitarre oder CD (sofern CD auch ein Abspielgerät)

Gruppenregeln

sehr große Papierbögen oder –rollen (für Körperschemaanfertiung)

Zettel für die Kinder: Geschichte der achten Sitzung und „Löwenherz für zu Hause nach der achten Sitzung“

Ablauf der Sitzung:

Alle Zeitangaben können lediglich Circa-Angaben sein und das zeitliche Maximum benennen!

- ① Eröffnungskreis [5 Minuten]
- ② Einstimmungskreis [5 Minuten]
- ③ *Löwenherz von* zu Hause besprechen [10 Minuten]
- ④ Geschichte vorlesen [5 Minuten]
- ⑤ Aktivitätsangebot: Eigenschaften im eigenen Körperschema festhalten und Gespräch dazu [25 Minuten]
- ⑥ Reflexionskreis [15 Minuten]
- ⑦ *Löwenherz für* zu Hause [10 Minuten]
- ⑧ Abschlusskreis [5 Minuten]
- ⑨ Ausklangphase draußen oder in einem anderen Raum [mindestens 10 Minuten]

Lernziele der Sitzung:

Gemeinsam zur Ruhe kommen (durch das Vorlesen der Geschichte)

Auf ein gemeinsames Thema einstimmen / für das Thema der Geschichte sensibilisieren

Entspannung bis Trance durch das Geschichtevorlesen erfahren

Verbesserung des selbstbezogenen Einfühlungsvermögens

Verbesserung der Wahrnehmung eigener seelischer-körperlicher Prozesse

Verbesserung der Wertschätzung für sich selbst

Verbesserung der Wahrnehmung akzeptierter Selbstanteile (Lichtseiten)

Verbesserung der Akzeptanz abgelehnter Selbstanteile (Schattenseiten)

Verbesserung der Integration abgelehnter Selbstanteile (Schattenseiten)

Inhalte und Ausgestaltung der Sitzung:

- ① Eröffnungskreis

Begrüßung

Die sicheren-Ort-Bilder

Stimmungsblitzlicht: Wie geht es euch?

Nach der Begrüßung sollen alle in einem Sitzkreis zusammen kommen. Alle Kinder sollen ihre *Löwenherz – Ordner* mit in den Sitzkreis nehmen. Die Kinder sollen ihre „sicheren-Ort“-Bilder aus den *Löwenherz – Ordnern* nehmen und sie für sich selbst gut platzieren. An dieser Stelle sollte noch mal kurz erinnert werden wie in der Gruppe mit den Bildern umgegangen werden soll.

- ② Einstimmungskreis

Heute: *Löwenherz von* zu Hause, Geschichte vorlesen, Eigenschaftsworte aufschreiben, Reflexionskreis, *Löwenherz für* zu Hause, Abschlusskreis, Ausklangphase

Vorab muss geklärt werden, was Eigenschaftswörter sind. Das kann im Einstimmungskreis oder unmittelbar vor der Geschichte geschehen. Zur Unterstützung können die Gefühlkarten genutzt werden.

Beispieltext zur Erklärung von Eigenschaftswörtern:

In unserer heutigen Geschichte wird es um Eigenschaftswörter gehen. Wisst ihr oder weiß jemand was das ist?

Hier ist es sinnvoll die Kinder erklären zu lassen und lediglich zu ergänzen.

Eigenschaftswörter sind Worte, die etwas oder jemanden beschreiben. Also alle Worte die man sagen kann wenn gefragt wird wie etwas oder jemand ist.

Also z.B. kann Essen *lecker* sein. Ein Mensch kann *lustig* sein. Das Wetter kann *mies* sein. Was fällt euch noch ein?

Alle Kinder sollten einige Beispiele finden. Es muss gewährleistet sein, dass alle Kinder verstanden haben was Eigenschaftswörter sind und auch selbst welche finden können.

Bevor die Geschichte vorgelesen wird, sollten alle Kinder ihre Federtaschen neben sich legen und die Papierbögen sollten pro Kind ausliegen.

③ Löwenherz von zu Hause

Dazu können die Kinder gern ihre Ordner aufschlagen.

Habt ihr die Entspannungsübung gemacht? Oft?

Wie war es die Entspannungsübung zu machen?

Wie ging es euch dabei?

Ward ihr danach entspannter?

Es ist wichtig den Kindern Zeit zu lassen, um zu reflektieren!

Vor dem folgenden Punkt sollen alle ihre Ordner weg legen.

④ Geschichte vorlesen

Das bin ich auch

Schließe deine Augen und lege deine Arme auf oder neben deine Oberschenkel. Leg' dich oder setz' dich so hin, dass du es einige Zeit bequem hast.

kurze Sprechpause

Spüre wie deinen Atem durch deinen Körper fließen.

kurze Sprechpause

Er fließt ein und aus.

kurze Sprechpause

Er fließt durch deine Nase, strömt in deine Lungen.

kurze Sprechpause

Dein Brustkorb hebt und senkt sich langsam im Rhythmus deines Atems.

kurze Sprechpause

Denke an dich. Stelle dir vor wie du bist.

lange Sprechpause

Vielleicht findest du dich freundlich. Vielleicht findest du dich laut oder leise.

kurze Sprechpause

Wie bist du?

lange Sprechpause

Überlegen ein oder mehrere Eigenschaftswörter, die dich am besten beschreiben.

lange Sprechpause

Strecke deine Arme und Beine aus, strecke deinen Rücken, gähne wenn du willst und öffne dann auch deine Augen.

Bevor wir gleich miteinander sprechen schreiben das Wort oder die Worte, die dir eingefallen sind auf.

Anmerkung: Die Vorleseanweisung sind in den Exemplaren für die Kinder nicht enthalten.

Kinder finden diese Geschichte häufig zu kurz. In diesem Fall kann ihnen angeboten werden die Geschichte ein zweites Mal zu lesen. Günstig ist es den Kindern vor dem Vorlesen anzukündigen, dass die Geschichte sehr kurz ist und evtl. ein zweites Mal vorgelesen werden kann.

⑤ Aktivitätsangebot: Eigenschaften im eigenen Körperschema festhalten und Gespräch dazu

An dieser Stelle sollte möglichst wenig gesprochen werden. Die Kinder sollen sich möglichst direkt auf ihren Papierbogen legen. Die GruppenleiterInnen umranden dann jeweils die Kinder mit einem dicken Stift. In diese individuellen Körperschemata sollen alle Kinder ihre Eigenschaftsworte aufschreiben. Dabei ist es sicherlich günstig, Kinder, die evtl. etwas länger brauchen vom Rest der Gruppe abzuschirmen. Um diese Kinder nicht abzulenken, sollte noch kein Kind seine Worte öffentlich machen. Des Weiteren kann schnellen Kindern angeboten werden ihre Körperschemata zu kolorieren, das dürfen natürlich auch alle anderen Kinder später und/oder zu Hause tun.

In einem Gesprächskreis darf im Anschluss jedes Kind seine Worte vorstellen, niemand muss sich mit seinen Worten vorstellen! Auch an dieser Stelle kann es hilfreich sein, die Gefühlkarten zur Unterstützung dazu zu nehmen. Falls ein oder mehrere Kinder negative Eigenschaften formuliert haben, kann gemeinsam überlegt werden wie das Gegenteil wäre, und ob das Kind das Gegenteil gern für sich hätte. Die negativen Eigenschaften sind die eigenen Schattenseiten, die niemand gern zeigt. Da wir sie aber alle auch haben, ist es gut die eigenen Schattenseiten zu kennen, um mit ihnen umgehen zu können.

Im Anschluss sollten alle für sich überlegen, welche Eigenschaft sie besonders gern an sich mögen. Das sind die Lichtseiten, also Seiten die gern gezeigt werden. Wenn möglich sollten in einem weiteren Schritt auch individuelle Schattenseiten aufgeführt werden. Die Umsetzung dieses Schrittes hängt zum einen von der vorhandenen Zeit, zum anderen von der Bereitschaft bzw. bisherigen Betroffenheit und den Schwierigkeiten der einzelnen Kinder ab.

Evtl. besteht bei den Kindern auch das Bedürfnis einzelne Eigenschaften mit Handpuppenspiel zu spielen. Wenn dem so ist, könnte jedes Kind sich seine liebste Lichtseite überlegen und diese anspielen.

Mit einer zweiten Farbe sollen alle Kinder ihre liebste Lichtseiten - Eigenschaft umkringeln. Je nachdem wie viel Raum im Gespräch für die Schattenseiten genutzt wurde, können mit einer weiteren Farbe auch die unliebsten Schattenseiten umkringelt werden.

Weitere Fokussierungen im Gespräch können sein:

Sehen die anderen Kinder dieselben Licht- und/oder Schattenseiten für ein Kind? -> Evtl. können andere Lichtseiten mit einer weiteren Farbe auf dem jeweiligen Blatt notiert werden.

Sehen andere Kinder noch andere Lichtseiten für das eine Kind?

Gibt es Lichtseiten, die ich gern hätte?

Gibt es Schattenseiten, die ich auf gar keinen Fall haben möchte?

Was kann gut an Schattenseiten sein? (Ressourcenorientierung!)

Wie fänden andere es, wenn ich mich ganz nach einer neuen Eigenschaft verhalten würde?

#### © Reflexionskreis

Im Reflexionskreis versuchen die GruppenleiterInnen von den Kindern in einem Gruppengespräch zu erfahren wie jedes einzelne Kind das Suchen nach eigenen Eigenschaften fand. Ebenfalls kann hier thematisiert werden wie sich die Kinder während des Vorlesens, Überlegens und Redens gefühlt haben. Was ihnen leicht fiel, was weniger leicht war. Wichtig hierbei ist den Kindern Zeit zu lassen selbst ins Gespräch miteinander zu kommen. Dazu darf und muss ihnen evtl. geholfen werden. Es ist z.B. förderlich eine kindliche Aussage in die Gruppe zurück zu geben, im Sinne von „Wie war das, was ... sagte denn bei euch?“

#### ⑦ Löwenherz für zu Hause

Sofern die Zeit ausreicht, ist es sicherlich günstig die Lichtseitenworte noch in der Stunde mit den Kindern in die „Löwenherz für zu Hause“ – Tabelle einzutragen.

Außerdem solle unbedingt gesagt werden, dass auf gar keinen Fall alle Zeilen in der Tabelle gefüllt werden müssen, sondern dass da nur so viele Zeilen sind, falls jemand viele verschiedene Lichtseiten eintragen mag.

Abbildung: Arbeitsblatt *Löwenherz* für zu Hause nach der achten Sitzung



**Löwenherz**  
für zu Hause nach der achten Sitzung

Hier unten findest du wieder eine Tabelle, aber ein Bisschen anders als bisher. Diese Woche geht es um deine Lichtseiten, über die ihr in der achten Sitzung gesprochen habt.

Zuerst brauchst du das Blatt, auf dem du die Eigenschaftswörter aufgeschrieben hast. Diese Wörter schreibst du in die Tabelle. Wenn dir jetzt noch ein Wort einfällt, das dir für dich wichtig ist, dann schreibe das dazu. Falls auf deinem Zettel aus der Gruppe ganz viele Wörter stehen, dann schreiben nur die Wörter in die Tabelle, die du umkringelt hast.

Dann sollst du bitte jeden Tag, zum Beispiel abends bevor du ins Bett gehst, überlegen wie sehr du eine Lichtseite von dir an dem Tag zeigen konntest. Das geht eigentlich genauso wie mit der Tabelle zu den Entspannungsübungen. Dabei bedeutet ein Strich -, das du die Lichtseiten an dem Tag gar nicht bei dir gesehen hast. Ein Sternchen ★ bedeutet, dass du die Lichtseiten ein Bisschen hattest. 2 Sternchen ★★ bedeuten, dass du sie ziemlich zeigen konntest und 3 Sternchen ★★★ bedeuten, dass diese Lichtseite ganz doll oder ganz viel da war. Das steht auch noch mal unter der Tabelle.

Meine Lichtseiten sind:	Die Wochentage						
	Mo	Di	Mi	Do	Fr	Sa	So

Was was bedeutet:

- ★ = Diese Lichtseite von mir hatte ich heute ein Bisschen.
- ★★ = Diese Lichtseite von mir konnte ich heute ziemlich gut zeigen.
- ★★★ = Diese Lichtseite von mir war heute ganz doll oder ganz viel da.
- = Diese Lichtseite habe ich heute gar nicht an mir gesehen.

Abbildung: Material für die Kinderordner: siebte Hausaufgabe

Erläuterung: Der Originalzettel für die Kinder ist DIN A4-Querformat. Die Selbstbeobachtungstabelle geht über die gesamte Blattbreite und die Wochentage sind dort nicht abgekürzt.

⑧ **Abschlusskreis**

Die heutige Geschichte wird für die Ordner ausgeteilt.

Gemeinsames Singen des „Mut tut gut!“ – Liedes.

⑨ **Ausklangsphase**

Alle Kinder gehen mit den GruppenleiterInnen in die Ausklangsphase.

**11.2.7 9. Kindergruppensitzung: Tiere**

Was kann ich von anderen Kindern lernen, die keine Ängste, z.B. vor Hunden haben?

Dauer der Sitzung:

Maximal 80 Minuten + 10 Minuten Ausklang z.B. auf dem Schulhof.

Materialien der Sitzung:

Eigene Manuale

Materialtaschen

Gitarre oder CD (sofern CD auch ein Abspielgerät)

Gruppenregeln

Zettel für die Kinder: Geschichte der neunten Sitzung und „Löwenherz für zu Hause nach der neunten Sitzung“

Ablauf der Sitzung:

Alle Zeitangaben können lediglich Circa-Angaben sein und das zeitliche Maximum benennen!

① Eröffnungskreis [5 Minuten]

② Einstimmungskreis [5 Minuten]

- ③ *Löwenherz von* zu Hause besprechen [10 Minuten]
- ④ Geschichte vorlesen [10 Minuten]
- ⑤ Aktivitätsangebot: Rollenspiel [25 Minuten]
- ⑥ Reflexionskreis [15 Minuten]
- ⑦ *Löwenherz für* zu Hause [5 Minuten]
- ⑧ Abschlusskreis [5 Minuten]
- ⑨ Ausklangphase draußen oder in einem anderen Raum [mindestens 10 Minuten]

Lernziele der Sitzung:

Gemeinsam zur Ruhe kommen (durch das Vorlesen der Geschichte)  
Auf ein gemeinsames Thema einstimmen / für das Thema der Geschichte sensibilisieren  
Entspannung bis Trance durch das Geschichtevorlesen erfahren  
Verbesserung der Wahrnehmung abgelehnter Selbstannahmen  
Erweiterung der Fähigkeit zum Erleben und Aushalten unangenehmer Gefühle  
Erweiterung der Fähigkeit zum Zeigen unangenehmer Gefühle  
Verbesserung der Fähigkeit, Ängste bei sich wahrzunehmen  
Verbesserung der Fähigkeit, Ängste bei sich zu akzeptieren  
Stärkung der fremdbezogenen sozialen Problemlösekompetenz  
Stärkung der selbstbezogenen sozialen Problemlösekompetenz  
Verbesserung der Fähigkeit die Ursachen eigener Ängste zu verstehen  
Verbesserung der Fähigkeit sich in Angstsituationen zu entspannen  
Verbesserung der Fähigkeit zur Handlungsdurchführung trotz des Vorhandenseins von Angst

Inhalte und Ausgestaltung der Sitzung:

- ① Eröffnungskreis

Begrüßung

Die sicheren-Ort-Bilder

Stimmungsblitzlicht: Wie geht es euch?

Nach der Begrüßung sollen alle in einem Sitzkreis zusammen kommen. Alle Kinder sollen ihre *Löwenherz – Ordner* mit in den Sitzkreis nehmen. Die Kinder sollen ihre „sicheren-Ort“-Bilder aus den *Löwenherz – Ordnern* nehmen und sie für sich selbst gut platzieren. An dieser Stelle sollte noch mal kurz erinnert werden wie in der Gruppe mit den Bildern umgegangen werden soll.

- ② Einstimmungskreis

Heute: *Löwenherz von* zu Hause, Geschichte vorlesen, Rollenspiel (wie Theaterspiel), Reflexionskreis, *Löwenherz für* zu Hause, Abschlusskreis, Ausklangphase

- ③ *Löwenherz von* zu Hause

Dazu können die Kinder gern ihre Ordner aufschlagen.

Hilfreiche Fragen können sein:

Habt ihr eure Lichtseiten beobachten können?

War es schwierig, sich zu überlegen wie doll die Lichtseiten am Tag waren?

Hat das Beobachten geholfen die Lichtseiten mehr zu zeigen?

Es ist wichtig den Kindern Zeit zu lassen, um zu reflektieren!

Vor dem folgenden Punkt sollen alle ihre Ordner weg legen.

- ④ Geschichte vorlesen

Mein Freund hat keine Angst vor Hunden!

Jenny blieb stehen. Da war ganz plötzlich ein Hund! Sie konnte nicht weiter. Schweiß rann ihr den Rücken hinunter, sie kriegte Herzklopfen.

Jenny dachte noch, dass sie sicher auf den Baum dort drüben klettern könnte bevor der Hund bei ihr war. Jenny bewegte sich aber nicht. Sie konnte nicht, sie war wie gelähmt, als wäre ihren Füßen an dem Rasen festgeklebt, so stand sie da. Gleich würde sie ohnmächtig, sie fühlte es genau. Jenny wagte kaum zu atmen, ihr Herz würde bestimmt gleich stehen bleiben.

Ihr Freund Lukas rief den Hund. Wie konnte er nur? Kannte Lukas diesen Hund etwa?

Jenny und Lukas waren zusammen in den Park gegangen, weil hier die Inliner-Bahn war.

Lukas, der immer erst in ihre Wohnung kam, wenn sie ihre Mäuse in den Käfig gesperrt hatte? Der Lukas, der nicht mit ihr Spinnen für die Schule sammeln konnte, weil er die nicht anfassen kann? Ihr Freund Lukas mochte Hunde? Womöglich auch Katzen? Katzen fand Jenny eigentlich noch schlimmer

als Hunde, die konnten so hinterhältig sein und kratzen. Aber immerhin begegneten einem Katzen nicht draußen, da liefen sie eher weg. Und man musste ja niemanden besuchen der so Tiere hat. Hunde, ja, Hunde konnten beißen und die laufen überall herum, auch ohne Leine.

Lukas kniete sich runter. Der Hund sprang an ihm hoch, warf ihn um und schleckte ihm das Gesicht ab. Lukas lachte laut auf. Er drehte sich zu Jenny um und rief sie: "Hey, Jenny, was ist mit dir?" Lukas lief auf sie zu. Der Hund rannte neben ihm her, sprang immer wieder hoch, kläffte. Gleich würden sie bei Jenny sein.

Jetzt schrie Jenny: "Nein! Nein!". Lukas sah sie verdutzt an. Was ist denn mit Jenny los?

© Aktivitätsangebot: Rollenspiel

Die Kinder sollen die Möglichkeit Problemlösungen gemeinsam zu generieren erhalten. Der Begriff des *Rollenspiels* ist den Kindern vermutlich fremd, kann aber gut mit Theaterspiel erklärt werden.

Mit Hilfe des Rollenspiels soll zum einen Raum für das Zeigen von Ängsten vor bestimmten Tieren gegeben werden, zum anderen sollen Problemlösungen generiert werden. Hierbei sind die nicht tierphobischen Kinder potentielle Modelle.

Es kann für den Einstieg günstig sein, dass einE GruppenleiterIn mitspielt. Dann sollte die Person auf die Anregungen der Kinder eingehen und sich sozusagen eine Rollenregie abholen, um zu gewährleisten, dass Inhalte/Skripte der Kinder gespielt und bearbeitet werden und nicht etwa die der spielenden Gruppenleiterin / des spielenden Gruppenleiters.

Weiterhin ist es wichtig, dass die GruppenleiterInnen im Rollenspiel die Zeit besonders im Auge haben, da auch Rollenfeedback und sharing wichtige Bestandteile des Aktivitätsangebotes sind. Diese sollen unter keinen Umständen unter den Tisch fallen. Allerdings ist es möglich, dass das sharing fließend in den Reflexionskreis übergeht.

© Reflexionskreis

Im Reflexionskreis versuchen die GruppenleiterInnen von den Kindern in einem Gruppengespräch zu erfahren wie es jedem einzelnen Kind während des Spielens erging, dabei ist es wichtig auch die Kinder einzubeziehen, die evtl. gar nicht selbst spielten. Ebenfalls kann hier thematisiert werden wie sich die Kinder während des Vorlesens gefühlt haben. Was ihnen leicht fiel, was weniger leicht war. Wichtig hierbei ist den Kindern Zeit zu lassen selbst ins Gespräch miteinander zu kommen. Dazu darf und muss ihnen evtl. geholfen werden. Es ist z.B. förderlich eine kindliche Aussage in die Gruppe zurück zu geben, im Sinne von „Wie war das, was ... sagte denn bei euch?“

Hier kann gut ein weiterer Bezug zum individuellen sicheren Ort hergestellt werden. Dabei ist es sinnvoll, Kinder die bisher keinen sicheren Ort malen konnten, aufzufordern dieses immer wieder zu versuchen. Beim Malen zu Hause kann der dort aufgehängte sichere Ort oder der im *Löwenherz – Ordner* zur Hilfe genommen werden, wenn das Malen unangenehm ist.

⑦ Löwenherz für zu Hause

Abbildung: Arbeitsblatt *Löwenherz für zu Hause* nach der neunten Sitzung



für zu Hause nach der neunten Sitzung

Heute habt ihr in eurer *Löwenherz* – Gruppe ganz viel über Tiere vor denen jemand Angst hat oder die jemand nicht mag gesprochen. Hast du auch so ein Tier? Ein Tier, bei dem du Angst bekommst, wenn du es siehst oder an dieses Tier denkst? Oder ein Tier, das du einfach überhaupt nicht magst?

Heute sollst du dieses Tier bitte malen und in deinen *Löwenherz* – Ordner heften, um es zur nächsten Sitzung mitzubringen. Dabei ist es ganz egal, ob du das Tier nur zeichnest oder es ganz bunt malst. Das kannst du machen wie du möchtest. Wenn du es bunt malen willst, kannst du dir aussuchen, ob du Buntstifte, Filzstifte, Wachsstifte oder Tuscharben benutzt.

Wenn dir das Malen unangenehm ist, versuche dich zu entspannen. Versuche an deinen sicheren Ort und an das Bild deines sicheren Ortes zu denken. Wenn dir das nicht reicht, kannst du auch mal wieder die CD oder Kassette mit der Entspannungsübung hören.

Abbildung: Material für die Kinderordner: neunte Hausaufgabe

Erläuterung: Der Originalzettel für die Kinder ist DIN A4-Format.

⑧ Abschlusskreis

Die heutige Geschichte wird für die Ordner ausgeteilt.

Gemeinsames Singen des „Mut tut gut!“ – Liedes.

⑨ Ausklangphase

Alle Kinder gehen mit den GruppenleiterInnen in die Ausklangphase.

### **11.2.8 10. Kindergruppensitzung: Von der Angst sich zu blamieren**

Wenn ich etwas vor anderen darstellen, sagen oder zeigen soll, dann fühle ich mich schon vorher wie ein Versager (soziale Scheu, Leistungsangst).

Was kann ich gegen diese Ängste tun?

Dauer der Sitzung:

Maximal 80 Minuten + 10 Minuten Ausklang z.B. auf dem Schulhof.

Materialien der Sitzung:

Eigene Manuale

Materialtaschen

Gitarre oder CD (sofern CD auch ein Abspielgerät)

Gruppenregeln

Zettel für die Kinder: Geschichte der zehnten Sitzung

Ablauf der Sitzung:

Alle Zeitangaben können lediglich Circa-Angaben sein und das zeitliche Maximum benennen!

- ① Eröffnungskreis [5 Minuten]
- ② Einstimmungskreis [5 Minuten]
- ③ *Löwenherz von zu Hause* besprechen [15 Minuten]
- ④ Geschichte vorlesen und evtl. besprechen [10 Minuten]
- ⑤ Aktivitätsangebot: Rollenspiel [30 Minuten]
- ⑥ Reflexionskreis [10 Minuten]
- ⑦ Abschlusskreis [5 Minuten]
- ⑧ Ausklangphase draußen oder in einem anderen Raum [mindestens 10 Minuten]

Lernziele der Sitzung:

Gemeinsam zur Ruhe kommen (durch das Vorlesen der Geschichte)

Auf ein gemeinsames Thema einstimmen / für das Thema der Geschichte sensibilisieren

Entspannung bis Trance durch das Geschichtevorlesen erfahren

Verbesserung der Wahrnehmung und Bewusstwerdung der eigenen seelisch-körperlichen Prozesse  
Verbesserung der Fähigkeit Ängste bei sich wahrzunehmen  
Verbesserung der Fähigkeit Ängste bei sich zu akzeptieren  
Erweiterung der Fähigkeit zum Wahrnehmen unangenehmer Gefühle  
Verbesserung der Fähigkeit zum Ertragen unangenehmer Gefühle  
Verbesserung der Fähigkeit zum Zeigen unangenehmer Gefühle  
Verbesserung der Fähigkeit sich in Angstsituationen zu entspannen  
Verbesserung der Fähigkeit zur Handlungsdurchführung trotz des Vorhandenseins von Angst  
Stärkung der selbstbezogenen Problemlösekompetenz  
Stärkung mutigen Verhaltens in individuell schwierigen Situationen

Inhalte und Ausgestaltung der Sitzung:

① Eröffnungskreis

Begrüßung

Die sicheren-Ort-Bilder

Stimmungsblitzlicht: Wie geht es euch?

Nach der Begrüßung sollen alle in einem Sitzkreis zusammen kommen. Alle Kinder sollen ihre *Löwenherz – Ordner* mit in den Sitzkreis nehmen. Die Kinder sollen ihre „sicheren-Ort“-Bilder aus den *Löwenherz – Ordnern* nehmen und sie für sich selbst gut platzieren. An dieser Stelle sollte noch mal kurz erinnert werden wie in der Gruppe mit den Bildern umgegangen werden soll.

② Einstimmungskreis

Heute: *Löwenherz von* zu Hause, Geschichte vorlesen, Rollenspiel (wie Theaterspiel), Reflexionskreis, Abschlusskreis, Ausklangphase

③ *Löwenherz von* zu Hause

Konnten die Kinder ein oder mehrere Tiere malen? Die *Löwenherz – Ordner* sollten griffbereit liegen, denn wer möchte darf sein Tier gern zeigen.

Mögliche gesprächsleitende Fragen in der Besprechung von *Löwenherz von* zu Hause:

Wie ging es jedem Kind während des Malens?

Hast du Angst vor dem Tier oder magst du es nicht?

Was ist schlimm an deinem Tier?

Wenn das Tier „nur“ nicht gemocht wird: Hast du kein Tier, vor dem du Angst hast? -> Wenn doch: warum konntest/wolltest du das nicht malen?

Hat jemand eine Entspannungsübung zum Malen oder nach dem Malen gemacht?

Welche Entspannungsform wurde genutzt?

Es ist wichtig den Kindern Zeit zu lassen, um zu reflektieren und aufeinander zu reagieren.

Vor dem folgenden Punkt sollen alle ihre Ordner weg legen.

④ Geschichte vorlesen

Das kann ich nicht

Julia fühlt sich ganz niedergeschlagen. Es ist Samstagmorgen. Eigentlich mag Julia Wochenenden, da ist immer alles so gemütlich, sie frühstücken dann immer lange und erzählen viel.

Heute hatte Julia sich schon vor dem Frühstück mit Mama und Papa gestritten, ihre Eltern konnten sie einfach nicht verstehen.

Papa hatte sie gefragt, ob sie Appetit auf Brötchen hätte. Jaa, Juhu, Julia jubelte. Aber dann sagte Papa, dass Julia Brötchen holen kann während die Eltern Frühstück machen. Nein, das wollte Julia auf gar keinen Fall. "Warum denn nicht?", hatte Papa gefragt. Julia konnte das nicht erklären, die ganzen Leute und dann musste sie ja auch sagen, was sie haben will und bezahlen und so.

"Nein, ich will gar keine Brötchen", hatte Julia geantwortet. Papa sagte dann, dass sie doch eben noch etwas ganz anderes gesagt hätte. Ja, eben war das auch noch ganz anders. Wenn Julia die Brötchen allein kaufen sollte, hatte sie plötzlich gar keinen Appetit mehr.

Und dann mischt sich auch noch Mama ein. Mama meint, dass das irgendwie sowie mit dem Vorlesen neulich in der Klasse sei. Da hatte Julia prima geübt und konnte die ganze Geschichte gut lesen. Sie hatte mit Papa geübt und abends Mama die Geschichte richtig vorgelesen. Da war Julia sehr stolz. Am nächsten Tag in der Klasse aber war ihr ganz heiß und flau. Da hat sie sich dann nicht zum Lesen

gemeldet, obwohl sie dafür doch extra geübt hatte. Als sie dann trotzdem dran kam, konnte sie gar nicht lesen, sie stockte nur und dann liefen ihr sogar Tränen über die Wangen.

Julia spürt wie der Gedanke an das Vorlesen ihren Hals zu schnürt. Sie brüllt: "Gar nicht! Das mit den Brötchen ist nicht wie mit dem Vorlesen, ich will einfach keine Brötchen" und rennt in ihr Zimmer. Weinend schmeißt sie sich auf ihr Bett.

Ja, Mama hat schon irgendwie Recht. Neulich das Vorlesen müssen und dann jetzt die Brötchen holen sollen, das fühlt sich total ähnlich an. Dabei war das doch was ganz anderes, oder?

⑤ **Aktivitätsangebot: Rollenspiel**

Die Kinder sollen zum einen die Möglichkeit erhalten gemeinsam Problemlösungen zu generieren, und zum anderen erkennen können, dass sozialphobisches Erleben nicht ihr individuelles Problem ist. Dazu ist es sinnvoll die Geschichte mit den Kindern zu besprechen, das kann gut als Einleitung zum Rollenspiel geschehen. Möglicherweise sind die Gefühlkarten an dieser Stelle sinnvoll.

Der Begriff des *Rollenspiels* ist den Kindern vermutlich fremd, kann aber gut mit Theaterspiel erklärt werden.

Mit Hilfe des Rollenspiels soll zum einen Raum für das Zeigen von sozialen Ängsten im individuellen Alltag der Kinder gegeben werden und zum anderen potentielle Lösungswege gefunden werden.

Für den Einstieg kann es günstig sein, dass eine Gruppenleitung mitspielt. In diesem Fall sollte die Person auf die Anregungen der Kinder eingehen und sich sozusagen eine Rollenregie abholen, um zu gewährleisten, dass Inhalte/Skripte der Kinder gespielt und bearbeitet werden und nicht etwa die der spielenden Gruppenleiterin / des spielenden Gruppenleiters. Evtl. können die GruppenleiterInnen Lösungsansätze anbieten. In diesem Fall ist es äußerst wichtig den Charakter des Angebots überdeutlich zu machen und lediglich Lösungsansätze anzubieten, um den Kindern eine Weiterentwicklung zu ermöglichen.

Weiterhin ist es wichtig, dass die GruppenleiterInnen im Rollenspiel die Zeit besonders gut im Auge haben, da auch Rollenfeedback und sharing wichtige Bestandteile des Aktivitätsangebotes sind. Diese sollen unter keinen Umständen unter den Tisch fallen. Allerdings ist es möglich, dass das sharing fließend in den Reflexionskreis übergeht.

⑥ **Reflexionskreis**

Im Reflexionskreis versuchen die GruppenleiterInnen von den Kindern in einem Gruppengespräch zu erfahren wie es jedem einzelnen Kind während des Spielens erging, dabei ist es wichtig auch die Kinder einzubeziehen, die evtl. gar nicht selbst spielten. Ebenfalls kann hier thematisiert werden wie sich die Kinder während des Vorlesens gefühlt haben. Was ihnen leicht fiel, was weniger leicht war. Wichtig hierbei ist den Kindern Zeit zu lassen selbst ins Gespräch miteinander zu kommen. Dazu darf und muss ihnen evtl. geholfen werden. Es ist z.B. förderlich eine kindliche Aussage in die Gruppe zurück zu geben, im Sinne von „Wie war das, was ... sagte denn bei euch?“

Ein Augenmerk sollte auf den gefundenen Lösungen und deren Transfermöglichkeiten in den jeweiligen Alltag liegen. Hier kann gut ein weiterer Bezug zum individuellen sicheren Ort hergestellt werden. Dabei ist es sinnvoll, Kinder die bisher keinen sicheren Ort malen konnten, aufzufordern dieses immer wieder zu versuchen.

⑦ **Abschlusskreis**

Die heutige Geschichte wird für die Ordner ausgeteilt.

Gemeinsames Singen des „Mut tut gut!“ – Liedes.

⑧ **Ausklangphase**

Alle Kinder gehen mit den GruppenleiterInnen in die Ausklangphase.

### **11.2.9 11. Kindergruppensitzung: Wenn der Bauch Angst hat**

Ist es möglich, dass Bauchschmerzen, Kopfschmerzen, Essunlust etc. etwas mit Sorgen, Stress oder unbewältigten Ängsten zu tun haben?

Was kann ich tun, um diese Frage zu klären?

Dauer der Sitzung:

Maximal 80 Minuten + 10 Minuten Ausklang z.B. auf dem Schulhof.

Materialien der Sitzung:

Eigene Manuale

Materialtaschen

Gitarre oder CD (sofern CD auch ein Abspielgerät)

Gruppenregeln

Zettel für die Kinder: Geschichte der elften Sitzung und „Löwenherz für zu Hause nach der elften Sitzung“

Ablauf der Sitzung:

Alle Zeitangaben können lediglich Circa-Angaben sein und das zeitliche Maximum benennen!

- ① Eröffnungskreis [5 Minuten]
- ② Einstimmungskreis [5 Minuten]
- ③ Geschichte vorlesen und evtl. besprechen [10 Minuten]
- ④ Aktivitätsangebot: Kneten [30 Minuten]
- ⑤ Reflexionskreis [15 Minuten]
- ⑥ *Löwenherz für zu Hause* besprechen [10 Minuten]
- ⑦ Abschlusskreis [5 Minuten]
- ⑧ Ausklangphase draußen oder in einem anderen Raum [mindestens 10 Minuten]

Lernziele der Sitzung:

Gemeinsam zur Ruhe kommen (durch das Vorlesen der Geschichte)

Auf ein gemeinsames Thema einstimmen / für das Thema der Geschichte sensibilisieren

Entspannung bis Trance durch das Geschichtevorlesen erfahren

taktile Stimulation erfahren und spüren

Verbesserung der Wahrnehmung und Bewusstwerdung der eigenen seelisch-körperlichen Prozesse

Verbesserung des Einfühlungsvermögens für sich selbst

Verbesserung der Wertschätzung für sich selbst

Verbesserung der Wahrnehmung

Erweiterung der Fähigkeit zum Erleben eigener angenehmer und unangenehmer Gefühle

Erweiterung der Fähigkeit zum Zeigen eigener angenehmer und unangenehmer Gefühle

Verbesserung der Wahrnehmung abgelehnter Selbstannahmen (B-Seiten)

Verbesserung der Akzeptanz abgelehnter Selbstannahmen (B-Seiten)

Verbesserung der Integration abgelehnter Selbstannahmen (B-Seiten) in das eigenen Selbstkonzept

Inhalte und Ausgestaltung der Sitzung:

- ① Eröffnungskreis

Begrüßung

Die sicheren-Ort-Bilder

Wie geht es euch?

Nach der Begrüßung sollen alle in einem Sitzkreis zusammen kommen. Alle Kinder sollen ihre *Löwenherz – Ordner* mit in den Sitzkreis nehmen. Die Kinder sollen ihre „sicheren-Ort“-Bilder aus den *Löwenherz – Ordnern* nehmen und sie für sich selbst gut platzieren. An dieser Stelle sollte noch mal kurz erinnert werden wie in der Gruppe mit den Bildern umgegangen werden soll.

- ② Einstimmungskreis

Heute: Geschichte vorlesen, Kneten, Reflexionskreis, *Löwenherz für zu Hause*, Abschlusskreis, Ausklangphase

- ③ Geschichte vorlesen und evtl. besprechen

Manchmal versteckt sich Angst im Körper

Frederik mag gar nicht an morgen denken. Dabei freut er sich soo sehr auf morgen; eigentlich.

Aber jetzt hat er plötzlich Bauchschmerzen. Er kann gar nicht weiter essen, dabei hat er erst dreimal von seinem Brot abgebissen. Morgen hat er Geburtstag und Frederik ist so aufgeregt. Ja, klar, Frederik freut sich auf die ganzen Geschenke. Aber dann muss er auch vor der ganzen Klasse stehen, während sie für ihn *Alles Gute zum Geburtstag* singen.

Sein Magen zieht sich endgültig zusammen, schon bei der Vorstellung wird ihm übel; puh. Frederik ist richtig schlecht und er glaubt gleich spucken zu müssen.

Seine Mutter reißt ihn aus seinen Gedanken:“ Wenn du nicht mehr essen magst, dann mach dich doch bitte fertig für’s Bett.“

**Ins Bett!?** Wie soll er denn einschlafen? Frederik ist sich sicher, dass er kein Auge zu tun wird.

Langsam steht er auf, er hat das Gefühl gar nicht mehr gerade gehen zu können, so doll sind die Bauchschmerzen. Und da soll gar nichts sein, sagte der Arzt letzte Woche.

Dabei hat Frederik das so häufig, wenn er aufgeregt ist oder er sich vor etwas fürchtet. Dann kommen immer diese Bauchschmerzen und die sind ganz echt, und manchmal sogar mit Kopfschmerzen. Jetzt fängt nämlich auch noch der Kopf an zu kribbeln und zu hämmern!

Frederik ist sich sicher, er wird heute Abend nicht einschlafen können!

Die Geschichte sollte je nach den Bedürfnissen der Kinder besprochen werden. Dieser Punkt kann im direkten Anschluss an das Vorlesen geschehen und bei Bedarf mit den Gefühlkarten unterstützt werden. Dabei ist es möglich, dass diese Besprechung in das Aktivitätsangebot übergeht bzw. dieses einleitet.

④ Aktivitätsangebot: Kneten

Jedes Kind soll etwas aus der Geschichte kneten. Das kann etwas sein, was bereits erzählt wurde oder auch etwas, das passieren könnte. Dabei müssen keine gegenständlichen Dinge entstehen, es können auch Gefühle geknetet werden bzw. die taktile Stimulation erlebt werden. Letzteres sollte durch die GruppenleiterInnen empathisch begleitet und gespiegelt werden.

Je nach Gruppe ist ein Gespräch während des Knetens vorstellbar, z.B. bezüglich der Frage wer die Inhalte der Geschichte so oder ähnlich selbst kennt und wie sich das Kneten anfühlt.

⑤ Reflexionskreis

Im Reflexionskreis versuchen die GruppenleiterInnen von den Kindern in einem Gruppengespräch zu erfahren wie es jedem einzelnen Kind während des Knetens erging, dabei ist es wichtig auch die Kinder einzubeziehen, die evtl. gar nicht selbst kneteten. Ebenfalls kann hier thematisiert werden wie sich die Kinder während des Vorlesens gefühlt haben. Was ihnen leicht fiel, was weniger leicht war. Wichtig hierbei ist den Kindern Zeit zu lassen selbst ins Gespräch miteinander zu kommen. Dazu darf und muss ihnen evtl. geholfen werden. Es ist z.B. förderlich eine kindliche Aussage in die Gruppe zurück zu geben, im Sinne von „Wie war das, was ... sagte denn bei euch?“

© Löwenherz für zu Hause besprechen

Abbildung: Arbeitsblatt *Löwenherz für* zu Hause nach der elften Sitzung –Vorderseite-



Heute habt ihr in eurer *Löwenherz* – Gruppe über Bauchschmerzen, Kopfschmerzen und Übelkeit gesprochen. Also was jemand in seinem Körper spüren kann, weil er sich vor etwas fürchtet oder etwas irgendwie unheimlich oder komisch findet oder eben einfach nicht mag.

Kennst du das denn andersrum? Spürst du vielleicht manchmal ganz deutlich in deinem Körper, dass es dir gut geht? Dass du dich zum Beispiel ganz doll freust oder etwas ganz angenehm findest? Wo in deinem Körper merkst du das?

Hier auf der Rückseite findest du ein Kind, von dem nur die Umriss gezeichnet sind. Das Kind sollst du bitte mit verschiedenen Farben anmalen.

Die erste Farbe ist rot. Mit rot sollst du alle Stellen in dem gezeichneten Kind ausmalen, an denen du bei dir besonders deutlich spürst, dass es dir gut geht oder dir etwas besonders gut gefällt.

Die zweite Farbe ist blau. Mit blau sollst du alle Stellen ausmalen, an denen du bei dir nur manchmal merkst, dass es dir gut geht oder dir etwas gut gefällt.

Die letzte Farbe ist gelb. Mit gelb sollst du die Stellen ausmalen, an denen du eigentlich nie spürst, dass es dir gut geht.

Abbildung: Material für die Kinderordner: zehnte Hausaufgabe

Erläuterung: Dieser Hausaufgabenzettel besteht aus einer Vorder- und einer Rückseite. Diese Abbildung zeigt die Vorderseite. Die Rückseite ist in der folgenden Abbildung dargestellt.

Abbildung: Arbeitsblatt *Löwenherz für* zu Hause nach der elften Sitzung –Rückseite-

Wo ich spüre, dass es mir gut geht!

**ROT** = Hier spüre ich, dass es mir gut geht oder mir etwas besonders gut gefällt.

**GELB** = Hier merke ich manchmal, dass es mir gut geht oder mir etwas gut gefällt.

**BLAU** = Hier spüre ich eigentlich nie, dass es mir gut geht.

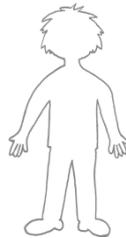


Abbildung: Material für die Kinderordner: zehnte Hausaufgabe

Erläuterung: Die Abbildung zeigt die Rückseite des zehnten Hausaufgabzettels. Im Original ist diese Seite eine DIN A4-Seite groß, d.h. das Körperschema ist im Ausdruck für die Kinder wesentlich größer als in dieser Abbildung.

Bei der Besprechung von *Löwenherz für* zu Hause ist es wichtig zu gewährleisten, dass die Kinder verstanden haben was sie wie kolorieren sollen.

⑦ Abschlusskreis

Die heutige Geschichte wird für die Ordner ausgeteilt.

Gemeinsames Singen des „Mut tut gut!“ – Liedes.

⑧ Ausklangsphase

Alle Kinder gehen mit den GruppenleiterInnen in die Ausklangsphase.

### **11.2.10 12. Kindergruppensitzung: Wo unsere Gruppe mehr Zeit braucht**

Bei allem was wir bisher gemeinsam gemacht haben, war manchmal wenig Zeit.

Wo möchte ich noch mehr Zeit haben bzw. was möchte ich heute noch mal ansehen?

Dauer der Sitzung:

Maximal 80 Minuten + 10 Minuten Ausklang z.B. auf dem Schulhof.

Materialien der Sitzung:

Eigene Manuale

Materialtaschen

Gitarre oder CD (sofern CD auch ein Abspielgerät)

Gruppenregeln

Zettel für die Kinder: Geschichte der zwölften Sitzung und „Löwenherz für zu Hause nach der zwölften Sitzung“

Ablauf der Sitzung:

Alle Zeitangaben können lediglich Circa-Angaben sein und das zeitliche Maximum benennen!

- ① Eröffnungskreis [5 Minuten]
- ② Einstimmungskreis [5 Minuten]
- ③ *Löwenherz von* zu Hause [10 Minuten]
- ④ gemeinsame Themafindung für die heutige Sitzung + evtl. Phantasiereise vorlesen [15 Minuten]
- ⑤ evtl. „alte“ Geschichte vorlesen [5 Minuten]
- ⑥ Aktivitätsangebot: freies Spiel [20 Minuten]
- ⑦ Reflexionskreis [10 Minuten]
- ⑧ *Löwenherz für* zu Hause besprechen [5 Minuten]
- ⑨ Abschlusskreis [5 Minuten]
- ⑩ Ausklangphase draußen oder in einem anderen Raum [mindestens 10 Minuten]

Lernziele der Sitzung:

bei sich selbst sein

sich selbst wahrnehmen

in sich hinein fühlen

} Fokussieren

Einfühlungsvermögen für sich selbst

Erleben angenehmer Gefühle

Zeigen angenehmer Gefühle

Wertschätzung für sich selbst

Wertschätzung und Empathie für die anderen Kinder

Verbesserung der Fähigkeit Ängste bei sich selbst wahrzunehmen

Inhalte und Ausgestaltung der Sitzung:

① Eröffnungskreis

Begrüßung

Die sicheren-Ort-Bilder

Stimmungsblitzlicht: Wie geht es euch?

Nach der Begrüßung sollen alle in einem Sitzkreis zusammen kommen. Alle Kinder sollen ihre *Löwenherz – Ordner* mit in den Sitzkreis nehmen. Die Kinder sollen ihre „sicheren-Ort“-Bilder aus den *Löwenherz – Ordnern* nehmen und sie für sich selbst gut platzieren. An dieser Stelle sollte noch mal kurz erinnert werden wie in der Gruppe mit den Bildern umgegangen werden soll.

② Einstimmungskreis

Heute: *Löwenherz von* zu Hause, gemeinsame Themafindung für heute, freies Spiel, Reflexionskreis, *Löwenherz für* zu Hause, Abschlusskreis, Ausklangphase

③ *Löwenherz von* zu Hause

Dazu können die Kinder gern ihre Ordner aufschlagen. Mögliche Fragen zur Besprechung von *Löwenherz von* zu Hause:

Konntet ihr das Kind ausmalen?

Wie war das? Leicht? Schwierig? Warum bzw. was war leicht oder schwierig?

Es ist wichtig den Kinder Zeit zu lassen, um zu reflektieren!

④ gemeinsame Themafindung für die heutige Sitzung und evtl. Phantasiereise vorlesen

An dieser Stelle sollen die Kinder mit Unterstützung der Gruppenleitung überlegen welche Sitzung sie evtl. wiederholen möchten bzw. welches Sitzungsthema sie noch mal aufgreifen möchten. Dazu können die Kinder gern in ihren Ordnern blättern. Die GruppenleiterInnen sollten sich vor dieser Sitzung überlegen, welche Sitzung sie zur Wieder- oder Nachholung sinnvoll finden. Diese können sie den Kindern gern vorschlagen. Dabei sollte darauf geachtet werden nicht suggestiv auf die Kinder einzuwirken, d.h. die Gruppenleitung sollten mehrere Vorschläge machen, die sie als offene Alternativen anbieten.

Bei den vorherigen Überlegungen dazu sollten die GruppenleiterInnen verschiedene Aspekte einbeziehen: Welche Sitzung / welcher Inhalt ist in den bisherigen Sitzungen zu kurz gekommen?

Bei welchen Inhalten zeigte sich eine hohe Relevanz für die Gruppe oder einige Kinder?

Bei welchen Inhalten / in welcher Sitzung ist für einzelne Kinder viel passiert?

Welche Sitzung musste primär aus Zeitgründen beendet werden, obwohl die Kinder sehr aktiv am Thema waren?

Des Weiteren kann den Kindern eine Phantasiereise durch die gemeinsame *Löwenherz – Zeit* angeboten und vorgelesen werden. Ob die Kinder erst in ihren Ordnern blättern, dann die Phantasiereise machen oder umgekehrt oder auch nur eines von beidem sollte durch die Gruppenleitung oder gemeinsam mit den Kindern entschieden werden.

Beispieltext zur Einleitung der gemeinsamen Themafindung:

Heute ist ja unsere vorletzte *Löwenherz – Sitzung*. Deshalb haben wir uns für heute überlegt, dass wir mit euch zusammen gucken wollen, was ihr vielleicht noch mal machen möchtet, z.B. weil wir in der früheren Sitzung nicht genug Zeit hatten. Wenn ihr möchtet könnt ihr in eure *Löwenherz – Ordner* schauen, was wir überhaupt gemacht haben. Wir haben uns auch eine Phantasiereise überlegt. Die Phantasiereise geht durch unsere ganze gemeinsame *Löwenherz – Zeit*. Wir haben uns natürlich vorher schon mal überlegt, was uns einfällt. Das können wir euch vorschlagen, aber erst mal möchten wir, dass ihr auch überlegt, ihr wusstet das ja nicht vorher und konntet also auch nicht vorher überlegen.

Wir können euch danach z.B. eine bestimmte Geschichte noch mal vorlesen und wir spielen dann dazu. Vielleicht fällt euch aber auch einfach ein Thema aus früheren *Löwenherz – Sitzungen* ein, zu dem ihr spielen möchtet.

Hier ist es wichtig den Kindern wirklich Zeit zum Nachdenken einzuräumen.

Der Inhalt des Beispieltextes kann natürlich auch gesplittet werden. Es kann sinnvoll sein, die Möglichkeit der Vorschläge durch die GruppenleiterInnen erst mal zurück zu halten, um die Kinder anzuregen selbst ein Thema zu finden.

Sofern die GruppenleiterInnen annehmen, dass eine solche Themenfindung in ihrer Gruppe kaum oder gar nicht möglich ist oder sie aufgrund von früheren Störungen eine Sitzung im Verzug sind, können sie an dieser Stelle das Thema entsprechend des Schemas der bisherigen Sitzungen vorgeben. Das sollte dann entweder kurz erwähnt werden, da das Material für die Kinder nummeriert ist oder alternativ die Materialnummerierung dem Stand der Gruppe anpassen. Genauso kann natürlich die Phantasiereise als Geschichte der heutigen Stunde angesagt werden. In jedem Fall muss die Gruppenleitung im Vorfeld der Sitzung die folgende Vorlage zur Phantasiereise spezifisch auf ihre Gruppe ausschmücken. Dabei ist es wichtig die wirklichen Themen der jeweiligen Gruppe einzubeziehen, wann z.B. Theater gespielt wurde, evtl. auf einzelne Besonderheiten eingehen, auch das Verlassen der Gruppe durch einzelne Kinder sollte erwähnt werden oder die Besprechungen von *Löwenherz von* zu Hause, ebenfalls sollten an den zeitlich korrekten Stellen Ferien, Feiertag und/oder Klassenfahrten eingebaut werden u.ä..

Diese sollte dann auch als Material für die Kinder-Ordner vervielfältigt werden, um sie den Kindern geben zu können. Als Material für die Kinder-Ordner sind keine Sprechweisungen darin zu finden und die Formatierung ist etwas anders, so sollte der Zeilenabstand z.B. 1,5zeilig sein.

Vorlage zur Phantasiereise:

Geschichtenvorlage der zwölften Sitzung

Unsere heutige Geschichte ist eine Reise durch unsere gemeinsame *Löwenherz* – Zeit. Die dauert eine ganze Weile, weil wir ja viel miteinander gemacht haben.

Legt euch gemütlich hin, vielleicht will sich jemand noch ein Kissen holen oder sich einkuscheln, dann mache das jetzt.

Schließe deine Augen. Wenn du deine Augen offen lassen möchtest, dann suche dir einen Punkt an der Wand oder Decke, den du ansiehst.

Lege dich hin. Atme tief ein und aus.

kurze Sprechpause

Gehe in deiner Erinnerung zurück. Ganz am Anfang kamen Leute in deine Klasse und du hast Fragebögen ausgefüllt. Dann dauerte es eine Weile und dann warst du ein *Löwenherz* – Kind.

Unsere erste Sitzung stand bevor. Warst du aufgeregt? Hast du dir vielleicht überlegt was da wohl passieren wird? Versuche dich zu erinnern!

kurze Sprechpause

Wir haben uns erst mal kennen gelernt und alle einen Steckbrief ausgefüllt und die Fotos von allen Kindern gemacht. Wie war das? Hatte dir das Spaß gemacht?

kurze Sprechpause

Dann haben wir uns jede Woche gesehen.

In der zweiten Sitzung haben wir uns mit dem sicheren Ort beschäftigt. Da haben wir auch eine Phantasiereise gemacht.

Wie damals spürst du jetzt vielleicht wie dein Atem in dich hineinströmt und wieder aus dir raus.

In der Woche zwischen unseren Treffen hast du *Löwenherz für* zu Hause gehabt. Hattest du Lust das zu machen?

kurze Sprechpause

Dann kam die dritte Sitzung. In der haben wir die Bilder mit den Menschen angesehen und ganz viel über Gefühle gesprochen, auch über Gefühle aus der Geschichte. Danach konntet ihr zu Hause eine Collage basteln.

Wieder eine Woche weiter haben wir eine Entspannungsübung gemacht. Danach ging es bei *Löwenherz für* zu Hause mehrere Wochen darum Entspannung zu üben. Dazu hast du auch eine Kassette oder CD mitgenommen.

Kannst du dich auch jetzt entspannen? Spüre wie sich dein Bauch beim Einatmen hebt und beim Ausatmen wieder senkt.

kurze Sprechpause

Dann kam die fünfte Sitzung mit der Geschichte von Jakob, der nicht in die Schule wollte und auch nicht bei seinem Freund schlafen, der hat sich immer ganz viele Sorgen gemacht. Wir haben damals gemeinsam ..... (z.B. Theater gespielt oder mit den Handpuppen gespielt und alle haben etwas eingebracht. Was hast du in dem Theater gespielt?)

kurze Sprechpause

Puh! Dann kam die Geschichte von Hannah, deren Opa so sehr traurig war. Wurdest du damals auch ganz traurig?

Atme ruhig ganz prustig aus! Das war viel in der sechsten Sitzung.

kurze Sprechpause

In der nächsten Sitzung ging's um Träume und was so nachts alles kommen kann. Wir haben gemalt (oder eben was sonst). Was war dein ES?

kurze Sprechpause

Vor unserer nächsten Sitzung kamen dann erst wieder die Fragebögen vom Anfang. Das war diesmal aber irgendwie kürzer. Wir haben die dann nur in unserer Gruppe ausgefüllt.

In der nächsten Woche ging es dann mit der achten Sitzung weiter. Da gab es auch eine kurze Phantasiereise. Erinnerst du dich an die Lichtseiten, die du damals aufgeschrieben hast? Ab diesem Tag ging es bei *Löwenherz für* zu Hause nicht mehr um Entspannung üben. Aber du solltest dich immer noch selbst beobachten. Ging das gut?

kurze Sprechpause

Dann kam die Hunde – Geschichte. Dazu haben wir .... gespielt. Wolltest du danach ein Tier zu Hause malen?

kurze Sprechpause

In der neunten Sitzung ging es in der Geschichte um Vorlesen in der Schule, alleine Brötchen kaufen und so etwas. Erinnerst du dich?

kurze Sprechpause

Jetzt sind wir schon der Sitzung von letzter Woche angelangt. Letzte Woche ging es um Bauch- und Kopfschmerzen, weil irgendwo die Aufregung ja hin muss. Letzte Woche haben wir dann ....

kurze Sprechpause

Unsere Phantasiereise geht allmählich zu Ende, denn wir sind bei heute angekommen.

Vielleicht magst du dich noch mal räkeln. Ich zähle gleich rückwärts von drei bis null. Wenn ich bei null bin, öffne deine Augen.

drei

kurze Sprechpause

zwei

kurze Sprechpause

eins

kurze Sprechpause

null!

Im Anschluss sollte geschaut werden, ob die Kinder evtl. jetzt in ihren Ordner blättern möchten oder direkt ins Gespräch kommen.

⑤ evtl. „alte“ Geschichte vorlesen

Sofern die Kinder sich für eine bestimmte Sitzung entscheiden sollte ihnen freigestellt werden, ob sie die Geschichte dieser Sitzung noch einmal vorgelesen bekommen möchten oder nicht. Wollen die Kinder die Geschichte hören sollte sie jetzt vorgelesen werden.

Wollen die Kinder die Geschichte nicht vorgelesen bekommen, sollte an dieser Stelle genauer über die Inhalte der genannten Sitzung, also die Geschichte bzw. das damalige Spiel gesprochen werden.

Im Anschluss entscheidet die Gruppe, ob sie das ehemalige Aktivitätsangebot wiederholen möchten oder eine andere Gestaltung bevorzugen.

⑥ Aktivitätsangebot: freies Spiel

Die Kinder können frei aus den vorhandenen Materialien ihr Spiel gestalten, welches Spielmaterial sie wählen ist ihnen freigestellt. Günstig ist es, wenn die Kinder sich auf ein oder zwei Aktivitäten einigen können, da die Begleitung aller Kinder durch die GruppenleiterInnen anderenfalls äußerst schwierig zu bewerkstelligen wäre.

⑦ Reflexionskreis

Im Reflexionskreis versuchen die GruppenleiterInnen von den Kindern in einem Gruppengespräch zu erfahren wie es jedem einzelnen Kind während des Spielens erging. Ebenfalls kann hier thematisiert werden wie sich die Kinder während des wiederholten Vorlesens (sofern es stattfand) gefühlt haben. Was ihnen leicht fiel, was weniger leicht war. Wichtig hierbei ist es den Kindern Zeit zu lassen selbst ins Gespräch miteinander zu kommen. Dazu darf und muss ihnen evtl. geholfen werden. Sofern die Kinder ihre Aktivität selbst entwickelt haben, sollte heraus gearbeitet werden, was sie gemacht haben, also was sachlicher und vor allem emotionaler Inhalt ihres Spiels war. Es ist z.B. förderlich eine kindliche Aussage in die Gruppe zurück zu geben, im Sinne von „Wie war das, was ... sagte denn bei euch?“

Ⓢ *Löwenherz für zu Hause* besprechen

Abbildung: Arbeitsblatt *Löwenherz* nach der zwölften Sitzung



für zu Hause nach der zwölften Sitzung

Jetzt hast du nur noch einmal deine *Löwenherz* – Gruppe. Wenn du an die 12 Sitzungen denkst, was fällt dir ein? An was erinnerst du dich besonders gern? Gab es Dinge, die du wenig oder gar nicht mochtest? Wenn du magst, kannst du natürlich in deinem *Löwenherz* – Ordner blättern, um zu überlegen was ihr überhaupt gemacht habt. Die einzelnen Geschichten und „*Löwenherz für zu Hause*“ können dir beim Erinnern bestimmt helfen.

Und dann sollst du heute bitte ein Bild malen oder die Sachen aufschreiben, die du gar nicht mochtest, und die dir besonders gut gefallen hat. Wenn du magst, kannst du auch ein Bild malen oder aufschreiben was ihr in eurer Gruppe überhaupt gemacht habt. Den Zettel sollst du dann bitte in deinen *Löwenherz* – Ordner heften, um ihn zu eurer letzten Sitzung mitzubringen.

Abbildung: Material für die Kinderordner: elfte Hausaufgabe

Erläuterung: Das Original für die Kinder war im DIN A 4- Format.

Ⓢ Abschlusskreis

Sofern eine Geschichte gelesen wurde, die die Kinder noch nicht haben, wird diese für die Ordner ausgeteilt.

Gemeinsames Singen des „Mut tut gut!“ – Liedes.

Unbedingt sollte noch mal erwähnt werden, dass das nächste Mal die letzte gemeinsame *Löwenherz* – Sitzung stattfindet.

Außerdem sollte spätestens jetzt ein gemeinsamer Plan für die Gestaltung der Abschluss-Abschiedssitzung gefasst werden. Dafür sollte ausreichend Zeit eingeplant werden. Eine kleine Party hat sich in vielen Kindergruppen bewährt, ebenfalls bewährt hat sich ein kleiner Ausflug in der zweiten Hälfte der 13. Sitzung, z.B. zur nächsten Eisdielen oder dem nächsten attraktiven Spielplatz. Sofern das Schulgelände verlassen wird, muss vorher die Zustimmung der Eltern eingeholt werden!

Ⓢ Ausklangphase

Alle Kinder gehen mit den GruppenleiterInnen in die Ausklangphase.

### **11.2.11 13. Kindergruppensitzung: Mut tut gut**

Heute ist mein letzter Sitzungstag! Was habe ich hier gelernt?

Kenne ich meine Ängste jetzt besser und wie kann ich mit ihnen umgehen?

Dauer der Sitzung:

Maximal 70 Minuten + 20 Minuten Ausklang z.B. auf dem Schulhof.

Materialien der Sitzung:

Eigene Manuale

Materialtaschen

Gitarre oder CD (sofern CD auch ein Abspielgerät)

Gruppenregeln

evtl. Besonderheiten zur Abschiedsgestaltung

Ablauf der Sitzung:

Alle Zeitangaben können lediglich Circa-Angaben sein und das zeitliche Maximum benennen!

- ① Eröffnungskreis [5 Minuten]
- ② Einstimmungskreis [5 Minuten]
- ③ *Löwenherz von zu Hause* [10 Minuten]
- ④ Reflexionskreis [20 Minuten]
- ⑤ Abschiedsgestaltung [40 Minuten]
- ⑥ Abschlusskreis [10 Minuten]

Lernziele der Sitzung:

bei sich selbst sein  
sich selbst wahrnehmen  
in sich hinein fühlen

} Fokussieren

Einfühlungsvermögen für sich selbst

Wahrnehmen, erleben und zeigen angenehmer Gefühle

Wahrnehmen, erleben und zeigen unangenehmer Gefühle

Wertschätzung für sich selbst

Wertschätzung und Empathie für die anderen Kinder

Verbesserung der Fähigkeit Ängste bei sich selbst wahrzunehmen

Verbesserung der Fähigkeit zur Handlungsdurchführung trotz des Vorhandenseins von Angst

Verbesserung der Reflexionsfähigkeit

Inhalte und Ausgestaltung der Sitzung:

① Eröffnungskreis

Begrüßung

Die sicheren-Ort-Bilder

Stimmungsblicklicht: Wie geht es euch?

Nach der Begrüßung sollen alle in einem Sitzkreis zusammen kommen. Alle Kinder sollen ihre *Löwenherz – Ordner* mit in den Sitzkreis nehmen. Die Kinder sollen ihre „sicheren-Ort“-Bilder aus den *Löwenherz – Ordnern* nehmen und sie für sich selbst gut platzieren. An dieser Stelle sollte noch mal kurz erinnert werden wie in der Gruppe mit den Bildern umgegangen werden soll.

② Einstimmungskreis

Heute: *Löwenherz von* zu Hause, Reflexionskreis, Abschlusskreis, Ausklangphase heute besonders lang (mit besonderer Abschiedsgestaltung)

③ *Löwenherz von* zu Hause

Dazu können die Kinder gern ihre Ordner aufschlagen und wer möchte darf sein Bild oder Text vorstellen.

Mögliche Fragen zur Besprechung von *Löwenherz von* zu Hause:

Ist es euch leicht gefallen euch an alle unsere Sitzungen zu erinnern?

War es leichter sich an schöne Sitzungen zu erinnern als an unangenehme?

Kann ich jetzt andere Sachen?

Weiß ich jetzt mehr?

④ Reflexionskreis

Der heutige Reflexionskreis kann fließend aus der Besprechung von *Löwenherz von* zu Hause entstehen. Im heutigen Reflexionskreis geht es um ein Resümee der Gruppensitzungen. Wichtig ist hierbei den Kindern Zeit zu lassen selbst ins Gespräch miteinander zu kommen. Dazu darf und muss ihnen evtl. geholfen werden. Es ist z.B. förderlich eine kindliche Aussage in die Gruppe zurück zu geben, im Sinne von „Wie war das, was ... sagte denn bei euch?“

Des Weiteren sollte den Kinder Freiraum zur individuellen Fokussierung gegeben werden. Sofern einzelne Kinder Materialien während des Gesprächs in ihren Händen haben möchten, sollten sie das auf jeden Fall dürfen. Genauso muss der Freiraum geschaffen werden, auf der analogen Ebene zu reflektieren, d.h. im Spiel darzustellen was in den Gruppensitzungen geschehen ist. Sofern die Kinder die analoge Ebene nutzen, sollten die GruppenleiterInnen möglichst viele Inhalte für die Kinder verbalisieren bzw. diese Inhalte spiegelnd an die Kinder zurück geben und sich immer wieder des richtigen Verständnisses vergewissern.

⑤ Abschiedsgestaltung

Da diese die letzte gemeinsame Sitzung ist, muss der Abschied ausreichend Raum erhalten. Je nach Abschiedsaktivität kann es sinnvoll sein, zuerst den Abschlusskreis für die heutige und auch alle Sitzungen zu machen, z.B. wenn die Gruppe dann gemeinsam den Raum oder sogar die Schule verlassen will. In Abhängigkeit der Abschiedsaktivität kann heute die übliche Ausklangphase ausfallen bzw. kann die Gruppe fließend in diese übergehen.

© Abschlusskreis

Für manche Kinder wird es hilfreich sein sich von den Puppen und Tieren zu verabschieden. Einem solchen Abschied sollte ausreichend Raum gegeben werden.  
Gemeinsames Singen des „Mut tut gut!“ – Liedes.

## 12 Die Erhebungsinstrumente

Im Folgenden werden alle im Präventionsprojekt *Löwenherz* genutzten Erhebungsinstrumente abgebildet. In der Darstellung wird zum einen nach Erhebungskategorie unterschieden und zum anderen nach Urteilsgebenden, daraus ergibt sich, dass in Kapitel 12.1 alle Fragebögen abgebildet werden, die in den Subkapiteln nach den ausfüllenden Personen weiter sortiert sind. Entsprechend wird bei den Interviews vorgefahren. Abschließend für dieses Kapitel werden die Tagebuchvorlagen für die GruppenleiterInnen abgebildet.

### 12.1 Die Fragebögen

Eine inhaltliche Beschreibung der Fragebögen findet sich im Hauptteil der vorliegenden Arbeit (Kapitel 5.1.2 *Die Fragebögen*), so dass die Fragebögen an dieser Stelle lediglich abgebildet werden.

#### 12.1.1 Die Fragebögen für die Kinder

Bei den folgenden Fragebogenabbildungen sind Kinder die Urteilsgebenden, es handelt sich also um Selbstbeurteilungsfragebögen.

##### 12.1.1.1 Abbildung des Bildertest zur Angsterfassung für Kinder (BA-K)

Für diesen Test gibt es zwei Testhefte, zum einen das TestleiterInheft in dem die Testanweisung und die Geschichten zu den Bilder-Items abgedruckt sind, zum anderen das Testheft für Kinder, in dem lediglich die Bilder-Items mit Kindernamen und die Antwortskala abgebildet sind. Die Hefte sind im Original im DIN A – 5 – Format. Pro Item steht eine Seite zur Verfügung. An dieser Stelle werden nicht beide Hefte separat abgebildet, sondern in der ersten Abbildung ist die Antwortskala dargestellt und in der folgenden das TestleiterInheft, das auch die im Kinder-Testheft enthaltenen Item-Bilder zeigt, so dass die wiederholte Abbildung des Kinder-Testheftes obsolet ist.

Abbildung: Antwortskala im BA-K



Abbildung: Antwortskala im BA-K

Erläuterung: Die Antwortskala ist im TestleiterInheft nicht abgebildet, deshalb wird sie an dieser Stelle separat gezeigt.

Abbildung: Anweisung für TestleiterIn

Anweisungen für TestleiterIn

Schmidtchen, Gérard, Richter & Fiedler (2000, 2003)

Vorgehen:

Vorlesen der Instruktionen

Austeilen der Testhefte

Gemeinsames Ausfüllen des Deckblattes

Gemeinsame Bearbeitung des Beispielitems. Es muss gewährleistet sein, dass alle Kinder die Aufgabenstellung sicher verstanden haben, gegebenenfalls muss diese wiederholt erläutert werden.

Testdurchführung:

⇒ Langsames Vorlesen der einzelnen Geschichten ohne die *kursiven Überschriften*, diese dienen lediglich der Orientierung.

⇒ Warten bis alle Kinder fertig sind.

⇒ Aufforderung zum Umblättern.

⇒ Nächste Geschichte vorlesen.

Einsammeln aller Testhefte.

### Vorlesen der Testinstruktionen:

Ihr bekommt jetzt gleich ein kleines Heft. In diesem Heft findet ihr mehrere Bilder. Zu den Bildern werden euch kleine Geschichten vorgelesen. Sie handeln von den gezeigten Kindern, von ihren Erlebnissen und Gefühlen. Sicherlich kennt ihr das eine oder andere Gefühl oder könnt es euch vorstellen. Nach jeder Geschichte werdet ihr gefragt, wie gut ihr das selbst kennt, was da beschrieben worden ist. Ihr überlegt dann kurz für euch, ob ihr das so oder ähnlich schon erlebt habt und wie stark das war. Die Antwort darauf soll dann jeder für sich unter dem Bild in sein Heft zeichnen.

Wie das genau geht erzähle ich euch jetzt und wir werden es dann an einem Beispiel zusammen ausprobieren.

Jeder von euch überlegt nach der Geschichte kurz ob er das so oder ähnlich auch schon mal erlebt hast.

Zu jeder vorgelesenen Geschichte siehst du ein Bild. Unter dem Bild sind immer fünf Teufelchen. Je mehr Teufelchen du einkreist, umso besser kennst du das Verhalten und die Gefühle aus der Geschichte erzählt.

→Wenn du also meist: „**das kenn ich total gut bei mir!**“, dann machst du einen Kreis um alle **5 Teufelchen**.

→Wenn du für dich findest: „**Das kenn ich ziemlich gut**“, dann kreist du **4 Teufelchen** ein.

→Wenn du zum Beispiel denkst: „**Ich kenn das manchmal bei mir**“, dann umkringelst du **3 Teufelchen**.

→Wenn du es nur ein wenig von der Geschichte kennst, dann kreist du **2 Teufelchen** ein.

→Und wenn du sagst: „**Das kenne ich überhaupt nicht bei mir**“, dann umkringelst du nur **ein Teufelchen**.

Und mindestens ein Teufelchen muss also immer ein Kreis gemacht werden, o.k.?

Kreise also so viele Teufelchen ein, wie es genau für dich richtig ist.

Dabei gibt es keine richtigen oder falschen Antworten.

Am besten ist es, sich seine Antworten schnell einfallen zu lassen und dabei ganz für sich selbst zu entscheiden.

Denn uns ist ganz wichtig, von jedem von euch zu erfahren, wie seine eigene Antwort aussieht.

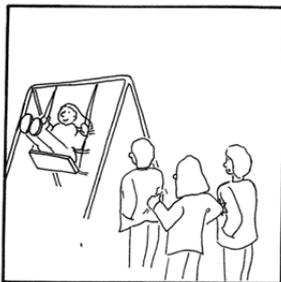
Natürlich haben wir die Kindernamen in den Geschichten alle erfunden.

Wenn hier in der Klasse also jemand auch so heißt wie in der Geschichte, dann ist das ein doller Zufall und hat nichts mit ihr oder ihm zu tun.

Es ist auch ganz egal, ob das Kind in unserer Geschichte ein Mädchen oder Junge ist. Solche Gefühle und Situationen können nämlich Mädchen und Jungen genauso erleben. So und jetzt machen wir eine Geschichte zum Ausprobieren! Okay?

### Austeilen der Testhefte

Beispielitem: Katja



Beispiel

### Die Geschichte von Katja:

Auf dem Schulhof war die neue Schaukel aufgebaut. Die Kinder stürmten in die Pause. Schnell bildete sich eine Schlange vor der Schaukel. Jeder wollte dran kommen.

Katja war ganz aufgeregt. Schaukeln mochte sie zu gern. Zuerst stellte sie sich hinten an. Aber plötzlich konnte sie nicht länger warten. Sie gab dem Kleinen vor ihr einen Schubs und drängelte sich vor.

Die Anleitung:

Wem es genauso geht wie Katja, der soll alle Teufelchen einkreisen. Das bedeutet: „Dieses Gefühl kenne ich total gut“. Wem es ziemlich oft so geht wie Katja, der umrandet 4 Teufelchen. Wem es manchmal so geht wie Katja, der umrandet 3 Teufelchen. Wem es nur ein bisschen so geht wie Katja, der kreist 2 Teufelchen ein. Wem es gar nicht so geht wie Katja, der umrandet nur ein Teufelchen.

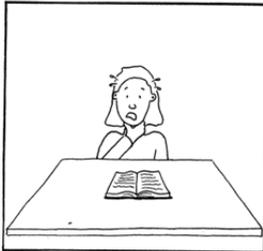
## Die Erhebungsinstrumente

---

Okay, und so wie jetzt in dem Beispiel von Katja geht das mit allen anderen Geschichten, die ich erzählen werde. Ihr seht immer ein Bild und ich werde eine Geschichte dazu vorlesen. Und danach sollst du Teufelchen einkreisen, aber das sage ich dann immer noch mal.

Vergewissern, dass **alle** Kinder die Aufgabenstellung und Antwortskala verstanden haben!

### Item 1: Sophie



Soziale Angst – in der Schule aufgerufen werden

#### Die Geschichte von Sophie:

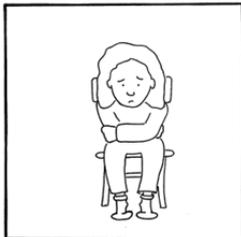
In der Schule sollen die Kinder abwechselnd aus dem Geschichtenbuch vorlesen. Zu Hause hatten sie dafür geübt, auch Sophie. Dann hat die Lehrerin Sophie drangenommen. Sophie fühlte sich plötzlich wie gelähmt. Es war als ob gar keine richtige Stimme aus ihrem Mund kommen wollte. Sie schämte sich so sehr und überlegte was die anderen nun wohl von ihr denken. Sie fühlte sich so schlecht, dass sie am liebsten weg gelaufen wäre.

#### Die Anleitung:

Kennt ihr das auch, dass ihr so doll aufgeregt seid, wenn ihr vor anderen Menschen sprechen sollt, dass ihr gar nichts mehr sagen könnt?

Je doller du das kennst, umso mehr Teufelchen kreist du ein!

### Item 2: Linda



Somatoforme Störungen

#### Die Geschichte von Linda:

Linda hat in der letzten Zeit ganz oft Bauchschmerzen, manchmal musste sie spucken. Manchmal ging es zu Hause schon los, manchmal fing es erst in der Schule an. Sie war schon bei der Kinderärztin, aber die sagt, sie ist ganz gesund. Trotzdem hat sie immer wieder dieses Bauchweh.

#### Die Anleitung:

Habt ihr auch häufig Bauchweh, obwohl ihr gar nicht richtig krank seid?

Je doller du das kennst, umso mehr Teufelchen kreist du ein!

### Item 3: Franziska



Nicht ohne Eltern zu Hause bleiben

#### Die Geschichte von Franziska:

## Die Erhebungsinstrumente

---

Franziskas Eltern waren letzte Woche zu einem Fest eingeladen. Deshalb haben sie Franziska gefragt, ob sie am frühen Abend für 2 Stunden allein zu Hause bleiben kann. Wenn etwas Wichtiges sei, dann hätte sie ihre Eltern dort anrufen können. Frau Müller, die Nachbarin nebenan war auch zu Hause und wusste Bescheid. Franziska hatte so große Angst allein zu Hause zu sein und fing an zu weinen. Sie konnte ihre Eltern nicht gehen lassen.

### Die Anleitung:

Habt ihr auch Angst ohne eure Eltern zu Hause zu bleiben?  
Je doller du das kennst, umso mehr Teufelchen kreist du ein!

### **Item 4:** Max



Depressionen – traurig sein

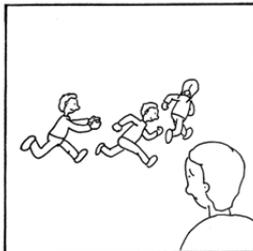
### Die Geschichte von Max:

Max war vor einiger Zeit häufig traurig und bedrückt. Dabei gab es gar keinen richtigen Grund. Trotzdem war ihm zumute, als könnte es jeden Moment losheulen. Über nichts konnte er sich mehr richtig freuen.

### Die Anleitung:

Kennt ihr das, dass ihr ganz traurig und mutlos seid und euch über nichts freuen könnt?  
Je doller du das kennst, umso mehr Teufelchen kreist du ein!

### **Item 6:** Niko



Soziale Angst; Furcht mitzuspielen, fremde Kinder anzusprechen

### Die Geschichte von Niko:

Niko stand vor ein paar Tagen im Park. Er beobachtete ein paar Kinder, die auf der Wiese ticken spielten. Er kannte die Kinder nur so vom Sehen. Niko hätte große Lust gehabt mitzuspielen, aber er traute sich nicht einfach mitzuspielen oder zu fragen. So wurde er immer unsicherer und fühlte sich ganz unwohl da zu stehen. Schließlich hat er sich umgedreht und ist weggegangen.

### Die Anleitung:

Traut ihr euch auch häufig nicht andere Kinder, die ihr nicht so gut kennt anzusprechen, obwohl ihr eigentlich Lust dazu habt?

Je doller du das kennst, umso mehr Teufelchen kreist du ein!

### **Item 5:** Susanne



Sorgen / nicht einschlafen können

#### Die Geschichte von Susanne:

Susanne liegt abends häufig wach in ihrem Bett, wenn sie schon schlafen soll. In ihrem Kopf kreisen viele Gedanken. Sie macht sich dann Sorgen und denkt, dass plötzlich schreckliche Dinge passieren könnten, z.B. ein Erdbeben oder ein Krieg, ein Unfall oder etwas ähnlich Furchtbares. Es fällt ihr richtig schwer diese Gedanken wieder los zu werden und sie kann deshalb schlecht einschlafen.

#### Die Anleitung:

Dauert es bei euch auch häufig lang bis ihr einschlafen könnt, weil ihr so viele Gedanken im Kopf habt? Je besser du das kennst, umso mehr Teufelchen kreist du ein!

### **Item 7:** Anna



Lustlosigkeit

#### Die Geschichte von Anna:

In letzter Zeit hat Anna sich ständig mies und irgendwie erschöpft gefühlt. Dabei war sie gar nicht krank. Ihr hat einfach nichts mehr Spaß gemacht. Selbst die Dinge, die sie vorher am liebsten gemacht hat haben sie nicht mehr interessiert.

#### Die Anleitung:

Seid ihr am Tag auch häufig müde und erschöpft und habt keine Lust zu spielen? Je besser du das kennst, umso mehr Teufelchen kreist du ein!

### **Item 8:** Mario



Generalisierte Angst / Plötzliche Angstattacke

#### Die Geschichte von Mario:

Mario war Draußen unterwegs. Plötzlich wurde ihm ganz heiß und schwindelig. Er merkte, dass er starke Angst hatte und dachte, es könnte etwas Schlimmes passieren. Als die Angst vorbei war, wusste er nicht vor was er sich so geängstigt hatte. Seitdem ist ihm das an anderen Orten wieder passiert. Plötzlich und ohne Grund war eine riesige Angst da.

#### Die Anleitung:

Kennt ihr das, dass ihr plötzlich ohne Grund ganz doller Angst habt und euch schwindelig wird?

Je doller du das kennst, umso mehr Teufelchen kreist du ein!

### **Item 9:** Julian



Somatoforme Störungen

#### Die Geschichte von Julian:

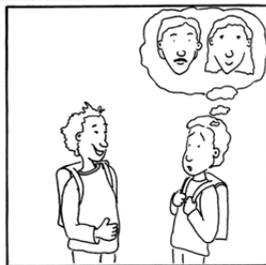
Julian hatte in den letzten Wochen ganz oft Kopfschmerzen. Manchmal tut ihm der Kopf schon morgens beim Aufwachen weh, dann mag er gar nicht in die Schule gehen. Aber richtig krank ist er eigentlich nicht.

#### Die Anleitung:

Habt ihr auch häufig Kopfschmerzen?

Je öfter du Kopfweh hast, umso mehr Teufelchen kreist du ein!

### **Item 10:** Robert



Trennungsangst / Nicht ohne Eltern woanders übernachten mögen

#### Die Geschichte von Robert:

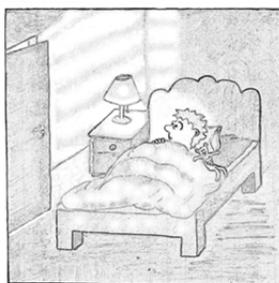
Robert wurde neulich von seinem Freund Tim gefragt, ob er am Nachmittag zu ihm kommen und am Abend bei ihm übernachten möchte. Robert wollte ganz gern mit Tim spielen, aber doch lieber bei sich zu Hause. Vor allem schlafen mag er nirgendwo anders als bei seinen Eltern, denn er vermisst sie sonst ganz fürchterlich.

#### Die Anleitung:

Mögt ihr auch überhaupt nicht woanders schlafen als zu Hause?

Je schrecklicher du es findest, woanders zu übernachten, umso mehr Teufelchen kreist du ein!

### **Item 11:** Daniel



Dunkelangst

#### Die Geschichte von Daniel:

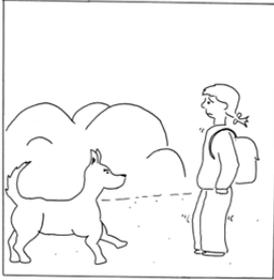
Abends wenn Daniel zu Bett geht lässt er seine Nachttischlampe an oder die Flurtür einen Spalt offen. Denn Daniel mag gar nicht gern im Dunklen sein. Er hat dann so große Angst, dass er gar nicht mehr einschlafen kann und denkt, dass etwas Schlimmes passieren könnte.

#### Die Anleitung:

Habt ihr auch Angst im Dunklen?

Je doller du das kennst, umso mehr Teufelchen kreist du ein!

**Item 12:** Miriam



Phobische Ängste / Angst vor Hunden

Die Geschichte von Miriam:

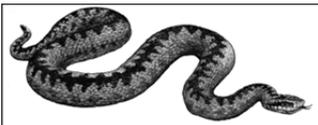
Miriam ist vor einigen Tagen durch den Park gegangen. Plötzlich kam ihr ein großer Hund entgegen gesprungen. Miriam bekam einen fürchterlichen Schrecken und zitterte am ganzen Körper. Sie dachte, dass der Hund die beißen wollte. Miriam hat große Angst vor Hunden und geht ihnen immer aus dem Weg.

Die Anleitung:

Habt ihr auch große Angst vor Hunden?

Je mehr Angst du vor Hunden hast, umso mehr Teufelchen kreist du ein!

Zu der Geschichte von Miriam seht ihr gleich auf der nächsten Seite noch andere Tiere. Da ist eine Maus oder Ratte, eine Spinne und eine Schlange und darunter steht **Und andere Tiere?** Das ist, weil vielleicht Miriams Gefühl kennt, aber eben nicht bei Hunden oder mit Hunden und anderen Tieren. Überlegt also mal bei den anderen Tieren auch.



...und bei anderen Tieren?

Die Anleitung: Habt ihr große Angst vor Mäusen, Ratten, Spinnen, Schlangen oder ganz anderen Tieren? Je mehr Angst du vor einem dieser Tiere oder eben einem ganz anderen Tier hast, umso mehr Teufelchen kreist du ein!

**Item 13: Ulla**



Angst vor Fremden / soziale Ängste

Die Geschichte von Ulla:

Ulla ist neulich mit ihrer Mutter beim Einkaufen gewesen. Als Ulla durch die Gänge ging, um ein Paket Müsli zu holen, wurde sie von einem fremden Mann angesprochen. Ulla hatte so große Angst, dass sie gar nicht mehr richtig hören konnte was der Mann sagte. Sie ist dann ganz schnell wieder zu ihrer Mama gelaufen.

Die Anleitung:

Habt ihr auch Angst vor fremden Erwachsenen?  
Je doller du das kennst, umso mehr Teufelchen kreist du ein!

**12.1.1.2 Abbildung des Revidierter KINDer Lebensqualitätsfragebogen (Kid-KINDLR)**

Die folgenden vier Abbildungen der vier Fragebogenseiten sind verkleinert, das Original ist im DIN A 4 – Format.

Abbildung: Kid-KINDL<sup>R</sup>



Hallo,

wir möchten gerne wissen, wie es Dir zur Zeit geht. Dazu haben wir uns einige Fragen ausgedacht und bitten Dich um Deine Antwort.

- ⇒ Lies bitte jede Frage durch,
- ⇒ überlege, wie es in der letzten Woche war,
- ⇒ kreuze die Antwort an, die am besten zu Dir paßt.

Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten.

Wichtig ist uns Deine Meinung.

Ein Beispiel:	nie	selten	manchmal	oft	Immer
In der letzten Woche habe ich gerne Musik gehört				X	

Bogen ausgefüllt am:

\_\_\_\_\_  
Tag/Monat/Jahr

PLATZ  
FÜR AUFKLEBER  
ODER  
ID-NUMMER

© Kid-Kindl<sup>R</sup> / Kinderversion / 8-12 Jahre / Ravens-Steiner & Bullinger / 1999

Abbildung: Kid-KINDL<sup>R</sup>

Erläuterung: Die Abbildung zeigt die erste Seite des Fragebogens.

Abbildung: Kid-KINDL<sup>R</sup>

Bitte sage uns zunächst etwas zu Dir. Kreuze an oder trage ein!

Ich bin ein Mädchen      Junge

Ich bin \_\_\_\_\_ Jahre alt

Wieviele Geschwister hast Du?    0    1    2    3    4  
5 über 5



Welche Schule besuchst Du?    Grundschule    Hauptschule    Realschule  
Gesamtschule    Gymnasium    Sonderschule  
privater Unterricht

1. Zuerst möchten wir etwas über Deinen Körper wissen, ...

In der letzten Woche ...	nie	selten	manch- mal	oft	immer
1. ... habe ich mich krank gefühlt					
2. ... hatte ich Kopfschmerzen oder Bauchschmerzen					
3. ... war ich müde und schlapp					
4. ... hatte ich viel Kraft und Ausdauer					

2. ... dann etwas darüber, wie Du Dich fühlst ...

In der letzten Woche ...	nie	selten	manch- mal	oft	immer
1. ... habe ich viel gelacht und Spaß gehabt					
2. ... war mir langweilig					
3. ... habe ich mich allein gefühlt					
4. ... habe ich Angst gehabt					

3. ... und was Du selbst von Dir hältst.

In der letzten Woche ...	nie	selten	manch- mal	oft	immer
1. ... war ich stolz auf mich					
2. ... fand ich mich gut					
3. ... mochte ich mich selbst leiden					
4. ... hatte ich viele gute Ideen					

© Kid-KINDL<sup>R</sup> / Kinderversion / 8-12 Jahre / Ravetz-Siebertz & Bullinger / 1999 / Seite 2

Abbildung: Kid-KINDL<sup>R</sup>

Erläuterung: Die Abbildung zeigt die zweite Seite des Fragebogens.

Abbildung: Kid-KINDL<sup>R</sup>

4. In den nächsten Fragen geht es um Deine Familie ...

In der letzten Woche ...	nie	selten	manchmal	oft	immer
1. ... habe ich mich gut mit meinen Eltern verstanden					
2. ... habe ich mich zu Hause wohl gefühlt					
3. ... hatten wir schlimmen Streit zu Hause					
4. ... haben mir meine Eltern Sachen verboten					

5. ... und danach um Freunde.

In der letzten Woche ...	nie	selten	manchmal	oft	immer
1. ... habe ich mit Freunden gespielt					
2. ... mochten mich die anderen Kinder					
3. ... habe ich mich mit meinen Freunden gut verstanden					
4. ... hatte ich das Gefühl, daß ich anders bin als die anderen					

6. Nun möchten wir noch etwas über die Schule wissen.

In der letzten Woche ...	nie	selten	manchmal	oft	immer
1. ... habe ich die Schulaufgaben gut geschafft					
2. ... hat mir der Unterricht Spaß gemacht					
3. ... habe ich mich auf die nächsten Wochen gefreut					
4. ... habe ich Angst vor schlechten Noten gehabt					

© Kid-Kind<sup>R</sup> / Kinderversion / 8-12 Jahre / Ravens-Sieberer & Bullinger / 1999 / Seite 3

Abbildung: Kid-KINDL<sup>R</sup>

Erläuterung: Die Abbildung zeigt die dritte Seite des Fragebogens.

Abbildung: Kid-KINDL<sup>R</sup>

7. Bist Du gerade im Krankenhaus oder hast Du eine längere Krankheit?  
**Ja** **Nein**  
 beantworte bitte die nächsten 6 Fragen dann hast Du es jetzt geschafft

In der letzten Woche ...	nie	selten	manchmal	oft	immer
1. ... hätte ich Angst, meine Erkrankung könnte schlimmer werden					
2. ... war ich wegen meiner Erkrankung traurig					
3. ... kam ich mit meiner Erkrankung gut zurecht					
4. ... behandelten mich meine Eltern wegen der Erkrankung wie ein kleines Kind					
5. ... wollte ich, daß keiner etwas von meiner Erkrankung merkt					
6. ... habe ich wegen der Erkrankung in der Schule etwas verpaßt					

**VIELEN DANK FÜR DEINE MITARBEIT!**

© Kid-Kind<sup>®</sup> / Kiaderevision / 8-12 Jahre / Ravens-Siebert & Bollinger / 1999 / Seite 4

Abbildung: Kid-KINDL<sup>R</sup>

Erläuterung: Dies ist die vierte Seite des Fragebogens.

### 12.1.1.3 Abbildung der Hamburger Neurotizismusskala für Kinder und Jugendliche (HANES-KJ-N)

Im Folgenden ist lediglich die Neurotizismusskala abgebildet, da ausschließlich diese Subskala im Präventionsprojekt *Löwenherz* zum Einsatz kam. Die isolierte Benutzung der Neurotizismusskala ist im Sinne der Autoren.

Auch diese Abbildung wurde hier verkleinert und ist im Original im DIN A4-Format.

Abbildung: HANES KJ-N

HANES KJ-N Hamburger Neurotizismus und Extraversionsskala für Kinder und Jugendliche Bugge & Baumgärtel (1975)	
Name: _____	Junge: <input type="radio"/>
Klasse: _____	Mädchen: <input type="radio"/>
Heutiges Datum: _____	
Geburtsdatum: _____	

Abbildung: Deckblatt der HANES-KJ-N im *Löwenherz*-Projekt

Erläuterung: Die Abbildung zeigt die erste Seite des Fragebogens.

## Die Erhebungsinstrumente

---

### Anweisung:

Hinter Jeder Frage steht ein „Ja“ und ein „Nein“. Hast du dich für das „Ja“ entschieden, dann machst du um das „Ja“ einen Kreis. Hast du dich für das „Nein“ entschieden, dann machst du um das „Nein“ einen Kreis.

Überlege bei den einzelnen Fragen nicht zu lange und achte darauf, dass du keine Frage auslässt.

Im Folgenden sind die Items abgedruckt.

### Übungsbeispiel:

Wäscht du dir jedes Mal vor dem Essen die Hände?	Ja	Nein
Bekommst du vor wichtigen Ereignissen oft ein komisches Gefühl im Magen?	Ja	Nein
Grübelst oder denkst du häufig über Sachen nach, die du nicht hättest tun oder sagen dürfen?	Ja	Nein
Bist du in einigen Dingen empfindlich?	Ja	Nein
Kannst du manchmal schlecht einschlafen, weil dir so viele Gedanken durch den Kopf gehen?	Ja	Nein
Hängt dir oft alles zum Hals raus?	Ja	Nein
Träumst du oft in der Schule oder zu Hause so vor dich hin?	Ja	Nein
Bedrückt dich ein unangenehmes Erlebnis sehr lange?	Ja	Nein
Hast du das Gefühl, dass anderen meist alles besser gelingt als dir?	Ja	Nein
Träumst du oft von schrecklichen Dingen?	Ja	Nein
Wirst du oft unruhig und willst etwas tun, ohne genau zu wissen was?	Ja	Nein
Brauchst du oft nette Freunde, die dich aufheitern?	Ja	Nein
Bekümmert es dich sehr, wenn dir eine Bitte abgeschlagen wird? (wenn du etwas nicht bekommst, um das du gebeten hast)	Ja	Nein
Hast du häufig ein schlechtes Gewissen?	Ja	Nein
Fühlst du dich oft ohne ersichtlichen Grund müde und abgespant?	Ja	Nein
Hast du öfter Schmerzen?	Ja	Nein
Fühlst du dich oft einsam?	Ja	Nein
Glaubst du, dass du innerlich unruhig und empfindlich bist?	Ja	Nein
Bist du leicht gekränkt, wenn jemand an dir oder an dem was du tust etwas auszusetzen hat?	Ja	Nein
Fällt es dir schwer, abends einzuschlafen?	Ja	Nein
Kommst du manchmal außer Atem, ohne eine schwere Arbeit getan zu haben?	Ja	Nein

### **12.1.2 Die Fragebögen für die Eltern**

Im Folgenden werden die Fragebögen an die Eltern abgebildet, mit denen sie ihre Kinder einschätzten.

12.1.2.1 Abbildung der Child Behavior Check List (CBCL)

Die folgenden Abbildungen sind leicht verkleinert, im Original handelt es sich um Fragebögen im DIN A-4-Format.

Abbildung: CBCL

<b>Elternfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen - CBCL/4-18</b>			
<b>Name (des Kindes):</b>		<b>Tätigkeit der Eltern:</b> (auch wenn zur Zeit nicht ausgeübt) Bitte genaue Bezeichnung, z.B. Autoschlosser, Realschullehrer, Hausfrau, Dreher, Arbeiter, Schuhverkäufer, Bundeswehrhauptmann:	
<b>Geschlecht:</b> <input type="checkbox"/> Mädchen <input type="checkbox"/> Junge		<b>Tätigkeit des Vaters:</b>	
<b>Alter:</b>		<b>Tätigkeit der Mutter:</b>	
<b>Geburtsdatum:</b> (des Kindes) Tag: <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> Monat: <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> Jahr: <input type="text"/>		<b>Fragebogen ausgefüllt von:</b> <input type="checkbox"/> Mutter <input type="checkbox"/> Vater <input type="checkbox"/> Anderen (z.B. Oma, Erzieher):	
<b>Datum heute:</b> Tag: <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> Monat: <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> Jahr: <input type="text"/>			
Bitte füllen Sie diesen Fragebogen danach aus, wie Sie das Verhalten Ihres Kindes einschätzen, auch wenn andere Menschen vielleicht nicht damit übereinstimmen. Sie können zusätzliche Bemerkungen dazu schreiben, wenn es Ihnen erforderlich erscheint.			
<b>I. Nennen Sie bitte die Sportarten, die Ihr Kind am liebsten ausübt, z.B. Fußball, Radfahren, Schwimmen, Tischtennis usw..</b>			
<input type="checkbox"/> keine  a. _____ b. _____ c. _____	Wieviel Zeit verbringt Ihr Kind mit dieser Sportart, verglichen mit Gleichaltrigen? Ich weiß es nicht    weniger    gleich viel    mehr <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		Wie gut beherrscht Ihr Kind diese Sportart, verglichen mit Gleichaltrigen? Ich weiß es nicht    weniger gut    gleich gut    besser <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<b>II. Nennen Sie bitte die Lieblingsaktivitäten, Hobbies oder Spiele Ihres Kindes, z.B. Klavierspielen, Briefmarkensammeln, Singen, Lesen, mit Puppen oder Autos spielen usw. (außer Sport, Radiohören, Fernsehen).</b>			
<input type="checkbox"/> keine  a. _____ b. _____ c. _____	Wieviel Zeit verbringt Ihr Kind damit, verglichen mit Gleichaltrigen? Ich weiß es nicht    weniger    gleich viel    mehr <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		Wie gut beherrscht Ihr Kind diese Aktivität, verglichen mit Gleichaltrigen? Ich weiß es nicht    weniger gut    gleich gut    besser <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<b>III. Gehört Ihr Kind irgendwelchen Organisationen, Vereinen oder Gruppen an?</b>			
<input type="checkbox"/> keine  a. _____ b. _____ c. _____	Wie aktiv ist Ihr Kind dort, verglichen mit Gleichaltrigen? Ich weiß es nicht    weniger aktiv    gleich aktiv    aktiver <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		
<b>IV. Welche Arbeiten oder Pflichten übernimmt Ihr Kind innerhalb oder außerhalb des Haushalts, z.B. Spülen, Kinderhüten, Zeitungen austragen usw.?</b>			
<input type="checkbox"/> keine  a. _____ b. _____ c. _____	Wie gut verrichtet Ihr Kind diese Arbeiten oder Pflichten, verglichen mit Gleichaltrigen? Ich weiß es nicht    weniger gut    gleich gut    besser <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		
Bezug: Arbeitsgruppe Kinder-, Jugendlichen- und Familiendiagnostik (KJFD), Geschäftsstelle KJFD: die Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie der Universität Köln, Robert-Koch-Str. 10, 50601 Köln  Urheberrechtlich geschützt © T.M. Ashworth, 1991, und Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist Nachdruck verboten!			
<input type="text"/> <b>1</b>			

Abbildung: CBCL

Erläuterung: Die Abbildung zeigt die erste Seite der CBCL.

**Abbildung: CBCL**

V. 1. Wieviele Freunde hat Ihr Kind?  Keine  einen  zwei bis drei  vier oder mehr  
(bitte Geschwister nicht mitzählen)

2. Wie oft pro Woche unternimmt Ihr Kind etwas mit seinen Freunden außerhalb der Schulstunden?  
(bitte Geschwister nicht mitzählen)  weniger als einmal  ein- bis zweimal  dreimal oder häufiger

---

VI. Verglichen mit Gleichaltrigen:

	schlechter	etwa gleich	besser	
a. Wie verträgt sich Ihr Kind mit den Geschwistern?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Einzelkind
b. Wie verträgt sich Ihr Kind mit anderen Kindern/Jugendlichen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
c. Wie verhält sich Ihr Kind gegenüber den Eltern?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
d. Wie spielt oder arbeitet Ihr Kind alleine?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

VII. 1. Gegenwärtige Schulleistungen (für Kinder ab 6 Jahren):

besucht keine Schule

	ungenügend	unterdurchschnittlich	durchschnittlich	überdurchschnittlich
a. Lesen, Deutsch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Sachkunde, Geschichte oder Sozialkunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Rechnen oder Mathematik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Naturwissenschaften (falls zutreffend)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
andere Fächer (wie Erdkunde, Fremdsprachen; nicht Fächer wie Kunst, Musik, Sport usw.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

---

2. Besucht Ihr Kind eine Sonderschule bzw. hat es eine besondere Art der Beschulung (z.B. Integrationskind)?  
 nein  ja, bitte genaue Beschreibung:

---

3. Hat Ihr Kind eine Klasse wiederholt?  nein  ja, welche und warum:

---

4. Sind bei Ihrem Kind schon einmal Lernschwierigkeiten oder andere Probleme in der Schule aufgetreten?  
 nein  ja, bitte beschreiben:

Wann fingen die Probleme an?  
Haben diese Probleme aufgehört?  Nein  ja, wann:

---

Hat Ihr Kind eine Krankheit, körperliche oder geistige Beeinträchtigung oder Behinderung?  nein  ja  
wenn ja, bitte beschreiben:

---

Worüber machen Sie sich bei Ihrem Kind die meisten Sorgen?

(evtl. bitte weiteres Blatt beifügen)

---

Was gefällt Ihnen an Ihrem Kind am besten?

(evtl. bitte weiteres Blatt beifügen)

**Abbildung: CBCL**  
**Erläuterung:** Die Abbildung zeigt die zweite Seite der CBCL.

Abbildung: CBCL

Es folgt eine Liste von Eigenschaften und Verhaltensweisen, die bei Kindern und Jugendlichen auftreten können. Nach jeder Eigenschaft finden Sie die Ziffern 0, 1, 2. Beantworten Sie bitte für jede Eigenschaft, ob sie jetzt oder innerhalb der letzten 6 Monate bei Ihrem Kind zu beobachten war. Wenn diese Eigenschaft genau so oder häufig zu beobachten war, kreuzen Sie die Ziffer 2 an, wenn die Eigenschaft etwas oder manchmal auftrat, die Ziffer 1, wenn Sie für Ihr Kind nicht zutrifft, die Ziffer 0. Beantworten Sie bitte alle Fragen so gut Sie können, auch wenn Ihnen einige für Ihr Kind unpassend erscheinen.

0 = nicht zutreffend (soweit bekannt)	1 = etwas oder manchmal zutreffend	2 = genau oder häufig zutreffend
1. Verhält sich zu jung für sein/ihr Alter ..... 0 1 2		
2. Leidet unter Heuschnupfen oder anderen Allergien; bitte beschreiben: _____ 0 1 2		
3. Streitet oder widerspricht viel ..... 0 1 2		
4. Hat Asthma ..... 0 1 2		
5. Bei Jungen: verhält sich wie ein Mädchen Bei Mädchen: verhält sich wie ein Junge ..... 0 1 2		
6. Entleert den Darm außerhalb der Toilette, kotet ein ..... 0 1 2		
7. Gibt an, schneidet auf ..... 0 1 2		
8. Kann sich nicht konzentrieren, kann nicht lange aufpassen ..... 0 1 2		
9. Kommt von bestimmten Gedanken nicht los; bitte beschreiben: _____ 0 1 2		
10. Kann nicht stillsitzen, ist unruhig oder überaktiv ..... 0 1 2		
11. Klammert sich an Erwachsene oder ist zu abhängig ..... 0 1 2		
12. Klagt über Einsamkeit ..... 0 1 2		
13. Ist verwirrt oder zerstreut ..... 0 1 2		
14. Weint viel ..... 0 1 2		
15. Ist roh zu Tieren oder quält sie ..... 0 1 2		
16. Ist roh oder gemein zu anderen oder schüchtert sie ein ..... 0 1 2		
17. Hat Tagträume oder ist gedankenverloren ..... 0 1 2		
18. Verletzt sich absichtlich oder versucht Selbstmord ..... 0 1 2		
19. Verlangt viel Beachtung ..... 0 1 2		
20. Macht seine/ihre eigenen Sachen kaputt ..... 0 1 2		
21. Macht Sachen kaputt, die den Eltern, Geschwistern oder anderen gehören ..... 0 1 2		
22. Gehorcht nicht zu Hause ..... 0 1 2		
23. Gehorcht nicht in der Schule ..... 0 1 2		
24. Ißt schlecht ..... 0 1 2		
25. Kommt mit anderen Kindern/Jugendlichen nicht aus ..... 0 1 2		
26. Scheint sich nicht schuldig zu fühlen, wenn er/sie sich schlecht benommen hat ..... 0 1 2		
27. Ist leicht eifersüchtig ..... 0 1 2		
28. Ißt oder trinkt Dinge, die nicht zum Essen oder Trinken geeignet sind; bitte beschreiben: (keine Süßigkeiten angeben) _____ 0 1 2		
29. Fürchtet sich vor bestimmten Tieren, Situationen oder Plätzen (Schule ausgenommen); bitte beschreiben: _____ 0 1 2		
30. Hat Angst, in die Schule zu gehen ..... 0 1 2		
31. Hat Angst, etwas Schlimmes zu denken oder zu tun ..... 0 1 2		
32. Glaub, perfekt sein zu müssen ..... 0 1 2		
33. Fühlt oder beklagt sich, dass niemand ihn/sie liebt ..... 0 1 2		
34. Glaub, andere wollen ihm/ihr etwas antun ..... 0 1 2		
35. Fühlt sich wertlos oder unterlegen ..... 0 1 2		
36. Verletzt sich häufig ungewollt, neigt zu Unfällen ..... 0 1 2		
37. Gerät leicht in Raufereien, Schlägereien ..... 0 1 2		
38. Wird viel gehänselt ..... 0 1 2		
39. Hat Umgang mit anderen, die in Schwierigkeiten geraten ..... 0 1 2		
40. Hört Geräusche oder Stimmen, die nicht da sind; bitte beschreiben: _____ 0 1 2		
41. Ist impulsiv oder handelt, ohne zu überlegen ..... 0 1 2		
42. Ist lieber allein als mit anderen zusammen ..... 0 1 2		
43. Lügt, betrügt oder schwindelt ..... 0 1 2		
44. Kaut Fingernägel ..... 0 1 2		
45. Ist nervös oder angespannt ..... 0 1 2		
46. Hat nervöse Bewegungen oder Zuckungen (betrifft nicht die unter 10 erwähnte Zappeligkeit); bitte beschreiben: _____ 0 1 2		
47. Hat Alpträume ..... 0 1 2		
48. Ist bei anderen Kindern/Jugendlichen nicht beliebt ..... 0 1 2		
49. Leidet an Verstopfung ..... 0 1 2		
50. Ist zu furchtsam oder ängstlich ..... 0 1 2		
51. Fühlt sich schwindelig ..... 0 1 2		
52. Hat zu starke Schuldgefühle ..... 0 1 2		
53. Ißt zu viel ..... 0 1 2		
54. Ist immer müde ..... 0 1 2		
55. Hat Übergewicht ..... 0 1 2		
56. Hat folgende Beschwerden ohne bekannte körperliche Ursachen: a) Schmerzen (außer Kopf- oder Bauchschmerzen) ..... 0 1 2 b) Kopfschmerzen ..... 0 1 2 c) Übelkeit ..... 0 1 2 d) Augenbeschwerden (ausgenommen solche, die durch Brille korrigiert sind); bitte beschreiben: _____ 0 1 2 e) Hautausschläge oder andere Hautprobleme ..... 0 1 2 f) Bauchschmerzen oder Magenkrämpfe ..... 0 1 2 g) Erbrechen ..... 0 1 2 h) andere Beschwerden; bitte beschreiben: _____ 0 1 2		

Abbildung: CBCL

Erläuterung: Die Abbildung zeigt die dritte Seite der CBCL.

Abbildung: CBCL

0 = nicht zutreffend (soweit bekannt)		1 = etwas oder manchmal zutreffend		2 = genau oder häufig zutreffend	
57. Greift andere körperlich an.....	0	1	2	91. Spricht davon, sich umzubringen.....	0 1 2
58. Bohrt in der Nase, zupft oder kratzt sich an Körperstellen; bitte beschreiben: _____	0	1	2	92. Redet oder wandelt im Schlaf; bitte beschreiben: _____	0 1 2
59. Spielt in der Öffentlichkeit an den eigenen Geschlechtsteilen.....	0	1	2	93. Redet zuviel.....	0 1 2
60. Spielt zu viel an den eigenen Geschlechtsteilen.....	0	1	2	94. Hänzelt andere gern.....	0 1 2
61. Ist schlecht in der Schule.....	0	1	2	95. Hat Wutausbrüche oder hitziges Temperament.....	0 1 2
62. Ist körperlich unbeholfen oder ungeschickt.....	0	1	2	96. Denkt zuviel an Sex.....	0 1 2
63. Ist lieber mit älteren Kindern oder Jugendlichen als mit Gleichaltrigen zusammen.....	0	1	2	97. Bedroht andere.....	0 1 2
64. Ist lieber mit Jüngeren als mit Gleichaltrigen zusammen.....	0	1	2	98. Lutscht am Daumen.....	0 1 2
65. Weigert sich zu sprechen.....	0	1	2	99. Ist zu sehr auf Ordentlichkeit oder Sauberkeit bedacht.....	0 1 2
66. Tut bestimmte Dinge immer und immer wieder, wie unter einem Zwang; bitte beschreiben: _____	0	1	2	100. Hat Schwierigkeiten mit dem Schlafen; bitte beschreiben: _____	0 1 2
67. Läuft von zu Hause weg.....	0	1	2	101. Schwänzt die Schule (auch einzelne Schulstunden).....	0 1 2
68. Schreit viel.....	0	1	2	102. Zeigt zu wenig Aktivität, ist zu langsam oder träge.....	0 1 2
69. Ist verschlossen, behält Dinge für sich.....	0	1	2	103. Ist unglücklich, traurig oder niedergeschlagen.....	0 1 2
70. Sieht Dinge, die nicht da sind; bitte beschreiben: _____	0	1	2	104. Ist ungewöhnlich laut.....	0 1 2
71. Ist befangen oder wird leicht verlegen.....	0	1	2	105. Trinkt Alkohol, nimmt Drogen oder mißbraucht Medikamente; bitte beschreiben: _____	0 1 2
72. Zündelt gerne oder hat schon Feuer gelegt.....	0	1	2	106. Richtet mutwillig Zerstörungen an.....	0 1 2
73. Hat sexuelle Probleme; bitte beschreiben: _____	0	1	2	107. Näßt bei Tag ein.....	0 1 2
74. Produziert sich gern oder spielt den Clown.....	0	1	2	108. Näßt im Schlaf ein.....	0 1 2
75. Ist schüchtern oder zaghaft.....	0	1	2	109. Quengelt oder jammert.....	0 1 2
76. Schläft weniger als die meisten Gleichaltrigen.....	0	1	2	110. Bei Jungen: Möchte lieber ein Mädchen sein Bei Mädchen: Möchte lieber ein Junge sein.....	0 1 2
77. Schläft tagsüber und/oder nachts mehr als die meisten Gleichaltrigen; bitte beschreiben: _____	0	1	2	111. Zieht sich zurück, nimmt keinen Kontakt zu anderen auf.....	0 1 2
78. Schmiert oder spielt mit Kot.....	0	1	2	112. Macht sich zuviel Sorgen.....	0 1 2
79. Hat Schwierigkeiten beim Sprechen; bitte beschreiben: _____	0	1	2	113. Bitte beschreiben Sie hier Probleme Ihres Kindes, die bisher noch nicht erwähnt wurden: _____ _____ _____ _____ _____	0 1 2
80. Starrt ins Leere.....	0	1	2		
81. Steht zu Hause.....	0	1	2		
82. Steht anderswo.....	0	1	2		
83. Hortet Dinge, die er/sie nicht braucht; bitte beschreiben: _____	0	1	2		
84. Verhält sich seltsam oder eigenartig; bitte beschreiben: _____	0	1	2		
85. Hat seltsame Gedanken oder Ideen; bitte beschreiben: _____	0	1	2		
86. Ist störrisch, mürrisch oder reizbar.....	0	1	2		
87. Zeigt plötzliche Stimmungs- oder Gefühlswechsel.....	0	1	2		
88. Schmolzt viel oder ist leicht eingeschnappt.....	0	1	2		
89. Ist mißtrauisch.....	0	1	2		
90. Flucht oder gebraucht obszöne (schmutzige) Wörter.....	0	1	2		

---> Bitte überprüfen Sie, ob Sie alle Fragen beantwortet haben.  
---> Unterstreichen Sie bitte diejenigen Probleme, die Ihnen Sorgen machen.

Vielen Dank !

Abbildung: CBCL

Erläuterung: Die Abbildung zeigt die vierte Seite der CBCL.

### 12.1.2.2 Abbildung der Elternversion KINDL<sup>R</sup>

Die folgenden Abbildungen sind leichte Verkleinerungen, im Original handelt es sich um DIN A – 4 formatierte Fragebögen.

Abbildung: Elternversion Kindl<sup>R</sup>



Sehr geehrte Mutter, sehr geehrter Vater,

vielen Dank, daß Sie sich bereit erklärt haben, diesen Bogen zum Wohlbefinden und zur gesundheitsbezogenen Lebensqualität Ihres Kindes auszufüllen.

Bitte beachten Sie beim Beantworten der Fragen folgende Hinweise.

- ⇒ Lesen Sie bitte jede Frage genau durch,
- ⇒ überlegen Sie, wie Ihr Kind sich in der letzten Woche gefühlt hat,
- ⇒ kreuzen Sie die Antwort an, die für Ihr Kind am besten zutrifft.

Ein Beispiel:

In der letzten Woche ...

		nie	selten	manch- mal	oft	immer
... hat mein Kind gut geschlafen		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Mein Kind ist ein: Mädchen  Junge  Alter des Kindes: \_\_\_ Jahre

Sie sind: Mutter  Vater  Sonstiges  \_\_\_\_\_

Ausfülldatum: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_ (Tag / Monat / Jahr)

Abbildung: Elternversion KINDL<sup>R</sup>

Erläuterung: Die Abbildung zeigt die erste Seite des KINDL<sup>R</sup>-Elternfragebogens.

Abbildung: Elternversion Kindl<sup>R</sup>

**1. Körperliches Wohlbefinden**

<i>In der letzten Woche ...</i>	nie	selten	manchmal	oft	immer
1. ... hat mein Kind sich krank gefühlt	<input type="checkbox"/>				
2. ... hatte mein Kind Kopfschmerzen oder Bauchschmerzen	<input type="checkbox"/>				
3. ... war mein Kind müde und schlapp	<input type="checkbox"/>				
4. ... hatte mein Kind viel Kraft und Ausdauer	<input type="checkbox"/>				

**2. Seelisches Wohlbefinden**

<i>In der letzten Woche ...</i>	nie	selten	manchmal	oft	immer
1. ... hat mein Kind viel gelacht und Spaß gehabt	<input type="checkbox"/>				
2. ... hatte mein Kind zu nichts Lust	<input type="checkbox"/>				
3. ... hat mein Kind sich allein gefühlt	<input type="checkbox"/>				
4. ... hat mein Kind sich ängstlich oder unsicher gefühlt	<input type="checkbox"/>				

**3. Selbstwert**

<i>In der letzten Woche ...</i>	nie	selten	manchmal	oft	immer
1. ... war mein Kind stolz auf sich	<input type="checkbox"/>				
2. ... fühlte mein Kind sich wohl in seiner Haut	<input type="checkbox"/>				
3. ... mochte mein Kind sich selbst leiden	<input type="checkbox"/>				
4. ... hatte mein Kind viele gute Ideen	<input type="checkbox"/>				

© Kid & Kiddo-Kindl<sup>R</sup> (proxy)/ Elternversion / 8-16 Jahre / Ravens-Siebert & Bullinger/ 1999 / Seite 2

Abbildung: Elternversion KINDL<sup>R</sup>

Erläuterung: Die Abbildung zeigt die zweite Seite des KINDL<sup>R</sup>-Elternfragebogens.

Abbildung: Elternversion Kindl<sup>R</sup>

**4. Familie**

<i>In der letzten Woche ...</i>	nie	selten	manchmal	oft	immer
1. ... hat mein Kind sich gut mit uns als Eltern verstanden	<input type="checkbox"/>				
2. ... hat mein Kind sich zu Hause wohl gefühlt	<input type="checkbox"/>				
3. ... hatten wir schlimmen Streit zu Hause	<input type="checkbox"/>				
4. ... fühlte mein Kind sich durch mich bevormundet	<input type="checkbox"/>				

**5. Freunde**

<i>In der letzten Woche ...</i>	nie	selten	manchmal	oft	immer
1. ... hat mein Kind etwas mit Freunden zusammen gemacht	<input type="checkbox"/>				
2. ... ist mein Kind bei anderen „gut angekommen“	<input type="checkbox"/>				
3. ... hat mein Kind sich gut mit seinen Freunden verstanden	<input type="checkbox"/>				
4. ... hatte mein Kind das Gefühl, daß es anders ist als die anderen	<input type="checkbox"/>				

**6. Schule**

<i>In der letzten Woche ...</i>	nie	selten	manchmal	oft	immer
1. ... hat mein Kind die Schulaufgaben gut geschafft	<input type="checkbox"/>				
2. ... hat meinem Kind der Unterricht Spaß gemacht	<input type="checkbox"/>				
3. ... hat mein Kind sich Sorgen um seine Zukunft gemacht	<input type="checkbox"/>				
4. ... hatte mein Kind Angst vor schlechten Noten	<input type="checkbox"/>				

© Kid & Kiddo-Kindl<sup>R</sup> (proxy) Elternversion / 8-16 Jahre / Ravens-Sieberer & Bullinger/ 1999 / Seite 3

Abbildung: Elternversion KINDL<sup>R</sup>

Erläuterung: Die Abbildung zeigt die dritte Seite des KINDL<sup>R</sup>-Elternfragebogens.

Abbildung: Elternversion Kindl<sup>R</sup>

**7. Ist Ihr Kind gerade im Krankenhaus oder hat es eine längere Krankheit?**

**Ja**  **Nein**

beantworten Sie bitte die nächsten 6 Fragen dann ist der Fragebogen nun zu ende

In der letzten Woche ...	nie	selten	manchmal	oft	immer
1. ... hatte mein Kind Angst, die Erkrankung könnte schlimmer werden	<input type="checkbox"/>				
2. ... war mein Kind wegen der Erkrankung traurig	<input type="checkbox"/>				
3. ... kam mein Kind mit der Erkrankung gut zurecht	<input type="checkbox"/>				
4. ... habe ich mein Kind wegen der Erkrankung so behandelt, als ob es ein kleines Kind wäre	<input type="checkbox"/>				
5. ... wollte mein Kind, daß keiner etwas von der Erkrankung merkt	<input type="checkbox"/>				
6. ... hat mein Kind wegen der Erkrankung in der Schule etwas verpaßt	<input type="checkbox"/>				

**Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!**

© Kid & Kiddo-Kindl<sup>R</sup> (proxy)/ Elternversion / 8-16 Jahre / Ravens-Sieberer & Ballinger/ 1999 / Seite 4

Abbildung: Elternversion KINDL<sup>R</sup>

Erläuterung: Die Abbildung zeigt die vierte Seite des KINDL<sup>R</sup>-Elternfragebogens.

### 12.1.2.3 Abbildung des Soziodemographischer Begleitfragebogen

Dieser Fragebogen wurde speziell für das *Löwenherz* – Projekt von Aures und Bradtke (2003a) entwickelt um die familiäre Situation der teilnehmenden Kinder und ihrer Eltern zu erfassen. Auch diese Abbildung wurde verkleinert.



## Die Erhebungsinstrumente

---

### Abbildung: Soziodemographischer Begleitfragebogen

Angaben zu den Eltern:

Mutter:

11. Alter: \_\_\_\_\_ Jahre

12. Nationalität: \_\_\_\_\_

12a. Wenn die Nationalität eine andere als Deutsch ist, seit wann leben Sie in Deutschland? \_\_\_\_\_

13. Welchen höchsten Schulabschluss haben Sie?

- keinen  
 Hauptschule  
 Realschule  
 Fachabitur  
 Abitur

14. Welche Berufsausbildung haben Sie abgeschlossen?

- keine  
 Lehre  
 Berufsfachschule  
 Hochschulabschluss

15. Sind Sie zurzeit erwerbstätig?

- ja, ganztags  
 ja, mindestens halbtags  
 ja, weniger als halbtags  
 nein, in Ausbildung  
 nein, im Studium  
 nein, Hausfrau  
 nein, arbeitslos  
 nein, berentet

Vater:

16. Alter: \_\_\_\_\_ Jahre

17. Nationalität: \_\_\_\_\_

17a. Wenn die Nationalität eine andere als Deutsch ist, seit wann leben Sie in Deutschland? \_\_\_\_\_

18. Welchen höchsten Schulabschluss haben Sie?

- keinen  
 Hauptschule  
 Realschule  
 Fachabitur  
 Abitur

19. Welche Berufsausbildung haben Sie abgeschlossen?

- keine  
 Lehre  
 Berufsfachschule  
 Hochschulabschluss

20. Sind Sie zurzeit erwerbstätig?

- ja, ganztags  
 ja, mindestens halbtags  
 ja, weniger als halbtags  
 nein, in Ausbildung  
 nein, im Studium  
 nein, Hausmann  
 nein, arbeitslos  
 nein, berentet

Bitte wenden!

Abbildung: Soziodemographischer Begleitfragebogen im *Löwenherz*-Projekt

Erläuterung: Die Abbildung zeigt die zweite Seite des Fragebogens.

### Abbildung: Soziodemographischer Begleitfragebogen

Angaben zu weiteren Kindern:

21. Haben Sie mehrere Kinder?  ja  nein

21a. Wenn **ja**, beantworten Sie bitte für jedes Kind einzeln die folgenden Fragen. Beginnen Sie dabei bitte mit ihrem ältesten Kind und umkreisen Sie dann jenes ihrer Kinder, das an dem *Löwenherz* – Programm teilnimmt.

I.  Jahre  männlich  weiblich  
 lebt im Haushalt  lebt nicht im Haushalt

II.  Jahre  männlich  weiblich  
 lebt im Haushalt  lebt nicht im Haushalt

III.  Jahre  männlich  weiblich  
 lebt im Haushalt  lebt nicht im Haushalt

IV.  Jahre  männlich  weiblich  
 lebt im Haushalt  lebt nicht im Haushalt

Angaben zur Familie:

22. Wer lebt im Haushalt?

Mutter  Vater  sonstige Personen

22a. Wenn **sonstige Personen** im Haushalt leben geben Sie bitte an wie diese Person(en) mit der Familie verbunden sind [z.B. neue(r) LebenspartnerIn; verwandtschaftliches Verhältnis; UntermieterIn].

---

---

---

23. Wie groß ist Ihre Wohnung?  m<sup>2</sup>

24. Hat Ihr Kind ein eigenes Zimmer? bzw. Haben Ihre Kinder jeweils eigene Zimmer?

ja  nein

24a. Wenn **nein**, wer teilt sich ein Zimmer?

---

25. Sind oder waren Sie selbst, eines Ihrer Kinder und/oder eine nahestehende Person in psychiatrischer oder psychologischer Behandlung?

ja  nein

25a. Wenn **ja**, wer?

---

25b. Wenn ja, weshalb?

Vielen Dank für Ihre Offenheit und Mitarbeit!

Abbildung: Soziodemographischer Begleitfragebogen im *Löwenherz*-Projekt

Erläuterung: Die Abbildung zeigt die dritte und letzte Seite des Fragebogens.

### 12.1.3 Abbildung des Fragebogens für die LehrerInnen

#### 12.1.3.1 Emotionales und soziales Schulverhalten von Grundschulkindern im LehrerInnenurteil (ESS-L)

Dieser Fragebogen wurde von Bradtke entwickelt (2003). Die folgende Darstellung ist ohne Seitenumbrüche und ebenfalls verkleinert. Im Original ist pro Item eine Seite im Querformat vorgesehen.

Abbildung: ESS-L



Emotionales und soziales Schulverhalten  
von Grundschulkindern  
- Lehrerurteil (ESS-L)

Bradtke, Aures und Schmidtchen 2003

Name der Klassenlehrerin/des Klassenlehrers:

.....

Heutiges Datum:

.....

Liebe Lehrerin, lieber Lehrer,

das vorliegende Heft dient der Beurteilung des emotionalen und sozialen Schulverhaltens ihrer SchülerInnen aus Ihrer Perspektive als LehrerIn hinsichtlich der folgenden 13 Aspekte:

- Bedrückte Stimmung
- Trennungsangst
- Allgemeine Ängstlichkeit
- Belastung mit Phobien
- Soziale Angst
- Selbstwertgefühl
- Selbstbehauptungsverhalten
- Kontaktbereitschaft
- Generelle Schmerzbelastung
- Schlafproblematik
- Nervöse Unruhe
- Leistungsbereitschaft
- Soziale Einbindung in die Schulklasse

Jeder der genannten Aspekte wird in diesem Heft durch ein fiktives Kinderbeispiel näher beschrieben. Sie als KlassenlehrerIn sollen Ihre SchülerInnen mit diesen fiktiven Kindern vergleichen und ihnen mit Hilfe der folgenden fünfstufigen Skala für jeden Aspekt einen Ausprägungswert zuordnen:

Beurteilungsskala:

1 <b>keine</b> Ähnlichkeit	2 <b>geringe</b> Ähnlichkeit	3 <b>mittlere</b> Ähnlichkeit	4 <b>starke</b> Ähnlichkeit	5 <b>sehr starke</b> Ähnlichkeit
----------------------------------	------------------------------------	-------------------------------------	-----------------------------------	--

Die Beurteilungsskala ist im Original unter jedem Item abgebildet, worauf im Folgenden verzichtet wird.

Ein paar wichtige Hinweise:

Bitte beurteilen Sie jene Kinder, für die die Einverständniserklärung der Eltern schriftlich vorliegt.  
Alle Ihre Einschätzungen basieren auf Ihrem persönlichen Eindruck von Ihren SchülerInnen. Somit gibt es keine richtigen oder falschen Antworten. Versuchen Sie deshalb Ihre Einschätzungen möglichst spontan zu machen.

Alle fiktiven Kinder sind in bestimmten schulnahen Situationen beschrieben. Falls Sie als LehrerIn einzelne SchülerInnen bisher nicht in solchen oder ähnlichen Situationen erlebt haben, dann überlegen Sie sich bitte, wie das jeweilige Kind in einer solchen Situation vermutlich fühlen, denken oder handeln würde und nehmen Sie auf dieser Basis Ihre Einschätzungen vor. Es ist wichtig, dass sie jedem Kind für alle Bereiche einen Wert zuordnen.

Alle in den fiktiven Kinderbeschreibungen verwendeten Namen wurden zufällig ausgewählt. Bitte lassen Sie sich bei Ihren Beurteilungen von etwaigen Namensverwandtschaften mit Ihren zu beurteilenden SchülerInnen nicht beeinflussen.

Zur Durchführung der Beurteilungen:

Bitte nehmen Sie zunächst für *ein* Kind Ihrer Klasse *alle* Beurteilungen vor und gehen Sie dann erst zum nächsten Kind weiter. Hierbei gehen Sie bitte folgendermaßen vor:

Lesen Sie sich zunächst eine fiktive Kinderbeschreibung durch und überlegen Sie, wie ähnlich Ihr/e Schüler/in diesem fiktiven Kind ist.

Ordnen Sie dem Kind entsprechend dieser festgestellten Ähnlichkeit einen Wert auf der Beurteilungsskala zu.

Diesen Ähnlichkeitswert tragen sie bitte in die zu diesem Kind gehörige Zeile der Einschätzungstabelle ab Seite 12 ein.

Gehen Sie dann zur nächsten Kinderbeschreibung über und wiederholen Sie ihr Vorgehen.

Nachdem Sie für das erste Kind alle 13 Ähnlichkeitswerte in die Tabelle eingetragen haben, suchen Sie sich bitte das nächste Kind Ihrer Klasse heraus und gehen Sie die Schritte 1-4 durch bis sie alle Kinder, für die die Einverständniserklärung der Eltern vorliegt, beurteilt haben.

Bitte kontrollieren Sie nach Abschluss all Ihrer Beurteilungen noch einmal, ob Sie jedem Kind dreizehn Ähnlichkeitswerte zugeordnet haben, d.h. alle Zellen der Einschätzungstabelle mit Zahlen versehen wurden.

Bitte wenden!

### Item 1: Bedrückte Stimmung

JANA

Jana träumt in letzter Zeit häufig vor sich hin. Selten sieht man sie mit anderen Kindern lachen oder herumtoben, zu nichts hat sie mehr so richtig Lust. Manchmal weint sie los, ohne einen Grund nennen zu können. Als die Lehrerin Jana darauf anspricht, wirkt Jana sehr bedrückt und innerlich abwesend, kann aber gar nicht so recht sagen, was ihr fehlt.

Wie ähnlich ist das Kind Ihrer Klasse der JANA? Bitte geben Sie Ihrem Kind auf der folgenden Skala einen Ähnlichkeitswert und tragen Sie diesen Wert in die Tabelle am Ende des Fragebogens ein.

### Item 2: Trennungsangst

MAX

Die Eltern von Max beschreiben ihren Sohn als sehr anhänglich. Nur selten und wenn, dann nur kurz, spiele er alleine in seinem Zimmer. Meist halte er sich ganz in der Nähe seiner Eltern auf und wolle überall mit hin. Letztens hätten die Eltern ins Kino gehen wollen, dies sei jedoch nicht möglich gewesen, da Max sie nicht habe gehen lassen. So sei es häufig. Entweder quengele und weine Max, oder aber er habe Bauchweh und brauche besondere Fürsorge im Momenten, in denen entweder die Eltern etwas ohne ihren Sohn unternehmen wollen oder Max ohne die Eltern irgendwo hingehen soll. Manchmal sei es sogar nicht möglich, Max in die Schule zu schicken. Und als es in der Klasse letztens darum ging, einen Ausflug fürs Wochenende zu planen hat Max sich geweigert, über Nacht dort zu bleiben. Er könne dann nicht gut schlafen, habe Max auf Nachfragen der Lehrerin geantwortet.

Wie ähnlich ist das Kind Ihrer Klasse dem MAX? Bitte geben Sie Ihrem Kind auf der folgenden Skala einen Ähnlichkeitswert und tragen Sie diesen Wert in die Tabelle am Ende des Fragebogens ein.

### Item 3: Selbstwertgefühl

SOFIA

Sofia mag sich selbst nicht gern leiden. Wenn sie etwa malt, dann wirkt sie dabei sehr angestrengt und radiert häufig in ihrem Bild herum, streicht immer wieder etwas durch oder sie zerknüllt das Papier und wirft es weg.

Einmal erzählte sie der LehrerIn, dass keiner in der Klasse sie mag und sie keine Freunde hat. Dies entspricht zwar nicht dem Eindruck der Lehrerin, Sofia aber hat das Gefühl, dass sie anders ist als andere Kinder.

Wie ähnlich ist das Kind Ihrer Klasse der SOFIA? Bitte geben Sie Ihrem Kind auf der folgenden Skala einen Ähnlichkeitswert und tragen Sie diesen Wert in die Tabelle am Ende des Fragebogens ein.

### Item 4: Allgemeine Ängstlichkeit

AMIN

Amin ist ein Junge, der sich über viele Dinge viele Gedanken macht. Die Lehrerin von Amin erlebt den Jungen als sehr furchtsam und zögerlich. In der Klasse möchte Amin immer ganz genau wissen, was als Nächstes drankommt. Wenn etwas Neues gemacht werden soll, ist er zögerlich und verwirrt. Am liebsten möchte er dass alles „beim Alten“ bleibt. Amin schaut häufig sorgenvoll rein und kann zuhause nicht abschalten.

Wie ähnlich ist das Kind Ihrer Klasse dem AMIN? Bitte geben Sie Ihrem Kind auf der folgenden Skala einen Ähnlichkeitswert und tragen Sie diesen Wert in die Tabelle am Ende des Fragebogens ein.

### Item 5: Selbstbehauptungsverhalten

MATTHIAS

Matthias hat häufig Schwierigkeiten damit, sich durchzusetzen und für seine Interessen einzutreten. Wenn er mit anderen Kindern zusammen ist, so läuft er meist nur mit und spielt was die anderen sagen, auch wenn er viel lieber etwas anderes spielen würde. Der Klassenlehrer von Matthias macht sich manchmal Sorgen, wenn er sieht, dass Matthias nicht „Nein“ sagen kann und sich kaum wehrt, wenn die anderen Kinder ihm z.B. etwas wegnehmen.

Wie ähnlich ist das Kind Ihrer Klasse dem MATTHIAS? Bitte geben Sie Ihrem Kind auf der folgenden Skala einen Ähnlichkeitswert und tragen Sie diesen Wert in die Tabelle am Ende des Fragebogens ein.

### Item 6: Generelle Schmerzbelastung

KARIM

Karim hat in der letzten Zeit häufig unbestimmte Schmerzen. Manchmal steht er schon morgens mit Kopfschmerzen auf oder klagt in den Schulstunden über Bauchweh. Beim Sportunterricht sitzt er häufig am Rand und macht kaum mit, weil ihm etwas wehtut. Allgemein sieht man Karim in der Schule selten spielen oder mit den anderen Kindern herumtoben. Meist fühlt er sich zu unwohl oder schlapp. Der Kinderarzt konnte nichts feststellen. Trotzdem fühlt sich Karim oft krank und hat deshalb auch schon häufig in der Schule gefehlt.

Wie ähnlich ist das Kind Ihrer Klasse dem KARIM? Bitte geben Sie Ihrem Kind auf der folgenden Skala einen Ähnlichkeitswert und tragen Sie diesen Wert in die Tabelle am Ende des Fragebogens ein.

### Item 7: Belastung mit Phobien

FINN

Finns Lehrer hat den Eindruck, dass Finn seit einiger Zeit in verschiedenen Situationen ziemlich phobisch reagiert. So weigerte er sich z.B. auf dem letzten Klassenausflug mit dem Bus zu fahren oder im Museum den Fahrstuhl zu benutzen. Nur unter Protest und Anwesenheit seiner Freunde, fuhr er schließlich doch mit dem Fahrstuhl. Dabei wirkte er sehr angespannt, schwitzte und sah blass aus. Auch vor Hunden scheint Finn Angst zu haben. Als er auf dem Ausflug im Park einem großen Hund begegnete, der auf einer Wiese einem Ball hinterher jagte, schrie er laut auf und versteckte sich hinter dem Lehrer. Katzen findet Finn ebenfalls „schrecklich“. Deshalb bewegt er sich im Ort eigentlich nur noch mit dem Fahrrad fort. „Da kann ich schneller davonrasen“, meint Finn hierzu.

Wie ähnlich ist das Kind Ihrer Klasse dem FINN? Bitte geben Sie Ihrem Kind auf der folgenden Skala einen Ähnlichkeitswert und tragen Sie diesen Wert in die Tabelle am Ende des Fragebogens ein.

### Item 8: Soziale Angst

MAREIKE

Mareike kommt morgens meist zaghaft in den Klassenraum, häufig senkt sie den Blick. Es fällt ihr schwer, sich im Unterricht von sich aus zu melden oder andere Kinder anzusprechen und um etwas zu bitten. Manchmal wird sie rot, wenn die Lehrerin sie aufruft. Sie spricht dann leise und undeutlich und spielt häufig mit ihren Fingern oder Haaren. Am schlimmsten aber scheinen für Mareike die Pausen zu sein. Dann scheint sie nie so richtig zu wissen, wohin sie gehen soll und versteckt sich manchmal sogar bis kurz vor Stundenbeginn auf der Toilette.

Wie ähnlich ist das Kind Ihrer Klasse der MAREIKE? Bitte geben Sie Ihrem Kind auf der folgenden Skala einen Ähnlichkeitswert und tragen Sie diesen Wert in die Tabelle am Ende des Fragebogens ein.

### Item 9: Schlafprobleme

HENRIK

Seit einiger Zeit kommt Henrik morgens ganz müde und unausgeschlafen in das Klassenzimmer. Manchmal scheinen ihm die Augen beim Sprechen fast zuzufallen. Als die Lehrerin Henrik darauf

anspruch, erzählte dieser, dass er nachts nicht gut schlafen könne und manchmal schlimme Träume habe. Er träume von Monstern oder einfach wirres Zeug, so dass er häufig aufwache und nur schwer wieder einschlafen könne. Manchmal schlafe er ein, wenn es schon hell wird.

Wie ähnlich ist das Kind Ihrer Klasse dem HENRIK? Bitte geben Sie Ihrem Kind auf der folgenden Skala einen Ähnlichkeitswert und tragen Sie diesen Wert in die Tabelle am Ende des Fragebogens ein.

### Item 10: Kontaktbereitschaft

EMINE

Die Klassenlehrerin erlebt Emine seit der ersten Klasse eher als eine Einzelgängerin. Das Mädchen scheint wenig Interesse an anderen Kindern zu haben, lieber spielt sie alleine, malt oder spielt zuhause mit ihren Hasen, als dass sie draußen mit den anderen Kindern Fahrrad oder Inlineskate fährt. Die Mutter von Emine berichtete der Lehrerin, dass sie selbst als Kind ähnlich war und sich deshalb Sorgen macht. Wenn sie Emine aber vorschlägt, andere Kinder zu sich nach Hause einzuladen, dann hat Emine dazu einfach keine Lust.

Wie ähnlich ist das Kind Ihrer Klasse der EMINE? Bitte geben Sie Ihrem Kind auf der folgenden Skala einen Ähnlichkeitswert und tragen Sie diesen Wert in die Tabelle am Ende des Fragebogens ein.

### Item 11: Nervöse Unruhe

MIA

Mia ist für Hektik, Streit oder anderen Stress sehr anfällig. Ihr fällt es nach solchen Momenten schwer abzuschalten und wieder „herunterzufahren“. Deshalb braucht sie abends oft länger zum Einschlafen. Manchmal fällt ihr im Bett liegend noch etwas ein und sie springt dann wieder auf, wie ihr Lehrer auf der letzten Klassenfahrt gut beobachten konnte. Ihre Eltern bestätigen seinen Eindruck. Am Tag ist Mia meistens sehr kribbelig, sie rutscht häufig auf ihrem Stuhl hin und her, kann sich schlecht konzentrieren und kaut an ihren Fingernägeln. In Gesprächen spricht sie stets sehr hastig und springt häufig von Thema zu Thema und unterbricht andere Kinder.

Wie ähnlich ist das Kind Ihrer Klasse diesem der MIA? Bitte geben Sie Ihrem Kind auf der folgenden Skala einen Ähnlichkeitswert und tragen Sie diesen Wert in die Tabelle am Ende des Fragebogens ein.

### Item 12: Soziale Einbindung in die Schulklasse

JOE

Joe ist in den Klassenverband nicht gut integriert. Er hat kaum Freunde, mit denen er in der Pause oder auch nachmittags spielt. Meist sitzt er etwas abseits oder er stellt sich zu einer Gruppe von Kindern dazu, selten sieht man ihn jedoch in mitten von Gruppenaktivitäten.

Wie ähnlich ist das Kind Ihrer Klasse dem JOE? Bitte geben Sie Ihrem Kind auf der folgenden Skala einen Ähnlichkeitswert und tragen Sie diesen Wert in die Tabelle am Ende des Fragebogens ein.

### Item 13: Leistungsbereitschaft

BEN

Ben wirkt in den Stunden häufig verträumt und unkonzentriert. Er beteiligt sich kaum aktiv am Unterricht und meldet sich von sich aus gar nicht. Außerdem fällt es ihm im Unterricht sehr schwer, seine Aufgaben zu erledigen. Schnell vergisst er die Aufgabenstellung und hat sehr wenig Ausdauer, wenn es nicht sofort klappt. Auch seine Hausaufgaben vergisst Ben sehr häufig zu machen.

Wie ähnlich ist das Kind Ihrer Klasse dem BEN? Bitte geben Sie Ihrem Kind auf der folgenden Skala einen Ähnlichkeitswert und tragen Sie diesen Wert in die Tabelle am Ende des Fragebogens ein.

Vielen Dank!

## 12.1.4 Die Fragebögen für die GruppenleiterInnen

### 12.1.4.1 Abbildung des Soziodemographischen Begleitfragebogens zur Traineeschulung

Dieser Fragenbogen wurde spezifisch für die *Löwenherz* – Ausbildung von Aures und Bradtke (2003b) entwickelt. Er wird ebenfalls leicht verkleinert und ohne Seitenumbrüche abgebildet.

Abbildung: Soziodemographischer Begleitfragebogen für die Trainees

Begleitender soziodemographischer Fragebogen zur Traineeschulung  
für das Präventionsprogramm *Löwenherz*

Beantworte bitte **alle** Fragen!

Bei Ankreuzantworten kreuze bitte **alle** zutreffenden Antworten an.

## Die Erhebungsinstrumente

---

Angaben zur Person:

1. Vorname: \_\_\_\_\_
2. Nachname: \_\_\_\_\_
3. Adresse: \_\_\_\_\_
4. Tel.: \_\_\_\_\_
5. eMail: \_\_\_\_\_
6. Geschlecht:  weiblich  männlich
7. Alter: \_\_\_ Jahre

Angaben zur familiären Situation:

8. Familienstand:  ledig  verheiratet  alleinerziehend
- mit dem/der PartnerIn lebend  in Partnerschaft, allein lebend
9. Hast du Kinder?  ja  nein
- 9a. Wenn **ja**: Wie alt sind sie? \_\_\_\_\_
10. Hast du Geschwister?  ja  nein
- 10a. Wenn **ja**: Wie alt sind sie? \_\_\_\_\_

11. Gibt es Besonderheiten (z.B. Krankheiten der Eltern, Geschwister) in deiner Familie?  
 ja  nein

11a. Wenn **ja**: Welche? \_\_\_\_\_

Bitte wenden!

Angaben zu deinem Studium:

12. Studierst du Psychologie oder Pädagogik im Hauptfach?  
 Psychologie  Pädagogik
- 12a. Wenn **Psychologie**: Was sind deine Studienschwerpunkte?  
 ABO-Psychologie  Pädagogische Psychologie  
 Klinische Psychologie –Erwachsene-  Klinische Psychologie –Kinder-  
 Klinische Psychologie –Neuropsychologie-
13. Im wievielten Fachsemester stehst du? \_\_\_ Semester
14. Hattest du Urlaubs- oder Krankheitssemester?  nein  
 Urlaubssemester  Krankheitssemester
- 14a. Wenn **ja**: Wie viele? \_\_\_\_\_
15. Welches Nebenfach studierst du? \_\_\_\_\_

Angaben zu früheren & sonstigen Tätigkeiten:

16. Hast du vor deinem jetzigen Studium ein anderes Fach studiert?  
 ja  nein
- 16a. Wenn **ja**: WelcheS? \_\_\_\_\_
- 16b. Wenn **ja**: Wie viele Semester? \_\_\_ Semester
- 16c. Wenn **ja**: Mit welchem Abschluss? \_\_\_\_\_
17. Hast du vor deinem Studium eine Ausbildung begonnen?  
 ja  nein
- 17a. Wenn **ja**: Welche? \_\_\_\_\_
- 17b. Wenn **ja**: Hast du diese abgeschlossen?  ja  nein
- 17c. Wenn **ja**: Hast du in dem Bereich deiner Ausbildung nach Abschluss der Ausbildung gearbeitet?  
 ja  nein
- 17d. Wenn **ja**: Wie lang? \_\_\_ Jahre

Bitte wenden!

**Die Erhebungsinstrumente**

18. Wo konntest du bisher Erfahrungen sammeln, die im Zusammenhang mit Kindern & Jugendlichen stehen?

Kreuze bitte die auf dich zutreffenden Zeilen an!	Erfahrungsbereich	Wie lange warst du darin?
	Berufstätigkeit: Welche?	
	Therapieausbildung? Welche?	
	professionelle Betreuung von Kindern/Jugendlichen: In welcher/welchen AltersgruppeN?:	
	Lehrtätigkeit: In welcher/welchen AltergruppeN?:	
	Sonstiges:	
	Sonstiges:	
	Sonstiges:	

19. Hast du einen SporttrainerInnenschein?  ja  nein

19a. Wenn **ja**: Für welche Sportart? \_\_\_\_\_

20. Hast du einen JugendgruppenleiterInnenschein?  ja  nein

21. Bist oder warst du aktiv in einem Verband oder Verein in der Kinder- & Jugendbetreuung tätig?

nein  ja, war ich  ja, bin ich

21a. Wenn **ja**: Beschreibe bitte kurz deine Aufgaben dort: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Das war's, der Bogen ist geschafft! Danke für Deine Offenheit!

Abbildung: Soziodemographischer Begleitfragebogen für Trainees

Erläuterung: Der zweiseitige Fragebogen ist ohne die im Original vorhandenen Seitenumbrüche abgebildet.

**12.1.4.2 Abbildung der Skala zur Beobachtung des emotionalen Erlebens und sozialen Verhaltens von Kindern im Präventionsprogramm *Löwenherz* (SBK)**

Diese Skala wurde für das *Löwenherz* – Projekt von Aures und Bradtke entwickelt (2003c). Die folgende Darstellen enthält keine Seitenumbrüche und ist leicht verkleinert.

Abbildung: SBK

Skala zur Beobachtung des emotionalen Erlebens und sozialen Verhaltens von Kindern im Präventionsprojekt *Löwenherz* (SBK)

Name & Code des Kindes:

.....

Schule, Klasse: .....

Art des zu beurteilenden Kontakts mit dem Kind: .....

Heutiges Datum: ..... 200 .....

BeurteilerIn:  Förderin/Förderer  Dritte Person

Name der Beurteilerin/des Beurteilers: .....

Art der Beurteilung:  Direkte Beobachtung  Videoanalyse

## Die Erhebungsinstrumente

Bitte beurteilen Sie in der nachfolgenden Tabelle das Ausmaß der Ausprägung der einzelnen Aspekte des emotionalen Erlebens und sozialen Verhaltens des zu beurteilenden Kindes mit Hilfe der aufgeführten fünfstufigen Skala. Wenn Sie einzelne Aspekte bei dem Kind nicht beurteilen können, weil diese bei der Art des jeweiligen Kontaktes keine Relevanz besitzen, kreuzen Sie bitte die „0“ an.

Skala: 5 = in sehr hohem Ausmaß vorhanden  
 4 = in hohem Ausmaß vorhanden  
 3 = in mittlerem Ausmaß vorhanden  
 2 = in geringem Ausmaß vorhanden  
 1 = in sehr geringem Ausmaß vorhanden  
 0 = nicht beurteilbar

		5	4	3	2	1	0
1.	Ausmaß der erlebten seelische Nähe zu den Förderern/Förderinnen						
2.	Ausmaß der erlebten Offenheit für die Förderer/Förderinnen						
3.	Ausmaß des individuellen Lernerfolgs im Einzelkontakt mit anderen Kindern						
4.	Ausmaß der persönlichen Gegenwertigkeit (Echtheit)						
5.	Ausmaß des <b>Erlebens von unangenehmen Gefühlen</b> (wie z.B. Traurigkeit, Resignation, Enttäuschung)						
6.	Ausmaß des <b>Erlebens von angenehmen Gefühlen</b> (wie z.B. Freude, Interesse)						
7.	Ausmaß des Verbalisierens emotionaler Erlebnisinhalte						
8.	Ausmaß des individuellen Lernerfolgs im Gruppengeschehen						
9.	Ausmaß eines unsicheren Verhaltens gezeigt durch <b>Besonderheiten in der Mimik</b> (z.B. unsicheres Blickverhalten, verlegenes Lächeln, schwer interpretierbare Mimik)						
10.	Ausmaß eines unsicheren Verhaltens gezeigt durch <b>Besonderheiten in der Körperhaltung</b> (z.B. hängende Schultern, zitternde Hände, Unruhe, Starrheit)						
11.	Ausmaß eines unsicheren Verhaltens gezeigt durch ein <b>reduziertes Spielverhalten</b> (z.B. nur zuschauen, Orientierung an den Erwachsenen)						
12.	Ausmaß eines unsicheren Verhaltens gezeigt durch eine <b>reduzierte Kontaktaufnahme</b> zu anderen Kindern						
13.	Ausmaß eines unsicheren Verhaltens gezeigt durch <b>Besonderheiten im Sprachverhalten</b> (z.B. leise Stimme, abgehacktes Sprechen)						
14.	Anzeichen von Besorgnis und Angst gezeigt durch <b>negative Selbstgespräche</b> (z.B. „Das kann ich nicht“)						
15.	Anzeichen von Besorgnis und Angst gezeigt durch <b>Rückzugsverhalten</b>						
16.	Ausmaß der aktiven Interaktion						
17.	Ausmaß der passiven Interaktion						
18.	Ausmaß des Selbstbehauptungsverhaltens						

### 12.1.4.3 Abbildung der Skala zur Beurteilung des individuellen Lernerfolgs von Kindern im Präventionsprogramm *Löwenherz* (SBK-K)

Diese Skala wurde von Aures (2003a) entwickelt. Die folgende Abbildung ist eine leichte Verkleinerung, ebenfalls wurde auf Seitenumbrüche, die im Original enthalten sind, verzichtet.

Skala zur Beurteilung des Individuellen Lernerfolgs von Kindern im Präventionsprojekt *Löwenherz* (SBL – K)

Name oder Code des Kindes: .....

Häufigkeit der Anwesenheit des Kindes in den Sitzungen: ..... von 13

Interventionsgruppe Nr. ....

BeurteilerIn:  Förderin/Förderer  FilmIn

Name der Beurteilerin / des Beurteilers: .....

Heutiges Datum: ..... 200 ...

Liebe Beurteilerin, lieber Beurteiler,  
bitte schätzen Sie auf der nachfolgenden Skala das Ausmaß der individuellen Lernerfolge des oben genannten Kindes in den Kindergruppensitzungen ein. Dabei sollen fünf Hauptziele des *Löwenherz* – Programms beurteilt werden, die Sie auf den folgenden Seiten abgedruckt finden. Unter diesen fünf Hauptzielen befindet sich jeweils eine knappe Liste mit Erläuterungen bzw. Unterzielen des jeweiligen Hauptzieles, die die Beurteilung des jeweiligen Lernerfolgs in Bezug auf das Hauptziel erleichtern sollen. Die **Skala** reicht von 0 bis +5, wobei +5 einen maximalen Lernerfolg bedeutet und 0 gar keinen Lernerfolg. Sie ist unter jedem Item abgebildet, worauf im Folgenden verzichtet wird.

Abbildung: Beurteilungsskala der SBL-K  
Ausmaß des individuellen Lernerfolgs:

0	+1	+2	+3	+4	+5
---	----	----	----	----	----

Abbildung: Beurteilungsskala der SBL-K

Erläuterung: Diese Beurteilungsskala findet sich im Original unter jedem Item.

### 1. Hauptziel:

Verbesserung des selbstbezogenen, intrinsisch – motivierten Lernens

#### ☛ Unterziele:

Verbesserung der Fähigkeit, die eigenen intrinsischen Interessen bewusst zu erkennen

Verbesserung der Fähigkeit, das eigene Lernen an den eigenen Interessen auszurichten und entsprechende Entscheidungen zu treffen

### 2. Hauptziel:

Verbesserung der seelischen und körperlichen Gesundheit

#### ☛ Unterziele:

Verbesserung der Wahrnehmung und Bewusstwerdung der eigenen seelisch – körperlichen Prozesse (in Abhebung von vergleichbaren Prozessen bei anderen)

Verbesserung der Wertschätzung und des Einfühlungsvermögens für sich selbst

Erweiterung der Fähigkeit zum Erleben und Zeigen angenehmer Gefühle

Erweiterung der Fähigkeit zum Ertragen und Zeigen unangenehmer Gefühle

### 3. Hauptziel:

Stärkung des Selbstkonzeptes

#### ☛ Unterziele:

Verbesserung der Wahrnehmung von akzeptierten Selbstannahmen

Verbesserung der Wahrnehmung von abgelehnten Selbstannahmen

Verbesserung der Akzeptanz und Integration abgelehnter (abgespaltener) Selbstannahmen

### 4. Hauptziel:

Verbesserung der Problemlösekompetenz im sozialen Bereich

#### ☛ Unterziele:

Stärkung des Wertschätzungs- und Empathieverhaltens für andere Kinder

Stärkung der selbstbezogenen sozialen Problemlösekompetenz

Stärkung der fremdbezogenen sozialen Problemlösekompetenz

### 5. Hauptziel:

Verbesserung der Fähigkeit zur Angstbewältigung und des Zeigens angstfreien Verhaltens

#### ☛ Unterziele:

Verbesserung der Fähigkeit, Ängste bei sich wahrzunehmen

Verbesserung der Fähigkeit, Ängste bei sich zu akzeptieren

Verbesserung der Fähigkeit, die Ursachen eigener Ängste zu verstehen

Verbesserung der Fähigkeit, sich in Angstsituationen zu entspannen

Verbesserung der Handlungsdurchführung trotz des Vorhandenseins von Angst

## 12.2 Die Interviewleitfäden

Alle im Folgenden abgebildeten Interviewleitfäden sind Vorlagen für halbstrukturierte Interviews. Die Darstellung ist nach den Zielgruppen sortiert.

### 12.2.1 Abschlussinterviewleitfaden mit den Kindern

Obwohl mit den Kindern zwei individuelle Gespräche geführt werden, liegt lediglich ein Interviewleitfaden vor. Da das Eingangsgespräch ein Squiggle-Interview ist (s. Kap. 5.1.3.1.1 *Squiggle-Interview*).

Interviewleitfaden<sup>Aures (2003)</sup>

Wie haben dir die *Löwenherz* - Gruppenstunden gefallen?

Fandest du deine *Löwenherz* - Gruppe gut oder doof?

Was fandest du denn besonders gut oder besonders doof?

Wie waren die Stunden für dich? Eher anstrengend oder spannend oder langweilig oder gemütlich oder ganz anders?

Wie war es denn, dass die *Löwenherz* - Stunden während der Schulzeit waren? bzw. Wie war es denn, dass die *Löwenherz* - Stunden direkt nach der Schule waren?

Wäre dir eine andere Zeit lieber gewesen?

Wenn ja, wann denn?

Und weißt du auch warum?

Gab es einzelne Stunden, die dir noch besonders in Erinnerung sind?

Wenn ja, welche?

Welche Stunde oder auch Stunden hat dir besser gefallen als andere?

Gab es Stunden, die dir überhaupt nicht gefallen haben? Wenn ja, welche waren das denn?

Weißt du warum du manche Stunden lieber mochtest als andere?

Wie fandest du denn uns TrainerInnen?

Haben wir uns deiner Meinung nach um alle Kinder gleich gekümmert?

Hätten wir vielleicht mehr oder eher weniger mitmachen sollen?

Hätten wir etwas anders machen sollen? Wenn ja, was denn?

Hat dich irgendetwas außenrum genervt oder war das okay?

Wie fandest du denn die Fragebögen? Waren die schwierig oder einfach?

Ist es doof oder egal, dass du die Fragebögen öfter machen musstest und auch noch mehrmals machen musst?

Wie fandest du denn die Videoaufnahmen? Haben die dich gestört oder waren die dir egal?

Wie findest du es, dass wir auch mit deinen KlassenlehrerInnen gesprochen haben?

Wie findest du es, dass wir uns auch mit deinen Eltern getroffen haben?

Ist denn bei euch zu Hause seit *Löwenherz* etwas anders als früher?

Wenn ja: Was denn?

Glaubst du, dass das an *Löwenherz* liegt?

Oder an was könnte es noch liegen?

Ist deine Mama oder dein Papa seit *Löwenherz* angefangen hat irgendwie anders?

Wenn ja: Woran merkst du das?

Wie war das für dich als *Löwenherz* - Kind in eurer Klasse?

War es irgendwie komisch oder anders als früher in der Klasse zu sein?

Hast du neue oder andere Freunde oder Freundinnen?

Hast du mit *Löwenherz* etwas Neues gelernt?

Kannst du sagen, was du gelernt hast?

Hast du eine Idee, wodurch du das lernen konntest?

Hast du vor, Sachen aus *Löwenherz* weiter zu machen?

Was denn? bzw. Warum nicht?

Hast du manche Geschichte noch mal gelesen?

Wenn ja, welche?

Glaubst du, dass du noch öfter *Löwenherz* - Geschichten lesen wirst?

Gibt es noch etwas anderes, was du mir zu *Löwenherz*, unserer Gruppe oder einzelnen Personen aus der Gruppe erzählen willst?

Dann mach' das! Das interessiert mich.

### 12.2.2 Mit den LehrerInnen

Diese Interviewleitfäden wurden ebenfalls von Bradtke (2003) entwickelt.

#### 12.2.2.1 Abschlussinterview mit den LehrerInnen

**Teil 1:** Veränderungen im Erleben und Verhalten der Kinder

Die folgenden Fragen sollen für jedes Kind einzeln besprochen werden:

Wie haben Sie die Entwicklung von *[Name des Kindes einfügen]* während der *Löwenherz* – Kindergruppe erlebt?

Welche positiven Veränderungen haben Sie bei *[Name des Kindes einfügen]* als erstes bemerkt?

Gibt es Veränderungen im Verhalten von *[Name des Kindes einfügen]* die Ihnen als negativ aufgefallen sind?

Können Sie mir diese näher beschreiben?

Verhält sich *[Name des Kindes einfügen]* Ihnen gegenüber anders als früher?

Inwiefern?

Gibt es Veränderungen im Verhalten von *[Name des Kindes einfügen]* im Unterricht?

Welche?

Was tut *[Name des Kindes einfügen]* anders als früher?

Verhält sich *[Name des Kindes einfügen]* anderen Kindern gegenüber anders als vor Beginn der Gruppe?

Verhalten sich die anderen Kinder *[Name des Kindes einfügen]* gegenüber anders als sonst?

Hat *[Name des Kindes einfügen]* Ihnen von irgendwelchen Veränderungen zu Hause berichtet, die während *Löwenherz* eingetreten sind?

Was hat er/sie erzählt?

**Teil 2:** Persönliche Einstellung zum *Löwenherz* - Projekt

Wie stehen Sie heute zu *Löwenherz*?

Was fanden Sie gut?

Was fanden Sie nicht gut?

Würden Sie anderen LehrerInnen empfehlen an unserem Projekt teilzunehmen?

Gibt es Dinge, über die sie sich bei *Löwenherz* geärgert haben?

Haben Sie Verbesserungsvorschläge für uns?

#### 12.2.2.2 Nachinterview mit den LehrerInnen

In diesen Interviewleitfäden für den Follow Up II - Zeitpunkt müssen Aussagen aus dem Abschlussgespräch eingebaut werden, die entsprechenden Stellen sind mit [...] gekennzeichnet.

Dieses Gespräch erfragt in offener Form den Eindruck der KlassenlehrerIn/des Klassenlehrers von der heutigen emotionalen und sozialen Entwicklung der *Löwenherz*-Kinder. Es dient als Ergänzung der Angaben der Lehrerin/des Lehrers im ESS-L (Emotionales und Soziales Schulverhalten von Grundschulkindern – Lehrerurteil). Letzterer sollte von derjenigen/demjenigen deshalb stets vor dem Gespräch selbständig ausgefüllt und dem Interviewer / der Interviewerin zugesandt worden sein (so dass etwaige Nachfragen möglich sind).

Das Gespräch nimmt schwerpunktmäßig Bezug auf die Angaben der LehrerInnen zu den einzelnen Kindern im Abschlussgespräch. Diese sind daher zum Gespräch mitzubringen. Die folgenden Fragen sind für jedes Kind einzeln zu besprechen und möglichst ausführlich zu protokollieren (entweder per Tonband oder durch eine zweite Person).

**Teil 1:** Beurteilung der emotionalen und sozialen Entwicklung der *Löwenherz*-Kinder

Die folgenden Fragen sollen für jedes Interventionskind einzeln besprochen werden:

Zum Abschluss des Projekts haben Sie beschrieben, dass sich bei *[Name des Kindes einfügen]* positiv verändert hat, dass er/sie [...]

Wie sehen Sie diese Entwicklung heute?

Ist sie stabil?

Haben Sie in den letzten 6 Monaten neue positive Veränderungen bei *[Name des Kindes einfügen]* bemerkt?

Was genau tut er/sie anders als früher?

Haben Sie eine Beispielsituation?

Seit wann ist das so?

## Die Erhebungsinstrumente

Haben Sie in den letzten 6 Monaten negative Veränderungen bemerkt?

Wenn ja, wie genau sieht diese Veränderung aus?

Seit wann ist das so?

Dieser Abschnitt muss entsprechend der Anzahl der Kinder in der Gruppe wiederholt werden.

### Teil 2: Offene Fragen

Haben sie irgendwelche offenen Fragen zum Projekt?

Dann stellen Sie diese bitte jetzt. Ihre Meinung interessiert uns sehr.

### 12.3 Die Tagebuchvorlagen

Die folgend abgebildete Tagebuchvorlage umfasst die Fragenvorlagen für alle potentiell stattfindenden Kontakte. Die GruppenleiterInnen sollen jeweils nur die für den entsprechenden Kontakt formulierten Fragen beantworten und alle anderen aus dem jeweiligen Dokument löschen. Dieses Tagebuch wurde von Aures und Bradtke (2003d) entwickelt.

Tagebuch zur Reflexion über die Durchführung des Präventionsprojekts *Löwenherz* aus der Perspektive der GruppenleiterIn

Inhaltsbereiche des Tagebuchs

1. Allgemeine Angaben zu Beginn eines jeden Tagebucheintrags

Name: .....

Sitzungsdatum: .....

Datum des Tagebucheintrags: .....

Dauer des Kontakts: ..... Minuten

Bitte kreuze in der nachfolgenden Tabelle zunächst die Art des zu beurteilenden Kontaktes an und erläutere diesen anschließend entsprechend der Angaben. In der rechten Spalte findest Du eine Angabe der Tagebuchseiten, die für Deinen Eintrag von Bedeutung sind.

Bitte ankreuzen!	Beschreibung der Art des KlientInnen - Kontakts
	Kindergruppensitzung Nr.:
	Elterngruppensitzung Nr.:
	Einzelgespräch mit Eltern Name des Elternteils/der Eltern: Name und/oder Code des Kindes: Ziel des Gesprächs:
Peri: 0 Post: 0 FollowUpI: 0 FollowUpII: 0	Gruppendiagnostik mit Kindern Name der Tests: BA – K: 0      HANES KJ – N: 0      Kid – KINDL <sup>R</sup> : 0
Squiggle Interview: 0 Abschluss- interview: 0	Einzeldiagnostik mit einem Kind Name und/oder Code des Kindes: Ziel der Diagnostik:
	Einzelgespräch mit einer Lehrerin / einem Lehrer Name der Lehrerin/des Lehrers: Ziel des Gesprächs:

2. Kurzbeschreibung des Ablaufs des Kontakts

Bitte beschreibe zunächst kurz den groben Ablauf des Kontakts:

3. Allgemeine Angaben zum Abschluss eines jeden Tagesbucheintrags

Wie viel Zeit hast du für den Tagebucheintrag benötigt? .....Min.

Als wie schwierig hast du es empfunden, den heutigen Tagebucheintrag vorzunehmen? Bitte kreuze an:

5 sehr schwierig	4 schwierig	3 mittel	2 leicht	1 sehr leicht
------------------------	----------------	-------------	-------------	------------------

Was genau haben Sie an dem heutigen Tagebucheintrag als schwierig empfunden?

## Die Erhebungsinstrumente

---

Als wie hilfreich/bereichernd haben Sie es empfunden, den heutigen Tagebucheintrag vorzunehmen?  
Bitte kreuze an:

5 gar nicht hilfreich	4 wenig hilfreich	3 mittel	2 etwas hilfreich	1 sehr hilfreich
-----------------------------	-------------------------	-------------	-------------------------	------------------------

Was hast du an dem heutigen Tagebucheintrag als besonders bereichernd empfunden?

### 4. Reflexion über den Ablauf einer Kindergruppensitzung

Stelle dir bitte die heutige Sitzung vor und erinnere dich an Details!

#### 4.1. Fragen zum Ablauf der Sitzung:

Was ist in der Einheit deines Erachtens gut gelaufen und warum?

Was ist in der Einheit deines Erachtens weniger gut gelaufen und warum?

Konntest du den geplanten Ablauf einhalten oder gab es Änderungen? Wenn ja, welche und aus welchem Grund?

#### 4.2. Fragen zum persönlichen Erleben der teilnehmenden Kinder

Wie war die Dynamik in eurer Gruppe?

Gab es spezielle Dynamiken zwischen einzelnen Kindern?

Ist für einzelne Kinder deines Erachtens etwas Wichtiges geschehen?

Hat einzelnen Kindern heute etwas gefehlt? Wenn ja, welchem Kind / welchen Kindern hat etwas gefehlt?

Was hat diesem Kind / diesen Kindern deines Erachtens gefehlt?

Wie hättest du dieses Kind / diese Kinder unterstützen können?

#### 4.3. Fragen zum persönlichen Erleben der Bezugskinder:

Hat eines deiner Bezugskinder deines Erachtens heute etwas Wichtiges erlebt? Wenn ja, welches?

Was hat es erlebt?

Woran konntest du das merken?

#### 4.5. Persönliches Erleben der Kinder in der Ausklangphase:

Wie hast du die Kinder während der Ausklangphase erlebt?

Ist dir bei einzelnen Kindern etwas Spezielles aufgefallen? Wenn ja, bei welchen und was?

#### 4.6. Persönliches Erleben im Gruppenleitungs-Team

Gibt es etwas, was dir heute in eurer Zusammenarbeit im Team aufgefallen ist? Wenn ja, was?

Falls du unzufrieden mit eurer Zusammenarbeit im Team warst, was hättet ihr deines Erachtens anders gestalten sollen?

Wie könntet ihr eure Zusammenarbeit zukünftig optimieren?

#### 4.7. Weiteres:

Wünschst du dir Klärung für bestimmte Fragestellungen? Wenn ja, für welche?

Was ist offen geblieben? Was fällt dir für den Tagebucheintrag sonst noch ein?

### 5. Reflexion über den Ablauf einer Elterngruppensitzung

Stelle dir bitte die heutige Sitzung vor und erinnere dich an Details!

#### 5.1. Fragen zum Ablauf der Sitzung:

Was ist in der Einheit deines Erachtens gut gelaufen und warum?

Was ist in der Einheit deines Erachtens weniger gut gelaufen und warum?

Konntet ihr den geplanten Ablauf einhalten oder gab es Änderungen? Wenn ja, welche und aus welchem Grund?

#### 5.2. Fragen zum persönlichen Erleben der teilnehmenden Eltern

Wie war die Dynamik in eurer Gruppe?

Gab es spezielle Dynamiken zwischen einzelnen Elternteilen?

Ist für die Eltern deines Erachtens heute etwas Wichtiges geschehen?

Wenn ja, was?

Woran hast du das gemerkt?

Hat einzelnen Eltern heute etwas gefehlt? Wenn ja, welchem Elternteil?  
Was glaubst du, hat diesem Elternteil gefehlt?  
Wie hättest du diesen Elternteil unterstützen können?  
Welche Elternteile hast du als besonders offen erlebt?  
Wodurch zeigten diese sich dir offen?  
Hast du einzelne Elternteile als verschlossen, ablehnend oder skeptisch erlebt? Wenn ja, welche?  
An welchem Verhalten dieser Elternteile machst du diese Verschlossenheit/Ablehnung/Skepsis für dich fest?

### 5.3. Fragen zum persönlichen Erleben der Bezugs - Eltern:

Hat eines deiner Bezugselternteile deines Erachtens heute etwas Wichtiges erlebt? Wenn ja, wer?  
Was hat sie/er Wichtiges erlebt?  
Woran konntest du merken, dass er/sie etwas Wichtiges fürs ich erlebt hat?

### 5.4. Persönliches Erleben im Gruppenleitungs-Team

Gibt es etwas, was dir heute in eurer Zusammenarbeit im Team aufgefallen ist? Wenn ja, was?  
Falls du unzufrieden mit eurer Zusammenarbeit im Team warst, was hättet ihr deines Erachtens anders gestalten sollen?  
Wie könnt ihr eure Zusammenarbeit zukünftig optimieren?

### 5.5. Weiteres:

Wünschst du dir Klärung für bestimmte Fragestellungen? Wenn ja, für welche?  
Was ist offen geblieben? Was fällt dir für den Tagebucheintrag sonst noch ein?

## 6. Reflexion über den Ablauf eines Einzelgesprächs mit Eltern

Stellen dir das heutige Elterngespräch vor und erinnere dich an Details!

### 6.1. Fragen zum Verlauf des Gesprächs

Was ist in diesem Gespräch deines Erachtens gut gelaufen und warum?  
Was ist in diesem Gespräch deines Erachtens weniger gut gelaufen und warum?  
Konntest du alle Punkte ansprechen, die du dir vorgenommen hast oder gab es Änderungen? Wenn ja, welche und aus welchem Grund?  
Hatte/n der Elternteil / die Eltern ihrerseits bestimmte Fragen? Wenn ja, welche?  
Konntest du diese Fragen besprechen, oder gab es Schwierigkeiten?  
Gab es bestimmte Fragestellungen der Eltern, die du als schwierig empfunden hast? Wenn ja, welche?  
Warum hast du diese als schwierig empfunden?

### 6.2. Fragen zum persönlichen Erleben des Elternteils/der Eltern

Fühlst du dich von dem Elternteil/den Eltern ernst- und angenommen? Bitte begründe deine Antwort.  
Hast du den Elternteil/die Eltern als offen erlebt? Bitte begründe deine Antwort.  
Wie fühlte/n sich der Elternteil/die Eltern deines Erachtens im Kontakt? Bitte begründe deine Antwort.  
Gab es Verständnisschwierigkeiten auf Seiten eines Elternteils / der Eltern? Wenn ja, an welchen Stellen?  
Ist es dir gelungen, diese Verständnisschwierigkeiten zu klären?

### 6.3. Weiteres:

Wünschst du dir Klärung für bestimmte Fragestellungen? Wenn ja, für welche?  
Was ist offen geblieben? Was fällt dir für den Tagebucheintrag sonst noch ein?

## 7. Reflexion über den Ablauf einer Gruppendiagnostik mit Kindern

Stellen dir den heutigen Diagnostikkontakt vor und erinnere dich an Details!

### 7. 1. Fragen zum Ablauf des Kontaktes:

Was ist in dem Kontakt deines Erachtens gut gelaufen und warum?  
Was ist in dem Kontakt deines Erachtens weniger gut gelaufen und warum?  
Konntet ihr den geplanten Ablauf einhalten oder gab es Änderungen? Wenn ja, welche und aus welchem Grund?  
Gab es Pausen? Wenn ja, wie viele und in welcher Form?  
Woran konntest du merken, dass Pausen erforderlich waren?

### 7.2. Fragen zum persönlichen Erleben der Kinder:

Wie sehr waren deine Bezugskinder bei der Sache?

Welche Kinder waren aufmerksam? Woran machst du das fest?

Welche Kinder waren unaufmerksam? Woran machst du das fest?

### 7.3. Fragen zum persönlichen Erleben im Förderer/Förderinnen-Team

Gibt es etwas, was dir heute in eurer Zusammenarbeit im Team aufgefallen ist? Wenn ja, was?

Falls du unzufrieden mit eurer Zusammenarbeit im Team warst, was hättest ihr deines Erachtens anders gestalten sollen?

Wie könntet ihr eure Zusammenarbeit zukünftig optimieren?

### 7.4. Weiteres:

Wünschst du dir Klärung für bestimmte Fragestellungen? Wenn ja, für welche?

Was ist offen geblieben? Was fällt dir für den Tagebucheintrag sonst noch ein?

## 8. Reflexion über den Ablauf einer Einzeldiagnostik mit Kindern

Stelle dir das heutige Gespräch vor und erinnere dich an Details!

### 8.1. Fragen zum Ablauf des Gesprächs:

Für beide Einzelgespräche:

Was ist in diesem Gespräch deines Erachtens gut gelaufen und warum?

Was ist in diesem Gespräch deines Erachtens weniger gut gelaufen und warum?

Zusätzliche Fragen für das Abschlussinterview:

Konntest du alle Punkte besprechen, die du dir vorgenommen hast oder gab es Änderungen? Wenn ja, welche und aus welchem Grund?

Hast du den Gruppenordner zu Hilfe genommen?

Hatte das Kind seinen eigenen Ordner dabei?

Konntest du alle geplanten Fragen mit dem Kind besprechen?

Hatte das Kind bestimmte Fragen? Wenn ja, welche?

Konntest du diese Fragen besprechen, oder gab es damit Schwierigkeiten?

Gab es bestimmte Fragen des Kindes die du als schwierig empfunden hast? Wenn ja, welche? Warum hast du diese als schwierig empfunden?

Gab es Pausen? Wenn ja, wie viele und in welcher Form?

Woran konntest du merken, dass Pausen erforderlich waren?

### 8.2. Fragen zum persönlichen Erleben des Kindes

Für beide Einzelgespräche:

Kam das Kind mit der Interviewsituation gut zurecht oder war sie eher belastend für das Kind?

War das Kind durch die verbalen Reflexionen deines Erachtens überfordert oder war das Kind dieser gewachsen?

Wie sehr war das Kind gedanklich bei dem Gespräch oder aber abgelenkt?

### 8.3. Weiteres

Wünschst du dir Klärung für bestimmte Fragestellungen? Wenn ja, für welche?

Was ist offen geblieben? Was fällt dir für den Tagebucheintrag sonst noch ein?

## 9. Reflexion über den Ablauf eines Einzelgesprächs mit einer LehrerIn / einem Lehrer

Stelle dir das heutige Gespräch mit der Lehrerin / dem Lehrer vor und erinnere dich an Details!

### 9.1. Fragen zum Verlauf des Gesprächs

Was ist in diesem Gespräch deines Erachtens gut gelaufen und warum?

Was ist in diesem Gespräch deines Erachtens weniger gut gelaufen und warum?

Konntest du alle Punkte ansprechen, die du dir vorgenommen hast oder gab es Änderungen? Wenn ja, welche und aus welchem Grund?

Hatte die Lehrerin / der Lehrer ihrerseits/seinerseits bestimmte Fragen? Wenn ja, welche?

Konntest du diese Fragen besprechen, oder gab es Schwierigkeiten?

Gab es bestimmte Fragestellungen der Lehrerin / des Lehrers die du als schwierig empfunden hast? Wenn ja, welche? Warum hast du diese als schwierig empfunden?

### 9.2. Fragen zum persönlichen Erleben der Lehrerin / des Lehrers

Fühltest du dich von der Lehrerin / dem Lehrer ernst- und angenommen? Bitte begründe deine Antwort.

## **Die Erhebungsinstrumente**

---

Hast du die Lehrerin / den Lehrer als offen erlebt? Bitte begründe deine Antwort.

Wie fühlte sich die Lehrerin / der Lehrer deines Erachtens im Kontakt? Bitte begründe deine Antwort.

Gab es Verständnisschwierigkeiten auf Seiten der Lehrerin / des Lehrers? Wenn ja, an welchen Stellen?

Ist es dir gelungen, diese Verständnisschwierigkeiten zu klären?

9.3. Weiteres:

Wünschst du dir Klärung für bestimmte Fragestellungen? Wenn ja, für welche?

Was ist offen geblieben? Was fällt dir für den Tagebucheintrag sonst noch ein?

### 13 Qualitative Daten

In den folgenden Unterkapiteln finden sich alle qualitativen Datenauszüge, auf die im Hauptteil der Arbeit analysierend eingegangen wird.

#### 13.1 Tagebuchauszüge

Alle hier abgedruckten Tagebuchauszüge sind bezüglich der AutorInnen anonymisiert, wodurch lediglich die Absätze einen neuen Tagebucheintrag und damit eine andere Person signalisieren. Die Kinder sind durch ihre Codes pseudonymisiert, in den Originalen waren die Namen der Kinder angegeben.

Alle Auszüge wurden unter den Fragen: „Wünschst du dir Klärung für bestimmte Fragestellungen? Wenn ja, für welche?“ und „Was ist offen geblieben? Was fällt dir für den Tagebucheintrag sonst noch ein?“ verfasst. Tippfehler wurden zu Gunsten der Lesbarkeit korrigiert, während unübliche oder syntaktisch falsche Formulierungen zugunsten der Authentizität nicht verändert wurden.

5.19 Wunsch ihn ein Zugang in das Gruppengeschehen zu ermöglichen... obwohl keine Signale von ihm kommen... eher im Gegenteil: er zieht sich zurück/schaltet bei Unruhe der anderen Kinder eher ab → legt sich aufs Polster und zieht seine Mütze ins Gesicht.

Trennungsangst??? von 5.22

5.20s Verhalten insgesamt: geringe Beteiligung, ihr Wutausbruch als mögliche Reaktion auf meine Anmerkung: „das wir sonst Ärger von Ihrer Mutter bekommen, weil wir die Std. so sehr überziehen und sie ja nicht wisse wo ihre Tochter bleibt.“

5.19s Verhaltensauffälligkeit – seine In-sich-Gekehrtheit, die eine Einzeltherapie indiziert, obwohl er sicherlich von diesem Programm profitieren kann. Ist diese Auffälligkeit psychiatrisch/psychologisch bereits im Vorwege untersucht worden.

Vielleicht müssen wir 3.12 weiter heranholen?

Evtl. wie wir 3.12 unterstützen können, sich in der Gruppe wohler zu fühlen.

Evtl. die Szene, wo 3.12 so hoch schaukelt und ich beobachte ... später mit ihm den Ball werfe.

Evtl. den Spagat zwischen den einzelnen Kinder, so dass keiner hinten runter fällt.

Evtl. die Szene mit 1.04 und 1.01 (die Zeit allein mit ihnen)

Evtl. „Grenzen setzen“ ... bei sehr aufgekratzten Kindern!

Evtl. der lange Einführungsblock am Anfang. Die Konzentration der Kinder reichte nicht aus.

Gleichgewicht zwischen klientenzentriertem Arbeiten und doch einem "Programm" im Hinterkopf zu haben? Wie besser umsetzen?

Grenzen setzen/ Rahmen geben und gleichzeitig klientenzentriert sein

Wie 1.05 besser integrieren ohne sie zu Recht zu weisen?

Was tun, wenn ein Kind sehr auf ein anderes fixiert ist, und dadurch gehemmt ist, aus sich herauszukommen?

Die Gratwanderung zwischen Pädagogik und Klientenzentriertheit finde ich ziemlich schwierig. Bis jetzt tendiere ich dazu, die Struktur eher zu vernachlässigen zu Gunsten der Kinder. Welche Mittel (z.B.: Regeln und Zeichen der Klassenlehrerin) wollen und sollen wir einbeziehen?

Mir ist noch nicht ganz klar, ab wann wir unsere Bezugskinder wirklich bestimmen können, da ich es jetzt in der Kennen- Lern- Phase noch nicht möglich sehe es einfach zu bestimmen und glaube, dass sich das eh noch ändern wird. Ab wann der wichtige, richtige und zwingende Zeitpunkt einer konkreten Aufteilung wäre, fände ich also interessant...

Ist das mit dem ständigen Wechsel der Bezugskinder in der ersten Stunde eher ungünstig?

Was war eigentlich schief gelaufen? Wo sind uns / mir die Kinder entglitten?

Wie bzw. wann teilen wir die Bezugskinder auf? Bisher fanden sich noch keine Prioritäten.

6.35s Leadrolle: wollen die anderen wirklich machen, was er vorschlägt oder hängen sie sich dran, weil sie sich nicht trauen, etwas anderes zu machen?

6.35s Lautstärke und Schnelligkeit: Ich habe ein wenig Angst, dass die stilleren Kinder nicht genug Beachtung bekommen, weil er sich sehr in den Vordergrund drängt (speziell 6.25 wartet immer ganz brav und still, bis sie an der Reihe ist und ich möchte besonders darauf achten, dass ich nicht die Ungeduldigen zuerst verarztete und dann die Geduldigen. Das wäre nämlich sicher leichter...)  
Warum hatte ich so wenig Kontakt mit 6.27? Muss ich da was anders machen oder war es ok so wie es war?

Was genau sind meine Bezugskinder? Die vier in der Gruppe? Oder die, mit denen ich gesquigglet habe? Auf jeden Fall kann ich nicht sagen, dass irgendein Kind etwas Wichtiges erlebt hat.

Mir ist nicht ganz klar, wie genau das Tagebuch geschrieben werden muss. Ich habe jetzt alles geschrieben, was ich erinnere. Würde ich das Video noch einmal gucken, würde mir wahrscheinlich noch viel mehr einfallen.

9.54 empfing mit den Worten: „Hallo!! Ich will auf deinen Arm!!“ Ich nahm sie auf den Arm und sie sagte: „Mama!“ Das wiederholte sie ständig. Sie erzählte jedem, dass ich ihre Mutter sei und wir auch denselben Nachnamen hätten.

Eine Klassenkameradin fragte mich nach der Ausklangphase: „Bist du 9.54's Freundin?“ Da hatte 9.54 sich auch wieder auf meinen Arm gekämpft und sich an mich geklammert. Ich streichelte ihr den Rücken. Auch beim Steckbrief hat sie bei vielen Sachen, z.B. „Wie ist dein Spitzname?“ Karen hingeschrieben.

(9.55 hat sich dafür an [andere Gruppenleitung]<sup>51</sup> rangehängt.)

Ist das normal?? Ist das nicht ein bisschen zu übertrieben? Was soll ich machen??

Wie soll ich mit dem Thema „Pimmel“ und 9.52 umgehen, der solche Sachen sagt wie: „Ich hasse den!“??

Mir ist aufgefallen, dass wir den Kids nicht die Zettel mit der „Übersicht zu unseren Treffen“ ausgeteilt haben. Hoffe ist nicht allzu schlimm, wenn wir dies in der nächsten Sitzung nachholen?

Als Frage bleibt für mich: Was mache ich, wenn die Regeln nicht eingehalten werden? Wie kann ich dem Verhalten begegnen?

Kann ich eigentlich auch kurze Tagebücher schreiben?

Wünschst du dir Klärung für bestimmte Fragestellungen? Wenn ja, für welche?

11.64: wie auf das Sich-schlagen (gummischlangen) oder sich weh-tun (er sagte beim Schlagen auf die knete irgendwann mal "meine Faust tut weh", machte aber weiter) reagieren? Was steckt dahinter?

11.62: was steckt hinter ihrer "Aufräum- und-Uns-zuarbeiten-Verpflichtung"? Reines angepasst sein? (Vermute, sie glaubt, so sein zu müssen, um Nähe (kontakt, liebe) zu erfahren und dass sie so ein Gefühl von Berechtigung und Wert für sich ableiten kann.) Es ihr lassen? — Ich finde ihr Verhalten zwar verständlich und einigermaßen erklärbar, finde es aber traurig, da nicht kindgerecht und nicht frei und würde es ihr daher gern "abnehmen". (würde ihr gern Gefühl geben, dass sie in jedem Fall + auf jede Weise wertvoll ist und sie nicht "gefallen" muss, um gemocht zu sein).

11.63: wie kann man ihre (z.T. anstrengende — ablenkend, übergriffig, zu doll..) Impulsivität und ihr "Reagieren-nach-außen-hin" durchbrechen? - Sie lacht fast immer (auch wenn ihr vermeintlich etwas weh tun müsste), macht viele Späße, ist viel abgelenkt, reagiert spontan und prompt auf die anderen Kinder. Sie scheint, eigene Grenzen gar nicht zu haben/ gesteht sie sich nicht zu, lässt sie gar nicht durchkommen.  
> Wie kann man sie an ihr eigenes inneres, ihr erleben und fühlen heranführen, ihr beibringen, auch dem Raum + Ausdruck zu verschaffen?

In wie weit dürfen wir direkter sein?

Wie kann man 12.67 in seiner Konzentration fördern?

Es ist sinnvoll die Kinder vor unserem Treffen toben zulassen, damit sie ihren Drang nach Bewegung mehr Raum geben und aufmerksamer in den Runden sein können.

In wie weit darf ich den Kindern mein Befinden in den Runden mitteilen.

Warum kam 12.66 nicht?

Wer filmt in Zukunft?

Wir müssen unsere Namen noch mal vorstellen.

---

<sup>51</sup> Nachträgliche Anonymisierung; an dieser Stelle stand der Name der Co-Leitung.

Klärung wünsche ich mir für die Frage der Absicherung (Versicherungstechnisch) hinsichtlich des Heimwegs der Kinder. Einige Kinder gehen zurück in den Hort, zwei werden abgeholt und ein Kind geht direkt nach Hause. In [einer anderen Schule]<sup>52</sup> war es besser geregelt, da wir die Kinder nachher in die Obhut der Lehrkraft geben konnten. Es gab mir ein besseres Gefühl.

Ich denke wir müssen darauf achten, dass 10.61 nicht in die Co-Moderation rutscht, dass 7.40 nie nicht vor lauter Beobachten aus der Gruppe rutscht, dass 10.58 nicht die Störer-Rolle von den anderen Mädels bekommt, und dass wir 10.59 das nächste Mal gut aufnehmen. Und da ich 10.57 hier in dieser letzten Aufzählung bis eben vergessen habe, sollte wir (oder ich?) wohl darauf achten ihr Beachtung zu schenken ;-)

Zur Grenzsetzung bei 2.08: Ist es okay, in welcher Form ich sie immer wieder zu uns in den Kreis zurückhole? Warum braucht sie oft bis zu vier Aufforderungen / Einladungen, bis sie z.B. kommt? warum bricht sie immer wieder aus?

Zu 2.09: Wie erkenne bzw. erfrage ich, inwieweit er (und auch 2.06) sich einlassen, sich fühlen bzw. den sicheren Ort erspüren konnten?

Wie können wir 3.12 noch besser in die Gruppe integrieren?

3.11 möchte aus oben genannten Gründen evtl. nicht mehr in die Gruppe. Vorgehen?

Wie hätten wir die Kinder besser für die Phantasiegeschichte motivieren können?/ Bzw. hätten wir noch mehr auf ihren Wunsch eine Gruselgeschichte hören zu wollen eingehen sollen?

Wie kann ich mit der "Verweigerung" von einzelnen bzw. der Gruppe umgehen? Wie kann ich erkennen, ob dies tatsächlich ihrem Wunsch entspricht diese Übung nicht machen zu wollen oder ob sie nur noch mehr Motivation hierfür brauchen?

Hätten wir einen besseren Abschluss finden können? Hätten wir den Kindern noch *Löwenherz* für zu Hause erklären können?

Wie hätten wir 1.05 und 1.02 vielleicht noch besser helfen können die Regeln zu akzeptieren und ihnen quasi nicht die Stofftiere entreißen zu müssen. Reines Spiegeln ihrer Gefühle ("ihr wünscht Euch das jetzt sehr!" - mein Lieblingssatz in dieser Gruppe ;-)) führte uns nicht wirklich weiter bzw. verstärkte ihren Wunsch zum Teil nur noch.

1.03 und 1.01 haben noch keine Anleitung für ihren sicheren Ort bekommen. 1.03 hat die Möglichkeit einen zu Hause zu malen/ 1.01 weiß von nichts da sie krank war.

Evtl. die Szene wo ich 1.02 und 1.05 verbiete 1.03 nach draußen zu begleiten.

Evtl. „Grenzen setzen“ ... bei sehr aufgekratzten, fordernden Kindern! Und dabei trotzdem empathisch und wertschätzend bleiben.

Evtl. wie kann ich 1.05 unterstützen, dass sie besser in die Gruppe findet?

Als ich zusammen mit 1.04 in den Raum kam (am Anfang), haben 1.02, 1.03 & 1.05 uns erschreckt. Sie hatten sich versteckt gehalten und kamen mit Gelächter und Gebrüll aus ihren Verstecken. Dieses Wiederholten sie noch einmal für [Co-Leitung + FilmerIn]<sup>53</sup>.

Ich fand es schön, dass die Kinder zu der „sicher-Ort“ Geschichte etwas malen konnten. Auch das Gespräch darüber fand ich gut. 1.02: „fremde Leute lass ich da nicht rein!“

Wie sehr der Entspannungs- und Geborgenheitsaspekt beim Betrachten des Bildes herauskommt, kann ich nicht sagen. Beim Vorlesen waren sie entspannt und haben gut zugehört. 1.05 fragte, ob sie „nuckeln“ dürfe. Wir erlaubten ihr dies. 1.02 & 1.03 taten es ihr gleich.

Die Steckbriefe haben fast alle (1.03, 1.04 & 1.05) dabei gehabt und mochten auch etwas dazu sagen (1.04 zeigte mir, was ich vorlesen sollte). 1.02 hat etwas aus dem Gedächtnis erzählt.

Ich hätte spezielle Fragen zu dem Umgang mit 2.09., 2.09s und 2.06s Eltern.

Und wie wir mit Zeitproblemen umgehen?

Ich habe häufiger das Problem, dass ich im Tagebuch das Gefühl habe mich nicht richtig ausdrücken zu können und habe immer schon eure Nachfragen im Kopf, aber ich habe dann auch keine Lust noch ausführlicher zu werden, weil es sowieso schon so lange dauert.

Ich würde mir auch eine Rückmeldung über die Tagebucheinträge wünschen.

Und eine Aussage über die Ausführlichkeit.

---

<sup>52</sup> Namen der anderen Schule ersetzt.

<sup>53</sup> Namen ersetzt.

Was tun wenn einige Kinder sozusagen Lust auf das Tagesprogramm haben, andere aber nicht? Wie umgehen mit einer Gleichgültigkeit der Schule gegenüber dem Projekt (Stichwort Raumprobleme und Zeiten)? Wie kann ich die Kinder nicht ständig bloß bitten etwas zu tun, ohne dabei direktiv zu werden, sondern bleibe dabei offen und empathisch – wo fängt der Widerspruch zwischen den beiden Seiten an? Wie verhalte ich mich zu Langeweile-Bekundungen der Kinder?

Wie regel ich das mit 3.11?

Wie schafft man ein Gruppengefühl? Besonders wie schafft man ein positives Gruppengefühl, wenn zwei Außenseiter in der Gruppe sind?

5.20: Wie ist der Beziehungsaufbau bei ihrer starken Empfindlichkeit, und Geistesabwesenheit zu gestalten und um gleichzeitig der Vermittlung der Sitzungsinhalte für die Gesamtgruppe gerecht zu werden

Wie können wir spontan entscheiden, was wir bei Zeitmangel weglassen, und muss das dann nachgeholt werden, und wann? Vom Steckbrief habe ich z.B. kaum etwas mitbekommen, weil ich die ganze Zeit auf die Zeit geachtet habe. Wir hätten uns noch länger damit aufhalten können.

Was sind meine Bezugskinder???

Wie können wir es schaffen, dass 7.42 nicht mehr so viel Aufmerksamkeit fordert oder wie können wir ihn so einbinden, dass wir auch den anderen Kindern genug Aufmerksamkeit geben können und Gespräche und Kontakte nicht immer gleich wieder unterbrochen werden.

Wie können wir die Redseligkeit der Kinder eindämmen ohne dabei sie zu bremsen, denn sie sollen ja gerne und viel erzählen, aber wir müssen halt auch mit der Zeit besser hinkommen.

Müssen/sollen wir noch mal auf die Teufelsangst bei 6.25 eingehen?

Wie können wir es noch besser handeln, dass wie nicht bei jeder Frage an die Kids die Situation haben, dass alle immer zuerst sprechen wollen. Es geht so viel Zeit dabei verloren, wenn jedes Mal vorher überlegt werden muss, wer als erstes sprechen darf.

Wie soll ich reagieren, wenn 6.34 der Einzige ist, der lieber drinnen spielen möchte in der Ausklangphase und dies auch deutlich äußert?

Wenn 6.27 sich so ziert, etwas zu sagen, aber ganz offensichtlich es gerne sagen möchte: Ist es dann gut, dass wir sie darum bitten? Verstärken wir damit nicht dieses Verhalten ganz doll?

9.52 hatte sich zum Malen unter einem Tisch verkrochen und wurde von [Co-Leitung]<sup>54</sup> begleitet. Er war von seinem Malen nicht sehr überzeugt und bat [Co-Leitung]<sup>55</sup> immer wieder für ihn sein Bild zu malen, da er nicht malen könne. Karen schaute mich zwischendurch fragend an, aber ich war mir ehrlich gesagt nicht sicher, wie sie reagieren sollte. 9.52 zeigte nach der Runde mir sein Bild.

Also die Frage: „Inwieweit muss und darf ich innerhalb des Programms auf angedeutete Themen seitens der Kinder eingehen? Da ich nicht immer bei ihnen sein werde und keine größeren Wunden aufreißen möchte, die sie eventuell in dieser Zeit nicht schließen könnten. Habe das Gefühl mit diesem Programm auch so etwas wie ein Schwert in der Hand zu haben, es also über *Prävention* weit hinausgehen könnte.

Ich bin sehr unsicher bezüglich 9.54s Verhalten. Ich finde das nicht normal...es fühlt sich für mich jedenfalls nicht so an.

Außerdem habe ich immer noch Bedenken darüber, was ihr Bruder abends mit ihr veranstaltet, denn die Kinder haben noch keinen Sexualkundeunterricht und sie hat heute schon wieder den Handpuppen als erstes die Hosen ausgezogen...

Ich find das komisch.

Als 11.64 am Anfang Herumblödelte („Stück Wein“ wohnt bei ihm zu Hause; er erzählte auch eine fantasievolle Geschichte mit einem Flugzeugabsturz auf einen Eisberg, den er erlebt habe usw. usf.), hatte ich das Gefühl, er sucht damit ein besonderes „Kommunikationsgeschehen“. Vielleicht nur Aufmerksamkeit, vielleicht aber auch, dass jemand ihm Mut macht, ernsthafter und tiefgründiger zu erzählen, vielleicht auch, mehr von sich preiszugeben. Ich habe ja mit ihm geredet, dann auch mit gutem

---

<sup>54</sup> Namen ersetzt.

<sup>55</sup> Namen ersetzt.

Grund sanft abgebrochen, aber ich habe das Gefühl, sein tieferer Wunsch ist zum größten Teil unbefriedigt geblieben.

Was hätte ich tun können, um der Sache näherzukommen und ihm ggf. das zu geben, was er wollte?

11.64 hatten wir ja gestern in der Supervision besprochen. Das war schon mal gut.

Größter Punkt momentan: 11.62 soll/wird laut Meinung der Mutter die Gruppe verlassen. Ich bin davon mitgenommen, habe jetzt im direkten Gespräch mit [einer Projektleiterin]<sup>56</sup> ein wenig geklärt, aber es wird wohl noch einiger Nachklärung bedürfen.

- Wie verhalte ich mich während des Vorlesens? Wie viel Raum dürfen die Kinder haben?

- Wie können wir unser Anliegen besser verständlich machen?

Was war mit 12.69?

Wer filmt das nächste Mal?

Wie motivieren wir 10.60 auch in der Gruppe aktiv zu werden bzw. sich einzubringen?

Wie können wir 10.57 unterstützen, bei sich selbst zu sein und dieses Recht auch gegen Andere zu verteidigen?

10.58s sicheres Ort – Bild war in seiner Vorstellung klar und sicher. Allerdings fiel stark auf, dass er nicht altersentsprechend malt, zumindest keine Menschen. Sein Mensch, der er selbst ist, ist knapp am Kopf - Füßler vorbei, ein großer Kugelbauch, überdimensionierter Hals, darauf ein kleiner Kopf ohne Gesicht und Haare oder Ohren, Extremitäten sind nur Striche, keine Hände, aber Finger. Ob auch Zehen da waren erinnere ich nicht mehr.

10.59 hat quasi sofort Körperkontakt zu mir aufgenommen, sehr dezent auf herantastend. Bereits im ersten Gesprächskreis hat sie nach kurzer Zeit ihren Fuß an mein Bein kommen lassen und sozusagen ein Bisschen gekraut. Ich konnte diese Annäherung gut haben und erwiderte sie, was 10.59 m.E. genoss.

10.61 hat das vermutlich mitbekommen. Sie legte ihre Hand auf meine. Da ich auch 10.61s Nähe gut haben kann, lächelte ich sie kurz an während ich meine Hand unter ihrer liegen ließ. Ich hatte das deutliche Gefühl, dass 10.61s Annäherung eher ein Test als ein echtes Bedürfnis nach Körperkontakt war.

Ich finde es wichtig, dass wir beim nächsten Mal noch mal mit den Kids über die Bedeutung des Sicheren Orts sprechen, weil ich in den letzten beiden Gruppen nach meinem Quereinstieg den Eindruck hatte, dass der Sichere Ort nicht ausreichend mit den Kindern thematisiert wurde. Das möchte ich besser machen, d.h. gleich von Anfang an nutzen. So denke ich, dass wir gerade in der Gruppe in Quellmoor bei den lang andauernden Attacken von 6.35ver gegen 6.34 oder auch andere Kinder den Kindern die Möglichkeit hätten geben sollen, sich auf ihr Bild zu setzen.

Das lässt sich in der nächsten Sitzung mit dem Thema „Gefühle“ doch gut kombinieren, oder? (blöde Frage, ist ja schließlich von dir aus so gedacht im Manual). Am besten nehmen wir am Anfang der Stunde noch mal Bezug darauf und fragen nach ihren mitgebrachten Bildern, dem Ort zu Hause, wo sie das Bild aufgehängt haben und wie sie es hier bei *Löwenherz* für sich nutzen können.

Wie ich den Kindern noch besser helfen kann, sich zu öffnen, besser auf sie eingehen kann.

- Kinder vor die Tür setzen als Grenzsetzung? -> negatives Erleben

-> Aufsichtspflicht?! -> Eskalation?

- Umgang mit Kindern, die Ansagen ignorieren

- Was mir schwieriger fiel, war die Aufteilung, wer wann das Sagen hat. D.h. wenn sie gerade erklärt (die Zügel in der Hand hat) fällt es mir schwer die wieder aufzunehmen.

Wer hat die Zügel in der Hand – Abstimmung im Team!

Evtl. wieder einmal, wie wir bei fordernden und aufgekratzen Kindern den Rahmen des Projektes halten können. „Grenzen setzen“

Wie können wir 3.12 noch besser in die Gruppe integrieren? „Gleiches Maß für alle!“ aber auch bei seiner Problematik (wegbleiben, nicht mitmachen wollen, scheu vom Rand aus betrachten)?

Oder können wir 3.13 das noch weiter zumuten ... d.h. wenn J-L nicht mitmachen möchte? 3.13 aber immer soll?

Ich möchte noch mal über 2.06 sprechen, wie ich sie zufassen bekomme ob ich das überhaupt machen soll oder lieber an [Co-Leitung]<sup>57</sup> abgeben.

---

<sup>56</sup> Namen ersetzt.

Für 2.09 ist es sicher wichtig zu erfahren, selbst auch mal die alleinige Aufmerksamkeit zu bekommen und sich nicht immer wieder an einen Zweierkontakt dranzuhängen. Wie kann ich ihn ermutigen, die Aufmerksamkeit zu nehmen, wenn es passend ist? Soll ich ihm sagen, dass ich ihm sehr gern zuhöre, aber nicht, wenn gerade 2.08 dran ist? (Hinter ihr versteckt er sich ein wenig.) Oder verschreckt ihn das ganz?

Wie kann ich 2.09 ermutigen, Aufmerksamkeit im passenden Moment zu nehmen?

Wie kann ich ihn ermutigen, sich zu profilieren, ohne sich bei mir „einzuschleimen“ und sich als „Streber“ gegen die anderen Kinder zu stellen?

3.10 hat vielleicht eine eindeutigere Reaktion auf ihre körperlichen Annäherungsversuche gefehlt. Vielleicht wäre so etwas wie „hoppla, du bist aber schnell mit dem Umarmen, wir kennen uns ja noch gar nicht lang.“ gut gewesen?

Wie mit 3.11 Sterbewunsch umgehen? Wie mit ihrem blauen Auge (Veilchen von einem Sturz umgehen?)

Wie sollen wir 3.10s körperlicher Nähe begegnen?

Hätten wir 4.16s bevorstehendes Ausscheiden in der Gruppe thematisieren sollen? Was könnte ein guter Umgang mit 4.14 sein – also wie könnte ich abschätzen ob er einfach Zeit braucht oder sich tatsächlich ganz rauszieht? Wie das nächste Mal mit dem fehlenden 4.16 umgehen und dem was es für die anderen bedeuten könnte (insbesondere habe ich Angst, dass 4.14, wenn er den zweiten Jungen nicht mehr zur Seite hat, auch zumindest innerlich wegbleibt)?

Wie hätten wir die Mädchen besser in ihrer Abwehrhaltung begleiten können?

Wie hätte ich noch mehr auf 1.02s geäußerte Abneigung mir gegenüber eingehen können?

Wo können wir 1.05 und 1.02 jetzt abholen, damit es nicht zu einer "Dauerschleife" in dieser Auseinandersetzung wird?

Wie können wir besonders 1.04 noch besser unterstützen, bei dem es nun mal nicht gegeben ist, dass er seine Gefühle uns gegenüber verbalisiert? Genügt es allein seine Aktivitäten mit denen er sich äußert und sein Verhalten wert zu schätzen?

Irgendwie noch Hilfe im Umgang mit 7.46. Er ist und bleibt anscheinend mein Thema

Ich würde gerne über 6.35 und sein Dazwischen-Reden sprechen, da ich merke, dass ich es schwierig finde, damit umzugehen. Wie kann ich mich davon nicht so ablenken lassen, ungeduldig und ärgerlich darüber zu werden und wie bekommen wir ihn dazu, den anderen mehr zuzuhören und abwarten zu können?

Wir haben vergessen, den Kindern noch mal Bescheid zu sagen, dass nächsten Dienstag Elternabend ist und dass sie ihre Eltern noch einmal erinnern sollen. Und das ärgert mich gerade...

Sollten wir die Sitzordnung der Kinder beeinflussen?

Ja. Ich habe momentan die Befürchtung, dass sich das mit den *Löwenherz* für zu Hause bei uns so weiter fortsetzen wird. Ich würde es nicht so schlimm finden, wenn wir den Kids *Löwenherz* für zu Hause in Ruhe erklären würden und keines der Kids macht es dann. Aber meist kamen wir ja nicht mal dazu. Meine 1-Millionen-Frage lautet also: wie kann ich ohne autoritär zu sein, Kids, die eigentlich nicht mehr ruhig sitzen können und raus wollen, die *Löwenherz* für zu Hause wenigstens erklären. Ihr seid mein letzter Joker!!! Ach ne, ich kann ja noch das Publikum befragen.

Welche Möglichkeiten haben wir, 7.46 mehr einzubinden, an ihn ranzukommen? Ist das überhaupt nötig oder ist es nun mal sein (langsamer) Weg, sich zu öffnen?

Was kann ich für 9.56 und 9.54 tun, bevor es eskaliert, oder ist es sinnvoll, das es knallt? Was mache ich dann mit 9.54s uneingeschränkter körperlicher Heftigkeit? Gibt es Wege 9.56 zu schützen?

Es ist für mich z.T. unbefriedigend, dass so wenig Einzelkontakt möglich ist. Die Gruppe empfinde ich dann gelegentlich wie einen Störfaktor, dabei ist die Gruppe ja auch eine Chance und fördert oder ermöglicht überhaupt erst ganz viele Effekte. Oder sagen wir's so: Manchmal stört es mich, dass wir gerade intensiv über Gefühle reden und dann kleine Ablenkungen voll aus einer gefühlsbeladenen

---

<sup>57</sup> Namen ersetzt.

Schilderung „rausführen“. Ich bin dann immer nicht sicher, ob da im Einzelkontakt nicht ein tieferer, heilsamerer Einstieg möglich gewesen wäre.

Klärung als Ziel wäre hier buchstäblich zu sehen. Ich bräuchte mehr das Gefühl, bereits das Bestmögliche aus den Möglichkeiten und der Zeit zu machen. Vor allem müsste sich in mir die Erkenntnis erhärten, dass es weniger fruchtbar wäre, die Kinder in den 90 Minuten nacheinander einzeln zu haben.

Außerdem frage ich mich wirklich, was diese wiederholten Unterhaltungen über Verletzungen, Krankheiten, Knochenbrüche, Operationen usw. usf. sollen. Also was sollen sie mir sagen? Oder mit anderen Worten: Wie kann ich sinnvoll, dem Gedankenfluss der Kinder und der gefühlsmäßigen Klarheit förderlich darauf eingehen? Ich sitze bis jetzt immer mit offenem Mund daneben und weiß nicht so richtig, was ich verbalisieren kann (denn um Schmerzen und Gefühle scheint es gar nicht zu gehen, sondern eher um „Bombastik“ und Den-anderen-überbieten), was ich die Kinder fragen könnte, wie ich auch einfach Tempo rausnehmen kann, um mal bei einer angesprochenen Verletzung kurz zu bleiben, bevor der Nächste was von Freund xyz erzählt und ich nur noch schnell hin und her gucke und gar nicht mehr folgen kann.

Wenn 11.63 die vielen Operationen ihres Vaters erwähnt, nehme ich tatsächlich eine Gefühlsregung bei ihr wahr. Ist es vielleicht so etwas wie ... Stolz über ihren Vater?... Wie könnte ich es vorsichtig verbalisieren?

11.63 macht mir sowieso Gedanken. Mir ist diese Sitzung klar geworden, was für eine zutiefst bestürzende Erfahrung es für 11.63 war, als sie keine Freunde mehr hatte. Da kommt nicht nur Traurigkeit, sondern schon übermächtige Trauer bei mir an. An der „fasziniert“ mich, dass sie so plastisch ist, obwohl 11.63 doch längst wieder Freunde hat. Vor diesem Hintergrund verstehe ich den Vater, der seine ablehnende Haltung gegenüber einem Klassenwechsel auch damit begründet, dass er 11.63 keinen so krassen Wechsel ihres sozialen Umfelds zumuten will. Er hat wohl echte Angst um 11.63s seelisches Wohlergehen.

Obwohl ich es verstehe, ist einiges daran sicherlich keine realitätsgerechte Einschätzung. Es dürfte bei den Sachen, die passiert sind, nicht um etwas gehen, was sich in einer anderen Klasse eher wiederholen könnte als in der, wo sie jetzt ist. Die Gründe waren wohl andere als dass 11.63 später in die Klasse kam oder so. Sie ist definitiv sehr kontaktfreudig, und wenn sie es zu vermeiden schafft, andere vor den Kopf zu stoßen, wird sie überall schnell Freunde finden. Aber das muss dem Vater erst mal klar werden.

Auch verstehe ich, dass der Vater 11.63 vor den leistungsmäßigen Bedenken der Schule in Schutz nehmen möchte. Ich persönlich halte 11.63 nicht für dumm. Sie wird sicher nie zu den generell Besseren ihrer Klasse gehören, aber sie könnte mitkommen, denke ich. Obwohl ich sie noch nie beim Lernen beobachtet habe und vorsichtig mit solchen Einschätzungen bin. Sie zeigt insbesondere vielversprechende Verhaltensweisen, z.B. ihre schon gute Kenntnis ihres Atlases, in dem sie ja auch die Beschriftungen mit großem Interesse liest – auch die kleinen Sachen. Das halte ich in ihrem Alter und für ihren schulischen Stand für überdurchschnittlich. Abgesehen davon ist sie im Kontakt einfach erfrischend, überhaupt nicht bräsig, obwohl sie vieles nicht sofort versteht, sie ist einfach sehr liebenswert, eine sympathische Person.

Vor dem Hintergrund ist mir klar, dass der Vater an seine Tochter glaubt und sich dagegen wehrt, 11.63 einfach „aufzugeben“. Da war meiner Erinnerung auch schon Förderschule im Gespräch, zumindest erinnere ich, dass der Vater so was erwähnte. Auch hier verstehe ich, dass er fast schon an ein Komplott glaubt, dass nicht mehr 11.63s Bestes will, sondern selbst unfähig ist.

Was ich eigentlich sagen will: Wenn wir für 11.63 etwas tun wollen, und das wollen wir ja, können wir diesen Schauplatz meines Erachtens nicht ganz ausblenden. Wenn wir nach reiflicher Überlegung zu dem Schluss kommen, dass es besser ist, wenn wir uns da nicht einmischen – ok, dann sei es. Aber im Moment sehe ich Verständnis für alle Seiten und sehe auch Gründe, warum die Fronten so verhärtet sind.

Es wird am Ende 11.63 schaden, wenn nicht schnell etwas passiert, und wenn wir hier präventiv was für sie machen wollen, sollten wir auch überlegen, dort eventuell ein wenig zu vermitteln.

Die Frage ist: Wie? Was wäre schlau? Was kann ich mir selbst zutrauen? Wie sollte ich es in Angriff nehmen? Sind die Elternsitzungen der richtige Ort dafür?

Und so weiter.

Der Vater stimmt sowieso zu, 11.63 am Ende der zweiten Klasse „sitzenzulassen“. Die ohnehin für uns bestehende Einzelgesprächsmöglichkeit am Ende des Halbjahres zu nutzen, scheint mir angesichts dessen etwas spät. Auch weil der Gewinn für 11.63 gering wäre. [Der/Die KlassenlehrerIn]<sup>58</sup> deutete an, dass 11.63 bei Rückversetzung in die 1. Klasse jetzt noch die Chance hätte, Lesen und Schreiben richtiggehend „mitzulernen“. Er sagt aber auch, dass der Abstand zu den Erstklässlern mit jeder Woche größer statt kleiner wird.

Also: Was können und was sollten wir tun?

---

<sup>58</sup> Namen ersetzt.

Obwohl ich mich für relativ gut abgegrenzt halte, halte ich das alles für sehr wichtig, und es beschäftigt mich zeitweise. Wir haben Verantwortung übernommen – zwar eigentlich für etwas anderes – aber das spielt hier nun einfach mit rein – unvorhergesehen zwar, aber wie hängen irgendwie mit drin. Und sei es nur, dass wir drüber nachdenken müssen.

Was machen wir draus?

Nachdem die vorletzte Supervision so gut für die darauf folgende Sitzung war, habe ich die Fragen: 1. Wie direktiv darf ich die „Hausaufgabe“ ansagen?

2. Wie kann ich die Lücken, die bei jedem durch Fehlen entstehen besser schließen? (12.69 weiß zwar inzwischen wofür wir das Sichere- Ort-Bild brauchen, hat aber nicht wirklich einen Bezug dazu.)

3. Wie kann ich eine bessere Kontinuität gewährleisten?

Was hätten wir anders machen können um mehr Struktur in die Sitzung zu bekommen?

Was genau macht mir das Gefühl neben mir zu stehen?

Wie sehr dürfen wir das Rangeln zw. den Kindern zulassen?

Ich merke, dass mir die Arbeit in Gruppen schwer fällt und ich mich überfordert fühle.

- Wie können wir für 10.60 diese Sitzung „nachholen“?

- Sollten wir für alle in der nächsten Sitzung noch mal 10.61s Umschulung thematisieren?

Ich glaube, ich war unmittelbar nach der Sitzung vor allem von der Masse an Ereignissen erschlagen oder übervoll und ich war echt unterzuckert! Das ist ja nie gut ☺

Wie ich den Kindern noch besser helfen kann, sich zu öffnen, besser auf sie eingehen kann. Wie verhalte ich mich, wenn die Kinder rauslaufen und nicht wieder reinwollen, bzw. sich im Klo einsperren und sich ins Fäustchen lachen, wie, wenn die Kinder keine Lust auf unser Programm haben, irgendwie fühle ich mich verpflichtet, mag ihnen aber nicht irgendwas aufdrängen.

Ich würde gerne noch mal besprechen wie wir mit 2.06 und den HA umgehen sollen.

Wie hätten wir 1.02 noch mehr einbinden können? Bzw. wie mit Kindern umgehen, die nicht zugänglich sind, in dem Moment wo ich auf sie zugehe, um zu hören, was sie eigentlich möchten, was sie stört etc. und die Gruppe dabei extrem stören? Wie dabei nicht ins "Reagieren" kommen?

Wie können wir 1.02 und 1.05 besser unterstützen bzw. wo lassen sie sich von uns abholen?

Das Programm „Löwenherz“ an sich. Zu viele Elemente! Zu wenig Aufmerksamkeit bei den Kindern ... bzw. es bleibt irgendwann keine Konzentration für die Elemente mehr. [Co-Leitung]<sup>59</sup> und ich denke an, ob wir das Programm mit den Kindern kürzen und nur noch das wichtigste machen z.B. 3 Elemente (Geschichte, HA, themenbezogenes Spiel)

Evtl. wieder einmal, wie wir bei fordernden und aufgekratzten Kindern den Rahmen des Projektes halten können. „Grenzen setzen“

Bzw. wie können wir besser mit störenden Kindern umgehen?

Themen der Kinder außerhalb des Programms (heute: Freundschaft).

Wenn Kinder einfach nicht mitmachen wollen ... wie damit umgehen?

Wie kann ich 3.11 erreichen?

Wie können wir die Freundschaft der Jungen fördern, bzw. 3.12 helfen mit anderen in Kontakt zu kommen?

Wie können wir 2.06 darin unterstützen, ihre Aufgaben für zu Haus zu machen?

Wie könntet ihr eure Zusammenarbeit zukünftig optimieren?

Wie jetzt schon öfters angeklungen habe ich das Gefühl, wir müssen uns über unsere Grundhaltungen zum Umgang mit den Kids generell noch mal Gedanken machen und da heraus die Sitzungen planen und unsere möglichen Interventionen entwickeln. Da wäre es auch wichtig auf Unterschiedlichkeiten zu gucken um zu schauen, wie wir die am besten nutzen können

Siehe vorherige Frage. Ansonsten noch mal genau anschauen, wie wir die Balance zwischen den Inhalten des Programms und den jeweils aktuellen Bedürfnissen der Kids am besten herstellen können. Und

---

<sup>59</sup> Namen ersetzt.

vielleicht: wie entwickeln sich Gruppenrituale und wie kann man damit umgehen (gegensteuern, nutzen,...)?

Nun ist für mich auch die Frage da, wie man mit den Aggressionen zwischen 7.40 und 7.42 umgehen kann, damit es nicht jedes Mal wieder eine solche Konfrontation gibt. Der von mir erwartete Knall war ja heute da.

Mich beschäftigt seit gestern ziemlich die Resignation, die ich bei 6.34 gespürt habe. Dieses Gefühl von Ohnmacht, es ist doch egal, was ich tue, es bringt sowieso nichts bzw. ich kann doch gar nichts tun, 6.35 kann eh alles besser oder er lernt es halt. Ich würde gern wissen, was gut für 6.34 wäre, was kann ich tun/was können wir tun, damit er

- a.) aus seiner Sturheit herauskommt (ich entschuldige mich niemals bei 6.35)
  - b.) merkt, dass er durch sein Tun etwas bewirken kann
  - c.) auch viele Sachen gut kann
  - d.) lieber wütend nach außen ist als die Wut gegen sich selbst zu richten und dann ganz traurig zu werden
  - e.) sich selber nicht immer mit 6.35 vergleichen muss
- große Ziele, ich weiß. Aber auch kleine Verbesserungen würden mich sehr freuen. Kann ich ihn speziell fördern?

Wieso muss 6.35 immer so in Konkurrenz gehen, speziell mit 6.34? Er stellt Dinge immer so hin, dass er alles besser kann und ist auch mächtig stolz, wenn er etwas kann. Speziell Turnübungen macht er auch uns sehr gerne vor. Ich würde gerne mal hören von ihm, dass er etwas nicht so gut kann und dass er zu einem anderen Kind sagt: Das kannst Du aber toll! Ansatzweise hat er ja schon so was gemacht, wie z.B. „ich will so ein ähnliches Bild wie 6.25 malen, kann ich das noch mal sehen?

Was können wir als Förderinnen tun, um diese wer kann was besser-Gespräche gar nicht erst aufkommen zu lassen?

Was steckt bei 6.27 dahinter, dass sie ihre Sachen nie zeigen oder sagen will? Will sie gebeten werden oder will sie es wirklich nicht?

Sollen wir mal auf 6.34s Wunsch eingehen und ihm anbieten, noch länger in dem Raum zu bleiben? Er äußert diesen Wunsch ja wiederholt...

Mich beschäftigt 6.34 sehr. Diese Resignation fand ich so stark, dass sie mir Sorgen macht. Ich weiß gar nicht, wie ich damit genau umgehen soll.

Welche Möglichkeiten habe ich, um 7.42 in solchen Situationen zu beruhigen, zu schützen, überhaupt auf ihn einzugehen?

Unsere Kids wünschen sich so sehr das *Löwenherz* Lied auf Kassette/CD für zu Hause, damit sie es sich dort anhören und mitsingen können. Wir haben ihnen zwar das Angebot gemacht, dass sie diese am Ende bekommen können, doch sie würden sie gerne früher haben. Ist dies irgendwie möglich?

Frage: Wie kann ich so etwas im Gruppenkontext aufarbeiten?

9.52 – wie kann ich ihn bloß bändigen, damit ich nicht meine gesamte Energie und Aufmerksamkeit auf ihn lenke, sondern mal bei 9.56 oder 9.53 sein kann?

- Wie kann ich klare Grenzen ziehen? (Die Art wie ich das tue wirkt nicht.)
- Können wir die Kinder vorher austoben lassen?
- Wie kriegen wir die Kinder dazu sich nicht zu rangeln? Können wir mit Konsequenzen drohen?
- Können wir die 12 Sitzung vorverlegen? Entspannungsübung wiederholen. Sinn v. *Löwenherz* klar machen- Was machen wir hier? Wie sollen die Sitzungen ablaufen? Wie sollt ihr eure sicheren Ortbilder benutzen?

- Beim Kneten, fragte mich 12.67 ob wir die Knete zurücklegen könnten. Ich war nicht sicher und erklärte ihm, dass die andere Gruppe die Knete ebenfalls benötigt und es deshalb nicht ginge. Wegen meiner Unsicherheit, fragte ich Silke und Silke gab dieselbe Antwort.

Warum musste ich Silke fragen? Irgendwie fand ich die Situation komisch.

- Wo war 12.70?
- Können wir Knete bekommen?

- Sollten wir die kurze Entspannungsübung noch mal anbieten?
- Wie bekommen wir die Kids dazu zumindest ein sicheres-Ort-Bild für die Ordner zu malen?

- Haben wir Möglichkeiten die Kids mehr zu *Löwenherz* für zu Hause zu motivieren? Wenn ja, welche?

Ich bin nach wie vor unsicher, ob ich Tiefen aktiv verhindert habe, weil ich ja alles und alle im Blick „haben musste“. Ich denke aber, dass wir das in den nächsten Sitzungen gut nachholen können.

Hätte ich mich gegenüber 1.05 und 1.02 noch anders verhalten können, um die Stunde mit ihnen abzurunden (ohne dass dabei nun unbedingt eine "Versöhnung" heraus kommen muss, wie es immer die letzten Male so war)?

Und wie kann ich sie das nächste Mal wieder ins Boot holen?

Kommen sie das nächste Mal überhaupt?

Wie können wir 3.12 und 3.13 daran hindern sich unter dem Tisch zu verkriechen und laut zu stören?

Wenn Kinder sich nicht wirklich für das Projekt interessieren & stark stören ... wie damit umgehen?

Was war mit 1.02 und 1.05 los. Gab es Inhalte in der Stunde (das Thema „hauen“ stand während des Puppenspiels im Raum), die sie nicht verkraftet haben?

Wie kann 2.06 mehr Sicherheit und Selbstvertrauen bekommen, ihren eigenen Impulsen mehr zu folgen. Wie hätten wir sie in der Situation (s.o.) besser unterstützen können?

Ich würde gerne noch mal darüber sprechen was man machen kann wenn man irgendwie geladen in die Sitzung geht, Ich hatte diesmal das Problem dass ich so sauer war auf die Eltern von 2.09 und mich gar nicht mehr richtig sammeln konnte, weil die Kinder schon da waren und ich auch angespannt war, weil nicht wusste wie das mit [Co-Leitung]<sup>60</sup> so wird.

Was können wir tun, um diese „ich zeige nichts“ und dann sage ich auch Nichts-Dynamik zu durchbrechen?

Wie können wir die Aufmerksamkeit der Jungen in den Gesprächskreisen in die Mitte lenken? Wie dafür sorgen, dass sie sich nicht die ganze Zeit ablenken?

Was können wir für 6.27 tun, damit sie sich sicherer fühlt?

Warum will 6.25 so selten etwas erzählen?

Was ist offen geblieben? Was fällt dir für den Tagebucheintrag sonst noch ein?

Total interessant finde ich, dass wir nun schon mehrfach hatten, dass ein Kind etwas getan hat in einer Sitzung und dass andere das dann in der nächsten Sitzung nachgemacht haben, z.B. Liegen bleiben nach der Geschichte (erst 6.35, dann 6.34), Erde im Sicheren-Ort malen (erst 6.25, dann 6.35), Erde kneten (erst 6.34, dann 6.25). Würde mich schon interessieren, was dahinter steckt... Und dabei fällt mir auf, dass 6.27 weder „imitiert“ wurde, noch jemandem etwas nachgemacht hat bisher

Mir fiel auch noch auf, dass die Kinder bisher wenig „persönlichen“ Kontakt zu uns aufgenommen haben. Sie machen nicht das, was ich aus anderen Kindersitzungen kenne, wie z.B. neben jemandem von uns sitzen wollen (außer 6.34, der sich letzte Sitzung bei der Geschichte neben mich leben wollte), keine Aufforderung zum Mitspielen (außer 6.34, der uns zum Mitkneten aufgefordert hat und 6.25 als sie die Puppen nicht alle allein halten konnte), keinerlei Körperkontakt suchen. Außer unser Alter haben sie uns auch noch nichts Persönliches gefragt, wie z.B. ob wir verheiratet sind oder Kinder haben... Das einzige, was sie schon mehrfach wissen wollten ist, ob wir auch andere Kindergruppen haben. Und irgendwie beschäftigt mich das. Ich frage mich, ob die Kinder sich sicher genug mit uns fühlen und wirklich Vertrauen aufbauen konnten zu ihnen doch eigentlich „Fremden“, so dass sie offen dafür sind, an ihre Themen heranzugehen oder ob wir irgendetwas anders machen müssen. Andererseits merke ich, dass ich das ja auch irgendwie gut finde, weil sie so auch „selbständig“ bleiben und ich merke, dass ich sie aus heutiger Sicht dann auch wieder gut gehen lassen kann, was mir sicherlich schwerer fiele, wenn ein Kind mir jedes Mal total zeigt, wie es sich freut, mich zu sehen und traurig wäre, mich gehen zu lassen...

Wie könnten wir es schaffen, an 7.46 mehr ran zu kommen? Oder aber: kann bzw. muss man an ihn überhaupt dichter ran?

Wie kann ich damit umgehen und was kann ich tun, wenn ich merke, dass ich in einer Sitzung angetickert werde und zu viel bei mir selbst bin und mit mir beschäftigt?

---

<sup>60</sup> Namen ersetzt.

Frage: Kann es sein, dass 9.52 nicht nur Verständigungsschwierigkeiten, sondern auch Probleme hat, wirklich da und er selbst zu sein oder sehe ich zu viel in seinem Verhalten?

Irgendwie hab ich immer das Gefühl, dass 9.56 zwischen den Stühlen steht.

Er tobt zwar mit den anderen Jungs, aber dann kommt er plötzlich zu mir, will scheinbar Kontakt, doch wenn ich ihn was frage, dann redet er nicht mit mir. Doch sein Blick rührt bei mir immer an, dass er gerne sprechen würde. Ich kann das nicht deuten. Es kommt mir so vor, als ob er um mich rumschleicht, seine Rolle als Junge erfüllen will, Kontakt eingeht, aber dann wieder entschlüpft, weil ihm der Kontakt zu nah ist. Ich hatte versucht mit ihm auch ein Rollenspiel mit der Maus zu machen, aber wollte wieder, wie beim Squiggelinterview nur Räuber und Totschießen spielen...

Ich hab trotzdem das Gefühl, dass er seinen Platz noch sucht.

WANN KRIEGT SICH 9.52 EIN??? :) was soll ich bloß mit dem Jungen machen?

Wie kann ich 9.56 gerecht werden?

Problematisch finde ich immer noch die Situation, dass Kinder einfach aus der Stunde rennen und ich wegen der Aufsichtspflicht Gewissensbisse habe, denn ich nicht möchte, dass etwas den Kindern passiert. Ich habe aber vollstes Verständnis dafür, dass für die beiden Hitzköpfe keine Möglichkeit mehr bestand, es innerhalb der Gruppensituation auszuhalten.

Ich merke, dass ich in vertiefte (Einzel-)kontakte bzw. –gespräche deshalb nicht einsteige bzw. diese nicht versuche auszulösen, weil ich Angst vor Unruhe habe. Unsere Gruppe ist irgendwie so, dass nur kleine Gesprächshäppchen ohne Störung gehen. Ich befürchte, wenn ich irgendwo tiefer einsteige, wird das Gespräch von jemand anderes dann unsensibel überfahren werden (ohne dass derjenige das bemerkt, weil seine Aufmerksamkeit woanders war). Ich glaube auch, dass die Kinder sich davon abhalten lassen, sich wirklich zu öffnen, weil zu viel Trubel ist. Mich ärgert das im Nachhinein, denn wenn ich z.B. daran denke, wie 11.64 von der geknallten Tür erzählte und dass er geschlagen wird, weiß ich, dass ich im Einzelkontakt anders darauf eingegangen wäre. Im Gruppenkontakt hatte ich jedoch das Gefühl, ein tieferer Einstieg wäre mir nur gelungen, indem ich mehr oder weniger die Botschaft vermittelt hätte: „Was, du wirst von deiner Mutter geschlagen? Ist ja krass! Da hast du ja genau den richtigen Knopf bei mir gefunden! Los, erzähl mal!“

Dieser Eindruck würde nicht ins Schwarze treffen (das ist nicht das, was in mir vorgeht), und ich würde ihn auch nicht vermitteln wollen. Deswegen habe ich mich zurückgehalten – vielleicht zu sehr.

Ich wüsste gern besser, wie ich in einer Gruppensituation so was besser besprechen kann.

(Andererseits bin ich ziemlich sicher, für 11.64 war es gar nicht so schlecht, nicht gleich zu sehr in den Mittelpunkt gerückt zu werden. Immerhin hat er das erste Mal etwas Näheres von sich erzählt, und es war wohl eher eine ermutigende Erfahrung, dass die Leute ihm zuhören und ihn ernstnehmen, aber seine Worte nicht gleich „zelebriert“ werden und die Leute ihr eigenes Thema draus machen.)

11.63 wirkt mir „rausgefallen“. 11.65 und 11.64 scheinen mir große Fortschritte gemacht zu haben und vermitteln diesen Eindruck irgendwie auch in den Sitzungen. 11.63 hat zwar immer gut mitgemacht, aber sie ist an das Thema „Selbstwert“ noch nicht direkt rangekommen. Sie merkt, dass sie noch in der Luft hängt. Sie scheint jedoch umso zögerlicher zu sein mit ihren Sorgen, sich umso mehr zurückzuziehen, weil das wohl für sie schon wieder ein Signal ist, mit den anderen nicht mithalten zu können. Würde sie das offen zeigen, wäre das wohl umso bedrohlicher und traurig stimmender, deswegen tut sie's nicht.

Dabei wäre es doch gerade *das*, was sie vielleicht thematisieren müsste. Ein Teufelskreis. Wie kann ich ihr helfen, ihre *Löwenherz*-Zeit zu nutzen? Wie kann ich ihr helfen, sich weniger an anderen zu messen, ihren Selbstwert mehr als eine Quelle in sich zu finden? Wie kann ich ihr helfen, über das Problem zu sprechen?

Ich möchte gerne die Kinder mehr „ausprobieren“ lassen, die Spielsachen und sich natürlich. Ich ärgere mich ein bisschen, dass ich nicht darauf gekommen bin, ihnen das Malen, kneten oder so vorzuschlagen oder die Gefühle Karten. Vielleicht sollten wir beim nächsten Mal die Materialien stärker präsent legen (außerhalb der Tasche) oder mit ihnen gemeinsam zu den Taschen gehen und schauen, was es alles gibt und sie auf ein Spiel einigen lassen.

Beim nächsten Mal ist ja „der traurige Opa“ und mir ist schon etwas mulmig bei dem Gedanken, dass es so schwer werden könnte. Gut wäre, denke ich, wenn wir sie wirklich ins Spielen bekommen. Mit dem Vorlauf Heute klappt es vielleicht.

Ich möchte außerdem die Beziehungen der Kinder untereinander mehr fördern, da ich den Eindruck habe, dass sie sehr stark auf uns bezogen sind. Wie wollen wir das machen? Lass uns mal eine gemeinsame Strategie überlegen, okay?

Um was macht sich 10.59 gerade so viele Sorgen? Ist es wirklich die Sorge um ihr Kaninchen? Ich habe das Gefühl, sie brütet irgendetwas aus, sie war so heiß.

Ich habe total vergessen, 10.57 auf den Testmitteilungswunsch der Mutter anzusprechen. Ich denke es ist aber okay, wenn ich der Mutter einfach nur sage, in welchem Test 10.57 Auffälligkeiten hatte.

Wie vermitteln wir den Kindern mehr Offenheit und Lust am Ausprobieren verschiedener Enden? Evtl. hätten wir 10.57 anbieten sollen, dass sie mit einer von uns spielen kann, während die andere mit den drei anderen weiterarbeitet, da 10.57 schlicht an einem anderen Punkt der Betroffenheit stand als die drei anderen Kids. Ich denke, dass 10.57 nicht überflutet oder kurz davor war, was die anderen eher waren.

Wie hätte ich auf 1.03s Vorwurf noch besser reagieren können?

Wie hätte ich 1.02 besser unterstützen können ohne ihr dabei zu nahe zu kommen?

Wie mit persönlichen Berichten der Kinder mir gegenüber vor der Gruppe umgehen? Konkret: 2.07 hat mir im „Stühle-Auto“ erzählt, dass sie von den Hexen nicht wieder gesund gezaubert werden wolle, da das ja langfristig nicht helfe. Sie müsste schließlich von alleine gesund werden, weil sie das wolle. Als Sabrina dann zu uns kam und fragte, was wir so machen, habe ich das von 2.07 erzählte in meinen eigenen Worten zusammengefasst. [Co-Leitung]<sup>61</sup> hat mir ein Feedback gegeben „Du bist aber ein geschwätziger Busfahrer“ und 2.07 lächelte etwas verschämt. Es schien für 2.07 wohl okay gewesen zu sein, ich frage mich jedoch noch, ob es wirklich okay war und hätte gerne die Rückmeldung von Sabrina und von Euch aus der Gruppe dazu.

Ich fühle mich ganz allgemein gerade überfordert mit unserer Gruppensituation und müsste überlegen wie weiter?!? Möglichkeiten der Herangehensweise an dieses Streitthema?

Mir fällt einfach ganz generell noch ein, dass ich ganz viel Angst habe, dass wir am Ende sozusagen vorgeführt werden. So nach dem Motto: seht ihr, es hat sich gar nichts bei den Kids verändert (von Seiten der Schule oder schlimmstenfalls auch von den Eltern). Das setzt mich enorm unter Druck, noch mal mehr weil wir eben direkt vor der Tür der Schulleiterin sind und die vieles aus der Gruppe mitkriegt, mir aber nicht so total wohlgesonnen erscheint. Allein die Tatsache, dass bei 6 Sitzungen bis jetzt 4 Mal der Raum belegt war, als wir rein wollten (trotz An10.61dung und allem) – es wirkt immer so als würden wir sehr wenig wichtig und für voll genommen werden in dem was wir tun.

Evtl. „Was ist los mit 1.04? Wie kann ich ihn in seinen Spielen unterstützen?!?“

Wenn Kinder sich nicht wirklich für das Projekt interessieren & stark stören ... wie damit umgehen?

Ich würde gern noch mal über die Hausaufgaben reden.

Und darüber wie ich mich besser fokussieren kann.

Wie hätte ich die Szene mit dem Ball optimal lösen können. Hätte ich energischer auf die Regeln verweisen sollen, hätte ich den Ball richtig einkassieren sollen?

Ist es ok für die Kinder, wenn sie durch die Geschichte angetickert werden, aber die Themen dann nur besprochen werden und sie diese nicht ausspielen?

Was kann ich mit 6.34 machen, damit er einerseits sich durch die Decke schützen kann, aber andererseits auch mitbekommt, was im Kreis passiert?

Ich fühlte mich heute einige Male ziemlich streng mit den beiden Jungen, wenn ich versucht habe, sie zur Ruhe zu bekommen oder 6.34 zurück in den Kreis. War das ok oder war es doch zu streng?

Die Sitzung heute fand ich total spannend und interessant. Es ist so vieles geschehen, so dass ich mich darauf freue, dass Video anzuschauen.

Ich bin gespannt, ob wir jede Sitzung kneten werden, habe aber im Moment das Gefühl, dass es so sein wird

Heute hat es mir wieder total viel Spaß gemacht und das macht mich, speziell nach der letzten Sitzung, glücklich!

Wie komm ich bloß an 9.56 ran...Werden die nächsten Kindersitzungen nun nicht ein Drama, mit den BÄLLEN?

Können sich alle darauf einstellen, dass nun wieder Mädchen dabei sind?

---

<sup>61</sup> Namen ersetzt.

1. Inwieweit das Bettnässen von 9.53 und 9.56 als Thema aufgegriffen werden sollte. Bisher ist es in jeder Sitzung zur Sprache gekommen. Von 9.53 eher mit Traurigkeit belegt, von 9.56 mit Unsicherheit. Wenn 9.53 es ansprach, hörte 9.56 mehr zu und verhielt sich sehr ruhig.
2. Gibt es Möglichkeiten 9.56 mehr zu fördern?

Ich habe mich mit 11.65s Wut auseinandergesetzt und bekomme den Eindruck, der Grund ist seine Mutter.

Das war von Anfang an und ist immer noch erst mal nur ein klares Bauch-Gefühl, aber je mehr ich dem nachspüre, desto mehr kann ich es näher erklären und begründen.

Diese Wut ist eine typische „Mutter-Wut“, sag ich mal so rein gefühlsmäßig.

Zum einen ist 11.65 irgendwie ein Stück weit schon ein „Mama-Söhnchen“ oder kommt mir vom Gefühl her so vor. Er hat mal bei den Jungs mitgemischt wie Jungs das halt tun, bis seine Mutter zu ihm gesagt hat (erzählte sie uns in der 1. Elternsitzung), dass sie von ihm möchte, dass er auch zu Mädchen nett ist. Und ... 11.65 tut's. Seitdem ist der der Charmeur persönlich. Wo bleibt *er* da, wenn seine Mutter so Einfluss auf ihn nimmt?

Aber ok, diese Sache muss nicht so drastisch interpretiert werden. Das kann auch 11.65s freie Entscheidung sein, zu der seine Mutter nur angeregt hat. Auch wenn's ungewöhnlich wäre, dass ein Junge sich so von der Gruppe absondert. Krass fand ich trotzdem, wie sie uns das erzählte: „*Sie möchte*, dass 11.65 auch zu Mädchen nett ist.“ Das schien *ein* Gespräch gewesen zu sein, und seitdem ist 11.65 wie verwandelt (ich kenne zwar nur den verwandelten 11.65, aber er scheint mir unstimmig). Irgendwas passt da nicht.

Stutziger werde ich bei einem Element aus dem Erstgespräch mit dem Eltern. Julie sagt, dort hätte die Mutter geäußert, sie findet, Kinder müssen fröhlich sein und spielen. (Von der Bedeutung her so, als müssten Kinder *immer* fröhlich sein. Sozusagen, als wäre das das Einzige, was eine gute Kindheit ausmacht.)

Solch eine leugnende und abwehrende Haltung gegenüber ganz normalen negativen Gefühlen *muss* einen als Kind ja förmlich wütend machen, vor allem, wenn man umgekehrt darauf geeicht ist, der Person gefallen zu müssen, die einem die negativen Gefühle verbietet. Umso mehr als man ja dann auch für die Wut kein Ventil hat.

Bei 11.65 scheinen mir solche Anhaltspunkte durchaus gegeben. Seine Strategie gegen Wut ist nämlich Selbstbeherrschung, und wenn er dann doch mal nach außen gerichtet wütend wird, dann gegen Leute, die wahrscheinlich wirklich wenig für seine Wut können – so wie 11.64. Die sie vielleicht auslösen, jedoch nicht verursachen.

Was ist eine Mutter zur Lösung eines Wutproblems wert, die nur fröhliche Gefühle bei ihren Kindern sehen will? Wo der Teufelskreis darin besteht, dass man das Wutproblem hauptsächlich deshalb lösen will, um ihr zu gefallen, gar nicht vorwiegend, weil man es selbst belastend findet. Wo auf diese Weise natürlich erst recht Wut entsteht. Wie Scheiße fände ich es, immer meiner Mutter gefallen zu wollen, die krankhaft nur positive Gefühle will!!

11.65 kommt mir tatsächlich manchmal vor wie die Figur auf der erstgenannten Karte: In einem Thron mit geballten Fäusten sitzend, so starr, dass seine Sitzhaltung ein Panzer gegen jede Verwundbarkeit und gegen jede Natürlichkeit wird. Natürlich ist er ein Junge, der tobt, der Quatsch macht, der nicht äußerlich starr ist. Und trotzdem kommt von ihm etwas „Starres“ bei mir an, etwas Lebloses.

Weshalb hat er eigentlich zu Hause geweint? Weshalb hat er sich mit seiner Mutter entschuldigt? Weil er sich erschreckt hatte oder weil er sie erschreckt hatte? Hmmmm.....

Seine Wut ist nicht auf Aggression gerichtet, sondern auf Befreiung von Spannungen. Das merke ich immer wieder. Dieses „in einer anderen Welt sein“ braucht er, um sich zu trauen. Solange er bei Verstand ist, unterdrückt er. Klar, er will ja niemandem wehtun, und erst recht spürt er natürlich, wer seine Wut verdient und wer nicht.

Ich hatte ja im Tagebuch zum Erstkontakt schon geäußert (bevor ich überhaupt etwas von der Einstellung der Mutter gegenüber Kindern gehört hatte), dass ich das Bauchgefühl habe, rein vom Charakter der Mutter her, dass sie mit Wut nicht umgehen kann. Ich will das jetzt nicht alles wiederholen, auch wenn ich es für wichtig halte. Schon damals hatte ich eine recht konkrete intuitive Ahnung von der Problemkonstellation, obwohl ich sehr viel weniger über das Drumherum wusste als jetzt. Das finde ich spannend, denn ich glaube zunehmend, ich kann dem vertrauen.

Die Frage ist: Wie kann ich 11.65 helfen?

Im Grunde ist mir klar, dass ich zwar versucht bin, die Mutter einzubeziehen, der eigentliche Trick und einzig wirklich erfolgversprechende Weg bestünde aber darin, dass 11.65 aufhört, sich überhaupt darum zu kümmern, was seine Mutter von ihm will. Wenn wir an der Mutter ansetzen, werden negative Gefühle zwar vielleicht Raum bekommen, aber 11.65 wird weiterhin nicht aufhören, ihr gefallen zu wollen. Das eigentliche Problem wird somit fortbestehen, die eigentliche Quelle der Wut damit auch.

Andererseits bestände vielleicht die Chance, der Mutter klarzumachen, dass der einzige Wunsch, den sie immer wieder an 11.65 richten sollte, der sein sollte, dass er seinen eigenen Weg geht. Was ja nicht ausschließt, dass sie ihre Vorschläge, Anregungen und persönlichen Wünsche einbringt.

Ich fühle mich so ausgeliefert. Wie kann ich ehrlichen Herzens diesem 8-Jährigen beibringen wollen, sich zu erlauben, gegen seine Mutter offen wütend zu sein? *DIESE* Mutter, die ihn nicht verstehen, sondern nur wieder verwunden wird, solange er nicht voll in seiner Wut steht bzw. doch wieder nur indirekt um Anerkennung fleht. Im Grunde habe ich selbst Angst vor der Mutter und davor, was 11.65 erleben wird, wenn er sich traut. Wie kann ich ihm vermitteln, keine Angst zu haben, solange ich selbst Angst habe?!

So sehr die Angst ihn und mich in Ketten legt – hat sie nicht auch einen berechtigten Wert als Selbstschutz? Wäre es ethisch nicht vertretbarer, alles so zu lassen wie es ist?!

Hmmm.

Wie kann ich 12.70 innerhalb der Gruppe fördern, wenn sie als Mädchen keinen Stellenwert hat und diesen auch nicht mit Unterstützung meinerseits einfordert, sondern sich einer Auseinandersetzung entzieht.

Ich kann sie doch nicht zwingen...

- Ich habe in der Sitzung wenig Bezug zu den Kindern gehabt (Warum??)
- Was genau bedeutet das Spiel v. 12.66? Wie soll ich in Zukunft auf dieses Spiel eingehen? Was genau ist mit mir während des Spiels geschehen?
- Wie hätten wir mehr Struktur in die Sitzung bekommen können?
- Was machen wir mit der Entspannungsübung?
- Was in der Zusammenarbeit zw. mir und Silke schief gelaufen?

Wie locken wir 10.60? Was könnte sie motivieren ihre innere Tür zu entriegeln und mal ein Bisschen Licht eindringen zu lassen?

Für 10.58 diese Geschichte. Mir ist etwas mulmig bei der Vorstellung ihm die das nächste Mal einfach mitzugeben, aber nicht geben geht auch nicht, hat er ja schon öfter gesehen, dass die Kids die Geschichte nachgereicht bekommen. Ich denke wir sollten ihm irgendwie anbieten sich mit uns über die Geschichte zu unterhalten.

Die Kinder wollten nicht zusammen mit uns anfangen. Wir hatten kein richtiges Konzept, wie wir sie dazu motivieren konnten.

Evtl. Wie mit Kindern umgehen, die sich rausziehen und von dort aus stören?

3.13! Er konnte sich nicht richtig vom Thema „Alpträume & Monster“ lösen und schien sehr identifiziert. Wie kann man Kids dahingehend noch besser auffangen?

Ich frage mich, ob wir das gemeinsame Essen vor der Sitzung nicht weglassen sollten, da die Kinder nach meinem Eindruck sehr Energie geladen in die Sitzung kommen und wir sie eher an den Tisch zum Essen drängen mussten. Wir könnten die Energie der Kinder vielleicht besser nutzen, indem wir sie erst einmal erzählen lassen, wie es ihnen gerade geht und dann zum Einstimmungskreis überleiten.

Schenken wir 2.07 im Vergleich zu 2.06 und 2.08 zu viel Aufmerksamkeit? Dies passiert evtl. dadurch, dass sie am meisten von sich erzählt und die Themen am meisten aufgreift, d.h. am ehesten das tut, dass wir uns für die Gruppe wünschen. Was könnten wir tun, um unsere Aufmerksamkeit gleichberechtigter zu verteilen.

Unsere Kinder greifen viele der Themen erst zeitlich versetzt auf. Das scheint ihr eigenes Tempo zu sein und finde ich durchaus positiv, wenn es auch nicht immer leicht zu handhaben ist. Ich würde gerne mal aus den anderen Gruppen hören, ob es bei ihnen ähnlich ist oder ob deren Kinder sehr viel schneller sind... Wie sie gegebenenfalls damit umgehen, Bezüge zu den vorher gegangenen Stunden herstellen, etc.

4.16 hat schon das 2. Mal nach einer zweiten Geschichte gefragt, ich habe ihm angeboten, dass er mal nach einer Geschichte schauen kann. Ob er noch eine findet die er mal mitbringen möchte weil wir immer nur eine mitbringen. Darf das? Oder könnten wir in einer solchen „Leerlaufphase“ wie in der heutigen Sitzung noch mal eine alte Geschichte aufgreifen? Wie sollte man die dann weiter behandeln? Wie sieht das mit getrennten Abschlusskreisen aus, wenn die Kinder so unterschiedlich schnell ihr Spiel beenden, die einen noch weiter machen wollen, die anderen sich aber schon langweilen und nicht mehr warten möchten?

Wie mit offensichtlichen Lügen umgehen (Knete, wir gehen nur aufs Klo, usw.)

Ich verstehe nach wie vor nicht, wieso 7.42 immer der Sündenbock zu sein scheint und wie wir anscheinend alle zusammen das immer wieder irgendwie herstellen.

Beim Schauen des Videos haben wir noch eine Szene gesehen, die ich vorher nicht mitbekommen habe: 7.46 hat sich alleine vor der Kamera bewegt, ziemlich nah und echt merkwürdige Bewegungen gemacht. Für mich sah es aus als würde er spielen, dass er von einer Maschinenpistole getroffen wird. Ganz merkwürdige Zuckungen und Bewegungen. Ich kann das irgendwie nicht wirklich einordnen, fand es aber ganz gut, dass er auch mal so mit der Kamera spielt, wenn alle anderen weg sind und er den Raum hat. Ansonsten ist mir auch gerade nach dem Video schauen aufgefallen, dass ich das Gefühl habe, keines der Kinder so richtig zu verstehen. Bei 7.42 hab ich zwar durch die Supervisionen die meisten Ideen, trotzdem verstehe ich nicht, wieso er z.B. so auf Krawall gebürstet in die Sitzung kam: war er vielleicht auch einfach erst mal nur unterzuckert, schließlich hat er kurz vorher noch unbedingt ein Brot essen müssen und das war der Ausgangspunkt? Hat er Angst vor den nächsten Inhalten der Geschichten?

Zu 7.40 und 7.37 hab ich irgendwie kaum Idee, vor allem nicht zu 7.37 außer dass sie vielleicht auch Angst haben vor den Inhalten

Dass Lucie eben mit den vier Kindern alleine war und ich mir nach wie vor nicht ganz sicher bin, ob es ganz wirklich OK ist

[KlassenlehrerIn]<sup>62</sup> erzählte mir vor der Sitzung, dass 6.35 zurzeit ganz besonders schlimm sei in der Schule: ER streite sich andauernd mit andern Kindern, haue sehr schnell und viel, sei sehr aggressiv und vergesse ständig seine Hausaufgaben. Die Lehrerinnen vermuten, dass bei ihm Zuhause etwas passiert sei, 6.35 habe angefangen, davon der Referendarin zu erzählen, wollte dann aber nicht. Nun mache ich mir schon etwas Sorgen um 6.35: Liegt die Verhaltensänderung auch an *Löwenherz*? Können wir etwas tun, um ihn noch besser zu unterstützen? Bei *Löwenherz* erlebe ich ihn inzwischen viel weniger aggressiv als am Anfang und auch weniger laut.

Macht es Sinn den Lehrerinnen noch mal Feedback zu 6.34 und einer möglichen Hausaufgabenhilfe zu geben?

Was könnte es noch bedeuten, dass die Kinder uns ihre Bilder geschenkt haben?

Mir fällt es ganz ganz schwer, jemanden anders „an die Kinder zu lassen“ und ich hoffe sehr, dass ich nächste Woche wieder dabei sein kann...

9.52, 9.52, 9.52 und nochmal 9.52. Wie kann man ihn bloß ein bisschen bändigen??

9.55's offene Feindseligkeit find ich persönlich erschreckend....Diese Schimpfwörter vor allem...

Langsam werde ich ein wenig kirre, weil wir schon „gewöhnheitsmäßig“ erst nach 45 Minuten frühestens vorlesen, Aktivitätsangebote und Abschlusskreise ausfallen und die Jungs jegliche Zettel am Ende ablehnen. Zwar passiert in den Sitzungen immer was, und auch nicht einfach Chaos, aber ich mache mir Gedanken, ob wir nicht mehr darauf drängen sollten, echte *Löwenherz*-Inhalte durchzugehen.

Ansonsten wird am Ende in unserer Gruppe viel klientenzentrierter Kontakt gewesen sein, aber die Programminhalte haben wir kaum vermittelt.

Welcher Schwerpunkt wäre besser, ist besser, sollte verfolgt werden?

(Wobei z.B. in *dieser* Sitzung einfach kaum noch mehr in Richtung Programm zu wollen war, wie ich schon sagte.)

a)Wie gehe ich mit der Information 12.69s sorgsam um?

b)Warum will 12.68 nicht mutig werden? Wie helfe ich ihm da weiter?

Wie können wir unsere Einstimmungsrunden, Reflexionsrunden, Abschlussrunden besser in den Griff bekommen?

Rufst du 10.58 noch mal direkt an?

Was lässt 10.58 wegbleiben? Hast du Hypothesen?

Evtl. Wie mit Kindern umgehen, die sich rausziehen und von dort aus stören?

Eine übergeordnete Fragestellung begleitet mich zurzeit in beiden Gruppen. Ich versuche im Augenblick Situationen zu erkennen, in denen ich den Kindern auf jeden Fall meine Gefühlslage mitteilen muss. Wie ich das dann konkret umsetze ist eine andere Geschichte -> diese Situationen muss ich aber erst mal wahrnehmen lernen.

---

<sup>62</sup> Namen ersetzt.

Evtl. „Wie viel Wut ist ok?“

3.13 wirkt jetzt viel verletzlicher. In einer Situation habe ich ihm gesagt, dass ich ihn sehr gerne mag und er hat geantwortet, ich solle ihn nicht verarschen. Ich habe ihm geantwortet ich verarsche ihn nicht. Dann war 3.12 leider sehr laut, so dass ich da nicht weiter gesprochen habe, ich bin mir aber auch nicht sicher, wie ich das Gespräch hätte weiterführen sollen.

Ich hatte mehr Schwierigkeiten mit mir in Kontakt zu sein. Das mit dem Fokussieren klappt schon besser, aber ich weiß immer noch nicht genau, was ich mit den Kindern will.

Wie hätten wir 1.03 wieder mit einbeziehen können, besonders an dem Punkt als sie sich mir gegenüber so offen zeigte und weinte?

Was hätten wir tun können, um einen Abschluss zu finden?

Hätte ich 2.08 einfach in Ruhe lassen sollen?

6.25 wollte wieder nichts sagen. Ich fange an mir darüber Sorgen zu machen. Sie wird immer stiller. Seit einigen Stunden ist es jetzt schon so, dass sie nichts mehr erzählen mag. Das passiert in unterschiedlichen Situationen, aber es häuft sich langsam. Ich überlege mir, woran das liegt. Braucht sie mehr Unterstützung von uns? Hatte sie zu wenig Aufmerksamkeit? Sollten wir sie zuerst dran nehmen?

Was mache ich mit der 6.35- Info?

Braucht 6.25 mehr von uns?

Immer wieder 7.42: was kann ich tun, kann ich überhaupt etwas tun, damit er nicht immer wieder in die Rolle des Schuldigen und Sündenbocks gerät?

Ich frag mich, was aus unserer Gruppe wird...Wie wird es nächstes Mal. Ich spüre einen immer stärker werdenden Widerstand gegen die Geschichten...

Ich sag sogar schon Sachen wie: „ Die ist diesmal auch nicht schlimm! Echt!“

Warum sag ich das??

Das macht den Kindern doch noch mehr Angst!

Mir fällt irgendwie auf, dass die Kinder in den Sitzungen oft das Thema der letzten Sitzung thematisieren.

Ich habe mich gefragt, ob es nicht besser wäre DANN mit ihnen darüber zu reden, als dann wieder ein neues Thema anzufangen.

Ich frag mich, ob das ein bisschen viel auf einmal ist..

Klärung hätte ich gerne noch einmal für das Thema „Der6.35ng“. Mir fehlt da noch die konkrete Anregung mit Kindern, vor allem wenn sie nicht bereit sind, aus ihrer Rolle zu schlüpfen.

Warum klappt das mit den Hausaufgaben nicht?

Sollen wir die Entspannungsübung mit den Kindern wiederholen?

Wie hätte ich 12.70 besser bei der Frage: Wie bin ich? unterstützen können?

[Schulleitung]<sup>63</sup> hat uns über [LehrerIn]<sup>64</sup>, gebeten die Termine die wir noch für die Kinder und Elternsitzung benötigen ihr mit zuteilen. Sie hat die Termine nun in unserer Gegenwart in ihrem Kalender eingetragen.

Sie machte uns noch mal deutlich, dass sie sich das Recht nehmen kann in unseren Sitzungen reinzuschauen. Dass [die Projektleitung]<sup>65</sup> die Behörde einschalten musste empört sie immer noch. Sie hat zur Kenntnis genommen, dass [die Projektleitung]<sup>66</sup> ihr auf den Band gesprochen hat und um Rückruf bat.

Für sie hätte sich die Sache erledigt und sie würde keinen Klärungsbedarf mehr haben sie hätte „Wichtigeres“ zu tun. Also wird sie sich auch nicht Melden.

Ich verdränge einfach die Tatsache, dass sie sich irgendwann das Recht nimmt und in unsere Kindersitzung reinplatzt.

Wie können wir 10.57 weiter bezüglich ihrer Selbstwahrnehmung unterstützen?

Ich denke wir müssen darauf achten, dass 10.57 uns nicht durchflutscht. (Meine Wahrnehmung der Bezüge.)

---

<sup>63</sup> Namen ersetzt.

<sup>64</sup> Namen ersetzt.

<sup>65</sup> Namen ersetzt.

<sup>66</sup> Namen ersetzt.

Wie hätte ich 1.03, 1.02 und 1.05 erreichen können, ohne dass sie sich durch mich gleichzeitig bedroht fühlen?

wie mit 1.01s Außenseiter-Rolle umgehen?

Wie kann ich 1.04 besser helfen?

Wie hätte ich auf 3.11 Äußerung, dass es doch kein Grund zum Traurigsein wäre, wenn einer nicht mehr sein Freund sein will anders reagieren können. Ich denke, nachfragen wäre gut gewesen, aber was genau?

1.03 scheint etwas zu fehlen ... nur was?!

Grenzen des Programms und Vereinbarkeit mit den Wünschen und Bedürfnissen der Kinder.

Beispiel 3.11:

Was mache ich, bzw. wie erreiche ich ein Kind, das sich gerade „weggebeamt“ hat??

Ich hatte die ganze Zeit so eine Ahnung, das die beiden Mädchen nichts Nettes aushecken; hätte ich den folgenden Streit bei der Präsentation irgendwie verhindern können? Oder überhaupt sollen?

Für den Konflikt zwischen 5.20 und 5.19 zu Beginn der Stunde brauchte ich Rat.

Zwar konnte ich in ähnlichen Situationen reagieren und meine Überlastung preisgeben wenn zwei Kinder zum gleichen Zeitpunkt mich in Beschlag nehmen, indem ich eine beliebige Reihenfolge festlege oder die Kinder nach Rat frage. In dieser Situation fiel es mir außerordentlich schwer zu reagieren, da sich kein „wer redet zuerst Konflikt“ zeigte sondern ein klarer Beziehungskonflikt von 5.20 angesprochen wurde. Sie beschwerte sich bei mir das ich nur mit 5.19 beschäftigt sei und die Mädchen sich [Co-Leitung]<sup>67</sup> teilen müssten. Zwar entspricht dies

nicht der Realität dennoch wirkte dieser Appell so stark auf mich das ich betroffen war und mich nicht erklären konnte. Es entstand auch ein Rechtfertigungsdruck in mir, jedoch 5.20 keine Erklärung von mir hören wollte.

Das sich der Konflikt von mir auf 5.19 verlagerte ist aus meiner Perspektive alles andere als wünschenswert gewesen, obwohl es mir Raum gegeben hat.

5.20 bewarf 5.19 im Folgenden mit Holzbausteinen. Zwar eskalierte die Situation nicht weiter da ich 5.19 davon überzeugen konnte nicht zurückzuwerfen,

jedoch habe ich das Gefühl das 5.19 kurzzeitig in eine Situation gekommen ist an meiner statt reagiert zu haben, als er 5.20 als Zicke bezeichnete und so den Fokus auf sich lenkte.

Letztlich scheine ich einen „Wunden Punkt“ in mir begegnet zu sein,

wenn sich zwei Parteien nicht nur um mich streiten, sondern ich auch in einen Beziehungskonflikt gerate.

Meine Indifferenz verhindert meine eigene Position zu vertreten oder sie überhaupt zu erkennen. Es fühlt sich an als würde die Entscheidung sich nur einer Partei zuzuwenden einen Verrat an der anderen gleichkommen. Eine Zwickmühle in der es keine richtige Entscheidung geben kann. Das hier mein eigenes Kindheitserleben aktiv wird ist mir bewusst. Um nicht Handlungsunfähig in solchen Situationen zu werden, oder wie in dieser Sitzung geschehen -Reaktionsgehemmt -, bedarf es sicherlich noch mich eingehender mit meinen eigenen Befürchtungen auseinanderzusetzen.

Evtl. Mit [FilmerIn]<sup>68</sup> klären inwieweit er mit den Integrationsversuchen der Kinder während des filmen umgehen kann... oder/ und den Kindern erneut erklären das [FilmerIn]<sup>69</sup> und die Kamera nicht Teil des Spielangebotes ist.

Was war bloß mit 9.52 los? Bin ich für so was überhaupt qualifiziert genug? Hab ich vielleicht was Wichtiges übersehen??

1. Wie gehe ich mit extremer körperlicher Gewalt um? Wie kann ich schützen ohne selbst gewalttätig zu sein?

(Ich fühlte mich mit dem „Wegtragen“ oder Tür zuhalten selbst extrem gewalttätig)

2. Wie kann ich mit 9.53 umgehen, der wieder einmal sich sehr unversöhnlich zeigt?

Wie kann ich klare Grenzen setzen? Wie soll ich mit 12.69 umgehen?

Wie bringe ich die Kinder am besten dazu das Aktivitätsangebot in Anspruch zu nehmen?

---

<sup>67</sup> Namen ersetzt.

<sup>68</sup> Namen ersetzt.

<sup>69</sup> Namen ersetzt.

Ich habe bei 12.66 das Gefühl, dass er nach *Löwenherz* in eine Einzeltherapie müsste, da wir im Rahmen des Programms ihm eine Bearbeitung seiner Aggression und seiner Phantasien nicht ermöglichen können. Es wäre gut, darüber in der Supervision kurz zu sprechen, da ich unsere Möglichkeiten als zu begrenzt finde.

Wie findest du das auf dem Schoß liegen von 10.59 und 10.57. Mich nervt es, weil es z.T. so etwas Unterwürfiges hat. Diese Sitzposition fördert extrem regressive Anteile und trägt evtl. dazu bei, dass die Kids in den Sitzungen manchmal so regressiv/entscheidungsunfähig sind. Was denkst du dazu? Wie fühlst du dich, wenn sie sich beide sofort auf dich legen?

Welche Reaktion wünscht sich 10.60 von mir? Sie piekt mich ständig, sind das Kontaktwünsche? Will sie sich mit mir Streiten? Ärgert es sie, dass sie nicht auf meinem Schoß liegt?

10.60 muss als Erste gefragt werden, sonst ist sie von den Wünschen der anderen verunsichert. Darauf will ich beim nächsten Mal achten.

Wir hätten 10.57 und 10.60 mit den Puppen spielen lassen können.

Haben die Mädchen im Kopf: Theater spielen muss lustig, unterhaltsam sein?

Ich denke alle Mädchen kennen dieses Hin- und Her- der Sitzung sehr von ihrem Elternhaus: 10.60 und 10.59 sind Scheidungskinder und werden eindeutig nicht oder zu wenig an Entscheidungsprozessen beteiligt. So bleibt 10.60 nichts anders als zu sagen: das will ich auch, um nicht allein da zustehen. Und 10.57 kennt dass, dass ihre Eltern mit ihren Bedürfnissen nicht zueinander kommen.

Vielleicht können wir sie beim nächsten Mal die Mädchen fragen, ob es so ein Hin- und Her auch manchmal Zu Hause gibt und was sie dann machen?

Beim nächsten Mal sollten wir vielleicht sofort ein Mädchen nach der anderen fragen, was sie will und dann darf jeder einmal das spielen, was sein Wunsch ist.

Ich würde gerne weniger Druck ausüben in solchen Momenten, sondern mich einfach zurücklehnen und beobachten, was dann unter den Mädchen geschieht!

Wie können wir 10.59 vermitteln, dass uns an ihr liegt? Wie können wir sie unterstützen im Kontakt zu bleiben, sowohl zu sich selbst, aber auch zu anderen Menschen?

Wie locken wir 10.60 mehr aus ihrem „Schattendasein“? Damit meine ich, wie kriegen wir sie zu eigenständigen Positionen bzw. Wahrnehmungen?

Wie können wir 10.57 fokussierender begleiten, so dass auch sie weiter kommen kann? Ich habe das Gefühl, dass 10.57 einfach schon viel weiter auf dem imaginären Lernkontinuum ist und durch die anderen beiden immer wieder stark ausgebremst wird. Sollten wir die Gruppe eher mal teilen? Dabei 10.57 raus nehmen? Z.B. könntest du mit 10.57 in Einzelkontakt gehen? Wird wohl nicht funktionieren, da 10.60 sich ja primär an 10.57 orientiert.

Da wir die „Einzelbetreuung“ aus der Supervision noch nicht umgesetzt haben gibt es keine „methodische“ Frage.

...bisher war die Sitzung zwar alles in allem verwirrend, aber eine wirkliche Fragestellung hat sich bei mir noch nicht ergeben.

Evtl. die Szene mit 3.11, wo sie mich auffordert wieder mit ihr „Hund“ zu spielen und ich keine Lust habe.

[CO-Leitung]<sup>70</sup> fragte 2.07 ob sie vielleicht beim nächsten Mal ihrem Papa sagen wolle, dass er erst mal noch mitgehen sollte und 2.07 bejahte dies (gute Lösung?)

Ich denke immer noch über die Sequenz nach, in welcher 2.06 unter dem Tisch in Embryonalstellung auf dem kalten Boden lag. Dies ist schon mehrmals geschehen und ich frage mich immer noch, was da hinter steht und wie wir dieses Verhalten besser aufgreifen können. Zum Teil hat dieses Verhalten etwas sehr märtyrerhaftes und zum anderen sehe ich in diesem auch ein echtes tiefes Gefühl des Verlassen- und Einsamseins, d.h. allgemein ein Akt der Verzweiflung. Ich weiß gar nicht, ob wir damit anders umgehen könnten als evtl. versuchen, ihr Gefühl zu verbalisieren bzw. als Hypothese zu formulieren und sie in dem Gefühl zu akzeptieren, anzunehmen und es mit ihr gemeinsam auszuhalten.

Wie hätten wir die Stimmung vom Anfang halten können?

Wie hätte ich besser mit diesem Wiederholwunsch der Kinder, und auch meinem eigenen, umgehen können?

---

<sup>70</sup> Namen ersetzt.

Was ist mit 6.35 los? Wie können wir ihn weiter und besser unterstützen? Ist ihm *Löwenherz* zu nah und zu viel gewesen, weil er so schon viel trägt?

6.35: Wie können wir ihn unterstützen, besser mit Frustrationen klar zu kommen? Wie ist sein Verhalten zu verstehen? Was braucht er von uns?

Wie schaffe ich es im Rollenspiel möglichst viel im Auge zu behalten?

Was mache ich wenn die Kinder wenig Motivation zeigen sich mit dem Thema auseinander zusetzen?

Wir müssen unbedingt daran denken das nächste Mal direkt über Abschied zu reden. Ich denke indirekte Gespräche kennen die Mädels zur Genüge.

Außerdem sollten wir daran denken nach *Löwenherz* von zu Hause vom letzten Mal zu fragen, da das ja alle nachholen wollten.

Ich weiß nicht so genau wo das hingehört; aber 4.16 hat einmal gefragt was eigentlich mit den anderen Leuten ist, die damals die Fragebögen mitgemacht haben, wieso die nicht in der Schule bei ihnen sind; er hatte das schon mal gefragt im Zusammenhang damit, dass er gerne einen Mann als Gruppenleiter gehabt hätte, jetzt meinte er da war eine bei die er süß fand und die hätte er gerne gehabt; ich habe mich über die Formulierung gewundert und mich gefragt, ob er ein bisschen früh entwickelt ist oder ob Jungs in dem Alter schon so von Mädchen (und erwachsenen Frauen) sprechen

Ja, das mit 4.15.

Ich bin mir nicht sicher, ob A. nicht manchmal etwas hinten überfällt. Ich habe lange die Schülerin von F. gespielt und A. war hinter der Tafel. Ich war mir nicht sicher, ob sie das so will.

Evtl. 1.05

Evtl. Abschied mit 3.12

Wie können wir es schaffen, 1.05, wenn sie auch nicht mehr in einer "Leitungsposition" ist, trotzdem mit einzubinden, d.h. ihr das Gefühl zu geben, dass sie von uns gesehen wird?

Es kommt denke ich schnell, besonders zwischen mir und ihr zu einer Konkurrenzsituation, wenn ich auf sie reagiere (wenn sie die anderen und mich stört), indem ich noch mehr in meine Leitungsposition gehe und sich die Situation so zuspitzt. An diesem Punkt denke ich, gehen auch [Co-Leitung]<sup>71</sup> und meine Ansätze bzw. Reaktionen sehr auseinander. Ich ziehe mehr an- [Co-Leitung]<sup>72</sup> lässt mehr los.

Was ich mir noch einmal im Video anschauen möchte:

Warum haben wir am Anfang der Sitzung (vor dem Rollenspiel) den Kontakt zu den Kindern so stark verloren?

Warum haben wir am Ende, nach dem Rollenspiel den Kontakt verloren?

Ist das Thema zu nahe gewesen oder gab es noch andere Ursachen?

Warum war 1.01 heute integriert?

3.13 und 3.24 haben wohl eindeutiger Reaktionen von uns gefehlt, 3.13 vor allem hat Beruhigung gefehlt oder Begleitung in seiner Angst, denke ich.

Wie mit sexualisierten Spielen umgehen bzw. was daran fällt mir schwer?

Wie mit Geschichten umgehen, deren Wahrheitsgehalt ich bezweifle, die aber auch, wenn sie phantasiert sind, sehr schrecklich sind. 3.13 hat meiner Meinung nach den Kopf voll mit Horrorgeschichten. Wie kann ich ihm helfen?

[Mutter von 3.24]<sup>73</sup> kam gegen Ende rein und wollte was wegen des Elterntermins wissen. Ich war sehr überrascht, war, glaub ich, auch etwas schnell ab und habe sie schnell wieder nach draußen komplimentiert. Die Reaktion der Kinder habe ich nicht mitbekommen, aber ich fand es störend, besonders als sie auf ihrem Anliegen beharrte als ich meinte, ich rufe sie an.

Wie kann ich mit meinem Unwohlsein in der Situation mit 4.16 umgehen – vor ihm? Was können wir am Anfang für einen besseren gemeinsamen Start in der Gruppe tun?

---

<sup>71</sup> Namen ersetzt.

<sup>72</sup> Namen ersetzt.

<sup>73</sup> Namen ersetzt.

Was machen, wenn man müde ist. Wie kann man relativ konsequent bleiben.

Ich würd mir gerne 8.48s Spiel in der Supervision noch mal anschauen und besprechen

Mir ist zum ersten Mal ein Gruppengefühl bei den Kindern aufgefallen. Sie waren so etwas wie eine verschworene Gemeinschaft, und es kam nicht zu den üblichen „Ich hab das Meiste - Kämpfen“, was sonst ein Dauerbrenner ist.

- Wie hätte ich den Kindern das Thema der Sitzung näher bringen können?
- Was mache ich wenn die Kinder keine Motivation zeigen sich mit dem Thema auseinander zu setzen?
- Mir ist aufgefallen, dass 12.66 in dieser Sitzung präsenter war als die Male davor. Diesmal hatte er sich besser auf *Löwenherz* einlassen können. Warum?
- Wir haben den Teppich in den Raum mit Knete beschmutzt. Wie sollen wir da verfahren?

Keines der Mädchen hat auf Abschied irgendwie emotional reagiert, wie ich meine, oder? 10.57 ja vor Beginn der Sitzung, indem Sie dich fragte, wer wann zu wem nach Hause kommt. Als ich aber sagte, dass ich schon ein bisschen traurig bin, wurden alle ganz lustig. Wir sollten beim nächsten Mal unbedingt noch mal darauf zu sprechen kommen und Vermeidung nicht unterstützen. Haben wir aber eh geplant, nicht? Ich finde es gut, wenn jeder nacheinander seine Idee erzählt, seine eigene! Am besten lassen wir 10.60 anfangen, da sie am schnellsten sich entscheiden kann, wenn sie zuerst gefragt wird! Ist mir aufgefallen!

Ofen ist, kann aber auch noch nicht anders:

10.60s Gespräch mit ihrer Mutter

Ob wir 10.57 unterstützen können über die Situation ihrer Eltern zu Hause zu sprechen.

Wie wir fördern können, dass 10.59 weitere Erfahrungen wie heute sam10.61t.

- Sollte ich 2.06s Mutter anrufen und mich nach 2.06s Befinden erkundigen? Ich will allerdings die Mutter weder beunruhigen, noch ihr von 2.06s Verhalten ungefragt berichten. Zumal ich da 2.06 fragen wollen würde, ob ich ihrer Mutter davon erzählen dürfte.
- Können wir die Hausaufgabe zur 13 Sitzung mit den Mädchen in der 13 Sitzung gemeinsam machen?
- Wie können wir mit 2.08s Bock anders als bisher umgehen? Konsequenz ignorieren, nachdem wir ihr Vorschläge bzw. Kontaktversuche gegeben haben?
- Ich frage mich, ob ich den Kindern vertrauen kann, dass sie wieder kommen, wenn sie den Raum verlassen haben. Ich denke, wir hätten die Kinder dies fragen sollen bzw. eine Regel abmachen, dass sie nicht weit gehen und wieder kommen. Da es dafür jetzt zu spät ist, könnten wir das in der letzten Sitzung trotzdem noch mal ansprechen.

Wie können wir unter den angeführten Gegebenheiten noch ein einigermaßen rundes Ende hinbekommen?

Kommt 9.53 von alleine klar? Was wird nächste Woche sein? Was haben wir alles bei ihm ausgelöst...

Wie können wir 12.68 noch etwas mit auf den Weg geben? (Bzw. In Bezug auf alle: Haben wir eigentlich genug mitgegeben?)

Der Abschied fällt mir in dieser Runde schwerer, da ich den Eindruck habe, dass 12.66 zum ersten Mal in der letzten Sitzung wirklich greifbar war, 12.68 durch seine Langsamkeit ein paar Sitzungen mehr bräuchte und 12.67 in schweren Zeiten steckt. Den einzigen, den ich gut gehen lassen kann ist 12.69, weil ich die Hoffnung habe, dass er eine weitere Betreuung erfährt.

12.70 ist ein Fall für sich, weil ich bei ihr das Gefühl habe, dass wir ein Samenkorn gelegt haben, der sich später entfalten könnte.

Wie hätte ich 12.67 bezüglich des Streits mit 12.66 besser erreichen können?

Wie gestalten wir die nächste Sitzung real? Ich denke, was wir am Ende gesagt hatten macht Sinn, dass wir erst wie immer in den Raum gehen und mit *Löwenherz* von zu Hause versuchen eine Gruppenresümee zu ziehen und dann, gegen 13h zum Eis essen aufbrechen. Was meinst du?

Was ist offen geblieben? Was fällt dir für den Tagebucheintrag sonst noch ein?

Nehmen die Mädels so viel wie wir glauben aus der Beobachtung und dem Zuhören unserer Gespräche mit? Wie könnten wir das erfahren?

Wie hätten wir den Kindern im 2. Teil einen besseren Rahmen geben können?

Und hätten wir es irgendwie besser schaffen können, den Kindern ein Selbstbestimmteres Ende geben zu können oder waren sie einfach noch nicht so weit? Können wir in der Diagnostik dahin gehend noch

irgendetwas bewirken? Z.B. habe ich ihnen letzte Stunde nicht wirklich vermittelt (wie wir es im Fallseminar überlegt haben, dass es noch "weitergeht").

Wie hätte ich noch anders mit 1.05s "Befehlserteilungen", besonders den anderen Kindern gegenüber umgehen können?

4.16 hat seinen Frust teilweise durch essen kompensiert, jedenfalls wirkte es so; als es um den Einzeltermin mit ihm ging und ich fragte, ob er eine bestimmte Zeit oder so will hat er geantwortet, da soll ich besser seine Mutter anrufen und mit der was ausmachen, sonst kriegt er wieder Ärger von ihr; auch wenn er die ersten drei Ferienwochen bei seinem Vater ist solle ich auf jeden Fall zuerst mit der Mutter sprechen, das war ihm ganz wichtig um selbst bloß nicht s falsch zu machen, das fand ich noch mal sehr deutlich und diese Angst vor dem falsch machen empfand ich als sehr bedrückend und belastend

Was hat es mit der Ambivalenz der Kinder auf sich?  
Wie damit umgehen, wenn ein Streit nicht gelöst wurde?

Ich hätte gerne noch mal eine Unterstützung und Ideen dazu, wie wir den Kindern erklären können, dass wir uns nicht noch x Mal treffen können und vor allem auch, warum wir uns nicht noch nach LH mal privat treffen können. Für die Abschlussgespräche und auch die post-Testung wäre das sicherlich sehr hilfreich

Es war für mich so ambivalent, weil ich mir bewusst bin, dass es für 6.34 nicht sinnvoll ist zu mir jetzt eine feste Bindung aufzubauen. Deswegen bin ich mir sehr unsicher im Umgang mit ihm. Wie oft rufe ich ihn an und besuche ihn? Ich denke, dass es wichtig ist vertraute Gesichter weiter zu sehen. Aber wie viele und wie lange?  
Wie gehe ich weiter mit 6.34 um?

12.66 bräuchte meiner Meinung nach eine weitere Betreuung, da er auch [KlassenlehrerIn]<sup>74</sup> in der Klassensituation aufgefallen ist. 12.66s Mutter ist daraufhin zum Neurologen gegangen, der sie nach einem Treffen auf einen Termin in einem halben Jahr verwies. Seine Abwesenheit ist auffällig. Wie kann ich da vorgehen?

Wie hätte ich mit 12.69 umgehen sollen?  
War es O.K das wir den Abschlusskreis auf das Ende verschoben haben?

Ein Wunsch: Falls es irgendwie geht fände ich es toll, wenn du im Abschlussgespräch mit 10.60s Mutter die grenzverletzenden Strukturen in der Familie mal andeutest und auch, dass 10.60 nicht mehr 3 Jahre alt ist (würg).

### 13.2 Anliegenammlung –Supervision–

Die folgende Auflistung stellt die Zusammenfassung der Anliegenmüllungen aus den Supervisionssitzungen zu den Kindergruppen dar. Die Anonymisierung und Pseudonymisierung geschieht entsprechend 13.1. Sofern lediglich Codes als Anliegen angegeben sind, bezieht sich der Klärungsbedarf auf das jeweilige Kind.

1.01: Wieso so lange draußen?  
Wieso will 1.05 nicht angesprochen werden?  
Wie die Kids (zurück) ins Boot holen?  
3.12 & 3.13  
bestimmte Sequenz: Video ansehen zu dem Handpuppenspiel  
5.18  
4.17  
5.23 / Gruppendynamik  
Neustart Gruppe 2  
3.11  
Streit zwischen Kids (1.02 & 1.05)  
Wie die Kids zum Mitmachen (zumindest Geschichte) motivieren? 3.12 & 3.13

---

<sup>74</sup> Namen ersetzt.

Umgang mit Persönlichem in der Gruppe  
Wie kann ich innerhalb der Gruppe auf ein Kind fokussieren?  
1.05 / Gruppendynamik  
Wann sind Grenzen notwendig? Wann möchte ich Grenzen setzen?  
Balance zwischen Programm & Klientenzentriertheit?  
Wie interpretiere ich Störungen richtig?  
Balance zwischen Programm & Klientenzentriertheit?  
4.14  
Gestaltung der nächsten Kindersitzung  
3.12 „Phantasiewelt“  
5.20 & 5.19  
5.22  
Wie viel Regie & wie viel Freiheit braucht unsere Gruppe?  
Umgang mit „Ahnungen“  
Analyse einer bestimmte Videosequenz  
1.05  
4.15  
4.16  
5.20  
3.24: sexualisiertes Verhalten  
5.19  
5.20  
Wie sind die Abschiede gelaufen?  
Wie hätten wir unseren Gruppenabschied anders handeln können?  
9.54  
9.55  
Warum bleiben die Squiggle-Bilder hier?  
Sitzordnung  
6.25: Engel-/Teufel-Angst  
7.42 & Aggression  
Umgang mit „Redseeligkeit“ + Zeitdruck  
Regelvermittlung 9.52  
8.50  
Umgang mit sexualisiertem Spiel  
Bestimmter Videoausschnitt aus vierter Sitzung  
9.54  
Nachäffen (8.49)  
6.27 & Löwenherz von zu Hause  
9.55  
Löwenherz außerhalb der Gruppe -> wie motivieren?  
6.34 / resignatives Verhalten  
Wechsel im Gruppenleitungsteam: Was brauchen die GruppenleiterInnen? Was brauchen die Kids?  
Ablehnung gespiegelter Inhalte  
Spiegeln -> Wirkung?  
6.35: Gewalt durch Vater -> Jugendamt  
6.27: Tod der Oma  
6.35: angstauslösende Wirkung auf Kids & Umgang mit 6.35, wenn die Gruppe das benennt  
Wie erreiche ich die Kids trotz / in der Höhle?  
Wie gehe ich mit einem Kind um, das Betroffenheit verleugnet?  
Gruppendynamik: offene Ablehnung von 7.42; Kids wollen z.T. nicht in die Gruppe wegen 7.42  
9.52s Rolle des Störers / kommt kaum zur Ruhe  
Infos an LehrerIn: -> Wo ist die Grenze?  
Gespräch mit 6.34: -> Info weitergeben  
Stand 6.35 (Schwester)  
Warum machen meine Kids nichts aus / mit den Geschichten? -> Was kann ich ändern?  
Stand Telefonat mit 7.37  
Bestimmte Videosequenz aus siebter Sitzung -> 9.52  
Fragen nerven die Jungs! -> Wie anders mit ihnen reden?  
8.48: Fixierung auf eine der Gruppenleitungen -> Wie da raus? -> Die anderen Kids kommen evtl. zu kurz (vier Kinder sind für eine Gruppenleitung zu viele)

9.55: Ihr Chaos & aggressives Verhalten verstehen -> Handlungsgrundlage für weitere Sitzungen?  
Was war mit 9.52? -> Wie Kontakt zu ihm bekommen?  
Letzte chaotische Kindersitzung  
Bestimmte Videosequenz  
9.53: Was treibt ihn an? -> Wie mit ihm umgehen?  
6.34: Beziehungsgestaltung & Abschied?  
12.69: Wie arbeiten wir mit dem Kind + Vater?  
Kann *Löwenherz* schädlich sein?  
Wunsch nach Beruhigung: Chance verpasst!  
Verpasste Chance oder kann ich mich auf meine Intuition verlassen -> Handlungsimpuls  
11.63: Weitere Teilnahme? Auch bei evtl. Rückstufung?  
Warum-Fragen  
Offene Fragen  
Bewertungen  
Chaos in der Organisation!  
11.63  
Die 1. Sitzung! -> davon erzählen -> Wie direktiv dürfen wir sein? -> Was wollten/haben die Kids eigentlich gesagt?  
Wie kann ich echt bleiben und klare Programmvorgaben machen mit einer personenzentrierten Grundhaltung?  
11.64: Wer/Wie ist er? -> „Reizüberflutung“ durch ihn -> sicheres Ort – Bild  
Was ist wichtig für die Gruppenförderung?  
Was ist mit 12.68?  
Warum-Fragen: Wodurch ersetzen?  
Bewertungen: Wodurch ersetzen?  
11.65 & 11.64  
11.63  
Konfliktklärung bei schlagenden Kids  
Entspannungsübung/Hausaufgaben?  
12.66: Wiederholt ein bestimmtes Spiel mit einer Leitungsperson -> In Ausklangphase im Raum allein?  
-> Wie alternativ in der Sitzung gestalten?  
Wie kann ich den Kids den Sinn der Entspannung vermitteln? -> + sicherer Ort  
Wie kann ich (meine) Grenzen klar vermitteln?  
Wie kann ich deutlich machen was ICH will? Was will ich eigentlich in & mit *Löwenherz*?  
Haben [Co-Leitung]<sup>75</sup> und ich dieselben Ziele? Wie können wir dahin kommen?  
12.69: Wie können wir mit ihm umgehen? -> keine Grenzen verletzen (seine & unsere)  
12.66: Einschätzung des Auftretens: -> Erreichbarkeit -> Emotionalität  
11.65: Wie bekomme ich einen Zugang zu nicht-aggressiven Seiten? -> Wie kann ich ihn unterstützen andere Seiten zu zeigen?  
Was wünscht sich 11.65 von mir?  
Wie benennen wir die Störung in der Kindergruppe?  
Rollenspiel: Wie hätte [Gruppenleitung a]<sup>76</sup> die verschiedenen Rollenspiel-Aufgaben handlen können?  
Wie hätte [Gruppenleitung b]<sup>77</sup> den Rollenspielprozess für alle Kinder unterstützen können?  
Abschied! Wie gestalten wir die zwölfte Sitzung?  
12.69: Wie gehe ich mit meiner Hilflosigkeit um?  
Wie kann ich die Jungs erreichen?  
11.65: Selbstwert steigern?  
Was hält die Jungs vom Reden ab? Bzw. Wie hätte ich sie besser erreichen können? Unzufriedenheit!  
12.69: Wie halte/gewinne ich die nötige ☺ Distanz  
12.66: Braucht er etwas über *Löwenherz* hinaus  
11.64: Welche Funktion haben seine Verletzungen? / Welchen Nutzen/Gewinn hat er?

---

<sup>75</sup> Namen ersetzt.

<sup>76</sup> Namen ersetzt.

<sup>77</sup> Namen ersetzt.

### 13.3 Bündelung der Abschlussinterviews mit den Kindern

Im Folgenden sind die Aussagen der Kinder aus den Abschlussinterviews nach Fragen sortiert, abgedruckt. Diese sind z.T. transkribiert und z.T. verdichtet, die Art der Verschriftlichung wurde den InterviewerInnen freigestellt. Kursiv sind im Folgenden Nachfragen der interviewenden Person gedruckt. Die Fragen entsprechen dem Interviewleitfaden von Aures (2003), der im Anhang (Kap. 12.2.1, *Abschlussinterviewleitfaden für die Kinder*) vollständig abgedruckt ist.

I Wie haben dir die *Löwenherz* - Gruppenstunden gefallen?

Schön, gut

Gut, haben Spaß gemacht.

Doof

Manchmal doof, aber meistens gut.

sehr gut

sehr gut

sehr gut

Gut. Die Schränke fand ich gut. Was war denn so gut an den Schränken? Da kann man raufklettern. Sich das da gemütlich machen, wenn ihr die Geschichten vorlest (...) Aber das waren Babygeschichten. Fandest du die Geschichten doof? So mittel. Wie hätten denn die Geschichten sein sollen, damit du sie gut findest? // Ich frage mehrmals nach. Ich mag keine Geschichten. Besser die sie im Fernsehen zeigen (...) Ich kenn fast keine Geschichten. Was fandest du noch gut? Kneten (...) Und die Abschiedsparty. Aha. Und die Abschiedsparty (...)

Gut. Die Party war am besten.

gut, na ja, außer den Streits... die fand ich nicht so gut.

Gut

Gut

Gut

Eigentlich gut

Gut. Nur die beiden Streitsitzungen waren doof.

Gut

Ich fand die ganz toll.

Gut

Gut

Gut

Gut

Gut, manchmal gut. Wann fandest du sie nicht gut? Weiß ich nicht.

Ähhm.. gut Mut-Tut mir gut und Fotos machen.

Gut. „Schade, dass heute nicht Dienstag ist...“ Sie würde gern noch weiter machen.

Ib) Fandest du deine *Löwenherz* - Gruppe gut oder doof?

Gut

Gut

Gut- es hat mir vor allem Spaß gemacht mit 1.05 und 1.02. Das war schön

Gut

Doof, dass 2 Kinder immer gestritten haben

Gut

Gut

3.24 fand ich nicht so gut, S. schon besser und 3.13 und 3.12 auch.

Blöd

Gut

Gut

Kind hätte lieber eine reine Jungengruppe gehabt; die Mädchen haben ihn genervt; er konnte aber nicht so genau sagen warum; 4.17 einfach, weil sie immer so schnell heult, auch wenn sie einfach nur mal was nicht weiß

Gut. Manchmal Jungs blöd.

Kind fand die Gruppe doof, er hätte lieber eine mit den Freunden aus seiner Klasse gehabt; mit den Mädchen konnte er nichts anfangen; 4.14 findet er auch nicht so toll, weil der dick sei und immer komisch (aggressiv, verbal und körperlich) reagiert wenn Kind ihm das sagt; er könnte gar nicht richtig mit 4.14 spielen und eben nicht so mit ihm umgehen weil er dessen Reaktionen komisch und blöd findet

Doof

Außer den Mädchen gut

5.20 nervig, ansonsten alle gut

Manchmal doof und manchmal gut.

Gut

Den Schrank.

Gut

Gut, nette Menschen in der Gruppe!

Gut

Gut

haben mir gut gefallen, besser als Schulstunden

haben mir gut gefallen die letzte Sitzung war schön, die erste Sitzung auch, weil wir ganz viele neue Sachen in den Taschen gefunden hatten, das war spannend

gut

auch gut

9.53 hätte bleiben können, 9.52 und 9.56 nicht (Jungs der Gruppe).

Gut. Nur der Streit mit 9.53 war doof.

Gut

Gut

Gut

Gut

Gut

Klasse

Manchmal, wenn ihn einer geärgert hat, war er wütend.

Schlecht, das 12.69 und 12.66 und 12.68 immer so eh... Das 12.66. immer die Decken möchte die ganzen und das 12.69 immer einfach schlägt und das 12.68 immer: „das hatte ich, das hatte ich“, sagt.“ Die kleinen Streitereien hattest du nicht so gemocht?“ Ja.

Gut

Gut... Manchmal macht 12.68 was komisches, z.B. Grimassen

Gut. Blöd war der Streit mit 12.69 und 12.67 und dass 12.66 sich „immer“ in die Decke gewickelt hat. Später durch Nachfrage stellt sich die Situation als komisch dar, als sie „Nein“ zu 12.69 gesagt hat, der ihr alle Bausteine abluchsen wollte. Sie sagt, dass es nicht gut sei, sie lacht aber stolz.

Ic) Was fandest du denn besonders gut oder besonders doof?

weiß ich nicht

Die Geschichten. Die mit den Bauchschmerzen.

Ich fand das schön, dass wir immer so frech waren. Das hat Spaß gemacht. Das war gut ...und auch doof, weil die anderen hat das geärgert, dass wir so waren.

Weiß nicht

Dass immer alle zusammen waren

Wir haben ja als 2.08 und du noch nicht da waren, da haben ich, 2.06, Si und Sa (Leiterinnen der Gruppe) zum ersten Mal Hexen gespielt. 2.06 war immer das liebe Kind und Si war die böse Mutter und Sa war meine Mutter und ich war die kleine Hexe und sie die große. Und die böse Mutter hat irgendwann versucht mich zu schnappen und mich in den Mülleimer geworfen. Und dann bist du gekommen und dann haben wir immer öfter gespielt, also auch andere Sachen, andere Geschichten. Du fandest also das Spielen am Schönsten? Ja. Und die Geschichten fand ich auch ganz gut. Welche denn? Welche erinnerst du denn? Ich erinnere nicht alle, aber ich weiß noch, dass die ganz gut waren. Ich fand die gut, bei der ich einmal eingeschlafen bin. Da lag ich mit 2.07 und bin eingeschlafen und die anderen haben mich dann rumgerüttelt. Ich weiß nicht, ob du da schon da warst (...) Ich fand alles ganz gut (...) Ich fand auch ganz gut, diese mit dem Hund. Ach ja das war die Geschichte wo du und 2.07 Hund und Herrchen gespielt haben und du ein Hund warst, der nicht pariert hat, der überall gegen gepinkelt hat. Ja (lacht) Wie fandest du denn z.B. die Geschichte mit dem Monster unterm Bett? Ja davor hab ich auch ein bisschen Angst. Irgendwie habe ich ja immer das Gefühl gehabt, ich hab ja diesen kleinen Tiger hier, den hier und der lag hier so und da hab ich so das Gefühl gehabt, als ob da so ein Vampir rausgucken würde, da hinter dem Bett und einmal hab ich sogar so eine Kissenrolle genommen und habe zugehauen und dann hab ich gesehen, dass da gar nichts war. Du hast ihn also verjagt? Ja. Ist er noch einmal wiedergekommen. Nö. Träumst du jetzt auch noch manchmal von Monstern? Nö, jetzt träum ich fast gar nichts mehr. Also bei *Löwenherz* fandest du am besten das Spielen und die Geschichten fandest du auch gut? Hmhm (bestätigend). Eigentlich fand ich fast alles gut. Gab es auch irgendwas was du doof fandest Das ich manchmal muksch geworden bin und dass 2.06 immer raus gegangen ist. Weißt du noch, was dich muksch gemacht hat, wie das passiert ist? Weiß ich auch nicht so genau, ich bin einfach muksch geworden (...) Aber das letzte Mal bei dieser Party da ist keiner muksch geworden also 2.06 und 2.07

haben sich gestritten aber da war ich nicht muksch. Die hatten sich um Sa gestritten. Das ist doch okay, wenn 2.07 da sitzt und M dann sagt sie möchte gerne mit 2.07 und Sa sitzen (...) Das fand ich gemein von 2.07, dass sie da gestritten hat. Bist du auch manchmal muksch geworden, wenn es darum ging, wer bei wem sitzt im Kreis? Nö. Oft saß ich ja bei dir. Bei Sa saß ich gar nicht so oft. Bist du vielleicht manchmal muksch geworden, wenn es Streit mit 2.07 gab? Das ist auch schon manchmal passiert. Da hat sie mir mal ins Gesicht getreten. Wie fandest du das eigentlich, dass sie weggegangen ist? Traurig! Weil es gar nicht so richtig angekündigt war? Ja. War es denn dann nachher okay? Ich hab sie trotzdem noch vermisst, aber dass du da warst war dann auch okay.

Euch mit 3.13 und 3.12 ärgern.

Dass 3.24 3.13 geküsst hat.

Bsp. Kind erinnert sich an eine Stunde in der T. (GruppenleiterIn) und Ich mit den anderen gespielt haben und 3.13 (Kind) und er uns nicht ärgern durften. Das fand er blöd.

Jede Stunde war gut. Alles fand ich gut. Besonders, dass 3.12 mein Freund geworden ist. Wir haben sogar schon Kirschen gegessen (vom Baum). 3.12 und ich konnten zusammen Witze machen. Kind sagte: Blöd war, als 3.12 mir gesagt hatte, dass ich weggehen sollte. (Er spielt auf das eine Stunde an, in der er sich mit 3.12 gestritten hatte. Dies hatte das Kind damals sehr verletzt). Kind sagte: Was ich auch noch blöd fand war, dass meine anderen Freunde nicht bei *Löwenherz* dabei sein konnten.

Besonders doof, dass 3.13 und 3.12 genervt haben mit ihren Geräuschen und besonders gut, dass wir Hund und Pferd gespielt haben und dass die anderen Unterricht hatten.

Besonders gut fand er das Spielen am Ende immer; und eine Situation, in der er verkehrte Welt mit den Mädchen gemacht hat fand er besonders toll; er meinte das hätte er zwei- oder dreimal gemacht, einmal alleine, sonst mit 4.16 zusammen; die Geschichten fand er alle ganz gut bis auf die mit dem Bäcker; blöd fand er nur, dass das Ganze nur so kurz war (auf Nachfrage hat er dann erläutert, dass er das lieber das ganze Schuljahr lang gehabt hätte, nicht nur so ein paar Wochen)

Immer spielen, kein Unterricht fand sie gut. Schmeißen mit Knete und so fand sie doof.

Besonders gut fand Kind dass schulfrei war; besonders blöd fand er das Lied, das wollte er am Ende gar nicht mehr singen, das Singen hat ihn genervt; dann fand er blöd, dass die Geschichten immer zu kurz waren; er fand die Stunden insgesamt langweilig; auf Nachfrage warum meinte er, die waren immer „so gefühlvoll“ und für ihn zu gefühlvoll

Jungs doof, alles von ihnen, Schule spielen gut, und alles andere auch

Bilder malen & Geschichten, hätten aber etwas länger sein sollen die Mädchen waren doof *Löwenherz* für zu Hause war nicht gut, auf Nachfrage äußert er, dass Schulhausaufgaben doof sind, bei *Löwenherz* nicht. Gut war: letzter Tag, Chips + Fußball und von der Cousine abgeholt. Und das Theaterspielen. blöd: Dass 5.23 Torwart war.

Gut: das ich immer malen konnte oder alleine sein durfte, wenn ich das wollte. Das alleine Hinlegen zu den Geschichten fand ich auch gut. Doof: Wenn 6.35 und 6.34 sich gestritten haben.

Das Theaterspielen zu den Geschichten. Die Entspannung. Ich mache sie immer noch. Doof war das 6.35 und 6.34 sich manchmal gestritten haben.

Gemütlich

Gut: die Party war besonders gut und das Theaterspielen. Doof: dass die Mädchen manchmal als erstes dran gekommen sind.

Die Gruppe war super, das hat Spaß gemacht!

dass wir gespielt haben

gut das spielen, das kneten

In der Höhle zu sein und die Abschiedsfeier, wobei er dann Bauchweh bekommen hat von den ganzen Süßigkeiten. Nicht so gut fand er die Zettel mit den Tabellen, weil er dafür immer die Kassette anhören musste und er es nie geschafft hat, weil er immer was anderes auch zu tun hatte (z.B. Ausflüge, Hausaufgaben) (bei der Begründung hat er sehr lange rumgestottert und konnte es nicht recht ausdrücken) Manchmal hat er die Phantasiereise gehört und auf die Frage, wie er sie fand, antwortet er normal. Auf Nachfragen, wie er sich dabei gefühlt hat, beschreibt er, dass er sich überlegt hat, wie die Geschichte weitergeht (wie weit die Frösche springen und wie lang das Auto ist). gibt es auch etwas, was du besonders doof fandest? Bauchweh und (nach langem Rumdrucksen oder Stottern) dass er nicht früher auf die Idee gekommen ist, sich auf den Taschen ziehen zu lassen. Die zwei Mal fand er gut und gemütlich. Ganz toll fand er eine Situation in der Ausklangphase, als er mit K. (Filmerin) oben geblieben ist und K. die Taschen einpackte und er sie immer wieder auspackte. Er packte die Sachen immer wieder aus, um K. zu ärgern und um zu spielen und damit K. ganz lange braucht, um die Sachen einzupacken gut, dass man Höhlen bauen konnte. an Höhlen bauen ist gut dass ich es kann und das man nicht darin beobachtet werden kann

Besonders gut fand sie die Geschichten und die Höhlen. Doof fand sie 8.51 Schreien, wobei sie sich bei genauerem Nachfragen nicht mehr erinnern konnte, wann das war und wie die Situation gewesen ist

doof, das eine Mal, als 8.49 mich geärgert hat  
Fußball

Besonders gut fand er das Fußballspielen und Versteck im Dunkeln. Blöd war das 9.55 ihm seine Höhle kaputt gemacht hat.

Streitereien fand Kind blöd.

Alle anderen Stunden, in denen es nicht so einen heftigen Streit gab. Als wir uns vertragen haben, nach dem Streit und die mit der Decke und mit dem Löwen  
Spielen hinterher

(Direkt und sehr spontan) Besonders gut, die Stunde, in der wir das ES geknetet haben.

Außerdem die Stunde mit dem Eis essen (13. = Abschiedsevent), die vorher (12.) und die erste, weil die Kinder in diesen Sitzungen frei entscheiden konnten was sie spielen und wir (GruppenleiterInnen) keinen Vorschlag gemacht haben. Hattest du denn das Gefühl, wenn wir einen Vorschlag gemacht haben, dass ihr nur das machen dürft? nein Aber es war dir dann nicht angenehm was anderes zu wollen? Ne, mir war das ganz recht nicht zu entscheiden. Einerseits war's einfacher, wenn wir Vorschläge gemacht haben, andererseits fandest du es eigentlich schöner, wenn ihr selbst was überlegt habt? Wann? Z.B. in der ersten Stunde oder in der Stunde vor dem Eis essen. ja. Da konnten wir nämlich selbst entscheiden welche Geschichte wir noch wollen, nachspielen oder noch mal. Dass wir dann entscheiden konnten ob wir das machen wollen oder das.

Alles eigentlich. Den Anfangskreis, den fand ich immer ein bisschen langweilig. Langweilig, weil er so lange war? Hmm, und wir dann meistens die Pause am Schluss nicht richtig geschafft haben. Da hätten wir ein bisschen Zeit sparen können? (Kind nickt) Wie hätte das besser anfangen können... ohne Einstimmungskreis? Ja...irgendwie...naja, nicht so richtig. Also kürzer. Das jeder vielleicht nur eine Sache sagen soll? Ja, dann immer bei einem Thema bleiben und dann nicht immer weiterreden. Das jeder nur eine Sache erzählt, die er gerade erlebt hat oder so? Ja. Den Einstimmungskreis fandest du also zu lang, so dass wir die Pause auf dem Schulhof oft nicht geschafft haben (...) Das fandest du doof. Und was fandest du gut? Die Geschichten ... die fand ich am besten. Aha. Die Geschichten. Erinnerst du dich noch an irgendeine der Geschichten, die dir am besten gefallen hat? Nö. Wir hatten ja verschiedene Geschichten. Welche bei denen ihr die Augen zumachen solltet und euch entspannen und es gab Geschichten wo immer Kinder drin waren, die etwas erlebt haben. Ja, das fand ich beides gut. Hast du einzelne Geschichten noch mal gelesen oder angeguckt? Nö. Du kennst ja schon, wie X und ich immer fragen. Wir fragen ja immer ganz genau. Was genau fandest du denn an den Geschichten gut? Oh. Weiß ich nicht. Wie fandest du z.B. dass das Ende offen war und ihr euch das selber ausdenken solltet? Doof. Da war es oft schwierig, ein gemeinsames Ende zu finden? Ja. Kannst du dir denn vorstellen, warum es in den Geschichten kein Ende gab? Nö.

Dass die Geschichten vorgelesen wurden und als wir auch geknetet haben. Welches Kneten? Weißt du das noch? Als ich das Monster geknetet habe. Ah, als wir uns darüber unterhalten haben, was nachts so alles, was man für Phantasien haben kann. Weißt du was daran besonders gut war? Oder du damals fandest? Mir der Geschichte, da konnten wir uns hinlegen und beim Kneten, das hat auch Spaß gemacht. D.h., du magst Kneten insgesamt ganz gerne? Es war nicht so wichtig, dass du ein Monster geknetet hast? Nee Gab's auch irgendwas, was du doof fandest? 10.60 schüttelt den Kopf. (verwundert) Gar nichts? Ne Das wir immer so viel spielen konnten

Besonders gut, dass wir immer viel Spaß hatten und wir uns immer wieder vertragen haben. Und schlecht, dass die Mädchen weg waren. *Und „Viel Spaß“ – was fandst du am schönsten/spaßigsten, also was hat dir am meisten Spaß gemacht? Am spaßigsten... dass du uns ein Eis gekauft hast! (in der Posttestung). Und wir nichts bezahlen mussten.*

Spiele zu spielen, vor allem wenn er im Kontakt mit den anderen war

Gab es noch was du besonders doof fandest? Ja, Das es so lange gedauert hat, das es so lange gedauert hat bei Pflanzen und Blumen. Ja, du hast Recht. Wir haben uns nicht so schnell entschieden was wir machen möchten. Ja, 12.68 war der dümmste, wir könnten schon längst losgehen, aber wegen ihn... Was fandst du denn gut? Gab es was, was du gut fandest an der Gruppe? Ja, Dich , mich, alle. Hast du dich wohl gefühlt? Geht so. Und wann nicht so? Wo 12.69 da war. Wo er Streit gemacht hat mit mir.

Als wir diese, so ein Haus gebaut haben ich und 12.66 und dann hatte ich so ein Kissen so ein Springkissen und da bin ich immer so rauf gesprungen... Was fandest du besonders doof oder blöd? Als 12.67 mich mit der Schlange geschlagen hat.

Der Auftritt...(als S. (GruppenleiterIn) mit ihm das Rollenspiel gespielt hat und er der Vater sein durfte.) Er fand nichts schlecht. Später äußerte er auch, dass er die Entspannungsgeschichte gut gefunden hat.

Pflanzen und Blumen in der Abschlussstunde war das Beste und das Ausruhen bei der Geschichte.

Id) Wie waren die Stunden für dich? Eher anstrengend oder spannend oder langweilig oder gemütlich oder ganz anders?

Achselzucken

Die Stunden waren sehr aufregend.

Langweilig. Die Geschichten waren immer so langweilig. Das Malen und das Theater hat Spaß gemacht. Und das Kneten mach ich auch gern. Aber die Geschichten waren blöd.

Langweilig

Gemütlich

Manchmal blöd, dann gut dann spannend. Am Anfang fand ich es blöd, weil J. (Kind aus der Klasse) nicht da war, das war am Ende nicht mehr so. Das mit dem Süßigkeiten essen fand ich gut.

Kind sagt, dass ihm die Stunden anstrengend und langweilig in Erinnerung geblieben sind. Was davon besonders, beantwortet er nicht.

Spannend! Aber auch manchmal langweilig. Richtig gut war, als wir zusammen raus sind und wir draußen Piraten gespielt haben (auf dem Klettergerüst). 3.12 fand das auch gut. Langweilig waren die Hausaufgaben.

Gemütlich mit dem Teppich, manchmal auch langweilig.

Manchmal langweilig

Toll

Er fand es meistens auch ein bisschen gemütlich bei und mit uns; an dieser Stelle hat er auch gesagt, dass er gerne weiter machen würde, warum wir denn nicht nach den Ferien weiter kommen würden; er hätte auch gar nicht mehr so gerne rechnen gemacht (aus der Stunde sind sie zu uns gekommen), sondern wäre lieber direkt zu uns gekommen

Manchmal interessant, manchmal langweilig

Von allem etwas, manchmal anstrengend oder gemütlich, manchmal spannend oder langweilig

Müde beim Entspannen, ausruhen. Die Geschichten waren zu kurz, das Kommentieren während des Theaterspielen war blöd, und dass 5.23 nicht richtig gespielt hat beim Theater

Spannend und gemütlich.

Gemütlich. Sie haben Spaß gemacht.

Spannend

Gemütlich und gut

Spannend, gemütlich, aber auch lustig, nämlich als ihr uns auf den Matten durch den Raum getragen habt!

Manchmal fand er die Geschichte ein bisschen langweilig

die Stunden fand ich lustig

Anstrengend und toll und normal und doof. Doof war, dass mit den Mädchen. In einer Sitzung gab es Streit mit 8.51 und 8.50, weil er aus einer Höhle einen runtergefallenen Stift holen wollte und dabei die Höhle kaputt ging. Sie haben ihn dann beschuldigt, die Höhle absichtlich kaputt gemacht zu haben. Daraufhin hat 8.51 ihm eine gehauen Das fand er ungerecht, weil er eigentlich nur den Stift holen wollte. Anstrengend fand er die Party, weil er da viel geredet hat: bei einem Theaterspiel in der Höhle. 8.51 war das Kind mit ganz vielen Puppen, er war der Vater und 8.49 die Katze. Doof fand er auch die Bauchschmerzen. Die hatte er in der letzten Sitzung, als er die Drei-Fragezeichen hörte und immer zu L. (GruppenleiterIn) und mir sagte, dass wir weggehen sollen. Er sagt, er wollte die Kasette hören, dann sagt er, dass es ein Spiel war, dass wir immer weggehen. Dann schweift er ab dazu, dass er keine Kassetten von den Drei-Fragezeichen hat und was für Videos und Kassetten er hat und erzählt von seinem Geburtstag und von der Geburtstagsparty.

überhaupt nicht anstrengend, manchmal langweilig

Spannend fand sie die Geschichten: sie hat sich die Kinder immer in ihrer Phantasie komisch vorgestellt und sich vorgestellt, dass sie sich erschrecken. Bei Nachfragen sagte sie, dass sie die erste Geschichte am tollsten fand und dann sprach sie auch noch von der Geschichte von Hannah und ihrem Opa, wobei ich mir nicht sicher bin, ob sie die nicht vielleicht nur deshalb nannte, weil ich sie kurz vorher als Beispiel genannt hatte. Sie berichtete von einer Abwandlung und sagte, was das Mädchen macht und dann ist der Opa wieder fröhlich. Toll fand sie die Höhlen und die Abschiedshöhle, in der sie gespielt und gegessen und getrunken haben, nachdem sie alles hineingebracht hatten. Dazu gehörte auch, dass 8.51 in der Höhle ihr Getränk verschüttet hatte und das war lustig. Lustig war außerdem 8.48, wie er war“.

das Vorlesen der Geschichten fand ich langweilig, der Rest hat mir Spaß gemacht

Manchmal anstrengend und manchmal gemütlich.

Nicht anstrengend

Spannend

Alles manchmal. Den Einstimmungskreis fandest du manchmal ein bisschen langweilig, weil er zu lang war, ne? Ja. Oft manchmal. Also oft? Ja.

Nicht so gemütlich. *Was wäre denn gemütlich für dich gewesen?* Na, so wie das da (zeigt auf sein Bett).

Spannend. Und gemütlich. Was fandst du denn spannend? die Geschichten. Und wenn wir über die Geschichten gesprochen haben – wie fandst du das? Fand ich gut. Und ich fand's gut, als ich auch eine

Geschichte vorgelesen habe. Und, wie fandst du eigentlich das ganze „Gerede“? ich mein, jetzt rede ich ja auch wieder. Lacht. Wie war das für dich? Gut. Ja? Ich hatte manchmal den Eindruck, dass das auch ein bisschen anstrengend war – die ganzen Fragen und Antworten.. Ja, hm (nickt). Hat dich das manchmal doll genervt? N’Bisschen..Und du? Na ja, ich mag das ja gerne. Ich interessiere mich ja so für euch und deswegen frage ich eben viel. Aber ich hatte auch manchmal das Gefühl, dass es jetzt ein bisschen viel ist, das ich ein bisschen viel rede.. (Lacht) Nee.. Dann hatte ich den Eindruck, manchmal hat’s euch glaub ich genervt und ihr wolltet lieber spielen oder raus. Ja, doch. An dem einen Tag, an dem wir geknetet haben (11. Sitzung) Da haben wir vorher gespielt und dann haben wir noch mal gespielt.

Spannend

Gemütlich. Was fandest du den gemütlich? Alles.

Manchmal gut, manchmal schlecht. Langweilig, manchmal. Nur selten hat das Spaß gemacht. Was war denn so langweilig? Wir mussten immer sitzen und singen und Hausaufgaben machen hat mich genervt. Wie fandest du die Geschichten? Auch gut, aber ich habe manchmal nicht zugehört – fast nie.

Alles war perfekt. Er fand *Löwenherz* gemütlich.

Spannend nicht, gemütlich fand sie das mit dem Ausruhen (Entspannungsgeschichte).

II Wie war es denn, dass die *Löwenherz* - Stunden während der Schulzeit waren? bzw. Wie war es denn, dass die *Löwenherz* - Stunden direkt nach der Schule waren?

Das war gut ...

War gut, aber ich war immer so hungrig.

Das war gut.

War gut

Gut, dass die Stunden nach der Schule waren

Ich hätte es gerne so wie es jetzt war. Das war gut so.

Gut

Gut

Kind sagt, dass die Zeit, so wie sie war (während der Schulzeit) ok gewesen wäre.

Während der Schulzeit war sehr gut.

Gut

Super, dass sie während der Schulzeit waren.

Gut

Kind fand es super, dass die Stunden während der Schulzeit waren

Gut

War okay Lieber wäre ihm jeden Tag *Löwenherz* anstatt Schule gewesen

Gut

Das fand ich gut. Dann hatten wir keinen Unterricht.

Das fand ich manchmal doof, weil wir das Diktat nachschreiben mussten.

Dann brauchte ich nicht in den Unterricht (lacht erfreut).

Gut

Hatte ich nix dagegen.

Sehr gut, dadurch hatten wir weniger Schule!

Gut, weil dann Schule ausgefallen ist

das fand ich gut, dadurch hatte ich nicht so viele Hausaufgaben auf eigentlich mag ich Sport am liebsten (in der Zeit hatten wir *Löwenherz*) aber *Löwenherz* mag ich lieber

Gut, weil er dann nicht rechnen musste, wie in WiPL. Bei *Löwenherz* musste er nicht arbeiten, sondern hat dort gespielt

bei Sport fand ich das ein bisschen blöd, bei der anderen Stunde nicht

Gut. Dann erzählte sie noch, dass sie es am Ende auch ein bisschen doof fand, weil 9.54 (Kind der Parallelgruppe) es schade fand, weil sie Sport verpassen

das fand ich gut, die anderen waren in der Klasse und ich war bei *Löwenherz*, das fand ich witzig nicht parallel zu Sport

Blöd, weil er gerne zum Sportunterricht gegangen wäre.

Ich fand es doof, dass *Löwenherz* genau in die Sportstunde fiel.

Okay

Doof, vor allem weil Kind gern Mundharmonika oder Flöten besucht hätte. Außerdem war das immer ziemliches Gehetze länger in der Schule zu bleiben. Und dass die Pause weggefallen ist.

Doof. Weil wir dann nie Musik bekommen hatten. Hättest du es besser gefunden, wenn *Löwenherz* ganz am Schluss des Schultages gewesen wäre? Ja

Also, das fand ich auch gut, dann mussten wir nämlich bei Musik nicht mitmachen. Zuhause langweile ich mich nur.

Gut

Ist doch cool!

Lieber zu einer anderen Zeit.

Doof. Hättest du das gerne anders gehabt? Ja. Wie denn? Das ich mit dem Fahrrad gekommen wäre.

Eigentlich nicht gut, weil dann konnte ich nicht spielen.

Sehr gut, dadurch konnte er schon eher aus dem Kindergarten gehen.

Für die Mutter ist es jetzt besser, sie muss Kind nicht mehr bringen.

Iib) Wäre dir eine andere Zeit lieber gewesen? Wenn ja, wann denn? Und weißt du auch warum?

Nein ... die Zeit war gut. keine andere Zeit hätte sie lieber gehabt.

Vielleicht besser nachmittags.

Nein, das war gut so.

Nö

nein ... Zeit okay

Nein ... die Zeit war gut.

Nein

Nö

keine besser Zeit

nein

Nach der Schule oder nach dem Diktat.

Ich hätte LH von 8 – 13 Uhr gemacht, weil das so ja immer zu kurz war, außerdem wär dann gar keine Schule gewesen!

Nein

Nein

Nein

während Mathe

Eigentlich jede andere Stunde, nur Sport nicht, denn das ist mein Lieblingsfach

Egal, nur nicht während der Sportzeit.

anderer Tag

vorher die Pause

Weiß ich nicht..?

Nö. Löwenherz ist das Beste an Mittwoch! Ich freu mich immer drauf! *Und das es euch „befreit“ hat von der Hausaufgabenhilfe fandst du auch gut-* Das fand ich sogar sehr gut.

Vormittags, während der Schulzeit.

Vom Kindergarten zu Löwenherz zu kommen fand Kind nicht gut.

Donnerstags fand er gut, weil sie dann wie die Eltern ihre Gruppe hätten.

Nein

Nein

Nö

Na klar, die langweiligsten Schulstunden. Schon während der Schulzeit, damit Stunden ausfallen....

III Gab es einzelne Stunden, die dir noch besonders in Erinnerung sind? Wenn ja, welche?

Keine

Das mit 1.02 und 1.05, als die sich gestritten haben. Und das eine Mal als 1.05 mit uns Theater gemacht hat, das war gut.

Die Monster- Stunde

Letzte Stunde: Abschlussfoto

Ich weiß noch, beim ersten Mal als wir alle zusammen gespielt haben als 2.09 noch da war. Da haben wir erst mal solche Namenszetteln gekriegt aber beim nächsten Mal hatte sie die vergessen und dann haben wir sie uns doch alle so gemerkt (lacht). Und dann später haben wir mit den Wolldecken gespielt und haben uns nacheinander immer zugedeckt, dass wir alle da drunter waren (...) Und dann haben ich und Si ein Spiel gespielt, kennst du dass, da muss man so drehen und auf den das zeigt, dann musst du eine Karte ziehen und die Antwort sagen, und die anderen hatten Mikado gespielt, das fand ich auch gut.

Ja, mit 3.24 und 3.13, und im Bewegungsraum.

Bsp. Kind erinnert sich an eine Stunde in der er an der Tafel gemalt hatte und 3.24 es alles weggewischt hat. Das fand er doof.

Als wir das mit den Hunden gespielt haben und einmal das mit dem Bäcker. Das fand ich wirklich gut.

Kind fand er alle Stunden gleich (langweilig) und meinte, wir hätten lieber basteln sollen oder so; die Sachen die wir mitgebracht haben fand er nicht so gut

Geschichten langweilig, manchmal spannend, Bäcker fand sie ein bisschen „ängstlich“

## Qualitative Daten

---

Ja

Ja

Ja, als ich das erste Mal auf den Schrank geklettert bin. Ich weiß aber nicht mehr genau, welche Stunde das war.

Alle

Die letzte Stunde (Abschlussfeier). Aber auch die Stunden mit Kneten. Super kann fand ich als wir die Werbungen mit den Knetsachen gemacht haben, auch die Puppenschlachten...

Spielen

Die Feier und als er die Mädchen geärgert hat (siehe oben die Situation mit dem Stift) weiß ich gar nicht mehr

Ja, die Sitzungen mit dem Knetmuseum und dem raten, was die Knetfiguren sein sollen. Sie fand beide Stunden gleich gut. Besonders gut fand sie die Figur Tabaluga in der Höhle, wobei sie sonst Tabaluga nicht so gerne mag und es sich auch nicht im Fernsehen anguckt, sondern dann aus macht man konnte spielen anstatt zu lernen man hat mehr Mut bekommen durch *Löwenherz*

Ja, wo wir Fußball gespielt haben. Wo die Mädchen nicht da waren.

Als 9.55 meine Höhle kaputt gemacht hat und 9.55 und 9.54 sich so doll gestritten haben.

Von den Geschichten ist ihr "Ich hab Angst vor Hunden" im Gedächtnis geblieben. Kind hatte aber selbst noch nie Angst vor Hunden.

(Direkt und sehr spontan) Besonders gut, die Stunde, in der wir das ES geknetet haben.

Außerdem die Stunde mit dem Eis essen (13. = Abschiedsevent), die vorher (12.) und die erste, weil die Kinder in diesen Sitzungen frei entscheiden konnten was sie spielen und wir (Gruppenleiterinnen) keinen Vorschlag gemacht haben.

Ich weiß nicht, wieso 10.58 einfach weggelaufen ist. Der ist einfach nach oben gelaufen.

nur die mit Kneten

Zuckt die Achseln, guckt auf den Boden, dreht sich auf seinem Drehstuhl (wirkt lustlos, schüchtern, als sei ihm die Gesamtsituation unbequem/ lästig).

Ja

Das Beste war für ihn die Spielstunde und Pflanzen und Blumen (Abschiedsstd.)

Fußball, Höhle bauen, Kneten und was fällt dir eigentlich alles auf? Was mir da einfällt? Mir fällt da das Malen ein. Ja, Malen. Wo 12.68 und Du als einzige da wart. Ach, ja. Weißt du noch? Malen! Da haben wir eure Körperumrisse gemalt und du hast reingeschrieben wie du bist. JA, Malen und mein...?? Geknetet haben wir ja öfters. Das hab ich ja schon gesagt. Fällt den ein Kneten ein

Ja, manche. Als ich und 12.69 uns gestritten haben wegen dem Spiel. Beim Fußball oder Schiffsticken. Was hast du noch in Erinnerung? Das mit den Kissen und dem Haus und das mit..... (*er wusste nicht mehr weiter.*)

Das Kneten war gut. Und der Abschied: das mit der Leine, als wir gehüpft sind und Fußball (Erläuterung: Wir haben beim Abschied Salzbrezeln auf eine Leine gehängt, die Kinder sollten sie ohne Hände, nur mit dem Mund abbeißen).

Theater und Party.

Nein....doch! Die Letzte!

IIIb) Welche Stunde oder auch Stunden hat dir besser gefallen als andere?

Das malen war immer gut und die Geschichte mit den Bauchschmerzen.

Die, als wir Theater gespielt haben.

Die Stunden, in denen alle immer gespielt haben, wo wir Hund und wo wir Pferd gespielt haben

Als ich meine Zahnkiste geknetet habe

Alle Stunden waren richtig gut.

Wo wir Pferd und Hund gespielt haben und als 3.10 wieder da war.

An der Tafel gemalt, Schule gespielt, ich als Schulkind, Kind an der anderen Tafel

Nö, Schule spielen

Die Stunden, in denen er etwas gebaut oder gemalt hat in Kombination mit den Geschichten. Außerdem das Fußballspielen in den Ausklangphasen, vor allem in den letzten Stunden.

Die in denen wir Theater gespielt haben.

Die Party am Ende hat mir am besten gefallen.

Die Abschlussparty.

Nein

eigentlich alle gleich gut

Das Malen hat ihr besonders gut gefallen, vor allem den sicheren Ort und die Regeln. Wobei letztes noch besser schien, weil es ihr gefallen hat die Regel zu malen, dass man andere nicht anspuckt

Als wir ohne die Mädchen waren.

Nö. Was haben wir denn alles gemacht? Wir haben Schmetterlinge geknetet. Ja, das war die Stunde mit den Schmetterlingen im Bauch, wo ein Junge oft Bauchweh hatte, wenn er in die Schule gehen sollte. Hmm. Das erinnerst du noch, dass ihr geknetet hab. Was erinnerst du noch? Die letzte Stunde mit dem Eis essen. Ja das war der Abschied ... Was erinnerst du sonst noch? Wenn dich ein Kind fragen würde, was ihr bei *Löwenherz* gemacht habt? Keine Ahnung. Dann würde ich als Kind dich fragen „Keine Ahnung? Aber du warst doch immer da, hast du das alles vergessen?“ (Kind kichert) Ja. Ich bin vergesslich, ich vergesse immer alles. Wie kommt dass du vergisst? Keine Ahnung. Vielleicht weil du so viele Sachen auf einmal im Kopf haben musst. Bei euch war ja in letzter Zeit auch ein ganz schönes Hin und Her. Ja. Erst Klassenfahrt, dann bei Mama dann bei Papa, ganz schön viel was? Ja, Mama, Papa, Mama, Papa, Mama, Papa, jeden Tag (Kind wirkt genervt) Echt? Wie lange war das so? Ungefähr 3 Wochen. Das kann ich mir gut vorstellen, dass ich dann auch vieles vergesse, wenn es so unruhig ist und ich gar nicht so genau weiß, wo ich morgen bin, ob ich mich verabreden kann oder nicht.

Die mit dem Hund. Da wo 11.65 erst gemalt hat und dann auch mitgespielt hat. Und die andere mit dem malen, mit der Burg. *Was war dabei so schön für dich?* Zuckt die Achseln.

Woher soll ich das den wissen!? Woran erinnerst du dich so? was fällt dir so ein? (pause – spielt mit seiner Legofigur) gibt es was, was dir ganz besonders gut gefallen hat oder was du doof fandst? Ja, gab es. Ganz besonders gut - dass wir uns immer vertragen haben und schlecht - dass ich danach immer ärger gekriegt habe, weil ich die Hausaufgaben nicht fertig hatte, von meinem Vater, nein von meinem Lehrer. Dann musste ich es ihm erklären. B. (KlassenlehrerIn) weiß auch wirklich gar nichts, die coolen Dinge vergisst er. Und erinnerst du was von den Gehschichten? Das mit dem Hund. Das T. (GruppenleiterIn) immer gesagt hat „der tut nichts.“ und du warst die, die Angst hatte.

Die Stunde in der er mit S. (GruppenleiterIn) Teufel gespielt hat, scheint für ihn die Beste gewesen zu sein.

Was du besonders in Erinnerung hast? Das war dieser Schneemann.

Vor der Vorletzten Sitzung. Was haben wir da gemacht? Das mit den Kissen und 12.66.

Das Theaterspiel war die schönste Stunde

Alle gleich gut.

Ich fand gut, als ich mit 6.34 gespielt habe. Weiß nicht welche Stunde das war.

Die Letzte war so gemütlich.. und nach meinem Wunsch...mit Chips. Weil wir uns die aussuchen konnten. Ich: Und die anderen Stunden, erinnerst du die auch noch? Ich hab eigentlich alle im Kopf, mit Kickern...und Puppenschlacht...aber die Letzte fand ich am besten!

IIIc) Gab es Stunden, die dir überhaupt nicht gefallen haben? Wenn ja, welche waren das denn?

Keine Stunde fand ich doof.

Weiß ich nicht.

Ganz doof: Die Stunde, in der ich ganz doll geweint habe, als die eine Gruppenleitung sich nicht entschieden hat bei wem sie sitzen wollte

Ich erinnere gar nicht alle Stunden (...) Ich fand z.B. doof, als sie (GruppenleiterIn) zum letzten Mal da war das Ende da war ich eher traurig als sie das dann plötzlich gesagt hat das fand ich richtig doof. Am Ende der Stunde hatte sie das gesagt, dass sie nicht mehr wiederkommt? Ja, das fand ich doof. Gab es irgendwann mal eine Geschichte die dich traurig gemacht hat oder ängstlich und die du nicht gut fandest? Nö.

Nein

Nein

Die mit der Geschichte zu dem Bäcker; er wusste aber nicht warum, die Geschichte fand er irgendwie blöde.

Geschichte mit Hund

Jungs

Nö. Nachfragende Erinnerung an eine Stunde, in der er nach einer Auseinandersetzung den Raum verlassen wollte: Die war toll & interessant, er war neugierig was als nächstes passiert.

Die Stunden, in denen sich 6.34 und 6.35 gestritten haben.

Nein

Keine. Oder doch: Als 7.37 mir die Werbung versaut hat!

Ganz doof, wenn die anderen Jungs gestritten haben; doof daran fand er, dass 7.40 und 7.42 sich gestritten haben und das nicht zu stoppen war

Ja, auch die mit dem Stift und dem Streit. Das war alles doof mit den Mädchen. Er fühlte sich von den Mädchen in den Höhlen genervt

das mit dem Vorlesen, da hätte ich lieber gespielt

Streit mit 8.51.

Nein

## Qualitative Daten

---

Die Geschichten haben dem Kind keine Angst gemacht, manchmal fand es sie etwas langweilig.  
Als Kind von 9.55 und 9.54 geärgert wurde.

Nein

Nö

Nö, gab's nicht.

Nö. Weiß ich nicht.

Ja. Dass 11.64 sich versteckt hat als ich ihn geschlagen hab. Sein versteck war aber witzig, ist immer wieder zusammengebrochen. *War schwer an ihn ranzukommen, ne?* Ja. aber dann hab ich's doch noch geschafft. *Ja, hast du, da hast du ganz viel Ausdauer gehabt.* Eine fand ich schon sehr gut – die letzte.

Keine

Nein

Nein

Nein

Die Stunde in der sich 12.69 und 12.67 gestritten haben.

Ja Sag mal welche? Wo 12.69 da war, 12.68 und 12.66. Was ihm genau an diesen Stunden missfallen hat bleibt leider unklar. Hat dir etwas was wir gemacht haben nicht gefallen? Ja der Kreis und da wo wir Zettel gekriegt haben. Außerdem fand er den kleinen Ball mit den sie in der Tobephase Fußball gespielt haben doof. Damit hätte man nicht ordentlich Fußball spielen können.

III d) Weißt du warum du manche Stunden lieber mochtest als andere?

weil da meine Zähne rein können.

Nein

Nein, weiß nicht, manchmal waren die Geschichten so langweilig. Die Stunde, in der wir die CD bekommen haben, war gut, da war die Geschichte so kurz.

Jungs haben geärgert

Die Stunden mit Fußball in der Ausklingsphase waren besser.

Wegen dem Streit mochte ich die Stunden nicht so gerne.

Die Stunden in den wir alle gemeinsam gespielt haben waren toll.

Nein

Nein

Nein

Weil die Mädchen doof sind.

Mmm. Kopfschütteln.

ja. Da konnten wir nämlich selbst entscheiden welche Geschichte wir noch wollen, nachspielen oder noch mal. Dass wir dann entscheiden konnten ob wir das machen wollen oder das.

Nö

Weiß ich nicht.

Nööö... war alles gut

Das Beste war es zu Planten und Blumen zu gehen. (Abschiedsstd.)

Weil, paar langweilig waren. Z.B. immer Singen, immer Geschichte, immer Hausaufgaben, immer Kreis.

IV Wie fandest du denn uns TrainerInnen?

Gut

Ihr wart nett! Du und F. (GruppenleiterIn) und M. und C. (FilmerIn). Aber ihr habt genervt, wenn wir dann raus gegangen sind. Das hat genervt!

Nett! Ihr habt mit uns gespielt. Was mir nicht so gut gefallen hat war, dass ihr uns nicht so richtig viel erlaubt habt.

Gut

Gut, Fangenspielen

Mittel

Filmer hat genervt, filmen war blöd

sehr gut

sehr gut

gut

Nett, ganz nett.

Super, besser geht es nicht!

ich finde euch super

sehr gut

gut

gut

gut

Kind fand es gut, dass Gruppenleiter sich beim Vorlesen abgewechselt haben.

nett

gut

gut

gut

gut

gut

gut

Immer nett. Gabst auch was das du nicht gut fandest? Nee.

auch gut

IVb) Haben wir uns deiner Meinung nach um alle Kinder gleich gekümmert?

Ja ... „Achselzucken“

Ja, ihr habt Euch gleich um alle Kinder gekümmert.

Ihr habt immer auf das gehört, was 1.01 gesagt hat. Wenn wir was spielen wollten, dann habt ihr immer das gemacht, was sie wollte.

Nicken

Um alle Kinder gleich gekümmert

Ja. Doch eigentlich schon. Aber manchmal haben wir drei einfach selber Schuld gehabt, ihr habt ja versucht alles zu tun, aber manchmal wollten wir nicht darauf hören. Manchmal hattet ihr euren eigenen Kopf, ne? Ja (grinst)

Ja, ihr wart gerecht aber manchmal zu streng (kichert). (erst auf direktes Ansprechen dieser Punkte bejaht.)

Um alle, wieso fragst du, ihr wisst das doch?!

ja Bsp. Kind erinnert sich, dass T. (GruppenleiterIn) und ich immer neue *Löwenherzzettel* für die Kinder dabei hatten. „Ihr habt dann von eurer Mattackungsmaschine (er meint wohl den Kopierer ;0) immer neue Zettel mitgebracht.

Ja

Eigentlich schon, aber ich fand es blöd, dass wir nicht Flöte spielen durften und mit den Musikinstrumenten. Und einmal hat F. (LeiterIn) mit 3.12 so gemeckert, das hat er bei mir nie gemacht. Das fand ich nicht ungerecht, das fand ich gut.

Ja

Um alle gleich

Das fand er haben wir gemacht.

S. (GruppenleiterIn) um Jungs ich um Mädchen

Im Großen und Ganzen ja, er hat als einziger Junge genauso viel Aufmerksamkeit bekommen wie jedes Mädchen, deshalb haben die Mädchen aber insgesamt mehr bekommen.

nein. keine weiteren Kommentare

Ja

Ja

Ja, S. (GruppenleiterIn) war auch gut, aber die war dann nicht mehr da. Sie war auch gut, aber du bist jetzt länger als sie bei uns. Schade dass S. nicht da war beim Abschied und M. (FilmerIn).

Ja

Nein, um alle gleich.

Ja, klar! Naja, die eine Stunde, als es Ärger wegen der Werbung gab, da waren wir ein bisschen mehr für 7.37.

Ja

Ja

gleich gut

Zuerst sagte sie, dass sie es nicht weiß, als ich ein bisschen nachbohrte, sagte sie, dass wir uns mehr mit 8.48 beschäftigt haben und dass sie das doof fand und dass wir zu wenig mit den Mädchen gespielt haben und dass sie lieber mehr mit den Puppen gespielt hätte

Ja

gleich gut, M. (GruppenleiterIn) mehr um die Jungs und L. (GruppenleiterIn) mehr um die Mädchen, das war ok

alle gleich

Ja

Überhaupt hätten wir die Gruppe gut geleitet und auch alle gleich behandelt. Nur bei Streit war es schwierig alle gleich zu behandeln, weil schließlich einer lieb war und der andere gehauen hat.

Manchmal ein bisschen mehr um die Jungs gekümmert.

Ja

ja über alle Sitzungen generell oder in den einzelnen? insgesamt

Weiß ich nicht. Weißt du nicht? Ja. Wie hast *du* das erlebt? Nicht ungerecht. Als wir die Bilder zusammengelegt haben mit den Gefühlen, da waren ja 10.57 und 10.60 waren ja bei X und ich mit dir (wirkt ganz zufrieden). Du meinst die Aufteilung war gut? Ja. Oder gab es mal Momente, als du gedacht hattest wir spielen mit der einen oder anderen mehr als mit dir oder sprechen mit einigen Kindern mehr? Nö.

doch ja

ja

Nein. Du hast 11.64 mehr geholfen. *Mehr geholfen? Wann denn? Als ich ihn geschlagen hab..! Als er sich versteckt hat? - Da war T. (Gruppenleiter) ja noch da* Ja. Trotzdem. Ihr habt euch mehr um ihn gekümmert, aber ihr musstet euch ja nicht um mich kümmern. *Hattest du den Eindruck, dass wir mehr bei 11.64 waren?* Ja.

Aus seiner Sicht haben wir uns um alle gleich gekümmert.

Nee. Auf Band ist es nicht verständlich warum es genau geht. Deutlich wird, dass Kind sich von S. (GruppenleiterIn) ungerecht behandelt fühlte als es mit 12.70 um eine Auseinandersetzung bezüglich eines Gegenstandes ging. Bis auf die letzte Sitzung fand er, dass wir mit allen Kindern gleich viel Zeit verbracht haben.

Nein

Manchmal haben wir Unterschiede gemacht. Aber ist egal. Nach weiterem Nachfragen erklärt er, wenn einer traurig ist, oder wütend kümmert ihr euch um den.

Nicht so. Wir haben uns ihrer Meinung nach nicht gut durchgesetzt, als N. und A. (Kinder der Gruppe) sich gestritten haben, sind sie aus der Gruppe gegangen. Ihrer Meinung nach hätten wir sie nicht gehen lassen sollen.

IVc) Hätten wir vielleicht mehr oder eher weniger mitmachen sollen?

Ihr hättet mehr mitmachen sollen.

Weniger. weil ihr seid ja die Leiter. Da könnt ihr ja nicht einfach mitmachen.

Mehr mitspielen

Das war gut so

Ihr habt gut mitgemacht, das Pferdspielen.

weiß nicht

Was mir nicht so gut gefallen hat war, dass ihr uns nicht so richtig viel erlaubt habt.

Mehr mitspielen.

Nö, außer beim Fangen. Da hätte ihr gefallen, wenn ich mehr mitgemacht hätte.

Ne. War genau richtig.

Hätten mehr mitspielen sollen

nein

mehr

nein

nö

Weniger

Ne, war ganz gut.

Nee, gut.

Weniger; wobei genau weiß er nicht mehr

nein

nein

nein

Mehr mitspielen mit den Puppen

nö

Ihr hättet nicht immer die Geschichten lesen sollen.

Mehr mit den Mädchen spielen.

Kind ist diese Frage unklar. Wie fandest du denn z.B., dass wir euch ja schon viel gefragt haben? Manchmal anstrengend und manchmal gut. Was war denn gut daran, wenn wir gefragt haben? Kind überlegt und weiß gerade nicht genau. Überleg' mal eine Situation. Vielleicht fällt dir eine Situation ein, in der du dass gut fandest. Pause Kannst dich an keine einzige Situation erinnern? Das ist nur so ein Grundgefühl, das du hast? hmm Weißt du vielleicht noch irgendwas, wo du's besonders anstrengend fandest? Ne, irgendwie nich. Du hast ja vorhin noch gesagt, dass du doof fandest die eine Sitzung mit dem Hund, wo ihr euch nicht einigen konntet wer den Hund spielt. Wie fandest du N. und mich da? Was

haben wir denn da gemacht? Weißt du das noch? Gut, weil ihr da nicht gesagt habt, z.B. 10.59 spielt den Hund, 10.57 spielt den Regisseur und 10.60 spielt das Kind. Dass ihr euch da so rausgehalten habt, fand ich gut. Also, obwohl du die Stunde eigentlich anstrengend fandest, weil ihr euch nicht einigen konntet, war's trotzdem gut, dass N. und ich (GruppenleiterIn) nicht bestimmt haben? hmm

Nö. Mal so mal so. Mal mehr mitspielen und mal weniger mitspielen? Ja. War das so oder haben wir zu viel mitgespielt? Wir haben ja kaum was gespielt. Weil wir oft kein gemeinsames Spiel gefunden haben, nicht? ... Erinnerst du dich noch an das Spiel als ich der Opa war und du meine Enkelin, mit den Katzen? Jaaaa (freut sich). Was erinnerst du denn noch? Das ich das doof fand. Was fandest du denn doof? Alles. Die Geschichte fand ich doof. Weil der Opa so traurig war? Ja. Und du hattest auch einen ganz schön anstrengenden Job, das Aufmuntern des Opas, ne? Ja. Irgendwas fandest du glaub ich aber auch in der Stunde gut, oder? Du hast nämlich vorhin gelächelt als ich dich an die Stunde erinnert habe? Schweigt lächelnd. Vielleicht dass wir überhaupt zusammen gespielt haben, an einem Thema? Ja (lacht)

(zuckt die Achseln) Weiß ich nicht.

Nö. War schon sehr gut (lobend, unterstützend, gut zuredend)

Mitspielen mehr und mitmachen weniger. Was ist der Unterschied zwischen mitspielen und mitmachen? Mitmachen ist nach seiner Meinung der Unterricht. Für ihn waren, dass die ersten 7 Schritte unseres Ablaufplans, die fand er doof und mitspielen ist für ihn der 8 Schritt die Tobephase. Die ersten 7 Schritte hätten wir uns seiner Meinung nach sparen sollen und uns nur auf Punkt Acht beschränken sollen. Er fragte an dieser Stelle was eigentlich *Löwenherz* sei. Ich stellte ihm die Frage zurück. Seine Antwort: Über Gefühle reden. Was kann *Löwenherz* noch sein? Ein Herz vom Löwen.

Alles von euch war gut.

IVd) Hätten wir etwas anders machen sollen? Wenn ja, was denn?

Nein, nichts anders machen.

Ähm, (überlegt) Mal überlegen. Vielleicht mal was anderes machen. Zum Beispiel auch mal eine Bastelstunde oder so. Wir haben ja immer dasselbe gemacht, die Geschichten und dann nachspielen (...) Schade dass wir nicht von Anfang an also uns z.B. um 8 Uhr bei 2.07 oder so getroffen haben und dann alle zusammen in die Schule gegangen sind zu *Löwenherz* bis um 4 Uhr. Das wäre cool!

Ihr hättet mir am Ende eine Barbie schenken sollen.

ja Bsp. Kind wäre viel lieber mit uns nach draußen gegangen, um dort zu spielen.

Nein. Ihr habt alles gut gemacht.

Weniger reden, fragen, z.B. beim sicheren Ort, da habt ihr so viel nachgefragt, obwohl man das doch alles sehen konnte. Bisschen mehr draußen spielen.

nö

Er meinte, er hätte halt lieber andere Leute gehabt (die eine die er so süß fand); M. (GruppenleiterIn) fand er manchmal zu streng, die habe so schnell geschrien und geschimpft und sich auch so angestellt (zum Beispiel in einer Situation, wo er ihr ganz leicht ein Kissen an den Kopf gehauen hätte, da hätte sie sofort gemeckert, dass fand er übertrieben); ansonsten ist ihm aber nichts eingefallen, was wir hätten anders machen sollen, was er sich anders gewünscht hätte

nö

Die Mädchen hätten leiser sein sollen, das hat genervt.

Müsst ihr nicht.

Ja. In der Erzählrunde am Anfang hätten alle sagen sollen auf was sie heute Lust haben.

Weiß ich nichts.

Neue Spiele machen. Was denn für Spiele? Überlegt länger und zeigt dann auf ein Brettspiel im Regal: „Das da... Oder Monopoly!“ (Beginnt dann länger über Monopoly zu reden)

nein

nein

nein

- Ich fand das doof, das wir am Anfang immer in den Kreis kommen mussten, bessert zuerst spielen, damit wir mehr Zeit danach für draußen gehabt hätten

nein

nein

nein

nein

Wir hätten mehr Fußballspielen sollen.

Vor allem ich hätte mich mehr um die Mädchen kümmern sollen.

nichts anders machen

nö, jetzt nicht.

Nö. Hätten wir irgendwas machen können, damit du mehr erinnerst? Nö.

ne

Weiß ich nicht.

Nö. (wirkt beleidigt, traurig, nicht böse) - Bisschen mehr bei dir sein..? Musst du ja nicht.. Aber für dein Gefühl wär's schön gewesen, hab ich verstanden..? Nickt.

Ja, er hätte lieber mehr Zeit draußen verbracht und z.B. öfters Schiff ticken, Verstecken gespielt. Im Raum hätte er gerne mit den *Löwenherz* - Fremden Spielsachen gespielt.

Ja. Die ersten 7 Schritte hätten wir weglassen sollen. Hätten wir gleich toben sollen? Nein, ein paar Sitzungen haben mir gefallen. Es war lustig als ihr so vorgespielt habt. Mit 12.69 dir und 12.68 zusammen. Was hätten wir deiner Meinung noch anders machen sollen? Du hast gesagt, die ersten 7 Schritte auslassen. Aber manchmal hat mir das gefallen. Wann denn? Das Theater spielen, Höhle bauen.. Ihr ist es egal, was wir machen. Für sie war es immer okay, aber der Streit war doof..

V Hat dich irgendetwas außen rum genervt oder war das okay?

Streit mit einem anderen Kind fand sie schwierig.

Genervt hat, dass 2.07 immer rausgelaufen ist

War blöd, dass es so chaotisch war, dass der Klassenraum nicht aufgeräumt war und wir warten mussten (erst auf direktes Ansprechen dieser Punkte bejaht.)

Nein, nur dass 3.24 so angegeben hat und immer bestimmen wollte.

nein

3.12 hat mich genervt. Sie hat mich immer mit Kissen beworfen und auch mit den Plüschtieren. Und dass sie uns immer hinterhergelaufen ist. Und dann habe ich ihr die Stühle in den Weg gestellt. 3.10 hat mich genervt. Als ich einmal diesen schwarzen Stock hatte (eine Art Zauberstab), wollte sie ihn unbedingt haben. Ich habe ihn ihr aber nicht gegeben, denn ich hatte ihn zuerst.

Nein

nö

Jungs

Nichts genervt

Es gab kein Spielzeug im Raum. Das fand ich doof.

Nur 6.35 hat mich auf der Abschlussparty genervt. Er war kurz beleidigt und wir mussten alle auf ihn warten.

Ja, 6.35. Fandest du 6.35 die ganze Zeit doof? Ja. Was fandest du denn doof, was 6.35 gemacht hat? Der ärgert.

okay

Der Streit.

8.49 hat mich genervt, der hat immer so rumgealbert

Irgendwas hat ihn genervt, aber er hat es vergessen. Dann erwähnt er wieder den Streit mit den Mädchen die Geschichten fand ich doof, hätte lieber mehr gespielt

ich sag immer noch, das mich 8.49 geärgert hat, und das hat mich genervt

okay

War alles okay.

nö

Dass 12.69 die Türken beleidigt mit den Worten „du türkische Salami.“

Er sagte, dass wir ihn genervt hätten, wollte aber nicht sagen mit was.

Ich sag dir was alles war gut bei *Löwenherz*

Alles gut.

Vb) Wie fandest du denn die Fragebögen? Waren die schwierig oder einfach?

Gut nur dass es immer die gleichen waren war nicht so gut.

Die Fragebögen fand ich gut, aber schwierig. Ich habe die Geschichten nicht immer verstanden, weil es so laut war.

Die waren schwierig, weil ich ein wenig Angst vor der Schlange im Fragebogen hatte.

Doof. Weil wir die immer wieder machen mussten.

Gut

Die fand ich gar nicht so schlecht.

doof

Eigentlich waren die Fragen gut.

gut ... einfach

Oja, das war gut ... normal. Und gut fand ich die Süßigkeiten, die wir bekommen haben. Die sauer waren. Kommt ihr noch mal wieder? (Ich erkläre ihm auf seine Nachfrage, dass wir noch mal wieder kommen

um die Tests noch mal zu machen um zu sehen, ob sich was geändert hat, darauf Kind: „Ich habe keine Angst vor Schlangen mehr!“)

langweilig

Die Fragebögen zum Ankreuzen fand Kind super, das hat Spaß gemacht welche auszufüllen, die waren auch einfach; blöd findet er den BAK, weil er keine Lust hat sich die Geschichten anzuhören; er möchte lieber selber lesen

Gut, langweilig, immer das gleiche, einfach

In Ordnung, nicht zu schwer

Langweilig, einfach

Fragebögen waren einfach

manchmal schwierig, manchmal einfach

einfach

einfach

Die waren leicht.

einfach

Ganz einfach.

Die waren ein bisschen blöd weil das Schreiben so nervig ist.

Gut, nicht genervt, nicht schwierig, sondern einfach. Auf mein Nachfragen, was er daran gut fand, sagt er, dass er die Geschichten, die wir dazu vorgelesen haben, gut fand. Ich hatte ihm als Antwortalternativen gegeben eben die Geschichten und dass wir nachgefragt haben wie es ihnen geht.

das fand ich nicht so gut, das war langweilig,

die mit den Geschichten fand ich gut, die anderen waren nicht so gut

Schlecht, doof, gut Dann verbessert zu „schlecht, doof, gut, OK“ (immer recht einsilbig die Antworten)

Schlecht präzisierte er auf Nachfragen zu langweilig, war leicht aber langweilig

das finde ich blöd

dadurch verplempert man Zeit, für mich keinen Sinn für euch ja schon

ist langweilig, weil immer dieselben, will mal andere haben

schwierig

das mit dem Ja und Nein fand ich nicht so gut das war ein bisschen schwierig und ein wenig leicht, also

mittel

gut

langweilig

spannend

zu lang Insgesamt, dass es drei Fragebögen hintereinander sind ist dir zu lang? mhm

Doof. Was fandest du denn doof? Alles. Waren das zu viele Fragen oder fandest du die Art der Fragen doof. Die Fragen. Wie könnten wir die Fragebögen besser machen? Keine Ahnung!

Ne, die waren mir egal, das macht mir auch Spaß, die zu machen. Was macht dir Spaß daran? Da hat man ja auch noch was zu tun.

Doof. Langweilig.

Ich fand sie gut. Waren egal. Ging so. weder gut noch nicht so gut. *Einfach oder schwierig?* Einfach.

Das hat ihm sehr gut gefallen. Das Zweitbeste war es die Zettel auszufüllen.

Einfach, ich war doch der Erste. Letztes Mal und dieses. Er zählte auf, in welche Reihenfolge die Kinder beim letzten Mal fertig waren.

Die fand ich doof. Immer das Gleiche.

einfach

Erst ging es etwas schwierig, dann war es aber richtig leicht.

Vc) Ist es doof oder egal, dass du die Fragebögen öfter machen musstest und auch noch mehrmals machen musst?

Gut

nicht schlimm

Das fand ich auch blöd. Und die Hausaufgaben waren blöd, die habe ich nie gemacht.

egal, dass die FB mehrfach ausgefüllt werden mussten

Ja, egal.

doof

langweilig

gut

Das war ja gut. Das ich das alles immer wieder einkreisen konnte. Auf diesem einen Heft war doch diese Ameise drauf.

Doof, auch weil die anderen in der Zeit was Schönes gemacht haben.

Immer die gleichen ist langweilig; das nervt; wir sollen beim nächsten Mal noch einen neuen mitbringen, das macht dann mehr Spaß, wenn er den noch nicht kennt

Blöd

Die Fragebögen haben genervt; vor allem dadurch, dass sie so oft die gleichen machen müssen

blöd

Fragebögen öfters auszufüllen war kein Problem. Er freut sich auf das nächste Mal, weil er dann die GruppenleiterInnen wieder sieht.

blöd, weil gleiche Fragen. Antworten ändern sich manchmal

Das finde ich gut. Dann sehen wir uns noch öfter.

Das ist egal.

egal

egal

War egal. Vielleicht ein bisschen lästig, haben aber nicht doll gestört.

Eher doof...

Egal

das war langweilig

doof, langweilig, weil immer die Selben

egal

das war doof, das wir die Fragebögen öfter machen mussten, einmal oder zweimal reicht und nicht viermal oder so

Manchmal doof und manchmal langweilig.

Das fand sie doof, dass sie immer die gleichen Bögen ausgefüllt hat.

langweilig Ist immer dasselbe? hmm

Keine Ahnung!

egal, also Zettel find ich nicht blöde, ...

doof

Ein bisschen... kompliziert! (sich für Kritik entschuldigend) Atmet erschöpft aus

War für ihn kein Problem, hat ihm gut gefallen.

egal

Doof, sehr doof. Ihn würde das Nerven. Er würde lieber neue Fragebögen ausfüllen.

nö

Für mich war das gut.

Vd) Wie fandest du denn die Videoaufnahmen? Haben die dich gestört oder waren die dir egal?

Nein das war egal.

fand ich gut, dass gefilmt wurde.

Das wollte ich auch machen.

Die waren gut. Ich hätte auch gern mal, aber länger. Das fand ich doof.

egal

Nö, ist okay. Aber ich fand das schön, dass ich auch einmal gefilmt habe.

egal

Gut, aber meine Stimme war doof.

Das hat gestört. Er erinnert sich, dass er seine Hand vor die Kamera gehalten hat und dass er das nicht durfte. Was genau ihn gestört hat weiß er nicht.

Nein, das hat nicht gestört.

Haben mich gestört, ich hätte sonst viel mehr machen können, z.B. laut zu schreien oder mehr zu spielen oder Witze machen. Wenn ich auf Video bin, denke ich immer ich habe so eine bescheuerte Stimme und bin so fett. Ich habe die Kamera aber auch manchmal einfach vergessen.

Die waren ihm egal; er meint er hat die Kamera sogar oft vergessen während der Stunde

Egal, nicht gemerkt.

Kind fand es komisch, gefilmt zu werden; er meinte man fühlt sich halt so beobachtet

egal

Egal

blöd, mag sich nicht selbst sehen

Manchmal haben sie gestört.

Das hat nicht gestört.

Ja, ich durfte auch mal mit der Kamera, das fand ich auch gut.

egal

Darauf habe ich gar nicht geachtet. Aber als ich selbst gefilmt habe, das fand ich gut!

Eigentlich gut, aber auch egal...

Egal, manchmal noch daran gedacht

das fand ich gut, hat mich nicht gestört

sehr sehr sehr OK, auf mein Nachfragen, ob es ihn nie gestört hat sagt er „nie im Leben“ und wenn es so aussah, dann hat er nur so getan

das war doof, deshalb war es in der Höhle gut

toll

egal

egal

War mir egal. Sie hätte gern in ein Video reingeschaut.

haben nicht gestört

Kind lacht leicht. Lustig irgendwie, auch zu sehen wie das hinter der Kamera aussieht. Und während wir z.B. auf dem Boden saßen, wie fandest du es da, dass du wusstest, da sitzt jemand auf der Fensterbank mit der Kamera? Kind gibt einen unbestimmten Laut von sich. Hat dich das gestört oder hat dich das verwundert? Und hast vielleicht manchmal weniger gesagt, weil du dachtest, hm, das wird jetzt alles aufgenommen? nein Hast du die immer im Kopf gehabt oder hast du die auch mal vergessen? Hm? Ach so, die Kamera. Ne, die passt ja nicht in meinen Kopf (Kind grinst schelmisch). Hast du immer an die Kamera gedacht oder ...? Ne, manchmal auch vergessen. Z.B. als das mit den Hunden, weil das da so aufregend war. Hm, da hast du dich ganz doll engagiert, da hast du ganz doll mitgemacht um eine Lösung zu finden. Mhh.

Da konnte ich auch mal in die Kamera gucken.

Das war mir egal. Da konnten wir auch mal gucken, also in der Kamera gucken, das fand ich eigentlich auch nicht schlecht.

Weiß ich nicht.

Fand ich gut. Hat nicht gestört. war egal.

Er hätte Interesse gehabt, in die Videos zu gucken.

Er fragte mich was für Videoaufnahmen ich denn meine. Dass, er nicht durch die Kamera gucken durfte fand er doof. Wie fandest Du es, dass du die ganze Zeit aufgenommen wurden bist? Schön, aber nicht auf den Fernseher.

Lange, lange Pause dann Gut. Kannst du mal das Video mitbringen (Pause) ...,ach das geht ja nicht (Einschränkung: Die Eltern würden mit gucken)

Für mich war das okay. Für mich war nichts blöd.

Ve) Wie findest du es, dass wir auch mit deinen KlassenlehrerInnen gesprochen haben?

Gut ... es hat sie nichts daran gestört.

Das war o.k.

Das war mir egal.

Gut. Hat sich Sorgen gemacht, dass wir was erzählen

Weiß ich nicht, ist egal.

gut

gut

Das finde ich nicht gut. Was er daran nicht gut findet mochte er nicht sagen.

gut

War mir egal, aber wenn ihr auch über mich gesprochen habt, war es doof. Das steht alles im Zeugnis, ob ich gut war oder mittel oder total schlecht.

ok

Bei Klassenlehrerin meinte er, es kommt darauf an, was wir ihr erzählen und mit ihr besprechen; wenn wir ihr etwas erzählen, was sie in der Stunde gemacht haben (z.B. Kissen werfen, sonstiges ärgern) fände er das blöde, weil Klassenlehrerin dann immer direkt so streng sei und schimpfen würde; ich habe das verneint und gesagt dass wir sie eher fragen, ob sich in der Klasse an seinem Verhalten etwas verändert hat oder so etwas und das wir ein wenig davon erzählen, was wir in den Stunden so machen; das war ihm dann egal, er meinte das macht ihm nichts aus

ganz gut

„Warum sollte es mich nerven?“ war egal

nicht mitbekommen

gut

Das war okay.

Das wusste ich nicht (...) Das ist egal.

gut

Über was? Ich: Wir mussten uns ja absprechen, das wir die Gruppe machen und wann wir die machen und so. Wie fandst du das? Gut. Fand ich nich komisch oder so...

Habt ihr?? Ich: Ja, wir mussten mit ihm ja verschiedenes Abklären, wann wir z.B. LH machen und so. Ach so, ja, is in Ordnung. Is wie es is. Ein bisschen egal.

gut

egal

Böse, gut. Bei genauerem Nachfragen sagt er, dass er es alles OK fand

egal

gut

egal

okay

egal

Blöd. (Sie hatte die Befürchtung dass wir der Klassenlehrerin aus den Stunden erzählt haben) Weiß ich gar nicht. (Verwundert) Das wusstest du gar nicht? nee. Ähm, wann denn? Beantworte ich. Das wusste ich nicht. Das ist eigentlich doof, dass dir das niemand gesagt hat. Aber wenn du's jetzt erfährst, wie findest du das? weiß nicht...gut Was findest du daran gut? Dass die Klassenlehrerin weiß was wir machen. Ich hab' der Klassenlehrerin natürlich auch gefragt was ihr so in der Klasse macht, ob ihr euch verändert habt. Und findest du das doof? Dass wir auch ein Bisschen über euch geredet haben? ist okay.

(Kind schaut mich fragend an) Hast du das gar nicht gemerkt, dass wir mit deiner Lehrerin gesprochen haben? Nö. Ich erkläre ich das Prozedere, sie hört zu. Ihr ist das egal

Da weiß ich ja nicht was ihr gemacht habt. Also nicht doof

gut

Gut. *Was daran?* Weiß ich nicht.

Ja, fand er okay.

schön

Das hätte seiner Meinung nach nichts mit denen tun gehabt.

Stille, dann gut.

Hat sie nicht gestört.

Vf) Wie findest du es, dass wir uns auch mit deinen Eltern getroffen haben?

Gut ... es hat sie nichts daran gestört.

Das war gut, dass ihr mit Mama gesprochen habt.

Doof, weil ihr da alles gesagt habt, wo wir frech waren und so, das hab ich gehört. Da hatte ich Angst.

Gut, dass Mama beim Elternabend war

Kann ich eigentlich nicht so viel zu sagen. Also aber einmal hab ich ein bisschen Angst gehabt, dass irgendwas passieren könnte und einmal bin ich sogar so lange aufgeblieben bis sie wiedergekommen ist und dann haben wir noch schnell gekuschelt. Also war es manchmal auch doof für dich, dass Mama abends weg war. Ja. Manchmal war ich ganz allein zuhause. Dann habe ich irgendwelche Sachen gemacht, z.B. Gameboy gespielt oder so. So gut einschlafen konntest du nicht, wenn Mama nicht da war.

Nee.

gut

gut

gut Aus diesem Abschnitt ergibt sich ein Gespräch, in dem das Kind viel erfragt. Ob wir noch mal wieder kommen; wer das neue *Löwenherz* macht; was wir mit den Eltern besprochen haben usw. Er stellt auch die Frage, wie man mutiger wird und ich lasse ihn das selber beantworten. Kind sagte: Mutiger wird man ... Bsp. Früher wenn fremde Jungs vor meinem Hauseingang standen, bin ich da nicht durchgegangen, das tue ich jetzt aber. Oder auch bei Begegnungen mit dem Nachbarhund kann er jetzt ganz ruhig bleiben.

Das ist mir egal.

gut

Das macht ihm auch gar nichts aus.

Gut. Einmal hat er es vergessen(ihr Vater).

„andere Leute sprechen doch auch mit meiner Ma“. Er weiß nicht warum er das nervig oder schlecht finden soll. Nach der Erklärung, dass auch über ihn gesprochen wurde, findet er die Gespräche mit seiner Mutter gut, kann aber nicht sagen warum.

Sorge, dass wir was Falsches erzählen und die Mutter meckert

gut

normal

gut

Das stört mich auch nicht.

Normal. Muss man auch machen. Eltern müssen ja wissen, wie es den Kindern geht!

(Längeres Überlegen) „weiß ich nicht mehr“, egal

das fand ich gut, dann konnten ihr ja den Eltern sagen, was wir gemacht haben (Kind hatte gedacht, dass wir den Eltern von den Kindersitzungen erzählen, ich habe ihr gesagt, dass wir den Kids ja versprochen hatten, nichts zu sagen und das wir uns daran auch gehalten hatten)

Sehr OK, OK OK, nein OK und doof weil seine Mama ihn dann alleine gelassen hat und ihm unheimlich war. Ich fragte, was er dann gemacht hat und er antwortete, dass er einfach weitergeschlafen hat. Ob er auch ein bisschen Angst hatte: ja, dass ein Räuber kommt. Hat er immer gedacht und davon hat er nachts auch geträumt. Aber nicht mehr, wenn Mama wieder da war. Er hat wenn LH war immer im Bett seiner Mutter geschlafen und dann hat er sich sicherer gefühlt.

das war egal

okay

das war mir platschegal

gut

Ok, aber manchmal, wenn die Brüder das Kind geärgert haben, dann hat sie ganz doll geweint und ihre Mama auf dem Handy angerufen.

gut

gut. Dann hat ein Freund aufgepasst und sie haben Computerspiele gespielt.

Sehr gut, weil ich dann den ganzen Abend fernsehen durfte. Du hast also sozusagen deine Freizeit gewonnen und niemand konnte dich kontrollieren? mmh (lächelnd) Ein paar Mal war auch M. (kein Gruppenkind), meine Freundin da, aber nicht die ganze Zeit. Das ist ja so eine Seite, aber wie findest du es, dass deine Mama auch eine *Löwenherz* – Gruppe hatte, so wie du? weiß nicht Als die im Knickweg waren, das fand ich ganz besonders gut, weil da konnt' ich den ganzen Abend fernsehen und dann kam meine Mutter und hat ein Eis mitgebracht. Und wie findest du es, dass Nadine jetzt gerade mit deiner Mama redet? weiß nicht, manchmal denke ich auch gar nicht mehr an die. Also ist es nicht komisch, dass wir auch mit deiner Mama reden? ne

Egal. Wie war denn das zu Hause, wenn sie abends bei *Löwenherz* war. Da konnte ich dann öfter bei Papa sein.

Und wie fandest du das? Gut. Also ist es dir gar nicht egal, dass deine Mama auch bei *Löwenherz* mitgemacht hat. Ja. Wie findest du dass deine Mama in einer Gruppe gekommen ist, um etwas zu lernen? Mir ist egal was Mama macht. Ja? Ja. Ist dir auch egal was Papa macht? Ja (...) Aber wenn nächste Woche *Löwenherz* wäre (da sind ja schon Sommerferien), dann würde mir das ganz egal sein mit Mama, dann könnte mir *Löwenherz* auch ganz egal sein, weil ich dann weg bin (ist dann auf dem Ponyhof. Kind erzählt stolz von den zwei Pferden dort, ich frage interessiert nach?) Ich frage mal nach, ob ich dich richtig verstanden hätte. Wenn du nicht zu den Pony fahren würdest, dann fändest du es ganz gut, wenn noch *Löwenherz* wäre? Ja. Aber da du zu den Pferden fährst, ist dir das egal ... Und was wäre, wenn du jetzt hier bleibe würdest und nicht in die Ferien fährst. Was wäre dann besser, wenn du zu *Löwenherz* gehen würdest? (Kind macht einen perfekten Schneidersitz und erzählt von zwei Kindern die Yoga machen. Sie probiert es konzentriert). Weil ich dann was vorhabe.

(sehr zögerlich und ganz anders als der Inhalt betont) gut. Aber ich weiß ja auch nicht worüber die reden.

gut

Gut. (langsam, überlegend) Das bestimmt gut..

Ja, aber wenn seine Mutter zu *Löwenherz* gegangen ist, hatten er und sein Vater ein Problem, den O., sein kleiner Bruder hat dann sehr geweint.

Ich fand das doof, dass mein Vater nicht kommen wollte. Aber du hättest gewollt, dass er öfters kommt. Ja. aber meine Mutter konnte auch nicht kommen mein Vater musste auf meine Mutter aufpassen, weil sie ja schwanger ist.

Doof, mein Vater hat uns immer so früh ins Bett geschickt. hat. Er musste 1 Stunde früher als sonst ins Bett (19.00 Uhr) wenn seine Mutter bei uns zum Elternabend war.

gut

Vg) Ist denn bei euch zu Hause seit *Löwenherz* etwas anders als früher? Wenn ja: Was denn? Glaubst du, dass das an *Löwenherz* liegt? Oder an was könnte es noch liegen?

Nein ... es hat sich zuhause nichts verändert.

Es ist nichts anders geworden zu Hause.

Weiß ich nicht

Weiß nicht so genau (...)

Aufgeräumt und wir haben neue Sachen. Ich rede zu viel.

Nein, es hat sich nichts geändert.

Ja ... was gutes! Meine Eltern haben mir ganz am Anfang den Fragebogen gezeigt den sie ausfüllen mussten. Ja ... lag an *Löwenherz*.

Mama meckert nicht mehr so viel, das hängt aber nicht mit *Löwenherz* zusammen, sondern weil wir lieber geworden sind, wir streiten weniger. Aber im Leben hat sich was wegen *Löwenherz* geändert, mit dem Geld wechseln und Einkaufen.

Seine Mutter kauft ihm nicht mehr so viel; das hat er aber insgesamt eher halb scherzend gesagt und auch nicht in Verbindung zu *Löwenherz* gebracht

nö

Nein, zuhause ist alles gleich geblieben; ich habe an dieser Stelle auch noch mal nachgefragt, wie das war als er am Anfang aufhören wollte (und gesagt, dass ich mich gefreut habe, dass er dabei geblieben ist); da meinte er ganz direkt, seine Mutter hätte das Projekt blöd gefunden und gesagt das sei doch sinnlos (das führt zu nix); er hätte dann aber weiter machen dürfen nur sie hätte gesagt, sie mache nichts dafür und würde zu keinem Elternabend oder so hingehen

Nein, aber LH war toll.

Erst ja, dann nein.

Brüder, Zahnsperre, Schrank, Schreibtisch

Ja, ich sehe meine Eltern öfter. Ich glaube, dass lag an *Löwenherz*. Ich habe viel von *Löwenherz* erzählt. Ich habe ihnen gesagt, dass ich sie öfter sehen will.

nein

Das weißt du doch (Kind ist das Thema sichtlich unangenehm. Er will vom Thema ablenken, beginnt über die Sonne zu sprechen, warum man blinzeln muss, wenn man in die Sonne schaut) Ja ich weiß das. Aber diese Frage stelle ich allen Kindern von *Löwenherz*, weißt du, deshalb stelle ich sie dir jetzt auch!

nein

Nein, nichts anders. Doch! Es ist eine Playstation da! Meinst du das hat was mit *Löwenherz* zu tun? Nein, mit Weihnachten.

Nee, eigentlich nichts. Ich fühle mich nur ein bisschen sicherer, mag z.B. alleine zu Hause bleiben und so. Wenn Mama bei LöHerz ist, z.B.... ich hab dann nachts keine Angst mehr. Wenn ja: Was denn? Glaubst du, dass das an *Löwenherz* liegt? Ja, klar! Wenn ich daran denke, wie viel Spaß das gemacht hat und so, dann werde ich mutiger. Oder an was könnte es noch liegen? An *Löwenherz*!

nein

ja, ich hab mich früher immer auf *Löwenherz* gefreut, und jetzt kann ich das nicht mehr, da wir kein *Löwenherz* mehr haben

Donnerstag ist mein Lieblingstag weil ich da immer Schwimmen habe und *Löwenherz* sonst hat sich nichts verändert

(*Überlegt länger*) ihm fällt nichts ein. Er sagt immer nur gepresst „mm“ (verneinend) auf Nachfragen

Nö alles wie immer

Sie streitet sich mehr mit ihrer Mutter, aber das fand sie eher gut als schlecht. Außerdem hat sich verändert, dass sie keine Angst mehr hat bei Streit mit Jungen. Dann erzählt sie noch von einem Traum mit einer Hexe, den sie mal hatte und dass sie Angst hatte, aber dass sie dann aufgewacht ist und festgestellt hat, dass es nur eine Hose ist und dass sie erst dachte, die Hexe war ihre Mutter. Ich hab es nicht ganz verstanden, weil sie zuerst von einem Film erzählte (dachte ich) dann aber anscheinend doch von einem Traum (vielleicht eingeschlafen vorm Fernseher?) sie hat sich unter der Bettdecke versteckt und dann später die Hose erkannt

nein

nein

Mama und Papa sind netter geworden.

Zu Hause ist ein bisschen was anders. Wenn ihr Bruder früher nicht zur Schule wollte, dann konnte ihn ihre Mama auch nicht zur Schule kriegen.

Jetzt kommt das fast gar nicht mehr vor und wenn dann schimpft Mama nicht immer gleich, sondern stellt Regeln auf, dass man z.B. abends vor dem Schlafengehen wenn am nächsten Tag Schule ist, kein Fernsehen mehr gucken darf.

Ich bin ein bisschen netter geworden, aber ich weiß es nicht...

nichts

Dass ich später nach Hause komme. An dem Dienstag, wenn wir Gruppenstunde haben? ja Und ansonsten? Redet ihr vielleicht anders miteinander oder deine Mama? Nö, nur meine Eltern sagen oft Löwenzahn, ich berichtige sie immer.

Nö. Und sonst irgendwas anders geworden? Überleg mal! Nö.

nä Gar nichts? ne Machst du denn jetzt zu Hause irgendetwas anders? ich? ne, ich hör nur Kassetten, ne, mach was mit den Kaninchen Ich erinnere mich, dass du mal in einer Sitzung erzählt hast, kurz vor der Klassenfahrt, dass du noch mal mit deiner Mama reden wolltest, dass Mia nicht bei euch im Mädchenschlafsaal schlafen soll. Hättest du so was früher auch gemacht? ne Dann ist doch schon was

anders, oder? hmm Ist dir gar nicht so aufgefallen? Ne, weil Schwester hat ja im andern Haus geschlafen, gegenüber.

nö

nein

Erst einmal keine Antwort. Ausweichen auf eine andere Schulgeschichte.

Er begann mir auf die Frage, aufzuzählen wie sich seine Einrichtung in seinem Zimmer verändert hätte.

Ich ließ ihm erzählen.

Ja, dass mein Vater mich immer so früh ins Bett schickt.

Es hat sich nichts für ihn geändert.

nichts

Vh) Ist deine Mama oder dein Papa seit *Löwenherz* angefangen hat irgendwie anders?

Wenn ja: Woran merkst du das?

Die sind immer noch gleich.

Die ist auch nicht anders.

nein

Nö. (...) Also vorher hat sie mir manchmal ein Klaps auf den Po gegeben aber jetzt macht sie das irgendwie nicht mehr. Seit wann macht sie das nicht mehr? Also schon länger. Als ich 3 war hat sie damit angefangen. Und dann mit 4 hat sie das nicht mehr so oft gemacht und mit 6 hat sie das gar nicht mehr gemacht.

Mama hat mich geschlagen. Ich bin weggerannt, weil ich die Medizin nicht wollte und Mama ist hinter her und hat mich geschlagen.

nein

Kind möchte lange zu diesem Punkt nichts sagen. Er äußert dann aber, dass seine Eltern gestorben seien.

Was genau er meint und woran er das gemerkt hat sagt er nicht.

nein

Mama schlägt mich nicht auf den Po, jetzt sagt sie, dass sie mir am liebsten eine Backpfeife geben würde.

Ich finde das gemein. Sie sollte besser sagen, „Könnt Ihr bitte aufhören zu prügeln!“ statt „ich könnte Euch eine Backpfeife geben!“ mitten im Laden. Sie redet mehr mit mir.

nein

nö

nö

Nein, nein, **NEIN!**“ letztes geschrien. Er wird erinnert, dass es auch *Löwenherz* für die Eltern gab, daraufhin: „Nein, überhaupt nichts hat sich verändert.“

Weiß ich nicht.

Ja, meine Mutter hört mir jetzt zu, wenn ich ihr etwas erzählen oder sagen will.

nein

Ja, das sie mir mehr erlauben (...) Und schreien weniger (...)

Sie schreien weniger?

Sie haben mich nur einmal angeschrien letzte Woche (Kind beginnt zu würfeln. Er wolle nur weiter reden, wenn er eine bestimmte Zahl würfelt. Er würfelt sie leider nicht und ich bohre nicht weiter nach)

nein

Ich weiß nicht. Ich find eigentlich...ein bisschen hat sich geändert. Ich kenne jetzt Geschichten von Angst. Und was hat das verändert? Weiß ich nicht...

nein

nein

Manchmal: sie schimpft nicht mehr so oft und ist glücklich

Ja. Papa schlägt nicht mehr so oft.

Sie ist auch ein bisschen netter geworden.

Mutter war gestern beim Frisör, das ist anders.

nö

Hat deine Mama mal mit dir zusammen die *Löwenherz*-Hausaufgaben gemacht von der Elterngruppe? Ja ganz oft. Zum Beispiel was? Weiß ich nicht. Das glaub ich nicht! Ist aber so! Habt ihr mal das gemacht, wo ihr euch abwechselnd euch Gefühle vorspielt und die erraten müsst? Nö. Mama hat das manchmal gemacht. Luca hat das auch schon mal gemacht. Das ist ein Erzieher aus meinem Hort. Hat deine Mama dich dann gefragt, dass du das Gefühl erraten sollst was sie spielt? Nö.

nö Die sitzt nur am Computer.

Nö. Die ist so wie immer. *Und deine Schwester?* Auch so wie immer..

Hm.. nein.

Ja, Nee. Hat sich nichts verändert? Ja doch, jetzt sind sie netter. Sind sie netter geworden? Wie sieht das denn aus, wenn sie netter sind? Weis nicht. Mein Vater ist netter. Woran merkst du das, dass dein Vater netter geworden ist? Dass er mir was kauft usw., mir Geld gibt 1 Euro oder 4 Euro. Ein großes Fahrrad hätte er jetzt auch. Redet er auch mehr mit dir? Nee.

Sein Papa schickte ihn immer so früh ins Bett wenn seine Mutter bei uns war. Ist deine Mutti anders? Ja, sie geht immer zu *Löwenherz*. Verhält sie sich anders, redet sie anders mit dir? Sie redet nicht anders mit mir, aber sagt immer: „komm her, hilf mir heute Abend, komm du musst mir helfen. *Er meint damit bei den Löwenherz Hausaufgaben der Mutter*. Hilfst du ihr gerne bei den Hausaufgaben? Nicht Nervt dich das? Warum nicht? Weil ich dann kein Fernsehen gucken kann.  
nein

VI Wie war das für dich als *Löwenherz* - Kind in eurer Klasse?

Gut

gut

Ich fand es doof, dass J. (Kind aus der Klasse) nicht dabei war.

gut

Die anderen haben blöde Scherze gemacht über *Löwenherz* (z.B. immer Löwenschertz gesagt) und sie so ein bisschen geärgert; Kind meinte aber sie wollten sie damit dazu bringen aufzuhören, weil sie neidisch waren

Ganz normal

Gut

Weiß ich nicht.

Sehr toll. Die anderen waren neidisch.

normal

normal

gut

Anstrengend ein bisschen, weil die anderen Kinder neidisch darauf waren und deswegen manchmal uns geärgert haben. Dann haben sie gesagt „ihr seid ja Schulschwänzer“ und so, weil wir dann ja nicht in der Unterricht gegangen sind.

normal

gut

egal

ganz normal

Ja, dass ich mich XXXX (leider nicht zu verstehen und auch keine Erinnerung) verabrede als früher, das lässt sich ja nicht ändern. An dem Dienstag, an dem die Gruppe ist? hmm

Manchmal haben welche gefragt, wo ich hingehe. Junge hat das irgendwann auch mal gefragt. Echt, hat er *Löwenherz* vergessen gehabt? Ja.

nichts anders

gut

Abgefahren! Weil die anderen die Hausaufgaben zu Ende machen mussten und wir nicht. das war cool, so als ob wir Präsidentenkinder sind, weil wir extra abgeholt wurden.

Die anderen haben nichts dazu gesagt, er aber ist „fröhlich darüber“, dass er ein *Löwenherz*kind geworden ist.

Gut, Nee nicht gut. Sie sagen du geht's dahin wegen du Angst hast.

Ihre Freundin wollte gern mitmachen und hat sie beneidet.

VIb) War es irgendwie komisch oder anders als früher in der Klasse zu sein?

Nein ... war nicht anders. Es war gut.

Das war normal!

Ja. Das war schön, ein *Löwenherz* Kind zu sein!

Klassenkameraden waren gleich

Ich glaube eher T. (Kind der Klasse) war neidisch und hat gesagt, ich bin auch bei *Löwenherz*. Manche waren neidisch. Ich hab gesagt, T. ich weiß, dass du nicht da bist, sonst wärst du schon längst da und würdest an die Tafel geschrieben worden sowie 2.07, 2.06 und ich. Wir wurden nämlich auf die Tafel geschrieben und da hab ich mich richtig gefreut (...) Also guck mal, meine Eltern wollten das erst nicht, aber ich hab gesagt „Bitte, bitte, bitte“, aber sie haben gesagt, wir wissen dass du da nicht rein kommst, aber dann hab ich das doch geschafft. Und da hast du dich gefreut! Ja. Was hast du denn gedacht, was wir bei *Löwenherz* machen? Ich habe mir das eigentlich ganz anders vorgestellt. Ich habe eigentlich gedacht, dass wir nuuuur über so einen Krempel reden und wenig spielen, aber dann hab ich einmal gefragt, wozu sind die ganzen Taschen und da hab ich gehört dass da Spiele drin sind und da hab ich gedacht: Was? Ich dachte wir machen nur so was über Gefühle und so einen Krempel reden (...) So ähnlich wie die

Fragebögen am Anfang waren? Ja! Und dann dachte ich überhaupt nicht dass das hier in der Schule war ich dachte irgendwo ganz weit weg, gar nicht in der Schule. Du hast also gedacht, das wäre ganz woanders und wir würden nur über Gefühle reden! Ja. Aber du hattest trotzdem Lust zu kommen? Ja!

Ist nichts anders, hab mich mit 3.11 gestritten

Eine aus Berlin, die ich im Flugzeug kennen gelernt habe.

Nein ... war nicht anders.

Ein bisschen anders. Aber das war egal. Zuerst wusste ich nicht wo ihr uns hinbringt. Und dann hattet ihr keinen Schlüssel dabei ... (er erzählt von einer Stunde im Toberaum der Schule, die ihm sehr gut gefallen hatte, in der T. (GruppenleiterIn) die Kinder dort länger hatte einfach spielen lassen).

Wenn die mich ausgelacht hätten, wäre ich nicht mehr zu *Löwenherz* gegangen, aber das war nicht so.

nein

ok

ne

Anders war, dass die *Löwenherz*-Stunden weniger anstrengend waren als die regulären Schulstunden.

Freude auf *Löwenherz*

Komisch. Die anderen haben oft nach *Löwenherz* gefragt.

nein

nö

nein

War gar nicht komisch. Ja, doch, am Ende, als wir zu euch gegangen sind, habe ich mich glücklich gefühlt. Die anderen waren neidisch, haben gesagt wir gucken „Sissi“. Vorher war es aber nicht komisch.

genauso

das fand ich gut, weil nicht alle mitgemacht haben, meine beste Freundin, war ein bisschen neidisch, weil sie nicht bei *Löwenherz* war

War nicht komisch und nichts anders

war anders, aber keine Ahnung was

das war anders, das für mich Stunden ausgefallen sind, sonst nichts

nein

Kann ich nicht sagen. Ganz normal.

Ne. Ich vermutet, dass z.B., ähm, ähm, M. (Kind aus der Klasse) und andere sagen, hehe, Das hast du vorher befürchtet, dass das kommt? ja Warum hätte sie euch auslachen können oder dich? weiß nicht Was war denn deine Phantasie? Wenn du das befürchtet hast, hast du dir doch bestimmt was dazu überlegt. weiß nicht wirklich

Nö

nee

Ja. Also ich find auch was ein bisschen schlecht an *Löwenherz*, weil ich immer „Sport-ohne-Anmelden“ verpasst habe. Ich mach gern Sport

Ja. Wie denn? Weiß ich nicht.

Das war komisch.

nein

VIc) Hast du neue oder andere Freunde oder Freundinnen?

Ja ... ein Mädchen, mit dem sie jetzt öfter spielt.

Nein, ich habe keine neuen Freunde.

nein

(Kopfschütteln)

Ja dann hab ich 2.06 ein bisschen mehr kennen gelernt. Also sie ist zwar nicht richtig meine Freundin geworden aber ich habe sie näher kennen gelernt. Und mit 2.07? Ich finde 2.07 ist ein bisschen zickiger geworden als vorher. Woran merkst du das? Sie streitet immer so viel und will alles besser wissen. Früher war es nicht so? Nee. Findest du dass eure Freundschaft doofer geworden ist oder besser? Doofer! Hast du ihr das mal gesagt? Nö (...) Einmal da haben sie so Zöpfe getragen 2.07 und andere Mädchen und haben gesagt, das ist jetzt neue Mode und da hat 2.07 gesagt zu mir, ich muss ehrlich gesagt mit Pferdeschwanz siehst du doof aus und ich hab gesagt, ja weißt du, du hast mich noch nie mit Pferdeschwanz gesagt, wie kannst du das wissen (lacht) (...) Und einmal haben wir versucht das fliegende Klassenzimmer nachzuspielen und haben immer so Theaterstücke nachgemacht so ein bisschen und dann hat sie gesagt, ich wollte immer bestimmen aber das stimmte gar nicht, ich wollte nur bestimmen aber das stimmte gar nicht, ich wollte nur auch mal meine Meinung sagen. Und dann habe ich gesagt, „Nö, 2.07“, also in Gedanken hab ich gedacht „Nö 2.07, jetzt habe ich echt keinen Bock mehr!“ Kann es sein, dass sich die Freundschaft zwischen euch verändert hat, weil du dich verändert hast? Weiß ich nicht. Vielleicht war 2.07 schon immer so und du schaffst es jetzt einfach besser deine Meinung zu

sagen und da wundert sich P drüber und das ist für sie vielleicht ein bisschen anstrengend! Ja, aber ich möchte doch auch mal meine Meinung sagen und nicht immer ihre hören! Hast du früher weniger deine Meinung gesagt als heute, weniger Nein gesagt und so als heute? Weiß nicht, vielleicht, also eher so ein bisschen mehr.

keine neuen Freunde

3.13 ist jetzt mein Freund

3.12. Und M. (Kind der Klasse). Den hat 3.13 einfach mal angesprochen. Dann erzählt er noch, wie A. (Kind der Klasse) und er sich kennen gelernt haben bzw. dass sie sich schon von klein auf kennen.

Nein, aber ich frage andere Kinder eher nach ihrem Namen und sage, dass ich sie nett finde.

Ja, einen neuen Freund, der hat aber nichts mit *Löwenherz* zu tun; der ist gar nicht in seiner Klasse sondern wohnt direkt neben ihm im Haus

Alle Mädchen. Mit 4.17 streitet sie sich. Am Anfang waren sie immer zusammen, weil beide keine anderen Freunde hatten. Jetzt lieber andere

Sehr leise: „noch nicht“. Er erzählt, dass er aber gern neue Freunde hätte, auch aus der Klasse.

Nichts geändert, vielleicht 5.18 neu , 5.20 ist keine Freundin mehr.

nein

Ich habe neue Freunde.

nö

nein

Nein. Doch! Das ist ein Erwachsener, namens J. (interviewende/r GruppenleiterIn). Ein bisschen seid ihr das ja...

nee

nein

nein

8.49 ist neu, vorher zwar auch schon sein Freund, aber nicht so doll gefreundet. Jetzt verabreden sie sich auch und sie sitzen in der Klasse nebeneinander. Das gefällt ihm besser. Vorher saß er hinten neben 9.52 und konnte nicht so gut hören

nein

Ja, 9.54 (Kind der Parallelgruppe), mit ihr trifft sie sich nun manchmal und sie wollen am Samstag zusammen ins Kino gehen

nein, ich habe mit den anderen *Löwenherz*kindern schon vorher viel gespielt

Nein, nur S. (kein Gruppenkind).

Ist noch mit 9.55 und 9.53 befreundet.

Kopfschütteln „Mmh“. R. (Kind der Klasse) will nur mit 9.54 spielen.

9.52 ist jetzt ein neuer Freund.

Ich war früher mit 10.60 nicht verabredet. Mhm, und jetzt bist du mit 10.60 verabredet? Jetzt auch außerhalb von *Löwenherz* oder nur in der *Löwenherz* - Zeit? Ich hab' mich seit *Löwenherz* einmal mit 10.60 getroffen.

Nö. Warst du mit 10.57 oder mit 10.60 vorher ein bisschen befreundet, bevor du in die Gruppe gekommen bist? Mit 10.60 und mit 10.57 auch. Ein bisschen oder genauso wie jetzt? Ein bisschen. Versteht ihr euch jetzt besser als vorher? Da ihr so oft miteinander gespielt habt und euch dadurch besser kennen gelernt habt? Nö.

nö

nee

Ja. Du. Und T. (GruppenleiterIn). *Ja, das stimmt. Und in der Klasse?* Nein. Die gleichen wie vorher.

Freundschaftlich habe sich nichts verändert. Mit den Kinder aus der Gruppe verstehe er sich auch nicht besser als vorher. Es sei alles so geblieben.

nein. Ich habe einen besten Freund und der kommt in die zweite Klasse.

Ja, hat er.

Sie hat immer noch die gleichen Freunde. Mit der dritten und vierten Klasse möchte sie auch nichts zu tun haben, da die Kinder immer schlagen und das macht ihr Angst.

VII) Hast du mit *Löwenherz* etwas Neues gelernt?

Hat was Neues gelernt

Hmh (überlegt) Nee. Ich habe euch kennen gelernt! (lacht) Irgendwas vielleicht, was du am Tag gebrauchen kannst, also z.B. den Sicheren Ort? Ja, das hab ich auch manchmal gemacht. Aber ich hab auch was anderes gemacht. Ich habe mir einen Phantasiefreund vorgestellt (...) Zusammen mit meiner Freundin (...) Meine Freundin S (kein Gruppenkind) hat auch eine, eine Phantasiefreundin? Und wie sieht dein Phantasiefreund aus? Der ist halb Pferd und halb Mensch. Er hat einen Pferdekörper und Pferdeschweif alles, nur oben und der Kopf ist Menschenkörper. Der hat die Haare so ein bisschen wie

eine Punkerfrisur (lacht) Und hilft er dir? Ja, ich nenn das immer Pferdewelt (...) Ganz oft geh ich zu dem (...) In der Schule auch? Eher wenn ich zu Hause bin. Ich rede auch manchmal mit dem, wenn meine Mutter gerade nicht da ist und wenn meine Mutter da ist, dann red ich mit dem in Gedanken! Meine Mutter kennt den aber auch schon ein bisschen, ich hab ihr schon ein bisschen von ihm erzählt (...) Den nenn ich Ferdinand. Und diese Phantasiefreundin von S. die heißt Natur. Die hat grüne Haare und besteht aus Blättern. Wer ist denn auf die Idee gekommen? Also eher sie, also eher S.. Einmal als ich bei ihr geschlafen hab, da haben wir uns das ausgedacht (...) Und später sind wir darauf gekommen ein Phantasiefreund zu machen. Das war als ich bei ihr geschlafen hab. Was ist denn das Tolle an deinem Phantasiefreund? Hmm (überlegt). Er ist auch nett und freundlich und hilft mir, wenn ich Probleme hab. Wie macht er denn das? Ich komm halt mit ihm mit und dann gehen wir zusammen in den Wald oder ich geh mit ihm nach Hause und dann reden wir darüber.

ja

ja

nein

nein

Weiß ich nicht.

Mir fällt nix ein.

ja

ja

Ja, dass man sich trauen soll etwas zu tun, wenn man es möchte.

manchmal

Nö (...) Spaß. Du hast Spaß gehabt? Ja

Ja, nicht mehr ärgern.

Ich bin mutiger geworden!

nein

ja

Nein, Kassette wird er auch nicht mehr hören, weil sie langweilig war

gar nichts

Sie hat jetzt mehr Mut: früher hat sie immer geweint, wenn sie jemand gehauen hat, das ist jetzt nicht mehr so oft so. mehr zum mutig sein fiel ihr nicht ein und ich hab dann noch mal gesagt, dass es ja auch mutig ist, sich zu streiten, weil es mutig ist zu sagen, was man will etc.

Mut habe ich gelernt

nein

nein

Dass man keine Angst mehr hat.

Nein, weiß ich nicht, nur dass ich mich auch mit Jungs verstehen kann.

ja

Weiß ich jetzt nicht so genau. Was könntest du denn durch *Löwenherz* gelernt haben? ähm, ..., dass es manchmal anstrengend ist später nach Hause zu kommen. ... vielleicht, vielleicht, vielleicht ... Was würdest du denn sagen, was wir in *Löwenherz* gemacht haben, wenn du das jemandem erklären müsstest was *Löwenherz* ist? Also wir haben uns in einen Kreis gesetzt, dann haben wir erzählt was wir z.B. so gemacht haben, wie's uns geht, und dann haben wir ganz viel gesprochen, dann haben wir die Geschichten gelesen, dann haben wir dazu was gespielt, dann haben wir uns verabschiedet, also das Lied gesungen, dann sind wir raus gegangen. Mh, und du hast ja gesagt, dass wir ganz viel gesprochen haben, hast du eine Idee warum wir ganz viel gesprochen haben oder wozu? mh, nee Was für Geschichten waren das? ähm, z.B. mit dem Plazieren(?) und mit Hund und Katze und ... Wo das Mädchen zu seinem Opa gefahren ist und der immer ganz griesgrämig ist und wo du Zuschauerin, N. (GruppenleiterIn) den Opa gespielt hat.

Nö. Machst du irgendwas anders seit *Löwenherz*? Nö. Könntest du dir vorstellen, dass Kinder was bei *Löwenherz* lernen können? Nö. Kannst du mir bitte besser erklären, was genau du meinst damit ich dich besser verstehen kann. Ich merke nämlich das ich langsam ärgerlich werde, wenn du immer nur Nö sagst, weil ich nicht weiß, ob du wirklich Nein meinst oder das nur sagst, damit ich nicht länger frage. Neeeeein! Also du bist der Meinung, man kann bei *Löwenherz* nichts lernen. Nicht so richtig. Was meinst du damit. Nicht so wie in der Schule? Ja. Also man lernt da kein Deutsch und kein Mathe. Was lernt man denn dann sonst? Weiß ich nicht.

... ne ... Weißt du gar nicht? Was **könntest** du oder was könnte überhaupt ein Kind mit *Löwenherz* lernen? Weißt du das? mhm Wenn du so überlegst, was wir in den Sitzungen gemacht haben, fällt dir da irgendwas ein? was haben wir denn genau gemacht? Kannst du das erzählen? Wenn du jemandem erklären müsstest **was** *Löwenherz* ist. Was würdest du dem erzählen? Ähm, C. (Freundin) hat mich mal

gefragt und da hab ich gesagt, ähm, also **immer** lest ihr uns eine Geschichte vor, und meistens ist da kein Ende, dann müssen wir das Ende entweder kneten oder was schreiben oder spielen.

weiß ich nicht.. (auch bei näherem Fragen nach Entspannung, über Gefühle/ zu bestimmten Themen reden, Sicherer Ort etc. kam nichts)

Ja.

Ja, zu ignorieren.

Nichts. Hast du nichts Neues gelernt? Doch mehr Spiele

nichts

ja

Alles war ihr bekannt. Erst durch erinnern der einzelnen Situationen gibt sie an neues gelernt zu haben.

VIIb) Kannst du sagen, was du gelernt hast?

Keine Angst zu haben ... Auf meine Frage wovor, kam: Beim Schlafen! Muss nicht mehr so viel Nachdenken; schläft schneller ein. Beim Rausgehen. Sie traut sich öfter rauszugehen. Besonders mit ihrer Schwester geht sie gerne nach draußen. Das findet sie richtig schön. Auch mit ihrer Freundin mag sie draußen etwas unternehmen.

Traue mich mehr zu reden.

Ich hab mich mehr getraut.

Dass man Schuhe auszieht, bevor man in einen Raum geht.

Hmh (überlegt) Nee. Ich habe euch kennen gelernt! (lacht) Irgendwas vielleicht, was du am Tag gebrauchen kannst, also z.B. den Sicherer Ort? Ja, das hab ich auch manchmal gemacht. Aber ich hab auch was anderes gemacht. Ich habe mir einen Phantasiefreund vorgestellt (...) Zusammen mit meiner Freundin (...) Meine Freundin S (kein Gruppenkind) hat auch eine, eine Phantasiefreundin? Und wie sieht dein Phantasiefreund aus? Der ist halb Pferd und halb Mensch. Er hat einen Pferdekörper und Pferdeschweif alles, nur oben und der Kopf ist Menschenkörper. Der hat die Haare so ein bisschen wie eine Punkerfrisur (lacht) Und hilft er dir? Ja, ich nenn das immer Pferdewelt (...) Ganz oft geh ich zu dem (...) In der Schule auch? Eher wenn ich zu Hause bin. Ich rede auch manchmal mit dem, wenn meine Mutter gerade nicht da ist und wenn meine Mutter da ist, dann red ich mit dem in Gedanken! Meine Mutter kennt den aber auch schon ein bisschen, ich hab ihr schon ein bisschen von ihm erzählt (...) Den nenn ich Ferdinand. Und diese Phantasiefreundin von S (Freundin) die heißt Natur. Die hat grüne Haare und besteht aus Blättern. Wer ist denn auf die Idee gekommen?

Also eher sie, also eher S. Einmal als ich bei ihr geschlafen hab, da haben wir uns das ausgedacht (...) Und später sind wir darauf gekommen ein Phantasiefreund zu machen. Das war als ich bei ihr geschlafen hab.

Was ist denn das Tolle an deinem Phantasiefreund? Hmhm (überlegt). Er ist auch nett und freundlich und hilft mir, wenn ich Probleme hab. Wie macht er denn das? Ich komm halt mit ihm mit und dann gehen wir zusammen in den Wald oder ich geh mit ihm nach Hause und dann reden wir darüber.

Ich bin mutig geworden. Ich spreche jetzt mit jedem. Ich habe schön gespielt.

Zu dieser Frage hat das Kind gar keine Lust mehr ... und sagt einfach immer wieder „Ich kann gar nix mehr“

Mutig sein und zu anderen nett sein. Er erwähnt auch, dass er und 3.12 zwar oft Quatsch gemacht hätten, aber eigentlich hätten sie sich zugeflüstert, dass sie eigentlich zuhören würden.

Nö. LH-Mappe ist weg.

„Ja, dass man leise sein muss.“ Die Nachfrage, ob die GruppenleiterInnen das immer verlangt hätten, verneint er, „aber die Mädchen schreien immer herum.“ Was passiert, wenn man leise sein muss? „Man kann gut zuhören“

*Löwenherz* weiter machen, allein bei *Löwenherz*, nur mit 5.18.

Dass man sich entspannen muss, damit es einem gut geht.

Weißt du denn, was wir euch bei *Löwenherz* außer Spaß haben noch beibringen wollten? Hast du da eine Idee? Mut? (fragende Stimme) Was ist denn Mut? Wenn man Angst hat, dann nicht wegzulaufen. Sondern? Sterben! (lacht dabei) Nein, weitergehen. Bist du denn mit *Löwenherz* mutiger geworden? Was denkst du? Kind schüttelt den Kopf. Weißt du, was ich z.B. mutig finde? Mutig finde ich es auch, dass man sich traut, mit jemandem zu sprechen, wenn man ein Problem hat, dem zu sagen, dass man traurig ist. Und da finde ich dich ganz schön mutig! Hmmm

Neue Geschichten. Und kannst du sagen, wofür das gut ist, dass du die gelernt hast? Ich weiß nicht. Also, erzählst du die mal Leuten, oder denkst du daran, oder... Nein. Guck ich mir immer wieder in meinem Kopf an. Aber keine besonders.

Vertrauen zu haben und

auch Mut zu haben

Mut. als seine Mutter abends bei LH war hatte er weniger Angst und konnte besser einschlafen

Mit dem Lied und was ihr gesagt haben, Sachen besprochen haben uns

nein

Kind ist mutiger geworden, weil es keine Angst mehr im Dunkeln beim Einschlafen hat.

schneller zu rennen und Kind hat nicht mehr so viel Angst, wenn er allein ist

nö

Mich nicht mehr so viel zu ärgern. Und das Lied „Mut tut gut“, das hat mir auch ganz gut gefallen. *Und „dich nicht mehr so doll zu ärgern“? – merkst du den Ärger jetzt nicht mehr so doll, oder..? Nö, ich krieg fast keinen Ärger mehr. Seit der 5. oder.. 10. Sitzung oder so hab ich keinen Ärger mehr. Und hast du das Gefühl es ist ganz wichtig, dass du keinen Ärger mehr hast? Das find ich gut. Damit ich. Dann krieg ich keinen Ärger mehr. Und fühlst den Ärger auch gar nicht mehr, tatsächlich? Oder musst du den manchmal wegdrücken? Nö. Ja manchmal schon. Und hast du auch mal ausprobiert wie es ist, wenn du den einfach raus lässt? Der muss ja irgendwo hin, der braucht ja Platz. Nein. Das darf ich nicht. sonst kriegt ein Kind von mir haue – ohne dass ich’s möchte. Aber das krieg ich schon in Griff! Aber ich hab das schon geschafft. Hm. Ist ja toll, bist du auch stolz darauf, das freut dich. Ja.*

Hier kann ich es aber besser.

Was Neues zu malen, Kneten, Geschichten.

Wenn ich sauer bin, dann muss man mich erst mal nicht anfassen, dann denke ich nach, und dann geht es besser.

VIIc) Hast du eine Idee, wodurch du das Lernen konntest?

Weiß sie nicht mehr.

nein

ja

nein

Bisher noch nicht ...

Noch nicht.

Ihr habt uns doch das alles gesagt! Ihr habt uns doch immer Geschichte erzählt (er sagte das mit einer Selbstverständlichkeit, die mich ganz stutzig werden ließ).

nein. CD gehört, jemand gestört, weiter probiert... Entspannung

Vom Lied. Und das wir viel gesprochen haben.

Weil wir darüber gelernt haben.

nein

Durch *Löwenherz*, durch eure Fragen und das Lied zum Beispiel...

dadurch, das ihr (GruppenleiterInnen)immer was erzählt habt, Geschichten vorgelesen und ihr Bilder (Gefühlekarten) mitgebracht habt

durch das ganze bei LH

Durch das Lied

weil ihr mit uns geredet habt

nein

Kind begründet das so, weil wir haben ja so viele Geschichten gelesen und sie wusste nicht Wie und Was und Wo. Da hat sie sich ihre Mappe genommen und alle Geschichten noch mal gelesen. Das hat ihr geholfen, mutiger zu werden.

Einfach so...

Weiß ich nicht.

Mit *Löwenherz*. *Was genau hat dir da geholfen? Zwei Männer und eine Frau... (Gruppenleiter + Kind der Gruppe) und ich hab auch geholfen. Was haben denn die zwei Männer und die eine Frau gemacht? Und was hat der andere Junge gemacht? Der eine junge hat auch mit mir auch Löwenherz gemacht. Und.. das war’s.*

nein

Ja, von euch

VIII) Hast du vor, Sachen aus *Löwenherz* weiter zu machen?

Ja ... sie verreist in die Türkei in den Sommerferien und möchte dabei die *Löwenherz*mappe mitnehmen um darin zu lesen. Sie sagte aber nicht welche!

ja

ja

nein

Nein

Ja, ich hab manchmal mit der *Löwenherz* CD gehört. Aber jetzt nicht mehr. Jetzt hab ich andere CDs, das war ja immer das gleiche. Wenn es immer was Neues wäre, dann hätte ich das vielleicht immer noch

gehört. Kannst du dir vorstellen, warum das immer das gleiche ist auf der CD von *Löwenherz*? Weil wir das lernen sollen, immer so ein bisschen mitlernen sollen (...) Ich hab jetzt einen anderen Sicherer Ort. Also früher hatte ich ja eher so einen Dschungel und jetzt hab ich eher so einen in den Bergen wo ich mich hinzaubern kann und dann kann ich mir vorstellen, dass ich mich groß zaubern kann und dann kann ich mir vorstellen, dass ich mich dann so groß zwischen die Berge legen kann wie in eine Badewanne und dass ich mich klein machen kann und in alle Ritzen rein kann zwischen den Bergen. Ist denn dein Freund Ferdinand auch so etwas wie ein Sicherer Ort? Ein bisschen schon. Woran merkst du dann, dass es dir besser geht, wenn du bei Ferdinand bist? Da fühl ich mich halt so als wäre ich frei und könnte alles machen was ich will (lacht). Ich stell mir immer vor, dass wenn ich mitgehe, dann verwandele ich mich selbst in einen Schützen (...) Ich würde gerne Schütze sein, halt. Dann könnte ich reiten und so. Die sind ja eher ein bisschen so wie Pferde (...) Wie fandest du das eigentlich, dass wir in der Gruppe so viel über Gefühle gesprochen haben, war das neu für dich? Das war auf jeden Fall ganz anders als im Unterricht. Auf jeden Fall war es viel ruhiger als in der Klasse, da ist das immer so laut und es waren immer so viele. Dann dröhnen mir manchmal nach der Schule die Ohren. Erinnerst du dich noch an den Kreis, den wir am Anfang gemacht haben um euch zu fragen, wie es euch geht (...) Kanntest du so was schön? Das kenn ich eigentlich schon. Das hab ich schon oft, also z.B. wenn ich in irgendeiner Gruppe bin. Und wie fandest du das, dass es so viel um Angst ging? Fandest du das gut oder eher langweilig! Gut! Hat dir das vielleicht mal bei irgendwas geholfen? Vielleicht, wenn du selber mal Angst hast? Also z.B. wenn irgendjemand mich ärgert, dann hilft mir meine Mama, dann gibt sie mir irgendwelche Tipps oder so oder fragt mich was ich machen könnt, z.B. dass ich sage „Halt die Klappe du Mülltonne! Halte deinen Deckel!“ Redest du jetzt mehr über Gefühle? Ja, aber eher mit meinen Eltern. Aber manchmal ist es ein bisschen schwer zu erklären. Und manchmal will ich auch gar nichts sagen, aber die nerven mich dann, dass ich das sagen soll. Manchmal sage ich das dann doch und manchmal auch nicht. Aber das ist auch ganz gut, denn sonst könnte meine Mutter mir gar nicht mehr helfen! (...) Aber manchmal wenn ich z.B. eine Dummheit gemacht habe oder was kaputt gemacht habe, dann sag ich ihr immer, bitte, bitte sei nicht sauer und dann hilft das manchmal, aber manchmal auch nur. Redest du auch mit 2.07 mehr über Gefühle! Nee! Eher mit meinen Eltern und manchmal sogar mit meinem Vater! Redest du lieber mit deinem Vater über Gefühle oder mit deiner Mutter? Mit beiden eigentlich.

nein

nein

ja!

nein

nein

nein

Bilder malen, die mit sicherem Ort zu tun haben

Ja, dass man sich etwas trauen kann.

ja

Nö. (...) vergessen (Kind beginnt mit dem Finger etwas durch den Raum zu verfolgen. Als ich ihn frage, erzählt er dass er einen Vogel sieht, der durch den Raum fliegt. Er zeigt mir, wie der Vogel quer durch den Raum geflogen ist. Ich frage nach und er erläutert, dass er sich vorstelle, wie der Vogel weiterfliege, weil er ja draußen wirklich weiter fliege)

ja

Ob ich weiter *Löwenherz* mache? Ne, die Gruppe hört ja auf. Aber Sachen daraus, hast du vor, davon etwas weiter zu machen? Wie weiter zu machen...? Naja, wir haben ja verschiedene Sachen gemacht. Du hast einen Ordner mit Geschichten und verschiedenen Sachen drin, du hast diese CD von uns bekommen...

nein

nein

nein

nein

ja

nö

nein

nein

Hört noch immer die Entspannungsgeschichten.

„Mmmh“ Kopfschütteln. Sie möchte *Löwenherz* weiter machen.

nö

mmh

Weiß ich nicht.

Ja, das malen vom Anfang mit T. (GruppenleiterIn) hier zuhause (Squiggle).

Macht keinen Spaß

Ja

Keine Lust darauf.

VIIIb) Was denn? bzw. Warum nicht?

Malen und die Geschichten lesen. Die Testhefte des BA-K mochte sie ganz gerne hören bzw. weiterhören.

Die Geschichten will ich noch mal lesen.

Weil ihr so viel genervt habt.

Weiß ich nicht.

Ja, die Entspannungsübungen, die Geschichten noch mal lesen.

Auf Nachfrage (habe ein paar Sachen aufgezählt) sagt Kind, dass er die Entspannungs-CD blöd findet.

Die Geschichten lesen und malen. Den sicheren Ort will das Kind noch mal malen.

Kassette hat sie noch, evtl. Wird sie sie hören.

Kassette vielleicht. Geschichte nicht.

Nicht wieder wird er die Entspannungsgeschichten hören, die sind langweilig.

CD hören, Geschichten hören bestimmt noch Mal

Die Entspannung.

Die CD kann ich hören. Wo ist die denn? Die ist in deinem Ordner im Kinderhaus.

Wieder in dem Raum spielen.

Vielleicht höre ich die Entspannungs-CD noch mal...

Weil das nur in der Gruppe so viel Spaß gemacht hat

Weil er andere Gedanken hat. Im Kindergarten darf er das nicht machen, weil er immer raus muss

Keine Ahnung

Sie will die Zettel mit den Tabellen noch mal machen und den Zettel mit dem Jungen (11.Sitzung)

Ich hab schon ganz oft die Geschichte gehört und L. (Geschwisterkind) hört die auch gern. Manchmal sind wir abends im Bett und hören. L. mag die auch, aber manchmal ist die auch langweilig.

Nö. Hast du das Bild vom Sicherem Ort noch? Weiß ich gar nicht. Was hattest du denn noch mal gemalt, erinnerst du dich noch? Ein Meer. Und wo ist das Bild hin? Keine Ahnung. Ist es vielleicht bei Papa?

Keine Ahnung (...) Ich kann ja mal gucken

Ich könnte mir noch mal die Geschichten durchlesen. ähm, und ... Ja! Das mach ich auch manchmal ...

Und noch mehr? kannst du dir vorstellen die Entspannungsgeschichten z.B. zu machen oder die Reise zum sicheren Ort – kannst du dir das vorstellen, das noch mal für dich zu machen. Nein. oder doch. Aber eher nicht. aber den Ordner kann ich ja behalten. Ich habe die Entspannungsübung mit der CD 3- oder 4-mal gemacht. Aber da bin ich immer eingeschlafen.

Entspannungsgeschichte hat er ein bisschen gemacht, will er aber nicht weiter machen.

Kneten, Malen, Fußball weiterspielen, Schiffticken weiter spielen, verstecken spielen und weiß nicht mehr.

Zu langweilig.

VIIIc) Hast du manche Geschichte noch mal gelesen? Wenn ja, welche?

Bisher noch nicht ...

Noch nicht.

Die Geschichte mit dem Hund und wo das Kind allein zu Hause ist

Ich hab das eigentlich immer vergessen noch mal zu lesen. Und wie fandest du die Hausaufgaben in *Löwenherz*? Gut! Aber ihr hattet ja so häufig die Hausaufgaben nicht! Wie kommt das? Ja, hey ihr habt gesagt, das ist nicht so wie in der Schule, wir müssen das nicht machen! (lacht)

Die Geschichten waren langweilig, weil mir der Inhalt egal war (In der Nachfrage hatte ich mehrere Alternativen als Grund für Langeweile angegeben, sie hat sich egal ausgesucht.).

Die Entspannungsübung

nein

Ne .. noch nicht.

Das waren so babyhafte Geschichten, die Kinder so Ängste hatten. Mama hat mir einmal eine Geschichte vorgelesen, weil sie das wollte. Mit der CD hab ich das öfter gemacht abends, da bin ich eingeschlafen Er hat sich einige Geschichten noch mal vorlesen lassen, welche seine Mutter ihm vorgelesen hat weiß er nicht mehr.

Ja, welche weiß ich nicht.

Ja, meiner Cousine habe ich eine vorgelesen. Die in der man nicht von zu Hause weg will.

nö

nein

keine

Nee, hat sie vergessen

nein

Mmm. Kopfschütteln

manchmal

nö

die letzte Wie bist du denn auf die Idee gekommen noch mal eine Geschichte zu lesen? Weil, ich hatte gerade Lust zu lesen und da ist mir eingefallen, dass wir immer Geschichten gemacht haben. Kannst du noch erinnern welche Geschichte du öfter gelesen hast? Ich hab immer nur eine, also nicht zweimal gelesen.

Nee, hab ich nicht.

nein

nein

Spontan sagte er zwei. Ich habe ihm den Gruppenordner gezeigt und fragte ihm welche das seien. Beim Durchblättern zeigte er auf alle Geschichten bis zur 6. Sitzung und sagte er hätte sie alle durchgelesen.

Nö, hab ich noch nicht.

Hat sie immer gelesen und einmal wollte sie einen abschreiben, hat es aber nicht gemacht. Welche konnte sie mir nicht mehr sagen. Durch Nachfrage erzählt sie „Die Geschichte mit dem Hund“ Die Entspannungsgeschichte fand sie auch gut.

VIIIId) Glaubst du, dass du noch öfter *Löwenherz* - Geschichten lesen wirst?

Ja ... sie verreist in die Türkei in den Sommerferien und möchte dabei die *Löwenherz*mappe mitnehmen um darin zu lesen. Sie sagte aber nicht welche!

ja

ja

Nö, ich glaube nicht.

ja

Er möchte keine der Geschichten noch mal lesen

Ja Welche genau, dass weiß er nicht.

Nein, die waren so langweilig.

Er kann sich vorstellen später auch noch mal Geschichten vorgelesen bekommen zu wollen.

bestimmt

ja

ja

nö

nein

vielleicht

nein

nein

Vielleicht, wenn sie keine anderen Bücher mehr hat

Nein

Nein

Ja, vielleicht.

warum nicht Wenn du jetzt eine aussuchen müsstest, weißt du welche das wäre? ja Welche denn? Ähm, die, die mit dem Hund. Was war denn besonders an der Geschichte? Naja, ähm, dass das wir dazu unbedingt was spielen wollten. Aber nicht gespielt habt? eben Was ist denn besonders an der Geschichte selbst? Das war ja in der Stunde, aber wenn du sie heute noch mal lesen würdest, die Geschichte mit dem Hund, würdest du sie ja auch nicht spielen, oder? mm, ne, ach so, weil dazu nicht nur einer Aber du hast ja eben gesagt, du würdest sie noch mal lesen, wenn du noch mal eine Geschichte lesen würdest. Wie kommt es, dass du genau die mit dem Hund aussuchen würdest? Naja, vielleicht denk ich mir dann noch einen Schluss dazu aus, weil es ja kein Schluss richtig gibt. ... Naja, einen Schluss haben Leonie und ich ja schon ausgedacht. Hast du eine Idee warum die Geschichten immer keinen Schluss haben? Damit wir einen finden. Und warum oder wozu möchten wir, dass ihr euch einen Schluss ausdenkt? Och, weiß ich nicht. Wofür könnte das von Nutzen sein? Damit wir mal wissen wie anstrengend das ist, sich ein Ende auszusuchen. Das wäre eine Möglichkeit. Fällt dir noch was anderes ein? ne Worum ging's denn in den Geschichten immer? Und wenn du mal guckst, was in den Geschichten passiert? Pause hm, ... Keine Idee? ne Ich glaube die Geschichten haben alle kein Ende, sondern haben eher ein Problem am Ende, damit ihr guckt wie man Probleme lösen kann. Ist da was dran? ja Und Probleme lösen ist ganz schön anstrengend, manchmal, ne? Gerade zu mehreren. mmh

nö

## Qualitative Daten

---

Ja, vielleicht.

ja

Kopfschütteln

Nee. Warum glaubst du das, dass du es nicht mehr machst? Weil es langweilig ist. Ich musste ja lesen.

Nein, die sind langweilig.

ja

Sie bittet mich, ihren Ordner zu schicken.

IX) Gibt es noch etwas anderes, was du mir zu *Löwenherz*, unserer Gruppe oder einzelnen Personen aus der Gruppe erzählen willst? Dann mach' das! Das interessiert mich.

Nein ...

Die letzte Stunde war doof (die 12. Sitzung als wir die "eigene Geschichte" vorgelesen haben), da habe ich mich mit 1.05 gestritten und F. (GruppenleiterIn) sich mit 1.05.

Ich hätte gerne meine Freundin mit dabei gehabt!

Dass es mir soo gefallen hat und dass es soo schön war.

nö

nein

Wieso waren wir nur so kurz bei *Löwenherz*?

Nein ... möchte nicht.

Mama hat mir erzählt, dass wir *Löwenherz* machen, weil wir schüchtern sind, ich finde auch, dass ich manchmal schüchtern war, jetzt traue ich mich z.B. Geld wechseln zu gehen in der Metro oder so, das hab ich mich vorher nicht getraut. Manche Sachen da war ich schüchtern, aber ich erinnere mich nicht daran. Jetzt bin ich manchmal auch noch schüchtern, letztens sollte ich Nutella kaufen bei Extra und ich kannte mich da nicht aus, da hab ich mich nicht getraut und dann hatten wir kein Nutella zum Frühstück. Ich fand es nicht schade, dass ich mich nicht getraut habe, aber es war blöd, dass wir kein Nutella hatten. Ich fand das mit 3.13 und 3.12 nervig, mit ihrem Gebrüll, mit 3.11 und 3.10 war OK.

nö

nö

Zu den Mädchen der Gruppe: 3.10 ist zickig, 3.24 will bestimmen, 3.11 ist ebenfalls zickig, da er im Unterricht neben ihr sitzt wird hier nachgefragt, im Großen und Ganzen ist sie okay, Ja ist auch ganz okay.

alles gut, nur manchmal Kleinigkeiten blöd

Ja. Ich wünsche mir, dass es *Löwenherz* wieder ganz viel gibt. So dass es nicht aufhört.

S. (GruppenleiterIn) war lange nicht da (...) Komm ich weiter in *Löwenherz*? *Löwenherz* ist jetzt ja vorbei. Wir haben ja Abschied gefeiert, erinnerst du dich? Ach so!

Ja, es war gut!

Nein, habe ich nichts.

Es hat einfach ganz doll Spaß gemacht!

nein

Warum haben jetzt die anderen Kinder aus der anderen Klassen jetzt *Löwenherz* (hab ich ihr erklärt) Fand ich nicht so gut, ich dachte wir wären die einzigsten *Löwenherz*-Kinder gewesen

Nö

Toll fand sie noch, als sie sich mit 8.47 zusammen hingelegt hat und sie Arzt gespielt haben

wir hätten mehr Kinder sein sollen, so dass von allen gleich viele da sind ich will nichts mehr sagen

Ich finde, dass *Löwenherz* weiter gehen soll. Nur das mit dem Streit fand ich doof.

Ja, dass ich euch vermissen werde. Dass es jetzt zu Ende ist, am liebsten möchte sie bis zu den Sommerferien weiter machen.

Eis essen! Eis essen. Was heißt das? Ähm, na ja, mir ist das noch so in Erinnerung, weil das was anderes war, also was ganz anderes als sonst. Mh, das war ganz anders als sonst, allerdings. Und das war auch das Letzte, was wir zusammen gemacht haben. Okay, und wenn du an die einzelnen Leute denkst, die zu unserer Gruppe gehört haben, an die Kinder, an uns Erwachsenen, fällt dir da noch irgendwas ein, was du sagen möchtest? Ich fand's eigentlich komisch, dass immer jemand anderes hinter der Kamera war. Immer? Nein, nicht immer, manchmal, ähm, S. und dann N. (FilmerIn). Aber es waren nur die beiden, oder? Jaa, aber es war jetzt nicht **nur** S. oder **nur** N.. Hättest du einen von beiden lieber gehabt? Nur hinter der Kamera, nur einen von beiden? Ja, aber wen weiß ich nicht. Du fandest das komisch, dass die gewechselt haben und nicht immer dieselbe Person da war? ja Und wenn du an die Kinder in der Gruppe denkst? Hättest du dir da andere Kinder gewünscht oder fandest du die Gruppe ganz gut? Ich hätte mir vielleicht M., meine Freundin gewünscht. Zusätzlich oder sollte jemand anders dafür gehen? Ne, zusätzlich. Vielleicht dann für 10.58 (drop out). Und B. (Klassenkind)! B. sollte auch in die Gruppe kommen? Nein, nur weil die beiden sind meine besten Freunde, M. und B.. Und P. und die vielleicht auch

noch. Dann wären wir aber eine ganz schön große Gruppe geworden. Dann wäre es oft schwierig gewesen, dass wir uns auf irgendwas einigen.

Ärgerst du dich gerade vielleicht über irgendwas? Nö. Findest du irgendwas doof. Die vielen Fragen vielleicht? Jaaa! Dann bin ich jetzt auch mit den Fragen zu Ende.

ne

Verneint das, schüttelt den Kopf.

Hm, ja. Also ich möchte noch etwas sagen: der beste Tag war, das weißt du ja schon, als du uns Eis spendiert hast. *Gestern also. Das war der beste Tag..? was war daran so schön?* Ja, aber ich fand noch ein Tag schön: Als ich angefangen hab, *Löwenherz* zu machen, da wurde ich immer schlauer und schlauer, und jetzt hab ich eine ganze Vorderseite vollgeschrieben von einem Blatt und die andere Seite auch. Ein ganzes Blatt durch gemacht. *Das macht dich ganz schön stolz oder? und das freut dich auch?* Nickt. Hm. *Das hast du ja in der Schule gelernt das lesen und schreiben – da hast du das Gefühl, das hat was mit LH zu tun, das du das gelernt hast – wie hat Löwenherz dir dabei geholfen?* Es hat mir einfach nur geholfen! .. guckt das *Löwenherz* Logo an..

Wann können wir spielen...

Nee.

Er beschwerte sich, dass 12.67 einfach so zuschlägt und manchmal schimpft.

## ERKLÄRUNG

Hiermit erkläre ich, Sandra Aures, das ich die anliegende Arbeit mit dem Thema:

*Entwicklung und Evaluation des Klientenzentrierten Präventionsprogramms Löwenherz zur Verbesserung der allgemeinen Lebensqualität ängstlicher Grundschul Kinder* selbstständig verfasst habe und keine anderen Hilfsmittel als die angegebenen benutzt habe.

Die Stellen, die anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen sind, habe ich in jedem einzelnen Fall durch Angabe der Quelle, auch der benutzten Sekundärliteratur, als Entlehnung kenntlich gemacht.

Hamburg, den 01.07.2011

Sandra Aures (Dipl.-Psych.)