



*Abbildung 1: A parent holds the hand of a small child (Shutterstock, ohne Datum)*

## Anhörung mit Kindern unter Berücksichtigung ihrer Entwicklung im zivilrechtlichen Kinderschutz Handlungsleitende Ansätze für Fachpersonen der Sozialarbeit

GERDA HÄFLIGER UND MELANIE MARQUES CASTANHEIRA  
BACHELOR-ARBEIT DER HOCHSCHULE LUZERN – SOZIALE ARBEIT

**Bachelor-Arbeit**  
Ausbildungsgang **Sozialarbeit**  
Kurs **VZ 2017 - 2020**

**Gerda Häfliger und Melanie Marques Castanheira**

**Anhörung mit Kindern unter Berücksichtigung ihrer Entwicklung im zivil-  
rechtlichen Kinderschutz**

**Handlungsleitende Ansätze für Fachpersonen der Sozialarbeit**

Diese Bachelor-Arbeit wurde im August 2020 eingereicht zur Erlangung des vom Fachhochschulrat der Hochschule Luzern ausgestellten Diploms für **Sozialarbeit**.

---

Diese Arbeit ist Eigentum der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit. Sie enthält die persönliche Stellungnahme des Autors/der Autorin bzw. der Autorinnen und Autoren.

---

Veröffentlichungen – auch auszugsweise – bedürfen der ausdrücklichen Genehmigung durch die Leitung Bachelor.

---

Reg. Nr.:

---

Originaldokument gespeichert auf LARA – Lucerne Open Access Repository and Archive der Zentral- und Hochschulbibliothek Luzern



Dieses Werk ist unter einem  
Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz Lizenzvertrag  
lizenziert.

Um die Lizenz anzuschauen, gehen Sie bitte zu <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/>  
Oder schicken Sie einen Brief an Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, California  
95105, USA.

#### Urheberrechtlicher Hinweis

Dieses Dokument steht unter einer Lizenz der Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle  
Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz <http://creativecommons.org/>

Sie dürfen:



**Teilen** — das Material in jedwedem Format oder Medium vervielfältigen und weiterverbreiten  
Zu den folgenden Bedingungen:



**Namensnennung** — Sie müssen angemessene Urheber- und Rechteangaben machen, einen Link zur  
Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Diese Angaben dürfen in jeder  
angemessenen Art und Weise gemacht werden, allerdings nicht so, dass der Eindruck entsteht, der Lizenzgeber  
unterstütze gerade Sie oder Ihre Nutzung besonders.



**Nicht kommerziell** — Sie dürfen das Material nicht für kommerzielle Zwecke nutzen.



**Keine Bearbeitungen** — Wenn Sie das Material remixen, verändern oder darauf anderweitig direkt  
aufbauen dürfen Sie die bearbeitete Fassung des Materials nicht verbreiten.  
Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter welche dieses Werk fällt,  
mitteilen.

Jede der vorgenannten Bedingungen kann aufgehoben werden, sofern Sie die Einwilligung des Rechteinhabers  
dazu erhalten.

Diese Lizenz lässt die Urheberpersönlichkeitsrechte nach Schweizer Recht unberührt.

Eine ausführliche Fassung des Lizenzvertrags befindet sich unter <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/legalcode.de>

## **Vorwort der Schulleitung**

Die Bachelor-Arbeit ist Bestandteil und Abschluss der beruflichen Ausbildung an der Hochschule Luzern, Soziale Arbeit. Mit dieser Arbeit zeigen die Studierenden, dass sie fähig sind, einer berufsrelevanten Fragestellung systematisch nachzugehen, Antworten zu dieser Fragestellung zu erarbeiten und die eigenen Einsichten klar darzulegen. Das während der Ausbildung erworbene Wissen setzen sie so in Konsequenzen und Schlussfolgerungen für die eigene berufliche Praxis um.

Die Bachelor-Arbeit wird in Einzel- oder Gruppenarbeit parallel zum Unterricht im Zeitraum von zehn Monaten geschrieben. Gruppendynamische Aspekte, Eigenverantwortung, Auseinandersetzung mit formalen und konkret-subjektiven Ansprüchen und Standpunkten sowie die Behauptung in stark belasteten Situationen gehören also zum Kontext der Arbeit.

Von einer gefestigten Berufsidentität aus sind die neuen Fachleute fähig, soziale Probleme als ihren Gegenstand zu beurteilen und zu bewerten. Sozialarbeiterisches Denken und Handeln ist vernetztes, ganzheitliches Denken und präzises, konkretes Handeln. Es ist daher nahe liegend, dass die Diplomandinnen und Diplomanden ihre Themen von verschiedenen Seiten beleuchten und betrachten, den eigenen Standpunkt klären und Stellung beziehen sowie auf der Handlungsebene Lösungsvorschläge oder Postulate formulieren.

Ihre Bachelor-Arbeit ist somit ein wichtiger Fachbeitrag an die breite thematische Entwicklung der professionellen Sozialen Arbeit im Spannungsfeld von Praxis und Wissenschaft. In diesem Sinne wünschen wir, dass die zukünftigen Sozialarbeiterinnen mit ihrem Beitrag auf fachliches Echo stossen und ihre Anregungen und Impulse von den Fachleuten aufgenommen werden.

Luzern, im August 2020

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit  
Leitung Bachelor

## ABSTRACT

---

Es zeigt sich, dass die Anhörung in einem zivilrechtlichen Kindesschutzabklärungsverfahren mit jüngeren Kindern für die Fachpersonen der Sozialarbeit eine Herausforderung darstellen und somit mit Unsicherheiten verbunden sein kann. Die Rechtslehre aus einem Bundesgerichtsurteil empfiehlt, eine Anhörung bei Kindern ab dem sechsten Lebensjahr durchzuführen. Fachpersonen der Sozialarbeit stehen jedoch als Menschenrechtsprofession und basierend auf dem Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz in der Pflicht, Kinder in einem Abklärungsverfahren anzuhören, ihre Meinung angemessen entsprechend ihrem Alter und ihrer Reife zu berücksichtigen, soweit keine wichtigen Gründe dagegensprechen. Die Autorinnen wollen entlang dieser Bachelorarbeit herausfinden, wie eine Fachperson der Sozialarbeit das Gespräch bei einer Kindesanhörung im zivilrechtlichen Kindesschutzabklärungsverfahren in der Schweiz unter Berücksichtigung der Entwicklung eines vier- bis sechs jährigen Kindes adäquat führen muss, um dessen Recht auf Partizipation zu gewährleisten. Um diese Frage beantworten zu können, haben die Autorinnen Wissen aus der Bezugsdisziplin Entwicklungspsychologie beigezogen. Basierend auf diesem Erkenntnisgewinn, formulieren die Autorinnen handlungsleitende Ansätze, die für Fachpersonen der Sozialarbeit als Hilfestellung im Gespräch mit Kindern dienen sollen. Schlussfolgernd wird in dieser Arbeit ersichtlich, dass Kinder im Alter zwischen vier und sechs Jahren Kompetenzen erwerben, die eine Anhörung mit ihnen ermöglichen. Wichtig dabei ist, dass eine Fachperson der Sozialarbeit die Gesprächsführung an die Entwicklung des Kindes anpasst, um die Anhörung adäquat durchführen zu können.

## DANKSAGUNG

---

Die Autorinnen bedanken sich an dieser Stelle bei den verschiedenen Personen, die sie bei der vorliegende Bachelorarbeit unterstützt haben. Zu Beginn drücken sie den Dozenten der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit, Prof. Dr. Susanna Niehaus und Prof. Beat Reichlin, für die hilfreichen Fachpoolgespräche ihren herzlichen Dank aus. Diese Fachpoolgespräche bereicherten die Autorinnen mit neuem Wissen. Ein weiterer grosser Dank gilt lic. phil. Psychologin, Psychotherapeutin Sabine Brunner vom Marie Meierhofer Institut für das Kind. Mit diesem Expertengespräch konnten die Autorinnen wertvolles Wissen gewinnen, das dabei unterstützte, den Schwerpunkt der Bachelorarbeit zu legen. Des Weiteren möchten sich die Autorinnen bei der Dozentin der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit, Ursula Leuthold, herzlich bedanken. Durch die Coachings im Rahmen des Bachelorkolloquiums mit Ursula Leuthold erhielten die Autorinnen eine Orientierung bei der Aufarbeitung der Thematik. Zum Schluss gilt ein liebevolles, grosses Danke den Familien und Freunden der Autorinnen, die in dieser Zeit eine grosse Unterstützung waren.

INHALTSVERZEICHNIS

---

Abstract.....	i
Danksagung .....	ii
Inhaltsverzeichnis .....	iii
Abbildungsverzeichnis und Tabellenverzeichnis .....	v
Abkürzungsverzeichnis.....	vii
1 Einleitung.....	1
1.1 Ausgangslage .....	1
1.1 Berufsrelevanz .....	4
1.2 Zielsetzung und Fragestellungen .....	4
1.3 Adressaten und Adressatinnen.....	5
1.4 Aufbau der Bachelorarbeit.....	6
1.5 Begriffsdefinitionen .....	6
2 Zivilrechtlicher Kinderschutz.....	8
2.1 Kindeswohl und Kindeswille.....	8
2.2 Kindeswohlgefährdung.....	11
2.3 Verfahrensablauf und Ziel einer Kinderschutzabklärung – Vier-Phasen-Modell .....	12
2.4 Anhörungsziele .....	14
2.5 Partizipation .....	15
3 Entwicklungspsychologie.....	21
1.1 Kognitive Entwicklung .....	22
3.1.1 Jean Piaget .....	23
3.1.2 Neueste Forschungsergebnisse, basierend auf Jean Piagets Theorie .....	25
3.2 Sprachliche Entwicklung.....	28
3.3 Emotionale Entwicklung.....	31
3.3.1 Funktionen, Charaktere und Komponenten von Emotionen .....	32
3.3.2 Entwicklung des Emotionswissens bei Kindern nach Altersstufe .....	35
3.4 Entwicklung der Persönlichkeit und des Selbstkonzepts.....	38
3.4.1 Modell der Entwicklungsstufen von Erik H. Erikson (1974) .....	38
3.4.2 Selbstschema und Selbstwert .....	40
4 Handlungsleitende Ansätze für die Gesprächsführung .....	43
4.1 Gesprächsablauf .....	43
4.2 Gesprächssetting und -bedingungen.....	44
4.2.1 Kindgerechte Umgebung.....	45

4.2.2	Aspekte der Gesprächsführung .....	46
4.3	Gesprächstechniken .....	49
4.3.1	Fragetechniken .....	49
4.3.2	Weitere Gesprächstechniken.....	51
4.4	Nonverbale Kommunikation .....	53
4.4.1	Relevanz der Körpersprache in Gesprächen .....	54
4.4.2	Verständnis der Körpersprache .....	54
4.4.3	Eigene Körpersprache der Fachperson .....	56
5	Schlussfolgerung .....	59
5.1	Beantwortung der Fragestellungen dieser Arbeit .....	59
5.2	Praxisbezug .....	63
5.3	Ausblick .....	64
6	Literaturverzeichnis .....	65
7	Anhang .....	73

Die gesamte Bachelor-Arbeit wurde von den Autorinnen gemeinsam verfasst.



## ABBILDUNGSVERZEICHNIS UND TABELLENVERZEICHNIS

---

Abbildung 1: A parent holds the hand of a small child (Shutterstock, ohne Datum) .....	i
Abbildung 2: Die sieben Grundbedürfnisse von Kindern (eigene Darstellung, basierend auf Brazelton & Greenspan, 2002, S. 7–8).....	10
Abbildung 3: Mindestanforderung an das Vorliegen eines Kindeswillens – Prüfkriterien für Diagnose und Prognose Kindeswille (Dettenborn, 2017, S. 69) .....	11
<i>Abbildung 4: Vier-Phasen-Modell, Verfahrensablauf bei der Abklärung und Anordnung von Kindesschutzmassnahmen (eigene stark modifizierte Darstellung auf der Basis von Affolter et al., 2017, S. 97) .....</i>	<i>12</i>
Abbildung 5: Zielsetzung Kindesanhörung (eigene Darstellung auf der Basis des Fachpoolgesprächs Brunner, 2020) .....	15
Abbildung 6: Formen der Partizipation (eigene Darstellung auf der Basis von Schreiner, 2009, S. 368) 17	
<i>Abbildung 7: Stufenmodell der Partizipation (Wright et al., 2010, S. 42) .....</i>	<i>18</i>
Abbildung 8: Drei Charaktere von Emotionen (eigene Darstellung auf der Basis von Eder & Brosch, 2017, S. 188) .....	33
Abbildung 9: Komponentenmodell der Emotion (Eder & Brosch, 2017, S. 189) .....	34
Abbildung 10: Entwicklung des expliziten Emotionswissens im Alter von drei bis elf Jahren (Harris, de Rosnay & Pons, 2004; zit. in Zimmermann, 2019, S. 189) .....	36
Abbildung 11: <i>Gesprächsphasen (eigene Darstellung auf der Basis von Brunner, Wider &amp; Simoni, 2017, S. 216) .....</i>	<i>43</i>
Abbildung 12: <i>Die zehn Kommunikationsbedingungen (eigene Darstellung auf der Basis von Delfos, 2014/2015, S. 123) .....</i>	<i>47</i>
Abbildung 13: Konkrete Tipps zum Formulieren von Fragen (eigene Darstellung auf der Basis von Brunner & Trost-Melchert, 2014, S. 15).....	51
Abbildung 14: Weitere Gesprächstechniken (eigene Darstellung, 2020) .....	51

Abbildung 15: Kreislauf der Körpersprache (Quelle: Bruno & Adamczyk, 2018, S. 16).....	55
<i>Abbildung 16:</i> Eine Gruppe junger Frauen mit glücklichem Gesicht und unglücklichem Gesicht. Porträt junger Frauen mit gefalteten Armen, die lächeln und wegschauen. Porträt verärgelter junger Frauen mit gefalteten Armen, die wegschauen. Handgezeichnete Vektorillustration (Shutterstock, ohne Datum) .....	55
Tabelle 1: Stufenmodell Jean Piagets (eigene Darstellung auf der Basis von Berk, 2019, S. 24 & Sodian, 2018, S. 396) .....	23
Tabelle 2: Gegenüberstellung der Theorie Jean Piagets und der neuesten Forschungsergebnisse (Eigene Darstellung, 2020). .....	28

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

---

Abs.	Absatz
Art.	Artikel
BGE	Bundesgerichtentscheide (Leitentscheide und Urteile)
BV	Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 18. April 1999 (SR 101)
ebd.	ebenda
et al.	et alii/und andere
ff.	folgende (Seiten)
KESB	Kindes- und Erwachsenenschutzbehörde
MMI	Marie Meierhofer Institut für das Kind
u. a.	unter anderem
UNICEF	United Nations Children's Fund
UN-KRK	UN-Übereinkommen über die Rechte des Kindes vom 20. November 1989 (SR O. 107)
vs.	versus
ZGB	Schweizerisches Zivilgesetzbuch vom 10. Dezember 1907 (SR 210)
ZPO	Schweizerische Zivilprozessordnung vom 19. Dezember 2008 (SR 272)

## 1 EINLEITUNG

---

Die Soziale Arbeit ist eine Handlungswissenschaft, die sich mit der Bewältigung der sozialen Probleme befasst (Daniel Rosch, 2018, S. 69). Zu diesen sozialen Problemen zählen unter anderem der Schutzbedarf eines Kindes, ferner eine Kindeswohlgefährdung. Die Fachperson der Sozialarbeit steht dabei insbesondere in der Pflicht, diese Probleme zu lösen. Um soziale Probleme zu bewältigen, ist es für die Handlungswissenschaft der Sozialen Arbeit unter anderem wichtig, Wissen anderer Bezugsdisziplinen beizuziehen (ebd.).

In Zentrum dieser vorliegenden Literaturlarbeit steht die Anhörung vier- bis sechsjähriger Kinder im Verfahren einer Kindesschutzabklärung.

### 1.1 AUSGANGSLAGE

Die Präambel der schweizerischen Bundesverfassung besagt, dass sich die Stärke des Volkes am Schwächsten bemisst. Somit ist der Staat aufgerufen, die schutzbedürftigen und verletzlichen Personen zu unterstützen und ihnen zu helfen. Ein wichtiger Artikel im Kontext des Kindesschutzes ist Art. 11 in der Bundesverfassung *«Schutz von Kindern und Jugendlichen»*. Die Grund- und Menschenrechte sind Ansprüche einzelner Staatsangehöriger an den Staat. Die Bundesverfassung und internationale Konventionen bilden die Massstäbe zum Schutz grundlegender Aspekte und Rechte der einzelnen Personen gegenüber dem Staat (Gülcan Akkaya, Beat Reichlin & Meike Müller, 2019, S. 16).

Die Schweiz hat am 24. Februar 1997 die UN-Kinderrechtskonvention ratifiziert, die das Kind als eigenständiges Rechtssubjekt anerkennt. In der Konvention werden Menschenrechte für Kinder zwischen 0 und 18 Jahren festgehalten. Diese Rechte beruhen auf vier Hauptprinzipien (Akkaya et al., 2019, S. 73–74): Recht auf Gleichbehandlung, Recht auf Wahrung des Kindeswohls, Recht auf Leben und Entwicklung sowie Recht auf Beachtung des Kindeswillens (Peter Mösch Payot & Daniel Rosch, 2016, S. 204–205). Das Recht des Kindes auf eine Anhörung ist in Art. 12 UN-KRK festgelegt. Demnach hat jedes Kind, das fähig ist, eine Meinung zu bilden, das Recht, sich bei es selbst berührenden Angelegenheiten zu äussern. Dabei sollen das Alter und der Reifegrad angemessen berücksichtigt werden (Akkaya et al., 2019, S. 73–74). Die Konvention verfolgt weiter das Ziel, die Kinder bei der Entwicklung ihrer Persönlichkeit zu unterstützen und sie zu schützen (Alexandra Caplazi & Peter Mösch Payot, 2017, S. 94). Somit garantiert die Konvention den Kindern ihre Rechte und achtet dabei auf ihren Anspruch auf Fürsorge und Schutz. Das Kindeswohl ist jedoch bei allen Angelegenheiten vorrangig zu berücksichtigen (ebd.). Weiter umfassen die Kinderrechte sogenannte Förder-, Schutz- und Beteiligungsrechte. Ein Beteiligungsrecht ist in Art. 12 UN-KRK aufzufinden (Jörg Maywald, 2016, S. 32–33):

«<sup>1</sup>Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äussern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife.

«<sup>2</sup>Zu diesem Zweck wird dem Kind insbesondere Gelegenheit gegeben, in allen das Kind berührenden Gerichts- oder Verwaltungsverfahren entweder unmittelbar oder durch einen Vertreter oder eine geeignete Stelle im Einklang mit den innerstaatlichen Verfahrensvorschriften gehört zu werden» (Art. 12 UN-KRK).

Gemäss der Allgemeine Bemerkung Nr. 12 der Vereinte Nationen (2009) soll die Anhörung nach Alter und Reife nicht als Einschränkung angesehen werden, sondern als eine Verpflichtung (S. 7–8). Grundsätzlich soll davon ausgegangen werden, dass das Kind fähig ist, seine Meinung zu äussern. Das Kind sollte seine Fähigkeit nicht beweisen müssen (ebd.). Mit diesem Artikel wird somit die UN-KRK ihrem Grundprinzip «*Recht auf Beachtung des Kindeswillens*» gerecht. Das Recht auf Anhörung ist in der schweizerischen Gesetzgebung in Art. 314a ZGB sowie Art. 298 ZPO verankert. In Verbindung gebracht mit Art. 12 UN-KRK werden oft die Art. 13 und 17 der UN-KRK, die auch als Beteiligungsrechte gelten (Maywald, 2016, S. 33).

Im zivilrechtlichen Kindesschutz werden Kindesanhörungen im Rahmen einer Abklärung bei einer Gefährdungsmeldung durchgeführt. Art. 314a ZGB verfolgt das Ziel, die persönliche Anhörung einzusetzen, damit die Sicherstellung des Wohls und der Schutz hilfsbedürftiger Kinder gewährleistet wird. Gleichzeitig soll damit der Erhalt der Selbstbestimmung gefördert werden (Daniel Rosch, Christiana Fountoulakis & Christoph Heck, 2018, S. 182). Das Kind soll somit angehört werden, solange keine guten Gründe oder das Alter dagegensprechen (Art. 314a Abs. 1 ZGB).

Das Bundesgericht hat mit BGE 131 III 553 entschieden, dass Kindesanhörungen grundsätzlich ab dem vollendeten sechsten Lebensjahr durchgeführt werden sollen. Gemäss dem Leitfaden für die Kindesanhörung im Rechts-, Bildungs- und Gesundheitswesen können jedoch auch jüngere Kinder angehört werden, wenn nebst den sprachlichen Äusserungen die nonverbale Kommunikation und die Ausdrucksformen Zeichnen und Spielen mitberücksichtigt werden (Sabine Brunner & Tanja Trost-Melchert, 2014, S. 5). Des Weiteren zeigt sich, dass bei einem Kind im Alter zwischen drei und vier Jahren Fähigkeiten entwickelt sein können, die eine klare Willensäusserung erlauben. Es ist jedoch darauf hinzuweisen, dass die Zeitangaben allgemeingültig sind und im Einzelfall der Entwicklungsstand des Kindes berücksichtigt werden muss (Eberhard Carl, Marianne Claus & Michael Karle, 2015, S. 90).

Die Anhörung jüngerer Kinder ist bei Fachpersonen meist mit Unsicherheiten verbunden (Brunner & Trost-Melchert, 2014, S. 5). Auch Martine F. Delfos (2014/2015) ist der Ansicht, dass Erwachsene im

Gespräch mit jüngeren Kindern als unbeholfen erscheinen (S. 15). Weiter führt Delfos (2014/2015) aus, dass wenig Literatur zur Gesprächsführung mit jüngeren Kindern existiere (S. 13).

In einer Studie von Jachen C. Nett und Trevor Spratt (2012) mit dem Titel *Kindesschutzsysteme – Good Practice im internationalen Vergleich* verfolgen die Verfasser zwei Hauptziele. Zum einen werden die Systeme der Verwirklichung des Kindesschutzes in Ländern mit ähnlichem wirtschaftlichen und sozialen Entwicklungsstand verglichen. Zum anderen werden internationale Beispiele von Good Practice identifiziert und deren Übertragbarkeit auf die Situation in der Schweiz beurteilt. Aus dieser Studie wurden 14 Empfehlungen im Bereich des Kindesschutzes an die Schweiz herausgearbeitet (ebd.). Die eben genannte Studie von Nett und Spratt (2012) fand heraus, dass nicht in allen Fachhochschulen der Sozialen Arbeit Lehrinhalte über den Kindesschutz als fester Bestandteil im Studiengang Sozialarbeit auf der Bachelor-Stufe angeboten werden. Resultierend aus dieser Studie (2012) sind, wie bereits erwähnt, Empfehlungen herausgearbeitet worden. Zwei davon sind einerseits die Empfehlung, dass Fachhochschulen Vordiplom- und Nachdiplomausbildungen im Bereich Kindesschutz für Fachleute einführen und anbieten sollten. Des Weiteren empfiehlt die Studie (2012) eine Ausarbeitung konkreter Praxishilfen für Sozialarbeitende mit Hinweisen zur Gesetzgebung und Einbezug des neuesten Forschungsstandes zur Best Practice (ebd.) In einer anderen Studie, vorgelegt von Nicole Hitz Quenon und Fanny Matthey, aus dem Jahre 2017 wurde in den Kantonen Bern, Neuenburg und Freiburg u. a. untersucht, wie die Kinder beim zivilrechtlichen Kindesschutz bei einem Fremdplatzierungsprozess angehört werden. Diese Studie stützt die Empfehlung der von Nett und Spratt verfassten Studie (2012), dass Massnahmen bei der Ausbildung von Fachpersonen, die Anhörungen führen, benötigt werden würden. Von interviewten Behördenmitgliedern der Kindes- und Erwachsenenschutzbehörde und Fachpersonen eines Sozialabklärungsdienstes in Bern wurde zudem bedauert, dass in den Fachhochschulen der Schweiz die Anhörung der Kinder keinen Ausbildungsgegenstand darstelle (Hitz Quenon & Matthey, 2017).

Die Autorinnen vorliegender Arbeit haben in ihren bisherigen Berufserfahrungen im Feld der Sozialen Arbeit bereits Gesprächen mit jüngeren Kindern geführt. Dabei bemerkten sie, dass die Gesprächsführung mit jüngeren Kindern eine Herausforderung für Fachpersonen darstellen kann. Als angehende Sozialarbeiterinnen und Vertreterinnen der Menschenrechtsprofession empfinden es die Autorinnen als äusserst wichtig, den Kindern im Rahmen ihres Rechtes zur Partizipation im Bereich des zivilrechtlichen Kindesschutzes mit einer Anhörung eine Stimme zu geben.

## 1.1 BERUFSRELEVANZ

*«Soziale Arbeit fördert als Profession und wissenschaftliche Disziplin gesellschaftliche Veränderungen und Entwicklungen, den sozialen Zusammenhalt und die Ermächtigung und Befreiung von Menschen. Dabei sind die Prinzipien der sozialen Gerechtigkeit, der Menschenrechte, der gemeinschaftlichen Verantwortung und die Anerkennung der Verschiedenheit richtungweisend. Soziale Arbeit wirkt auf Sozialstrukturen und befähigt Menschen so, dass sie die Herausforderungen des Lebens angehen und Wohlbefinden erreichen können. Dabei stützt sie sich auf Theorien der eigenen Disziplin, der Human- und Sozialwissenschaften sowie auf wissenschaftlich reflektiertes indigenes Wissen»* (International Federation of Social Workers & International Association of Schools of Social Work, 2014, S. 1).

Dieser globalen Definition ist zu entnehmen, dass die Profession der Sozialen Arbeit auf Prinzipien der Menschenrechte basiert. Die Profession bedient sich der Menschenrechte als Instrument, um ihre Ziele zu erreichen (Silvia Staub-Bernasconi, 2003, S. 20–21). Daher kann sie als fachpolitisches Mandat angesehen werden, das Teil des Professionsverständnisses ist und als Menschenrechtsprofession bezeichnet wird. Dieses Mandat erlaubt der Sozialen Arbeit, sich von der oft vorhandenen Fremdbestimmung zu lösen, um selbstbestimmt zu agieren (ebd.). Bei diesem Mandat sollen die Professionellen der Sozialen Arbeit nach bestem Wissen und Gewissen handeln, wobei ihr Handeln auf der Basis der Wissenschaft und internationaler sowie nationaler Ethikcodes stattfinden soll (Staub-Bernasconi, 2018, S. 114).

Gemäss dem Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz wird die Verwirklichung der Menschenrechte als drittes Mandat bezeichnet, zu dem sich die Soziale Arbeit verpflichtet (Avenir Social, 2010, S. 7). Die Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession soll, basierend auf Art. 12, 13 und 17 UN-KRK, die Kinder in allen ihren Angelegenheiten miteinbeziehen. Nach Severin Bischof (2016) ergibt sich aus diesen drei Artikeln ein umfassendes Kommunikations-, Informations- und Partizipationsrecht für Kinder (S. 240). Akkaya et al. (2019) betonen, dass im Kontext der Kinderrechte die Selbstbestimmung und die Partizipation der Kinder ein wichtiges Prinzip sei (S. 106). Weiter haben Fachpersonen Kinder in einem Kindesschutzverfahren als eigene Rechtssubjekte anzuerkennen und sie in die Abklärungs- und Entscheidungsprozesse miteinzubeziehen (ebd.). Erst dann kann eine Partizipation für das Kind angestrebt werden, die gemäss dem Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz als ein Grundsatz gilt (AvenirSocial, 2010, S. 9). Dieser besagt, dass für die jeweilige Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit die Partizipation der Adressat\_innen notwendig ist (ebd.).

## 1.2 ZIELSETZUNG UND FRAGESTELLUNGEN

Basierend auf der *Ausgangslage* in Kapitel 1.1 und der *Berufsrelevanz* in Kapitel 1.2, möchten die Autorinnen entlang dieser Arbeit herausfinden, wie eine Anhörung im Kindesschutzabklärungsverfahren mit einem vier- bis sechsjährigen Kind unter Berücksichtigung der Entwicklung geführt werden muss, um dessen Partizipation zu gewährleisten.

Letztlich verfolgen die Autorinnen das Ziel, unter Einbezug der Bezugswissenschaft Entwicklungspsychologie handlungsleitende Ansätze zu erarbeiten, die Unsicherheiten im Führen einer Anhörung mit Kindern im Vorschulalter minimieren sollen. Wie bereits Conny Melzer und Andreas Methner (2012) betonen, dient die Entwicklungspsychologie in der Gesprächsführung mit Kindern als ein Orientierungsrahmen (S. 36). Somit sollen diese handlungsleitenden Ansätze den Fachpersonen als Unterstützung dienen.

Aus den oben genannten Zielsetzungen ergeben sich für die Autorinnen die folgenden drei Fragestellungen für diese Arbeit:

1. Was ist unter dem Begriff Kindeswohl und Kindeswille zu verstehen? Wie wird dies im rechtlichen Kontext in der Schweiz durch Fachpersonen der Sozialarbeit sichergestellt, und in welchem Verhältnis steht dabei die Partizipation?
2. Inwiefern wirkt sich die Entwicklung eines Kindes zwischen vier und sechs Jahren auf die Gesprächsführung der Kindesanhörung aus, und warum soll dabei dieser Aspekt miteinbezogen werden?
3. Mit welchen handlungsleitenden Ansätzen kann eine Fachperson der Sozialarbeit das Gespräch bei einer Kindesanhörung unter Berücksichtigung der Entwicklung eines vier- bis sechsjährigen Kindes adäquat führen?

Die Autorinnen möchten im Rahmen dieser Arbeit gewisse Abgrenzungen erwähnen. Die vorliegende Bachelorarbeit stützt sich auf vier- bis sechsjährige Kinder, die nicht bilingual aufgewachsen sind. Weiter müssen die Autorinnen im Rahmen dieser Arbeit die Thematik des Einbezugs von Kindern mit Beeinträchtigungen ausschließen.

### 1.3 ADRESSATEN UND ADRESSATINNEN

Die vorliegende Arbeit richtet sich insbesondere an Fachpersonen der Sozialarbeit, die im zivilrechtlichen Kinderschutz Anhörungen mit vier- bis sechsjährige Kinder im Rahmen der Abklärungsphase führen. Im weiteren Sinne richtet sich diese Arbeit auch an Vertreter\_innen aus anderen Fachdisziplinen, die Anhörungen für die Herausarbeitung eines Sachverhalts bei Vorschulkindern führen. Ferner kann diese Arbeit für weitere Personen von Nutzen sein, die ein Interesse an der Thematik Anhörung von Kindern aufweisen.



#### 1.4 AUFBAU DER BACHELORARBEIT

Die vorliegende Arbeit ist in fünf Kapitel gegliedert. Im Anschluss an die Einleitung im ersten Kapitel werden im zweiten Kapitel Begriffe des zivilrechtlichen Kindesschutzes erläutert, die bei einer Kindeschutzabklärung bedeutsam sind. Auf dieser Basis wird erklärt, wie das Verfahren einer Kindeschutzabklärung in der Schweiz verläuft, und dabei ein wesentlicher Fokus auf die Anhörung gelegt und deren Relevanz für die Partizipation erörtert. Anschliessend wird im dritten Kapitel auf die Entwicklungspsychologie eingegangen – ein Aspekt, der zum Verständnis dieser Arbeit notwendig ist. In diesem Kapitel wird sich auf die kognitiven, sprachlichen und emotionalen Entwicklungsprozesse der Kinder im Vorschulalter konzentriert. Im folgenden vierten Kapitel werden handlungsleitende Ansätze für die Gesprächsführung bei Kindesanhörungen formuliert, die auf dem Erkenntnisgewinn aus dem dritten Kapitel basieren. Im letzten Teil dieser Arbeit wird eine Schlussfolgerung gezogen, indem die Fragestellungen zusammenfassend beantwortet und gewonnene berufsrelevante Erkenntnisse aufgezeigt werden. Dies führt letztendlich zu einem Ausblick auf das Praxisfeld.

#### 1.5 BEGRIFFSDEFINITIONEN

Die Autorinnen haben durch die Literaturrecherche im Rahmen dieser Arbeit die Begrifflichkeiten Anhörung und Gespräch in der Literatur im Kontext eines Kindeschutzabklärungsverfahrens in der Abklärungsphase unterschiedlich aufgefunden. Es stellte sich dabei heraus, dass die Literatur diese Begrifflichkeiten unterschiedlich oder auch synonym verwenden. Dies führte weiter zu einer unsauber getrennten Begrifflichkeit, oder es fehlte der kontextbezogene Rahmen, um diese zu definieren.

Der Gesetzeswortlaut des Art. 314a ZGB spricht davon, dass ein Kind im Rahmen eines Verfahrens anzuhören ist. Laut dem Urteil BGE 131 III 553 soll die Anhörung als Zweck einer Sachverhaltsermittlung dienen. Die Entscheidung BGE 131 III 553 grenzt somit ein Gespräch mit einem Kind von einer Anhörung dadurch ab, welche Absicht eine Fachperson inhaltlich damit verfolgt. Hegt die Fachperson die inhaltliche Absicht, ein Kind lediglich anzuschauen oder zu beobachten, spricht BGE 131 III 553 von einem Gespräch mit einem Kind. Da es gemäss Kurt Affolter, Andrea Hauri, Ursula Leuthold und Heidi Simoni (2017) bei der Abklärungsphase im Kindeschutzverfahren um die Ermittlung eines Sachverhalts geht (S. 99), verwenden die Autorinnen die Begrifflichkeit Anhörung sinngemäss.

Im Rahmen dieser Arbeit werden die Autorinnen den Begriff Gespräch synonym verwenden: Immer wenn von einem Gespräch mit Kindern geschrieben wird, ist dabei sinngemäss die Anhörung im Abklärungsverfahren einer Kindeswohlgefährdung gemeint. Die Autorinnen stützen sich dabei auf das Recht eines jedes Kindes, in einem Verfahren angehört zu werden. Wichtig ist hier zudem von den Autorinnen

anzumerken, dass Kinderschutzabklärung als Synonym für Abklärungsverfahren und umgekehrt verwendet wird.

Des Weiteren bezeichnen die Autorinnen im Rahmen dieser Arbeit Kinder zwischen vier und sechs Jahren als Vorschulkinder beziehungsweise Kinder im Vorschulalter. Wenn die Begrifflichkeiten Kleinkinder sowie jüngere Kinder von den Autorinnen verwendet werden, umfassen diese Termini auch Kinder zwischen vier und sechs Jahren.

Zum Schluss möchten die Autorinnen Folgendes erwähnen: Wenn der Begriff Fachperson in der Arbeit vereinzelt aufgeführt wird, bezieht er sich auf die Fachpersonen der Sozialarbeit.

## 2 ZIVILRECHTLICHER KINDESSCHUTZ

---

Aus verschiedenen nationalen sowie internationalen Rechtsquellen lässt sich eine Schutzpflicht des Staates gegenüber Kindern ableiten. Eine solche Verpflichtung ist in der schweizerischen Gesetzgebung unter anderem im zivilrechtlichen Kindesschutz aufzufinden, der im Zivilgesetzbuch geregelt ist (Daniel Rosch & Andrea Hauri, 2018, S. 438–441). Gemäss dem schweizerischen Zivilgesetzbuch umfasst die Terminologie Kindesschutz im engeren Sinn die zivilrechtlichen Massnahmen der Art. 307 ff. ZGB, die eine Gefährdung des Kindeswohl verhindern beziehungsweise mindern oder beheben sollen. Im weitesten Sinn ergeben sich aus dem Zivilgesetzbuch weitere kindesrechtliche Massnahmen (u. a. Art. 274 ZGB oder Art. 289ff ZGB), die dem Kindesschutz dienen und somit auch den Zweck haben, das Kindeswohl zu schützen (Rosch & Hauri, 2018, S. 442). Die Sorgeberechtigten der minderjährigen Kinder tragen primär die Verantwortung für die Gewährleistung des Kindeswohls (vgl. Art. 296 Abs. 1, Art. 301 Abs. 1 ZGB). Liegt jedoch eine Kindeswohlgefährdung vor und wird von den Sorgeberechtigten nicht ausreichend Abhilfe geschaffen, greift die KESB ein (Art 307 Abs. 1 ZGB). Hier gilt demzufolge der Grundsatz der Subsidiarität. Es sollen somit vorab die Mittel des freiwilligen Kindesschutzes ausgeschöpft werden (Christoph Häfeli, 2016, S. 295). In diesem Kapitel werden zu Beginn die essenziellen Begriffe des zivilrechtlichen Kindesschutzes, Kindeswohls, Kindeswillen und der Kindeswohlgefährdung erläutert und in Beziehung zueinander gebracht. Anschliessend werden der Ablauf einer Kindesschutzabklärung und die Ziele der Kindesanhörung aufgezeigt. Am Ende dieses Kapitels wird ein spezieller Fokus auf die Partizipation gelegt.

### 2.1 KINDESWOHL UND KINDESWILLE

Kindeswohl ist ein zentrales materielles Kriterium für alle Entscheidungen und alles Handeln im Bereich des schweizerischen Kindesschutzes. Zudem gilt es als verfahrensrechtliche Garantie und als Grundsatz bei der Rechtsanwendung (Philippe Meier, Heidi Simoni & Andrea Hauri, 2017, S. 7).

Wie sich zeigt und auch von Harry Dettenborn (2017, S. 10) bestätigt wird, ist der Begriff Kindeswohl bedeutsam. Jedoch zeigt sich, dass dieser Terminus und dessen Inhalt unklar und diffus sind (ebd.). In der Justiz gilt Kindeswohl als unbestimmter Rechtsbegriff (Dettenborn, 2017, S. 47 vgl. Rosch & Hauri, 2018, S. 444). Dies führt zu einer auslegungsbedürftigen Generalklausel, und somit muss der Begriff Kindeswohl im Einzelfall konkretisiert werden (Dettenborn, 2017, S. 10). In der Regel wird der Begriff für die Gewährleistung einer gedeihlichen und förderlichen Entwicklung verwendet. Diese umfasst für gewöhnlich das körperliche, geistige, sittliche und psychische Wohl eines Kindes (Rosch & Hauri, 2018, S. 444–446). Meier, Simoni und Hauri (2017) empfehlen, den Begriff mehrdimensional, relativ und interrespektive transdisziplinär zu betrachten (S. 5–7). Der Begriff lässt sich daher nicht abstrakt beurteilen.

Das bedeutet einerseits, dass für die Bestimmung des Kindeswohls die gegebene Situation zu erfassen ist. Dabei sollen die Gesamtumständen des Einzelfalls, die Rechtsordnung und die Entwicklungsperspektiven des betroffenen Kindes mitberücksichtigt werden (Meier, Simoni und Hauri, 2017, S. 5–7). Auch müssen die Gegebenheiten der Familie wie Religion, Erziehung oder Kultur miteinbezogen werden. Andererseits ist es notwendig, Fachwissen aus verschiedenen Disziplinen für die Bestimmung des Begriffs beizuziehen (Meier, Simoni & Hauri, 2017, S. 8). Auch Dettenborn (2017) schreibt dem Begriff einen interdisziplinären Charakter zu (S. 9). Er empfiehlt, den Terminus aus interdisziplinärem Blickwinkel zu betrachten, was jedoch zugleich eine Herausforderung darstellt (S. 49). Für Meier, Simoni und Hauri (2017) lässt sich basierend auf den genannten Sichtweisen folgende Arbeitsdefinition ableiten:

*«Ein am Wohl des Kindes ausgerichtetes Handeln ist dasjenige, welches die an den Grundrechten und Grundbedürfnissen von Kindern orientierte, für das Kind jeweils günstigste Handlungsalternative wählt» (S.5).*

Unter dem familienrechtspsychologischen Aspekt knüpft Dettenborn (2017) Kindeswohl an Bedürfnisse an (S. 51). Für die Gewährleistung des Kindeswohls empfiehlt er,

*«die für die Persönlichkeitsentwicklung eines Kindes oder Jugendlichen günstige Relation zwischen seiner Bedürfnislage und seinen Lebensbedingungen»*

zu berücksichtigen (ebd.). Die Bedürfnisse werden an Entwicklungserfordernisse gebunden, die für eine altersgerechte gesunde körperliche, seelische und geistige Entwicklung erfüllt sein müssen. Hierfür sollen die notwendigen Lebensbedingungen ermöglicht werden, um die Bedürfnisse befriedigen zu können (Dettenborn, 2017, S. 51). Für eine gedeihliche Entwicklung des Kindes müssen gemäss T. Berry Brazelton und Stanley I. Greenspan (2002) die folgenden sieben Grundbedürfnissen erfüllt sein (S. 7–8, siehe Abbildung 2):

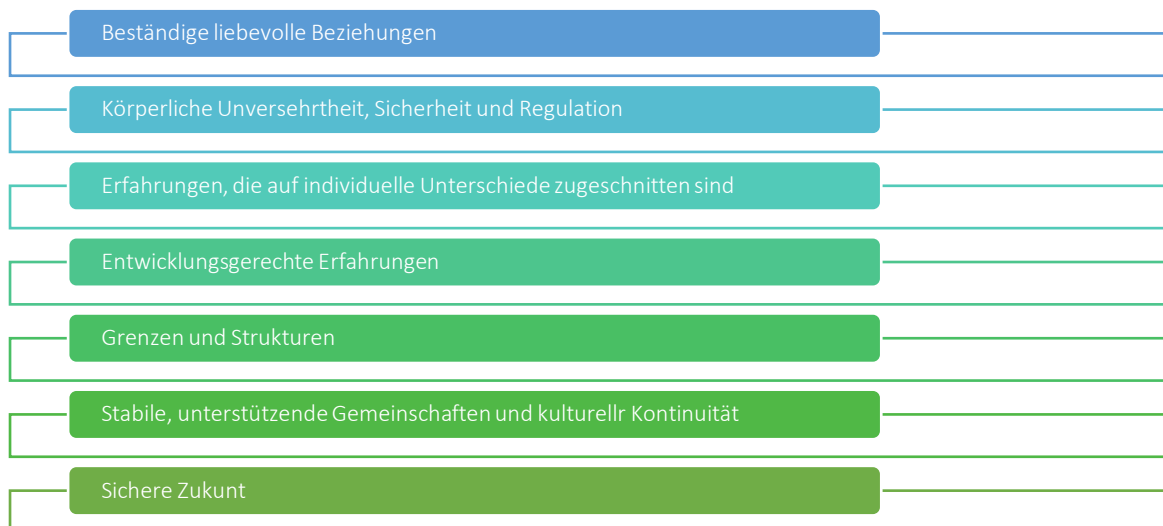


Abbildung 2: Die sieben Grundbedürfnisse von Kindern (eigene Darstellung, basierend auf Brazelton & Greenspan, 2002, S. 7–8)

Die Autorinnen werden angesichts der geringen Relevanz für diese Arbeit nicht näher auf die einzelnen Bedürfnisse eingehen.

Des Weiteren hat für die Beurteilung des Kindeswohls der Kindeswille an Bedeutung gewonnen (Dettenborn, 2017, S. 61). Gemäss Dettenborn (2017) erwerben Kinder im Alter von drei bis vier Jahren sozialkognitive Kompetenzen, die es ihnen erlauben, einen Willen zu entwickeln (S. 77–78). Daher empfiehlt er, den Kindeswillen bei Kindern ab drei Jahren bei familienrechtlichen Angelegenheiten miteinzubeziehen (ebd.), jedoch immer unter Berücksichtigung der aktuellen Persönlichkeitsentwicklung des Kindes (S. 71). Ausserdem müssen gemäss Dettenborn (2017) die vier Mindestanforderungen (siehe Abbildung 3) Zielorientierung, Intensität, Stabilität und Autonomie vorhanden sein, damit von einem kindlichen Willen ausgegangen werden kann (S. 69). Beim Kindeswillen soll somit eine Zielintention und nicht ein stimmungsabhängiger Leidensdruck vorhanden sein (Dettenborn, 2017, S. 70–71). Zudem soll mit Entschiedenheit und Nachdrücklichkeit das Ziel angestrebt werden. Der Kindeswille gewinnt erst an Stabilität, wenn die Willenstendenz über eine längere Zeitdauer gegenüber unterschiedlichen Personen und Umständen beibehalten bleibt. Von Bedeutung ist zudem, dass der Wille Ausdruck des Individuums selbst ist. Dies schliesst jedoch nicht aus, dass bei der Willensbildung Fremdeinflüsse beteiligt waren. Je ausgeprägter diese vier Mindestanforderungen sind, umso mehr soll der Kindeswille bei der Erueierung des Kindeswohls berücksichtigt werden (ebd.).

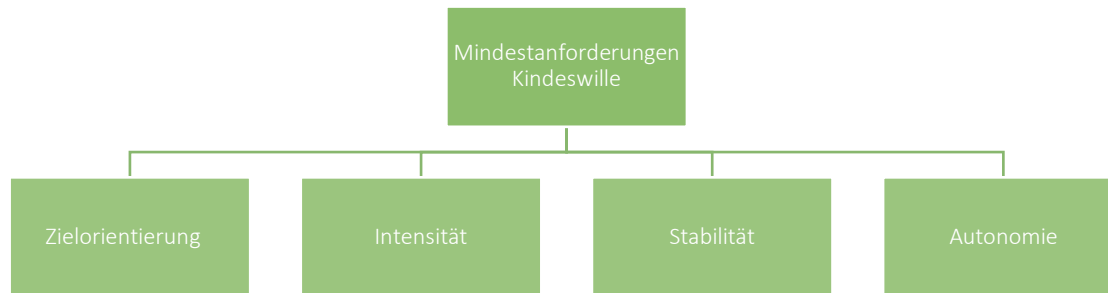


Abbildung 3: Mindestanforderung an das Vorliegen eines Kindeswillens – Prüfkriterien für Diagnose und Prognose Kindeswille (Dettenborn, 2017, S. 69)

Es besteht der Grundsatz, dass der Kindeswille grundsätzlich zu berücksichtigen ist, ausser er entspricht nicht dem Kindeswohl. Es kann somit sein, dass die Selbstbestimmung des Kindes durch den Bedarf an Kinderschutz eingeschränkt wird (Dettenborn, 2017, S. 84). Rosch und Hauri (2018) bestätigen, dass für die Beurteilung des Kindeswohls der Einbezug des Kindeswillens und die subjektiven Bedürfnisse des Kindes zentrale Faktoren sind (S. 448–449). Mit dem Einbezug des Kindeswillens werden die Partizipationsrechte der Kinder gefördert. Des Weiteren wird mit der altersadäquaten Beteiligung des Kindes die Selbstwirksamkeit unterstützt, was sich auf die Entwicklung, insbesondere auf die Resilienz, des Kindes positiv auswirkt (ebd.). Es ist jedoch wichtig, dass die Verantwortung für die Entscheidung nicht auf das Kind übertragen wird (Dettenborn, 2017, S. 82). Für die Erwägung des Kindeswohls ist es zudem bedeutsam, die Eltern miteinzubeziehen, die die elterliche Sorge tragen (Meier, Simoni & Hauri, 2017, S. 6).

## 2.2 KINDESWOHLGEFÄHRDUNG

Wie aus dem oberen Abschnitt abzuleiten ist, ergibt sich eine Kindeswohlgefährdung, wenn das Kindeswohl nicht gesichert ist. Cyril Hegnauer (1999) besagt demzufolge, dass eine Kindeswohlgefährdung dann vorliegt, wenn Umständen bestehen, bei denen die Eventualität einer Beeinträchtigung des körperlichen, sittlichen und geistigen Wohles des Kindes vorauszusehen ist (S. 206). Es genügt, wenn eine Wahrscheinlichkeit einer Beeinträchtigung besteht (ebd.).

Die Gewährleistung des Kindeswohls zielt nicht darauf ab, eine gefahrlose Entwicklung sicherzustellen, sondern erhebliche sowie konkrete Gefährdungen zu beheben. Bei der Gewährleistung des Kindeswohls handelt es sich auch nicht um die Bestvariante für das Kind. Es soll ein Minimum sichergestellt werden, das nicht unterschritten werden darf (Rosch & Hauri, 2018, S. 447–448). Beim Kindeswohl handelt es sich somit um eine (Gut-)Genug-Variante (Meier, Simoni & Hauri, 2017, S. 5). Gemäss Dettenborn (2017) genügt es, wenn günstige Relationen von Bedürfnissen und Lebensbedingungen geschaffen werden, die

die Entwicklung fördern (S. 55). Wie ein Verfahren bei einer Kindeswohlgefährdung ablaufen kann, wird nun anhand des Vier-Phasen-Modells vorgestellt.

### 2.3 VERFAHRENSABLAUF UND ZIEL EINER KINDESSCHUTZABKLÄRUNG – VIER-PHASEN-MODELL

Das Vier-Phasen-Modell beinhaltet nicht strikte voneinander abgegrenzte Phasen in einem Verfahren einer Kindesschutzabklärung, sondern sie können sich teils überschneiden oder zuweilen auch zirkulär verlaufen (Affolter et al., 2017, S. 96). Im Folgenden werden die Phasen erläutert (siehe Abbildung 4), wobei die Autorinnen aufgrund der vorliegenden Thematik der Arbeit ein vertieftes Augenmerk der Abklärungsphase widmen werden.



Abbildung 4: Vier-Phasen-Modell, Verfahrensablauf bei der Abklärung und Anordnung von Kindesschutzmassnahmen (eigene stark modifizierte Darstellung auf der Basis von Affolter et al., 2017, S. 97)

Die erste Phase ist die Einstiegsphase. In dieser wird sichergestellt, dass die sachliche und funktionelle Zuständigkeitsprüfung durch die örtliche KESB gegeben ist. Weiter werden die eingegangenen Informationen auf deren Glaubhaftigkeit sowie der Grad der Gefährdung geprüft. Ist eine Meldung eingegangen, der eine Gefährdung durch eine strafbare Handlung wie zum Beispiel häusliche Gewalt oder Misshandlung zugrunde liegt, so muss sich die KESB aufgrund einer folgenden möglichen Strafuntersuchung mit der Strafuntersuchungsbehörde absprechen. Besteht grundsätzlich sofortiger Handlungsbedarf, kann die KESB vorsorgliche beziehungsweise provisorische und superprovisorische Massnahmen nach Art. 307 ff. und Art. 445 ZGB anordnen (Affolter et al., 2017, S. 98).

Die Autorinnen stützen die Empfehlung von Affolter et al. (2017), bereits in der Einstiegsphase den Einbezug einer Verfahrensvertretung wie zum Beispiel eines Kinderanwalts oder einer Kinderanwältin zu prüfen (S. 99). Dies, um Kindern im Verfahren frühmöglichst eine adäquate Unterstützung im Verfahren anzubieten. Je nach kantonaler oder örtlicher Struktur der KESB wird der Fall nach der Einstiegsphase an einen delegierten Sozialabklärungsdienst mit dem Auftrag der Abklärung weitergeleitet, dies erfolgt nach Art. 446 ZGB (ebd.).

Die zweite Phase ist die Abklärungsphase. In dieser Phase wird der Sachverhalt abgeklärt, ob eine Kindeswohlgefährdung besteht und in welchem Rahmen (Affolter et al., 2017, S. 99). Patrick Fassbind (2018) nennt dies auch die biopsychosoziale Situationsanalyse (S. 128). Bei der Abklärungsphase geht es ferner darum, den Sachverhalt oder den Fokus auf die Kindeswohlgefährdung und deren Ursache zu legen. Im engeren Sinne wird eine für den Fall individualisierte Massnahmengestaltung vorgenommen. Das heisst, die biopsychosozialen Abklärungsvorgänge sind ein zentraler Bestandteil der Sachverhaltsabklärung und bedürfen jeweils eines systematischen individualisiertes Erfassens, Analysierens und Beurteilens der Problemstellung von Betroffenen (Verena Peter, Rosmarie Dietrich & Simone Speich, 2018, S. 149–150). Wie der Sachverhalt abzuklären ist, dazu äussern sich die Verfahrensbestimmungen im ZGB nicht abschliessend. Nach dem in Art. 446 Abs. 1 ZGB festgelegten Untersuchungsgrundsatz wird der rechtserhebliche Sachverhalt von Amts wegen ermittelt. Dies beinhaltet das eigene Ermessen (Affolter et al., 2017, S. 99). In der Abklärungsphase sind das Einziehen von Erkundigungen, das Anordnen eines Gutachtens einer sachverständigen Person nach Art. 446 Abs. 2 ZGB mögliche Verfahrensschritte. Zusätzlich sind sämtlichen Auskünfte von Dritten, Vorakten oder Berichte, die verfahrensrelevant sind, einzuholen (Affolter et al., 2017, S. 99–100). Ausserdem sind die betroffenen Personen, namentlich die Eltern nach Art. 447 ZGB und die Kinder nach Art. 314a ZGB, anzuhören (Affolter et al., 2017, S. 99–100):

*«<sup>1</sup>Das Kind wird durch die Kindesschutzbehörde oder durch eine beauftragte Drittperson in geeigneter Weise persönlich angehört, soweit nicht sein Alter oder andere wichtige Gründe dagegen sprechen.*

*<sup>2</sup>Im Protokoll der Anhörung werden nur die für den Entscheid wesentlichen Ergebnisse festgehalten. Die Eltern werden über diese Ergebnisse informiert.*

*<sup>3</sup>Das urteilsfähige Kind kann die Verweigerung der Anhörung mit Beschwerde anfechten» (Art. 314a ZGB)*

Während der Abklärungsphase sollte, wie bereits erwähnt, mindestens ein Gespräch beziehungsweise eine Anhörung mit dem betroffenen Kind durchgeführt werden (Affolter et al., 2017, S. 103). Affolter et al. (2017) schreiben weiter dazu, dass oft mehrere Gespräche mit dem Kind nötig seien, damit es Vertrauen fassen könne (S. 103–104). Dieses Vertrauen benötigt das Kind, um offen seine persönliche Situation, seine Wünsche, Hoffnungen und seinen Willen äussern zu können. Die Autorinnen möchten hier nochmals darauf hinweisen, dass der Fokus dieser Arbeit auf der Kindesanhörung liegt, die nach dem Vier-Phasen-Modell in der Abklärungsphase stattfindet.

In einer Abklärungsphase ist ausserdem mindestens ein Hausbesuch vorzunehmen. Dies ermöglicht der abklärenden Person, einen Eindruck von der Wohnsituation zu erhalten. Der Hausbesuch bietet auch die Möglichkeit, die Interaktion zwischen Kind und Eltern zu beobachten (Affolter et al., 2017, S. 104).



Da Kinder eine besonders hohe Schutzbedürftigkeit aufweisen, ist mit besonderem Augenmass in der Risiko- und Sicherheitseinschätzung vorzugehen (Peter, Dietrich & Speich, 2018, S. 149–150). Je nach Entwicklungsstand oder Gesundheit und Alter des Kindes können an sich harmlose Gefährdungslagen plötzlich lebensbedrohlich für das Kind werden. Eine grosse Herausforderung liegt auch darin, die elterlichen Kompetenzen einzuschätzen. Alle diese Einschätzungen sind in einer Abklärungsphase nicht statisch und müssen immer wieder neu geprüft werden. Fachpersonen stehen während dieser Phase verschiedene Diagnostikinstrumente zur Verfügung, zum Beispiel das Berner und Luzerner Abklärungsmodell (ebd.). Weiter soll nach Fassbind (2018) eine Abklärung darauf ausgerichtet sein, die Eltern zu befähigen, die Gefährdung ihres Kindes selbstständig zu beseitigen (S. 111). Die Eltern werden dazu befähigt, die elterliche Sorge innerhalb des ihnen zustehenden Ermessensspielraums möglichst uneingeschränkt wieder selbst zu übernehmen. Dem Abklärungsverfahren kommt so eine zwingende Doppelfunktion zu, nämlich neben der Abklärung auch die, das Familiensystem zu unterstützen, Beraten, Begleiten und Vernetzen, damit bestenfalls gar keine behördlichen Massnahmen nötig werden (Fassbind, 2018, S. 111).

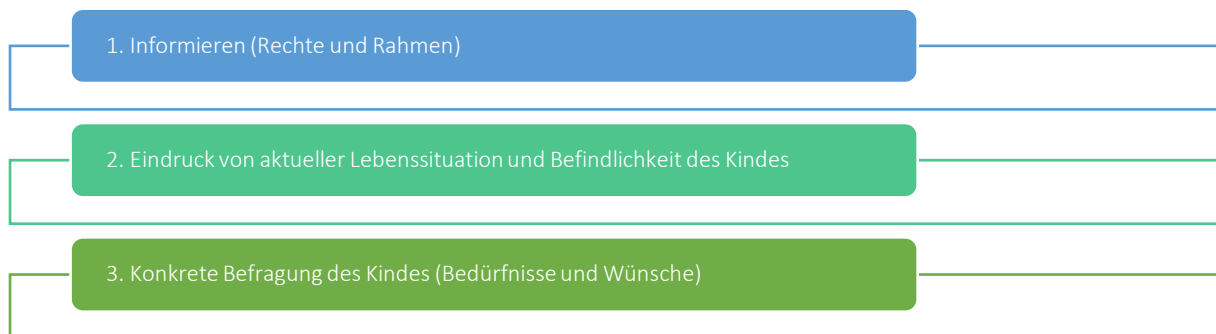
Die während der Abklärungsphase gesammelten Informationen dienen der Gesamteinschätzung der Situation und letztlich der Beurteilung des Kindeswohls. Dies ist nach dem Vier-Phasen-Modell die Auswertungsphase. Es wird versucht zu erfassen, inwiefern die Bereitschaft und Fähigkeit der betroffenen Familie vorhanden ist, Veränderungen und Lösungen zu entwickeln. Ressourcen und mögliche Hilfen werden für die Familie gesucht, die geeignet sind, das Kindeswohl sicherzustellen (Affolter et al., 2017, S. 105–106).

Am Ende der Abklärungsphase wird ein Bericht mit der Einschätzung des Bedarfs an Hilfen und/oder behördlichen Massnahmen erstellt. Diese Ergebnisse werden in einem abschliessenden Gespräch den Eltern und dem Kind mitgeteilt (Affolter et al., 2017, S. 107). Der Abklärungsbericht wird schlussendlich dem verfahrensleitenden Behördenmitglied der KESB eingereicht, worauf die Phasen der Entscheidungsfindung, des rechtlichen Gehörs und des Vollzugs folgen (Affolter et al., 2017, S. 97).

## 2.4 ANHÖRUNGSZIELE

Die Autorinnen führten im Rahmen dieser Arbeit ein Expertengespräch mit Sabine Brunner (2020) vom MMI durch. Bei diesem Gespräch betonte Brunner (2020), dass der Leitfaden für die Kindesanhörung im Rechts-, Bildungs- und Gesundheitswesen (siehe Anhang), den sie in Zusammenarbeit mit Tanja Trost-Melchert erstellt hat, für Fachpersonen der Kindesschutzabklärung als Hilfsinstrument angewendet werden könne. Gemäss diesem Leitfaden dient die Kindesanhörung in erster Linie zur Ermittlung des Kindeswillens (Brunner & Trost-Melchert, 2014, S. 8). Demnach verschafft sich die Fachperson

mithilfe der Anhörung ein Bild von den Bedürfnissen, Wünschen und der Befindlichkeit des Kindes (Brunner & Trost-Melchert, 2014, S. 8) sowie von dessen Lebenswelt (Sabine Brunner, Diana Wider & Heidi Simoni, 2017, S. 217). Beim Expertengespräch bestätigt Brunner (2020) diese Ziele, die während einer Kindesanhörung verfolgt werden sollten. Diese werden in der folgende *Abbildung 5* dargestellt:



*Abbildung 5:* Zielsetzung Kindesanhörung (eigene Darstellung auf der Basis des Fachpoolgesprächs Brunner, 2020)

Mit der Anhörung werden dem Kind darüber hinaus das Verfahren informativ und mögliche Massnahmen altersadäquat erläutert. Das Kind soll somit die Möglichkeit erhalten, zu den einzelnen Aspekten Stellung zu nehmen (Brunner & Trost-Melchert, 2014, S. 8). Studien und Erfahrungen zeigen, dass die Kinder ein Bedürfnis haben, über das Verfahren und ihre Rechte informiert zu sein. Zudem haben sie den Wunsch, im Verfahren mitbeteiligt zu werden (ebd.). Des Weiteren fördert oder ermöglicht das dem Kind die direkte Partizipation am Verfahren. Ferner bietet es dem Kind eine Chance, durch die Anhörung die Situation mitgestalten zu können (Brunner, Wider & Simoni, 2017, S. 210–211). Die Kindesanhörung ist nicht an dessen Urteilsfähigkeit gebunden. Die persönliche Meinung des Kindes komplettiert die Sachverhaltsanalyse als Drittmeinung oder als Meinung der/des Direktbetroffenen, neben der Anhörung dessen Eltern (ebd.). Das Mitwirkungsrecht wird im darauffolgenden Abschnitt erläutert.

## 2.5 PARTIZIPATION

Selbst etwas bewirken zu können, diese Erfahrung ist für das Wohlbefinden und die gelingende Entwicklung von zentraler Bedeutung (Sabine Brunner & Heidi Simoni, 2017, S. 403). Selbstwirksamkeit trägt dazu bei, dass ein Kind sich unter gewissen Umständen nicht ohnmächtig fühlt, sondern entscheidende psychische Widerstandskraft mobilisieren kann. Die Partizipation rückt genau das in den Vordergrund, nämlich dass sich ein Kind nicht als Objekt, sondern als Subjekt im Geschehen und dessen Beteiligung fühlen kann (ebd.). Das Partizipieren der Kinder im Kontext einer Kinderschutzabklärung ist nicht einfach nur wünschenswert, sondern ein Recht welches jedem Kind nach der UN-KRK zu steht. Der bereits erläuterte Art. 12 UN-KRK aus dem Abschnitt 1.1 *Ausgangslage* ist ein Artikel, der für die Selbstbestimmung des betroffenen Kindes massgeblich ist (Annegret Wigger, 2017, S. 204).

Aus diesem Artikel liest sich das Recht eines jedes Kindes heraus, als Rechtssubjekt wahrgenommen und in allen seinen Belangen angehört, befähigt und unterstützt zu werden, seine Meinung oder seinen Willen bilden zu können und diese/-n dialogisch mitteilen zu dürfen, ferner, partizipieren zu können. Diese Anerkennung als eigenständiges Rechtssubjekt fördert die Unterstützung in der Realisierung selbstbestimmter Lebensentwürfe eines Kindes (Wigger, 2017, S. 204–205). Das Kind gilt im Rechtsverfahren nicht mehr als schutzbedürftiges Objekt, sondern es wird als ein kompetentes schutzbedürftiges Subjekt mit selbstständiger Persönlichkeit wahrgenommen. Dies ist als Paradigmenwechsel in den letzten Jahren anzusehen (Brunner, Wider & Simoni, 2017, S. 209). Partizipationsmöglichkeiten für Kinder sind zum einen rechtlich gefordert, und zum anderen erweist es sich aus entwicklungspsychologischer Sicht als äusserst wichtig, Kinder in Entscheidungsprozesse miteinzubeziehen (Sonja Moser, 2010, S. 74–75). Es geht darum, dass sich Kinder aktiv an der Gestaltung ihrer Lebenswelt mitbeteiligen können (ebd.).

Was heisst Partizipation? Die Begriffsherkunft leitet sich aus dem lateinischen Wort «*partem capere*» ab und bedeutet wörtlich: einen Teil (weg-)nehmen (Moser, 2010, S. 73).

Um den Begriff zu definieren, bedarf es einer Ausdifferenzierung der unterschiedlichen Qualitäten von Partizipation. Diese sind Mitsprache, Mitwirken und Mitentscheiden. Die Mitsprache beinhaltet sowohl das Zuhören als auch das Angehörtwerden. Das Mitwirken umfasst die Beteiligung bei der Umsetzung. Zuletzt geht es hier auch um Teilhabe und Teilnahme (Moser, 2010, S. 311). Die höchste Ausprägung von Partizipation ist nach Raingard Knauer und Benedikt Sturzenhecker (2005) die mitverantwortliche Selbstbestimmung und geht weit über Mitsprache, Mitwirken und Mitentscheiden hinaus (S. 68). Dem Kind wird durch die Partizipation die Möglichkeit geboten, seinen eigenen Willen, seine Wünsche und Bedenken in einen Abklärungsprozess einbringen zu können (Joachim Schreiner, 2009, S. 368–370). Schreiner (2009) unterscheidet dabei grundsätzlich drei Arten der Partizipation (S. 368). Diese sind die direkte oder unmittelbare, die stellvertretende und die indirekte Partizipation der Kinder (ebd.), wie *Abbildung 6* zeigt.



Abbildung 6: Formen der Partizipation (eigene Darstellung auf der Basis von Schreiner, 2009, S. 368)

Die direkte Partizipation bedeutet, dass sich die Kinder persönlich äussern können. Die stellvertretende Partizipation beinhaltet, dass die Interessen des Kindes einer delegierten Fachperson übertragen werden und diese die Belange des Kindes vertritt. Die indirekte Partizipation ist eine Form, in der die Sichtweise oder die Perspektive des Kindes durch die Entscheidungsträger\_innen, zum Beispiel die abklärende Fachperson, aktiv in die Gespräche mit den Eltern eingebracht werden. Dadurch wird versucht zu gewährleisten, dass die kindliche Perspektive in den Entscheidungsprozess einfließen kann (Schreiner, 2009, S. 368–371). Wichtig hierbei ist von den Autorinnen anzumerken, dass die Beachtung der kindlichen Perspektive nicht bedeutet, den Kindern eine unangemessene Verantwortung zu übertragen. Die Gewichtung der Äusserungen, Meinungen und Wünsche muss im Einzelfall unter Berücksichtigung zahlreicher Faktoren geprüft werden (Schreiner, 2009, S. 370–371). Schreiner (2009) ist der Meinung, dass nebst der indirekten Partizipation als Basis die direkte Partizipation eines Kindes, insofern es sein Entwicklungsstand zulässt, der Regelfall sein soll (S. 371).

Im deutschen Sprachraum hat sich das Stufenmodell von Michael T. Wright, Hella von Unger und Martina Block (siehe Abbildung 7) etabliert, das das Ausmass von Partizipation in einem Prozess mittels Stufen beschreibt. Das Modell führt von einer Nichtpartizipation zu Vorstufen der Partizipation bis hin zur Partizipation. Weiter verhilft dieses Modell einer Fachperson dazu, die Wirklichkeit der Beteiligung einzuordnen oder abzubilden und gegebenenfalls notwendige Schritte einzuleiten, um das Ausmass der Partizipation zu erhöhen (Andreas Bethmann, Elke Hilgenböcker & Michael Wright, 2019, S 2).

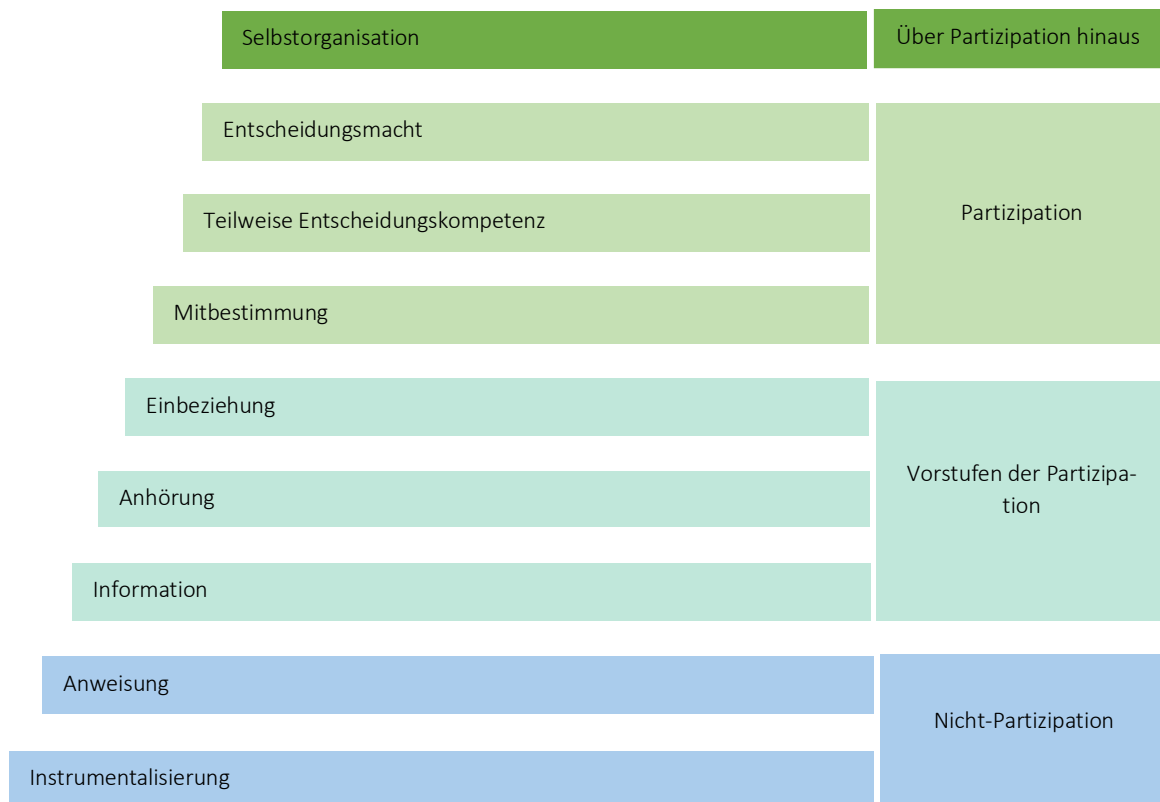


Abbildung 7: Stufenmodell der Partizipation (Wright et al., 2010, S. 42)

### Stufe 1: Instrumentalisierung

Entscheidungen werden ausserhalb der Betroffenen getroffen, und deren Belangen werden nicht gewichtet. Im Mittelpunkt stehen die Interessen der Entscheidungsträger. Des Weiteren nehmen Betroffene am Prozess teil, ohne eventuell deren Ziel und Zweck zu kennen (Bethmann, Hilgenböcker, Wright, 2019, S. 3).

### Stufe 2: Anweisung

Die Problemlage der Betroffenen wird von Fachpersonen wahrgenommen und definiert. Mögliche Lösungsstrategien werden ohne Meinung der Betroffenen formuliert. Die Kommunikation zwischen den Parteien ist direktiv (ebd.).

### Stufe 3: Anhörung

Die Fachpersonen sind interessiert, die Sichtweisen der Betroffenen über deren Lage zu ermitteln. Die Betroffenen werden angehört und ihre Sichtweise beachtet (ebd.).

**Stufe 4: Information**

Fachpersonen informieren die Betroffenen über die Problemlage, und verschiedene Handlungsmöglichkeiten werden für die Beseitigung oder Linderung vorgestellt oder empfohlen (Bethmann, Hilgenböcker, Wright, 2019, S. 3).

**Stufe 5: Einbezug**

Die Fachpersonen erschliessen Meinungen nahestehender Personen der Betroffenen. Diese Beratung oder Erschliessung hat jedoch keinen verbindlichen Einfluss auf den Entscheidungsprozess (ebd.).

**Stufe 6: Mitbestimmung**

Die Betroffenen haben Mitspracherecht, und wesentliche Aspekte werden mit ihnen abgestimmt. Dabei geht es nicht um die alleinige Entscheidungsbefugnis (ebd.).

**Stufe 7: Teilweise Übertragung von Entscheidungskompetenzen**

In dieser Stufe wird eine Entscheidungskompetenz übertragen. Das Beteiligungsrecht ermöglicht dem Betroffenen die Mitbestimmung einer Massnahme. Die Verantwortung der Massnahme liegt jedoch bei der Fachperson (ebd.).

**Stufe 8: Entscheidungsmacht**

Nach Bethmann, Hilgenböcker und Wright (2019) bestimmen die Betroffenen alle wesentlichen Aspekte einer Massnahme selbst. Fachpersonen sind wesentlich an der Entscheidung mitbeteiligt, sie spielen aber keine bestimmende, sondern eine unterstützende Rolle (S. 3). Die Grundhaltung aller Beteiligten ist entscheidend für den Erfolg der Partizipation. Dabei ist es von zentraler Bedeutung, die Kinder im Prozess zu fördern und zu unterstützen, um ihre eigenen Interessen wahrnehmen und formulieren zu können (S. 4).

An dieser Stelle gilt es, die Partizipation nach dem oben ausgeführten Verständnis von einer Scheinpartizipation zu unterscheiden. Fritz Oser und Horst Biedermann (2006) äussern dazu, dass die Partizipation nicht wirklich, sondern nur scheinbar vorhanden sei, wenn am Ende die Macht des Willens der Beteiligten keine Differenz ausmache (S. 20). Das Stufenmodell ist, wie bereits erwähnt, als Instrument gedacht und hilft in der reflexiven Praxis, sich kontinuierlich mit Fragen der Qualität der Partizipationsmöglichkeiten auseinanderzusetzen. Alleinig das Streben nach einem hohen Grad der Partizipation ist bereits ein Qualitätsmerkmal (Wright, von Unger & Block, 2010, S. 49).

Die Autorinnen der vorliegenden Arbeit weisen darauf hin, dass die Stufen Information, Anhören und Einbeziehen für ein Kind als Vorstufe der Partizipation wesentlich sind, um die nächste Stufe der Mitbestimmung zu erreichen. Diese Stufe kann nur gewährleistet werden, wenn der Kindeswille beim Entscheidungsprozess mitberücksichtigt wird. Die Meinung des Kindes soll angemessen entsprechend seinem Alter und seiner Reife in einem Abklärungsverfahren mitberücksichtigt werden.

### 3 ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGIE

---

Die Gesprächsführung mit oder Anhörung von Kindern ist eine anspruchsvolle Aufgabe und setzt Kompetenzen im Bereich Fach- und Handlungswissen voraus, insbesondere u. a. Kenntnisse in Entwicklungspsychologie (Brunner, Wider & Simoni, 2017, S. 213). Jedes Lebensalter stellt unterschiedliche Bedingungen an die Kommunikation. Für eine effektive Gesprächsführung soll die Kommunikation auf die jeweilige Gedanken- und Gefühlswelt des Kindes abgestimmt werden (Delfos, 2014/2015, S. 54). Das bedeutet, dass die Gesprächsführung mit Kindern dem Entwicklungsstand des Kindes angepasst werden muss, um das Kind nicht zu überfordern (Melzer & Methner, 2012, S. 36).

Wie in der *Zielsetzung* im Abschnitt 1.2 bereits erwähnt, möchten die Autorinnen durch das Beziehen der Bezugswissenschaft Entwicklungspsychologie darlegen, dass ein Gespräch mit Kindern im Rahmen einer Kindesschutzabklärung bereits ab dem Alter von vier Jahren unter Berücksichtigung von deren Entwicklung möglich ist. Es soll dem Kind die Möglichkeit geboten werden, anhand seines Wissens und seiner Fähigkeiten sich zu äussern beziehungsweise sich am Gespräch zu beteiligen. Als Fachperson der Sozialarbeit ist es bedeutsam, sich Wissen über die Entwicklungspsychologie anzueignen, um bei der Gesprächsführung ein Kind nicht zu über- oder zu unterfordern.

Die Entwicklungspsychologie beschäftigt sich mit Veränderungen und stabilen Faktoren menschlichen Erlebens und Verhaltens (Barbara Bräutigam, 2018, S. 24). Die interdisziplinäre Entwicklungswissenschaft ist bestrebt, die Variabilität, Konstanz und Veränderung der Entwicklung über das gesamte menschliche Dasein hinweg abzubilden (Laura E. Berk, 2019, S. 56). Die Entwicklung verläuft multidimensional. Demzufolge finden körperliche, soziale und emotionale Entwicklungsprozesse in verschiedene Lebenskontexte wie Schule oder Familie statt. Die Entwicklung ist nicht nur an das Alter gebunden. Sie ist auch abhängig von den gegebenen Lebensbedingungen sowie kulturellen und sozialen Faktoren der Gesellschaft (Marius Metzger, Seraina Caviezel Schmitz & Andreas Jud, 2017, S. 3–4). In diesem Kapitel wird daher auf die Entwicklungspsychologie eingegangen. Der Fokus wird auf kognitive, sprachliche und emotionale Entwicklungsprozesse der Kinder im Vorschulalter gelegt. Das Wissen der kognitiven Entwicklung gewährt einer Fachperson einen Blick in die Denkwelt der Kinder und in deren bereits erworbene kognitive Fähigkeiten. Des Weiteren ist die sprachliche Entwicklung im engeren Sinne eine Voraussetzung, um überhaupt mit dem Kind ein Gespräch führen zu können. Die emotionale Entwicklung erachten die Autorinnen als wichtig, da es auch bei den Gesprächen inhaltlich darum geht, die Befindlichkeit eines Kindes zu erfahren. Auch geht es darum, hinderliche emotionale Faktoren während des Gesprächs zu erkennen, um als Fachperson adäquat reagieren zu können. Ausserdem ist in der Gesprächsführung mit Kindern davon auszugehen, dass Emotionen in verschiedenen Formen auftreten können. Daher erachten die Autorinnen es als wichtig, die grundlegenden Schritte der Entwicklung von



Emotionen zu kennen oder ein Verständnis dafür zu entwickeln, ab wann es Kindern möglich ist, ihre Emotionen zu erkennen und benennen.

Um die Lebenslage eines Kindes in einem Kindeschutzverfahren ganzheitlich abzubilden und zu erfassen, erachten die Autorinnen es zudem als wichtig, die Stufen der kindlichen Entwicklung und entlang der Frage «*Wer bin ich?*» die Entwicklung des Selbstkonzeptes eines Kindes zu kennen. Dies wird am Ende dieses Kapitels dargelegt.

## 1.1 KOGNITIVE ENTWICKLUNG

Wie sieht das Weltbild der Kinder im Vorschulalter aus? Sehen sie die Welt auf die gleiche Weise wie ein Erwachsener? Welche kognitiven Fähigkeiten entwickeln sich in dieser Phase?

Gemäss Delfos (2014/2015) wird die Intellektualität der Kinder meist unterschätzt (S. 56). Zwar verfügen sie nicht über das gleiche Wissen und die gleichen Erfahrungen wie die Erwachsenen, dennoch sind sie in Wirklichkeit intelligenter als angenommen. Sie besitzen die Fähigkeit, der Welt unbefangener gegenüberzutreten. Dadurch können sie mehr und schneller Informationen aufnehmen (ebd.). Junge Kinder nehmen die Welt nicht als selbstverständlich wahr, sondern hinterfragen diese und suchen nach Antworten (Delfos, 2014/2015, S. 60).

Viele Theoretiker\_innen beschäftigen sich aus unterschiedlichen Blickwinkeln mit der Wissenschaft der kognitiven Entwicklung. Daraus resultieren verschiedene und auch zum Teil widersprüchliche Theorien.

Ein Theoretiker, der die Entwicklungsforschung zur kindlichen Kognition mit seinen Arbeiten prägt, ist Jean Piaget (Berk, 2019, S. 23). Mit seiner Theorie regte er zu neuen Erziehungsmethoden an (ebd.). Gemäss Robert S. Siegler (1998/2001) bereicherte uns sonst niemand mit so viel Wissen über die kognitive Entwicklung eines Kindes (S. 7). Siegler (1998/2001) ist der Meinung, dass trotz der vielen bereits neu vorgelegten Studien Piagets Theorie weiterhin sehr aufschlussreich sei. Seine Theorie gebe eine gute Vorstellung über die Denkart und -weise eines Kindes (S. 31). Ausserdem stellte Piaget die richtigen Fragen und griff dabei wichtige Themen des kindlichen Denkens auf (Siegler, 1998/2001, S. 78). Ferner ist nach Ansicht der Autoren Wolfgang Schneider und Marcus Hasselhorn (2018) das Stufenmodell der kognitiven Entwicklung von Piaget bis heute weiterhin weitverbreitet (S. 194). Aus diesen genannten Gründen wird in vorliegender Arbeit die kognitive Entwicklung anhand des Piaget'schen Stufenmodells erläutert. Die Autorinnen legen den Fokus insbesondere auf die präoperationale Stufe, da diese für das Alter von vier bis sechs Jahren relevant ist. Im Anschluss wird auf neueste Forschungsergebnisse, basierend auf der Theorie Jean Piagets, eingegangen.

## 3.1.1 JEAN PIAGET

Laut Piaget konstruieren Kinder ihr Wissen und bilden es ab, indem sie neugierig sowie aktiv auf die Umwelt einwirken und diese erforschen. Somit betrachtete Piaget die kognitive Entwicklung als konstruktivistisch. Gemäss Piaget durchläuft die kindliche kognitive Entwicklung vier aufeinander folgende, diskontinuierliche Stufen (siehe Tabelle 1). In jeder Stufe werden die Strukturen der vorherigen Stufe neu transformiert, sodass eine Grundlage entsteht, die die Entwicklung neuer kognitiver Leistungen ermöglicht (Beate Sodian, 2018, S. 396–397).

Stufe	Entwicklungszeitraum	Beschreibung
<b>Sensomotorische Stufe</b>	Geburt bis 2 Jahre	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Das Kind <b>denkt</b> mit seinen Sinnen, Händen und Mund, indem es mit seiner Umwelt in Interaktion tritt. Es beginnt dadurch, Lösungen für sensumotorischen Probleme zu entdecken.</li> <li>- Das Kind entwickelt ein Verständnis von <b>Objektpermanenz</b>; es weiß, dass Objekte weiterhin existieren, auch wenn sie sich nicht im Blickfeld befinden.</li> </ul>
<b>Präoperationale Stufe</b>	2 bis 7 Jahre	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es bilden sich stabile Repräsentationen; Symbole werden verwendet.</li> <li>- Das <b>Als-ob-Spiel</b> beginnt.</li> <li>- Dieser Stufe mangelt es an Logik, die die zwei späteren Stufen aufweisen. Vorherrschend sind: <ul style="list-style-type: none"> <li>o <b>Kausales Denken/Zentrierung</b></li> <li>o <b>Egozentrismus</b></li> <li>o <b>Magisch-animistisches Denken</b></li> </ul> </li> </ul>
<b>Konkret-operationale Stufe</b>	7 bis 12 Jahre	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Das Denken basiert auf mehr Logik und Organisation. Die Unfähigkeit zur Zentrierung schwindet. Objekte werden in Gruppen sowie Untergruppen geordnet.</li> <li>- Egozentrismus und Zentrierung werden überwunden.</li> <li>- <b>Kausalverständnis</b> wird erworben.</li> </ul>
<b>Formal-operationale Stufe</b>	Ab ca. 12 Jahren	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Hypothetisches</b> und <b>theoretisches Denken</b> entwickeln sich; anhand der Hypothesen werden Schlussfolgerungen gezogen.</li> <li>- Proportionales Denken setzt ein.</li> </ul>

Tabelle 1: Stufenmodell Jean Piagets (eigene Darstellung auf der Basis von Berk, 2019, S. 24 & Sodian, 2018, S. 396)

Dieses Stufenmodell geht davon aus, dass während der ersten beiden Lebensjahre das Kind lernt, sich von der physikalischen Umwelt zu unterscheiden (Schneider & Hasselhorn, 2018, S. 194). In dieser Zeitspanne denkt das Kind, indem es mit seinen Sinnen, Händen und dem Mund auf die Umwelt einwirkt. Daraufhin lernt es, sensumotorische Schwierigkeiten zu lösen. Es lernt beispielsweise, dass es an dem Faden einer Spieluhr ziehen muss, damit diese erklingt (Berk, 2019, S. 24). Im Alter von zwei bis sieben Jahren befindet sich ein Kind in der präoperationalen Stufe. Der grösste Entwicklungsschritt gegenüber der vorherigen Stufe ist, dass das Kind nun die Fähigkeit erlangt, Ereignisse oder Handlungen sich gedanklich vorzustellen beziehungsweise mental zu repräsentieren. Dies wird als mentale Repräsentationen bezeichnet. Ausserdem lernt das Kind in diesem Zeitraum, Symbole zu gebrauchen und zu verstehen (Sodian, 2018, S. 398). Es lernt u. a. die Bedeutung von Bildern und Wörtern. Ein weiteres Indiz für die Symbolbildung ist das «*Als-ob-Spiel*» (Berk, 2019, S. 334). Das ist ein sogenanntes Rollen- und Funktionsspiel, bei dem sich die Kinder mit anderen Personen identifizieren oder bestimmten Objekten neue Funktionen zuschreiben. Ein Kind übernimmt beispielsweise im Spiel die Rolle eines Arztes, einer Ärztin oder verwendet eine Banane als Telefon zum Spielen (Schneider & Hasselhorn, 2018, S. 195). Piaget nimmt an, dass das Als-ob-Spiel eine Hilfestellung sei, um die bereits erworbene mentale Repräsentationen zu verfestigen (Berk, 2019, S. 332).

Neben diesen erwähnten Entwicklungsschritten konzentrierte sich Piaget bei der präoperationalen Phase insbesondere auf das, was das Kind nicht kann. Er bezeichnete das Denken der Kinder bei dieser Stufe als eingeschränkt (Sodian, 2018, S. 398). Im Folgenden werden einige charakteristische Merkmale aufgezählt, die Piaget als Hinweise für die Einschränkung des logischen Denkens ansieht.

### **Kausales Denken/Zentrierung**

Piaget stellte den Kindern Fragen zu Ursachen unterschiedlichster Phänomene. Bei der Beantwortung dieser Fragen schienen die Kinder die kausalen Mechanismen auszulassen. Teilweise gaben die Kinder psychologische Erklärungen, wie Wünsche oder Absichten, für physikalische Phänomene an (Sodian, 2018, S. 402). Ausserdem ging Piaget davon aus, dass die Kinder in dieser Altersspanne der Zentrierung unterlägen. Er glaubt, dass sich die Kinder nicht gleichzeitig auf mehrere Aspekte einer Situation beziehungsweise Merkmale konzentrieren könnten (Schneider & Hasselhorn, 2018, S. 195). Demnach besitzen die Kinder nicht die Fähigkeit, beobachtete Handlungen mental rückgängig zu machen. Sie können beispielsweise nicht verstehen, dass die gleiche Flüssigkeitsmenge erhalten bleibt bei Veränderungen der Form oder Grösse des Behälters. Dadurch ist diese Phase auch durch Irreversibilität gekennzeichnet. Das hat zur Folge, dass die Kinder meist falsche Schlussfolgerungen ziehen (ebd.).

## Egozentrismus

Der Egozentrismus ist ein Hinweis auf die im vorherigen Abschnitt beschriebene Zentrierung (Sodian, 2018, S. 399). Unter dem Begriff Egozentrismus ist die Unfähigkeit zu verstehen, die Perspektive oder Ansicht einer anderen Person einzunehmen und von der eigenen zu unterscheiden (Schneider & Hasselhorn, 2018, S. 195). Die Kinder sind auf den eigenen Standpunkt fixiert. Sie glauben, dass andere gleich denken, wahrnehmen und fühlen (Berk, 2019, S. 335). Piaget nahm an, dass die Kinder beispielsweise nicht das Vermögen haben zu verstehen, dass ein bestimmtes Objekt aus verschiedenen Perspektiven zu einem bestimmten Zeitpunkt unterschiedlich wahrgenommen werden kann (Schneider & Hasselhorn, 2018, S. 195). Diese Annahme wurde durch seinen Forschungsversuch bestätigt, bei dem die Kinder zu Beginn drei unterschiedliche Berge in Plastik von allen Seiten betrachteten und sie in einem nächsten Schritt gefragt wurden, wie die gegenüberstehende Person die Berge sähen. Grösstenteils wählten die Kinder das vorgegebene Bild aus, das ihre Sicht aufzeigte (ebd.).

## Magisch-animistisches Denken

Die präoperationale Phase wird ausserdem nach Ansicht Piagets durch das magisch-animistisches Denken dominiert. Die meisten Kinder glauben an übernatürlichen Kräften sowie Märchenwesen. Das animistische Denken ist dadurch gekennzeichnet, dass die Kinder glauben, dass unbelebte Dinge Eigenschaften/Fähigkeiten von Lebewesen wie beispielsweise Gefühle oder Gedanken haben könnten. Die Kinder bewegen sich in dieser Phase zwischen dem magisch-animistischen Denken und der Realität (Schneider & Hasselhorn, 2018, S. 195).

### 3.1.2 NEUESTE FORSCHUNGSERGEBNISSE, BASIEREND AUF JEAN PIAGETS THEORIE

Obwohl Piaget, wie bereits erwähnt, einen wichtigen Beitrag zur kognitiven Entwicklung leistete, blieben seine Theorien nicht ohne Kritik. In der Forschungswissenschaft kristallisierten sich bei der Bewertung von Piagets Theorien insbesondere die folgenden kritischen Punkte heraus (Sodian, 2018, S. 400):

- I. Empirische Befunde zeigen auf, dass die Entwicklung eines Kindes weitaus flexibler verläuft, als Piaget es vermutete. Somit wird sein Stufenmodell kritisiert.
- II. Piaget unterschätzte die kognitiven Fähigkeiten von Vorschulkindern und Säuglingen.

Viele Entwicklungspsychologen sind heutzutage der Ansicht, dass die kindliche kognitive Entwicklung eher kontinuierlich verlaufe und es nicht zu abrupte Veränderungen komme, wie es Piaget annahm (Sodian, 2018, S. 196). Laut Siegler (1998/2001) hängt die Antwort auf die Frage, ob die Entwicklung kontinuierlich sei, davon ab, wie die Entwicklung betrachtet werde (S. 72). Wenn die Entwicklung von Weitem betrachtet wird, scheint sie auf den ersten Blick diskontinuierlich zu sein (ebd.). Wird sie jedoch

aus der Nähe betrachtet, ist eine kontinuierliche Veränderung der Entwicklung zu erkennen (Siegler, 1998/2001, S. 72). Es zeigen sich zwar charakteristische Züge in der Kognition eines Kindes in einem bestimmten Alter, dennoch ist die Bewältigung bestimmter Aufgaben von der Erfahrung abhängig. Dabei spielen jedoch auch die Komplexität der Aufgabe und die Fähigkeit, Analogieschlüsse zu ziehen, eine Rolle. Beispielsweise löst ein fünfjähriges Kind unterschiedliche Aufgaben gleich, wenn es sich erstmals damit auseinandersetzt. Sobald es jedoch an Erfahrungen mit der Aufgabe gewonnen hat, beherrscht es die Aufgabe besser (Siegler, 1998/2001, S. 74–75).

Die heutige Entwicklungsforschung zeigt, dass Piaget die kognitive Fähigkeit eines Vorschulkindes unterschätzt hat und das Denken eines Kindes demjenigen einer/eines Erwachsenen ähnelt (Sodian, 2018, S. 403). Forschungsergebnisse zeigen zum einen, dass ein Vorschulkind dazu in der Lage ist, logisch zu denken, wenn die Aufgaben vereinfacht auf der Basis vertrauter Erfahrungen oder Objekte durchgeführt werden (Berk, 2019, S. 339). Es besteht die Meinung, dass Piagets Aufgaben nicht den Fähigkeiten der Kinder entsprochen hätten, was ferner zu einer Unterschätzung der Kognition der Kinder bei Piaget geführt habe. Bei seinen Aufgaben verwendete er, so die Ansicht Berks (2019), oft viele unbekannte Elemente oder baute zu viele Informationselemente mit ein (S. 336–337). Bereits eine Studie von Merry Bullock und Kollegen im Jahre 1982 zeigte, dass drei- bis vierjährige Kinder kausale Zusammenhänge nach dem Vorgehen Erwachsener ziehen können, wenn die Aufgaben an sie einfach gestellt wurden (Merry Bullock, Rochel Gelman & Renée Baillargeon, 1982).

Des Weiteren ist das animistische und magische Denken nicht derart stark ausgeprägt, wie Piaget annahm. Bei Vorgängen, die sich Kinder nicht erklären können, greifen sie gerne auf Magie zurück. Mit zunehmendem Alter und zugleich Wissen über Kausalitäten nimmt daher das magische Denken ab (Sodian, 2018, S. 195), was auch Sabine Weinberger (2013) bestätigt (S. 60).

Susanna Niehaus, Renate Volbert und Jörg M. Fegert (2017) teilen die Meinung, dass die Kinder grundsätzlich zwischen Realität und Fantasie unterscheiden könnten. Jedoch neigen sie dazu, in die Fantasiewelt zu wechseln, insbesondere wenn ihnen nicht ausdrücklich die Wichtigkeit der Wahrheit betont wird oder für sie daraus keine Konsequenzen resultieren (S. 40–42). Kinder begeistern sich im Allgemeinen an der Fantasiewelt sehr (Schneider & Hasselhorn, 2018, S. 195). Sie tauchen auch zum Teil in die Fantasiewelt ein, wenn die Vorstellung, etwas Ausgedachtes sei real, Freude bereitet (Berk, 2020, S. 338).

Die neuesten Forschungen zeigen zudem, dass die Kinder bereits früher zu einem Perspektivenwechsel fähig sind, als Piaget annahm (Sodian, 2018, S. 402). Des Weiteren erkennen die meisten vierjährigen Kinder, dass ihr Gegenüber nicht die gleiche Denkweise beziehungsweise den gleichen Wissensstand wie sie selbst haben muss (Schneider & Hasselhorn, 2018, S. 201). Im Alter zwischen drei und sechs Jahren

beginnen die Kinder zunehmend sicherer, anderen Personen mentale Zustände zuzuschreiben. Sie beginnen, Absichten, Wünsche sowie (falsche) Überzeugungen anderer Personen zu erschliessen (Henry M. Wellman & David Liu, 2004). Dieser Versuch, die mentalen Zustände anderer Personen zu eruieren und über diese nachzudenken, wird als Theory of Mind<sup>1</sup> bezeichnet (Anne Böckler-Raettig, 2019, S. 9). Diese Fähigkeit kann entlang empirischer Befunde jedoch eingeschränkt sein, wenn sich eine Person in emotional schwierigen und konfliktreichen Situationen befindet (S. 24).

Nach Siegler (1998/2001) tendieren zwar jüngere Kinder häufiger zum Egozentrismus als ältere (S. 77). Dennoch ist er der Meinung, es sei übertrieben, junge Kinder als egozentrisch zu bezeichnen (ebd.). Gemäss Delfos (2014/2015) verschwindet der Egozentrismus nie (S. 68). Auch erwachsene Personen denken laut Delfos zum Teil egozentrisch (ebd.). An dieser Stelle bietet es sich an, die Theorie Jean Piagets den neuesten Forschungsergebnissen tabellarisch gegenüberzustellen, um die Unterschiede noch einmal gebündelt vor Augen zu stellen (siehe Tabelle 2).

---

<sup>1</sup> Unter der Theory of Mind sind alltagspsychologische Konzepte zu verstehen, die es Menschen ermöglichen, anderen und sich selbst mentale Zustände zuzuschreiben (Schneider & Hasselhorn, 2018, S. 201). Es ist «der Versuch zu verstehen, was andere denken, wissen, glauben, wollen, planen oder mögen» (Böckler-Raettig, 2019, S. 11). Durch das Hineindenken in eine andere Person kann deren Handeln eruiert werden. Häufig geschieht dieser Prozess unbewusst und kann dadurch das eigene Verhalten beeinflussen. Demnach hat die Fähigkeit der Theory of Mind einen wesentlichen Einfluss auf das soziale Erleben und Handeln (Böckler-Raettig, 2019, S. 42). Diese Fähigkeit macht sich zudem im Lügen oder Täuschen bemerkbar, da falsche Überzeugungen erkannt werden können (Sodian, 2018, S. 421).

<b>Einschränkungen der präoperationalen Stufe nach Jean Piaget</b>	<b>Neueste Forschungsergebnisse</b>
<b>Kausales Denken/Zentrierung</b>	Drei- bis vierjährige Kinder können bereits kausale Zusammenhänge erschliessen, wenn die Aufgaben einfach gestellt sind.
<b>Egozentrismus</b>	Viele Vorschulkinder können bereits einen Perspektivenwechsel vornehmen und sich in eine andere Person «hineindenken». Somit wissen sie bereits, dass eine andere Person nicht zwingend das Gleiche wie sie sehen oder denken muss. Sie erlernen zwischen drei und sechs Jahren, mentale Zustände anderen Personen zuzuschreiben. Dennoch können sie eher als ältere Kinder zum Egozentrismus neigen.
<b>Magisch-animistisches Denken</b>	Bei Vorschulkindern vorhanden. Jedoch nicht dermassen stark geprägt, wie Piaget es annahm. Die Vorschulkinder greifen mehr auf dieses Denken zurück, wenn sie sich etwas nicht erklären können.

Tabelle 2: Gegenüberstellung der Theorie Jean Piagets und der neuesten Forschungsergebnisse (Eigene Darstellung, 2020).

### Zusammenfassung

Diesem Abschnitt kann entnommen werden, dass Kinder im Vorschulalter bereits einige kognitive Fähigkeiten erworben haben und logisch denken können. Die Autorinnen erachten Piagets Theorie Piaget weiterhin als wertvoll, da seine Theorie mit seinem Stufenmodell Orientierung gibt. Jedoch können diese Fähigkeiten nur dann vollumfänglich ausgeschöpft werden, wenn die Aufgaben vereinfacht werden und auf vertrauten Erfahrungen basieren. Die Erfahrung hat einen bedeutsamen Einfluss auf die kognitive Entwicklung und die kindlichen Fähigkeiten. Dennoch sind gewisse diskontinuierliche charakteristische Züge bei der Entwicklung in einem bestimmten Alter zu erkennen. Dies führt zu der Schlussfolgerung, dass die Entwicklung kontinuierlich sowie diskontinuierlich verläuft. Für eine Fachperson der Sozialarbeit bedeutet dies, dass die Gesprächsführung bei der Anhörung dem individuellen Entwicklungsstand und den Erfahrungen des jeweiligen Kindes angepasst werden muss.

### 3.2 SPRACHLICHE ENTWICKLUNG

Im folgenden Abschnitt wird der Prozess der Sprachentwicklung bei Kindern vorgestellt. Dabei ist die Abgrenzung wichtig, dass die Sprachentwicklung beim bilingualen Spracherwerb sowie mögliche Sprachstörungen und Behinderungen wie Gehörlosigkeit ausser Acht gelassen werden. Weiter ist zu erwähnen, dass nicht auf die unterschiedlichen Sprachtheorie-Strömungen eingegangen wird. Ferner werden die differenzierten Sprachentwicklungsschritte und Kommunikationsinteraktionen bei

Säuglingen nur grob erläutert. Diese Abgrenzungen sollen den Abschnitt möglichst vereinfachen und einen groben Überblick über den Prozess der Sprachentwicklung der Kinder darstellen.

Die frühe Entwicklung intersubjektiver Kommunikation bei Kleinkindern ist eine potenziell angeborene Fähigkeit. Die intersubjektive Sprache ist viel mehr als die geschriebene oder die gesprochene Sprache. Sie besteht aus Vermittlung lebendiger Bewegungen, Wahrnehmungen und dem Sprechen (Werner Wicki, 2015, S. 24). Weiter ist solche Kommunikation eine Ansammlung und ein Mitteilen von Erinnerungen sowie das Erlernen symbolischen Sprechens und Denkens. Schon in der pränatalen Phase ist es dem ungeborenen Säugling möglich, durch seine Sinne Informationen aufzunehmen. Nach der Geburt nimmt das Neugeborene die Informationen aus der sozialen und physikalischen Umgebung durch intersubjektiv verfügbare Mittel auf, die eine wichtige Voraussetzung für die subjektive Entwicklung und das Lernen sind (ebd.). Das Erlernen der Sprache wird mit der eigenen Stimme, dem Gesicht, der Mimik, den Händen und mit dem ganzen Körper der Babys erlernt und erprobt (Colwyn Trevarthen, 2012, S. 82).

Kinder werden in eine sprechende Umwelt hineingeboren und sind von Beginn aktiv daran interessiert teilzunehmen, um das Gesprochene zu verstehen und schlussendlich das Sprechen selbst zu erlernen. Für das Erlernen der Sprache müssen Kinder vier grosse Wissenssysteme in ihrer Sprachentwicklung aufbauen. Das ist das System der Phonologie, der Semantik, der Syntax und der Pragmatik (Gudrun Schwarzer, 2019, S. 130–131). Folgend werden die einzelnen Wissenssysteme kurz erläutert, um den Aufbau der Sprachentwicklung darzulegen. Dieses Wissen verhilft einer Fachperson der Sozialarbeit in einer Anhörung den Entwicklungsstand der Sprache eines Vorschulkindes zu kennen.

### **Phonologie**

Das System der Phonologie besteht aus den in einer Sprache vorkommenden Lauten, wobei unterscheidende Bedeutungen der Laute als Phoneme bezeichnet werden. Ein Beispiel dazu sind die Termini Mut und Hut, die einen Bedeutungsunterschied aufweisen und deshalb unterschiedliche Phoneme sind. Das System der Phonologie besteht nicht nur aus den einzelnen Phonemen, es beinhaltet auch die Regel, wie die Phoneme in einer Sprache kombiniert werden (Schwarzer, 2019, S. 130).

Die rezeptive phonologische Entwicklung ermöglicht es dem Neugeborenen, die Muttersprache von anderen Sprachen zu unterscheiden, indem es die prosodischen Merkmale wie Betonung, Tempo und Pausen seiner Mutter präferieren kann (Wicki, 2015, S. 34). Die phonologische Entwicklung führt von einem einfachen Babbeln des Kleinkindes zu einer schrittweisen Ausdifferenzierung der Wort- und Silbenstrukturen, die ihrerseits das Phoneminventar erweitern. Die ersten Wörter eines Kindes sind von ihrer phonologischen Komplexität her noch sehr vereinfacht (Ad Foolen, Ulrike Lüdtker & Monika Schwarz-Friesel, 2012, S. 216–262).



## Semantik

Das System der Semantik kann als Kernbereich der Sprache angesehen werden. In diesem System geht es darum, die Bedeutung der Sprache zu verstehen und somit ein eigenes Lexikon an Wortschatz aufzubauen. Dazu bedarf es der Verknüpfung akustischer Muster mit der jeweiligen Bedeutung eines Objekts (Schwarzer, 2019, S. 130). Laut Katharina J. Rohlfing (2019) beinhaltet bei der Sprachentwicklung ein Wort vorerst wenig Merkmale, die auf direkter Wahrnehmung durch physische Exploration beruhen (S. 219). Erst in der weiteren Entwicklung des Spracherwerbs wird durch das Hinzufügen weiterer Merkmale die volle Wortbedeutung eines Wortes erreicht. Ein Beispiel dazu ist die Bedeutung des Wortes Schwester, das zunächst die Merkmale «weiblich» und «nicht erwachsen» beinhaltet. In einem weiteren Schritt der Entwicklung in der Semantik wird das Merkmal «nicht erwachsen» mit dem abstrakten Merkmal Geschwister ergänzt (ebd.). Beim Erwerb eines semantisch-lexikalischen Wortschatzes müssen Informationen phonologisch, morphologisch, syntaktisch und semantisch gespeichert werden. Daraus entsteht ein Repertoire an Wörter und Wortbedeutungen, das mit zunehmendem Alter des Kindes erweitert wird (Christina Kauschke, Walter Huber & Frank Domahs, 2012, S. 261). Mit 30 Monaten können Kinder durchschnittlich 537 Wörter sprechen. Im Alter von sechs Jahren besitzen die Kinder bereits einen Wortschatz von durchschnittlich 6000 Wörtern und verstehen circa 14 000 Wörter (Larry Fanson, Philip S. Dale, J. Steven Reznick, Elisabeth Bates, Donna J. Thal, Stephan J. Pethick, Michael Tomasello, Carolyn B. Mervis & Joan Stiles, 1994; zit. in Schwarzer, 2019, S. 138).

## Grammatik/Syntax

Schwarzer (2019) führt aus, dass der Erwerb der Grammatik die Herausforderung ist, die verschiedenen erlernten Wörter miteinander zu kombinieren und die dazugehörige Morphologie richtig anzuwenden (S. 142–144). Die Morphologie eines Satzes bedeutet, ein Wort an Zeit, Anzahl, Transitivität, Genus Verbi (Aktiv oder Passiv) anzupassen. Diese Entwicklung beginnt vor dem zweiten Lebensjahr mit der Satzäußerung eines Kindes im telegrafischen Stil. Die verwendete Reihenfolge der Zweisatzwörter dabei ist in Aktiv-Handlung gesetzt. Ein Kind sagt zum Beispiel: «Ofen heiss», «Mami kommt». Ab einem Alter von 24 Monaten lernen Kinder allmählich, Sätze zu konstruieren, die mehr als zwei Wörter beinhalten (ebd.). Gemäss Szagun (2013) ist der Erwerb der Grammatik in der Muttersprache eine der erstaunlichsten Errungenschaften, die ein kleines Kind bei der Sprachentwicklung zu bewerkstelligen habe (S. 63). In der Zeitspanne von zweieinhalb bis vier Jahren wird die grundlegende Grammatik der Muttersprache von den meisten Kinder erworben. Diese Entwicklung erfolgt mühelos und ohne Instruktion, der Prozess des Erwerbs der Grammatik verläuft nebenbei (ebd.).

## Pragmatik

Das Erlernen der Pragmatik beinhaltet, die sprachlichen Äusserungen situationsangemessen zu gebrauchen. Zu den pragmatischen Kompetenzen gehört das Verständnis, dass Sprache primär der Kommunikation dient und somit auf das Gegenüber abgestimmt werden sollte (Schwarzer, 2019, S. 145). Am Anfang der Sprachentwicklung sind die Kinder noch nicht immer in der Lage, ihre sprachlichen Kompetenzen zu einer effektiven Kommunikation mit ihrem Gegenüber zu nutzen (Arnold Lohaus & Marc Vierhaus, 2019, S. 200). Im oberen Abschnitt zur Grammatik wurde der telegrafische Sprachstil eines Kindes beschrieben. Wird dieser im Kontext der Pragmatik nochmals betrachtet, so fällt auf, dass kleine Kinder oftmals noch Inhalte eines Satzes weglassen, die ein Gegenüber für das Verständnis benötigen würde (ebd.).

Wie im Abschnitt zur *kognitiven Entwicklung* 3.1 die Autorinnen bereits erwähnt haben, wissen schon viele Vorschulkinder im Alter ab vier Jahren, dass Personen unterschiedliche Denkweisen beziehungsweise einen unterschiedlichen Wissenstand haben können. Jedoch berücksichtigen nach Lohaus und Vierhaus (2019) die Vorschulkinder diese Fähigkeit nicht immer im Sprachgebrauch (S. 200). Im Dialog unter Kindern im Vorschulalter lässt sich noch eine egozentrische Sprache beobachten, da die jeweiligen Beiträge im Gespräch sich häufig nicht aufeinander beziehen (ebd.).

## Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Kinder im Vorschulalter einen geringen Wortschatz besitzen und teils nicht immer in der Lage sind, das Gespräch als effektive Kommunikation zu nutzen. Der telegrafische Sprachstil ist bei Vorschulkindern noch verbreitet vorhanden. Im Verlaufe der Sprachentwicklung eignen sich Kinder weitere kommunikative Kompetenzen an, etwa, ein Gespräch zu beginnen, aufrechtzuerhalten und zu beenden. Für eine Fachperson bedeutet dies, dass sie ihre Sprache bei der Anhörung am Kind und dessen Entwicklungsstand anpassen soll. In *Kapital 4 handlungsleitende Ansätze für die Gesprächsführung* wird auf die Thematik, wie mit einem Vorschulkind gesprochen werden soll, näher eingegangen.

### 3.3 EMOTIONALE ENTWICKLUNG

In diesem Abschnitt wird die Entwicklung der Emotion der Kinder entwicklungspsychologisch erfasst; dies ausgehend von den drei Paradigmen der Emotionstheorien. Dabei wird sich dem Gegenstand Emotion über Funktionen, Charaktere und Komponenten genähert und danach die Entwicklung des Wissens über Emotionen bei Kindern nach Altersstufe erläutert.

In der Emotionstheorieforschung sind drei unterschiedliche Paradigmen entstanden. Diese gliedern sich in funktionalistische, strukturelle oder soziokulturelle Emotionstheorien (Manfred Holodyski, 2014, S. 441). Es sind Strömungen, die sich unterschiedlich mit dem Emotionsbegriff und dessen Forschungsgegenstand auseinandergesetzt haben. Auf die unterschiedlichen Strömungen wird in dieser Arbeit nicht weiter eingegangen. Es sei nur kurz hier von den Autorinnen erwähnt, dass sie sich einerseits durch die Gegenstandseingrenzung sowie durch ihre Entwicklungsannahme und Ausdifferenzierung von Emotionen unterscheiden. Nach Holodyski (2014) haben sich bei den wissenschaftlichen Kontroversen zunehmend Multikomponententheorien durchgesetzt (S. 461). Diesen Theorien liegt die Erkenntnis zugrunde, dass Emotionen recht flexible Regulationssysteme darstellen, die keinem starren Muster folgen, sondern situationsangepasst moduliert werden (ebd.).

### 3.3.1 FUNKTIONEN, CHARAKTERE UND KOMPONENTEN VON EMOTIONEN

Andreas B. Eder und Tobias Brosch (2017) schreiben den Emotionen informative, handlungsvorbereitende und sozialkommunikative Funktionen zu (S. 195–198). Emotionen lenken die Aufmerksamkeit auf bestimmte Gegebenheiten und informieren die Person über bedeutsame Ereignisse und Veränderungen in der Umwelt (ebd.). Emotionen beeinflussen Denkprozeduren und Verarbeitungsstrategien, die eine Person in ihren Urteilen und Entscheidungen anwendet. Des Weiteren können momentane Emotionen Entscheidungshilfen für Werturteile in einer bestimmten Situation sein. Letztlich haben Emotionen eine verhaltensvorbereitende Funktion. Sie drängen uns dazu, ein bestimmtes Verhalten zu zeigen oder bestimmte Zustände anzustreben beziehungsweise zu vermeiden. Sprechend ist die Wortherkunft von Emotion aus dem Lateinischen. Dieser Terminus hat seine etymologischen Wurzeln im Wort «*emovere*», das «*hinaustreiben*», «*herausbewegen*» oder «*in Bewegung setzen*» bedeutet (Eder & Brosch, 2017, S. 195–198).

Christian Becker-Carus und Mike Wendt (2017) verweisen darauf, dass es noch heute keine einheitliche wissenschaftliche Definition von Emotion gibt (S. 540). Eder und Brosch (2017) versuchen mittels einer Gegenstandsannäherung entlang der Bestimmung dreier Charaktere, eine Definition von Emotion zu formulieren (S. 188). *Abbildung 8* veranschaulicht diese drei Charaktere der Emotion.



Abbildung 8: Drei Charaktere von Emotionen (eigene Darstellung auf der Basis von Eder & Brosch, 2017, S. 188)

Nach Eder und Brosch (2017) ergibt sich daraus, wie bereits erwähnt, die folgende Definition:

*«Eine Emotion ist ein auf ein bestimmtes Objekt ausgerichtete affektive Reaktion, die mit zeitlich befristeten Veränderungen des Erlebens und Verhaltens einhergeht» (S. 188).*

In der Wissenschaft hat sich die Sichtweise durchgesetzt, dass eine Emotion mehrere Verhaltenssysteme beeinflusst und somit mehrere Komponenten ausweisen kann (Eder & Brosch, 2017, S. 189):

- a. Subjektive Komponente
- b. Kognitive Komponente
- c. Physiologische Komponente
- d. Expressive Komponente
- e. Motivationale Komponente

Margaret M. Bradley und Peter J. Lang (2000) sind der Meinung, dass eine Emotion sich in einer oder mehreren Komponenten manifestieren könne (zit. in Eder & Brosch, 2017, S. 189). Folgend sind die

Emotionskomponenten (siehe Abbildung 9) erkennbar. Anschliessend werden die verschiedenen Komponenten kurz vorgestellt und beschrieben.

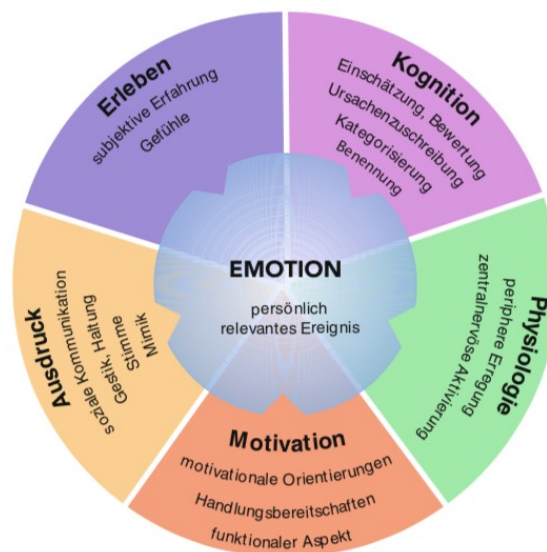


Abbildung 9: Komponentenmodell der Emotion (Eder & Brosch, 2017, S. 189)

### Subjektive Komponente

Ein bedeutsames Kennzeichen für Emotion ist eine Veränderung des momentanen Erlebens. Zudem ist das Empfinden einer Emotion subjektiv, eine Angst wird individuell anders empfunden (Eder & Brosch, 2017, S. 191). Sie weisen darauf hin, dass das momentane emotionale Erleben massgeblich von Kognitionen, Motivationen und körperlichen Expressionen geprägt werde (ebd.).

### Kognitive Komponente

Kognitive Funktionen werden von Emotionen beeinflusst (Eder & Brosch, 2017, S. 189). Die Aufmerksamkeit wird auf ein bedeutsames Ereignis gelenkt. Des Weiteren beanspruchen sie kognitive Ressourcen für die Bewältigung eines Umstandes. Emotionen können sich je nach Situation günstig oder ungünstig auf eine kognitive Leistung auswirken. Reziprok können kognitive Vorgänge das emotionale Erleben einer Situation beeinflussen (ebd.).

### Physiologische Komponente

Die physiologische Komponente drückt sich als Veränderung oder Anpassung im Körper auf eine erlebte Emotion aus. Diese Eigenschaft äussert sich zum Beispiel als Herzklopfen, Schwitzen oder das Anspannen von Muskeln, um allenfalls in die Flucht zu starten (Eder & Brosch, 2017, S. 189–190).

### **Expressive Komponente**

Emotionen können Mimik, Stimme und Haltung einer Person beeinflussen. Bestimmte Gesichtsausdrücke wie zum Beispiel ein Lächeln einzuordnen, wird universal der Emotion Freude zugeordnet. Der non-verbale Ausdruck der Emotionen wird allerdings von soziokulturell bestimmten Normen beeinflusst (Eder & Brosch, 2017, S. 189).

### **Motivationale Komponente**

Bernard Frijda (1986) fand heraus, dass Emotionen bestimmte Motivationen und Handlungsbereitschaften erzeugen (zit. in Eder & Brosch, 2017, S. 190). Furcht kann zum Beispiel einen Fluchtversuch motivieren. Dabei sind motivationale Verhaltensstrategien nicht konkrete Verhaltensweisen, sondern abstrakte Mittel-Zweck-Relationen, um einer emotionalen Gegebenheit zu begegnen. Jemand kann zum Beispiel bei Wut im Verborgenen eine Faust formen, während ein anderer wutentbrannt die Faust auf den Tisch schlägt (ebd.).

#### 3.3.2 ENTWICKLUNG DES EMOTIONSWISSENS BEI KINDERN NACH ALTERSSTUFE

Paul L. Harris, Marc de Rosnay und Francisco Pons (2004) gliedern die Entwicklung vom Wissen über Emotion in neun Teilbereiche (zit. in Peter Zimmermann, 2019, S. 178). Diese Teilbereiche werden von den Kindern in unterschiedlichen Alterszeitpunkten erreicht. Es beginnt mit der Fähigkeit der korrekten Erkennung von Emotion, setzt sich fort über das Verständnis der Ursachen, Ausdrucksformen bis hin zu soziokulturellen Verhaltensregeln, die mit spezifischen Emotionen verbunden sind (ebd.). Es folgt eine Abbildung von Harris, de Rosnay und Pons (2004), die zeigt (siehe Abbildung 10), wie sich das explizite Emotionswissen je nach Alter des Kindes und in Prozenten der Teilgenommenen belegen liess (ebd.):

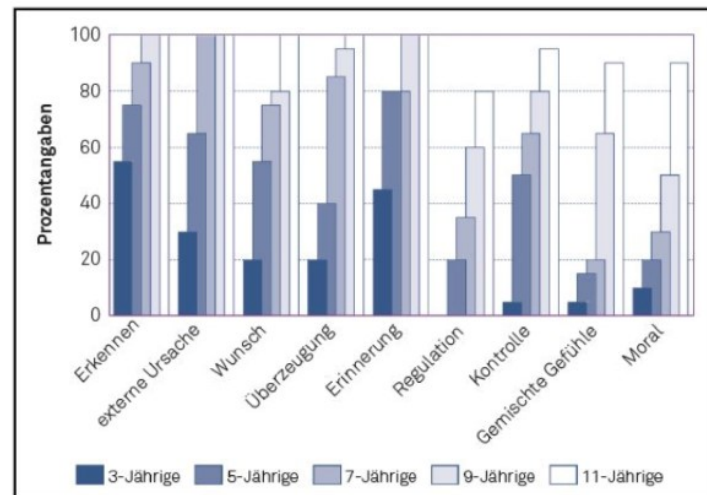


Abbildung 10: Entwicklung des expliziten Emotionswissens im Alter von drei bis elf Jahren (Harris, de Rosnay & Pons, 2004; zit. in Zimmermann, 2019, S. 189)

Um die Entwicklung der Emotionen eines Kindes besser zu zuordnen, wird im nächsten Abschnitt die Entwicklung der Emotionen nach Altersstufen erläutert. Dies soll für Fachpersonen eine Hilfeleistung sein, um die dynamische Komplexität der Emotionsentwicklung zu verstehen.

### Ab dem dritten Lebensjahr

Bereits ab dem ersten Lebensjahr verfügen Kinder über ein kleines Repertoire von Emotionsregulationsstrategien und somit über ein erstes Wissen von Regulationsmöglichkeiten. Diese verändern sich mit zunehmendem Alter zum einen in der Anzahl an Strategien und zum anderen darin, wie die deren Effektivität als Passung von Strategie und Situation beurteilt wird. Kinder ab dem dritten Lebensjahr beginnen, äussere Auslöser von Emotionen zu benennen (Zimmermann, 2019, S. 183–189). Dieses Wissen beinhaltet bereits typische Ursachen, Ausdrucksformen und mögliche Konsequenzen einer Emotion. Ein Beispiel dazu: Ein Kind weiss in diesem Alter, dass ein Geschenk Freude auslösen kann. Zwischen dem dritten und vierten Lebensjahr entwickeln Kinder die Fähigkeit, die Aussenwelt via zwei Repräsentationen miteinander zu vergleichen. Sie erkennen, dass die aktuelle eigene Sicht der Welt für andere nicht ebenso gelten muss (siehe Abschnitt 3.1.2). Zwischen dem vierten und fünften Lebensjahr sind Kinder in der Lage, Emotionen wie zum Beispiel Ekel oder Trauer willentlich ohne empfundene Emotion vorzuspielen (ebd.).

### Ab dem fünften Lebensjahr

Ab dem fünften Lebensjahr wissen die meisten Kinder explizit, dass Emotionen im Verlaufe der Zeit an Intensität verlieren, aber auch wieder entstehen, wenn man sich an die auslösende Situation erinnert (Peter Zimmermann, 2019, S. 183–189). Indem es lernt, eigene Handlungen selbst zu regulieren, lernt

das Kind, seine Motive ohne die Co-Regulation einer Bezugsperson selber zu befriedigen. Ein Kind lernt zwischen dem dritten und fünften Lebensjahr durch die intrapersonale reflexive Emotionsregulation, seine Bedürfnisse zu priorisieren, zeitlich hinauszuzögern oder ungestillt zu unterlassen (ebd.). Nach Manfred Holodynski und Wolfgang Friedlmeier (2006) kann nun ein Kind seine Handlungen, die auf Emotionen gründen, selbstständig regulieren und beeinflussen (S. 135).

### **Ab dem sechsten Lebensjahr**

Ab dem sechsten Lebensjahr können Kinder bereits Ursachen komplexerer Emotionen wie Stolz, Scham oder Eifersucht erklären. Durch die Bildung dieser Emotionen, die das Selbst eines Kindes bewerten, wird das Kind vermehrt an soziokulturelle Werte und Normen gebunden (Holodynski & Friedlmeier, 2006, S. 121).

Ab dem Alter von sechs Jahren benennen Kinder bereits explizite Handlungsstrategien zur Anwendung einer Problemlösung, zum Beispiel als Kontrollstrategie einen Rückzug aus einer Situation, in der sie sich nicht wohlfühlen (Zimmermann, 2019, S. 183–189). Kinder ab dem sechsten Lebensjahr beginnen nach Holodynski und Friedlmeier (2006), ihre Regulationsfunktion zu internalisieren (S. 85–86). Ein Kind ist somit in dieser Altersstufe in der Lage, den Gesichtsausdruck zu kontrollieren und sich mimisch der äusserlichen Gegebenheit anzupassen. Eine gefühlte Trauer kann somit zwar empfunden, jedoch kontrolliert werden und nach aussen verborgen bleiben (ebd.).

### **Zusammenfassung**

Ein angeborenes emotionales Vorläuferemotionsrepertoire ist bei Säuglingen vorhanden. Eine Emotion kann unser jeweiliges Handeln massgeblich beeinflussen. Emotionen können förderlich sowie hinderlich sein, gerade wenn die betreffende Person sie in einer bestimmten Situation nicht regulieren kann. Emotionen haben zudem eine verhaltensvorbereitende Funktion: Sie drängen uns dazu, ein bestimmtes Verhalten zu zeigen. Emotionen können des Weiteren die Mimik, Stimme und Haltung einer Person beeinflussen. Emotionen beeinflussen zudem Denkprozeduren und Verarbeitungsstrategien, die eine Person in ihren Urteilen und Entscheidungen anwendet.

Für die Fachschaft der Sozialen Arbeit ist das Verständnis der Emotionsentwicklung insofern wichtig, als sich erkennen lässt, dass nicht alle Kinder im Vorschulalter bereits über ein grosses Repertoire zur Selbstregulation der Emotionen verfügen. Weiter erscheint es wichtig, dass es der Fachkraft gelingt, einem Kind dabei fachadäquat zu helfen, die negativen Emotionen, die in einer Anhörung für das Kind hinderlich sein können, zu minimieren oder zu regulieren.



### 3.4 ENTWICKLUNG DER PERSÖNLICHKEIT UND DES SELBSTKONZEPTS

«*Wer bin ich?*» In diesem Abschnitt geht es darum, diese Frage vor dem Hintergrund der Entwicklung eines Kindes zu beantworten. Dies führt weiter dazu, mit den bereits oben ausgeführten Entwicklungsthemen ein Kind in seiner aktuellen Lebenslage ganzheitlich erfassen zu können. Wie bereits bei der *Anhörungsziele* in Abschnitt 2.5 erwähnt, geht es bei den Gesprächen mit Kindern im Abklärungsverfahren neben einem Eindruck von der aktueller Lebenssituation auch darum die Befindlichkeit des Kindes zu erfassen.

Im ersten Teil werden die ersten vier Entwicklungsstufen von Erik H. Erikson (1974) vorgestellt. Aus der Theorie von Erikson ergeben sich für die Soziale Arbeit weitgehende Erkenntnisse bezüglich der Bewältigung von kritischen Lebensphasen und der Bedeutung der Identität (Metzger, Caviezel Schmitz & Jud, 2017, S. 14), weshalb er von den Autorinnen beigezogen wird. Im zweiten und letzten Abschnitt wird der Frage nachgegangen, was ein Selbstkonzept ist und wie weit der Selbstwert von Kindern im Alter von vier bis sechs Jahren bereits entwickelt ist.

Für Fachpersonen ist es hilfreich und auch wichtig zu wissen, wie Kinder sich in dieser Altersspanne beschreiben können. Zusätzlich bringt das Wissen, in welchem Spannungsverhältnis sich das Kind gemäss der psychosozialen Entwicklungsstufe nach Erikson befindet, einer Fachperson nützliche Informationen. Diese helfen, um sich als Fachperson vorstellen zu können, mit welchen Herausforderungen ein Kind in entsprechender Stufe konfrontiert ist.

#### 3.4.1 Modell der Entwicklungsstufen von Erik H. Erikson (1974)

Kinder erkunden in ihrer Entwicklung ihre Umwelt und lernen sich dabei zunehmend selbst kennen. Erikson sieht die psychosoziale Entwicklung des Selbst als eine Abfolge normativer, an das Lebensalter gebundener Konfliktsituationen (Lohaus & Vierhaus, 2019, S. 205). Jede der acht Stufen des Stufenmodells stellt einen Konflikt dar, mit dem sich ein Individuum auseinandersetzen muss (Martin Pinquart, 2019, S. 253). Heinz Abels und Alexandra König (2016) schreiben dazu, dass die Identität eines Individuums, die in diesem Kontext die Vorstellung von sich und seiner Stellung in der Gesellschaft gemeint sei, durch die sozialen Erfahrungen und den Umgang mit sozialen Erwartungen gebildet werde (S. 95). Die psychosoziale Entwicklungstheorie Eriksons geht von einer lebenslangen Arbeit an der eigenen Identität aus (ebd.). Wie bereits erwähnt, sind die acht Stufen nach Erikson eine Abfolge phasenspezifischer Krisen oder Kernkonflikte, die bewältigt werden müssen. Zu diesen Krisen in den einzelnen Phasen kommt es, wenn das körperliche, seelische und geistige Wachstum mit den Anforderungen der sozialen Umwelt nicht übereinstimmt (Abels & König, 2016, S. 96). Die Krisen im erwachsenen Alter in der jeweiligen Stufe werden durch Herausforderungen der sozialen Umwelt, die eine Änderung der bisher erworbenen

Kompetenz verlangen, herbeigeführt (Abels & König, 2016, S. 96). Jede der Stufe enthält Spannungen zwischen syntonischen Tendenzen, die vom Individuum bewältigt oder gelöst werden müssen (August Flammer, 2009, S. 96). Kommt ein Individuum mit den Herausforderungen und Möglichkeiten der sozialen Umwelt in ein harmonisches Gleichgewicht, so werden Stärken in das «*Ich*» integriert und Voraussetzungen dafür geschaffen, Herausforderungen der nächsten Stufe zu bewältigen. Jede dieser acht Stufen bildet eine Grundstärke, eine Ich-Qualität, aus und gibt in jeder Phase eine spezifische Antwort auf die Frage «*Wer bin ich?*» (Abels & König, 2016, S. 96–97).

In diesem Abschnitt werden die ersten vier Stufen nach dem Stufenmodell Eriksons kurz erläutert. Die fünfte bis achte Stufe sind für diese Arbeit nicht von Bedeutung.

### **Erste Stufe: Urvertrauen vs. Urmisstrauen – erstes Lebensjahr**

Urvertrauen aufzubauen, ist die Hauptaufgabe im ersten Lebensjahr. Das Vertrauen ist ein fundamentales Gefühl. Es ist ein Zutrauen zu anderen sowie eine durchdringende Haltung sich selbst und der Welt gegenüber. Das Urvertrauen ist ferner etwas, was der Mensch interaktiv erwerben muss, und bleibt für die ganze Entwicklung grundlegend (Flammer, 2009, S. 96). Die psychosoziale Krise, die ein Kind im ersten Lebensjahr erleben kann, ist die Erfahrung, dass seine Bedürfnisse nicht immer ausreichend befriedigt werden. Diese Erfahrung der Ungewissheit, ob und wann die Befriedigung der Bedürfnisse erfolgt, kann sich zu einem Gefühl des Misstrauens verdichten. Hingegen führt die Erfahrung der regelmässigen und liebevollen Zuwendung in dieser Stufe zu einem Gefühl des grundsätzlichen Vertrauens. Die erste Phase des Stufenmodells nach Erikson beantwortet die Frage «*Wer bin ich?*» mit «*Ich bin was man mir gibt*» (Abels & König, 2016, S. 97).

### **Zweite Stufe: Autonomie vs. Scham und Selbstzweifel – zweites und drittes Lebensjahr**

In dieser Stufe besteht die Herausforderung darin, die Krise der Emanzipation von der Mutter oder einer Bezugsperson zu bewältigen (Flammer, 2009, S. 98). Die Krise in dieser Phase besteht konkret darin, dass ein Missverhältnis besteht zwischen Forderungen seitens der Bezugspersonen gegenüber dem Kind und dem, was es bereits von sich selbst fordert und schon wirklich kann (Abels & König, 2016, S. 97). Das Loslassen oder die Autonomie in dieser Stufe birgt für das Kind das Risiko, sich schutzlos zu fühlen. Wenn die Loslösung zu früh erfolgt oder sich dabei die Umgebung nicht als verlässlich genug erweist, resultieren daraus Scham und Zweifel. Die beiden Pole für Zwei- und Dreijährige in dieser Stufe sind Weggehen, Selber-Machen, Nehmen, Festhalten, Loslassen und Abstossen (Flammer, 2009, S. 98). In dieser Phase wird die Frage «*Wer bin ich?*» mit «*Ich bin, was ich will*», beantwortet (Abels & König, 2016, S. 97).

### **Dritte Stufe: Initiative vs. Schuldgefühl – viertes und fünftes Lebensjahr**

Das Kind weiss in dieser Stufe, dass es ein «*Ich*» ist. Nun muss es herausfinden, was es für eine Person werden will. Dies führt zu einer systematischen Erkundung der Realität. In dieser Stufe ist das Üben oder das initiative Einnehmen einer Rolle von zentraler Bedeutung. Kinder üben sich in dieser Phase in Idealrollen wie zum Beispiel in der Rolle der Mutter, des Vaters, der Lehrperson oder der Astronaut\_in. Die psychosozialen Modi dieser Stufe sind das Machen, aber auch das Tun-als-ob (Flammer, 2009, S. 99). Weiter führt die sexuelle Entwicklung in dieser Phase zu einer libidinösen Beziehung zu den Eltern, die aber mit dem Gefühl einhergeht, dass eine solche Beziehung nicht statthaft sei. Es kommt somit zu einem Konflikt zwischen Bedürfnissen und soziokulturell zugelassenen Befriedigungen. Im Spannungsverhältnis steht demnach, sich das sozial Zulässige vorzunehmen und das Falsche nicht zu denken. In der dritten Phase wird die Frage «*Wer bin ich?*» mit «*Ich bin, was ich mir zu werden vorstellen kann*», beantwortet (Abels & König, 2016, S. 97).

### **Vierte Stufe: Werksinn vs. Minderwertigkeitsgefühl – sechstes Lebensjahr bis Pubertät**

Das Kind wird in dieser Stufe besonders lernbegierig. Es erwacht in ihm die Motivation, fleissig zu sein. In dieser Phase freut sich das Kind, dass es etwas kann, und freut sich weiter darüber, sich mit anderen zu messen. Erfolg und Misserfolg stehen in Spannung in dieser Stufe. Der Erfolg gibt dem Kind ein Bestätigungsgefühl, während Misserfolg ein Minderwertigkeitsgefühl auslösen kann (Flammer, 2009, S. 99). Das Spannungsverhältnis in dieser Stufe besteht in der Erfahrung, den Anforderungen, die das Kind an sich oder die Bezugsperson an es stellt, gerecht zu werden oder gegebenenfalls an ihnen zu scheitern. Mit dem Gefühl des Versagens sinkt das Selbstvertrauen eines Kindes. Die Frage «*Wer bin ich?*» wird in der vierten Stufe mit «*Ich bin, was ich lerne*», beantwortet (Abels & König, 2016, S. 98).

Im nächsten Abschnitt wird kurz die psychologische Entwicklung vom Selbstkonzept und Selbstwert eines Kindes erläutert. Wie bereits in der Einleitung dieses Kapitels erwähnt, wird entlang der Beantwortung der Frage «*Wer bin ich?*» und der Entwicklungsstufen von Erikson, ein ganzheitliches Bild der Lebenslage eines Kindes dargestellt. Dieses ganzheitliche Erfassen eines Kindes ist während des Abklärungsverfahrens für die Situationsanalyse relevant.

#### **3.4.2 SELBSTSCHEMA UND SELBSTWERT**

Kinder entwickeln im Verlauf ihrer Ontogenese ein Selbstschema, das aus ihren Erfahrungen resultiert. Das Selbstschema speichert alle Informationen, die sich auf die eigene Person beziehen und im engeren Sinn die Frage «*Wer bin ich?*» im Verlaufe der Zeit zu beantworten versuchen. Ein Kind, das sich im Spiegel mithilfe des Selbstschemas selbst erkennt, stellt fest: «*Das bin ich*». Das Selbstschema oder das

Selbstkonzept enthält nicht nur Informationen über das eigene Aussehen, es speichert zusätzlich das Wissen über die eigenen Fähigkeiten und Einstellungen (Gerd Mietzel, 2019, S. 235). Nach Martin Pinguart (2019) umfasst das Selbstkonzept im weitesten Sinne selbstbezogenes Wissen, Überzeugungen und Bewertungen, oder es kann auch als Einstellung zu sich selbst definiert werden (S. 255). Die Definition des Selbstkonzepts lautet nach Lohaus und Vierhaus (2019) wie folgt:

*«Das Selbstkonzept besteht als kognitive Komponente des Selbst aus der Selbstwahrnehmung und dem Wissen um das, was die eigene Person ausmacht. Neben persönlichen Eigenschaften und Fähigkeiten, die man besitzt, gehören zu diesem Wissen auch Neigungen, Interessen und typische Verhaltensweisen» (S. 204).*

Die Selbstbeschreibungen werden in starkem Masse durch die sprachliche und kognitive Entwicklung beeinflusst. Die Beschreibung von Kindern im Vorschulalter besteht vor allem aus konkreten Merkmalen wie der äusseren Erscheinung, Aktivitäten und dem materiellen Besitz (Pinguart, 2019, S. 257). Gibt man einem Kind in der Altersspanne von drei bis fünf Jahren den Auftrag, sich zu selbst beschreiben, hört man oftmals eine Beschreibung von etwas Beobachtbarem, zum Beispiel: *«Ich habe einen grösseren Kran als Daniel»*. Antworten auf Selbstbeschreibungen von Aktivitäten zum Beispiel wären: *«Ich kann gut Fussball spielen oder Ich kann gut auf einem Bein hüpfen»*. Das Selbstbild ist eng verbunden mit dem, was das Kind gerade tut oder tun kann (Mietzel, 2019, S. 236).

Jüngere Kinder verfügen noch nicht über eine Abstraktionsleistung, die für Selbstbewertungen notwendig wäre. Selbstbewertungen von Kindern im Alter von drei bis fünf Jahren sind also in den meisten Fällen unrealistisch positiv. Des Öfteren können Kinder in diesem Alter den Wunsch nach etwas Bestimmtem und die Realität noch nicht differenziert auseinanderhalten. So sind Selbstbewertungen oft eher von Wunsch als von Realität getragen (Pinguart, 2019, S. 260).

Kinder im Vorschulalter überschätzen zumeist noch, was sie tatsächlich leisten können. Nach Erikson ist diese Selbstüberschätzung eine nützliche Funktion. Das Kind wird durch seine ausserordentlich positive Sicht auf die eigene Person davor geschützt, Schuldgefühle und Beschämung zu erleben oder zu empfinden (Mietzel, 2019, S. 236). Nach Lohaus und Vierhaus (2019) wird der Selbstwert folgendermassen definiert:

*«Der Selbstwert resultiert als affektive Komponente des Selbst aus den Bewertungen der eigenen Person oder von Aspekten, die die eigene Person ausmachen. Somit können sich die Bewertungen auf Persönlichkeitseigenschaften, Fähigkeiten oder aber auch auf das eigene emotionale Erleben beziehen» (S. 204).*

## Zusammenfassung

Abschliessend zu diesem Kapitel 3 *Entwicklungspsychologie* kann die Erkenntnis gewonnen werden, dass sich Kinder im Alter von vier bis sechs Jahren kognitive, emotionale und sprachliche Kompetenzen aneignen. Diese Erkenntnis führt zur Konklusion, dass eine Anhörung eines Kindes in dieser Altersspanne möglich ist. Das Wissen über die Entwicklungsstufen und die Bildung des Selbstkonzeptes helfen wie bereits erwähnt, einer Fachperson ein ganzheitliches Bild von einem Kind und dessen Entwicklungsstand zu erhalten. Weiter ist dieses Wissen eine zentrale Orientierung, um ein Gespräch mit Kindern unter Berücksichtigung dessen Entwicklung adäquat zu führen. Damit jedoch die Partizipation des Kindes gewährleistet werden kann, muss die Fachperson der Sozialarbeit die Gesprächsführung bei einer Anhörung alters- und entwicklungsadäquat gestalten. Dies bestätigen auch Brunner und Trost-Melchert (2014) im Leitfaden für die Kindesanhörung im Rechts-, Bildungs- und Gesundheitswesen (S. 14–15). Im folgenden Kapitel wird auf die Gesprächsführung mit Vorschulkindern eingegangen.

## 4 HANDLUNGSLEITENDE ANSÄTZE FÜR DIE GESPRÄCHSFÜHRUNG

---

«Die Frage ist nicht, ob Kinder eine Meinung haben oder über Informationen verfügen, sondern wie wir mit Kindern kommunizieren können, um diese Meinung zu erfahren oder die Information zu erhalten» (Delfos, 2014/2015, S. 43).

Nebst dem Fach- und Bezugswissen, das vorab bei dieser Arbeit beleuchtet wurde, sind professionelles Können und ebensolche Haltung für eine gute Gesprächsführung notwendig (Hedwig Metschies & Alfred Gerhards, 2018, S. 10). In diesem Kapitel werden handlungsleitende Ansätze herausgearbeitet, die eine Fachperson in der Kindesanhörung bei der Gesprächsführung mit Vorschulkindern zu beachten hat. Die Autorinnen werden entlang des Erkenntnisgewinns aus Kapitel 3 *Entwicklungspsychologie* handlungsleitende Ansätze für Fachpersonen der Sozialarbeit formulieren.

Zu Beginn wird auf den Gesprächsablauf, das Gesprächssetting und die Gesprächsbedingungen einer Anhörung eingegangen. Im Anschluss werden Gesprächstechniken aufgezeigt. Zudem wird sich in diesem Abschnitt insbesondere auf die Gesprächstechnik der nonverbalen Kommunikation konzentriert, die die Autorinnen auf Basis der entwicklungspsychologischen Ergebnisse als essenziell in der Zusammenarbeit mit Vorschulkindern erachten.

### 4.1 GESPRÄCHSABLAUF

Gemäss Brunner, Wider und Simoni (2017, S. 216) gliedert sich die Anhörung in die vier abgebildeten Phasen (siehe Abbildung 10):



Abbildung 11: Gesprächsphasen (eigene Darstellung auf der Basis von Brunner, Wider & Simoni, 2017, S. 216)

Zur Vorbereitung auf das Gespräch zählt gemäss Brunner, Wider und Simoni (2017), die Eltern über die Anhörung zu informieren (S. 216). Sie sollten demnach auch darüber informiert werden, wie sie ihre Kinder am besten auf die Anhörung vorbereiten können. Das Kind sollte dennoch eine persönliche Einladung zur Anhörung erhalten sowie weiteres relevantes Informationsmaterial. Dieses sollte jedoch gemäss den Autorinnen dem Alter des Kindes angepasst werden. Hilfreich können neben einer leichten Sprache bildhafte Darstellungen sein. Für die Anhörung soll genügend Zeit eingeplant werden (ebd.).

Des Weiteren soll ein kindergerechter Raum mit freundlicher Atmosphäre reserviert werden (Brunner, Wider & Simoni, 2017, S. 216). Wie dieser auszusehen hat, wird später in diesem Kapitel erläutert. Das Kind sollte persönlich von der anhörenden Fachperson am vereinbarten Treffpunkt abgeholt werden. Als Einstiegsphase ist es hilfreich, das Gespräch mit einer lockeren, situationsabhängigen Konversation zu beginnen. Als Auflockerung hilft auch vorab, die Räumlichkeiten und Personen vorzustellen. Zu Beginn der Gesprächsphase sollte das Kind über die Gesprächsregeln informiert sein (ebd.). Es sollte wissen, dass es jederzeit nachfragen kann, wenn etwas unklar ist, oder dass es eine Frage nicht beantworten muss, wenn es nicht möchte. Überdies sollte gegenüber dem Kind explizit erwähnt werden, dass es die Fachperson korrigieren darf, wenn diese eine falsche Aussage trifft. Nebst den Gesprächsregeln sollte das Kind über die bereits oben erwähnten Aspekte der *Anhörungsziele* in Kapitel 2.5 informiert werden (ebd.). Das Kind sollte nach Brunner, Wider und Simoni (2017) des Weiteren die Grenzen beziehungsweise den Rahmen und die Möglichkeiten der Anhörung kennen. Zudem sollte es über die Möglichkeit einer Kindesvertretung sowie über die Protokollierung in Kenntnis gesetzt werden (S. 216). Nach Ansicht der Autorinnen gehört zu Beginn der Gesprächsphase auch die Auftrags- und Rollenklärung. Erst anhand dessen kann anschliessend ein Arbeitsbündnis mit dem Kind eingegangen werden. Laut Annet Wigger (2018) ist für eine erfolgreiche Zusammenarbeit mit Kindern im Kinderschutz ein vertrauensvolles Arbeitsbündnis bedeutsam (S. 213). Dadurch erleben sich die Kinder als eigene Rechtssubjekte und sehen, dass die Erwachsene bereit sind, ihre Macht zu teilen. Demnach lassen sich die Kinder auch mehr auf den Prozess ein (ebd.).

Am Ende des Gesprächs, in der Abschlussphase, ist das Besprochene zusammenzufassen und mit dem Kind zu überprüfen, ob alles richtig verstanden wurde. Anschliessend soll das Protokoll zusammen mit dem Kind entworfen werden (Brunner, Wider & Simoni, 2017, S. 217). Es soll mit dem Kind besprochen werden, ob es gewisse Äusserungen gibt, die vertraulich zu behandeln sind. Wichtig ist es, dem Kind zu erklären, dass nur die ins Protokoll aufgenommenen Äusserungen im Entscheid mitberücksichtigt werden. Das Kind muss zudem über den weiteren Verlauf des Verfahrens informiert werden. Wichtig ist am Ende der Anhörung, das Gespräch zu würdigen und das Kind aus dem Raum zu begleiten (ebd.). Im nächsten Abschnitt wird auf das Gesprächssetting und die Gesprächsbedingungen eingegangen.

#### 4.2 GESPRÄCHSSETTING UND -BEDINGUNGEN

In diesem Abschnitt wird zu Beginn erläutert, was es bei einem Setting eines Gespräches mit Kindern im Vorschulalter zu beachten gilt. Danach werden Gesprächsbedingungen aufgezeigt, die im Kontext dieser Arbeit bedeutsam sind.

#### 4.2.1 KINDGERECHTE UMGEBUNG

Für die Anhörung soll ein kindergerechtes Setting geschaffen werden. Es zeigt sich, dass der Gesprächsort den Gesprächsverlauf wesentlich beeinflusst. Fachpersonen sollen für die Anhörung einen Ort auswählen, an dem eine angenehme und ungestörte Atmosphäre geschaffen werden kann (Delfos, 2014/2015, S. 162). Es wird von Brunner und Trost-Melchert (2014) empfohlen, die Gespräche in den Räumlichkeiten der Institution durchzuführen (S. 11). Die Kinder sollen nicht in ihrem persönlichen Umfeld angehört werden, da die meisten Kinder dies als Verletzung ihrer Privatsphäre empfinden. Zudem fühlen sie sich in ihrer gewohnten Umgebung befangener, als dass sie offen über ihre Themen sprechen könnten (ebd.). Daher empfiehlt Thomas Schütt (2002) ein kinderfreundliches Zimmer mit kindergerechten Tischen und Stühlen, Kinderzeichnungen und Spielsachen (S. 159–160). Um eine ideale Gesprächsdistanz zu gewährleisten, empfiehlt sich ein Ums-Eck-Sitzen am Tisch. Dadurch kann das Kind einen permanenten Augenkontakt mit dem oder der Gesprächsführenden vermeiden, was für das Kind angenehmer ist (Brunner & Trost-Melchert, 2014, S. 11). Als hilfreich zeigt sich auch, wenn die Kinder ihren Sitzplatz selbst auswählen können (Delfos, 2014/2015, S. 162). Wenn den Kindern die Möglichkeit gegeben wird, sich in einem vernünftigen Abstand neben einer fremden Person zu positionieren, können dadurch Ängste beim Kind vermieden werden (Gwyneth Doherty-Sneddon, 2003/2005, S. 38).

Der richtige Zeitpunkt für ein Gespräch mit dem Kind hängt von der gegebenen Situation ab und kann daher sehr unterschiedlich sein (Brunner & Trost-Melchert, 2014, S. 9). Die Anhörung sollte jedoch auf einen Zeitpunkt festgelegt werden, zu dem das Kind die höchstmögliche Chance auf Partizipation hat. Vorzugsweise sollte das Kind frühzeitig in das Abklärungsverfahren miteinbezogen werden. Es sollte vor der Entscheidung die Möglichkeit haben, sich zur abklärenden Situation zu äussern. Ausserdem kann dadurch die Fachperson ein umfassendes Bild des Kindes erhalten, das anschliessend zu einer Entscheidungsfindung/Empfehlung verhelfen soll. Bei längeren und komplexeren Abklärungsverfahren ist es sinnvoll, ein Kind mehrmals beziehungsweise zu verschiedenen Zeitpunkten anzuhören (ebd.). Das Gespräch mit dem Kind sollte jedoch gemäss Brunner und Trost-Melchert (2014) nicht länger als eine Stunde dauern (S. 11). Delfos (2014/2015) ist der Ansicht, dass die Gesprächsdauer von verschiedenen Begebenheiten abhängig sei: Alter, Schwierigkeit der Thematik und emotionale Bedeutung der Thematik für das Kind (S. 159). Bei Vorschulkindern empfiehlt sie eine Gesprächsdauer von lediglich zehn bis fünfzehn Minuten. Wenn jedoch die Gespräche mit Spielen kombiniert werden, kann dafür längere Zeit benötigt werden. Dennoch sollte es nicht länger als dreissig Minuten dauern (S. 159–160). Wenn es die Situation erfordert, empfiehlt sie zusätzlich, die Anhörung auf mehrere Gespräche aufzuteilen. Essenziell ist, für die Anhörung genügend Zeit einzuplanen. Dies ermöglicht es, das Gespräch nach den Fähigkeiten des Kindes zu gestalten, seine Meinung herauszuarbeiten sowie viele Fragen zu klären (Brunner & Trost-Melchert, 2014, S. 11). Zudem reagiert ein Kind auf Zeitdruck empfindlich (Schütt, 2002, S. 275).



#### 4.2.2 ASPEKTE DER GESPRÄCHSFÜHRUNG

Brunner und Trost-Melchert (2014) nennen Empathie und Ernsthaftigkeit als Grundsätze für eine gute Gesprächsführung mit Kindern (S. 14). Es ist immens wichtig, dabei die Kinder als subjektive Persönlichkeiten mit eigenen Meinungen, Wünschen und Anliegen ernst zu nehmen (ebd.), was die Autorinnen in der Arbeit bereits mehrmals betont haben. Zudem soll ihnen die Zuversicht gegeben werden, dass sie sich mit ihrer Situation differenziert auseinandersetzen können (Brunner und Trost-Melchert, 2014, S. 14). Damit eine Vertrauensbasis und ein Verständnis für das Kind erlangt werden können, soll die Fachperson sich in das Kind hineinversetzen und aus Sicht des Kindes die Situation betrachten. Dabei soll jedoch stets die professionelle Distanz gewahrt werden (ebd.). Im Zusammenhang mit dem empathischen Vermögen betont Delfos (2014/2015) die Signifikanz dieser Kompetenz, da sich die Lebenswelt der Erwachsenen und Kindern unterscheidet (S. 88). Weitere wichtige Grundsätze beziehungsweise Grundhaltungen für ein gelungenes Gespräch sind jene von Carl Rogers, die heute noch eine grosse Bedeutung haben. Nebst der bereits erwähnten Empathie erwähnt Rogers die Grundhaltungen der Akzeptanz und Kongruenz (Melzer & Methner, 2012, S. 22).

Delfos (2014/2015) formuliert zehn Kommunikationsbedingungen (S. 98). Diese Bedingungen erachtet sie als bedeutsam für ein gutes Gespräch, und sie seien auch bei Kindern im Vorschulalter anzuwenden (ebd.). Es folgt eine Abbildung der zehn Kommunikationsbedingungen (siehe Abbildung 12), und auf gewisse Kommunikationsbedingungen wird danach eingegangen. Gemäss den Autorinnen sind die anderen Punkte der Kommunikationsbedingungen selbsterklärend und Bedarf daher keine weiteren Erklärungen:



Abbildung 12: Die zehn Kommunikationsbedingungen (eigene Darstellung auf der Basis von Delfos, 2014/2015, S. 123)

### Dafür sorgen, dass sich das Kind wohlfühlt

Ein gutes Gespräch zeichnet sich demnach dadurch aus, dass sich das Kind im Gespräch wohlfühlt. Daher ist die Vermittlung von Wärme, Interesse und Respekt sehr wichtig (Delfos, 2014/2015, S. 92–93). Weiter muss das Kind sich sicher und wertgeschätzt fühlen (Delfos, 2014/2015, S. 107). Für ein gelingendes Gespräch ist es nach Ansicht von Delfos (2014/2015) notwendig, das Kind als vollwertige/-n Gesprächspartner/-in zu behandeln (S. 53). Zudem muss, wie bereits im vorherigen Abschnitt erwähnt, eine angenehme Atmosphäre geschaffen werden. Hierfür sind vorhandene Spannungen möglichst zu minimieren. Wie bei der *Emotionale Entwicklung* in Abschnitt 3.3 zu lesen ist, können hinderliche Emotionen die kognitiven Funktionen beeinflussen und die Aufmerksamkeit oder den Fokus stören. Daher weisen an dieser Stelle die Autorinnen darauf hin, dass eine positive Atmosphäre dem entgegenwirken kann. Bei Kindern im Vorschulalter hilft es, spielerische Elemente einzubeziehen (Delfos, 2014/2015, S. 95). Auch Brunner und Trost-Melchert (2014) bestätigen, dass die Kinder in diesem Alter eine spielerische und humorvolle Atmosphäre schätzen (S. 14).

### Dem Kind zuhören

Dem Kind soll, wie bereits erwähnt, während des Gesprächs Aufmerksamkeit geschenkt werden. Die Kinder haben ihre eigenen Geschichten, die anzuhören sind, auch wenn sie nicht zum Thema passen

(Delfos, 2014/2015, S. 107). Somit erfordert eine kindergerechte Gesprächsführung ein hohes Mass an Flexibilität, Offenheit und Gesprächsstrukturierung. Die Herausforderung liegt bei der gesprächsführenden Person darin, den Gesprächsrahmen sowie die Gesprächsziele an das Kind anzupassen und dabei nicht den Überblick zu verlieren (Delfos, 2001/2012, S. 74).

### **Das Kind ermutigen, darüber zu erzählen**

Vorschulkinder haben meist die Vorstellung, dass erwachsene Personen allwissend wären und über die individuelle kindliche Gedanken- und Gefühlswelt Bescheid wüssten. Sie verspüren aufgrund dieses egozentrischen Denkens nicht die Notwendigkeit, den Erwachsenen zu sagen, was in ihnen vorgeht. Daher ist es wichtig, die Vorschulkindern dazu zu befähigen, sich ihnen mitzuteilen (Delfos, 2014/2015, S. 115–116).

Hier ist in diesem Zusammenhang von den Autorinnen anzumerken, dass der egozentrische Dialog, der beim Abschnitt 3.2 *Sprachliche Entwicklung* erwähnt wurde, von den Fachpersonen den Vorschulkindern auf der Metaebene kenntlich zu machen ist. Das heisst, Kinder sollen sanft ins Gespräch geführt werden, sodass es ihnen ermöglicht wird, das egozentrische Denken oder Sprechen für das Gespräch zu überwinden.

### **Spielen und Reden möglichst kombinieren**

Bei Kindern im Vorschulalter zeigt sich, dass sie besser beim Gespräch mitwirken können, wenn Reden mit Spielen kombiniert wird (Delfos, 2014/2015, S. 116–117). Denn zum einen sind Kinder im Vorschulalter energiegeladener und können daher nicht lange am Stück sitzen. Folglich kann ein zu langes Sitzen bei den Kindern Anspannungen verursachen, was wiederum für das Gespräch hinderlich wäre. Zum anderen kann, wie bereits erwähnt, durch das Spielen eine angenehme Atmosphäre geschaffen werden (ebd.). Wenn das Gespräch nur auf Reden ausgerichtet ist, kann dies Vorschulkinder überfordern (Brunner & Trost-Melchert, 2014, S. 14). Ausserdem kommen die Kinder durch das Spielen besser in das Erzählen, da sie auf diese Weise nicht direkt mit ihren unangenehmen Gefühlen konfrontiert sind. Ferner kann das Spielen als Visualisierung genutzt werden (Melzer & Methner, 2012, S. 69), wie im Abschnitt 4.3.2 *Weitere Gesprächstechnik* genauer erläutert werden wird.

Es liegt in der Verantwortung der gesprächsführenden Person, die Gesprächsthemen nicht zu vernachlässigen (Brunner & Trost-Melchert, 2014, S. 15). Wenn die Kinder jedoch mit dem Spielen zu abgelenkt sind, sollte das Reden dosiert und auf einen späteren Zeitpunkt verschoben werden (Delfos, 2014/2015, S. 120). Wie den Erkenntnissen des Abschnitts 3.1 *Kognitive Entwicklung* zu entnehmen ist, sollen sich diese Spielangebote bei Vorschulkindern jedoch vereinfacht auf der Grundlage vertrauter Erfahrungen bewegen und das Kind dabei instruiert werden. Die Autorinnen möchten an dieser Stelle darauf

hinweisen, dass in Kapitel 7 *Anhang* mögliche Hilfsmittel für Fachpersonen zur Anwendung in einer Anhörung zur Verfügung gestellt werden.

## Sprache

Wie beim Kapitel 3.2 *Sprachliche Entwicklung* zu erkennen war, besitzen Vorschulkinder noch keinen grossen lexikalischen Wortschatz. Bei Vorschulkindern ist zu beachten, Inhalte möglichst konkret zu formulieren (Brunner & Trost-Melchert, 2014, S. 14). Zudem sollen Sätze möglichst kurz gehalten, das Sprachtempo verlangsamt, Fremdwörter und schwierigere Formulierungen umschrieben werden. Wenn die Erklärungen an die Erfahrungshintergründe der Kinder geknüpft werden, besteht eine grössere Wahrscheinlichkeit des Verständnisses seitens Kinder (ebd.). Delfos (2014/2015) empfiehlt auch, keine schwierigen Worte zu verwenden und gar den Kindern bei den Formulierungen zu helfen, wenn diese Schwierigkeiten haben, die Wörter zu finden (S. 224). Es soll jedoch immer nachgefragt werden, ob die Ergänzungen korrekt seien (ebd.). Gemäss Diana Wider (2017) ist es wichtig, so zu sprechen, dass die Informationen von der Zielgruppe möglichst gut verstanden werden (S. 429). Nur auf diese Weise kann mitgeredet werden und eine Partizipation stattfinden (ebd.).

Bei Kindern im Vorschulalter ist die nonverbale Kommunikation essenziell. Denn diese ist meist eine verlässlichere Quelle als die verbale Kommunikation. Über diesen Kanal der Kommunikation können viele Informationen über die Kinder gesammelt werden (Delfos, 2014/2015, S. 99). Auch Doherty-Sneddon (2003/2005) betont, im Gespräch mit Kindern nebst der verbalen Kommunikation auf die Körpersprache zu achten, da diese weitere wichtige Informationen über das Kind hergebe (S. 21). Da dieser Aspekt eine hohe Bedeutung bei der Kommunikation mit Kindern im Vorschulalter aufweist, wird in einem separaten Abschnitt näher darauf eingegangen.

## 4.3 GESPRÄCHSTECHNIKEN

In diesem Abschnitt werden Fragetechniken aufgezeigt, die im Gespräch mit einem Vorschulkind angewendet werden können. Des Weiteren werden unterschiedliche Gesprächstechniken aufgeführt, die nach Ansicht der Autorinnen sich in Gesprächen mit Vorschulkindern als hilfreich erweisen können. Ein besonderer Fokus wird am Schluss dieses Abschnittes auf die nonverbale Kommunikation gelegt.

### 4.3.1 FRAGETECHNIKEN

Es existieren unterschiedliche Fragenarten, die unterschiedlich eingesetzt werden und den Gesprächsverlauf beeinflussen können. Welche Fragenarten sich für ein Gespräch eignen, ist insbesondere von der Gesprächssituation, Vertrauensbasis und vom Entwicklungsstand des Kindes abgänglich (Melzer &

Methner, 2012, S. 72). Delfos (2014/2015) empfiehlt, bei Gesprächen mit Vorschulkindern offene und geschlossene Fragen zu verwenden (S. 225). Jedoch sollten die geschlossenen Fragen lediglich als Ergänzung eingesetzt werden, um Einzelheiten zu erfragen. Geschlossene Fragen eignen sich auch, um zu überprüfen, ob die Fachperson das Kind richtig verstanden hat (Delfos, 2014/2015, S. 225.). Entweder kann lediglich nachgefragt oder die Äusserungen des Kindes in eigenen Worten paraphrasiert werden: «Habe ich dich korrekt verstanden, wenn du ...?» (Brunner & Trost-Melchert, 2014, S. 15). Zudem können geschlossene Fragen zu Beginn eines Gespräches oder für den Übergang von einem Thema zu einem anderen verwendet werden (Delfos, 2014/2015, S. 194). Offene Fragen dienen dazu, die Meinung und die Gefühle der Kinder zu einem bestimmten Thema zu erfragen (Delfos, 2014/2015, S. 40). Sie geben somit viele Informationen für Situationsanalyse her und halten ein Gespräch in Gang (Melzer & Methner, 2012, S. 75). Damit die Kinder offene Fragen beantworten können, bedarf es neben einem empathischen Vermögen auch des Vertrauens, sprachlicher Fertigkeit und des Gefühls, ernst genommen zu werden (Delfos, 2014/2015, S. 194). Wie dem Kapitel 3 *Entwicklungspsychologie* zu entnehmen ist, können die Vorschul Kinder bereits verbal kommunizieren. Ausserdem besitzen sie die Fähigkeit, sich in eine andere Person hineinzufühlen, wenn ihnen die Aufgabe die Beantwortung einer Frage vereinfacht gestellt wird. Somit können auch aus Sicht der Autorinnen Vorschul Kinder offene Fragen beantworten. Jedoch soll die Formulierung der Fragen an die Sprache des jeweiligen Kindes angepasst werden.

Es zeigt sich, dass Vorschul Kinder besonders für Suggestivfragen anfällig sind, womit Informationen dadurch verfälscht werden können. Suggestivpotenzial besteht nicht nur durch verbale Kommunikation, sondern auch bei nonverbaler Kommunikation. Beispielsweise kann bewusst oder unbewusst ein Stirnrunzeln das Suggestionspotenzial erhöhen (Niehaus, Volbert & Fegert, 2017, S. 51). Welchen Einfluss die nonverbale Kommunikation der Fachperson auf Kinder hat, wird unter Abschnitt 4.4 *nonverbale Kommunikation* genauer erläutert.

Von Brunner und Trost-Melchert (2014) werden zudem folgende (siehe Abbildung 13) weitere Fragentechniken bei Kindesanhörungen empfohlen, die sich für jedes Entwicklungsalter eignen (S. 15):

Keine Warum-Fragen	Hypothetische Fragen	Vermeidung von Vergleichsfragen
<ul style="list-style-type: none"> <li>•Diese Fragen sind zu komplex für die Kindern. Sie sind ungeeignet, um die Meinungen der Kindern abzuholen. Andere W-Fragen sind besser geeignet.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Diese Fragen unterstützen Kinder, ihre Ideen und Wünschen zu formulieren. «Wenn du dir wünschen könntest ...?». Wie bereits erwähnt, erlernen Vorschulkinder in diesem Alter das Als-ob-Spiel und können gemäss Autorinnen daher gut auf diese Frage eingehen. Wichtig ist jedoch, sich als Fachperson die Intention und das Ziel dieser Frage der Kinder bewusst zu machen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Den Kindern sollten keine Vergleichsfragen zu den Bezugsfragen gestellt werden. Diese Fragen versetzen die Kinder in eine schwierige Lage. Entweder sollen sich die Fragen auf den Vater oder nur auf die Mutter beziehen.</li> </ul>

Abbildung 13: Konkrete Tipps zum Formulieren von Fragen (eigene Darstellung auf der Basis von Brunner & Trost-Melchert, 2014, S. 15)

#### 4.3.2 WEITERE GESPRÄCHSTECHNIKEN

Durch folgende Abbildung (siehe Abbildung 14) werden weitere Gesprächstechniken dargestellt und anschliessend erläutert.

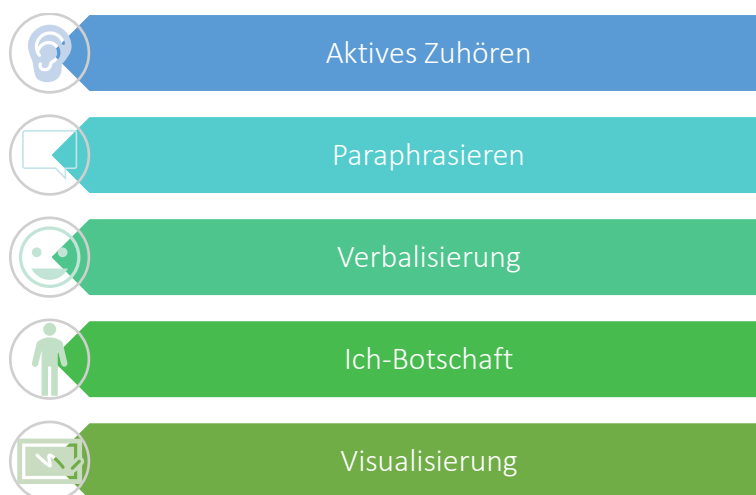


Abbildung 14: Weitere Gesprächstechniken (eigene Darstellung, 2020)

## Aktives Zuhören

Durch aktives Zuhören wird dem Kind ein Gefühl von Akzeptanz und Empathie vermittelt (Metschies & Gerhards, 2018, S. 59). Weiter kann somit eine Vertrauensbasis geschaffen werden (Melzer & Methner, 2012, S. 26). Wichtig ist beim aktiven Zuhören, als Fachperson auf die verbale sowie auch auf die non-verbale Kommunikation zu achten und diese zu berücksichtigen (Metschies & Gerhards, 2018, S. 59). Damit die Technik des aktiven Zuhörens verwirklicht werden kann, soll das Kind bei seinem Erzählen nicht unterbrochen werden. Es soll erst gesprochen werden, wenn das Kind mit seinem Erzählen zu Ende ist. Während des Sprechens soll das Kind angeschaut werden. Zudem soll die Fachperson Worte und nonverbale Signale nutzen, um das Weitererzählen oder den Redefluss zu ermutigen (Delfos, 2014/2015, S. 93–94). Dabei können das Nachfragen sowie eine zugewandte und offene Körperhaltung unterstützend wirken (Wolfgang Mutzeck, 2008, S. 83). Damit aktives Zuhören gelingen kann, ist es wichtig, dass das Verhalten der Fachperson kongruent ist (Delfos, 2014/2015, S. 94).

## Paraphrasieren

Das, was die Fachperson durch das aktive Zuhören verstanden hat, soll sie anschliessend paraphrasieren, also das, was das Gegenüber gesagt hat, in eigenen Worten wiederzugegeben und zusammenzufassen. Diese Technik hilft dem Kind, die Inhalte zu strukturieren und zu überprüfen, ob alles Relevante gesagt wurde (Holger Lindemann, 2018, S. 84). Ausserdem kann das Kind dadurch Klarheit über seine Gedanken, Handlungen und Emotionen erlangen (Katharina Klees, 2001, S. 69). Die Autorinnen erachten das Paraphrasieren als wichtig, um Interpretationen seitens der Fachperson zu vermeiden.

## Verbalisieren

Des Weiteren existiert die Technik des Verbalisierens der Emotionen. Das Verbalisieren hilft dem Kind, sich mit seinen Emotionen auseinanderzusetzen und Klarheit über diese zu erlangen (Klees, 2001, S. 70). Beim Verbalisieren sollte die Fachperson die Emotionen in Verbindung mit einer konkreten Situation erfragen. Ausserdem können dem Kind Emotionen «vorschlagen» werden, wenn das Kind Schwierigkeiten hat, diese zu benennen. Dem Kind sollte jedoch explizit erklärt werden, dass es die verbalisierten Emotionen verwerfen kann, wenn diese nicht mit dem, was es empfindet, übereinstimmen (Melzer & Methner, 2012, S. 29). Anderenfalls bestünde ein suggestives Potenzial.

## Ich-Botschaften

Wie bei der *Entwicklungspsychologie* in Kapitel 3 zu erkennen war, besitzen die Vorschulkinder das Wissen, dass Menschen unterschiedliche Gedanken haben können. Damit die Aussage seitens der

Fachperson im Gespräch mit dem Kind jedoch nicht vom Kind als allgemeingültig wahrgenommen wird, hilft die Technik der Ich-Botschaft. Indem die Fachperson die eigenen Emotionen, Gefühle oder Bedürfnisse äussert, wird dem Kind verdeutlicht, dass andere Meinungen erlaubt sind (Delfos, 2014/2015, S. 90). Die Ich-Botschaften sind ausserdem wichtig, um das vorhandene Machtgefälle zu minimieren und dem Kind das Gefühl einer Gleichwertigkeit zu übermitteln (ebd.).

### Visualisierung

Hilfreich bei Arbeit mit Kindern ist die Visualisierung, insbesondere bei Vorschulkindern, bei denen das Gedächtnis in räumlicher Hinsicht besser als in zeitlicher funktioniert (Melzer & Methner, 2012, S. 81–82). Durch Visualisierung können die Kinder in Spielen oder Bildern ihre Beziehungen einfacher ausdrücken beziehungsweise darstellen. Auch Kinder, die Schwierigkeiten haben, ihre Gefühle auszudrücken, können mit Bildern oder Zeichnungen diese zum Ausdruck bringen. Dies gilt auch für Kinder, die Mühe haben, sich sprachlich auszudrücken. Somit ermöglicht die Visualisierung neue Chancen sowie Perspektiven auf eine Problem- bzw. Situationsanalyse (ebd.). Zusätzlich hält die Visualisierung die Themen präsent (Lindemann, 2018, 89) und hilft nach den Erfahrungen der Autorinnen demnach auch, den Überblick über das Gespräch zu behalten.

#### 4.4 NONVERBALE KOMMUNIKATION

*«Man kann nicht nicht kommunizieren»*

(Paul Watzlawick, Janet H. Beavin & Don D. Jackson, 2017, S. 60).

Wie beim Abschnitt 3.2 *Sprachliche Entwicklung* zu erkennen war, besitzen Kinder im Vorschulalter einen geringen Wortschatz. Zudem beherrschen sie die Sprache bis zu diesem Zeitpunkt noch nicht fließend. Dies sollte jedoch kein Grund sein, kein Gespräch mit den Kindern zu führen. Die Kommunikation besteht nicht nur aus Worten. Sie umfasst zusätzlich die Körpersprache sowie paralinguistische Phänomene wie Tonfall oder Sprechtempo (Watzlawick, Beavin & Jackson, 2017, S. 58–59). Es ist bekannt, dass 80 Prozent unserer Kommunikation nonverbal und nur 20 Prozent durch die gesprochene Sprache sowie dessen Inhalt stattfinden (Caroline Krüll & Christian Schmid-Egger, 2019, S. 6). Somit können die Kinder sich bereits äussern und kommunizieren, bevor sie sich überhaupt in Worte ausdrücken können (Doherty-Sneddon, 2003/2005, S. 11). Kinder beginnen bereits sehr früh zu erkennen, dass sie mit ihrer nonverbalen Kommunikation auf andere Personen einwirken. Bereits ein neun Monate altes Baby erkennt, dass sein Schreien einen Einfluss hat (Doherty-Sneddon, 2003/2005, S. 18). Der Lernprozess, die nonverbale Kommunikation intentional und gezielt einzusetzen, dauert jedoch meist bis zum Grundschulalter (Doherty-Sneddon, 2003/2005, S. 21). Daher kommt die nonverbale Kommunikation der Vorschulkinder meist unverblümt zum Ausdruck (Schütt, 2002, S. 195). Vorschulkinder nehmen zudem mit



ihren Sinnesorganen ihre Umgebung sensibel wahr und verstehen dadurch ihr Gegenüber und Situationen ohne Worte (Delfos, 2014/2015, S. 52). Die nonverbale Kommunikation hat somit für Vorschulkinder eine grosse Bedeutung. Sie ist zum Teil aufgrund ihrer noch eingeschränkten verbalen Sprachfertigkeiten die einzige Möglichkeit zu kommunizieren (Schütt, 2002, S. 194).

Aus diesem Grund wird in diesem Abschnitt auf die nonverbale Kommunikation eingegangen. Aufgrund der Lesefreundlichkeit wird jedoch der Begriff «*nonverbale Kommunikation*» durch «*Körpersprache*» ersetzt. Als Erstes wird die Relevanz erläutert, die das Verstehen der Körpersprache in Gesprächen hat. Des Weiteren wird aufgezeigt, wie die Körpersprache erfasst und verstanden werden kann. Zum Schluss wird erklärt, was es als Fachperson im Umgang mit Kindern bei der eigenen Körpersprache zu beachten gilt.

#### 4.4.1 RELEVANZ DER KÖRPERSPRACHE IN GESPRÄCHEN

Jede Person nimmt meist unbewusst die Körpersprache des Gegenübers wahr und verarbeitet diese. Es wird auf Körperhaltung, Mimik, Gestik und Tonlage geachtet. Anhand dieser Informationen kann ein gesamthafteres Bild des Kindes konstruiert und beurteilt werden (Krüll & Schmid-Egger, 2019, S. 7–9).

Das bewusste Wahrnehmen der Körpersprache in Gesprächen bringt diverse Vorteile mit sich. Einerseits können dadurch die Gedankenwelt und Emotionen des Gesprächspartners eruiert werden. Es lässt zudem erkennen, wie eine Person auf die andere reagiert, was wiederum ermöglicht, Gesprächsstörungen zu erkennen. All dies gibt somit einer/einem Gesprächsführenden die Möglichkeit, das Gespräch erfolgreicher und zielführender zu steuern (Krüll & Schmid-Egger, 2019, S. 6–7). Andererseits kann durch das bewusste Wahrnehmen der eigenen Körpersprache die Wirkung auf das Gegenüber besser kontrolliert werden (S. 10). Somit ist die Körpersprache für den Gesprächsverlauf ausschlaggebend (Delfos, 2014/2015, S. 212).

#### 4.4.2 VERSTÄNDNIS DER KÖRPERSPRACHE

Jede Person hat eine individuelle Art zu gehen, zu stehen oder zu blicken. Dennoch lassen sich Gemeinsamkeiten erkennen. Bestimmte Körpersignale geben, wie bereits erwähnt, Hinweise auf die Gedanken, Gefühle oder innere Haltung einer Person (Tiziana Bruno & Gregor Adamczyk, 2018, S. 19). Wenn die Körpersignale wahrgenommen werden, kann entsprechend auf die Situation reagiert und diese gegebenenfalls verändert werden. Wiederum kann anschliessend die veränderte Situation begriffen werden, was den Kreislauf von Aktion und Reaktion schliesst (Bruno & Adamczyk, 2018, S. 15). Die *Abbildung 15* veranschaulicht den Kreislauf der Körpersprache.

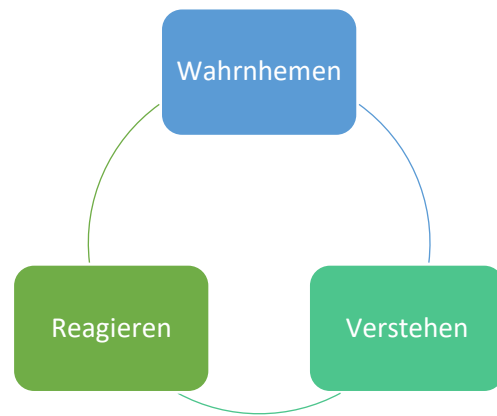


Abbildung 15: Kreislauf der Körpersprache (Quelle: Bruno & Adamczyk, 2018, S. 16)

Im Laufe der Lebensjahre sammeln Menschen anhand ihrer Sinne viele Informationen und bilden dabei einen grossen Erfahrungsschatz, woraufhin die Wahrnehmungsgabe und Neugier nachlassen. Sie benutzen danach ihre Sinne weitgehend nicht mehr bewusst. Um die Körpersprache jedoch zu verstehen, müssen die eigenen Sinne geschärft beziehungsweise aktiviert sein. Die Sinne helfen, die körpersprachlichen Signale des Gegenübers und die eigenen besser wahrzunehmen (Bruno & Adamczyk, 2018, S. 126–127). Indem bewusst beobachtet wird, können die Sinne und somit die Fähigkeit, die Körpersprache zu verstehen, gestärkt werden (Krüll & Schmid-Egger, 2019, S. 27).

Um die Körpersprache zu verstehen, ist es unabdingbar, den Menschen nicht anhand eines einzigen Körpersignals zu deuten. Ein Körpersignal muss mit anderen beobachtbaren Signalen in Verbindung gesetzt werden, um ein Verständnis für deren Bedeutung zu erlangen. Beispielsweise können verschränkte Arme in Kombination mit anderen Körpersignalen unterschiedlich auf eine Person wirken (Bruno & Adamczyk, 2018, S. 12–13). Dies wird in *Abbildung 16* veranschaulicht.

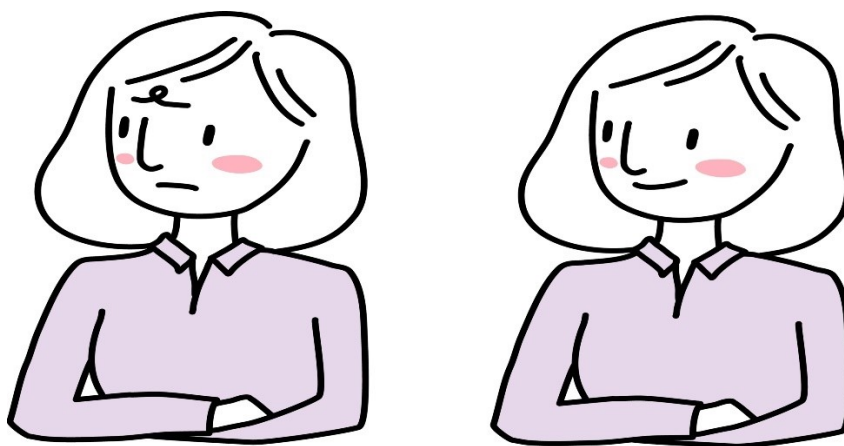


Abbildung 16: Eine Gruppe junger Frauen mit glücklichem Gesicht und unglücklichem Gesicht. Porträt junger Frauen mit gefalteten Armen, die lächeln und wegschauen. Porträt verärgelter junger Frauen mit gefalteten Armen, die wegschauen. Handgezeichnete Vektorillustration (Shutterstock, ohne Datum)

Des Weiteren ist die Körpersprache situationsbezogen und kann je nach Ausgangslage variieren: Handelt es sich um ein Treffen mit einer fremden Person? Ist es Morgen oder Abend? Zusammenfassend wird die Körpersprache von der jeweiligen Situation beeinflusst. Daher sollten die beobachtbaren Körpersignale in Zusammenhang mit der gegebenen Situation gedeutet werden (Bruno & Adamczyk, 2018, S. 14). Mitzuberücksichtigen bei der Körpersprache ist der kulturelle Aspekt. Jedes Land hat kulturbedingte Körperzeichen wie beispielsweise besondere Gesten. Kinder erlernen bereits sehr früh diese Körpersignale (Krüll & Schmid-Egger, 2019, S. 24–25). Eine Hilfestellung, um die Körpersprache besser zu verstehen, kann ein Perspektivenwechsel sein (Bruno & Adamczyk, 2018, S. 15).

Wenn eine unbekannte Person zum ersten Mal jemandem gegenüber sitzt, soll diese Person mit einem weissen Blatt verglichen werden (Krüll & Schmid-Egger, 2019, S. 28–29). Im Laufe des Gesprächs können mithilfe der verschiedenen veränderten Körpersignale immer mehr Informationen von der Person gesammelt werden. Anhand all dieser Informationen und der übrigen Rahmenbedingungen des Gesprächs, etwa Gesprächsform oder -verlauf, kann anschliessend die Person besser verstanden und eingeordnet werden. Bei den Gesprächen sollte insbesondere auf markante körpersprachliche Veränderungen geachtet werden. Wenn eine Veränderung stattfindet, die sich nicht erklären lässt, soll mit Nachfragen die Ursache eruiert werden (ebd.). Veränderungen sind sehr aufschlussreich, da diese unter anderem Informationen über den Gesprächsverlauf ergeben (Krüll & Schmid-Egger, 2019, S. 31). Bei komplexeren Situationen der Körpersprache empfiehlt es sich auch, auf die Intuition zu hören. Diese kann bei komplexeren Situationen die Körpersprache besser bewerten als die eigene Ratio und ist somit der effizientere Ansatz (Krüll & Schmid-Egger, 2019, S. 36).

Wichtig ist bei der Körpersprache, die Macht der paralinguistischen Phänomene nicht zu unterschätzen. Es ist belegt, dass 38 Prozent der Erfolgskommunikation von der Stimme und Sprechtechnik abhängig sind (Bruno & Adamczyk, 2018, S. 186).

Um den Rahmen dieser Bachelor-Arbeit einzuhalten, wird nicht spezifisch auf die einzelnen Körpersignale wie Körperhaltung, Gestik oder Mimik eingegangen. Jedoch ist hier wichtig zu erwähnen, dass bei Kindern, bei denen die sprachlichen Fertigkeiten fehlen, Handgesten insbesondere zu beachten sind. Sie sind ein Fenster zum Wissen und Verständnis eines Kindes (Doherty-Sneddon, 2003/2005, S. 22).

#### 4.4.3 EIGENE KÖRPERSPRACHE DER FACHPERSON

Sabine Brunner (2013) ist der Ansicht, dass bereits Säuglinge die Körpersprache des Gegenübers verstehen können (S.10). Sie können somit die Stimmungslage dieser Person erfassen. Die Körpersprache hilft zudem den Kindern, die verbale Kommunikation der erwachsenen Personen besser zu begreifen, und dient ihnen demzufolge als Unterstützung (ebd.). Die Fachpersonen sollten sich daher ihrer

Körpersprache bewusst werden und darauf achten, damit sie unter anderem den Kindern keine falschen Botschaften vermitteln (Doherty-Sneddon, 2003/2005, S. 233). Zudem neigen Vorschulkinder dazu, verbale Äusserungen zu negieren, wenn die Körpersprache der Sprechenden Person nicht mit dem Gesagten übereinstimmt (Delfos, 2014/2015, S. 213). Daher sollte die Fachperson darauf achten, dass die eigene Körpersprache mit den verbalen Äusserungen kongruent ist. Die Fachperson kann ihre eigene Körpersprache dazu verwenden, das Gesagte zu unterstreichen (ebd.). Ausserdem kann die Fachperson durch das Wahrnehmen der eigenen Körpersprache die eigenen Emotionen erkennen und diese allenfalls verändern, da die Emotionen im reziproken Verhältnis zur Körpersprache stehen. Dies ist wichtig, da eine Person, die sich nicht wohlfühlt, die eigenen Ressourcen nicht ausschöpfen und kompetent handeln kann (Metschies & Gerhards, 2018, S. 64–65). Wenn die Fachperson Irritationen beim Kind erkennen sollte, ist es wichtig, in die Metakommunikation zu wechseln und das Kind auf das Wahrgenommene anzusprechen.

Nach Ansicht von Krüll und Schmid-Egger (2019) entsteht der erste Eindruck in wenigen Sekunden und ist danach kaum zu verändern (S. 37–38). Der erste Eindruck ergibt sich jedoch nicht nur anhand der Körpersprache. Kleidung sowie Körperhygiene beeinflussen ihn mitunter (ebd.). Daher ist es gemäss den Autorinnen als Fachperson wichtig, auf diesen ersten Eindruck zu achten, da dieser für den weiteren Gesprächsverlauf entscheidend ist.

Bei der Erwachsenen-Kind-Interaktion besteht aus verschiedenen Gründen eine Asymmetrie. Die erwachsene Person hat mehr Macht, da sie grösser als das Kind ist. Anhand nonverbaler Körpersignale kann jedoch dieses Ungleichgewicht vermindert werden (Doherty-Sneddon, 2003/2005, S. 34–35):

- Dem Kind soll bei der Begrüssung physisch auf Augenhöhe begegnet werden.
- Der Begrüssung soll die volle Aufmerksamkeit geschenkt werden. Dies vermittelt dem Kind das Gefühl, wichtig zu sein.
- Mit dem Kind soll Blickkontakt gesucht werden. Jedoch soll das Kind nicht das Gefühl haben, angestarrt zu werden. Zu lächeln ist wichtig (ebd.).
- Nicht breitbeinig stehen. Dies beansprucht von der anderen Person mehr Raum und wird daher als eine eindeutige Dominanzhaltung interpretiert (Krüll & Schmid-Egger, 2019, S. 39).

Dem Kind sollte jedoch nicht nur bei der Begrüssung auf Augenhöhe begegnet werden, sondern während des ganzen Gesprächs. Mit dieser Körperhaltung kann eine Fachperson dem Kind zeigen, dass es sich um einen gleichwertigen Austausch handelt und es gehört werden will, was es zu sagen hat (Delfos, 2014/2015, S. 99). Delfos (2014/2015) empfiehlt, Augenkontakt mit dem Kind herzustellen (S. 101). Jedoch sollte dieser abwechselnd hergestellt und wieder unterbrochen werden, während mit dem Kind gesprochen wird (ebd.). Wenn ein Kind den Augenkontakt vermeidet, kann es verschiedene Gründe

dafür geben (Delfos, 2014/2015, S. 101–102). Die Ursache für die Vermeidung des Augenkontakts sollte die Fachperson zu eruieren versuchen. Mit einem behutsamen Einsatz der Körpersprache können einem Kind Sicherheit und innere Ruhe vermittelt werden (Doherty-Sneddon, 2003/2005, S. 233). Eine aufrechte und schulterbreite Körperhaltung ist daher zu empfehlen, da diese ein Gefühl von Sicherheit und Souveränität vermittelt (Krüll & Schmid-Egger, 2019, S. 46).

Zusammenfassend ist zu erkennen, dass die Körpersprache bei Gesprächen mit Kindern hauptsächlich aus zwei Gründen wichtig ist. Einerseits kann durch das Wahrnehmen und Verstehen der Körpersprache das Kind bei seinem Denken, seinen Wünschen, Emotionen oder Bedürfnissen gezielter abgeholt werden. Insbesondere bei Kindern, die Mühe haben, sich sprachlich auszudrücken, ist dies von hoher Bedeutung. In diesem Zusammenhang kann die Fachperson ein Gespräch mit der Deutung der Körpersprache zielgerichteter führen. Andererseits vermag die Fachperson durch die Wahrnehmung der eigenen Körpersprache Einfluss auf das Gespräch nehmen, indem die Körpersprache auf das Kind und auf die eigene innere Befindlichkeit Wirkung ausübt.

## 5 SCHLUSSFOLGERUNG

---

Im letzten Kapitel dieser Arbeit werden die Autorinnen die Schlussfolgerungen aus den vorgegangenen Kapiteln ziehen. Als Erstes werden die Autorinnen die in der Einleitung aufgelisteten Fragenstellungen zusammenfassend beantworten. Anschliessend werden berufsrelevante Erkenntnisse hervorgehoben, die die Autorinnen anhand der Erarbeitung der Bachelorarbeit gewonnen haben. Basierend auf diesem Fazit, wird am Schluss dieses Kapitels ein Ausblick auf die Praxis der Sozialarbeit gegeben.

Die Autorinnen versuchten in dieser Arbeit, anhand der Ausgangslage unter Berücksichtigung der Bezugsdisziplin Entwicklungspsychologie handlungsleitende Ansätze für Fachpersonen der Sozialarbeit zu formulieren, um Kinder zwischen vier bis sechs bei einer Anhörung am Kindesschutzabklärungsverfahren bestmöglich alters- und entwicklungsadäquat partizipieren zu lassen. Diese handlungsleitenden Ansätze sollten für Fachpersonen der Sozialarbeit letztlich eine Hilfeleistung sein, um Unsicherheiten in Gesprächen mit Kindern möglichst zu minimieren. Das Recht eines Kindes, in einem Verfahren von Fachpersonen als Rechtssubjekt wahrgenommen zu werden, wurde in dieser Arbeit mehrmals betont.

### 5.1 BEANTWORTUNG DER FRAGESTELLUNGEN DIESER ARBEIT

Entlang dieser aufgeführten Ziele wurden zu Beginn Fragestellungen formuliert, die nun beantwortet werden. Das zweite Kapitel zum *zivilrechtlichen Kindesschutz* versuchte, die erste Fragestellung dieser Arbeit zu beantworten:

1. Was ist unter dem Begriff Kindeswohl und Kindeswille zu verstehen? Wie wird dies im rechtlichen Kontext in der Schweiz durch Fachpersonen der Sozialarbeit sichergestellt, und in welchem Verhältnis steht dazu die Partizipation?

Aus diesem Kapitel gewannen die Autorinnen die Schlussfolgerung, dass die Ermittlung des Kindeswohls im Kontext einer Kindesschutzabklärung sehr zentral ist. Der Begriff lässt sich dennoch nicht abstrakt definieren beziehungsweise beurteilen. Somit soll der Begriff Kindeswohl mehrdimensional, relativ und inter- respektive transdisziplinär betrachtet und im Einzelfall konkretisiert werden. Für die Eruiierung des Kindeswohls soll der Kindeswille mitberücksichtigt werden. Kinder zwischen drei und vier Jahren erwerben bereits Kompetenzen, die es ermöglichen, einen Kindeswillen zu bilden. Um von einem solchen auszugehen, müssen jedoch mindestens die vier Mindestanforderungen Zielorientierung, Intensität, Stabilität und die Autonomie vorhanden sein. Der Kindeswille soll jedoch nur insoweit mitberücksichtigt werden, als dieser nicht dem Kindeswohl entgegensteht.

Bei einer Kindeswohlgefährdung in der Schweiz greift die KESB gemäss Art. 307 ZGB mit geeigneten zivilrechtlichen Massnahmen ein, wenn seitens der Eltern nicht für genügend Abhilfe gesorgt werden

kann. Somit soll der Schutz des Kindes beziehungsweise das Kindeswohl gewährleistet werden. Bei einer Kindesschutzgefährdungsmeldung muss die KESB von Amts wegen tätig werden und den Sachverhalt ermitteln. Mit dem beschriebenen Vier-Phasen-Modell soll eruiert werden, ob eine Kindeswohlgefährdung besteht, indem eine Situationsanalyse in einer Kinderschutzabklärung durchgeführt wird. Entlang des Vier-Phasen-Modells wurde in dieser Arbeit aufgezeigt, dass ein Abklärungsverfahren nicht linear, sondern auch zirkulär verlaufen kann. Je nach kantonaler oder örtlicher Struktur der KESB kann der Fall an einen Sozialabklärungsdienst für die Abklärung einer Kindeswohlgefährdung delegiert werden. Diese Phase wird im Vier-Phasen-Modell als Abklärungsphase bezeichnet. In dieser Phase findet eine Anhörung statt. Die Anhörung eines Kindes in einem Kindesschutzverfahren findet grundsätzlich zur Sachverhaltsvermittlung statt und verfolgt drei Ziele: die Informationsvermittlung und -gewinnung, die Ermittlung der Lebenssituation und die konkrete Befragung. Eine direkte Partizipation muss aufgrund des Hintergrunds der Menschenrechtsprofession und des Berufskodex der Sozialen Arbeit gefördert und gewährt werden. Ferner steht eine Fachperson der Sozialen Arbeit in der Pflicht, dies praktisch umzusetzen. Die Meinung des Kindes soll des Weiteren angemessen entsprechend seinem Alter und seiner Reife in einem Abklärungsverfahren mitberücksichtigt werden. Die Vorstufe der Partizipation in einem Abklärungsverfahren zu gewährleisten, ermöglicht dem Kind, die Stufe des Partizipierens zu erreichen und sein Mitbestimmungsrecht auszuüben.

Entlang des dritten Kapitels *Entwicklungspsychologie*, konkret der kognitiven, sprachlichen und der Emotionsentwicklung, dieser Arbeit gewannen die Autorinnen Antworten auf die zweite Fragestellung. Die Entwicklungsstufe nach Erikson sowie die Bildung eines Selbstkonzepts verhalfen den Autorinnen dazu, einer ganzheitlichen Abbildung eines Kindes nachzugehen. Die zweite Fragestellung lautet:

2. Inwiefern wirkt sich die Entwicklung eines Kindes zwischen vier und sechs Jahren auf die Gesprächsführung der Kindesanhörung aus, und warum soll dabei dieser Aspekt miteinbezogen werden?

Bei der Kommunikation mit Kindern bedarf es solider Kenntnisse aus der Entwicklungspsychologie, da je nach Lebensalter die Kommunikationsbedingungen variieren. Die Entwicklung ist jedoch nicht nur an das Alter gebunden. Sie wird vielmehr zudem von den gegebenen Lebensbedingungen und andere Faktoren beeinflusst. Für eine zielgerichtete und effektive Anhörung soll somit die Gesprächsführung an die jeweilige Gedanken- und Gefühlswelt des Kindes angepasst werden.

Bei der Erarbeitung der kognitiven Entwicklung eines Kindes stellte sich heraus, dass Vorschulkinder bereits einige kognitive Fähigkeiten erworben haben und logisch denken können. Damit das Kind jedoch bei der Anhörung im Gespräch partizipieren kann, muss das Gespräch möglichst einfach und auf der Basis vertrauter Erfahrungen geführt werden. Die Kinder können grundsätzlich andere Perspektive

einnehmen und wissen, dass das Gegenüber anders denken kann. Dennoch neigen Vorschulkinder zum Teil zum Egozentrismus und greifen bei Unerklärlichem auf das magisch-animistisches Denken zurück, was als Fachperson bei der Anhörung zu beachten ist. Ausserdem gibt es zu berücksichtigen, dass die kognitive Entwicklung zu einem Teil kontinuierlich ist. Daher muss des Weiteren die Fachperson die Gesprächsführung dem individuellen Entwicklungsstand des jeweiligen Kindes anpassen.

Der Spracherwerb ist in vier grosse Wissenssysteme aufbaut: Phonologie, Semantik, Syntax und Pragmatik. Mit 30 Monaten können Kinder durchschnittlich 537 Wörter sprechen. Im Alter von sechs Jahren besitzen Kinder bereits durchschnittlich 6000 Wörter und verstehen circa 14 000 Wörter. Ab einem Alter von 24 Monaten lernen Kinder allmählich, Sätze zu konstruieren, die mehr als zwei Wörter beinhalten. Mit zweieinhalb bis vier Jahren erwerben die meisten Kinder die grundlegende Grammatik der Muttersprache. Im Dialog unter Kindern im Vorschulalter lässt sich noch eine egozentrische Sprache beobachten, da die jeweiligen Beiträge der Gespräche sich häufig nicht aufeinander beziehen. Ein Kind im Alter zwischen vier und sechs Jahren ist somit unter Berücksichtigung der Anwendung einer einfachen Sprache durchaus in der Lage, ein Gespräch mit einer Fachperson der Sozialarbeit zu führen. Aus dem Abschnitt 3.3 *Emotionale Entwicklung* gewannen die Autorinnen die Erkenntnis, dass Emotionen Denkprozeduren und Verarbeitungsstrategien beeinflussen, die eine Person in ihren Urteilen und Entscheidungen anwendet. Zudem werden kognitive Funktionen von Emotionen beeinflusst. Momentane Emotionen können Entscheidungshilfen für Werturteile in einer bestimmten Situation sein. Emotionen können weiter auch Mimik, Stimme und die Haltung einer Person beeinflussen. Bereits kleine Kinder verfügen über ein tiefes Emotionsregulationsrepertoire, das sich mit zunehmendem Alter verändern und vergrößern kann. Kinder ab dem dritten Lebensjahr beginnen, äussere Auslöser von Emotionen zu benennen. Ab dem fünften Lebensjahr haben die meisten Kinder ein explizites Wissen darüber, dass Emotionen im Verlaufe der Zeit an Intensität verlieren, aber auch wieder entstehen, wenn man sich an die auslösende Situation erinnert.

Ein Kind lernt zwischen dem dritten und fünften Lebensjahr, durch die reflexive Emotionsregulation seine Bedürfnisse zu priorisieren, zeitlich hinauszuzögern oder unbefriedigt zu unterlassen. Zwischen dem vierten und fünften Lebensjahr sind Kinder in der Lage, Emotionen wie zum Beispiel Ekel oder Trauer willentlich ohne empfundene Emotion vorzuspielen. Für eine Fachperson ist es sehr wichtig, die Emotionsentwicklung eines Kindes zu kennen und zu verstehen. Dadurch weiss sie nämlich, dass das Kind Emotionen erkennen und benennen kann, was für die Anhörung relevant ist. Emotionen können für die Anhörung hinderlich sein, da diese auch unter anderem die kognitiven Kompetenzen einschränken. Demnach kann eine Fachperson beim Erkennen hinderlicher Gefühle das Kind unterstützen, diese zu minimieren beziehungsweise zu regulieren. Lediglich auf die Emotion hinzuweisen, kann eventuell unterstützend sein. Die Beschreibung von Kindern im Vorschulalter ist stark durch die sprachliche und



kognitive Entwicklung beeinflusst. Weiter bestehen die Selbstbeschreibungen oft noch aus konkreten Merkmalen wie Aktivitäten, äusseren Erscheinungen oder materiellem Besitz. Kinder in diesem Alter neigen ausserdem zur Selbstüberschätzung.

In viertem Kapitel *Handlungsleitende Ansätze für die Gesprächsführung* wurden unter Berücksichtigung der Erkenntnisse aus der Entwicklungspsychologie handlungsleitende Ansätze formuliert, die zur Antwort auf die letzte Frage führen sollen:

3. Mit welchen handlungsleitenden Ansätzen kann eine Fachperson der Sozialarbeit das Gespräch bei einer Kindesanhörung unter Berücksichtigung der Entwicklung eines vier- bis sechsjährigen Kindes adäquat führen?

Bei diesem Kapitel stellte sich heraus, dass es von hoher Bedeutung ist, bei einer Kindesanhörung mit Vorschulkindern ein kindgerechtes Setting zu schaffen. Darunter fällt unter anderem, eine gute Atmosphäre zu schaffen. Diese kann bei Vorschulkindern erlangt werden, wenn spielerische Elemente in die Anhörung eingezogen werden, da sie bei Gesprächen besser mitwirken können, wenn das Reden mit Spielen kombiniert wird. Wichtig ist hier jedoch, der Entwicklungspsychologie zu entnehmen, dass die Spiele einfach und vertraut sein und die Kinder dabei gut instruiert werden sollten. Die Anhörung mit Vorschulkindern soll kurz dauern. Wenn das Reden jedoch mit Spielen kombiniert wird, kann das Gespräch etwas länger dauern. Wenn es die Situation bedarf, soll die Anhörung gar auf mehrere Gespräche aufgeteilt werden. Des Weiteren sollen bei der Anhörung die einzelnen Phasen gut durchgeführt werden, um ein die einzelnen Punkte in den jeweiligen Phasen beachten. Aufgrund des zum Teil egozentrischen und magisch-animistisches Denkens des Vorschulkindes, das sich im Sprachgebrauch zeigt, sollen die Fachpersonen in Gesprächen mit den Vorschulkindern auf die Metakommunikation einschwenken. Auch kann hier die Technik der Ich-Botschaft hilfreich sein. Aufgrund der Sprachentwicklung des Kindes ist es von hoher Wichtigkeit, eine leichte Sprache zu verwenden beziehungsweise die Sprache an das jeweilige Kind anzupassen. Es zeigt sich, dass bei Vorschulkindern die Inhalte möglichst konkret zu formulieren und kurze Sätze zu verwenden sind. Ausserdem sollen Fremdwörter oder sonst schwierige Wörter umschrieben werden. Eine Fachperson soll bei der Anhörung mit Vorschulkindern geschlossene mit offenen Fragen kombiniert verwenden. Die Vorschulkinder besitzen bereits die Fähigkeit, offene Fragen zu beantworten. Das vom Kind Gesagte soll paraphrasiert werden, um sicherzustellen, dass alles richtig verstanden wurde. Zudem hilft die Technik des Paraphrasierens dem Kind, Klarheit über seine Gedanken, Handlungen und Emotionen zu erlangen. Um noch mehr Klarheit über die Emotionen zu gewinnen, hilft die Technik des Verbalisierens. Es zeigt sich in der Entwicklungspsychologie, dass die Vorschulkinder Wissen über ihre Emotionen haben und diese benennen und regulieren können. Dennoch

ist dieses Wissen im Vorschalter noch nicht völlig ausgeschöpft, weshalb eine Unterstützung seitens der Fachperson unterstützend sein kann. Bei der Arbeit mit Vorschulkindern ist auch die Technik der Visualisierung ferner hilfreich, unter anderem bei Vorschulkindern, die Mühe haben, sich sprachlich sowie ihre Emotionen auszudrücken. Zudem ist bei der Anhörung mit Vorschulkindern auf deren und auf die eigene Körpersprache zu achten. Die Körpersprache ist insbesondere für Kinder mit eingeschränkter Fertigkeit eine weitere Möglichkeit zu kommunizieren. Mit dem Verstehen der Körpersprache kann eine Fachperson die Gedankenwelt und die Emotionen der Vorschulkinder besser eruieren. Somit lassen sich mit dem Verstehen der Körpersprache unter anderem Gesprächsstörungen erkennen und ein Gespräch beziehungsweise eine Anhörung gezielter durchführen. Zudem können die Vorschulkinder bereits sehr früh die Körpersprache des Gegenübers verstehen, weshalb eine Fachperson auf die eigene Körpersprache zu achten hat. Ein kongruentes Verhalten der verbalen und nonverbalen Kommunikation seitens der Fachperson ist bedeutend.

Wichtig ist zudem bei den Vorschulkindern zu wissen, dass sie für Suggestionen anfällig sind. Daher muss auf bei der verbalen sowie nonverbalen Kommunikation darauf geachtet werden, dass kein Suggestivpotenzial entsteht.

## 5.2 PRAXISBEZUG

Wie bereits im letzten Kapitel erwähnt, ist es durchaus möglich, eine Anhörung mit Kindern zwischen vier und sechs Jahren durchzuführen. Dabei muss der Entwicklungsstand des jeweiligen Kindes eruiert werden, um die Gesprächsführung entsprechend anzupassen. Die Partizipation des Kindes muss gewährleistet werden, wie auch die UN-KRK betont.

Das Bundesgesetz empfiehlt eine Anhörung mit Kindern erst ab sechs Jahren. Aufgrund des Berufskodexes Soziale Arbeit Schweiz und der Sozialen Arbeit als Menschenrechtsprofession stehen die Fachpersonen der Sozialarbeit in der Pflicht, die Kinder auch schon früher unter Berücksichtigung von deren Entwicklung anzuhören. Die Autorinnen verstehen, dass die Anhörungen mit Vorschulkindern aufgrund der kognitiven, sprachlichen und emotionalen Kompetenzen eine Herausforderung darstellen kann, insbesondere wenn Fachpersonen nicht spezifisch für Kindesanhörungen beziehungsweise für Gespräche mit Vorschulkindern ausgebildet werden. Wie bereits in der *Ausgangslage 1.1* aufgezeigt, wurde in den beiden erwähnten Studien dieser Aspekt einer ungenügenden spezifischen Ausbildung im Bereich des Kinderschutzes bemängelt.

Nach Ansicht der Autorinnen müssen Fachpersonen der Sozialarbeit oft Gespräche mit Kindern führen. Darum ist diesbezüglich eine Ausbildung im Bachelorstudiengang der Sozialen Arbeit zu empfehlen.

Miteinbezogen werden sollen die Bezugsdisziplinen Entwicklungspsychologie und nonverbale Kommunikation.

### 5.3 AUSBLICK

Bei der Recherche für vorliegende Arbeit wurde festgestellt, dass Anhörungen von Kindern seitens der abklärenden Stellen mangelhaft dokumentiert werden. Deshalb können die Quantität und Qualität der Anhörungen mit Kindern in einem Abklärungsverfahren nicht nachvollzogen werden. Es ist wichtig, diese Daten zu erfassen, damit anschliessend entschieden werden kann, ob und welche Interventionen notwendig sind.

Im Bereich der Quantität wäre es Interessant, in Erfahrungen zu bringen, wie die Anhörungen mit Kindern durchgeführt werden. Daraus liesse sich folgenden Fragen nachgehen: Welche Gesprächsatmosphäre ist für die Kinder angenehm? Wie haben die Kinder sich während der Anhörung gefühlt? Was war für sie förderlich und was eher hinderlich?

Um all diesen Fragen nachzugehen, empfehlen die Autorinnen eine Forschungsarbeit.

## 6 LITERATURVERZEICHNIS

---

- Abels, Heinz & König, Alexandra (2016). Erikson: Die psychosoziale Entwicklung der Identität und die Integration von Grundhaltungen. In Institut für Soziologie der FernUniversität in Hagen (Hrsg.). *Sozialisation: Über die Vermittlung von Gesellschaft und Individuum und die Bedingung von Identität* (2., überarb. und erw. Aufl., S. 95–106). Wiesbaden: Springer.
- Affolter, Kurt, Hauri, Andrea, Leuthold, Ursula & Heidi, Simoni (2017). Abklärung und Entscheid. In Konferenz für Kindes- und Erwachsenenschutz [KOKES] (Hrsg.), *Praxisanleitung Kinderschutz (mit Mustern) Praxisanleitung Kinderschutzrecht* (S. 79–116). Zürich/St. Gallen: Dike.
- Akkaya, Gülcan, Reichlin, Beat, & Müller, Meike (2019). *Grund- und Menschenrechte im Kindes- und Erwachsenenschutz Ein Leitfaden für die Praxis*. Luzern: Interact.
- AvenirSocial (2010). *Berufscodex Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis der Professionellen*. Bern: AvenirSocial.
- Becker-Carus, Christian & Wendt, Mike (2017). *Allgemeine Psychologie. Eine Einführung*. Berlin Heidelberg: Springer.
- Berk, Laura E. (2019). *Entwicklungspsychologie* (7., akt. Aufl.). München: Pearson Deutschland.
- Bethmann, Andreas, Hilgenböcker, Elke & Wright, Michael (2019). Partizipative Qualitätsentwicklung in der Prävention und Gesundheitsförderung. In Michael Tiemann & Melvin Mohokum (Hrsg.), *Prävention und Gesundheitsförderung* (S. 1–13). Berlin/Heidelberg: Springer.
- Bischof, Severin (2016). *Stärkung der Kinderrechte als Präventionsschutz vor häuslicher Gewalt*. Zürich: Dike.
- Böckler-Raettig, Anne (2019). *Theory of Mind*. München: Ernst Reinhard.
- Brazelton, T. Berry & Greenspan, Stanley I. (2002). *Die sieben Grundbedürfnisse von Kindern. Was jedes Kind braucht, um gesund aufzuwachsen, gut zu lernen und glücklich zu sein* (Elisabeth Vorspohl, Übers.). Weinheim/Basel: Beltz (engl. *The Irreducible Need of Children. What Every Child Must Have to Grow, Learn and Flourish*, New York 2000).
- Bräutigam, Barbara (2018). *Grundkurs Psychologie für die Soziale Arbeit*. München: Ernst Reinhard.

- Brunner, Sabine (2013). «*Gespräche mit kleinen Kindern bergen viele Überraschungen*». Netz 1/2013, 8–11. Gefunden unter [https://www.mmi.ch/files/downloads/5c41d263486db41781cf44f0396f6077/Netz%2001-13\\_Gespraechе.mit.pdf](https://www.mmi.ch/files/downloads/5c41d263486db41781cf44f0396f6077/Netz%2001-13_Gespraechе.mit.pdf)
- Brunner, Sabine & Trost-Melchert, Tanja (2014). *Die Kindesanhörung. Ein Leitfaden für die Praxis im Rechts-, Bildungs- und Gesundheitswesen*. Zürich: UNICEF Schweiz.
- Brunner, Sabine & Simoni, Heidi (2017). Orientierung am Kind – Angewandte Entwicklungspsychologie. In Konferenz für Kindes- und Erwachsenenschutz [KOKES] (Hrsg.), *Praxisanleitung Kinderschutz (mit Mustern)*, (S. 401–408). Zürich/St. Gallen: Dike.
- Brunner, Sabine, Wider, Diana & Simoni, Heidi (2017). Anhörung. In Konferenz für Kindes- und Erwachsenenschutz – KOKES (Hrsg.), *Praxisanleitung Kinderschutzrecht* (S. 209–221). Zürich/St. Gallen: Dike.
- Bruno, Tiziana & Adamczyk, Gregor (2018). *Körpersprache* (4. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Haufe.
- Bullock, Merry, Gelman, Rochel & Baillargeon, Renée (1982). The development of causal reasoning. In William J. Friedmann (Hrsg.), *The developmental psychology of time* (S. 209–254). New York: Academic Press.
- Caplazi, Alexandra & Mösch Payot, Peter (2016). Die Person in Staat und Recht. In Peter Mösch Payot, Johannes Schleicher & Marianne Schwander (Hrsg.), *Recht für die Soziale Arbeit. Grundlagen und ausgewählte Aspekte* (4., akt. Aufl., S. 77–146). Bern: Haupt.
- Delfos, Martine F. (2012). «*Sag mir mal ...*». *Gesprächsführung mit Kindern. 4–12 Jahre* (Verena Kiefer, Übers., 8., überarb. & erw. Aufl.). Weinheim: Beltz. (nied. *Luister je wel naar mij? Gespreksvoering met kinderen tussen vier en twaalf jaar*, Amsterdam 2001).
- Delfos, Martine F. (2015). «*Sag mir mal ...*». *Gesprächsführung mit Kindern. 4–12 Jahre* (Verena Kiefer, Übers., 10., überarb. & erw. Aufl.). Weinheim: Beltz. (nied. *Luister je wel naar mij? Gespreksvoering met kinderen tussen vier en twaalf jaar*, Amsterdam 2014).
- Dettenborn, Harry (2017). *Kindeswohl und Kindeswille. Psychologische und rechtliche Aspekte* (5., akt. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Doherty-Sneddon, Gwyneth (2005). *Was will das Kind mir sagen? Die Körpersprache des Kindes verstehen lernen* (Astrid Hildenbrand, Übers.). Bern: Hans Huber (engl. *Children's Unspoken Language*, London 2003).

- Eder, Andreas B. & Brosch, Tobias (2017). Allgemeine Psychologie. In Jochen Müssler & Rieger Martina (Hrsg.). *Emotion* (3. Aufl., S. 186-217). Berlin Heidelberg: Springer.
- EKKJ, Eidgenössische Kommission für Kinder- und Jugendfragen (2011): *Kindern zuhören. Das Recht auf Meinungsäußerung und Anhörung*. Eigenverlag Bern.
- Fassbind, Patrick (2018). Verfahren vor der KESB: Von der Gefährdungsmeldung bis zur Vollstreckung. In Daniel Rosch, Christiana Fountoulakis & Christoph Heck (Hrsg.), *Handbuch Kindes- und Erwachsenenschutz. Recht und Methodik für Fachleute* (2., akt. Aufl., S. 101–121). Bern: Haupt.
- Flammer, August (2009). *Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung* (4., vollst. überarb. Auflage). Bern: Hans Huber.
- Foolen, Ad, Lüdtke, Ulrike & Schwarz-Friesel, Monika (2012). Kognition und Emotion. In Otto Braun & Ulrike Lüdtke (Hrsg.). *Sprache und Kommunikation. Behinderung, Bildung, Partizipation, Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik* (S. 213–229). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Häfeli, Christoph (2016). Kinderschutz und Erwachsenenschutz. In Peter Mösch Payot, Johannes Schleicher & Marianne Schwander (Hrsg.), *Recht für die Soziale Arbeit. Grundlagen und ausgewählte Aspekte* (4., akt. Aufl., S. 290–342). Bern: Haupt.
- Hegnauer, Cyril (1999) *Grundriss des Kindesrechts und des übrigen Verwandtschaftsrechts* (5., überarb. Aufl.). Bern: Stämpfli.
- Hitz Quenon, Nicole & Matthey, Fanny (2017). *Une justice adaptée aux enfants. L'audition de l'enfant lors d'un placement en droit civil et lors du renvoi d'un parent en droit des étrangers*. Gefunden unter [https://www.skmr.ch/cms/upload/pdf/170829\\_etude\\_audition\\_enfant.pdf](https://www.skmr.ch/cms/upload/pdf/170829_etude_audition_enfant.pdf)
- Holodynski, Manfred (2014). Theorien in der Entwicklungspsychologie. In Lieselotte Ahnert (Hrsg.). *Die Erforschung menschlicher Emotionen* (S. 436–462). Berlin/Heidelberg: Springer.
- Holodynski, Manfred & Wolfgang, Friedlmeier (2006). *Emotion – Entwicklung und Regulation*. Berlin/Heidelberg: Springer.
- International Federation of Social Workers & International Association of Schools of Social Work (2014). *Die IFSW/IASW Definition der Sozialen Arbeit von 2014* (AvenirSocial, Übers.). Gefunden unter <https://www.ifsw.org/wp-content/uploads/2019/07/definitive-deutschsprachige-Fassung-IFSW-Definition-mit-Kommentar-1.pdf>

- Kauschke, Christina, Huber, Walter & Domahs, Frank (2012). Spracherwerb und Sprachverlust. In Otto Braun & Ulrike Lüdtke (Hrsg.). *Sprache und Kommunikation. Behinderung, Bildung, Partizipation, Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik* (S. 246–276). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Kinderschutz Schweiz (ohne Datum). *Infografik «UNO-Kinderrechtskonvention»*. Gefunden unter <https://www.kinderschutz.ch/de/fachpublikation-detail/infografik-uno-kinderrechtskonvention.html>
- Klees, Katharina (2001). *Beratung für Kinder in Not. Kinderzentrierte Hilfeplanung der Kinderschutzdienste*. Giessen: Psychosozial.
- Knauer, Raingard & Sturzenhecker, Benedikt (2005). Partizipation im Jugendalter. In Benno Hafenegger, Mechtild M. Jansen & Torsten Niebling (Hrsg.), *Kinder- und Jugendpartizipation. Im Spannungsfeld von Interessen und Akteuren* (S. 63–94). Opladen: Barbara Budrich.
- Krüll, Caroline & Schmid-Egger, Christian (2019). *Körpersprache. Wahrnehmen, erkennen, deuten* (2., Aufl.). München: C. H. Beck.
- Lindemann, Holger (2018). *Systemisch-lösungsorientierte Gesprächsführung in Beratung, Coaching, Supervision und Therapie. Systemisch-lösungsorientierte Gesprächsführung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lohaus, Arnold & Vierhaus, Marc (2019). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor*. (4. Aufl.). Berlin Heidelberg: Springer.
- Maywald, Jörg (2016). Recht haben und Recht bekommen. Die Kinderrechtsansatz in der Kinder- und Jugendhilfe. In Luise Hartwig, Gerald Mennen & Christian Schrappner (Hrsg.), *Kinderrechte als Fixstern moderner Pädagogik? Grundlagen, Praxis, Perspektiven* (S. 29–42). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Meier, Philippe, Simoni, Heidi & Hauri, Andrea (2017). Allgemeines zum Kinderschutz. In Konferenz für Kindes- und Erwachsenenschutz [KOKES] (Hrsg.), *Praxisanleitung Kinderschutz (mit Mustern)* (S. 2–32). Zürich/ St. Gallen: Dike.
- Melzer, Conny & Methner, Andreas (2012). *Gespräche führen mit Kindern und Jugendlichen. Methoden schulischer Beratung*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Metschies, Hedig & Gerhards, Alfred (2018). *KompaktWissen. Gesprächsführung in Kita und Jugendhilfe*. Hamburg: Handwerk und Technik.

- Metzger, Marius, Caviezel Schmitz, Seraina & Jud, Andreas (2017). *Kurs: Sozialisation, Entwicklung und Erziehung*. Unveröffentlichtes Unterrichtsskript. Hochschule Luzern – Soziale Arbeit.
- Mietzel, Gerd (2019). *Wege in die Entwicklungspsychologie. Kindheit und Jugend*. (5. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Mösch Payot, Peter & Rosch, Daniel (2016). Die Person in Interaktion. In Peter Mösch Payot, Johannes Schleicher & Marianne Schwander (Hrsg.), *Recht für die Soziale Arbeit. Grundlagen und ausgewählte Aspekte* (4., akt. Aufl., S. 147–232). Bern: Haupt.
- Moser, Sonja (2010). *Beteiligt sein. Partizipation aus der Sicht von Jugendlichen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Mutzeck, Wolfgang (2008). *Kooperative Beratung. Grundlagen, Methoden, Training, Effektivität* (6., überarb. und erw. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz.
- Nett, Jachen C & Spratt, Trevor (2012). Kindesschutzsysteme. Ein internationaler Vergleich der «Good Practice» aus fünf Ländern (Australien, Deutschland, Finnland, Schweden und Vereinigtes Königreich) mit Schlussfolgerungen für die Schweiz. Gefunden unter <https://kinderschutzfonds.ch>
- Niehaus, Susanna, Renate Volbert & Fegert Jörg M. (2017). *Entwicklungsgerechte Befragung von Kindern in Strafverfahren*. Berlin: Springer.
- Oser, Fritz & Biedermann, Horst (2006). Partizipation – ein Begriff, der ein Meister der Verwirrung ist. In Carsten Quesel und Fritz Oser (Hrsg.). *Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen* (S. 17–37). Zürich/Chur: Rüegger.
- Papousek, Mechthild (2012). Frühe Kindheit 0–3 Jahre. In Manfred Cierpka (Hrsg.), *Kommunikation und Sprachentwicklung im ersten Lebensjahr* (2. korrig. Aufl., S. 70–78). Berlin Heidelberg: Springer.
- Peter, Verena, Dietrich, Rosmarie & Speich, Simone (2018). Vorgehen bei der Hauptabklärung und Instrumente. In Daniel Rosch, Christiana Fountoulakis & Christoph Heck (Hrsg.), *Handbuch Kindes- und Erwachsenenschutz. Recht und Methodik für Fachleute* (2. akt. Aufl., S. 148–162). Bern: Haupt.
- Pinquart, Martin (2019). Entwicklung der Persönlichkeit und des Selbstkonzeptes. In Eva Bamberg, Hans-Werner Bierhoff, Alexander Grob & Franz Petermann (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie – Kindes- und Jugendalter* (2. überarb. Aufl., S. 246–267). Göttingen: Hogrefe.
- Rohlfing, Katharina J. (2019). *Frühe Sprachentwicklung*. Stuttgart: utp.



- Rosch, Daniel (2018). Kindes- und Erwachsenenschutz als Berufsfeld der Sozialen Arbeit. In Daniel Rosch, Christiana Fountoulakis & Christoph Heck (Hrsg.), *Handbuch Kindes- und Erwachsenenschutz. Recht und Methodik für Fachleute* (2., akt. Aufl., S. 69–100). Bern: Haupt.
- Rosch, Daniel & Hauri, Andrea (2018). Begriff und Arten des Kindesschutzes. In Daniel Rosch, Christiana Fountoulakis & Christoph Heck (Hrsg.), *Handbuch Kindes- und Erwachsenenschutz. Recht und Methodik für Fachleute* (2., akt. Aufl., S. 442–492). Bern: Haupt.
- Rosch, Daniel & Hauri, Andrea (2018). Zivilrechtlicher Kindesschutz. In Daniel Rosch, Christiana Fountoulakis & Christoph Heck (Hrsg.), *Handbuch Kindes- und Erwachsenenschutz. Recht und Methodik für Fachleute* (2., akt. Aufl., S. 442–492). Bern: Haupt.
- Schneider, Wolfgang & Hasselhorn, Marcus (2018). Frühe Kindheit (3–6 Jahre). In Wolfgang Schneider & Ulman Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie*. Online-Material (8., Aufl., S. 191–214). Weinheim/Basel: Beltz.
- Schreiner, Joachim (2009) Formen der Partizipation. In Andrea Bächler & Heidi Simoni (Hrsg.), *Kinder und Scheidung* (S. 367–370). Zürich/Chur: Rüegger Verlag.
- Schütt, Thomas (2002). *Die Anhörung des Kindes im Scheidungsverfahren. Unter besonderer Berücksichtigung des psychologischen Aspekts*. Zürich: Schulthess.
- Schwarzer, Gudrun (2019). Entwicklung der Sprache. In Eva Bamberg, Hans-Werner Bierhoff, Alexander Grob & Franz Petermann (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie – Kindes- und Jugendalter* (2. überarb. Aufl., S. 129–151). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Schweizerisches Zivilgesetzbuch vom 10. Dezember 1907 (SR 210).
- Schweizerische Zivilprozessordnung vom 19. Dezember 2008 (SR 272).
- Shutterstock (ohne Datum). *A parent holds the hand of a small child*. Gefunden unter <https://www.shutterstock.com/de/image-photo/parent-holds-hand-small-child-235328089>
- Shutterstock (ohne Datum). *Eine Gruppe junger Frauen mit glücklichem Gesicht und unglücklichem Gesicht. Porträt junger Frauen mit gefalteten Armen, die lächeln und wegschauen. Porträt verärgert junger Frauen mit gefalteten Armen, die wegschauen. Handgezeichnete Vektorillustration*. Gefunden unter <https://www.shutterstock.com/de/image-vector/set-young-woman-happy-face-unhappy-1684546249>

- Siegler, Robert S. (2001). *Das Denken von Kindern* (Jutta Schmidt, Übers.) (3. Aufl.). München: Oldenbourg (engl. *Children's Thinking*, Michigan, 1998).
- Sodian, Beate (2018). Denken. In Wolfgang Schneider & Ulman Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie*. Online-Material (8., Aufl., S. 395–422). Weinheim/Basel: Beltz.
- Staub-Bernasconi, Silvia (2003). Soziale Arbeit als (eine) «Menschenrechtsprofession». In Hans Pfaffenberger, Rudolph Bauer & Franz Hamburger (Hrsg.), *Soziale Arbeit zwischen Politik und Wissenschaft. Ein Projekt des Fachbereichs Sozialpädagogik der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg* (S. 17–54). Münster: Lit.
- Staub-Bernasconi, Silvia (2018). *Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Soziale Arbeit auf dem Weg zu kritischer Professionalität* (2., vollst. überarb. u. akt. Aufl.). Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Steiner, Therese & Berg, Insoo Kim (2016). *Handbuch lösungsorientiertes Arbeiten mit Kindern* (7. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer.
- Steiner, Therese (2016). *Jetzt mal angenommen...Anregungen für die fokussierte Arbeit mit Kindern und Jugendlichen* (3. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer.
- Szagon, Gisela (2013). *Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch* (5. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Trevarthen, Colwyn (2012). Intersubjektivität und Kommunikation. In Otto Braun & Ulrike Lüdtkke (Hrsg.), *Sprache und Kommunikation. Behinderung, Bildung, Partizipation, Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik* (S. 82–157). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- UN-Übereinkommen über die Rechte des Kindes vom 20. November 1989 (SR 0. 107).
- Vereinte Nationen (2009). *Allgemeine Bemerkung Nr. 12 (2009). Das Recht des Kindes, gehört zu werden*. Gefunden unter [https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user\\_upload/PDF-Dateien/Pakte\\_Konventionen/CRC/crc\\_GC\\_12\\_de.pdf](https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRC/crc_GC_12_de.pdf)
- Watzlawick, Paul, Beavin, Janet H. & Jackson, Don D. (2017). *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien* (13., unver. Aufl.). Bern: Hogrefe.
- Weinberger, Sabine (2013). *Kindern spielend helfen. Eine personenzentrierte Lern- und Praxisanleitung* (5. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

- Wellman, Henry M. & Liu, David (2004). Scaling of Theory-of-Mind Tasks. *Child Development*, 75 (2), 523–541.
- Wicki, Werner (2015). *Entwicklungspsychologie* (2., akt. und erw. Aufl.). München/Basel: Ernst Reinhardt.
- Wider, Diana (2017). Adressatengerechte Kommunikation. In Konferenz für Kindes- und Erwachsenenschutz [KOKES] (Hrsg.), *Praxisanleitung Kinderschutz (mit Mustern)* (S. 421–431). Zürich/St. Gallen: Dike.
- Wigger, Annegret (2017). Kinder reden mit – Ein Plädoyer für mehr Selbstbestimmung. In Daniel Rosch & Luca Maranta (Hrsg.), *Selbstbestimmung 2.0. Die Bedeutung für Berufsbeistände und Behördenmitglieder* (S. 201–221). Bern: Hep.
- Wright, Michael T., von Unger, Hella & Block, Martina (2010). Partizipation der Zielgruppe in der Gesundheitsförderung und Prävention. In Michael T. Wright (Hrsg.), *Partizipative Qualitätsentwicklung in der Gesundheitsförderung und Prävention*. (S. 35–52). Bern: Hans Huber, Hogrefe.
- Zimmermann, Peter (2019). Emotionale Entwicklung. In Eva Bamberg, Hans-Werner Bierhoff, Alexander Grob & Franz Petermann (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie – Kindes- und Jugendalter* (2., überarb. Aufl., S. 175–196). Göttingen: Hogrefe.

## 7 ANHANG

---

### A. LEITFADEN

(Sabine Brunner & Tanja Trost-Melchert, 2014)



Ein Leitfaden für die Praxis im Rechts-, Bildungs-  
und Gesundheitswesen

# Inhalt

<b>I Anwendungsbereich der Anhörung</b>	<b>6</b>
<b>II Sinn und Zweck der Anhörung</b>	<b>8</b>
<b>III Rahmenbedingungen der Anhörung</b>	<b>9</b>
1 Vorbereitung der Anhörung	9
1.1 Zeitpunkt im Entscheidungsverfahren	9
1.2 Informieren und Instruieren der Eltern	9
2 Einladung des Kindes	10
3 Setting	11
<b>IV Durchführung der Anhörung</b>	<b>12</b>
1 Gesprächsablauf	12
2 Gesprächsführung	14
2.1 Ernsthaftigkeit, Empathie und Respekt	14
2.2 Für Wohlbefinden sorgen	14
2.3 Altersgerechte Gesprächsführung	14
2.4 Konkrete Tipps zum Formulieren von Fragen	15
2.5 Themenfelder einer Anhörung mit Beispielfragen	15
2.6 Umgang mit schwierigen Anhörungssituationen	17
3 Protokollierung	17
<b>V Anhörungsergebnisse</b>	<b>19</b>
1 Der Begriff «Kindeswille»	19
2 Das Verhältnis von Kindeswohl und Kindeswille	20
3 Der Einfluss der Anhörungsergebnisse bei der Entscheidungsfindung	20
4 Mitteilung des Entscheids	21
<b>VI Dokumentation und Hilfsmittel</b>	<b>22</b>
1 Muster-Einladungsbriefe	22
1.1 Muster-Einladungsbrief Scheidung	22
1.2 Textbausteine für weitere Anwendungsbereiche	23
2 Tabellarische Übersicht: Inhalt und Ablauf der Anhörung	24
Fussnoten	26

### Sehr geehrte Fachpersonen und Behördenmitglieder

Dank dem Übereinkommen der Uno über die Rechte des Kindes, UN-Kinderrechtskonvention, hat sich die Stellung des Kindes in unserer Gesellschaft seit der Jahrtausendwende wesentlich verändert. Kinder gelten heute als eigenständige Subjekte: Es hat sich das Bewusstsein durchgesetzt, dass Kinder als Rechtspersönlichkeiten eigene Rechte haben, die ihnen unabhängig vom Ermessen Erwachsener zustehen. Das gilt insbesondere auch hinsichtlich der **Partizipation** in ganz unterschiedlichen Kontexten. Damit haben Kinder heute die wichtige Möglichkeit, sich in ihrem Alltag – und damit je nach Situation auch im Rechts-, Gesundheits- und Bildungswesen – aktiv einzubringen. Als zentrales Partizipationsrecht von Kindern sehen das internationale und das nationale Recht die **Kindesanhörung** vor. Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonvention sichert dem Kind das Recht zu, seine Meinung in allen es berührenden Angelegenheiten frei zu äussern. Diese Meinung des Kindes muss entsprechend seinem Alter und seiner Reife angemessen berücksichtigt werden, Abs. 1. Zu diesem Zweck soll das Kind insbesondere Gelegenheit erhalten, in allen es berührenden Gerichts- oder Verwaltungsverfahren gehört zu werden, sei es unmittelbar oder durch einen Vertreter oder eine geeignete Stelle, Abs. 2.<sup>1</sup> Der Kinderrechtsausschuss hat im Februar 2013 die Allgemeinen Bemerkungen, AB, Nr. 14 zum **Kindeswohl** verabschiedet. Diese wurden in Fachkreisen mit grossem Interesse erwartet, da sie eine Ergänzung zum Recht des Kindes auf Anhörung, Art. 12 KRK, darstellen. Wird eine Entscheidung gefällt, die das Kind betrifft, soll diese im Hinblick auf das Kindeswohl ermittelt werden und mit anderen möglichen Interessen abgewogen werden. Dadurch werden die Staaten verpflichtet, Schutzmassnahmen zu ergreifen und dieses Recht sicherzustellen.<sup>2</sup>

In anderen völkerrechtlichen Verträgen sowie in Gesetzesnormen auf eidgenössischer und kantonaler Ebene sind entsprechende Vorschriften häufig zusätzlich im Zusammenhang mit dem konkreten Regelungsgegenstand verankert, so etwa Art. 6 Abs. 2 der Biomedizinkonvention für Interventionen im Gesundheitsbereich, Art. 298 der Zivilprozessordnung für die Kinderbelange in eherechtlichen Verfahren, Art. 314a des Zivilgesetzbuches für Kindeschutzverfahren.

Diesen Bestimmungen zufolge steht das Recht auf Anhörung **jedem Kind** zu, das in der Lage ist, den Sachverhalt zumindest in den Grundzügen zu verstehen und sich dazu in verständlicher Weise zu äussern.<sup>3</sup> Aus entwicklungspsychologischer Sicht sind Kinder ab etwa sechs Jahren in der Lage, ihre Meinungen und Wünsche zu einer sie betreffenden Angelegenheit sowohl in Worte zu fassen als auch einer fremden Person mitzuteilen. Deshalb hat das Bundesgericht festgehalten, dass die Kindesanhörung grundsätzlich

ab dem vollendeten sechsten Altersjahr durchgeführt werden soll, BGE 131 III 553. Werden indes nicht nur sprachliche Äusserungen, sondern auch Körpersprache und Mimik sowie andere Ausdrucksformen wie Spielinhalte und Zeichnungen berücksichtigt, so können durchaus auch jüngere Kinder angehört werden.<sup>4</sup>

Weiter gilt das Anhörungsrecht des Kindes umfassend für alle Regelungsbereiche, in denen die Interessen des Kindes tangiert sind. In der Praxis bestehen jedoch hinsichtlich der **Anwendung und Handhabung** der Kindesanhörung grosse Unterschiede. In gewissen Verfahren, wie zum Beispiel bei Scheidungsverfahren, finden Anhörungen der Kinder heute bereits vermehrt statt, in anderen Bereichen steht die Umsetzung des Anhörungsrechts jedoch erst am Anfang. Entsprechend haben sich in einigen Gebieten bereits Anhörungsstandards etabliert, während sich in anderen noch keine einheitliche Praxis herausbilden konnte. Insbesondere bei der Anhörung von jüngeren Kindern besteht häufig Unsicherheit. Es ist uns ein Anliegen, Ihnen als Fachperson, als Behördenmitglied oder als Mitarbeiter/-in einer Verwaltungsbehörde das bestehende Know-how zum Thema Anhörung zugänglich zu machen und zugleich auf Besonderheiten der einzelnen Regelungsbereiche aufmerksam zu machen.

Die vorliegende Broschüre<sup>5</sup> soll Sie mit **praktischen Informationen** bedienen und Ihnen arbeitstechnische und organisatorische Hinweise darüber liefern, wie Sie die Interessen von Kindern im jeweiligen Kontext erfassen können. Die Broschüre soll Ihnen dabei in erster Linie als **Anregung** dienen, sich innerhalb Ihrer Behörde oder Fachstelle offen und vertiefend mit dem Thema Partizipation von Kindern auseinanderzusetzen. Wir wollen damit einen Beitrag zur weiteren Verankerung der Partizipationsrechte von Kindern leisten.

Die Herausgeberinnen



Elisbeth Müller  
Geschäftsleiterin UNICEF Schweiz



Heidi Simoni  
Institutsleiterin Marie Meierhofer Institut  
für das Kind

## I Anwendungsbereiche der Anhörung

Das Anhörungsrecht gilt generell für alle denkbaren **Regelungsbereiche**, in denen die Interessen des Kindes direkt betroffen sind.

Im **Rechtswesen** zählen zum Beispiel Gerichts- und Verwaltungsverfahren in folgenden Bereichen zu den zentralen Anwendungsfeldern der Kindesanhörung: Regelung von elterlicher Sorge/Obhut, persönlicher Verkehr, Kinderschutz, Einbürgerung, Namensänderung, Asyl, Pflegekinder und Adoption sowie internationale Kindesentführung. Im Adoptionsverfahren ist namentlich auch an die Stiefkind-adoption zu denken. Sie ist in der Schweiz nebst der internationalen Adoption die am häufigsten vorkommende Adoptionsform. Weiter steht das Anhörungsrecht bei Adoptionen nicht nur dem zu adoptierenden Kind, sondern auch anderen betroffenen Kindern wie den zukünftigen Geschwistern zu, die durch die Adoption ebenfalls in eine neue Familiensituation geraten. Dasselbe gilt auch für Kinder, deren Familien ein Pflegekind bei sich aufnehmen. Bei Asylverfahren ist zu beachten, dass das Anhörungsrecht nicht nur unbegleiteten Minderjährigen, sondern auch von einem/einer Sorgeberechtigten begleiteten Kindern zusteht.

Das **Gesundheitswesen** stellt in verschiedener Hinsicht eine Besonderheit dar. Entscheide werden hier grundsätzlich ohne staatliche Beteiligung getroffen. In der Regel handelt es sich nicht um ein eigentliches rechtliches Verfahren, auch wenn medizinische Angelegenheiten Gegenstand eines Gerichts- oder Verwaltungsverfahrens sein können. Wichtig zu wissen ist, dass die Anhörungsvorschrift hier trotzdem umfassend gilt.<sup>6</sup> Zu den Besonderheiten des Gesundheitswesens zählt auch, dass im Rahmen des engen und fortdauernden Kontaktes zwischen dem behandelnden Arzt/der behandelnden Ärztin und dem Kind als Patient regelmässig Patientengespräche stattfinden. Es stellt sich deshalb die Frage, inwiefern sich das juristisch als Anhörung bezeichnete Gespräch von solchen Patientengesprächen unterscheidet. Auch wenn eine klare Abgrenzung im Einzelfall schwierig sein kann, gibt es verschiedene Merkmale, die eine eigentliche Anhörung ausmachen: Beispielsweise wird eine Anhörung im Zusammenhang mit einem anstehenden Entscheid durchgeführt und es geht beim Gespräch insbesondere darum, die Haltung, Meinung und die Wünsche des Kindes zu erfragen, die schliesslich in die Entscheidungsfindung mit einbezogen werden müssen. Typisch ist weiter, dass die Anhörung dem Kind rechtzeitig angekündigt wird, so dass es sich angemessen darauf einstellen und vorbereiten kann. Ausserdem findet sie stets ohne Beisein der Eltern, auf Wunsch des Kindes, aber in Anwesenheit einer anderen vertrauten Person statt. Grundsätzlich gilt: Je weitreichender die Bedeutung anstehender Entscheide, desto eher hat eine Anhörung im beschriebenen Sinn stattzufinden. Eine Anhörung drängt sich somit auf, wenn im Zusammenhang mit gesundheitlichen Abklärungen, Operationen oder Therapien medizinische Entscheide von grosser Tragweite getroffen werden müssen. Das heisst, wenn die geplante medizinische Massnahme zum Beispiel besonders belastend, schmerzhaft, langwierig, riskant oder in ihren Folgen nicht mehr rückgängig zu machen ist. Eine weitere Besonderheit im Gesundheitswesen besteht darin, dass Minderjährige hier selbst entscheiden dürfen, sobald sie urteilsfähig sind. Zu diesem Zeitpunkt wird ihr Partizipationsrecht durch eine echte Entscheidungsbefugnis und die Anhörung durch ein reguläres Patientengespräch ersetzt.



Wie das Gesundheitswesen stellt auch das **Bildungswesen** insofern eine Besonderheit dar, als auch hier Gelegenheit besteht, wichtige Angelegenheiten regelmässig und flexibel zu besprechen. Solche Gespräche finden im Schulalltag in unterschiedlichem Rahmen statt: auf Wunsch des Kindes oder der Eltern, auf Anordnung der Lehrkraft, spontan oder nach Vereinbarung, einmalig oder als Teil eines längerdauernden Prozesses. Es können Gespräche zwischen dem Kind und der Lehrkraft oder dem Schulsozialarbeiter/der Schulsozialarbeiterin oder der Schulleitung stattfinden, mit oder ohne Eltern. Diese Gespräche stellen allerdings in der Regel keine Anhörung im eigentlichen Sinn dar. Das juristisch als Anhörung bezeichnete Gespräch zeichnet sich durch bestimmte Merkmale aus, die es von anderen Gesprächen im Schulalltag unterscheiden. Auch im Bildungswesen gilt, dass die mit dem Kind oder unter Einbezug des Kindes in schwierigen Situationen normalerweise stattfindenden Gespräche eine eigentliche Anhörung nicht ersetzen. Eine solche ist angezeigt, sobald ein für das Kind wichtiger Entscheid ansteht. Das ist generell der Fall, wenn Erwachsene für Kinder spezielle Massnahmen anordnen – beispielsweise Begabtenförderung, sonderpädagogische Massnahmen, Dispensationen – und namentlich bei Entscheiden im Zusammenhang mit Versetzungen und bei gravierenden disziplinarischen Massnahmen wie Time-out oder Schulausschluss.

Die Ausführungen in der vorliegenden Broschüre beziehen sich auf Anhörungen in allen erwähnten Regelungsbereichen. Sollten sich an der einen oder anderen Stelle für ein Anwendungsgebiet Abweichungen oder Besonderheiten ergeben, weisen wir darauf hin. Zudem gehen allfällige Besonderheiten eines Regelungsbereiches aus der Übersichtstabelle unter VI.2 hervor.

## II Sinn und Zweck der Anhörung

Die Kindesanhörung ist ein wichtiges Instrument, durch das Kinder im Rechts-, Gesundheits- und Bildungswesen tatsächlich als eigenständige Menschen mitreden können. Sie soll primär **um der Persönlichkeit des Kindes willen** stattfinden. Die Anhörung dient denjenigen, die die Entscheidung verantworten müssen,<sup>7</sup> um sich ein unmittelbares Bild von der Befindlichkeit und den Bedürfnissen des Kindes machen zu können. Ferner hilft sie auch dem Kind, den Ablauf des Entscheidungsverfahrens<sup>8</sup> kennenzulernen. Es geht in Anhörungen deshalb vor allem darum, das Kind über die für seine Lebenssituation bedeutsamen anstehenden Massnahmen oder Regelungen **zu informieren** und ihm anschliessend **Gelegenheit zu geben, sich direkt zu den einzelnen Aspekten zu äussern**. Dieses Recht steht unabhängig von den individuellen Umständen jedem Kind zu – also auch wenn sich eine Sachlage als wenig problematisch darstellt, wenn eventuell bereits ein hoher Einigungsgrad besteht oder wenn objektiv ein geringer Handlungsspielraum zu erkennen ist.

Wie Erfahrungen und Studien zeigen, haben Kinder ein starkes **Bedürfnis nach Information über ihre Rechte und über den Inhalt und den Ablauf von Verfahren sowie nach Teilhabe an Entscheidungsprozessen**. Sie wollen verstehen, was um sie und mit ihnen passiert, und möchten die Gelegenheit erhalten, ihre Lebensumstände mit konkreten Wünschen oder Verbesserungsvorschlägen mitzugestalten. Die Anhörung durch eine Fachperson oder ein Behördenmitglied bietet dem Kind die Chance, mit einer Person ausserhalb der Familie zu sprechen, die sich aufgrund ihrer beruflichen Aufgabe für seine Sichtweise, seine Anliegen und Bedürfnisse interessiert. Die Erfahrung, ernst genommen zu werden und mit den eigenen Äusserungen etwas bewirken zu können, stärkt Kinder in ihrer psychischen Gesundheit und ihrer Entwicklung.

Kinder messen den verschiedenen Aspekten eines Entscheids über ihre Situation nicht unbedingt dieselbe Bedeutung bei wie die beteiligten Erwachsenen. Manchmal können für sie vermeintliche Nebensächlichkeiten den Unterschied zwischen einem belastenden und einem akzeptablen Alltag ausmachen. Die **Persönlichkeit der betroffenen Kinder ernst zu nehmen, heisst auch, sie nach den für sie wichtigen Aspekten der künftigen Situation zu fragen und diese zu besprechen**. Dabei geht es den Kindern häufig vor allem um die konkrete Umsetzung und die Konsequenzen eines Entscheids im Alltag.

Damit die Äusserungen der Kinder tatsächlich eine Wirkung entfalten können, müssen sie auch **Gehör finden** und in das laufende Entscheidungsverfahren **Eingang erhalten**. Die Anhörung stellt für Kinder eine reale Chance dar, ihre Situation mitgestalten zu können. Sie macht deshalb nur dann Sinn, wenn die Kinder mit allfälligen Ergänzungs- oder Änderungswünschen auf offene Ohren stossen. Erhalten Kinder den Eindruck, dass die Anhörung nur dazu dient, eine gesetzliche Regelung zu erfüllen, ohne dass wirklich **inhaltliche Arbeit** geleistet wird, stellt dies eine grosse Enttäuschung dar und dient nicht der Stärkung des Kindes. Kinder haben oft sehr passende und kreative Ideen für ihre Situation. Fachpersonen, Eltern und andere Beteiligte können in der Auseinandersetzung mit dem Kind wertvolle Anregungen für den Entscheid und dessen konkrete Ausgestaltung erhalten.

## III Rahmenbedingungen

### 1. Vorbereitung der Anhörung

#### 1.1 Zeitpunkt im Entscheidungsverfahren

Der richtige Zeitpunkt für die Kindesanhörung kann je nach Situation unterschiedlich sein. Entscheidend ist, dass der gewählte Zeitpunkt dem Kind die **grösstmögliche Chance zur Partizipation** bietet. In längeren, komplexen Entscheidungsverfahren kann es zudem sinnvoll sein, das Kind mehrmals, das heisst zu verschiedenen Zeitpunkten, anzuhören. Grundsätzlich ist die Partizipation des Kindes im gesamten Entscheidungsverfahren zu gewährleisten.

Wenn möglich sollten Kinder so frühzeitig in das Entscheidungsverfahren einbezogen werden, dass sie sich zur fraglichen Angelegenheit äussern können, **bevor** seitens des Entscheidungsträgers/der Entscheidungsträgerin ein **konkreter Entscheid geplant worden ist**. Die Anhörungsergebnisse sollen dem Entscheidungsträger/der Entscheidungsträgerin ermöglichen, sich einen umfassenden Überblick über den Sachverhalt sowie die Meinung und die Wünsche des Kindes zu verschaffen und gestützt darauf den bestmöglichen Entscheid zu treffen.

Wurde bereits ein bestimmter Entscheid ins Auge gefasst oder geplant, ist es wichtig, dass die **Erwägungen dazu zum Zeitpunkt der Anhörung inhaltlich noch nicht abgeschlossen** sind. Dadurch können allfällige Änderungs- oder Ergänzungswünsche von Seiten des Kindes noch berücksichtigt werden. Der/die Entscheidungsträger/-in erhält zudem rechtzeitig die Möglichkeit, sich ein unmittelbares Bild über die Befindlichkeit des Kindes zu verschaffen, die es bei der Entscheidungsfindung zu berücksichtigen gilt.

In **besonders dringlichen Fällen** kann es vorkommen, dass ein Entscheid getroffen werden muss, ohne dass vorher mit dem Kind darüber gesprochen werden kann. In diesem Fall geht es in der **nachträglichen Anhörung** darum, das betroffene Kind möglichst prompt und direkt über den Entscheid zu informieren. Fragen des Kindes können geklärt werden und eventuell hat das Kind bei gewissen Punkten noch eine Mitgestaltungsmöglichkeit. Von Partizipation darf nur gesprochen werden, wenn das Kind mit seinen Fragen und Anliegen ernst genommen wird. Werden dem Kind der Entscheid und die notwendigen Schritte zumindest nachträglich gut verständlich gemacht, kann dies seine Kooperationsbereitschaft steigern.

#### 1.2 Informieren und Instruieren der Eltern

Das Recht des Kindes, sich frei für oder gegen eine Anhörung zu entscheiden, ist nur dann gewährleistet, wenn es vorab genügend darüber informiert worden ist. Deshalb gilt es, die Eltern als erste Ansprechpartner des Kindes umfassend über das Wesen der Anhörung aufzuklären.

Die Eltern sollten **frühzeitig** über die Kindesanhörung informiert werden, möglichst bereits mit der ersten schriftlichen oder persönlichen Kontaktnahme und spätestens im Rahmen eines ersten formellen Gesprächs. In jedem Fall muss diese Aufklärung vor oder gleichzeitig mit der Einladung des Kindes zur Anhörung erfolgen. Die Eltern sind dabei konkret über Sinn und Zweck, Inhalt, Ablauf und weitere

Modalitäten der Kindesanhörung zu orientieren. Sinnvollerweise wird ihnen zusätzlich schriftliches Informationsmaterial zur Bedeutung und Umsetzung der Kindesanhörung ausgehändigt.

Für die Eltern muss aus der Instruktion zur Kindesanhörung klar hervorgehen, dass die Anhörung ihrem Kind zusteht, und es muss für sie ersichtlich sein, wie sie es durch umfassende und objektive Informationen unterstützen können. Weiter sollen die Eltern eindringlich angewiesen werden, dass sie in keinerlei Weise versuchen dürfen, ihr Kind in unangemessener Weise zu beeinflussen oder als Übermittler von persönlichen Interessen auszunutzen. Sie sind in diesem Zusammenhang auch darüber aufzuklären, dass eine allfällige Beeinflussung belastende Folgen für das Befinden und die Entwicklung ihres Kindes haben kann.

Ausserdem sind die Eltern darüber zu informieren, wie und mit wem sie **Kontakt** aufnehmen sollen, um den Anhörungstermin festzusetzen oder zu bestätigen und allenfalls weitere Einzelheiten zu besprechen, zum Beispiel wer das Kind allenfalls zum Anhörungsort begleitet oder ob besondere Umstände zu berücksichtigen sind. Auch ist für die Eltern transparent zu machen, wem und in welcher Form das Kind seinen allfälligen Verzicht auf die Anhörung mitteilen kann.

## 2. Einladung des Kindes

Vorab sei an dieser Stelle nochmals betont, dass Kinder bei allen zu entscheidenden Angelegenheiten, die ihre Interessen berühren, **grundsätzlich immer** eine Einladung zur Anhörung erhalten müssen. Nur in besonderen Fällen, wenn zweifelsfrei feststeht, dass das Kind sein Anhörungsrecht nicht wahrnehmen kann oder will, ist es ausnahmsweise zulässig, von einer Einladung abzusehen.

Mit der Einladung zur Kindesanhörung wird dem Kind mitgeteilt, dass es sich am laufenden Entscheidungsverfahren beteiligen und sich zu seiner Situation äussern darf. Ziel ist es, das Kind für die Anhörung zu motivieren. Dies bedeutet Folgendes:

Die Einladung ist **an das Kind persönlich zu richten**. Das bedeutet, dass das Kind **direkt** eingeladen werden muss. Bei Geschwistern ist **jedes Kind einzeln** einzuladen.

Die Einladung soll schriftlich erfolgen, zur Besonderheit im Gesundheitswesen siehe unten. Von einer telefonischen Einladung ist prinzipiell abzuraten. Eine solche würde der Angelegenheit nicht genügend Gewicht geben und das Kind eventuell auch überfordern.

Wichtig ist, das Kind **persönlich** anzusprechen. Dabei sollte auf eine **altersadäquate Formulierung** geachtet werden. Wenn möglich sollten einige Zeilen das fragliche Entscheidungsverfahren ganz konkret umschreiben.

Die Einladung soll einen **Terminvorschlag** und die Angabe der voraussichtlichen **Dauer** der Anhörung enthalten. Die frühzeitige Fixierung des Termins verleiht der Einladung eine gewisse Ernsthaftigkeit. Auch kann dadurch der Gefahr entgegengewirkt werden, dass das Kind aus Unsicherheit lieber untätig bleibt, als sich aktiv für eine Anhörung einzusetzen. Damit würde es aber möglicherweise entgegen seinem eigentlichen Bedürfnis auf eine Anhörung «verzichten». Schliesslich ermöglicht sie dem Kind, sich mental auf das Gespräch einzustellen und in Ruhe eigene Gedanken zu formulieren. Sind Geschwister in ein Entscheidungsverfahren involviert, sind sie grundsätzlich getrennt zu befragen, weshalb zwei oder mehr Termine festzulegen sind. Nur wenn es die **Geschwister** ausdrücklich wün-

schen, soll eine gemeinsame Anhörung stattfinden. In diesem Fall ist unbedingt darauf zu achten, dass alle Kinder zu Wort kommen und dass sie sich erlauben dürfen, verschiedene Meinungen zu haben. Gegebenenfalls ist zu prüfen, ob eine Kombination von Einzelgesprächen und einem gemeinsamen Gespräch sinnvoll ist.

Das Kind muss der Einladung alle **Informationen** entnehmen können, die es braucht. Das sind Angaben über Sinn und Zweck, Inhalt, Ablauf und weitere Modalitäten der Kindesanhörung. Dabei empfiehlt es sich, den eigentlichen **Einladungsbrief** in kurzer und prägnanter Form zu halten und sich darin auf die wesentlichsten Informationen zu beschränken. Diesem Einladungsbrief sollte eine **separate Broschüre** oder ein Merkblatt mit weiteren Informationen zum Thema Kindesanhörung beigelegt werden.

Das Kind muss dem Einladungsschreiben schliesslich auch entnehmen können, dass es sich bei der Kindesanhörung prinzipiell um ein **Recht**, nicht um eine Pflicht handelt. Aus dem Einladungsbrief selber muss deshalb hervorgehen, wie und bei wem es den Termin verschieben oder allenfalls auch absagen kann.

Im **Gesundheitswesen** können die Kinder mündlich eingeladen bzw. soll ihnen die Anhörung mündlich angekündigt werden. Inhaltlich ergeben sich keine Unterschiede zu den schriftlichen Einladungen. Mit der Einladung/Ankündigung soll den Kindern weiterführendes Informationsmaterial direkt ausgehändigt werden.

Zur Einladung des Kindes siehe die **Muster-Einladungsbriefe** unter VI.1.

### 3. Setting

Für eine Kindesanhörung soll genügend Zeit eingeplant werden. Eine **grosszügige Zeitplanung** ermöglicht es, dass die Inhalte mit dem Kind seinen Fähigkeiten entsprechend genügend diskutiert, die Meinungen herausgearbeitet sowie möglichst viele Fragen geklärt werden können. Die Anhörung sollte in der Regel trotzdem nicht länger als eine Stunde dauern.

Stattfinden sollen Kindesanhörungen grundsätzlich in den Räumlichkeiten der entsprechenden Behörde/Institution. Es ist davon abzuraten, Kinder in ihrem persönlichen Umfeld anzuhören. Dies wird von Kindern oft als Eindringen in die eigene Privatsphäre erlebt und zudem fühlen sie sich in ihrer gewohnten Umgebung vielfach nicht genügend frei, um die Themen offen besprechen zu können. Für das Gelingen einer Anhörung ist es entscheidend, dass sich das Kind beim Gespräch wohlfühlt. Wenn möglich sollte das Kind deshalb in einem Zimmer angehört werden, in dem eine **freundliche Atmosphäre** herrscht.

Das Ums-Eck-Sitzen am Tisch ermöglicht eine ideale Gesprächsdistanz, gleichzeitig ist das Kind nicht gezwungen, permanent Augenkontakt mit dem Gegenüber zu halten. Als **Beschäftigungsmöglichkeiten** für jüngere Kinder können Papier und Farbstifte oder einige wenige Spielsachen dienen.

## IV Durchführung der Anhörung

### 1. Gesprächsablauf

Eine Kindesanhörung kann in drei Phasen unterteilt werden: die Aufwärmphase, die Gesprächsphase und die Abschlussphase.

Ziel der **Aufwärmphase** ist es, sich in einer entspannten und Vertrauen schaffenden Atmosphäre kennenzulernen. Dazu gehört ein Empfang ohne Zeitdruck, das Zeigen der Räumlichkeit/-en sowie das Vorstellen der anwesenden Personen. Für die Kinder ist es wichtig zu wissen, mit wem sie es während der Anhörung zu tun haben, das heisst, welche berufliche Funktion und welche Aufgaben ihre Gesprächspartner/-innen haben.

Die anschliessende **Gesprächsphase** verfolgt drei Ziele. Erstens soll das Kind umfassend und ausführlich informiert werden. Das betrifft den Inhalt des zur Debatte stehenden Entscheids und des Entscheidungsverfahrens, die Stellung des Kindes darin sowie die Entscheidungswege. In jedem Fall explizit angesprochen werden sollte der Sinn und Zweck der Anhörung. Das Kind ist darauf hinzuweisen, dass es hier ist, weil seine Ansichten und Wünsche zur betreffenden Angelegenheit sowie auch seine konkreten Ideen für die Umsetzung im Alltag wichtig sind. Ist das Kind aufgeregt oder verunsichert, hilft ihm diese Fokussierung zu Beginn des Gesprächs, sich wieder zu orientieren. Zwingend anzusprechen sind auch die Möglichkeiten und Grenzen der Anhörung. Das Kind soll wissen, dass seine Anliegen ernst genommen und im weiteren Verlauf des Entscheidungsverfahrens berücksichtigt werden. Dabei muss ihm aber klar mitgeteilt werden, dass der Entscheid über seine Situation nicht bei ihm selber, sondern bei den Erwachsenen liegt. Dieser Hinweis ist wichtig, um Überforderungen und einer Zuspitzung von allfälligen inneren Konflikten vorzubeugen. Um keine falschen Hoffnungen zu wecken, sollte dem Kind ausserdem erklärt werden, dass der Entscheid auch nicht ausschliesslich von seiner Meinung abhängig gemacht werden kann, sondern verschiedensten Aspekten, namentlich auch den Möglichkeiten und Wünschen der Eltern, Rechnung tragen muss. Schliesslich ist das Kind über den Ablauf der Anhörung aufzuklären und speziell auf die Erstellung des Protokolls hinzuweisen. Das Kind muss wissen, dass dieses Protokoll im Anschluss an das Gespräch zur Information an die Eltern und allenfalls weitere Personen gelangt und zu den Akten gelegt wird. Gleichzeitig ist dem Kind zu versichern, dass das Gespräch vertraulich behandelt wird und nicht alle seine Aussagen ins Protokoll aufgenommen werden, wenn es das so wünscht, zur Protokollierung siehe unter IV.3. In familien- und allenfalls in verwaltungsrechtlichen Entscheidungsverfahren sollte das Kind zudem über die Möglichkeit informiert werden, dass es bei Bedarf sofort oder zu einem späteren Zeitpunkt einen Kinderanwalt/ eine Kinderanwältin einsetzen kann – zum Beispiel wenn es mit dem Entscheid nicht einverstanden ist. Es muss sichergestellt werden, dass das Kind die erhaltenen Informationen möglichst umfassend versteht. Insbesondere jüngere Kinder sind nicht unbedingt in der Lage, längeren Ausführungen zu folgen und das neue Wissen danach selbstverantwortlich zu nutzen. Deshalb ist es Aufgabe der anhörenden Person, während des gesamten Gesprächs mit konkreten Beispielen regelmässig zu klären, ob das Kind Sinn, Zweck und Möglichkeiten der Anhörung verstanden hat beziehungsweise ob es Unterstützung dabei braucht, seine Rechte zu wahren.

Das zweite Ziel dieser Phase besteht darin, dass sich die anhörende Person im Gespräch einen Eindruck von der aktuellen Lebenssituation und Befindlichkeit des Kindes verschafft.

Als drittes Ziel dieser Phase sollen aus einer konkreten Befragung des Kindes seine Bedürfnisse und Wünsche hervorgehen. Oftmals liegen hierzu bereits Informationen von den Eltern oder anderen Personen vor. Dann dient die Kindesanhörung dazu, das bisherige Bild zu ergänzen oder allenfalls zu korrigieren. Letztlich gilt es, in der Gesprächsphase herauszufinden, ob der fragliche Entscheid und dessen vorgesehene Umsetzung die Interessen des Kindes bestmöglich wahren oder ob weitere Abklärungen beziehungsweise Ergänzungen oder Änderungen nötig sind.

Zu Beginn der Befragung ist dem Kind zu verdeutlichen, dass es sich generell oder zu einzelnen Themen äussern darf, aber nicht äussern muss. Ausserdem soll es wissen, dass es jederzeit nachfragen darf, falls etwas unklar ist. Je jünger das Kind ist, desto stärker sind bei seiner Befragung die konkrete Umsetzung des betreffenden Entscheids und die Konsequenzen im Alltag zu thematisieren. Vor der eigentlichen Diskussion darüber ist dem Kind zu erklären, worum es bei den verschiedenen Aspekten des konkret vorgesehenen Entscheids geht. Sodann ist das Kind zu seinen Wünschen und Bedürfnissen und zu seiner Meinung dazu zu befragen. Ungereimtheiten, eventuelle Missverständnisse und offene Fragen müssen aktiv aufgegriffen und geklärt werden. Die Stellungnahmen des Kindes können in der Anhörung auch diskutiert werden, sofern dies der Klärung dient.

Ziel der **Abschlussphase** ist es zum einen, die wesentlichen Gesprächsergebnisse als Grundlagen für das weitere Vorgehen und letztlich für den Entscheid aufzubereiten. Zu diesem Zweck wird mit dem Kind ein Protokoll entworfen und geklärt, ob das Kind einzelne seiner Äusserungen nicht im Protokoll haben möchte, zur Protokollierung sowie zur diesbezüglichen Besonderheit im Gesundheitswesen siehe unter IV.3. Zum anderen soll die Anhörung für das Kind in der letzten Phase zu einem guten Abschluss gebracht werden, so dass es mit einem positiven Gefühl nach Hause geht. Dazu gehört insbesondere, dass dem Kind das weitere Vorgehen genau beschrieben wird, Aushändigung des Protokolls an die Eltern und eventuell andere Personen, allenfalls weitere Gespräche oder Abklärungen, Fällung eines Entscheids, Mitteilung des Entscheids an das Kind, seine Eltern und eventuell andere Beteiligte, allfällige Vorgehensmöglichkeiten gegen den Entscheid. Weiter ist dem Kind zu erklären, welche Bedeutung bzw. welcher Stellenwert den Anhörungsergebnissen im weiteren Verlauf des Entscheidungsverfahrens zukommt und welches mit Blick auf den konkreten Fall die Konsequenzen sein können. Diesbezüglich ist das Kind nochmals darauf hinzuweisen, dass seine Wünsche möglicherweise nicht alle berücksichtigt werden können, dass aber auf jeden Fall versucht werde, in Würdigung sämtlicher Anhörungsergebnisse die bestmögliche Lösung für alle zu finden. Besonders wichtig ist schliesslich, dass das Gespräch zum Schluss positiv gewürdigt wird, auch wenn das Kind kaum etwas gesagt hat, zum Beispiel: «Danke vielmals, dass du zur Anhörung gekommen bist und mir von dir erzählt hast! Das war wichtig und gut so.»

Für diese Abschlussphase ist unbedingt genügend Zeit einzuberechnen, weil beim Durchgehen der notierten Äusserungen oft wichtige Klärungsprozesse erfolgen und manchmal erst jetzt weitergehende Erklärungen seitens des Kindes abgegeben werden.

Zu Inhalt und Ablauf der Kindesanhörung siehe die **tabellarische Übersicht** unter VI. 2.

## 2. Gesprächsführung

Für die Gesprächsführung im Rahmen einer Kindesanhörung gelten einige wesentliche **Grundsätze**, die **generell in allen Phasen des Gesprächs** zu beachten sind.

### 2.1 Ernsthaftigkeit, Empathie und Respekt

Von überragender Wichtigkeit ist es, dass das Kind als Persönlichkeit mit eigenen Meinungen, Anliegen und Wünschen ernst genommen wird und dass ihm dies auch zu spüren gegeben wird. Kinder sollen in der Anhörung erleben, dass man ihnen zutraut, sich differenziert mit der eigenen Situation auseinanderzusetzen. Und sie sollen erfahren, dass ihre Äusserungen aufgenommen werden. Insbesondere soll dies auch dann geschehen, wenn die anhörende Person im Einzelfall der Ansicht sein sollte, dass ein Kind sich nicht frei äussern könne, weil es unter starkem Einfluss von Bezugspersonen stehe. Kindliche Äusserungen dürfen nicht einfach für ungültig erklärt werden, wenn sie als nicht genügend beeinflusst eingestuft werden, siehe dazu auch unter V.I.

Um eine Vertrauensbasis herzustellen und das Kind zu verstehen, sollte man als Gesprächspartner/-in versuchen, die Situation aus seiner Perspektive zu sehen und sich emotional davon berühren zu lassen, ohne die professionelle Distanz zu verlieren. Es kann sein, dass sich die fragliche Angelegenheit für das Kind konfliktreich gestaltet und dass das Kind deshalb Mühe hat, eine eigene Position zu finden und sich zu äussern. Selbstverständlich ist auch einem Kind, das sich nur wenig auf die Anhörung einlässt, mit Respekt zu begegnen.

### 2.2 Für Wohlbefinden sorgen

Die anhörende Person muss dafür sorgen, dass sich das Kind während der Anhörung möglichst wohl fühlt. Insbesondere soll sie auch die körperlichen Bedürfnisse des Kindes im Auge behalten, etwas zu trinken anbieten und einen Gang zur Toilette ermöglichen. Ebenso sollen die räumlichen Bedingungen wie Temperatur und Frischluft stimmen. Wenn das Kind unruhig oder müde wird, können Pausen eingelegt werden. Auch sonstige Bedürfnisse des Kindes sollen wahrgenommen und berücksichtigt werden. Ratsam ist es, jeweils zusammen mit dem Kind zu überlegen, was für sein Wohlbefinden getan werden kann.

### 2.3 Altersgerechte Gesprächsführung

Kinder zwischen 6 und 18 Jahren machen enorme Entwicklungsschritte durch und selbstverständlich gestaltet sich ein Gespräch mit einem jüngeren Kind anders als mit einem Teenager. Bei der Gesprächsführung mit jüngeren Kindern ist zu beachten, dass die Inhalte möglichst konkret formuliert werden. Das Sprechtempo soll langsam sein, Sätze sollen kurz gehalten, Fremdwörter und schwierige Formulierungen müssen umschrieben werden. Erklärungen sollten möglichst an den Erfahrungshintergrund des Kindes anknüpfen, so besteht die grösste Chance, dass das Kind sie versteht. Junge Kinder schätzen eine humorvolle, spielerische Atmosphäre. Es kann sein, dass eine rein auf ein Gespräch ausgerichtete Anhörungssituation das Kind überfordert, deshalb ist beispielsweise das Bereithalten von Malstiften und Papier ratsam. Dieses Material kann zur Auflockerung eingesetzt werden. Möglicherweise kann



das Kind auf zeichnerischem Weg aber auch etwas mitteilen, das ihm wichtig ist. Je nach Anhörsituation können auch weitere Spielangebote angebracht sein. Wichtig ist, dass die Angebote nicht ablenken, sondern entweder zur Auflockerung dienen oder dem Kind ermöglichen, sich besser auszudrücken. Die anhörende Person trägt die Verantwortung, dass die Anhörungsthemen nicht vernachlässigt werden.

Je älter Kinder werden, desto mehr erwarten sie, als gleichwertige Gesprächspartner anerkannt zu werden. Keinesfalls möchten sie jünger als ihrem Entwicklungsstand gemäss behandelt werden. Jugendliche haben ein Denkvermögen, das ihnen erlaubt, sich gut auch mit komplizierten Sachverhalten auseinanderzusetzen. Sie schätzen es in der Regel, wenn ihnen diese auch zugemutet werden. Für den Kooperationswillen von Jugendlichen ist es wichtig, dass sie Sinn und Zweck einer Anhörung verstehen und eine eigene Motivation dafür entwickeln können.

#### 2.4 Konkrete Tipps zum Formulieren von Fragen

Folgende Tipps passen für jedes Entwicklungsalter und lassen sich in Anhörungsgesprächen gut umsetzen:

- Fragen sollen möglichst offen formuliert werden. Geschlossene Fragen, die nur Ja- oder Nein-Antworten zulassen, verhindern ein lebendiges Gespräch.
- Warum-Fragen eignen sich schlecht, um die Meinung eines Kindes zu erfahren; sie sind zu komplex. Alle anderen W-Fragen, wer, wie, was, wo, womit..., zeigen mehr Erfolg.
- Hypothetische Fragen können ein Kind unterstützen, seine Wünsche und Ideen zu formulieren: «Wenn du alles bestimmen könntest, was würdest du...?» Bereits jüngere Kinder kennen das Tun-als-ob aus dem Spiel und sind durchaus bereit, sich in der Phantasie alternative Möglichkeiten auszumalen. Entscheidend ist, dass die Fragen so formuliert werden, dass dem Kind klar ist, worauf sie zielen und welche Absicht sein Gegenüber verfolgt.
- Bei Fragen zu den familialen Beziehungen des Kindes sollen sich die Fragen jeweils nur entweder auf die Mutter oder auf den Vater beziehen. Zu vermeiden sind Vergleichsfragen zu den Bezugspersonen, da diese das Kind in die schwierige Lage versetzen, sich mindestens indirekt gegen einen vertrauten Menschen aussprechen zu müssen.
- Um das Einverständnis oder das Verstehen des Kindes zu erfragen, kann man zwischendurch die Äusserungen des Kindes mit eigenen Worten zusammenfassen oder nachfragen: «Habe ich dich richtig verstanden, dass du...?»
- Kommunikationsschwierigkeiten und Missverständnisse sollen als Ich-Botschaften formuliert werden: «Das habe ich noch nicht verstanden...», «Entschuldige, das habe ich falsch verstanden...»

#### 2.5 Themenfelder einer Anhörung mit Beispielfragen

Um ein möglichst umfassendes Bild zu erhalten vom betreffenden Kind, von seiner Situation sowie seiner Meinung und seinen Wünschen, sollten in der Gesprächsphase der Anhörung die Themenfelder **Alltag, Gefühlswelt, Beziehungswelt und Entscheidungsgegenstand** angesprochen werden.

Als Abschluss der Gesprächsphase sollte dem Kind zudem mittels neutraler Fragen ermöglicht werden, weitere Gedanken oder eigene Fragen ins Gespräch einzubringen. Zu den einzelnen Themenfeldern können dem Kind beispielsweise folgende Fragen gestellt werden:

■ **Beispielfragen Alltag**

- Mich interessiert, wie es dir geht. Ich würde dir deshalb gerne einige Fragen zu dir und zu deinem Leben stellen. Ist das in Ordnung?
- Wie sieht ein ganz normaler Tag in deinem Leben aus?
- Gehst du in den Kindergarten/in die Schule/in die Lehre?
- Wo ist das?
- Was machst du dort am liebsten? Was weniger gerne?
- Was tust du in deiner Freizeit gerne?

■ **Beispielfragen Gefühlswelt**

- Jeder von uns erlebt gute Dinge und weniger gute Dinge. Wie ist das bei dir?
- Was hat dir in der letzten Zeit Freude gemacht?
- Wortüber hast du dich geärgert?
- Was hat dich traurig gemacht?
- Gibt es etwas, was dir Angst macht?
- Gibt es etwas, worauf du dich besonders freust?

■ **Beispielfragen Beziehungswelt**

- Mit wem wohnst du zusammen? Wo bist du sonst noch regelmässig?
- Bist du zufrieden damit? Könnte etwas besser sein?
- Mit wem bist du im Kindergarten/in der Schule zusammen? Mit wem in der Freizeit?
- Welche Menschen sind dir sehr wichtig? Was machst du am liebsten, wenn ihr euch seht?

■ **Beispielfragen Entscheidungsgegenstand**

- Im Moment ist die Situation ja die, dass [Wohnsituation, Betreuungssituation, Gesundheitszustand, rechtliche Verhältnisse o.ä.]
- Was weisst du schon darüber?
- Was weisst du darüber, was das für dich bedeutet?
- Gefällt dir diese Vorstellung/bist du zufrieden damit oder würdest du lieber etwas daran ändern? Was würdest du dir wünschen?
- Was ist dir sonst noch wichtig?

■ **Beispiele für neutrale Fragen**

- Welche Fragen kann ich dir noch beantworten?
- Was möchtest du mir noch sagen, das wir bis jetzt noch gar nicht besprochen haben?

Zu vermeiden sind aushorchende Fragen, das heisst Fragen, die dem Kind sonst nicht einzubringende Informationen über andere Personen entlocken. Insbesondere darf das Kind in der Anhörung nicht als Auskunftsperson gegen seine Familie instrumentalisiert werden.

### 2.6 Umgang mit schwierigen Anhörungssituationen

Es kann vorkommen, dass sich eine Anhörung nicht in der gewünschten Weise entwickelt. Dies geschieht möglicherweise, weil das Kind den Sachverhalt nicht versteht, weil es sich nicht äussern kann oder will oder weil es unruhig ist. Oft hilft es, mit dem Kind zu klären, was es hindert, sich auf die Anhörung einzulassen, und was ihm helfen könnte, sich zu äussern. Auch das Wiederholen von Sinn und Zweck der Anhörung kann hilfreich sein. Keinesfalls sollen dem Kind aber bedrängende Fragen gestellt werden. Ein Wiederholen von Fragen ist nur sinnvoll, wenn die Frage dabei umformuliert wird. Natürlich darf das Kind aber auch ohne nachvollziehbaren Grund auf Aussagen verzichten. Die Äusserungen oder Verhaltensweisen des Kindes sollen während des Gesprächs auf keinen Fall gewertet, geschweige denn getadelt werden. Dasselbe gilt in Bezug auf Aussagen und Verhaltensweisen der Eltern oder anderer Bezugspersonen des Kindes, die während der Kindesanhörung angesprochen werden. Auch sollte darauf verzichtet werden, dem Kind Ratschläge zu geben.

Die anhörende Person ist verantwortlich für das Wohlbefinden und die Sicherheit des Kindes. Sie hat im Auge zu behalten, dass die Regeln des Hauses befolgt werden und beispielsweise das Mobiliar nicht zerstört wird. Sollte sich die anhörende Person nicht mehr in der Lage fühlen, dies zu gewährleisten, ist die Anhörung abubrechen. Auch das Kind selbst darf die Anhörung selbstverständlich jederzeit beenden.

### 3. Protokollierung

In familien- und verwaltungsrechtlichen Entscheidungsverfahren ist jede Kindesanhörung zu protokollieren, zur Besonderheit im Gesundheitswesen siehe unten. Einige Entscheidungsträger/-innen protokollieren die von ihnen durchgeführten Anhörungen selbst, andere ziehen hierfür eine weitere Person bei. Es genügt ein summarisches Protokoll, das die für den weiteren Verlauf und den Entscheid wesentlichen **Inhalte** des Gesprächs zusammenfasst. Im Protokoll sollen sowohl die Fragen an das Kind als auch dessen Antworten sowie weitere Äusserungen und Anregungen des Kindes im Ergebnis festgehalten werden. Dabei ist darauf zu achten, die Aussagen des Kindes beschreibend wiederzugeben, ohne zu interpretieren. Nebst den Ergebnissen der Gesprächsphase umfasst das Protokoll die Angaben zu den Anwesenden, Zeit, Ort und Datum. Ferner beinhaltet es eine Schilderung des Anhörungsverlaufs. Ebenfalls ins Protokoll aufzunehmen sind schliesslich besondere Vorkommnisse sowie Hinweise auf wahrgenommene Belastungen des Kindes. In Form einer Aktennotiz zu dokumentieren sind eine Beschreibung der Wahrnehmung und Einschätzung des Kindes sowie eine Würdigung seiner Äusserungen. Gemeint ist damit zum Beispiel eine Einschätzung, wie frei sich das Kind in der Anhörung gefühlt hat, seine eigenen Gedanken zu formulieren.

In der Regel wird das Protokoll im Anschluss an die eigentliche Anhörung **zusammen mit dem Kind** entworfen. Wichtig ist, dass die Passagen mit den Äusserungen des Kindes Punkt für Punkt mit ihm durchgegangen und – falls es mit einzelnen Aufzeichnungen nicht einverstanden ist oder Ausführungen dazu anbringt – angepasst werden. Führt nur eine Person die Anhörung durch, so werden die entsprechenden Passagen mit Hilfe von Gesprächsnotizen zusammen mit dem Kind verfasst.

Die Eltern<sup>9</sup> haben in der Regel Anspruch auf **Einsicht des Protokolls**. Es ist deshalb mit dem Kind zu klären, ob es einzelne Passagen des Protokolls, zum Beispiel die Begründung eines Anliegens, vertraulich behandelt wissen möchte. Ist das der Fall, so ist den Eltern eine angepasste Version des Protokolls ohne die entsprechenden Stellen auszuhändigen. Gleiches gilt auch, wenn der Eindruck entsteht, ein Kind müsse vor den Konsequenzen einer Bemerkung, die es unbefangen gemacht hat, geschützt werden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass der Vertrauensschutz dem Informationsbedürfnis der Eltern, welches immerhin Teil ihres Anspruchs auf rechtliches Gehör<sup>10</sup> bildet, nicht zwingend vorgeht. Je älter ein Kind ist, desto besser kann es seine Meinung nicht nur klar äussern, sondern auch gegebenenfalls im Widerspruch gegenüber den Eltern vertreten. Dies ist ein Aspekt seiner Urteilsfähigkeit. Es kann deshalb nur in besonders heiklen Fällen angezeigt sein, sich gegenüber den Eltern auf die Bekanntgabe einer sehr allgemein gehaltenen Fassung des Protokolls zu beschränken. In jedem Fall müssen Anhörungsergebnisse, die in den Entscheid einfließen sollen, auch im Protokoll dokumentiert sein, zum Beispiel die konkreten Wünsche des Kindes. Ansonsten dürfen sie in einem behördlichen Entscheid nicht verwertet werden. Im Gesundheits- und Bildungswesen drängt sich eine umfassende Dokumentierung der Eltern auch deshalb auf, weil sie sich zur Wahrnehmung ihrer Aufgabe als Entscheidungsträger auf sämtliche relevanten Informationen stützen können müssen.

Im Gesundheitswesen wird anstelle eines eigentlichen Protokolls von der anhörenden Person eine Aktennotiz für das Patientendossier erstellt, aus der die wesentlichen Inhalte und Ergebnisse des Gesprächs hervorgehen.

## V Anhörungsergebnisse

### 1 Der Begriff «Kindeswille»

Mit einer Kindesanhörung soll der «Kindeswille» erfasst werden, also die Meinung, die Bedürfnisse und die Wünsche eines Kindes. Der im Bereich Familienrecht führende Psychologe DETTENBORN definiert den Kindeswillen als «altersgemäss stabile und autonome Ausrichtung des Kindes auf erstrrebte, persönlich bedeutsame Zielzustände».11 Die Ausprägung folgender Merkmale bestimmt, wie deutlich sich der geäußerte Kindeswille darstellt:

- Der geäußerte Wille ist auf eines oder mehrere **Ziele orientiert**.
- Der Wille wird mit einer gewissen **Intensität** geäußert.
- Der Wille wird **stabil** geäußert.
- Der geäußerte Wille erscheint als **autonome, subjektive Äusserung** des Kindes.

Es ist zu betonen, dass diese Merkmale nicht das Vorhandensein oder Nichtvorhandensein eines Kindeswillens per se beschreiben, sondern dass es darum geht, wie **offensichtlich** ein geäußertes kindlicher Wille zu einem bestimmten Zeitpunkt erscheint. Eine Willensäußerung, die vom Kind sehr zielorientiert, sehr intensiv und über einen Zeitraum hinweg sehr stabil und autonom hervorgebracht wird, ist als starke, klare Willensäußerung dieses Kindes zu werten. Wenn sich einzelne Merkmale weniger ausgeprägt präsentieren, so ist Klarheit nicht in gleichem Masse gegeben. Allerdings muss auch berücksichtigt werden, dass mit komplizierten Situationen normalerweise auch widersprüchliche Gefühle und Wünsche einhergehen.

Aus entwicklungspsychologischer Sicht ist zu erwähnen, dass **bereits sehr junge Kinder** fähig sind, sich bezüglich ihres Erlebens ein eigenes Urteil zu bilden und einen entsprechenden Willen zu entwickeln. Bei Kleinkindern ist dieser Wille stark auf das Hier und Jetzt bezogen. Je älter Kinder werden, desto mehr Aspekte können sie in ihre Willensbildung einbinden. Ebenso gelingt es älteren Kindern immer besser, auch rationale Gesichtspunkte einzubeziehen. Hinter einem geäußerten Willen müssen jedoch weder Bewusstheit noch nachvollziehbare Überlegungen oder «akzeptable» Motive festzustellen sein. Vielmehr geht es darum, wie das Kind selbst – ob jünger oder älter – seine Interessen definiert.

Aus psychologischer Sicht ist es **für Kinder äusserst wertvoll, wenn sie ihren eigenen Willen** in wichtige sie betreffende Entscheidungsverfahren **einbringen können**. Die kindliche Entwicklung hängt gerade in belasteten Situationen davon ab, wie gut Kinder sich orientieren und wie gut sie verstehen können, was um sie herum vor sich geht. Gerade für verunsicherte oder gar verängstigte Kinder kann ein offenes Gespräch entlastend wirken. Durch die erhaltenen Informationen können Kinder ihre Eindrücke einordnen, sich mit ihrer Situation auseinandersetzen und sich besser auf anstehende Veränderungen einstellen. Ebenfalls förderlich ist die Erfahrung der eigenen Wirksamkeit. Zu erleben, dass das, was man sagt oder tut, eine Wirkung hat und als wertvoll aufgefasst wird, stärkt Kinder in belastenden Situationen massgeblich. Für Kinder scheint es zudem auch zentral zu sein, in Schlüssel-situationen Personen zu begegnen, die ernsthaft an ihnen interessiert sind. Auch aus pädagogischer Sicht

und aus Gründen des Kindesschutzes sind die Würdigung und der Einbezug des kindlichen Willens unbedingt anzustreben. Kinder, die in einem partizipativen Umfeld aufwachsen, zeigen sich einerseits insgesamt kooperativer und können sich andererseits besser schützen.

Nicht immer gelingt es Kindern, sich in schwierigen Situationen einen eigenen Willen zu bilden oder diesen klar kundzutun. Manchmal hindern innere oder äussere Konflikte sie daran, manchmal schützen sie sich mit Desinteresse oder Verweigerung gegen befürchtete Schwierigkeiten. Dies alles ist zu akzeptieren. Es würde jedoch eine massive **Entwertung** des kindlichen Willens darstellen, Willensäusserungen prinzipiell nicht zu beachten mit der Begründung, sie seien beeinflusst, undurchdacht oder in anderer Form ungenügend.

## 2 Das Verhältnis von Kindeswohl und Kindeswille

Die Begriffe Kindeswohl und Kindeswille sind nicht gleichzusetzen. Jedoch gehört der Einbezug des Kindeswillens in die Überlegungen zum Kindeswohl zwingend dazu, so dass beim **Kindeswillen** von einem **prägenden Element bei der Ermittlung des Kindeswohls** gesprochen werden kann. Damit für Kinder tragfähige Lösungen gefunden und gute Entscheide getroffen werden können, müssen ihre Bedürfnisse und Wünsche **im Gespräch mit ihnen** sorgfältig abgeklärt, diskutiert und beim Entscheid so weit wie möglich berücksichtigt werden. Dieser hohe Stellenwert in der Ermittlung des Kindeswohls kommt den Willensäusserungen **des Kindes unabhängig von seinem Alter** zu. Auch junge Kinder haben Anspruch darauf, dass ihre Anliegen angemessen und verbindlich berücksichtigt werden. Aufgrund der Unmittelbarkeit ihres Erlebens sind sie besonders darauf angewiesen. Mit zunehmender Reife und Urteilsfähigkeit des Kindes gewinnt sein subjektiver Wille insofern an Bedeutung, als sich sein Wohl immer stärker nach seinem eigenen Willen bestimmt.

## 3 Der Einfluss der Anhörungsergebnisse bei der Entscheidungsfindung

Willensäusserungen des Kindes sind also als gewichtiger Aspekt des Kindeswohls in die Entscheidungsfindung einzubeziehen. Ist das Kind sowohl mit dem vorgesehenen Entscheid als auch mit der geplanten Handhabung zufrieden und entsprechen sich die Willensäusserungen des Kindes und die Überlegungen der Erwachsenen zum Kindeswohl, so steht dem Entscheid nichts mehr entgegen. Wenn das Kind bis zum Anhörungszeitpunkt nur am Rande in das Entscheidungsverfahren einbezogen worden ist, kann es vorkommen, dass es zwar mit dem vorgesehenen Entscheid an sich einverstanden, mit der geplanten Umsetzung desselben aber nicht glücklich ist – es würde gerne Einzelheiten geändert oder zusätzliche Aspekte berücksichtigt wissen. So kann beispielsweise für ein Kind, dessen Eltern sich scheiden lassen, entscheidend sein, ob es vom besuchsberechtigten Elternteil zu Hause abgeholt wird oder nicht. Oder es macht einen Unterschied, ob weiterhin beide Elternteile an den Elternabenden der Schule teilnehmen oder ob sie sich abwechseln. In solchen Fällen ist es sinnvoll, die Bedürfnisse und Anregungen des Kindes zur konkreten Umsetzung mit allen involvierten Personen zu besprechen. Allenfalls kann der geplante Entscheid anschliessend entsprechend abgeändert oder ergänzt werden. Schliesslich kann es vorkommen, dass sich das Kind gegen den vorgesehenen Entscheid ausspricht. Denkbar ist, dass sich das Kind gar keinen, einen grundlegend anderen oder einen in Teilaspekten abweichenden Entscheid

wünscht. Auch in diesem Fall sollten seine Ansichten und Wünsche mit allen in das Entscheidungsverfahren involvierten Personen besprochen und dabei ausgelotet werden, inwiefern Spielraum zur stärkeren Berücksichtigung der Kindesinteressen besteht. Wenn ein Entscheid gegen den Willen des Kindes ins Auge gefasst wird, ist vorerst zu überdenken, welche Auswirkungen dies auf das Kind haben könnte. Dabei geht es um eine Schadensabwägung. Insbesondere bei Jugendlichen kann ein Entscheid gegen ihren Willen ihre aus entwicklungspsychologischer Sicht notwendigen Autonomiebestrebungen empfindlich unterbrechen und eventuell auch massive Reaktionen hervorrufen. Wenn dennoch ein Entscheid gegen den Willen des Kindes unumgänglich scheint, ist zu überlegen, wie das Kind bestmöglich unterstützt werden kann.

#### 4 Mitteilung des Entscheids

Der getroffene Entscheid ist dem Kind und seinen Eltern mitzuteilen. Das Recht **des Kindes auf Kenntnis des Entscheids** ist die logische Folge aus seinem Anhörungsrecht: Wenn sich ein Kind in das Entscheidungsverfahren einbringen darf und soll, weil es davon unmittelbar betroffen ist, so hat es auch ein Recht darauf, das Ergebnis dieses Verfahrens zu erfahren. Unter diesem Gesichtspunkt soll der Entscheid allen Kindern, die zur Anhörung eingeladen wurden, bekannt gemacht werden, und zwar unabhängig davon, ob ihre Anhörung danach tatsächlich stattgefunden hat oder nicht. Manchmal muss die Mitteilung des Entscheids an das Kind überdies aus formellen, verfahrensrechtlichen Gründen erfolgen, zum Beispiel wenn das Kind als Partei an einem Rechtsverfahren teilnimmt oder das Recht hat, gegen einen behördlichen Entscheid ein Rechtsmittel einzulegen. Wichtig ist in jedem Fall eine direkte Kommunikation mit dem Kind, das heisst, dass die Mitteilung des Entscheids persönlich **an das Kind gerichtet** ist. **Die Form**, in welcher der Entscheid dem Kind mitgeteilt wird, **kann variieren**. In Frage kommen insbesondere die mündliche Bekanntgabe durch den/die Entscheidungsträger/-in, die schriftliche Mitteilung durch einen Brief und/oder eine formelle Eröffnung mittels Verfügung oder Gerichtsurkunde. Sofern hierzu im Einzelfall keine konkreten Richtlinien oder Vorschriften bestehen, ist die Form der Mitteilung von ihrem Zweck abhängig. Entscheidend ist, dass das Kind die Mitteilung versteht. Insofern dürfte sich vor allem bei jüngeren Kindern eine mündliche Mitteilung aufdrängen. Diese Form der Mitteilung dürfte auch bei fortdauerndem Kontakt zwischen dem Kind und der anhörenden Person sinnvoll sein, zum Beispiel im Rahmen eines medizinischen Behandlungsverhältnisses. Wichtig ist ausserdem, dass das Kind nicht nur über den Entscheid an sich informiert wird, sondern auch eine **Begründung** erhält, wie es dazu gekommen ist. Vor allem dann, wenn die vom Kind in der Anhörung geäusserten Wünsche oder Anregungen mit dem Entscheid nicht alle oder nur teilweise verwirklicht werden konnten, sind die Gründe hierfür zu differenzieren und dem Kind auch zu erklären. Versteht das Kind, warum seinem Willen trotz allen Bemühungen nicht entsprochen werden konnte, hilft ihm das dabei, mit der Situation umzugehen und den Entscheid zu akzeptieren. Zudem muss das Kind der Mitteilung entnehmen können, wie es weitergeht und wie es vorgehen muss, wenn es mit dem Entscheid nicht einverstanden ist und sich dagegen wehren will.

## VI Dokumentation und Hilfsmittel

### 1. Muster-Einladungsbriefe

#### 1.1 Muster-Einladungsbrief Scheidung

Der nachfolgend ausformulierte Muster-Einladungsbrief bezieht sich auf die Einladung zur Kindesanhörung in einem Scheidungsverfahren für ein Kind im Grundschulalter. Dieses Schreiben kann einfach verändert werden, so dass der Einladungsbrief auch für andere Anwendungsbereiche verwendet werden kann. Entsprechende Textbausteine für die ersten beiden Abschnitte sind in diesem Kapitel unter Punkt 1.2 aufgeführt. Je älter ein Kind ist, desto eher kann der Einladungsbrief einem Schreiben an Erwachsene angepasst werden.

Liebe Anna

Wie du weisst, wollen sich deine Eltern scheiden lassen. Deshalb läuft jetzt an unserem Gericht ein Scheidungsverfahren. In einem solchen Verfahren geht es auch darum, wie die Familie jetzt und in Zukunft leben soll. Zum Beispiel geht es darum, wo die Kinder wohnen oder wann und wie oft sie mit ihrer Mutter und ihrem Vater zusammen sind.

Es kann sein, dass es alle in deiner Familie schon gut finden, so wie es jetzt bei euch ist. Dann wird das Gericht nichts daran ändern. Es kann aber auch sein, dass du oder jemand anderes aus deiner Familie möchte, dass sich etwas ändert. Dann schaut das Gericht, ob es eine bessere Lösung gibt. Du darfst dabei mithelfen, für dich und deine Familie eine möglichst gute Regelung zu finden.

Weil es meine Aufgabe ist, für deine Familie diese Regelung zu bestimmen, interessiert mich, wie du über das Ganze denkst. Gerne würde ich deshalb mit dir über deine Meinung und deine Wünsche reden und lade dich zu einem persönlichen Gespräch ein. Ich schlage vor, dass wir uns am 14. Juni 2014 um 14.00 Uhr am Bezirksgericht Richten treffen und etwa eine halbe Stunde miteinander sprechen. Ich werde dich zur vereinbarten Zeit am Eingang abholen. Damit du dir noch besser vorstellen kannst, was ein solches Gespräch genau bedeutet, habe ich dir eine Broschüre mitgeschickt. Wenn du Fragen hast, gebe ich dir gerne Auskunft, meine Telefonnummer im Büro ist ...

Falls du lieber an einem anderen Tag oder gar nicht zu einem Gespräch kommen möchtest, kannst du mich anrufen oder mir einen Brief schicken.

Freundliche Grüsse

Bezirksgerichtspräsident  
Bezirksgericht Richten

Beilagen  
Informationsbroschüre für Kinder  
Wegbeschreibung

Kopie  
Zur Kenntnisnahme an die Eltern



## 1.2 Textbausteine für weitere Anwendungsbereiche

### **Eheschutz**

Wie du vielleicht weisst, möchten sich deine Eltern trennen. Dazu müssen viele Dinge geregelt werden. Deshalb läuft an unserem Gericht ein Eheschutzverfahren. Etwas, das besprochen werden muss, ist die Frage, wie die Kinder mit ihren getrennten Eltern leben sollen. Zum Beispiel geht es darum, wo du wohnst oder wann und wie oft du mit deiner Mutter und deinem Vater zusammen bist. Du darfst dabei mithelfen, für dich und deine Familie eine möglichst gute Regelung zu finden.

### **Regelung von elterlicher Sorge, Obhut und persönlichem Verkehr**

Wie du vielleicht weisst, soll unser Gericht/die Kindes- und Erwachsenenschutzbehörde von ... festlegen, wie du mit deinen Eltern leben sollst. Es geht zum Beispiel darum, wo du wohnst oder wann und wie oft du mit deiner Mutter und deinem Vater zusammen bist. Du darfst dabei mithelfen, für dich und deine Familie eine möglichst gute Regelung zu finden.

### **Kindeschutz**

Wie du vielleicht weisst, möchte die Kindes- und Erwachsenenschutzbehörde von ... mit deiner Familie zusammen die Situation ... genauer anschauen.

### **Einbürgerung**

Wie du vielleicht weisst, möchten deine Eltern, dass ihr in eurer Familie Schweizer werdet. Eine neue Nationalität anzunehmen, ist für einen Menschen eine wichtige Entscheidung.

### **Namensänderung**

Wie du vielleicht weisst, haben deine Eltern unserem Amt geschrieben, weil sie möchten, dass du einen neuen Nachnamen bekommst. Dies ist auch für dein späteres Leben eine wichtige Entscheidung.

### **Adoption**

Wie du vielleicht weisst, sollst du adoptiert werden. Das heisst, dass du einen neuen Vater/eine neue Mutter/neue Eltern bekommen sollst. Dies ist für ein Kind eine sehr wichtige Entscheidung.

### **Bildungswesen**

Wie du vielleicht weisst, gibt es in deinem Kindergarten/deiner Schule eine schwierige Situation. Nun geht es darum zu überlegen, wie man damit umgehen könnte. Vielleicht können wir zusammen eine gute Lösung finden.

### **Gesundheitswesen**

Wie du weisst, bist Du wegen ... in Behandlung. Deiner Gesundheit/deiner Entwicklung zuliebe haben deine Eltern zusammen mit mir ... geplant. Das ist für dich und dein späteres Leben eine wichtige Entscheidung.

## 2. Tabellarische Übersicht: Inhalt und Ablauf der Anhörung

Rahmenbedingungen	Aufwärmphase
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Den <b>Zeitpunkt</b> für die Kindesanhörung so wählen, dass die Anhörung dem Kind die grösstmögliche Chance zur Partizipation bietet</li> <li>■ Die <b>Eltern</b> frühzeitig und umfassend über die Kindesanhörung <b>informieren</b></li> <li>■ Die schriftliche <b>Einladung</b> zur Anhörung direkt an das Kind richten und dem Kind weiteres Informationsmaterial zukommen lassen <ul style="list-style-type: none"> <li>— <b>Gesundheitsbereich:</b> Das Kind <b>mündlich</b> zur Anhörung einladen bzw. ihm die Anhörung mündlich ankündigen und ihm weiteres Informationsmaterial mitgeben</li> </ul> </li> <li>■ Auf eine grosszügige <b>Zeitplanung</b> sowie auf eine freundliche, kindergerechte <b>Atmosphäre</b> im Raum der Anhörung achten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Das Kind persönlich am vereinbarten Treffpunkt <b>abholen</b></li> <li>■ Mit dem Kind eine lockere, aber der Situation entsprechende <b>Konversation</b> beginnen, Beispiele: «Hast du das Gerichtsgebäude gut gefunden?» «Hast du es dir so vorgestellt?» «Bist du alleine gekommen?»</li> <li>■ <b>Örtlichkeit zeigen, Personen vorstellen</b></li> </ul>

Gesprächsphase	Abschlussphase
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Zu Beginn der Gesprächsphase das Kind darauf <b>hinweisen</b>, dass es erstens jederzeit nachfragen darf, falls etwas unklar ist, dass es zweitens Fragen, die es nicht beantworten möchte, nicht beantworten muss und dass es drittens Sie korrigieren soll, falls Sie etwas Falsches sagen</li> <li>■ Das Kind <b>informieren</b> über die Bedeutung der betreffenden <b>Angelegenheit</b>, seine Rechte darin sowie über den Sinn und Ablauf des jeweiligen <b>Entscheidungsverfahrens</b></li> <li>■ Das Kind über das Wesen der Anhörung <b>aufklären</b>, d.h. mit ihm über den <b>Sinn und Zweck</b>, die <b>Möglichkeiten und Grenzen</b> sowie über den <b>Ablauf und die Protokollierung der Anhörung</b> sprechen</li> <li>■ In familien- und allenfalls in verwaltungsrechtlichen Entscheidungsverfahren: das Kind über die Möglichkeit einer <b>Kindesvertretung</b> informieren</li> <li>■ Mit dem Kind über seine <b>aktuelle und seine zukünftige Situation</b> bzw. den <b>anstehenden Entscheid</b> sprechen: seine Bedürfnisse, seine Meinung und seine Wünsche erfragen und seine Fragen klären</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Das Besprochene <b>zusammenfassen</b> und sich beim Kind rückversichern, ob man seine Äusserungen damit richtig wiedergegeben hat</li> <li>■ Mit dem Kind das <b>Protokoll</b> entwerfen. Umgang mit Vertraulichkeit einzelner Passagen klären <ul style="list-style-type: none"> <li>→ <b>Gesundheitsbereich</b>: Erstellen einer Aktennotiz für das Patientendossier</li> </ul> </li> <li>■ Das Kind <b>informieren</b> über den weiteren <b>Verlauf des Entscheidungsverfahrens</b> sowie über die Bedeutung und die konkret möglichen Konsequenzen der <b>Anhörungsergebnisse</b></li> <li>■ Evtl. das Kind darauf <b>hinweisen</b>, welche Möglichkeiten ihm offenstehen, um an einem anderen Ort mit anderen Personen über seine Situation zu sprechen, z.B. Kindergruppe, evtl. Infoblatt mit Adressen von Hilfsdiensten aushändigen</li> <li>■ <b>Positive Würdigung</b> des Gesprächs</li> <li>■ Das Kind aus dem Raum <b>begleiten</b>, gegebenenfalls am vereinbarten Treffpunkt seiner Begleitperson übergeben und <b>verabschieden</b></li> </ul>

## Fussnoten

- 1 Die Allgemeinen Bemerkungen, AB, Nr. 12, die Vertragsstaaten bei einer wirkungsvollen Umsetzung von Artikel 12 der KRK unterstützen.  
[http://www.ekkj.admin.ch/e\\_data/GeneralCommentlang.pdf](http://www.ekkj.admin.ch/e_data/GeneralCommentlang.pdf)
- 2 <http://www.skmr.ch/de/themenbereiche/kinderpolitik/artikel/ab-14-krausschuss.html>
- 3 MARGOT MICHEL, Rechte von Kindern in medizinischen Heilbehandlungen, Basel 2009, S. 200.
- 4 Vgl. MARGOT MICHEL, a.a.O., S. 200.
- 5 Überarbeitete und erweiterte Version der Broschüren zur Anhörung von 2009, die, basierend auf dem NFP52-Projekt «Kinder und Scheidung», Leitung Prof. Dr. Andrea Büchler, Rechtswissenschaftliches Institut der Universität Zürich, und Dr. Heidi Simonli, Marie Meierhofer Institut für das Kind, erarbeitet wurden.
- 6 MARGOT MICHEL, a.a.O., S. 198 ff.
- 7 Im Unterschied zum Rechtswesen, in dem die Entscheidungskompetenz stets bei der Behörde liegt, finden sich sowohl im Bildungs- als auch im Gesundheitswesen typischerweise geteilte Zuständigkeiten: Je nach Angelegenheit bzw. den Umständen im Einzelfall liegt die Entscheidungskompetenz entweder bei den Eltern, einer Fachperson oder bei einer Behörde.
- 8 Die Bezeichnung «Entscheidungsverfahren» wird nachfolgend sowohl für gerichtliche bzw. behördliche Entscheidungsverfahren wie auch für sämtliche Entscheidungsprozesse im Bildungs- und Gesundheitswesen verwendet.
- 9 Das Recht auf Protokolleinsicht kann im Einzelfall neben den Eltern auch Drittpersonen zustehen, die in ein Entscheidungsverfahren direkt involviert sind bzw. als Verfahrenspartei auftreten. Steht dem Kind im Entscheidungsverfahren offiziell ein/e Kindesvertreter/-in zur Seite, so hat ausserdem auch diese Person Anspruch auf Protokolleinsicht. Wenn nachfolgend im Zusammenhang mit dem Recht auf Protokolleinsicht von den Eltern die Rede ist, sind damit auch berechnigte Dritte sowie KindesvertreterInnen und -vertreter gemeint. Dasselbe gilt sinngemäss auch für die Mitteilung bzw. das Recht auf Kenntnisnahme des Entscheids, siehe dazu Kapitel V.
- 10 Der Anspruch auf rechtliches Gehör ist das verfassungsmässige Recht jeder Person, in einem behördlichen Verfahren mit ihrem Begehren angehört zu werden, Einblick in die Akten zu erhalten und zu den für die Entscheidungsfindung wesentlichen Punkten Stellung nehmen zu können. Er umfasst insbesondere auch das Recht auf eine angemessene Begründung von Verfügungen und Entscheiden, vgl. ULRICH HÄFELIN/GEORG MÖLLER/FELIX UHLMANN, Allgemeines Verwaltungsrecht, 6. vollst. überarb. Aufl., Zürich 2010, N. 1672.
- 11 HARRY DETTENBORN, Kindeswohl und Kindeswille, 3. überarb. Aufl., München 2010, S. 66.

B. BUNDESGERICHTSENTSCHEID

(BGE 131 III 553)

### «Urteilkopf

131 III 553

71. Auszug aus dem Urteil der II. Zivilabteilung i.S. X. gegen Y. (Berufung)

5C.63/2005 vom 1. Juni 2005

### Regeste

Anhörung der Kinder (**Art. 144 Abs. 2 ZGB**).

Im Sinn einer Richtlinie ist die Kinderanhörung grundsätzlich ab dem vollendeten sechsten Altersjahr möglich (E. 1).

### Erwägungen ab Seite 553

BGE 131 III 553 S. 553

Aus den Erwägungen:

1. Die Klägerin beanstandet die unterbliebene Anhörung der Kinder und macht eine Verletzung von **Art. 144 Abs. 2 ZGB** sowie von Art. 12 der UNO-Kinderrechtskonvention vom 20. November 1989 (KRK; SR 0.107) geltend.

**1.1 Art. 144 Abs. 2 ZGB** bestimmt, dass bei Anordnungen über Kinder diese in geeigneter Weise durch das Gericht oder durch eine beauftragte Drittperson persönlich anzuhören sind, soweit nicht ihr Alter oder andere wichtige Gründe dagegen sprechen. Diese Norm findet auf alle gerichtlichen Verfahren Anwendung, in denen Kinderbelange zu regeln sind. Sie gilt demnach nicht nur im Scheidungs-, sondern auch im Eheschutzverfahren sowie namentlich für die vorsorglichen Massnahmen im Sinn von **Art. 137 ZGB** (siehe **BGE 126 III 497**) und im Abänderungsverfahren nach **Art. 134 ZGB**.

BGE 131 III 553 S. 554

Die Anhörung ist Ausfluss der Persönlichkeit des Kindes und somit ein höchstpersönliches Recht (dazu insb. SCHÜTT, Die Anhörung des Kindes im Scheidungsverfahren, Diss. Zürich 2002, S. 50 ff.). Sobald das Kind urteilsfähig ist, nimmt es seinen Anspruch selbst wahr; ab diesem Stadium erhält der Gehörsanspruch die Komponente eines persönlichen Mitwirkungsrechts, welches das Kind insbesondere berechtigt, (auch im Verfahren seiner Eltern) die Anhörung zu verlangen, soweit es betroffen ist (SCHÜTT, a.a.O., S. 51 und 81 ff.; LEVANTE, Die Wahrung der Kindesinteressen im Scheidungsverfahren - die Vertretung des Kindes im Besonderen, Diss. St. Gallen 2000, S. 42; RUMO-JUNGO, Die

Anhörung des Kindes [im Folgenden: Anhörung], in: AJP 1999 S. 1579 und 1589; BODENMANN/RUMO-JUNGO, Die Anhörung von Kindern, in: FamPra.ch 2003 S. 24). Daneben dient die Anhörung unabhängig vom Alter des Kindes der (von Amtes wegen vorzunehmenden, vgl. **Art. 145 ZGB**) Ermittlung des Sachverhalts (REUSSER, Die Stellung des Kindes im neuen Scheidungsrecht, in: Vom alten zum neuen Scheidungsrecht, Bern 1999, N. 4.75; FREIBURGHAUS, Auswirkungen der Scheidungsrechtsrevision auf die Kinderbelange und die vormundschaftlichen Organe [im Folgenden: Auswirkungen], in: ZVW 1999 S. 141; SCHWEIGHAUSER, in: Praxiskommentar Scheidungsrecht, Basel 2000, N. 7 zu **Art. 144 ZGB**; SCHÜTT, a.a.O., S. 52 f.), weshalb die Eltern die Anhörung des Kindes aufgrund ihrer Parteistellung als Beweismittel anrufen können (SCHÜTT, a.a.O., S. 51 f. und 99; vgl. auch RUMO-JUNGO, Anhörung, S. 1579 und 1589; Bodenmann/ RUMO-JUNGO, a.a.O., S. 24). In dieser Hinsicht geht **Art. 144 ZGB** über **Art. 12 KRK** hinaus, der ein Meinungsäusserungsrecht in allen das Kind betreffenden Verfahren gewährt, soweit dieses fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, was nach der Lehre mit der Urteilsfähigkeit im Sinn von **Art. 16 ZGB** gleichzusetzen ist (BRÄM, Die Anhörung des Kindes im neuen Scheidungsrecht, in: AJP 1999 S. 1570; vgl. auch BIRCHLER, Die Anhörung des Kindes, in: ZVW 2000 S. 239; SCHÜTT, a.a.O., S. 29 ff. und 68; vgl. schliesslich **BGE 120 Ia 369** E. 1 S. 371).

Der im Rahmen des revidierten Scheidungsrechts am 1. Januar 2000 in Kraft getretene **Art. 144 Abs. 2 ZGB** stellt im Sinn der vorstehenden Ausführungen klar, dass Kinder grundsätzlich anzuhören sind, soweit nicht einer der beiden Ausnahmetatbestände - Alter oder andere wichtige Gründe - gegeben ist (vgl. namentlich: LEVANTE, a.a.O., S. 43; RUMO-JUNGO, Anhörung, S. 1581).

BGE 131 III 553 S. 555

Insofern ist der vom Obergericht für seinen ablehnenden Entscheid angerufene **BGE 122 III 401** obsolet; dieser Entscheid erging zum alten Scheidungsrecht, wo die Kinderanhörung gesetzlich nicht vorgesehen war, aber Zuteilungswünsche älterer Kinder aufgrund der bundesgerichtlichen Rechtsprechung in die Entscheidungsfindung miteinzubeziehen waren.

**1.2** Das Gesetz selbst legt nicht fest, bis zu welchem Alter von einer Anhörung abzusehen sei; auch der Botschaft zum neuen Scheidungsrecht lässt sich keine konkrete Alterslimite entnehmen.

**1.2.1** Auch das Bundesgericht hat bislang kein Schwellenalter für die Anhörung von Kindern festgelegt. In seiner bisherigen Rechtsprechung hat es lediglich festgehalten, die Anhörung eines normal entwickelten 9½-jährigen Kindes sei nicht willkürlich (Urteil 5P.204/2002 vom 6. August 2002, E. 3.4), während es den Verzicht auf die Anhörung von zehn- und zwölfjährigen Kindern entgegen dem ausdrücklichen Begehren und ohne Angabe von Gründen als willkürlich erachtet hat (Urteil 5P.112/2001 vom 27. August 2001, E. 4). Hingegen hat das Bundesgericht entschieden, es sei nicht willkürlich, wenn das Gericht davon absehe, ein sieben- bzw. fünfjähriges Kind, das bereits im Rahmen einer psychologischen Begutachtung befragt worden und im Übrigen durch die chronische Auseinandersetzung zwischen den Eltern stark belastet war, erneut anzuhören (Urteil 5P.322/2003 vom 18. Dezember 2003, E. 3.2). Sodann hat es den Verzicht auf die Anhörung eines knapp sechsjährigen Kindes geschützt, weil dieses bis anhin nie Kontakt zum Vater gehabt hatte und sich deshalb keine eigene Meinung bilden konnte (**BGE 124 III 90**); bei diesem Fall gilt es im Übrigen zu beachten, dass einzig eine Verletzung von **Art. 12 KRK** zu prüfen war, der im Gegensatz zu **Art. 144 Abs. 2 ZGB** die Urteilsfähigkeit des Kindes voraussetzt (vgl. Ziff. 1.1).

In der gelebten kantonalen Rechtspraxis scheint ein grosser Teil der Gerichte bis zum elften bzw. zwölften Altersjahr von einer Anhörung abzusehen, wenn die Zuteilung der Kinder unstrittig ist und keine Anhaltspunkte bestehen, dass durch die gewählte Lösung das Kindeswohl gefährdet wird (vgl. BIRCHLER, a.a.O., S. 240; SCHÜTT, a.a.O., S. 71; STAUBLI, Anhörung und Mitwirkung von Kindern und Jugendlichen in allen sie betreffenden Verfahren, insbesondere im Scheidungsverfahren, in: Kinderrechte - Kinderschutz, Basel 2002, S. 98; SUTER, L'audition de l'enfant en procédure

BGE 131 III 553 S. 556

matrimoniale, in: *Revue jurassienne de jurisprudence* [RJJ] 2002 S. 33).

In der Literatur gehen die Meinungen zur Frage, bis zu welchem Alter in jedem Fall von einer Anhörung abzusehen sei, auseinander. Auf die deutsche Praxis verweisend, nach der Kinder teilweise ab dem zweiten und jedenfalls ab dem dritten Lebensjahr angehört werden, plädieren einige Autoren für eine Anhörung ab diesem Alter (BREITSCHMID, *Kind und Scheidung der Elternehe*, in: *Das neue Scheidungsrecht*, Zürich 1999, S. 123 f.; vgl. auch JACCOTTET Tissot, *L'audition de l'enfant*, in: *FamPra.ch* 2000 S. 83) oder jedenfalls ab einem solchen von fünf bis sechs Jahren (BODENMANN/ RUMO-JUNGO, a.a.O., S. 26; RUMO-JUNGO, *Anhörung*, S. 1582; *derselbe*, *Das Kind und die Scheidung seiner Eltern: ausgewählte Fragen*, in: *Kindeswohl*, Zürich 2003, S. 156; ZIMMERMANN, *Le témoignage d'enfants dans le contexte juridique: la question de la suggestibilité*, in: *Revue valaisanne de jurisprudence* (RVJ) 2002 S. 126; vgl. auch SUTTER/FREIBURGHAUS, *Kommentar zum neuen Scheidungsrecht*, Zürich 1999, N. 35 zu **Art. 144 ZGB**). Der wohl überwiegende Teil der Lehre plädiert für eine Anhörung nicht vor sechs bzw. sieben Jahren (FREIBURGHAUS, *Auswirkungen*, S. 142; *derselbe*, *Der Einfluss des Übereinkommens auf die schweizerische Rechtsordnung*, in: *Die Rechte des Kindes*, 2001, S. 195; HAUSHEER, *Die wesentlichen Neuerungen des neuen Scheidungsrechts*, in: *ZBJV* 135/1997 S. 29; auf Letzteren verweisend: REUSSER, a.a.O., N. 4.79; LEVANTE, a.a.O., S. 43 f.).

**1.2.2** Das Gesetz spricht von einer "Anhörung", was semantisch eine verbale Äusserung des Kindes voraussetzt; die blosse "Anschauung" oder Beobachtung des Kindes wird diesem Erfordernis nicht gerecht. Folglich setzt die Anhörung ein entsprechendes Alter des Kindes voraus und insofern ist sie von der kinderpsychiatrischen Begutachtung abzugrenzen, bei der die Beobachtung des Kindes eine von mehreren Erkenntnisquellen darstellen kann und für deren Anordnung kein bestimmtes Mindestalter vorausgesetzt ist.

Auf der anderen Seite ist das Schwellenalter für die Anhörung aber auch zu unterscheiden von der kinderpsychologischen Erkenntnis, dass formallogische Denkopoperationen erst ab ungefähr elf bis dreizehn Jahren möglich sind und auch die sprachliche Differenzierungs- und Abstraktionsfähigkeit erst ab ungefähr diesem

BGE 131 III 553 S. 557

Alter entwickelt ist (vgl. FELDER/NUFER, *Die Anhörung des Kindes aus kinderpsychologischer Sicht* [im Folgenden: *Anhörung*], in: *Vom alten zum neuen Scheidungsrecht*, Bern 1999, N. 4.131; *dieselben*, *Richtlinien für die Anhörung des Kindes aus kinderpsychologischer/kinderpsychiatrischer Sicht gemäss Art. 12 der UNO-Konvention über die Rechte des Kindes* [im Folgenden: *Richtlinien*], in: *SJZ* 95/1999 S. 318; NUFER, *Die Kommunikationssituation bei der Anhörung von Kindern*, in: *SJZ* 95/1999 S. 317, sowie in: *ZVW* 1999 S. 209). Die Anhörung setzt nicht voraus, dass das Kind im Sinn von **Art. 16 ZGB** urteilsfähig ist. Bei kleineren Kindern ist auch nicht nach konkreten Zuteilungswünschen zu fragen, können sich diese doch hierüber noch gar nicht losgelöst von zufälligen gegenwärtigen Einflussfaktoren äussern und in diesem Sinn eine stabile Absichtserklärung abgeben (vgl. ARNTZEN, *Elterliche Sorge und Umgang mit Kindern*, München 1994, S. 12 und 65; FELDER/NUFER, *Richtlinien*, S. 318; *dieselben*, *Anhörung*, N. 4.131). Die Aussagen jüngerer Kinder haben deshalb für die Zuteilungsfrage nur einen beschränkten Beweiswert (HAUSHEER, a.a.O., S. 29; REUSSER, a.a.O., N. 4.79). Bei ihnen geht es in erster Linie darum, dass sich das urteilende Gericht ein persönliches Bild machen kann und über ein zusätzliches Element bei der Sachverhaltsfeststellung und Entscheidungsfindung verfügt (vgl. BRÄM, a.a.O., S. 1569; SchweighHAUSER, a.a.O., N. 7 zu **Art. 144 ZGB**; FELDER/NUFER, *Anhörung*, N. 4.128).

**1.2.3** Aus den genannten Gründen geht das Bundesgericht im Sinn einer Richtlinie davon aus, dass die Kinderanhörung grundsätzlich ab dem vollendeten sechsten Altersjahr möglich ist. Indes ist nicht von vornherein ausgeschlossen, dass sich je nach den konkreten Umständen auch die Anhörung eines etwas jüngeren Kindes aufdrängen könnte, etwa wenn von mehreren Geschwistern das jüngste kurz vor dem genannten Schwellenalter steht.

**1.2.4** Vorliegend hatte die Klägerin die Einvernahme der sieben- und neunjährigen Mädchen beantragt. Weil die Anhörung als Pflichtrecht ausgestaltet ist (vgl. RUMO-JUNGO, Anhörung, S. 1579), wäre das Obergericht folglich - unter Vorbehalt anderer wichtiger Gründe (dazu Ziff. 1.3) - in Anwendung von **Art. 144 Abs. 2 ZGB** zur Anhörung der beiden Kinder verpflichtet gewesen. Mit seiner Begründung, die Kinder seien zu einer Stellungnahme noch gar nicht in der Lage und ihren Aussagen könnte ohnehin kein bedeutendes Gewicht beigemessen werden, verkennt das

BGE 131 III 553 S. 558

Obergericht die grundsätzliche Bedeutung und den persönlichkeitsrechtlichen Aspekt der Kinderanhörung. Nichts anderes ergibt sich aus dem vom Obergericht aufgeführten **BGE 127 III 295**, wurde doch in jenem Fall von der (erneuten) Einvernahme eines neunjährigen Kindes, das seinen Vater kaum je gesehen hatte, im Wesentlichen deshalb abgesehen, weil es bereits im Rahmen eines umfassenden Gutachtens durch einen Kinderpsychiater befragt worden war.

**1.3** Nebst dem Kindesalter kann auch aus anderen wichtigen Gründen, die das Gesetz wiederum nicht näher spezifiziert, von der Anhörung abgesehen werden.

**1.3.1** Die Botschaft nennt beispielhaft die Ablehnung der Anhörung durch das Kind als wichtigen Grund (BBI 1996 I 144), wobei sicherzustellen wäre, dass das Kind dabei nicht durch einen Elternteil beeinflusst ist. Die Literatur nennt als weitere wichtige Gründe den begründeten Verdacht auf Repressalien gegenüber dem Kind, dessen dauernder Aufenthalt im Ausland, die Beeinträchtigung von dessen Gesundheit durch die Anhörung sowie die besondere Dringlichkeit der Anordnungen (vgl. namentlich: REUSSER, a.a.O., N. 4.85; ZIMMERMANN, a.a.O., S. 126; BALTZER-BADER, Die Anhörung des Kindes - praktisches Vorgehen, in: AJP 1999 S. 1576). Schliesslich würde es keinen Sinn machen, ein Kind anzuhören, das geistig behindert oder in seiner Entwicklung in einer Weise retardiert ist, dass seinen Ausführungen kein Aussagewert beigemessen werden könnte. Hingegen würde es nicht angehen, auf die Anhörung mit dem (nicht weiter belegten) Vorwand zu verzichten, man wolle dem Kind die Belastung ersparen (BRÄM, a.a.O., S. 1571; RUMO-JUNGO, Anhörung, S. 1582).

**1.3.2** Das Obergericht hat bei seiner ablehnenden Entscheid unter anderem auf die Briefchen der Kinder - nach dem einen möchten sie gerne bei der Mutter wohnen, nach dem andern freuen sie sich, beim Vater zu leben - und die Zeugenaussage der Leiterin des Kinderhorts verwiesen, wonach der betreffende Entscheid für die Mädchen ein Problem sei, weil sie keinem der Elternteile wehtun möchten. Das Gericht hat daraus gefolgert, dass die Kinder in einem Loyalitätskonflikt stünden und die Anhörung für sie eine Belastung darstellen würde.

**1.3.3** Im Normalfall sind Kinder beiden Elternteilen gleichermaßen zugeneigt und sie wünschen sich in Trennungssituationen

BGE 131 III 553 S. 559

deren Wiedervereinigung (ARNTZEN, a.a.O., S. 1 f.). Deshalb steht fast jedes Scheidungskind in einem latenten oder offenen Loyalitätskonflikt, der sich mehr oder weniger belastend auswirkt. Insofern könnte die Kinderanhörung mit dem blossen Verweis auf die - letztlich bei jedem familienrechtlichen Verfahren auf die eine oder andere Weise bestehende - Belastungssituation systematisch unterlaufen werden. Nicht zu übersehen ist in diesem Zusammenhang schliesslich die Tatsache, dass in aller Regel nicht die (einmalige) Anhörung, sondern die (gegebenenfalls chronisch konfliktbeladene) Familiensituation die eigentliche Belastung für das Kind darstellt. Deshalb darf von einer beantragten Anhörung nur dann abgesehen werden, wenn - nebst anderen möglichen Gründen (dazu Ziff. 1.3.1) - eine eigentliche



Beeinträchtigung der physischen oder psychischen Gesundheit des Kindes zu befürchten ist. Aus dem für das Bundesgericht verbindlich festgestellten Sachverhalt (**Art. 63 Abs. 2 OG**) gehen keine Anzeichen für eine Belastung hervor, die über das hinausginge, was jedem Verfahren, in welchem Kinderbelange zu regeln sind, inhärent ist.

**1.4** Aus dem Gesagten ergibt sich, dass das Obergericht mit der Verweigerung der von der Klägerin beantragten Kindesanhörung **Art. 144 Abs. 2 ZGB** verletzt hat».

## C. HILFSMITTELN

**Handpuppe oder Stoffpuppe verwenden (Wörtliches Zitat von Therese Steiner & Insoo Kim Berg, 2016, S. 103-104)**

«Handpuppen und Stoffpuppen sind sehr hilfreiche Werkzeuge, mit denen man das Gespräch mit Kindern initiieren und fortsetzen kann, weil sich derlei Spielsachen eine Situation leichter bildhaft darstellen lässt... Mit dieser Hilfe entsteht eine Externalisierung des Geschehens. Wenn man mit Handpuppen oder mit Stofftieren arbeitet, muss man Folgendes beachten. Sobald man selber oder ein Kind ein Stofftier in der Hand hat, ist das Stofftier der Gesprächspartner. Man muss das Stofftier anschauen, auf seine Bewegungen reagieren und mit *ihm* und - nicht mit dem Kind – reden...Mithilfe der folgenden Fragen kann sich ein Gespräch mit der Puppe oder mit dem Stofftier entwickeln:

- Wie heisst du?
- Hast du Freunde? Wie heissen sie?
- Was tust du gerne? Welches ist dein Lieblingsspiel?
- Wo hältst du dich am liebsten auf?
- Was kannst du gut?...

Weiterführende Literatur zum Thema «*Puppenspiel*»: Weinberger, 2013, S. 139-145

Weiterführende Literatur zum Thema «*szenisches Spiel*»: Weinberger, 2013, S. 132-137)

**Bilder malen (Wörtliches Zitat von Steiner & Berg, 2016, S. 115-116)**

Die Arbeit mit Handpuppen oder Stofftieren verlangt von den Kindern immer noch einige sprachliche Fertigkeiten. Das Bildermalen ist eine Ausdrucksform, die kaum sprachliche Fertigkeiten voraussetzt. Viele Kinder malen gewohnheitsmässig und tun dies intuitiv. Man kann den Kindern vorschlagen, irgendein Bild zu malen. Die folgenden Vorschläge sind Themen für lösungsorientierte Bildermalen. Das Kind wird aufgefordert, ein Bild zu einem bestimmten Thema zu malen, z. B.:

- Was es gut kann
- Lieblingsorte, Hund, Familie, den besten Freund oder sonst etwas, das es mag
- Was es sein möchte, wenn es einmal gross ist
- Was in seinem Leben wichtig ist
- Wie es ist, wenn in seinem Leben alles in Ordnung ist
- Ein Tier in dessen Anwesenheit es sich wohl bzw. unwohl fühlt...»

**Versteckte Zettel (Wörtliches Zitat von Therese Steiner, 2016, S. 236-237)**

«Das Verstecken, auf denen Fragen aufnotiert sind, bietet eine Möglichkeit, Kinder in eine Tätigkeit zu involvieren und gleichzeitig auf ein bestimmtes Thema fokussiert zu halten. Diese Aktivität ist bei vielen Kindern sehr beliebt und wird von ihnen einer reinen verbalen Befragung vorgezogen.

*Vorgehen*

Auf Zettel werden spezifische Fragen geschrieben, die für das jeweilige Kind relevant sind. Die Zettel werden versteckt. Die Kinder werden danach aufgefordert, die Zettel zu suchen, wobei unter Umständen mit *warm* und *kalt* eine Hilfestellung gegeben werden kann. Je nach Bedürfnis können zuerst alle Zettel gesucht und danach erst die Fragen beantwortet werden, oder aber jede Frage wird sofort nach dem Finden des Zettels beantwortet. Je nach Alter des Kindes können fünf bis zehn Zettel versteckt werden».