

Bachelor-Arbeit
Ausbildungsgang Sozialarbeit
Kurs TZ 2017-2022

Noemi Käser

Häusliche Gewalt als Thema der Schulsozialarbeit

Betroffene Kinder erkennen und unterstützen

Diese Arbeit wurde am 15. August 2022 an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit eingereicht. Für die inhaltliche Richtigkeit und Vollständigkeit wird durch die Hochschule Luzern keine Haftung übernommen.

Studierende räumen der Hochschule Luzern Verwendungs- und Verwertungsrechte an ihren im Rahmen des Studiums verfassten Arbeiten ein. Das Verwendungs- und Verwertungsrecht der Studierenden an ihren Arbeiten bleibt gewahrt (Art. 34 der Studienordnung).

Studentische Arbeiten der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit werden unter einer Creative Commons Lizenz im Repositorium veröffentlicht und sind frei zugänglich.

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



Urheberrechtlicher Hinweis:

Dieses Werk ist unter einem Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz (CC BY-NC-ND 3.0 CH) Lizenzvertrag lizenziert.

Um die Lizenz anzuschauen, gehen Sie bitte zu <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch>

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.

Keine weiteren Einschränkungen — Sie dürfen keine zusätzlichen Klauseln oder technische Verfahren einsetzen, die anderen rechtlich irgendetwas untersagen, was die Lizenz erlaubt.

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 Sozialarbeiter/innen mit ihrem Beitrag auf fachliches Echo stossen und ihre Anregungen und Impulse von den Fachleuten aufgenommen werden.

Luzern, im August 2022

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit
Leitung Bachelor

Abstract

Häusliche Gewalt ist ein weit verbreitetes Phänomen in unserer Gesellschaft. Viele Kinder sind davon betroffen und leiden unter der erlebten Gewalt und deren Auswirkungen. Oftmals erfahren Aussenstehende aber nichts über die belastende Situation der Kinder, weshalb die betroffenen Kinder auch nicht den notwendigen Schutz und die benötigte Unterstützung erhalten. Diese Arbeit geht der Frage nach, was Schulsozialarbeiter*innen unternehmen können, damit Kinder, die von häuslicher Gewalt betroffen sind, möglichst früh erkannt werden und wie sie sie unterstützen können.

Früherkennungsstrukturen an Schulen können wesentlich dazu beitragen, dass gewaltbetroffene Kinder identifiziert werden. Diese Arbeit beleuchtet ausführlich, wie solche Strukturen aussehen und welche Rolle die Schulsozialarbeit dabei einnimmt. Zudem werden relevante Projekt- und Forschungsergebnisse präsentiert und daraus Handlungsempfehlungen für die Schulsozialarbeit abgeleitet.

In der Beratung und Begleitung von Kindern, die zu Hause Gewalt erleben, kommt dem vertrauensvollen Beziehungsaufbau eine wichtige Rolle zu. Der personenzentrierte Ansatz nach Carl Rogers kann hierfür ein wichtiges Instrument für die Schulsozialarbeit darstellen. Weiter liefern die Konzepte der Resilienzförderung und der Traumapädagogik wichtige Hinweise darauf, wie belastete Kinder durch die Schulsozialarbeit gezielt gestärkt werden können. Zudem wird darauf eingegangen, worauf beim Einbezug der Eltern zu achten ist und wann eine Gefährdungsmeldung bei der Kindes- und Erwachsenenschutzbehörde (KESB) angezeigt ist.

Inhaltsverzeichnis

Abstract	I
Inhaltsverzeichnis	II
Tabellenverzeichnis	IV
1 Einleitung	1
2 Kinder und häusliche Gewalt	6
2.1 <i>Formen von häuslicher Gewalt an Kindern</i>	6
2.2 <i>Ausmass</i>	7
2.3 <i>Auswirkungen von häuslicher Gewalt</i>	8
2.3.1 <i>Psychische, psychosomatische und körperliche Symptome</i>	9
2.3.2 <i>Traumatisierung</i>	9
2.3.3 <i>Auswirkungen auf das Verhalten</i>	10
2.3.4 <i>Geschlechtsspezifische Auswirkungen in der Pubertät</i>	11
2.3.5 <i>Auswirkungen ins Erwachsenenalter und für nachfolgende Generationen</i>	11
2.4 <i>Häusliche Gewalt als Dunkelfeldphänomen: Wieso bleiben Fälle von häuslicher Gewalt unentdeckt?</i>	12
3 Häusliche Gewalt im Kontext der Schule erkennen	14
3.1 <i>Begriffsklärung: Prävention, Früherkennung und Behandlung</i>	15
3.2 <i>Früherkennungsstrukturen in der Schule und die Rolle der Schulsozialarbeit</i>	17
3.2.1 <i>Rolle der Schulsozialarbeit bei Früherkennungsstrukturen in der Schule</i>	18
3.3 <i>Weitere relevante Projekt- und Forschungsergebnisse</i>	20
3.3.1 <i>Häusliche Gewalt aus Sicht von Kindern und Jugendlichen</i>	20
3.3.2 <i>Evaluation von schulischen Präventionsvorhaben</i>	21
3.3.3 <i>Systemisch orientierte Einzelfallhilfe</i>	22
3.3.4 <i>Studie zu den Nutzungsformen der Schulsozialarbeit</i>	23
4 Unterstützungsmöglichkeiten für betroffene Kinder	25
4.1 <i>Beziehungsaufbau zum Kind</i>	25
4.2 <i>Resilienzförderung</i>	26
4.2.1 <i>Stärkung von Resilienzfaktoren</i>	28
4.3 <i>Traumapädagogik</i>	30

4.4	<i>Zusammenarbeit mit den Eltern</i>	32
4.4.1	Einbezug von Eltern: Hinweise für die Beratung von betroffenen Kindern	33
4.5	<i>Gefährdungsmeldung</i>	34
4.5.1	Praxishilfe zur Einschätzung des Kindeswohls	35
5	Schlussfolgerungen und Ableitung von Handlungsempfehlungen für die Schulsozialarbeit	41
5.1	<i>Ebene Kind</i>	41
5.1.1	Betroffene Kinder erkennen	41
5.1.2	Betroffene Kinder unterstützen.....	42
5.2	<i>Ebene Schülerschaft</i>	44
5.3	<i>Ebene Lehrkräfte und Schule</i>	45
5.4	<i>Ebene Eltern</i>	46
5.5	<i>Blitzlicht aus der Praxis: Interview mit einer Leitung Schulsozialarbeit</i>	46
6	Rückblick und Ausblick	49
6.1	<i>Rückblick</i>	49
6.2	<i>Ausblick</i>	50
	Literaturverzeichnis	52

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Internalisierende und externalisierende Verhaltensweisen (eigene Darstellung nach Brunner, 2020, S. 19).....	10
Tabelle 2: Risikoeinschätzung Kindeswohlgefährdung (eigene Darstellung nach Hauri & Jenzer, 2022b, S. 39).....	37
Tabelle 3: Einschätzungssicherheit Kindeswohlgefährdung (eigene Darstellung nach Hauri & Jenzer, 2022b, S. 39).....	37
Tabelle 4: Fallkategorien (eigene Darstellung nach Hauri & Jenzer, 2022b, S. 39)	38

1 Einleitung

Häusliche Gewalt spielt sich meist hinter verschlossenen Türen ab. Deshalb können Statistiken und Studien lediglich Hinweise darauf liefern, wie häufig häusliche Gewalt vorkommt und wie viele Kinder davon betroffen sind. Forschungsergebnisse belegen jedoch, dass Kinder unter häuslicher Gewalt leiden und die Auswirkungen davon lebensprägend sein können (s. Kapitel 3.4).

Gemäss Art. 19 der UNO-Kinderrechtskonvention (SR 0.107), die die Schweiz 1997 ratifiziert hat, sind die Vertragsstaaten verpflichtet, «alle geeigneten Gesetzgebungs-, Verwaltungs-, Sozial- und Bildungsmaßnahmen» zu treffen, «um das Kind vor jeder Form körperlicher oder geistiger Gewaltanwendung (. . .) zu schützen». Und die Istanbul-Konvention (SR 0.311.35), die 2018 in der Schweiz in Kraft gesetzt wurde, hält fest, dass Kinder auch dann als Opfer von häuslicher Gewalt gelten, wenn sie nicht direkt Ziel der Gewalttaten sind (Präambel, Istanbul-Konvention). Die Vertragsstaaten der Istanbul-Konvention verpflichten sich, Schutz und Unterstützung für Kinder, die Zeugen von häuslicher Gewalt sind, zu gewährleisten (Art. 26 Istanbul-Konvention).

Es liegt auf der Hand, dass bei der Erkennung von Häuslicher Gewalt – wie auch bei anderen Formen von Kindeswohlgefährdung – Fachpersonen und Institutionen, die regelmässig mit Kindern und/oder ihren Eltern zu tun haben, eine entscheidende Rolle zukommen (Eidgenössisches Büro für die Gleichstellung von Frau und Mann [EBG], 2020, S. 12). In den ersten Lebensjahren der Kinder vor dem Schuleintritt kommen vor allem Fachpersonen aus dem Gesundheitswesen (z.B. Hebammen, Kinderärzt*innen) und der Elternberatung (z.B. Mütter- und Väterberatung) sowie weitere Akteure aus dem Bereich der Frühbereich in Kontakt mit den jungen Familien (Hafen & Meier Magistretti, 2021, S. 5). Durch diese Kontakte ergibt sich das Potenzial, Familien in Belastungssituationen frühzeitig zu erkennen und zu unterstützen – ein Potenzial, das in der Schweiz aber nachweislich zu wenig ausgeschöpft wird (Hafen & Meier Magistretti, 2021, S. 6). So verläuft die Früherkennung im Frühbereich oftmals nicht systematisch und führt in vielen Fällen auch nicht zu geeigneten Frühinterventionsmassnahmen (ebd.). Die Gründe dafür liegen meist im mangelnden Fachwissen und fehlenden zeitlichen Ressourcen der involvierten Fachpersonen (ebd.). Mit seinem Modell der «Frühen Hilfen» zeigt Österreich, wie institutionelle und interprofessionelle Vernetzung dazu beitragen kann, Familien in schwierigen Situationen

frühzeitig zu erkennen und zu unterstützen (ebd.). Hafén und Meier Magistretti (2021) haben auf der Grundlage dieser Erkenntnisse Vorschläge für die Weiterentwicklung von Vernetzungsprojekten im Frühbereich, die den strukturellen und politischen Gegebenheiten der Schweiz gerecht werden, erarbeitet (konkrete Ausgestaltung siehe Hafén & Meier Magistretti, 2021, S. 45-50).

Mit dem Kindergarteneintritt (in der Regel im Alter von vier Jahren) beginnt für die Kinder in der Schweiz die obligatorische Schulzeit. Aus den Sozialzielen der Bundesverfassung (Art. 41 Abs. 1 BV, SR 101) lässt sich ableiten, dass die Schule ihren Bildungsauftrag auf das Wohlergehen des Kindes auszurichten hat (Zingaro, 2022a, S. 74). Dies wird in zahlreichen kantonalen Schulgesetzgebungen zusätzlich konkretisiert (Zingaro, 2022a, S. 75-81). Die Schule als Ort, an dem Kinder einen bedeutenden Teil ihrer Zeit verbringen, steht somit besonders in der Verantwortung, wenn es darum geht, Kinder zu identifizieren und zu unterstützen, die in ihrer Entwicklung gefährdet sind.

Wissenschaftler*innen kritisieren allerdings, dass die Schule über kein ausgeprägtes Selbstverständnis verfüge, «sich selbst als eine zentrale Instanz in der Wahrnehmung und Umsetzung des Kinderschutzes zu begreifen» (Fischer et al., 2011, S. 11). Diese Einschätzung wird auch durch die Ergebnisse der Optimus Studie Schweiz gestützt, die repräsentative Daten zur Verbreitung und Formen von Gewalt an Kindern und Jugendliche erhebt (UBS Optimus Foundation, 2018, S. 11). Dabei wurde unter anderem untersucht, welche Organisationen oder Personengruppen bei einem Verdacht auf Kindeswohlgefährdung eine Meldung an eine Kinderschutzorganisation vornehmen. Es stellte sich heraus, dass sich Schulen auffallend selten an Kinderschutzorganisationen oder -behörden wenden (UBS Optimus Foundation, 2018, S. 22). Eine Forderung der Studie lautet demnach, dass in die Früherkennung investiert werden sollte und Lehrkräfte und andere Fachpersonen gezielt sensibilisiert werden sollten (UBS Optimus Foundation, 2018, S. 4-5).

Bei der frühzeitigen Wahrnehmung von Gefährdungslagen bei Schüler*innen kommt der Schulsozialarbeit eine besondere Verantwortung zu (Braun, 2011, S. 183; Stüwe et al., 2015, S. 214). Biesel und Schär (2018, S. 137) sehen die Schulsozialarbeit gar als Leitprofession, die mit Prävention, Früherkennung, Intervention und Triage das Thema Kinderschutz an der Schule gestalten sollte. Wie dies konkret aussehen könnte, steht im Fokus dieser Arbeit, die auf die Beantwortung der folgenden Fragen ausgerichtet ist:

Hauptfrage:

Welche Handlungsmöglichkeiten haben Schulsozialarbeitende, um Kinder, die von häuslicher Gewalt betroffen sind, möglichst früh zu erkennen und zu unterstützen?

Unterfragen:

1. Was ist häusliche Gewalt und welche Auswirkungen kann das direkte oder indirekte Erleben von häuslicher Gewalt auf die Entwicklung von Kindern haben?
2. Welchen Beitrag können Schulsozialarbeitende leisten, damit Kinder, die von häuslicher Gewalt betroffen sind, möglichst früh erkannt werden?
3. Mit welchen Beratungsansätzen und Konzepten können betroffene Kinder durch Schulsozialarbeitende wirkungsvoll unterstützt werden?

Diese Fragen werden im Rahmen einer Literaturlarbeit bearbeitet. Die vorliegende Arbeit basiert somit auf einer Literaturrecherche, wobei vorwiegend Literatur aus dem deutschsprachigen Raum beigezogen wurde. In einem ersten Schritt wurde dabei Literatur zu den Themenbereichen häusliche Gewalt (mit besonderem Fokus auf betroffene Kinder), Schulsozialarbeit, Kinderschutz und Früherkennung und -intervention über die nationale Bibliotheksplattform Swiscovery sowie über Fachdatenbanken (insbesondere wiso und Content-Select) gesichtet. Diese umfassende Recherche bildete die Grundlage für die Eingrenzung des Themas und entsprechend die Konkretisierung der Fragestellung. Anschliessend wurde nach spezifischer Literatur zur Beantwortung der Fragestellung gesucht. Die Erkenntnisse der Recherche wurden fortlaufend dokumentiert und bildeten die Grundlage für das spätere Verfassen der vorliegenden Arbeit. Um die Ergebnisse der Literaturverarbeitung und -interpretation mit den tatsächlichen Gegebenheiten in der Schulsozialarbeit abzugleichen, wurde zudem ein Interview mit der Leitung Schulsozialarbeiter einer grösseren schweizerischen Stadt durchgeführt.

Der Fokus dieser Arbeit liegt auf der Disziplin «Sozialarbeit». Welche Rolle die Schulsozialpädagogik und Schulsoziokulturelle-Animation in der (Früh-)Erkennung und Unterstützung von gewaltbetroffenen Kindern einnehmen kann, wird nicht näher beleuchtet.

Die vorliegende Bachelorarbeit umfasst sechs Kapitel. Nach der Einleitung im *ersten Kapitel* wird im *zweiten Kapitel* das Phänomen häusliche Gewalt näher beleuchtet und insbesondere auf die Situation von betroffenen Kindern eingegangen. Dieses Kapitel beantwortet somit die

erste Unterfrage und bildet die Grundlage für die Beantwortung der weiteren Unterfragen. Es werden zuerst die verschiedenen Formen von häuslicher Gewalt an Kindern beschrieben, dann wird mithilfe von Statistiken und Studien ein Versuch unternommen, das Ausmass des Phänomens zu erfassen. Anschliessend werden die möglichen Auswirkungen von häuslicher Gewalt auf die Entwicklung von Kindern beschrieben, und zum Schluss werden einige Erklärungen aufgeführt, wieso häusliche Gewalt gegen aussen oft unsichtbar bleibt und.

Das *dritte Kapitel* bildet die Grundlage für die Beantwortung der zweiten Unterfrage. Dafür wird zuerst das Tätigkeitsfeld Schulsozialarbeit beschrieben und auf die Begrifflichkeiten der Prävention, Früherkennung und Frühintervention eingegangen. Anschliessend werden mögliche Früherkennungsstrukturen für den Schulkontext vorgestellt und dabei diskutiert, welche Rolle die Schulsozialarbeit bei solchen Strukturen einnehmen könnte. Dann werden einige relevante Projekt- und Forschungsergebnisse präsentiert, die weitere Hinweise darauf liefern, was die Schulsozialarbeit unternehmen könnte, um Kinder, die von häuslicher Gewalt betroffen sind, möglichst frühzeitig zu erkennen.

Im *vierten Kapitel* werden Antworten auf die dritte Unterfrage geliefert. Dabei stehen Konzepte im Fokus, die für die Arbeit mit von häuslicher Gewalt betroffenen Kindern besonders geeignet sind. So wird zuerst darauf eingegangen, wie der Beziehungsaufbau zum Kind – als Grundvoraussetzung für eine vertrauensvolle Zusammenarbeit – möglichst gut gelingen kann. Dann wird auf die Resilienzförderung und Traumapädagogik eingegangen. Anschliessend wird die Zusammenarbeit mit den Eltern beleuchtet. Zum Schluss des Kapitels wird darauf eingegangen, in welchen Fällen die Schulsozialarbeit eine Gefährdungsmeldung bei der Kindes- und Erwachsenenschutzbehörde (KESB) einreichen sollte beziehungsweise muss und wie sie vorgehen kann, wenn nicht eindeutig beantwortet werden kann, ob eine Gefährdungsmeldung angezeigt ist oder nicht.

Im *fünften Kapitel* werden die Schlussfolgerungen aus den drei vorangehenden Kapiteln gezogen und daraus abgeleitet Handlungsempfehlungen für die Schulsozialarbeit formuliert. Somit wird in diesem Kapitel die Hauptfrage der vorliegenden Bachelorarbeit beantwortet. Als Abschluss des Kapitels werden die wichtigsten Aussagen aus dem Interview mit einer für die Leitung Schulsozialarbeit zuständige Person, die aber nicht namentlich erwähnt werden möchte, dargelegt.

Im *sechsten und letzten Kapitel* werden anhand eines Rückblicks nochmals die wesentlichen Erkenntnisse zusammengefasst. In Form eines Ausblicks werden weitere Fragen aufgeworfen, denen in Zusammenhang mit der bearbeiteten Thematik nachgegangen werden könnte.

2 Kinder und häusliche Gewalt

Häusliche Gewalt ist ein komplexes Phänomen, das in vielen verschiedenen Formen und Konstellationen auftreten kann. Die vorliegende Arbeit orientiert sich beim Begriff «häusliche Gewalt» an der Definition aus dem Übereinkommen des Europarats zur Verhütung und Bekämpfung von Gewalt gegen Frauen und häuslicher Gewalt (SR 0.311.35), besser bekannt als Istanbul-Konvention. Häusliche Gewalt bezeichnet gemäss Istanbul-Konvention:

Alle Handlungen körperlicher, sexueller, psychischer oder wirtschaftlicher Gewalt, die innerhalb der Familie oder des Haushalts oder zwischen früheren oder derzeitigen Eheleuten oder Partnerinnen beziehungsweise Partnern vorkommen, unabhängig davon, ob der Täter beziehungsweise die Täterin denselben Wohnsitz wie das Opfer hat oder hatte. (Art. 3 lit. b Istanbul-Konvention)

Daraus wird ersichtlich, dass häusliche Gewalt unterschiedliche Formen annehmen kann (körperliche, sexuelle, psychische oder wirtschaftliche Gewalt), in verschiedenen Beziehungskonstellationen auftreten (z.B. Gewalt innerhalb der Partnerschaft, Gewalt zwischen Eltern und Kindern, Gewalt zwischen Geschwistern) und auch dann stattfinden kann, wenn Täter und Opfer nicht denselben Wohnsitz haben.

Der Schwerpunkt dieser Arbeit liegt bei Kindern, die häusliche Gewalt durch ihre Eltern erleben. In Übereinstimmung mit Art. 1 der UN-Kinderrechtskonvention wird in der vorliegenden Arbeit unter dem Begriff «Kind» jeder Mensch verstanden, der das achtzehnte Lebensjahr noch nicht vollendet hat. Der Fokus dieser Arbeit liegt aufgrund der Fragestellung bei Kindern, die die Primar- oder Sekundarstufe I besuchen. Unter dem Begriff «Eltern» werden in dieser Arbeit Erwachsene verstanden, die gegenüber einem Kind eine elterliche Erziehungsrolle übernehmen.

2.1 Formen von häuslicher Gewalt an Kindern

In seinem Bericht zu Gewalt und Vernachlässigung in der Familie unterscheidet der Bundesrat drei Formen von häuslicher Gewalt an Kindern (Bundesrat, 2012, S. 11-13): Da gibt es zum einen die *Kindesmisshandlung*, zu der Schläge und andere gewaltsame Handlungen gehören, die die geistige und körperliche Unversehrtheit einer Person verletzen (körperliche Gewalt). Kindesmisshandlung umfasst weiter verbale Gewalt in Form von Drohungen, Beschimpfungen, Demütigungen, Abwertungen u.ä. (psychische Gewalt) wie auch sexuelle

Handlungen gegen den Willen der Person unter Ausnützung eines Machtverhältnisses (sexuelle Gewalt). Weiter spricht man von *Vernachlässigung*, wenn Kinder nicht die notwendige Fürsorge, Aufsicht und Anregung erhalten. Im Einzelfall lässt sich Vernachlässigung nicht klar von körperlicher und psychischer Gewalt abgrenzen. Als dritte Form von häuslicher Gewalt an Kindern identifiziert der Bundesrat das *Miterleben von elterlicher Paargewalt*. Damit ist gemeint, dass Kinder bei gewalttätigen Auseinandersetzungen zwischen den Eltern anwesend sind, diese aus einem Nebenraum mitanhören oder die Folgen der Gewalt erleben (Verletzungen und/oder Verzweiflung bei einem oder beiden Elternteilen).

Wie aus obenstehender Unterscheidung hervorgeht, sind Kinder auch dann Opfer von häuslicher Gewalt, wenn sich die Gewalthandlung nicht direkt gegen sie richtet. Denn auch wenn sie die Gewalt «nur» indirekt erleben, wachsen sie in einem Klima von Gewalt auf: Sie sind in ihrem zu Hause, wo sie eigentlich Schutz und Geborgenheit erleben sollten, Gefahren ausgesetzt und leben in Angst und Verunsicherung (Brunner, 2020, S. 11). So kann das Miterleben von häuslicher Gewalt vielfältige und schwerwiegende Auswirkungen auf die Entwicklung von Kindern haben (s. dazu auch Kapitel 3.4).

2.2 Ausmass

Es lassen sich keine genauen Aussagen darüber machen, wie viele Kinder in der Schweiz von häuslicher Gewalt betroffen sind. Das liegt unter anderem daran, dass häusliche Gewalt häufig im Verborgenen geschieht, ohne dass diese Fälle je in eine Statistik (z.B. der Polizei, Opferhilfe) einfließen (EBG, 2021, S. 3). Zudem können auch Prävalenzstudien, die mittels Befragungen der Bevölkerung das Dunkelfeld zu beleuchten versuchen, nur bedingt Auskunft über das Ausmass liefern – zu unklar ist, inwiefern Betroffene gegenüber Dritten wahrheitsgetreu über ihre Gewalterfahrungen berichten und inwiefern Scham oder kulturelle Werte einen Einfluss auf die Antworten haben (ebd.).

Dennoch liefern Statistiken und Studien gewisse Anhaltspunkte für das Ausmass des Phänomens: So wurden im Jahr 2020 in der Schweiz gemäss Polizeilicher Kriminalstatistik 20'123 Straftaten im Bereich häusliche Gewalt registriert (Bundesamt für Statistik [BFS], 2021, S. 44). Erfasst sind hier allerdings nur Fälle, bei denen die Polizei involviert war. Wenn man bedenkt, dass sich gemäss Opferbefragungen nur 10-22 % der Betroffenen von häuslicher Gewalt an die Polizei wenden (FRA, 2014, 59f.; Killias et al., 2012, S. 18; GFS Bern

2019, S. 16, zit. in EBG, 2021, S. 3), muss man davon ausgehen, dass die tatsächliche Anzahl Fälle um ein Vielfaches höher liegt. Aus kantonalen Erhebungen und Statistiken zu Polizeieinsätzen bei häuslicher Gewalt, weiss man, dass bei mehr als der Hälfte der Einsätze Minderjährige anwesend sind bzw. im selben Haushalt leben (EBG, 2020, S. 5).

Die Optimus Studie Schweiz verfolgte das Ziel mit einer Befragung von privaten und öffentlichen Kinderschutzorganisationen, repräsentative Daten über die Verbreitung und Formen von Gewalt an Kindern und Jugendlichen zu erheben (UBS Optimus Foundation, 2018, S. 11). Dabei zeigte sich, dass pro Jahr ca. 30'000 bis 50'000 Kinder (etwa 2-3,3 % aller in der Schweiz lebenden Kinder) wegen einer Kindeswohlgefährdung an eine darauf spezialisierte Organisation gelangen (UBS Optimus Foundation, 2018, S. 20-21). Davon betrafen 18,7 % der Fälle primär das Miterleben von Partnergewalt, 20,2 % körperliche Misshandlung, 19,3 % psychischer Misshandlung, 22,4 % Vernachlässigung und 15,2 % sexuellen Missbrauch (UBS Optimus Foundation, 2018, S. 25). Die Autoren der Optimus Studie Schweiz weisen explizit darauf hin, dass es sich bei den genannten 30'000 bis 50'000 Kindern nur um die Spitze des Eisbergs handelt; sie gehen davon aus, dass das wahre Ausmass deutlich höher liegt (UBS Optimus Foundation, 2018, S. 32). Seith (2013) geht aufgrund von verschiedenen Prävalenzstudien davon aus, dass zwischen 10 und 30 Prozent aller Kinder und Jugendlichen im Verlauf ihrer Kindheit Zeugen von häuslicher Gewalt werden (S. 79).

Diese Zahlen machen klar, dass häusliche Gewalt keinesfalls ein Randphänomen ist, sondern ein Problem von erheblichem Ausmass.

2.3 Auswirkungen von häuslicher Gewalt

Zahlreiche Studien belegen eindrücklich, wie vielseitig und schwerwiegend die Auswirkungen von häuslicher Gewalt auf die Entwicklung von Kindern sein kann. Bevor auf die verschiedenen möglichen Auswirkungen eingegangen wird, soll an dieser Stelle aber festgehalten werden, dass nicht zwangsläufig alle betroffenen Kinder Schaden nehmen (Brunner, 2020, S. 21). Einige Kinder entwickeln sich trotz widriger Umstände gesund. Darauf wird im Kapitel 4.2 zur Resilienzförderung noch vertieft eingegangen.

2.3.1 *Psychische, psychosomatische und körperliche Symptome*

Insbesondere Säuglinge und Kleinkinder, die von Partnerschaftsgewalt betroffen sind, können Regulationsstörungen wie Schlaf-, Ess- und Verdauungsschwierigkeiten zeigen (Brunner, 2020, S.20; Kindler, 2013, S. 35). Vorschul-, Schulkinder und Jugendliche weisen oftmals auch psychosomatische Beschwerden wie Kopf- oder Bauchschmerzen auf (ebd.). Sie können auch Ängste entwickeln und leiden unter Gefühlen von Wertlosigkeit und Leere bis hin zu Suizidgedanken (Brunner, 2020, S.20). Das Erleben häuslicher Gewalt kann auch die Konzentrationsfähigkeit der betroffenen Kinder und Jugendlichen einschränken und zu reduzierter Lernbereitschaft führen (Kindler, 2013, S. 36). Es erstaunt nicht weiter, dass dies negative Auswirkungen auf den Schulerfolg haben kann (ebd.).

Wenn Kindern früh und wiederholt Stressoren ausgesetzt sind, können sie zudem Schwierigkeiten entwickeln, ihre Emotionen zu regulieren (Kinderschutz-Zentrum Berlin, 2009, S. 81). Dies kann beispielsweise dazu führen, dass Affekte unreflektiert ausgelebt werden oder auf unreife Bewältigungsstrategien zurückgegriffen wird (ebd.).

2.3.2 *Traumatisierung*

Ein psychisches Trauma liegt gemäss Fischer und Riedesser (2020) dann vor, wenn ein «vitales Diskrepanzerlebnis zwischen bedrohlichen Situationsfaktoren und den individuellen Bewältigungsmöglichkeiten» vorliegt (S. 93). In gewissen Fällen, kann schon ein einziges sehr bedrohliches Erlebnis zu einer Traumatisierung führen; meist kommt es aber zu Traumatisierungen, wenn eine Person sich wiederholt in einer überfordernden Situation befindet (Brunner, 2020, S. 16-17).

Aufgrund ihrer grösseren Verletzlichkeit und ihrer familiären Abhängigkeit geraten Kinder schneller in Zustände von Hilflosigkeit (Strasser, 2006; zit. in Fachstelle für Gleichstellung Stadt Zürich et al., 2010, S. 89). Das Risiko, dass Kinder eine Traumatisierung erleben, ist somit erhöht (ebd.). Das Erleben von häuslicher Gewalt kann bei Kindern dann zu einem Trauma führen, wenn die Bedrohung ihre individuellen Bewältigungsmöglichkeiten übersteigt (Brunner, 2020, S. 16-17). Sie fühlen sich massiv ausgeliefert und ohnmächtig; die Erlebnisse können nicht eingeordnet und die Stressgefühle nicht abgebaut werden (ebd.).

Verschiedene Studien belegen, dass Kinder, die häuslicher Gewalt erleben, Symptome einer Posttraumatischen Belastungsstörung (PTBS) aufweisen (für eine Forschungsübersicht siehe

Dlugosch, 2010, S. 60-63). Dies zeigt sich vor allem darin, dass die betroffenen Kinder die traumatischen Situationen immer wieder innerlich durchleben (z.B. in Form von Flash-backs oder Alpträumen), ein konstant erhöhtes Erregungsniveau aufweisen und Vermeidungsverhalten entwickeln (Dlugosch, 2010, S. 61).

Eine frühkindliche Traumatisierung führt zu einer dauerhaften Fehlregulation des Stresshormonsystems (EBG, 2020, S. 8). Dadurch erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass betroffene Kind lebenslang Schwierigkeiten im Umgang mit belastenden Situationen aufweisen, was wiederum die Entwicklung von Depressionen oder Angsterkrankungen begünstigt (ebd.)

2.3.3 Auswirkungen auf das Verhalten

Die belastenden Erlebnisse zu Hause wirken sich oftmals auch auf das Verhalten der Kinder aus (Brunner, 2020, S. 18-19). Dabei sind die gezeigten Verhaltensweisen abhängig vom jeweiligen Entwicklungsstand des Kindes und können grob in internalisierende (nach innen, gegen die eigene Person gerichtete) und externalisierende (nach aussen gerichtete) Verhaltensweisen unterteilt werden (ebd):

	Internalisierende Verhaltensweisen	Externalisierende Verhaltensweisen
Vorschul- und Schulkinder	<ul style="list-style-type: none"> • vermindertes Spielverhalten • verminderte Aufmerksamkeit und Konzentration • Überanpassung • depressive Verhaltensmuster • Selbstverletzungen • Suizidhandlungen 	<ul style="list-style-type: none"> • unruhiges, störendes Verhalten • schlechte Schulleistungen • aggressives, feindseliges Verhalten
Jugendliche	Zusätzlich zu den oben beschriebenen: <ul style="list-style-type: none"> • Isolation • Suchtverhalten • Suchtmittelmissbrauch 	Zusätzlich zu den oben beschriebenen: <ul style="list-style-type: none"> • Gesellschaftliche Grenzüberschreitungen • Gesetzesüberschreitungen

Tabelle 1: Internalisierende und externalisierende Verhaltensweisen (eigene Darstellung nach Brunner, 2020, S. 19)

Schär (2015) kommt aufgrund verschiedener Studien zum Schluss, dass das Erleben von häuslicher Gewalt erhebliche Auswirkungen auf das Sozialverhalten der betroffenen Kinder hat (S. 35). So weisen diese Kinder häufiger störendes und aggressives Verhalten in der Schule auf und haben Schwierigkeiten beim Aufbau von Freundschaften und in der Konfliktbewältigung (ebd.).

2.3.4 Geschlechtsspezifische Auswirkungen in der Pubertät

In der Pubertät können geschlechtsspezifische Auswirkungen von häuslicher Gewalt festgestellt werden (Klopfstein, 2015, S. 235-234). Auswirkungen auf Mädchen können u.a. sein: passiver Rückzug, Selbstverletzungen, Depression, Essstörungen, Promiskuität (ebd.). Bei den Jungen können sich u.a. folgende Auswirkungen zeigen: Wutanfälle, Sachbeschädigung, Aggression, erhöhte Reizbarkeit, Tierquälerei, Tötungsfantasien (ebd.)

Sowohl bei Mädchen wie auch bei Jungen kann das Erleben von häuslicher Gewalt niedrige Frustrationstoleranz, Minderwertigkeitsgefühle, Suchtmittelkonsum oder Selbstmordversuche auslösen (ebd.).

2.3.5 Auswirkungen ins Erwachsenenalter und für nachfolgende Generationen

Das Erleben von häuslicher Gewalt im Kindesalter kann die Gesundheit der betroffenen Kinder auch langfristig beeinträchtigen (Bundesrat, 2012, S. 19). Man geht davon aus, dass solche Erfahrungen entwicklungspsychologische und neurobiologische Narben hinterlassen, die das Risiko für verschiedenste psychische, psychosomatische und körperliche Erkrankungen im Erwachsenenalter erhöhen (ebd.). So leiden Betroffene häufiger an koronaren Herzerkrankungen, chronisch-obstruktiven Lungenerkrankungen, Angsterkrankungen, Persönlichkeitsstörungen, Suchterkrankungen usw. (ebd.). Die gesundheitlichen Beschwerden ergeben sich teilweise auch daraus, dass Kinder, die Gewalterfahrungen ausgesetzt waren, später signifikant häufiger Tabak, Alkohol, Drogen und psychotrope Medikamente konsumieren (ebd.).

Gewalterfahrungen in der Kindheit können nicht nur Auswirkungen auf das Erwachsenenalter haben; die Folgen davon können in gewissen Fällen sogar an die nächste Generation weitergegeben werden (EBG, 2020, S. 8). Gewalttätige Beziehungsmuster werden von einer Generation auf die nächste übertragen, weshalb man dieses Phänomen

häufig als intergenerationale Übertragung von Gewalt bezeichnet (Dlugosch, 2010, S. 79). Empirische Forschungen belegen, dass Kinder, die Gewalterfahrungen ausgesetzt waren, ein höheres Risiko aufweisen, später selbst Gewalt in der Partnerschaft auszuüben oder diese zu erdulden. Zudem pflegen Betroffene gegenüber den eigenen Kindern vermehrt einen gewaltgeprägten Erziehungsstil (EBG, 2020, S. 8). Dennoch muss hier betont werden, dass bei weitem nicht alle Kinder, die häusliche Gewalt erleben, im Erwachsenenalter selbst Täter oder Opfer von Gewalt werden. Eine solche Schlussfolgerung wäre zutiefst stigmatisierend und würde verkennen, dass hinter der intergenerationalen Übertragung von häuslicher Gewalt komplexe Mechanismen stehen, die aber noch unzureichend erforscht sind (Dlugosch, 2010, S. 80).

2.4 Häusliche Gewalt als Dunkelfeldphänomen: Wieso bleiben Fälle von häuslicher Gewalt unentdeckt?

Opfer von häuslicher Gewalt haben Anrecht auf Schutz und Unterstützung (Art. 18 Istanbul-Konvention). Dennoch muss davon ausgegangen werden, dass nur ein Bruchteil der Betroffenen dieses Recht auch in Anspruch nimmt. Die Gründe, wieso häusliche Gewalt oft nicht nach aussen dringt, sind vielschichtig und unterscheiden sich von Fall zu Fall. Grundsätzlich kann aber festgehalten werden, dass Opfer von häuslicher Gewalt meist aufgrund der emotionalen Nähe zum Täter oder weil sie in einem Abhängigkeitsverhältnis zum Täter stehen, nicht über ihre Situation sprechen oder Hilfe suchen (Stadt Zürich & Kanton Zürich, 2020, S. 7).

Damit ein betroffenes Kind überhaupt Hilfe in Anspruch nehmen kann, muss es zuerst wissen, dass das, was es erlebt, nicht in Ordnung ist (Brunner, 2020, S. 30). Wenn man bedenkt, dass gewisse Kinder in einer ständigen Gewaltatmosphäre aufwachsen, wird klar, dass diese Einsicht alles andere als selbstverständlich ist. Weiter muss das Kind auch noch Vertrauen in seine eigene Wirksamkeit haben, um aus dieser Erkenntnis heraus handeln zu können (ebd.). Und dann sollte das Kind auch noch wissen, wo es sich Hilfe holen kann (ebd.). Dies macht deutlich, wie hoch die Initialhürden für betroffene Kinder sein können, um ihre Not nach aussen zu tragen.

Dazu kommt, dass in gewissen Familien ein explizites Verbot herrscht, mit Aussenstehenden über die Gewalt in der Familie zu sprechen (ebd.). Aber ganz unabhängig davon, ob ein familiäres Schweigegebot besteht oder nicht, können betroffene Kinder schlecht abschätzen,

welche Konsequenzen es nach sich ziehen wird, wenn sie mit anderen über ihre Gewalterfahrungen sprechen. So haben sie beispielsweise Angst davor, dass ihre Eltern dann ins Gefängnis kommen oder sie selber in ein Heim gesteckt werden (ebd.). Oftmals fühlen sich Kinder zudem mitschuldig und schämen sich für ihre Situation, was sie zusätzlich daran hindert, Hilfe in Anspruch zu nehmen (Voß, 2013, S. 326)

Die Gründe weshalb Betroffene von häuslicher Gewalt nicht erkannt und unterstützt werden, liegen aber nicht allein bei den betroffenen Personen. Jüngere Forschungsergebnisse lassen den Schluss zu, dass selbst Fachpersonen aus dem Gesundheits-, Bildungs- und Sozialbereich teilweise erhärteten Verdachtsmomenten von häuslicher Gewalt nicht systematisch nachgehen, weil sie sich unsicher sind bezüglich des weiteren Vorgehens (Krüger et al., 2017, S. 109). Um sich selbst vor einer Überforderungssituation zu schützen, kann es vorkommen, dass sie so tun, als hätten sie die Verdachtsmomente nicht wahrgenommen (ebd.).

3 Häusliche Gewalt im Kontext der Schule erkennen

Wenn häusliche Gewalt nicht nach aussen dringt, können betroffene Kinder auch nicht unterstützt werden. Dabei wäre es wichtig, dass betroffene Kinder möglichst früh identifiziert werden, denn die negativen Auswirkungen nehmen zu und sind intensiver, je länger die Belastung andauert (Brunner et al., 2013, S. 40). Es stellt sich somit die Frage, welchen Beitrag die Schule und konkret die Schulsozialarbeit leisten können, damit Kinder, die von häuslicher Gewalt betroffen sind, möglichst früh identifiziert werden.

Die Schulsozialarbeit ist ein vergleichsweise junges Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe. Die Entstehung und Ausbreitung der Schulsozialarbeit in der Schweiz ist geprägt durch das föderalistische System der Schweiz, wodurch erhebliche regionale Unterschiede bestehen (Hostettler et al., 2020, S. 38-40). In der Deutschschweiz begann sich Ende der 1990er-Jahre die Schulsozialarbeit in städtischen Gebieten flächendeckend zu etablieren; anschliessend wurden auch in Agglomerationen und ländlichen Gebieten nach und nach Projekte der Schulsozialarbeit gestartet (Baier, 2011a; zit. in Hostettler et al., 2020, S. 38-40). Gemäss Hostettler et al. (2020) ist die Schulsozialarbeit bis heute das am stärksten wachsende Praxisfeld der Sozialen Arbeit (S. 39).

Baier (2011) stellt fest, dass Schulsozialarbeitende in der Schweiz vor allem Aufgaben in den Bereichen Einzelfallhilfe, Projekt- und soziale Gruppenarbeiten, Elternarbeit, sozialräumliche Vernetzungen sowie Schulentwicklung übernehmen, wobei der Fokus auf der Einzelfallhilfe liegt (S. 65). Iseli (2022) sieht den Kernauftrag der Schulsozialarbeit darin, Kinder und Jugendliche, die in ihrer persönlichen, schulischen oder sozialen Entwicklung bedroht sind, zu unterstützen (S. 229). Die Schulsozialarbeit müsse sich prioritär denjenigen Kindern annehmen, bei denen eine Kindeswohlgefährdung befürchtet werden muss – dies nicht zuletzt aufgrund der knappen personellen Ressourcen, die der Schulsozialarbeit oftmals zur Verfügung stehen (ebd.).

Um Antworten auf die einleitende Frage dieses Kapitels zu finden, werden in einem ersten Schritt die in diesem Zusammenhang zentralen Begriffe Prävention, Früherkennung und Behandlung erörtert. Anschliessend wird ein Modell für Früherkennungsstrukturen von psychosozialen Problemen vorgestellt und dabei aufgezeigt, wie die konkrete Umsetzung einer solchen Früherkennungsstruktur in der Schule aussehen und welche Rolle die Schulsozialarbeit dabei einnehmen könnte. Da es in der Fachliteratur wenig konkrete Hinweise darauf gibt, was die Schulsozialarbeit unternehmen kann, um von häuslicher Gewalt

betroffene Kinder möglichst frühzeitig zu identifizieren, werden in einem nächsten Schritt einige relevante Forschungs- und Projektergebnisse präsentiert. Aus den in diesem Kapitel gewonnenen Erkenntnissen werden Handlungsempfehlungen abgeleitet, die im Kapitel 5 diskutiert werden.

3.1 Begriffsklärung: Prävention, Früherkennung und Behandlung

Ziegele (2014) erkennt für die Soziale Arbeit in der Schule drei Funktionen: die Prävention, die Früherkennung und die Behandlung von (bio-)psychosozialen Problemen (S. 38). Zunächst werden die Begriffe Prävention und Behandlung erörtert, da diese Begriffe – wie sich zeigen wird – als Kontinuum verstanden werden (Hafen, 2013, S. 83). Anschliessend wird der Begriff der Früherkennung näher beleuchtet, der als Übergangsbereich zwischen Prävention und Behandlung betrachtet werden kann (Hafen, 2005, S. 88).

Prävention zielt darauf ab, «zukünftige mögliche Probleme bei unbestimmten Personen zu verhindern» (Ziegele, 2014, S. 38). Es werden also potenzielle Probleme, die sich in der Zukunft ergeben könnten, in den Blick genommen, um anschliessend festzulegen, welche Einflussfaktoren die Wahrscheinlichkeit verringern, dass ein potenzielles Problem in der Zukunft auch tatsächlich auftritt (Hafen, 2013, S. 86). Hiermit wird auch klar, dass Prävention ein sehr komplexes Vorhaben ist, denn die allermeisten Probleme sind multikausal und die Anzahl Einflussfaktoren sehr gross (Hafen, 2013, S. 93). Sind die Einflussfaktoren bestimmt, zielt die Prävention darauf ab, mögliche Belastungsfaktoren zu reduzieren und Schutzfaktoren zu stärken (Hafen, 2013, S. 88).

Prävention im Kontext der häuslichen Gewalt würde also bedeuten, zuerst die Faktoren zu identifizieren, die häusliche Gewalt begünstigen. Gemäss dem ökologischen Erklärungsmodell zur Entstehung von Gewalt der Weltgesundheitsorganisation [WHO] (2003) gibt es zahlreiche Faktoren auf den Ebenen Individuum, Beziehung, Gemeinschaft und Gesellschaft, die das Auftreten von Gewalt begünstigen bzw. hemmen (S. 13-14). So sind gemäss diesem Modell auf der Ebene Individuum u.a. psychische Störungen oder der Bildungsstand als Einflussfaktoren für die Entstehung von Gewalt angesiedelt (ebd.). Präventive Ansätze könnten nun darin bestehen, die psychische Gesundheitsversorgung verbessern oder die Chancengleichheit beim Zugang zu Bildung zu erhöhen. Zur Veranschaulichung noch ein weiteres Beispiel: Auf Ebene Gesellschaft wird die Verfügbarkeit von Waffen als ein Faktor unter vielen anderen identifiziert (WHO, 2003, S. 14). Die

Prävention im Bereich häuslicher Gewalt könnte also darauf hinwirken, das Waffengesetz zu verschärfen.

Im Gegensatz zur Prävention, die auf zukünftige Probleme abzielt, steht bei der *Behandlung* ein gegenwärtiges Problem im Fokus der Aufmerksamkeit (Hafen, 2013, S. 86), das durch Interventionen im Idealfall behoben oder zumindest gelindert werden soll (Ziegele, 2014, S. 38). Prävention und Behandlung sind aber nicht als zwei getrennte Disziplinen zu betrachten, sondern als «sich gegenseitig bedingende Tätigkeiten» (Hafen, 2013, S. 83). Bei der nochmaligen Betrachtung des oben genannten Beispiels mit den psychischen Störungen als Einflussfaktor für Gewalt wird klar, was damit gemeint ist: Wenn die psychische Gesundheitsversorgung im Rahmen von präventiven Massnahmen gegen häusliche Gewalt verbessert wird, beinhaltet diese Präventionsmassnahme auch ganz klar einen Behandlungsaspekt: nämlich die Behandlung von psychischen Störungen. Man kann also festhalten, dass jede Prävention behandelnd und jede Behandlung präventiv wirkt (Hafen, 2013, S. 84).

Bei den oben schemenhaft skizzierten möglichen Präventionsansätzen zu häuslicher Gewalt wurde klar, bei wie zahlreichen Belastungs- bzw. Schutzfaktoren anzusetzen wäre, um häuslicher Gewalt umfassend vorzubeugen. Da auch viele andere Problembereiche von unzähligen Einflussfaktoren bedingt werden, hat in den letzten Jahren der Ansatz der *Früherkennung* zunehmend an Bedeutung gewonnen (Hafen, 2013, S. 93). Die Früherkennung, wie sie hier verstanden wird (zu einer weiteren möglichen Betrachtungsweise s. Hafen, 2013, S. 93), versucht, Anzeichen einer problematischen Entwicklung in einem möglichst frühen Stadium zu identifizieren (ebd.). Früherkennung ist dabei weder der Prävention noch der Behandlung zuzuordnen, sondern sie ist eine «spezifische Form von Beobachtung von Problemsymptomen» und stellt somit eine diagnostische Massnahme dar (Hafen, 2013, S. 94). Erst wenn durch die Beobachtung Symptome eines fokussierten Problems entdeckt werden, werden (Früh-)behandlungsmassnahmen initiiert (Hafen, 2013, S.95). So wird eine Zahnärztin bei einer Vorsorgeuntersuchung herausfinden wollen, ob Anzeichen für eine Zahn-, Mund- oder Kieferkrankheit vorliegen und wird dafür eine systematische Untersuchung vornehmen, z.B. in dem sie die Mundhöhle mit einem Mundspiegel untersucht oder eine Röntgenaufnahme anfertigt. Kann die Zahnärztin keine Anzeichen für eine Krankheit erkennen, wird sie keine weiteren Schritte unternehmen. Entdeckt sie hingegen z.B. eine Karies, wird sie diese

möglicherweise behandeln – mitunter mit dem Ziel, einer weiteren Verschlechterung vorzubeugen (was wiederum dem präventiven Aspekt der Behandlung entspricht).

Anders als in der Medizin, wo diagnostische Hilfsmittel (z.B. Röntgenaufnahmen, Tomografien, Urinproben) breit eingesetzt werden können, fehlen bei der Früherkennung von vielen psychosozialen Problemen, wie eben z.B. häuslicher Gewalt, solche Hilfsmittel (Hafen, 2013, S. 94). Es stellt sich somit die Frage, wie Früherkennung bei solchen Problemstellungen überhaupt gelingen kann.

3.2 Früherkennungsstrukturen in der Schule und die Rolle der Schulsozialarbeit

Gemäss Hafen (2005, S. 339) gelingt Früherkennung im psychosozialen Bereich dadurch, dass Beobachtungen auf drei Ebenen systematisiert werden:

- Systematisierung der Beobachtung von Anzeichen für die zu verhindernden Probleme: Beobachtungen sollten auch auf Aspekte ausgeweitet werden, die nicht im Zentrum des Interesses des jeweiligen Systems stehen (ebd.). Bezogen auf das Thema der vorliegenden Arbeit würde das bedeuten, dass z.B. Lehrkräfte angehalten werden, nicht nur die schulischen Leistungen der Schüler*innen wahrzunehmen, sondern auch Anzeichen, die darauf hindeuten, dass ein Kind häusliche Gewalt erlebt. Um die Wahrscheinlichkeit zu erhöhen, dass Fachkräfte des Schulsystems (nebst den Lehrkräften also auch Heilpädagog*innen, Facility Manager*innen, Hort-Mitarbeiter*innen, usw.) solche Anzeichen wahrnehmen, werden Sie in adäquater Form für das Thema sensibilisiert.
- Systematisierung des Austausches dieser Beobachtung: Die von den verschiedenen Fachpersonen gemachten Beobachtungen werden regelmässig und verbindlich in Form eines Austauschs zusammengetragen (Hafen, 2005, S. 339). Es liegt auf der Hand, dass wenn verschiedene Personen ihre Beobachtungen zusammentragen, ein vollständigeres und aussagekräftigeres Bild einer Situation entstehen kann. Nur geschieht dieser Austausch über Beobachtungen in aller Regel nicht von selbst, sondern muss institutionalisiert werden (ebd.).
- Systematisierung der Einleitung von früh behandelnden Massnahmen: Wenn Anzeichen für ein zu verhinderndes Problem beobachtet werden, sollte dies auch zu Behandlungsmassnahmen (in welcher Form auch immer) führen (Hafen, 2015, S. 95). In Bezug auf das vorliegende Thema würden das bedeuten, dass Abläufe und

Zuständigkeiten Klarheit schaffen, wer bei Anzeichen für häusliche Gewalt wie vorzugehen hat.

Eine solche Systematisierung der Beobachtungen auf drei Ebenen kann wesentlich dazu beitragen, dass problematische Entwicklungen frühzeitig erkannt und somit auch frühzeitig behandelt werden können (Hafen, 2005, S. 343).

Wie im Kapitel 2.4 dargelegt wurde, erhalten Betroffene von häuslicher Gewalt manchmal deshalb keine Hilfe, weil selbst Fachpersonen aus Überforderung – und somit zum Selbstschutz – erhärteten Verdachtsmomenten nicht nachgehen. Die Systematisierung von Beobachtungen auf den oben beschriebenen drei Ebenen führt dazu, dass die Verantwortung und damit auch die Belastung verteilt werden (Hafen, 2013, S. 98). Früherkennungsstrukturen erhöhen somit die Wahrscheinlichkeit, dass bei gegebenen Anzeichen wirklich hingeschaut wird und die notwendigen Schritte eingeleitet werden (ebd.).

3.2.1 *Rolle der Schulsozialarbeit bei Früherkennungsstrukturen in der Schule*

Im Folgenden soll aufgezeigt werden, welche Aufgaben der Schulsozialarbeit bei Früherkennungsstrukturen zukommen könnten:

In einem ersten Schritt müssen die entsprechenden Früherkennungsstrukturen aufgebaut werden. Hafen (2005) betrachtet die Projektarbeit als geeigneten methodischen Ansatz, um Früherkennungsstrukturen in Schulen aber auch in anderen Organisationsformen zu implementieren, unter anderem darum, weil sie ideale Partizipationsbedingungen bietet (S. 340-342). Gemäss Ziegele (2014) kommt der Schulsozialarbeit dabei aufgrund ihrer entsprechenden Methodenkompetenz die Aufgabe zu, die Modellentwicklung zu begleiten (S. 67).

Auf der *Ebene des Beobachtens* nehmen die Lehrpersonen eine zentrale Rolle ein, da sie im engsten Kontakt zu den Schüler*innen stehen. Die Schulsozialarbeit ist hierbei dafür zuständig, dass Lehrkräfte für Anzeichen möglicher Gefährdungen sensibilisiert werden (Geissler, 2022b, S. 266). Dabei sollte insbesondere bei der Einführung neuer Lehrpersonen darauf geachtet werden, dass sie sorgfältig in das Thema Kindeswohl eingeführt werden; dies sollte ein fester Bestandteil ihrer Einarbeitung sein (ebd.).

Jede Beobachtung wird auf dem Hintergrund eigener Wahrnehmungs- und Interpretationsmuster gemacht und ist somit erheblich von subjektiven Anteilen geprägt (Börner, 2011, S. 86). Um die Objektivität von Beobachtungen zu erhöhen, sollten verschiedene Fachpersonen ein Kind möglichst neutral beobachten und die gemachten Beobachtungen sorgfältig dokumentieren (Jenzer, 2022a, S. 159). Dabei ist es wichtig, dass bei der Dokumentation zwischen Fakten (Information) und Interpretation unterschieden wird (Börner, 2011, S. 87). Müller (2022) sieht es als Aufgabe der Schulleitungen, den Lehrpersonen Instrumente für die Dokumentation von Beobachtungen zur Verfügung zu stellen (S. 150). Es ist durchaus denkbar, dass Schulsozialarbeitende aufgrund ihrer Kenntnisse über Wahrnehmung und Beobachtung (Ziegele, 2014, S. 68) einen wichtigen Beitrag bei der Erarbeitung entsprechender Arbeitshilfen leisten können.

Auf der *Ebene des Austausches* liegt es in der Verantwortung der Schulleitungen, die entsprechenden Rahmenbedingungen für einen regelmässigen Austausch zu schaffen (Müller, 2022, S. 149). Ziegele (2014) sieht die Aufgabe der Schulsozialarbeit auf dieser Ebene vor allem darin, die Austauschprozesse über gemachte Beobachtungen beratend zu moderieren (S. 43). Für diese komplexe und heikle Aufgabe empfiehlt es sich, auf standardisierte Einschätzungshilfen zurückzugreifen, anhand derer eine Risiko- und Schutzfaktorenanalyse gemacht wird (Geissler, 2022a, S. 252). Dadurch können die von verschiedenen Fachpersonen gemachten Beobachtungen strukturiert werden und das Risiko für eine Gefährdung des Kindeswohl besser eingeschätzt werden (ebd.). Es liegt auf der Hand, dass auch mit standardisierten Einschätzungshilfen keine abschliessende Beurteilung des Kindeswohls gemacht werden kann – zu viele relevante Informationen sind zu diesem Zeitpunkt noch gar nicht vorhanden (Geissler, 2022a, S. 259). Es geht auf dieser Ebene primär darum, eine Entscheidungsgrundlage dafür zu schaffen, ob zum aktuellen Zeitpunkt weiterer Handlungsbedarf besteht oder nicht.

Wenn ein entsprechender Handlungsbedarf ausgemacht wird, kommt auf der *Ebene der Frühbehandlung* der Schulsozialarbeit die Aufgabe zu, behandelnde Frühmassnahmen zu übernehmen bzw. zu triagieren (Ziegele, 2014, S. 43). Auch hier helfen verbindliche Standards, das Vorgehen und die Zuständigkeiten zu regeln (Geissler, 2022a, S. 252).

Im Kapitel 4.5.1. wird eine Praxishilfe zur Einschätzung des Kindeswohls noch detaillierter vorgestellt, die auch konkrete Anhaltspunkte liefert, welche Schulakteure in welcher Situation wie handeln sollten.

3.3 Weitere relevante Projekt- und Forschungsergebnisse

Im vorangehenden Kapitel wurde erläutert, wie Früherkennungsstrukturen in der Schule einen Beitrag dazu leisten können, damit Kinder, die von häuslicher Gewalt betroffen sind, möglichst frühzeitig erkannt werden. Im Folgenden sollen noch einige Projekt- und Studienergebnisse präsentiert werden, die weitere Hinweise darauf liefern, was im schulischen Kontext getan werden kann, um betroffene Kinder möglichst früh zu identifizieren.

3.3.1 Häusliche Gewalt aus Sicht von Kindern und Jugendlichen

In einem vom schweizerischen Nationalfonds finanziertem Forschungsprojekt wurde der Frage nachgegangen, wie Kinder und Jugendliche über häusliche Gewalt denken, welche Bedürfnisse sie in diesem Zusammenhang haben, welche Unterstützungsmöglichkeiten sie für Betroffene erkennen und wo sie Hindernisse beim Zugang zu Hilfen orten (Seith, 2013, S. 81). Im qualitativen Teil der Untersuchung wurden 1'400 Kinder und Jugendliche im Alter zwischen 9 und 17 Jahren aus 95 Schulklassen im Kanton Zürich schriftlich befragt (Seith, 2013, S. 82).

Die Befragung zeigte, dass Kinder und Jugendliche stark dem Privatisierungsgebot zu unterliegen scheinen: nur vier von zehn Schüler*innen waren der Ansicht, dass Kinder, die Gewalt zwischen den Eltern erleben, sich jemandem anvertrauen sollten (Seith, 2013, S. 85). Dabei würden für die befragten Schüler*innen vor allem Personen aus dem informellen sozialen Netzwerk in Frage kommen: Geschwister, Freund*innen und Grosseltern (Seith, 2013, S. 85-87). Aus den formellen Unterstützungsangeboten wird das Sorgentelefon als vergleichsweise niederschwelliges Angebot eingeschätzt (ebd.). Ungefähr 85 % fänden es schwierig beziehungsweise nicht so einfach, mit einer Lehrperson über die Gewalt zwischen den Eltern zu sprechen (Seith, 2013, S. 90-92). Dies vor allem, weil Lehrpersonen als Wissensvermittler*innen betrachtet werden, die nicht für familiäre Probleme zuständig sind (ebd.). Manche der Befragten befürchteten auch soziale und schulische Konsequenzen für sich selbst und die Eltern, z.B. dass die Kinder von den Eltern getrennt werden, dass die Kinder ins Zentrum der Aufmerksamkeit geraten und so keine Rückzugsmöglichkeit mehr haben in der Schule oder dass die Lehrperson das Kind dann bevorzugt behandelt und es so zu einer positiven Diskriminierung kommt (ebd.). Die Einstellung gegenüber anderen Schulakteuren wie z.B. der Schulsozialarbeit wurde in dieser Studie nicht erfragt. Grundsätzlich sehen die

befragten Mädchen und Jungen das grösste Hindernis, sich wegen häuslicher Gewalt an andere zu wenden, in der Angst, dass Informationen nicht vertraulich behandelt werden, in der Sorge, dass dann schlecht über die Familie gedacht wird, und in der Vorstellung, dass häusliche Gewalt ein privates Problem sei (Seith, 2013, S. 87-88).

3.3.2 *Evaluation von schulischen Präventionsvorhaben*

Kavemann (2013) hat verschiedene schulische Präventionsvorhaben im Bereich häusliche Gewalt evaluiert und daraus grundsätzliche Erkenntnisse für Präventionsarbeit in diesem Bereich abgeleitet (S. 95-117):

Mit dem *BIG-Präventionsprojekt der Berliner Initiative gegen Gewalt an Frauen* wurden an Berliner Schulen an vier Schulvormittagen zum Teil geschlechtergetrennte Präventionsworkshops durchgeführt (Kavemann, 2013, S.96-97). Dabei ging es um die Themen alltäglicher Streit und Gewalt an der Schule, grundsätzliche Aspekte von Gewalt und Hilfsuche und Gewalt zwischen den Eltern. Im Vorfeld der Workshops wurden die Lehrkräfte unter Einbezug des zuständigen Jugendamts zuerst in einer Weiterbildung für das Thema sensibilisiert. Zudem wurde ein Elternabend organisiert, bei dem die Eltern über das Präventionsprojekt und das Thema häusliche Gewalt informiert sowie Unterstützungsangebote bekannt gemacht wurden. Nach dem letzten Workshop hatten die Schüler*innen die Möglichkeit, unter vier Augen mit den (externen) Workshopleiter*innen zu sprechen. Dabei wurden einige Kinder identifiziert, die von häuslicher Gewalt betroffen sind, und es wurden Kinderschutzmassnahmen eingeleitet.

Aus der Projektevaluation zieht Kavemann (2008) folgende Erkenntnisse (S. 34-35): Der Einbezug und die Schulung von Lehrkräften vor der Durchführung der Workshops ist zwingend. Dadurch werden sie für das Thema sensibilisiert und können mit ihren Klassen das Thema auch nach Abschluss des Projekts nachbereiten – was wichtig ist, um die Wirkung des Projekts nicht verpuffen zu lassen. Die Kindersprechstunden haben sich ebenfalls bewährt. Darin hatten Kinder die Möglichkeit, Probleme anzusprechen und Unterstützung zu erhalten. Kavemann erachtet es jedoch als zentral, dass die Kinder auch nach Abschluss des Projekts wissen, welche Unterstützungsangebote es für Kinder und Jugendliche, die von häuslicher Gewalt betroffen sind, gibt. In der Projektevaluation wurde auch deutlich, dass die Inhalte der Präventionsworkshops altersentsprechend gestaltet werden müssen. Ansonsten bestehe die Gefahr, dass Kinder die Inhalte nicht ernst nehmen oder mit Widerstand darauf reagieren.

Im Rahmen der interaktiven Ausstellung «*Echt Fair*» in Deutschland zu den Themen Gewalt, Streit, Gefühle, Beziehung, Hilfsangebot und Kinderrechte wurde eine anonyme Befragung bei den Kindern und Jugendlichen durchgeführt, die die Ausstellung besucht hatten (Kavemann, 2013, S. 99-100). Dabei zeigte sich u.a., dass sich diese zuerst an ihre Freund*innen wenden würden, wenn sie über ein Thema wie häusliche Gewalt sprechen möchten (Kavemann, 2013, S. 109). Die Offenbarungshürde scheint hier tiefer zu sein als zum Beispiel gegenüber Lehrpersonen und Schulsozialarbeiter*innen, die die hinteren Plätze einnehmen (ebd.). Unklar ist allerdings, ob die betroffenen Kinder allein dadurch, dass sie sich jemandem anvertraut haben, auch die notwendige Unterstützung erhalten (ebd.). Präventionsmassnahmen im Bereich häusliche Gewalt sollten deshalb breit angelegt sein: Peers sollen wissen, was für Hilfsmöglichkeiten zur Verfügung stehen, wenn ihnen Freund*innen über ihre Gewalterfahrungen berichten (ebd.).

Im Rahmen von Workshops des Projekts „*Empowering Youth – Kinder-Stärken*“, das in Deutschland, Österreich und Ungarn durchgeführt wurde, wurden Schüler*innen zwischen zwölf und 16 Jahren als peer confidants angesprochen (Kavemann, 2013, S. 97). Dies eben basierend auf der Erkenntnis, dass Kinder und Jugendliche sich in der Regel zuerst an ihre Freund*innen wenden, wenn sie häusliche Gewalt erleben. Zur Projektevaluation wurden die Kinder und Jugendlichen, die an den Workshops teilgenommen hatten, freiwillig und anonym befragt. Dabei zeigte sich, dass fast die Hälfte der Befragten selbst Freund*innen oder Bekannte hatte, die von häuslicher Gewalt betroffen waren oder sind. Fast alle Befragten gaben zudem an, dass sie betroffene Freund*innen gerne emotional unterstützen würden, wobei die Bereitschaft zur Peer-Unterstützung bei Mädchen etwas höher lag als bei Jungen.

Grundsätzlich erachtet es Kavemann (2013) als zentral, dass sich Präventionsprojekte konsequent an der Vermittlung von Wissen über häusliche Gewalt orientieren und Unterstützungsmöglichkeiten für Betroffene klar aufzeigen (S. 99). Wenn das Thema häusliche Gewalt zudem in zu allgemein gefassten Präventionsprojekten behandelt wird, besteht die Gefahr, dass das Thema zu wenig fassbar bleibt (ebd.).

3.3.3 Systemisch orientierte Einzelfallhilfe

Baier (2015) stellt fest, dass sich in der Fachliteratur vergleichsweise wenig über die Thematik häusliche Gewalt im Handlungsfeld der Schulsozialarbeit finden lässt (S. 135). Wenn über Gewalt im schulischen Kontext geschrieben wird, bezieht sich dies meist auf Gewalt, die von

den Kindern ausgeht, ohne dass dabei auf die Auslöser und Hintergründe eingegangen würde (ebd.). Dies birgt die Gefahr, dass Gewalthandlungen von Kindern im schulischen Kontext zu einseitig den gewaltausübenden Kindern angelastet wird (ebd.).

Die Schulsozialarbeit kann mit ihrer systemischen Betrachtung der Lebenssituation eines Kindes dazu beitragen, dass bei einem auffälligen Kind nicht nur an Symptomen wie z.B. abnehmende Schulleistungen oder unangemessenes Konfliktverhalten gearbeitet wird (Baier, 2015, S. 138). Dadurch wird die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass die Kontextbedingungen erkannt werden, die möglicherweise zu den zu bearbeitenden Symptomen geführt haben (ebd.).

3.3.4 Studie zu den Nutzungsformen der Schulsozialarbeit

Hostettler et al. (2020) haben in einer empirischen Studie 4385 Schülerinnen und Schüler an 32 Schulen zu den Nutzungsformen der Schulsozialarbeit befragt (S. 33). Dabei wollten die Forscher*innen unter anderem herausfinden, wie hoch die Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler ist, sich bei Problemen in der Schule, mit Mitschüler*innen oder in der Familie von sich aus der Schulsozialarbeit anzuvertrauen (Hostettler et al., 2020, S. 154-155). Dabei fällt auf, dass nur 8,5 % („auf jeden Fall“) bzw. 18,1 % („eher ja“) von sich aus die Schulsozialarbeit aufsuchen würden, wenn sie zu Hause oder in der Familie Probleme hätten. Fast drei Viertel (73,4 %) der Schüler*innen würden also nicht von sich aus das Unterstützungsangebot der Schulsozialarbeit in Anspruch nehmen.

In derselben Befragung geben gleichzeitig knapp die Hälfte (49,9 %) der Schülerinnen und Schüler an, dass sie den Eindruck haben, dass sie der Schulsozialarbeit alle Sorgen offen und ehrlich erzählen könnten. Es scheint also mehr Schülerinnen und Schüler zu geben, die sich grundsätzlich der Schulsozialarbeit bei Sorgen anvertrauen könnten, als solche, die es bei konkretem Unterstützungsbedarf auch tun würden. Hostettler et al. (2020) sehen in dieser Diskrepanz einen möglichen Hinweis darauf, dass bei der Herstellung des Erstkontakts eine Schwelle besteht, die es in gewissen Fällen verhindert, dass sich Schülerinnen und Schüler Unterstützung durch die Schulsozialarbeit holen, wenn sie schulische, familiäre oder persönliche Probleme haben (S. 155-156). Diese Vermutung wird dadurch bestätigt, dass nicht an allen Schulen die potenzielle Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler, sich bei Problemen an die Schulsozialarbeit zu wenden, gleich ist, sondern auch mit spezifischen Angebotsmerkmalen zusammenzuhängen scheint: je niederschwelliger und je bekannter das

Angebot der Schulsozialarbeit, desto höher ist auch die Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler, sich bei schwierigen Situationen an die Schulsozialarbeit zu wenden (Hostettler et al., 2020, S. 158-159). Auf der anderen Seite weisen die Studienergebnisse darauf hin, dass ein schlechtes Schulklima sowie die Anonymität von grösseren Schulen dazu führen können, dass ebendiese Bereitschaft bei Schülerinnen und Schülern sinkt (S. 162-163).

4 Unterstützungsmöglichkeiten für betroffene Kinder

Im folgenden Kapitel wird dargelegt, wie betroffene Kinder wirkungsvoll unterstützt werden können. Dafür wird in einem ersten Schritt der personenzentrierte Ansatz nach Carl Rogers vorgestellt, da sich dieser für einen gelingenden Beziehungsaufbau zum Kind besonders eignet. Anschliessend werden die Konzepte der Resilienzförderung und Traumapädagogik vorgestellt. Weiter wird dargelegt, wann es angezeigt ist, die Eltern von gewaltbetroffenen Kindern miteinzubeziehen und was dabei zu beachten ist. Am Ende des Kapitels wird darauf eingegangen, wann die Schule bzw. die Schulsozialarbeit eine Gefährdungsmeldung an die KESB erstatten sollte bzw. muss. Zur besseren Einschätzung von Gefährdungslagen wird noch eine entsprechende Einschätzungshilfe vorgestellt.

4.1 Beziehungsaufbau zum Kind

Grundvoraussetzung dafür, dass sich Kinder jemandem mit einem Problem anvertrauen, ist, dass sie sich von dieser Person angenommen fühlen (Thimm, 2015, S. 158). Der personenzentrierte Ansatz nach Carl Rogers mit den Grundhaltungen des einführenden Verstehens (Empathie), der unbedingten Wertschätzung (Akzeptanz) und der Echtheit (Kongruenz) eignet sich besonders gut, um eine wertschätzende Beziehung aufzubauen, sowohl in der Arbeit mit Erwachsenen wie auch mit Kindern (Weinberger, 2013, S. 31-34).

Beim *einführenden Verstehen* geht es darum, «den inneren Bezugsrahmen des anderen möglichst exakt wahrzunehmen» (S. 31). Durch einführendes Verstehen versucht man zu erfassen, was das Kind bewegt und welche Bedeutung es dem zuschreibt (S. 32). Dabei reduziert sich dieses Erfassen nicht nur auf Gefühle, die ein Kind explizit äussert, sondern auch um Emotionen, die ein Kind vielleicht noch gar nicht in Worte fassen kann und sich z.B. in der Stimme, Gestik oder Körperhaltung zeigen (ebd.). Für Rogers ist die Empathie Grundvoraussetzung dafür, dass sich das Gegenüber bedingungslos akzeptiert fühlt (ebd.).

Bei der *unbedingten Wertschätzung* oder *Akzeptanz* geht es darum, das Kind unabhängig von seinen Verhaltensweisen als Ganzes zu akzeptieren (S. 32). Dies bedeutet nicht, dass man alles gut finden muss, was ein Kind tut oder nicht tut. Es geht vielmehr darum, dem Kind mit einer Haltung gegenüberzutreten, dass «die persönliche Bewertung der Verhaltensweisen nichts an dem Wert dieser *Person* ändert» (ebd.). Damit wird die Akzeptanz des Kindes nicht an Bedingungen geknüpft. Dies hilft dem Kind, sich mit all seinen Gedanken, Gefühlen und

Wertungen kennen zu lernen und letztlich ein differenzierteres Selbstbild zu entwickeln (ebd.).

Mit *Echtheit* oder *Kongruenz* ist gemeint, dass man gegenüber dem Kind nicht eine Rolle spielt, sondern sich ihm als Person zeigt (S. 33). Damit dies möglich ist, muss man als Berater*in gegenüber dem eigenen Erleben und den eigenen Gefühlen eine akzeptierende Haltung einnehmen (ebd.). Wenn in der Beziehung ein bestimmtes Gefühl immer wieder auftaucht, sollte dies ausgesprochen werden. (ebd.). Mit Kongruenz soll verhindert werden, «sich hinter einer professionellen Maske zu verbergen» (Rogers, 1997, S. 31; zit. in Weinberger, 2013, S. 33). Dies ist gemäss Rogers die Grundlage dafür, dass Klient*innen die unbedingte Wertschätzung überhaupt annehmen können (ebd.).

Die Beratung von Kindern unterscheidet sich in vielen Aspekten von der Beratung von Erwachsenen. Es würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, vertieft darauf einzugehen, weshalb hier exemplarisch auf die Arbeiten von Weinberger (2013) und Delfos (2015) hingewiesen sei.

4.2 Resilienzförderung

Auch wenn die Auswirkungen von häuslicher Gewalt gravierende Folgen auf Kinder haben können (s. Kapitel 2.3), müssen nicht zwangsläufig alle betroffenen Kinder Schaden nehmen (Brunner, 2020, S. 21). Die Resilienzforschung beschäftigt sich mit der Frage, wie es Menschen gelingt, gegenüber belastenden Umständen eine persönliche Widerstandskraft aufzubauen (Wustmann, 2018, S. 18). Ob ein Kind resilient ist oder nicht, zeigt sich letztlich somit erst, wenn eine signifikante Bedrohung für die kindliche Entwicklung vorliegt (z.B. wenn es von häuslicher Gewalt betroffen ist) und wird daran gemessen, inwiefern das Kind es schafft, die belastenden Lebensumstände erfolgreich zu bewältigen (ebd.).

Dabei wird Resilienz nicht als ein angeborenes Persönlichkeitsmerkmal eines Kindes verstanden, sondern sie wird in einem „dynamischen, transaktionalen Prozess zwischen Kind und Umwelt“ erworben (Wustmann, 2018, S. 28). Die Resilienz einer Person kann somit über Zeit und Situationen hinweg auch variieren (S. 30): So kann ein Kind im Verlauf seiner Entwicklung neue Ressourcen oder Vulnerabilitäten ausbilden, die dazu führen, dass es resilient oder eben verletzlich auf eine Belastungssituation reagiert (ebd.).

Im Resilienzkonzept spielen die Risiko- und Schutzfaktoren eine zentrale Rolle (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 20). *Risikofaktoren* meinen die Bedingungen, die – statistisch gesehen – die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass eine negative Entwicklung stattfindet (S. 21). Dabei unterscheidet man zwischen kindbezogenen Vulnerabilitätsfaktoren, die die biologischen und psychologischen Merkmale des Kindes betreffen (z.B. chronische Erkrankungen, geringe kognitive Fähigkeiten, frühes impulsives Verhalten) und Risikofaktoren oder Stressoren in der psychosozialen Umwelt des Kindes (z.B. niedriger sozioökonomischer Status, psychische Störung eines oder beider Elternteile, ungünstige Erziehungspraktiken der Eltern, soziale Isolation) (S. 22-23). Traumatische Erlebnisse wie z.B. Gewalttaten, sexueller Missbrauch oder Naturkatastrophen gelten dabei als besonders schwerwiegende Risikofaktoren (ebd.). An dieser Stelle soll nochmals betont werden, dass ein Risikofaktor nicht als sicherer Hinweis für eine Gefährdung betrachtet werden kann. Auch andere Aspekte wie das Geschlecht, das Alter und der Entwicklungsstand des Kindes, die Anzahl der Risikofaktoren, die Dauer und die Kontinuität der Belastung sowie die subjektive Bewertung der Belastungssituation haben einen Einfluss darauf, ob ein (oder mehrere) Risikofaktoren zu einer Gefährdung führen (S. 25-27).

Eine Belastungssituation kann zudem durch Schutzfaktoren entschärft werden. *Schutzfaktoren* werden «als Merkmale beschrieben, die das Auftreten (...) einer unangepassten Entwicklung verhindern oder abmildern sowie die Wahrscheinlichkeit einer positiven Entwicklung erhöhen» (Rutter, 1990; zit. in Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 28). Dabei unterscheidet man zwischen sozialen und personalen Ressourcen (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 29-31). Soziale Ressourcen ergeben sich innerhalb der Familie z.B. durch stabile Bezugspersonen oder durch harmonische Paarbeziehung der Eltern, in den Bildungsinstitutionen u.a. durch wertschätzendes Klima, angemessener Leistungsstandard und positive Peer-Kontakte und im weiteren sozialen Umfeld z.B. durch fürsorgliche Erwachsene ausserhalb der Familie und Angebote der Familienbildung (ebd.). Zu den personalen Ressourcen gehören kindbezogene Faktoren (z.B. fröhliches Temperament, erstgeborenes Kind) und Resilienzfaktoren (ebd.). Resilienzfaktoren erwirbt ein Kind in der Interaktion mit der Umwelt und durch das erfolgreiche Bewältigen von Entwicklungsaufgaben (S. 41-43).

4.2.1 Stärkung von Resilienzfaktoren

Risiko- und Schutzfaktoren stehen in einem Wechselwirkungsprozess zueinander (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 33-34). Da es den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, dieses komplexe Zusammenspiel aufzuzeigen, sei an dieser Stelle auf entsprechende Literatur verwiesen (Wustmann, 2018, S. 48-65 und Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 33-39). Wie bereits dargelegt, wird aber davon ausgegangen, dass Schutzfaktoren die schädigende Wirkung von Risikofaktoren abfedern können. Und da Resilienzfaktoren in der Interaktion mit der Umwelt erworben werden, können diese auch gezielt gefördert werden (Buchholz, 2011, S. 326).

Der Vergleich von verschiedenen Studien zu Resilienz hat gemäss Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse (2019) gezeigt, dass sechs Resilienzfaktoren von besonderer Bedeutung zu sein scheinen, um sowohl Krisensituationen als auch alltägliche und entwicklungsbezogene Herausforderungen zu meistern (S. 42-43). Es handelt sich dabei um: Selbst- und Fremdwahrnehmung, Selbstwirksamkeit(-serwartung), Selbststeuerung, soziale Kompetenz, Problemlösefähigkeit und adaptive Bewältigungskompetenz (ebd.). Für Sieber Egger und Mathis (2015) stehen dabei für den Bereich Schule und insbesondere für Kinder, die von häuslicher Gewalt betroffen sind, die ersten drei genannten im Zentrum (S. 223-224), weshalb diese hier noch etwas genauer beleuchtet werden sollen.

Die *Selbst- und Fremdwahrnehmung* meint die «ganzheitliche und adäquate Wahrnehmung der eigenen Emotionen und Gedanken» wie auch die Fähigkeit, «sich selbst in Beziehung setzen zu können und andere Personen ebenfalls angemessen wahrzunehmen und sich ins Verhältnis zu ihrer Wahrnehmung zu setzen» (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 44). Die Selbstwahrnehmung kann dadurch gefördert werden, indem man Kinder dabei unterstützt, verschiedene Gefühle zu unterscheiden und diese auch sprachlich oder mimisch zum Ausdruck zu bringen (S. 45-46). Insbesondere beim Verbalisieren von Gefühlslagen können Erwachsene eine unterstützende Funktion einnehmen (ebd.). Gerade für Kinder, die von häuslicher Gewalt betroffen sind, ist es hilfreich, wenn sie lernen, ihre unterschiedlichen und teils ambivalenten Emotionen zu erkennen, einzuordnen und auszudrücken (Sieber Egger und Mathis, 2015, S. 223).

Selbstwirksamkeit zeichnet sich durch Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten aus und durch die Überzeugung, dass mit dem eigenen Handeln ein bestimmtes Ziel erreicht werden kann,

auch wenn dafür vielleicht bestimmte Hindernisse überwunden werden müssen (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 46). Die Erwartung, ob das eigene Handeln zu einem gewünschten Ziel führt, hängt dabei stark von alltäglichen Erfahrungen ab, die bereits ab 6. bis 9. Lebensmonat gemacht werden (Grawe, 1998; zit. in Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 46). Indem man also Kindern die Möglichkeit gibt, sich im Alltag zu beteiligen und dabei Verantwortung zu übernehmen, und indem man sie darin bestärkt, auch bei Schwierigkeiten weiterzumachen und auf ihre Fähigkeiten zu vertrauen, können sich die Kinder als selbstwirksam erleben (S. 48). Dabei kann es helfen, den Kindern ihre Stärken und Kompetenzen zu spiegeln (ebd.). Für Kinder, die häusliche Gewalt erleben, kann beispielsweise das Wissen darüber, wo und bei wem sie sich Unterstützung holen können, die Selbstwirksamkeit erhöhen (Sieber Egger und Mathis, 2015, S. 224). So erhalten sie die Möglichkeit, durch ihr eigenes Handeln etwas zur Verbesserung ihrer Situation beizutragen. Bewerten sie das Resultat ihrer Handlung als positiv, erhöht dies zudem die Wahrscheinlichkeit, dass sie auch in zukünftigen belastenden Situationen das Vertrauen schöpfen, selbst etwas zur Verbesserung ihrer Situation beitragen zu können.

Die *Selbststeuerung* meint die Fähigkeit, Emotionen in deren Intensität und Dauer zu modulieren und somit die daraus entstehenden Verhaltensweisen besser zu kontrollieren (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 48). Kindern, die ihr Verhalten besser regulieren können, fällt es leichter, sich zu konzentrieren und entwickeln dadurch auch bessere kognitive Fähigkeiten (Bengel et al., 2009; zit. in Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 49). Dabei kommt die Fähigkeit zur Selbstregulation besonders in stressigen Situationen zum Tragen (Buchholz, 2011, S. 330-331). Es versteht sich von selbst, dass Kinder, die von häuslicher Gewalt betroffen sind, häufig Stresszustände erleben (ebd.). Kinder können lernen, besser mit Stresssituationen umzugehen, und die Schule kann dies fördern, indem sie beispielsweise mit den Schüler*innen bespricht, was Stress ist, wie er sich auswirkt und welche Bewältigungsstrategien die Kinder bereits kennen oder neu entwickeln könnten (ebd.).

Abschliessend soll an dieser Stelle noch erwähnt werden, dass die Stärkung von Resilienzfaktoren das Ziel verfolgt, Kinder darin zu unterstützen, besser mit schwierigen Situationen zurechtzukommen (Buchholz, 2011, S. 327). Die Risikofaktoren werden dadurch aber nicht abgebaut oder minimiert (ebd.). Göppel (2011) merkt deshalb an, dass es «nahezu zynisch wäre, wollte man unter dem Motto der „Resilienzförderung“ primär das Ziel verfolgen, Kinder für unerträgliche Verhältnisse „fit“ zu machen» (S. 393). Welchen Beitrag

die Schule und konkret die Schulsozialarbeit leisten kann, um Risikofaktoren entgegenzuwirken, wird in den Kapiteln 4.4. und 4.5. näher beleuchtet.

4.3 Traumapädagogik

Das Miterleben von häuslicher Gewalt kann bei Kindern zu einem Trauma führen, wenn die Bedrohung ihre individuellen Bewältigungsmöglichkeiten übersteigt (Brunner, 2020, S. 16). Sie fühlen sich massiv ausgeliefert und ohnmächtig; die Erlebnisse können nicht eingeordnet und die Stressgefühle nicht abgebaut werden (ebd.). Je länger die Stressreaktionen anhalten, desto grösser ist die Gefahr, dass sie sich chronifizieren und sich daraus eine Traumafolgestörung entwickelt (Maissen & Kaufmann, 2020, S. 10). Wenn Kinder nach einer bedrohlichen Situation gut von Erwachsenen emotional begleitet werden, besteht allerdings die Chance, dass sie keine Traumatisierung entwickeln (ebd.).

Kinder, die von häuslicher Gewalt betroffen sind, entwickeln ihre ganz eigenen Strategien, um mit der Belastung möglichst zurechtzukommen (Maissen & Kaufmann, 2020, S. 6). Diese Strategien wenden sie dann auch in anderen Kontexten an (z.B. in der Schule), was dort aber zu erheblichen Schwierigkeiten führen kann: So können sie z.B. im Schulalltag gedanklich abschweifen und unzugänglich werden, sobald sie Ärger in der Stimme der Lehrperson erkennen, oder unverhältnismässig heftig auf kritische Rückmeldungen von Peers reagieren (ebd.). Traumasensible Erwachsene verstehen, dass solche Verhaltensweisen möglicherweise Bewältigungsstrategien im Umgang mit einer traumatischen Situation darstellen (ebd.).

Möhrlein und Hoffart (2014) erachten es als wichtig, dass traumatisierte Kinder in der Schule korrigierende positive Beziehungserfahrungen machen können (S. 93). Sie plädieren deshalb dafür, dass traumatische Erfahrungen und deren Folgen nicht in die «therapeutische Schublade» gelegt werden, sondern dass die Schule pädagogische Antworten im Umgang mit traumatisierten Kindern findet (ebd.). Wenn die Schule nämlich ein «zum traumatisierenden Umfeld komplementäres Milieu» darstellt, besteht die Chance, dass betroffene Kinder blockierte Entwicklungsschritte nachholen können (Maissen & Kaufmann, 2020, S. 13). Die Arbeit mit traumatisierten Kindern im Rahmen der Schulsozialarbeit unterscheidet sich dabei klar von traumatherapeutischen Massnahmen, wo es unter anderem auch um eine Konfrontation mit dem Traumaerlebnis geht (Beushausen & Schäfer, 2021, S. 203). Eine traumasensible Praxis in der Schule zeichnet sich vielmehr dadurch aus, dass Wege «einer

wirksamen ressourcenorientierten Unterstützung und Begleitung bei der Traumabewältigung im Schulalltag» gesucht werden (ebd.)

Der Fachverband Traumapädagogik e.V. hat für die Arbeit mit traumatisierten Kindern fünf Grundsätze formuliert (2011, S. 4-6), die sich wie folgt zusammenfassen lassen:

Durch die *Annahme des guten Grundes* wird anerkannt, dass es für jedes (problematische) Verhalten einen guten Grund gibt (S. 4-5). Das Verhalten von traumatisierten Kindern wird als Strategie erkannt, im Kontext widriger Lebensumstände zu überleben (ebd.). Dadurch wird Würdigung und Wertschätzung dieser notwendig gewordenen Verhaltensweisen möglich und damit ein wichtiger erster Schritt, damit Kinder ihr Verhalten reflektieren können und möglicherweise alternative Verhaltensweisen entwickeln (ebd.)

Traumatische Erlebnisse führen zu starken Gefühlen von Hilflosigkeit, Ohnmacht und Willkür bei den Kindern (S. 5). Dies führt dazu, dass sie in sich und ihrem Handeln keinen Sinn und Wert mehr erkennen können (ebd.). In dem ihnen *Wertschätzung* für das entgegengebracht wird, was sie sind, und das, was sie tun, wird ihnen ein positives Selbstbild vermittelt, und ihr Selbstwertgefühl und Selbstbewusstsein kann gefördert werden (ebd.).

Kinder, die immer wieder Gewalterfahrungen machen, erleben immer wieder einen extremen Kontrollverlust (ebd.). Dadurch ist ihre Selbstwirksamkeitserwartung stark beeinträchtigt; sie leben in der Annahme, keinen Einfluss auf sich oder ihr Umfeld nehmen zu können (ebd.). Deshalb muss in der Arbeit mit traumatisierten Kindern der *Partizipation* einen hohen Stellenwert beigemessen werden. Sie sollen ihrem Entwicklungsstand angepasste Möglichkeiten erhalten, ihre Lebensbedingungen mitzugestalten und dabei die Erfahrung von Autonomie («Ich kann etwas entscheiden») und Kompetenz («Ich kann etwas bewirken») zu machen (ebd.).

Weiter ist *Transparenz* eine wichtige Grundhaltung der Traumapädagogik. Traumatisierte Kinder erleben Macht und Hierarchie oft als missbräuchlich und willkürlich (S. 6). In dem man ihnen Berechenbarkeit durch transparente Kommunikation und altersgerechte Erklärungen bietet, erleben sie ein Gegengewicht zur oftmals erlebten Unberechenbarkeit (ebd.).

Nicht zuletzt sollte in der Begleitung von traumatisierten Kindern *Spass und Freude* einen hohen Stellenwert beigemessen werden (ebd.). Dies soll einen Kontrapunkt zu den Gefühlen der Angst, Ohnmacht, Trauer, Wut usw. bilden, die mit einer Traumatisierung einhergehen

(ebd.). Durch Spass und Lachen wird die Serotoninausschüttung gefördert, was der durch Stress verursachten erhöhten Adrenalinausschüttung ein Gegengewicht setzt (ebd.).

4.4 Zusammenarbeit mit den Eltern

Wenn Fachpersonen aus dem Schulbereich Anzeichen dafür wahrnehmen, dass ein Kind von häuslicher Gewalt betroffen ist, sollte zeitnah das Gespräch mit den Eltern gesucht werden (Jenzer, 2022b, S. 213). Oftmals stützt sich der Verdacht nämlich vor allem auf Aussagen des Kindes oder auf einer beobachteten Verhaltensänderung beim Kind (Geissler, 2022a, S. 259). Die Schule sollte deshalb frühzeitig auch die Sicht der Eltern auf die gemachten Beobachtungen einholen (Müller, 2022, S. 150). Dadurch können weitere Informationen über das Kind und die Situation des Kindes gewonnen und eine genauere Einschätzung der Gefährdung vorgenommen werden (Jenzer, 2022b, S. 219).

Zudem ist es wichtig zu bedenken, dass oftmals Überforderung der Eltern die Ursache für problematisches Verhalten ist (Jenzer, 2022b, S. 214). Die Schule steht dabei in der Pflicht, Eltern in ihrer Erziehungsaufgabe zu unterstützen (Müller, 2022, S. 150). Das Ziel eines Gesprächs mit den Eltern sollte somit auch darin bestehen, Unterstützungsbedarf für die Eltern zu ermitteln und ihnen entsprechende Hilfsangebote zukommen zu lassen (Jenzer, 2022b, S. 219).

Vor dem Gespräch ist es hilfreich, die eigene Haltung zu reflektieren (Jenzer, 2022b, S. 214). In Situationen, wo eine mögliche Kindeswohlgefährdung vorliegt, kann es leicht vorkommen, dass gegenüber den Eltern negative Gefühle entstehen (ebd.). Eine solche Haltung erschwert es jedoch, empathisch und wertschätzend auf die Eltern zuzugehen. Man sollte deshalb versuchen, sich in die Situation der Eltern hineinzusetzen und sich zu vergegenwärtigen, dass es für jedes Verhalten einen guten Grund gibt. Es sollte auch grundsätzlich davon ausgegangen werden, dass Eltern ihr Möglichstes tun, damit es ihren Kindern gut geht (ebd.). Eine solche Haltung ermöglicht es am ehesten, ein Vertrauensverhältnis zu den Eltern aufzubauen und in eine kooperative Zusammenarbeit mit ihnen zu kommen – eine wichtige Grundvoraussetzung, damit Kinderschutz gelingen kann (ebd.).

Wenn die Schule die Eltern über ihre Beobachtungen und die damit verbundenen Sorgen informiert, muss mit einer weiten Bandbreite an Reaktionen gerechnet werden (Lienhard & Ruesch, 2022, S. 249). Gewisse Eltern reagieren beschämt und enttäuscht über sich selber, andere wiederum zeigen sich verärgert über das eigene Kind (ebd.). Manchmal reagieren

Eltern auch wütend ob der aus ihrer Sicht unangebrachten Einmischung der Schule in ihre Privatsphäre (ebd.). Um besser auf solche Reaktionen eingehen zu können, ist es hilfreich zu versuchen, diese im Vorfeld zu antizipieren. In jedem Fall sollten den Eltern Handlungs- und Hilfsmöglichkeiten angeboten werden, beispielsweise in Form von weiteren Beratungsgesprächen mit der Schulsozialarbeiter*in oder mit einer Triage an eine spezialisierte Fachstelle der Kinder- und Familienhilfe bzw. Opferberatung (Lienhard & Ruesch, 2022, S. 249). Im Rahmen eines Gesprächs mit den Eltern müssen diese aber auch darüber informiert werden, dass die Schule verpflichtet ist, fortlaufend zu prüfen, ob eine Gefährdungsmeldung an die KESB notwendig ist (Lienhard & Ruesch, 2022, S. 250).

Im Gespräch mit den Eltern geht es auch darum zu klären, inwiefern die Eltern fähig und bereit sind, zu kooperieren (Geissler, 2022a, S. 257). Dies zeigt sich daran, ob Eltern einsehen, dass ein Problem vorliegt, und bereit sind, etwas an der Situation zu verändern.

Wenn aus Sicht der Schule das Kind in seinem Wohl gefährdet erscheint, Eltern und Schule sich nicht auf eine gemeinsame Problemsicht einigen können und die Familie somit auch nicht bereit ist, sich auf Hilfsangebote einzulassen, sollte im Rahmen eines Eröffnungsgesprächs den Eltern mitgeteilt werden, dass die Schule eine Gefährdungsmeldung an die KESB machen wird (Geissler, 2022b, S. 284); s. dazu auch Kapitel 4.5. Dabei ist es wichtig, den Eltern das weitere Vorgehen zu erklären. Viele befürchten nämlich, dass ihnen nun die Kinder weggenommen werden, was aber nicht mit den tatsächlichen Abläufen der KESB übereinstimmt (ebd.)

4.4.1 Einbezug von Eltern: Hinweise für die Beratung von betroffenen Kindern

Der Einbezug der Eltern kann für die Beratung der betroffenen Kinder eine Herausforderung darstellen: So kommt es immer wieder vor, dass Kinder von ihren Gewalterfahrungen zu Hause berichten, und obwohl sie sich wünschen, dass die Gewalt aufhört, möchten sie nicht, dass weitere Personen involviert werden oder weitere Schritte eingeleitet werden (Jenzer, 2022b, S. 215). Gemäss Geissler (2022a) entsteht in solchen Situationen auch für Schulsozialarbeitende eine Ambivalenz zwischen *freiwilliger Beratung* und *Beratung bei einem Verdacht auf Kindeswohlgefährdung* (S. 260). Bei der freiwilligen Beratung steht das Recht des Kindes auf Selbstbestimmung im Zentrum: Es entscheidet wann, wie oft und über was es mit der Schulsozialarbeit sprechen möchte und auch wer in den Beratungsprozess miteinbezogen wird (Geissler, 2022a, S. 260-261). Besteht ein Verdacht auf eine

Kindeswohlgefährdung wird diese Entscheidungsfreiheit des Kindes eingeschränkt (Geissler, 2022a, S. 262). Das Kind kann in solchen Situationen nämlich nur bedingt zur Lösung beitragen – es braucht zwingend eine Verhaltensänderung Dritter. Somit müssen in diesen Fällen die Eltern involviert werden (ebd.). Die Schulsozialarbeit sollte in solchen Fällen daraufhin arbeiten, dass das betroffene Kind mit mehr oder weniger Widerwille dazu einwilligen kann, die Eltern einzubeziehen (S. 263). Wie lange dieser Prozess dauern kann, muss immer in Absprache mit anderen Fachpersonen erfolgen (ebd.).

Gemäss Geissler (2022a) ist es wichtig, dass sich Schulsozialarbeitende bewusst sind, ob sie im Rahmen einer freiwilligen Beratung oder im Rahmen einer Beratung bei einem Verdacht auf Kindeswohlgefährdung befinden (S. 260-261). Dies erleichtert es in der Folge auch, Kinder über die Schweige- und Auskunftspflicht der Schulsozialarbeit zu informieren (S. 261). Hier ein Beispiel, wie ein Kind über die Meldepflicht beim Wechsel von der freiwilligen Beratung zu der Beratung bei Verdacht auf eine Kindeswohlgefährdung informiert werden kann:

Laura, das was du mir gerade erzählst, ist wichtig und du hast einen guten Ort dafür gewählt. Erinnerst du dich an das erste Gespräch bei mir? Da haben wir zusammen geschaut, welche Themen zwischen uns besprochen werden können und bei welchen Themen weitere Personen einbezogen werden müssen. Aus meiner Sicht besteht die Möglichkeit, dass wir bei diesem Thema andere Personen einbeziehen müssen. Ich kann dir aber zusichern, dass ich dich über alles, was ich mache, zuerst informiere. (Geissler, 2022a, S. 261)

Mit einem solchen Vorgehen wird dem Kind die Möglichkeit gewährt, sich bewusst dafür zu entscheiden, sich der Schulsozialarbeit anzuvertrauen (ebd.). Damit weiss das Kind, unter welchen Rahmenbedingungen es die Beratung der Schulsozialarbeit in Anspruch nimmt (Geissler, 2022b, S. 270). Dies ist insbesondere bei der Beratung und Begleitung von Kindern, die häusliche Gewalt erleben, von zentraler Bedeutung, denn diese Kinder erleben in ihrem Alltag immer wieder Kontrollverluste (ebd.). Indem die Beratungssituation transparent gestaltet wird und die weiteren Schritte dem Kind verständlich erklärt werden, kann vermieden werden, dass das Kind einen erneuten Kontrollverlust erlebt (ebd.).

4.5 Gefährdungsmeldung

Wenn die Polizei in einen Fall von häuslicher Gewalt involviert wird, in dem Kinder mitbetroffen sind, macht sie automatisch eine Gefährdungsmeldung an die Kindes- und

Erwachsenenschutzbehörde (KESB) (EBG, 2020, S. 12). Diese klärt dann ab, ob eine erhebliche Gefährdung des Kindeswohl vorliegt, und wenn ja, mit welchen Massnahmen sie behoben werden kann (Hauri und Zingaro, 2020, S. 36).

In allen anderen Fällen von häuslicher Gewalt kann die KESB nur aktiv werden, wenn sie von einer anderen Stelle über die potenzielle Kindeswohlgefährdung erfährt. Im Gesetz wird unterschieden zwischen:

- Melderecht: jede Person kann die KESB einschalten, „wenn die körperliche, psychische oder sexuelle Integrität eines Kindes gefährdet erscheint“ (Art. 314c Abs. 1 ZGB)
- Meldepflicht: Wer in einer amtlichen Tätigkeit von einem Fall erfährt, bei dem „konkrete Hinweise dafür bestehen, dass die körperliche, psychische oder sexuelle Integrität eines Kindes gefährdet ist und sie der Gefährdung nicht im Rahmen ihrer Tätigkeit Abhilfe schaffen können“ (Art. 314d Abs. 1 ZGB). Die Meldepflicht gilt auch für Fachpersonen mit regelmässigem beruflichem Kontakt zu Kindern (ebd.).¹

Die Schule als öffentlich-rechtliche Bildungsinstitution übt zweifelsfrei eine amtliche Tätigkeit aus (Zingaro, 2022b, S. 95). Somit gilt für die Schulakteure – namentlich Lehrkräfte, Spezial-Lehrpersonen, Schulleitungen, Betreuungsmitarbeitende und Schulsozialarbeitende – die Meldepflicht (ebd.). Die Gefährdungsmeldung muss aber nicht zwingend bei der KESB gemacht werden, denn gemäss Art. 314d Abs. 2 ZGB erfüllt die Meldepflicht, wer die Meldung an die vorgesetzte Person richtet. Zudem können in den kantonalen Schulgesetzgebungen präzisierende Vorschriften bezüglich der Melderechte und -pflichten ausgeführt sein, die im Einzelfall zu beachten wären (Zingaro, 2022b, S. 93).

4.5.1 Praxishilfe zur Einschätzung des Kindeswohls

Die Meldepflicht der Schule gilt allerdings nicht absolut, sondern es besteht Ermessensspielraum: Eine Verpflichtung zur Meldung besteht nur, wenn es konkrete

¹ Der Vollständigkeit halber sei erwähnt, dass für Personen, die dem Berufsgeheimnis gemäss Art. 321 StGB unterstehen, keine Meldepflicht gilt. Ihnen kommt das Melderecht zu, wenn die Meldung im Interesse des Kindes liegt (Art. 314c Abs. 2 ZGB).

Hinweise darauf gibt, dass das Kindeswohl gefährdet ist, und die Gefährdung mit geeigneten Interventionen nicht abgewendet werden kann.

Dennoch kann es im Einzelfall nicht ganz eindeutig sein, wann eine Gefährdungsmeldung angezeigt ist. Hauri und Jenzer (2022b) empfehlen deshalb, das Vorgehen in drei Phasen zu unterteilen: Zuerst werden Anhaltspunkte, Risiko- und Schutzfaktoren identifiziert, dann erfolgt eine Risikoeinschätzung zur Beurteilung des Kindeswohls und abschliessend erfolgt die Planung des weiteren Vorgehens (S. 34). Wie aus den nachfolgenden Erläuterungen deutlich wird, entsprechen diese drei Phasen weitestgehend den drei Ebenen der systematisierten Beobachtung, die Hafén (2005) für die Früherkennung im psychosozialen Bereich empfiehlt (S. 339) und die im Kapitel 3.3 der vorliegenden Arbeit beschrieben wurden.

In der *ersten Phase* der Identifizierung von Anhaltspunkten sowie Risiko- und Schutzfaktoren geht es darum, bestehende Informationen zusammenzutragen, die anschliessend als Grundlage für die Einschätzung des Kindeswohls (zweite Phase) verwendet werden können (Hauri & Jenzer, 2022b, S. 34). Bei den sogenannten Anhaltspunkten für Kindeswohlgefährdungen handelt es sich um sichtbare Anzeichen, die von Drittpersonen als Anlass genommen werden, um die Situation des Kindes näher zu betrachten (ebd.). Es kann sich dabei um körperliche Anhaltspunkte (z.B. Hämatome, Knochenbrüche, motorische Entwicklungsverzögerungen), kognitiv-emotionale Anhaltspunkte (z.B. Leistungsabfall, Aufmerksamkeitsstörungen, psychosomatische Beschwerden, Angststörungen, Auffälligkeit in der Gefühlsregulation), soziale und verhaltensbezogene Anhaltspunkte (z.B. selbstschädigendes Verhalten, sozialer Rückzug, aggressives Verhalten) oder/und Anhaltspunkte im Betreuungs- und Familiensystem (z.B. mangelnde Betreuung, hochstrittiger Elternkonflikt) handeln (ebd.).

Schutzfaktoren sind diejenigen Bedingungen, die es statistisch gesehen wahrscheinlicher machen, dass sich ein Kind trotz belastender Umstände gesund entwickeln wird (Hauri & Jenzer, 2022b, S. 36-37). Für Hauri und Jenzer (2022b) stehen in Zusammenhang mit Kindeswohlgefährdungen vor allem Schutzfaktoren beim Kind (z.B. hohe Selbstwirksamkeitserwartung, positive emotionale Beziehung zu mindestens einem Elternteil oder einer anderen Hauptbetreuungsperson, fröhliches Temperament) und Schutzfaktoren bei den Eltern (z.B. feinfühliges Erziehungsverhalten, soziale Unterstützung durch Nachbarn o.ä., familiäre Stabilität) im Vordergrund (S. 36-37).

Bei der Identifikation von Risikofaktoren geht es darum, diejenigen Aspekte zu erkennen, die es statistisch gesehen wahrscheinlicher machen, dass es in Zukunft zu einer Gefährdung kommen wird (Hauri und Jenzer, 2022b, S. 37-38). Auch hier unterscheiden Hauri und Jenzer (2022b) zwischen Risikofaktoren beim Kind (z.B. ausgeprägte Verhaltensauffälligkeit, chronische Erkrankung, deutliche Intelligenzminderung) und Risikofaktoren bei den Eltern (z.B. frühere Gefährdungsmeldung, fehlende soziale Unterstützung, knappe materielle Ressourcen, Überforderung in Erziehungsaufgaben, unrealistische Erwartungen gegenüber dem Kind) (S. 37-38).

In der *zweiten Phase* geht es darum, anhand der identifizierten Anhaltspunkte, Schutz- und Risikofaktoren eine Einschätzung des Kindeswohls vorzunehmen. Dabei ist es wichtig zu wissen, dass sich der zivilrechtliche Kindeschutz an der «Minimalvariante des Kindeswohls» orientiert (Hauri & Jenzer, 2022a, S. 20-21). Es geht also darum, einzuschätzen, ob die Lebenssituation des Kindes genügend gut ist, damit es sich mit hoher Wahrscheinlichkeit gesund entwickeln kann (ebd.). Bei der Risikoeinschätzung werden zwei Fragen beantwortet (Hauri & Jenzer, 2022b, S. 39):

Wie hoch schätzen Sie das Risiko einer Kindeswohlgefährdung für das Kind ein?

sehr niedrig	niedrig	eher hoch	hoch	sehr hoch
1		2		

Tabelle 2: Risikoeinschätzung Kindeswohlgefährdung (eigene Darstellung nach Hauri & Jenzer, 2022b, S. 39)

Dabei muss beachtet werden, dass einzelne Risikofaktoren meistens nicht genügend aussagekräftig sind, um von einem hohen Gefährdungspotenzial auszugehen (Hauri & Jenzer, 2022b, S. 38-39). Hingegen können mehrere Risikofaktoren eine kumulative Wirkung entfalten und das Gefährdungsrisiko exponentiell erhöhen (ebd.). Neben der Beurteilung der eigentlichen Risikofaktoren, werden hier auch die Schutzfaktoren und Anhaltspunkte für die Gefährdung beachtet (ebd.).

Bei der zweiten Frage geht es darum herauszufinden, wie gewiss sich jemand ist, ob die vorgenommene Einschätzung richtig ist oder nicht (ebd.). Sie lautet:

Wie sicher fühlen Sie sich in der Einschätzung, ob eine Kindeswohlgefährdung vorliegt?

sehr unsicher	unsicher	eher unsicher	sicher	sehr sicher
1			2	

Tabelle 3: Einschätzungssicherheit Kindeswohlgefährdung (eigene Darstellung nach Hauri & Jenzer, 2022b, S. 39)

Die Antworten auf die beiden Fragen lassen sich miteinander kombinieren, so dass daraus vier mögliche Fallkategorien entstehen:

Risiko = 1 Beurteilungssicherheit = 2	Risiko = 1 Beurteilungssicherheit = 1	Risiko = 2 Beurteilungssicherheit = 1	Risiko = 2 Beurteilungssicherheit = 2
Grüner Fall	Gelber Fall	Oranger Fall	Roter Fall

Tabelle 4: Fallkategorien (eigene Darstellung nach Hauri & Jenzer, 2022b, S. 39)

Die Risikoeinschätzung und letztlich die Einteilung in eine Fallkategorie sollte immer im Mehraugen-Prinzip überprüft werden (Hauri & Jenzer, 2022b, S. 40). Anschliessend kann im Rahmen der *dritten Phase* das weitere Vorgehen geplant und umgesetzt werden.

Grüner Fall – kein Hilfebedarf

Da in diesen Fällen das Gefährdungsrisiko gering und die Beurteilungssicherheit hoch ist, besteht kein weiterer Hilfe- und somit Handlungsbedarf (ebd.)

Gelber Fall – Hilfebedarf

In diesen Fällen kann von einem Hilfebedarf bei den Eltern und/oder Kindern ausgegangen werden, das Kindeswohl kann jedoch als genügend sichergestellt beurteilt werden (Hauri & Jenzer, 2022b, S. 40-41). Den Eltern und/oder Kindern werden Hilfsangebote gemacht; wenn sie diese aber nicht in Anspruch nehmen wollen, müssen in Fällen dieser Kategorie in der Regel keine weiteren Schritte eingeleitet werden (ebd.). Es empfiehlt sich, das Kind weiter zu beobachten und die Einschätzung nach einiger Zeit zu wiederholen (ebd.)

Oranger Fall – erheblicher Hilfebedarf

Bei orangen Fällen ist ein zwingender Hilfebedarf vorhanden. Bei solchen Fällen ist die Schulleitung und die Leitung Schulsozialarbeit beizuziehen (Hauri & Jenzer, 2022b, S. 41-42). Die Schule steht in der Pflicht, mit den Eltern eine Problemeinschätzung vorzunehmen und entsprechende Hilfsangebote zu vermitteln (ebd.). Bei Kooperationsfähigkeit und -bereitschaft der Eltern können den Eltern und/oder dem Kind schulinterne Unterstützungsleistungen vermittelt werden (z.B. Spezialunterricht oder Beratung durch die Schulsozialarbeit) oder es erfolgt eine verbindliche Triage an eine spezialisierte Fachstelle (ebd.). Verbindliche Triage bedeutet, dass die externe Fachstelle mit dem Einverständnis der Eltern der Schule eine Rückmeldung gibt, ob die Unterstützungsleistungen in Anspruch

genommen werden oder nicht und ob diese zu einer Verbesserung des Kindeswohl führen (ebd.). Wenn trotz Kooperationsbereitschaft und -fähigkeit der Eltern eine Verbesserung des Kindeswohls nicht erkennbar ist, ist die Schule verpflichtet, eine Meldung bei der KESB einzureichen; ansonsten käme dies einer Umgehung der Meldepflicht gleich und könnte zu einer Verschlimmerung des Kindeswohls führen (ebd.).

Sind die Eltern bei einem orangen Fall nicht willens oder in der Lage etwas an der Situation zu verändern, werden orange Fälle wie rote Fälle behandelt (ebd.).

Roter Fall – Kindeswohlgefährdung

In dieser Fallkategorie wird das Gefährdungsrisiko und die Beurteilungssicherheit als «hoch» oder «sehr hoch» eingestuft (Hauri & Jenzer, 2022b, S. 42-43). Das Vorgehen entspricht bei roten Fällen in einem ersten Schritt dem Vorgehen bei orangen Fällen: Bei einer verbindlichen Inanspruchnahme von schulinternen oder externen Unterstützungsangeboten durch die Eltern und/oder das Kind, kann die Entwicklung des Kindeswohl beobachtet werden (ebd.). Wird trotz Hilfsmassnahmen keine Verbesserung erzielt, erfolgt eine Meldung an die KESB (ebd.). Wenn die Schule eine Meldung bei der KESB macht, werden die Eltern und das Kind vorgängig darüber informiert (ebd.). Davon kann in Ausnahmefällen abgesehen werden, wenn das Risiko von Gewalthandlungen durch die Eltern gegen das Kind oder gegen Schulakteure besteht (ebd.).

Bei roten Fällen kann es auch angezeigt sein, direkt eine Meldung an die KESB zu machen, ohne vorher Unterstützungsmöglichkeiten durch die Schule oder externe Fachstellen zu prüfen (ebd.). Dies gilt insbesondere bei Fällen, bei denen die Gefährdung schon länger besteht und intensiv erscheint (ebd.).

Grundsätzlich ist bei roten Fällen die Anforderung an die Verbindlichkeit bei der Fallführung und die Dokumentation des Fallverlaufs im Vergleich zu Fällen anderer Kategorien deutlich erhöht (ebd.).

Dieses Unterkapitel hat gezeigt, dass Einschätzungshilfen einen wichtigen Beitrag leisten können, um Beobachtungen zu systematisieren und Abläufe verbindlich festzulegen. An dieser Stelle soll allerdings noch einschränkend angefügt werden, dass die Ergebnisse von Einschätzungshilfen immer auch kritisch reflektiert werden sollten (Hauri und Jenzer, 2022b, S. 33). Sie sollen als Orientierungshilfe betrachtet werden, die aber niemals die Komplexität

der Wirklichkeit abbilden können (Geissler, 2022a, S. 258). Deshalb ist es auch unabdingbar, dass mögliche Gefährdungen niemals alleine, sondern immer im Mehraugen-Prinzip eingeschätzt werden (Lienhard, 2022, S. 238).

5 Schlussfolgerungen und Ableitung von Handlungsempfehlungen für die Schulsozialarbeit

Nachfolgend werden aus den vorangehenden Kapitel Schlussfolgerungen gezogen und Handlungsempfehlungen für die Schulsozialarbeit abgeleitet. Die Gliederung orientiert sich dabei an denen von Stüwe et al. (2015) ausgemachten Zielgruppen der Schulsozialarbeit: Erstens die Kinder (hier zusätzlich unterteilt in von häuslicher Gewalt betroffene Kinder und die gesamte Schülerschaft), zweitens die Lehrkräfte und Schule sowie drittens die Eltern (S. 69). Im letzten Unterkapitel werden die wichtigsten Erkenntnisse aus einem Interview mit einer Leitung Schulsozialarbeit zusammengefasst.

5.1 Ebene Kind

5.1.1 Betroffene Kinder erkennen

Damit Kinder, die von häuslicher Gewalt betroffen sind, möglichst früh identifiziert werden, müssen (Früh-)anzeichen von Gefährdungen wahrgenommen und nachgegangen werden. Schulsozialarbeitende als Fachpersonen des Kindesschutzes im System Schule übernehmen hier eine wichtige Rolle. Sie können einerseits in Beratungssituation mit Schüler*innen auf mögliche Gefährdungssituationen aufmerksam werden, andererseits können sie andere Schulakteure bei der Einschätzung einer möglichen Gefährdungslage unterstützen. Dabei empfiehlt es sich, die Früherkennung systematisch zu betreiben, indem entsprechende Früherkennungsstrukturen implementiert werden. Die Schulsozialarbeit kann hierbei auf verschiedenen Ebenen mitwirken, wie im Kapitel 3.2.1 beschrieben wurde.

Schulsozialarbeitende können auch durch klare Vorgehensweisen und transparente Kommunikation dazu beitragen, dass Kinder, die häusliche Gewalt erleben, sich jemandem anvertrauen. Wie Seith (2013) konstatiert, haben Kinder nämlich teilweise wenig realistische Vorstellungen davon, was geschehen könnte, wenn sie über Gewalterfahrungen zu Hause berichten (S. 93). So befürchten sie teilweise, dass sie dann in einem Heim untergebracht werden oder dass der gewalttätige Elternteil ins Gefängnis kommt (ebd.). Wenn ein Kind solch drastische Konsequenzen befürchtet, erstaunt es nicht, dass es nicht über die familiäre Situation mit Aussenstehenden sprechen möchte.

Das systemische Fallverstehen unterstützt Schulsozialarbeitende darin, mögliche Gründe hinter auffälligem Verhalten von Schüler*innen zu erkennen. So kann beispielsweise eine Schülerin, die vom Lehrer wegen störendem Verhalten im Unterricht zur Schulsozialarbeiterin geschickt wird, möglicherweise über eine belastende Situation zu Hause berichten, wenn die Schulsozialarbeiterin nicht nur auf das spezifische Problem (störendes Verhalten im Unterricht) fokussiert, sondern die gesamte Lebenssituation der Schülerin in den Blick nimmt.

Mit einer systemischen Betrachtung können zudem Risiko- und Schutzfaktoren beim Kind und dessen Umfeld identifiziert werden, die wiederum für die Einschätzung einer allfälligen Gefährdungslage wichtig sind. Daraus ergibt sich ausserdem das Potenzial, Ressourcen beim Kind und dessen Umfeld zu erkennen, die für die Bewältigung von schwierigen Situationen genutzt werden können.

Im Gegensatz zu anderen Schulakteuren, namentlich Lehrpersonen, nehmen Schulsozialarbeitende insofern eine neutralere Position im Schulsystem ein, als sie beispielsweise die schulischen Leistungen der Kinder nicht benoten und in der Regel auch keine regelmässigen Elterngespräche führen. Dies kann ein Pluspunkt sein, wenn sich Kinder überlegen, mit jemandem über die erlebte Gewalt zu Hause zu sprechen. Die Bereitschaft, in schwierigen Situationen das Angebot der Schulsozialarbeit zu nutzen, hängt allerdings stark davon ab, wie niederschwellig die Schulsozialarbeit ist und wie bekannt ihr Angebot überhaupt ist (s. Kapitel 3.3.4). Die Schulsozialarbeit sollte deshalb darum bemüht sein, dass Schüler*innen wissen, wofür sie zuständig ist und wie sie erreicht werden kann. Es versteht sich allerdings von selbst, dass Niederschwelligkeit auch stark von den zu Verfügung stehenden personellen und zeitlichen Ressourcen zusammenhängt. Gemessen an den Empfehlungen der Berufsverbände der Sozialen Arbeit besteht in den allermeisten Kantonen diesbezüglich allerdings eine (teils massive) Unterversorgung (Iseli, 2022, S. 225). Die Schulsozialarbeit sollte sich deshalb politisch dafür einsetzen, dass die strukturellen Rahmenbedingungen angepasst werden, damit sie ihren Auftrag in der notwendigen Sorgfalt überhaupt wahrnehmen kann.

5.1.2 Betroffene Kinder unterstützen

Wie bei allen anderen Klient*innen, ist der Beziehungsgestaltung bei der Beratung von Gewalt betroffenen Kindern einen hohen Stellenwert beizumessen: Dies ist Voraussetzung,

damit sich das Kind überhaupt auf den Beratungsprozess einlassen kann. Wenn Schulsozialarbeitende die Grundhaltungen des personenzentrierten Ansatzes nach Carl Rogers befolgen, bestehen gute Chancen, dass dieser Prozess gelingen kann.

Dabei scheint der Aspekt der unbedingten Wertschätzung gerade bei der Beratung von Kindern, die traumatisierende Erlebnisse durchgemacht haben, von besonderer Bedeutung zu sein. Sowohl der personenzentrierte Ansatz wie auch die Traumapädagogik sehen in einer wertschätzenden Haltung ein Mittel, um das Selbstbild des Kindes zu stärken. Und ein differenziertes Selbstbild hat letztlich einen positiven Einfluss auf die Selbstwahrnehmung, die einen wichtigen Resilienzfaktor darstellt (s. Kapitel 4.2.1). Um die Selbstwahrnehmung von Gewalt betroffenen Kindern gezielt zu stärken, empfehlen Sieber Egger und Mathis (2015) zudem, Kinder darin zu unterstützen, ihre unterschiedlichen Gefühle und Emotionen wahrzunehmen und zu verbalisieren (S. 223). Auch hier kann die Grundhaltung des einführenden Verstehens des personenzentrierten Ansatzes diesen Prozess unterstützen.

Schulsozialarbeitende, die von häuslicher Gewalt betroffene Kinder begleiten, sollten darauf bedacht sein, ihnen den grösstmöglichen Gestaltungsraum zu geben. So sollen die Kinder z.B. die Inhalte der Gespräche und die Häufigkeit der Beratungen mitbestimmen dürfen. Diese Erfahrung soll dazu beitragen, dass sie sich selbst als selbstwirksam erleben. Selbstwirksamkeit kann auch dadurch gefördert werden, dass Schulsozialarbeitenden betroffene Kindern über weitere Unterstützungsangebote informieren oder mit ihnen hilfreiche Strategien im Umgang mit belastenden Situationen erarbeiten. Dadurch erleben sich diese Kinder als kompetent im Umgang mit dieser Situation.

Auch wenn die Partizipation von Kindern im Kinderschutz einen hohen Stellenwert einnimmt, darf sie nicht dazu führen, dass Schritte zum Schutz der Kinder unterlassen werden. Dazu gehört auch, dass Kinder auf eine für sie verständliche Art darauf hingewiesen werden, dass Schulakteure zu einer Gefährdungsmeldung bei der KESB verpflichtet sind, wenn das Wohl des Kindes gefährdet erscheint.

Grundsätzlich sollte die Schulsozialarbeit bei der Arbeit mit gewaltbetroffenen Kindern stets auf eine transparente und altersgerechte Kommunikation setzen. Wenn beispielsweise die Schulsozialarbeit das Gespräch mit den Eltern sucht, ohne dies vorgängig mit dem Kind besprochen zu haben, erlebt dies das betroffene Kind höchstwahrscheinlich als Vertrauensbruch und Kontrollverlust. Dabei wären für das betreffende Kind korrigierende

Beziehungserfahrungen wichtig. Dies lässt sich vermeiden, indem mit dem Kind stets die nächsten Schritte besprochen werden.

Zu guter Letzt scheint es aus traumapädagogischer Sicht angezeigt zu sein, gerade in der Begleitung von Kindern, die belastende Erfahrungen gemacht haben, immer wieder bewusst Momente der Freude und des Spiels einzubauen. Die Schulsozialarbeit sollte also darum bemüht sein, Auflockerungsmomente in die Beratung einzuflechten, damit das Kind zwischendurch abschalten und sich positiven Emotionen hingeben kann.

5.2 Ebene Schülerschaft

Wie in Kapitel 3.3.1. dargelegt wurde, sind aus Sicht von Kindern und Jugendlichen die stärksten Hindernisse, sich wegen häuslicher Gewalt an andere zu wenden, die Angst, dass Informationen nicht vertraulich behandelt werden, die befürchtete Stigmatisierung und die Vorstellung, dass häusliche Gewalt ein privates Problem sei. Dabei würde das Thematisieren der schwierigen Situation zu Hause den Betroffenen die Möglichkeit bieten, die Geschehnisse einzuordnen, die Belastung reduzieren und Unterstützung zu erhalten (Seith, 2013, S. 84).

Kavemann (2013) geht davon aus, dass eine selbstverständliche Thematisierung des Phänomens häusliche Gewalt in der Schule dazu beitragen könnte, die Offenbarungsbereitschaft zu fördern und die Angst vor Stigmatisierung abzubauen (S. 116). Dadurch würde deutlich, dass es sich um ein weit verbreitetes Phänomen handelt und dass es aber auch entsprechende Hilfsangebote gibt (ebd.). Wie im Kapitel 3.3.2 dargelegt, könnte eine solche offene Thematisierung beispielsweise in Form von Präventionsveranstaltungen geschehen. Verschiedene Evaluationen haben gezeigt, dass das Planen und Durchführen von Präventionsworkshops zum Thema häusliche Gewalt in Zusammenarbeit mit der Lehrerschaft und ggf. externen Experten zu einer Enttabuisierung des Themas führt und dazu beitragen kann, dass betroffene Kinder über ihre Gewalterfahrungen sprechen und so entsprechende Hilfe bekommen (s. dazu ebenfalls Kapitel 3.3.2).

Eine wichtige Rolle können hier die Peers von den betroffenen Kindern spielen: Dadurch dass auch sie Wissen über häusliche Gewalt und mögliche Unterstützungsmassnahmen erwerben, können sie im Idealfall unterstützend wirken, wenn sich ihnen jemand anvertraut.

Dabei sind die Informationen über Unterstützungsangebote nicht nur für betroffene Kinder nützlich. Denn oftmals wenden sich diese zuerst an ihre Freund*innen, wenn sie über die

erlebte Gewalt zu Hause sprechen möchten. Wenn auch diese Freund*innen Kenntnisse über das Phänomen häusliche Gewalt und über entsprechende Unterstützungsmöglichkeiten haben, können sie wahrscheinlich besser mit der Situation umgehen und ihre Freund*innen vielleicht auch an eine spezialisierte Fachstelle weiterverweisen, wo sie professionelle Hilfe bekommen.

Schulsozialarbeitende verfügen gemäss Ziegele (2014) über Methodenkompetenzen im Bereich Projekt(beg)leitung, partizipativer Prozessgestaltung und Gestaltung von Gruppenprozessen (S. 69). Es ist daher denkbar, dass sie solche Präventionsprojekte mit ihrem fachlichen und methodischen Knowhow initiieren und/oder begleiten.

5.3 Ebene Lehrkräfte und Schule

Lehrkräfte sind diejenigen Schulakteure, die den engsten Kontakt zu den Schüler*innen pflegen. Aber auch andere Schulakteure wie Hort-Mitarbeiter*innen und Heilpädagog*innen können Verhaltensänderungen bei den Kindern früh wahrnehmen. Damit Früherkennungsstrukturen ihren vollen Nutzen entfalten können, ist es unabdingbar, dass möglichst viele Schulakteure über Anzeichen von Gefährdungslagen geschult sind. Als diejenige Profession, die den Blick der Kinder- und Jugendhilfe in der Schule vertritt, übernimmt die Schulsozialarbeit hier einen wichtigen Sensibilisierungsauftrag (Geissler, 2022b, S. 266). Die Schulakteure sollten wissen, dass sie sich an die Schulsozialarbeit wenden können, wenn ein Kind z.B. häufig im Unterricht fehlt (wiederholtes Zuspätkommen, häufig krank, Schulverweigerung), sich oft unwohl fühlt (psychosomatische Beschwerden, auffälliges Verhalten) oder grundsätzlich, wenn die Fachperson der Schule ein diffuses Gefühl der Sorge um das Kind hat (ebd.). Die Schulsozialarbeit als Fachstelle für Kindeswohlfragen kann dann helfen, Beobachtungen zu gewichten und das weitere Vorgehen zu planen (ebd.).

Wie die Auswertung des BIG-Präventionsprojekts an Berliner Schulen (s. Kapitel 3.3.2) gezeigt hat, ist die Schulung von Lehrpersonen auch ein zentraler Nachhaltigkeitsfaktor für Präventionsprojekte. Lehrkräfte müssen sich hinreichend mit dem Thema auskennen, damit sie es mit ihrer Klasse nachbereiten können. Zudem sollten sie auch nach Abschluss des Projekts den Schüler*innen signalisieren, dass sie als Ansprechperson zu Verfügung stehen und entsprechende Unterstützung vermitteln können.

5.4 Ebene Eltern

Wenn ein Kind häusliche Gewalt erlebt oder der Verdacht besteht, dass dies der Fall sein könnte, sollte die Schule unter Einbezug der Schulsozialarbeit in jedem Fall das Gespräch mit den Eltern suchen. Im Idealfall kann dies dazu beitragen, dass die Eltern die notwendige Unterstützung erhalten und damit die Gewalt zu Hause aufhört. Wenn die Gespräche zwischen Schule und der Eltern nicht dazu führen, dass der Verdacht auf eine Kindeswohlgefährdung ausgeräumt werden kann und die Eltern auch nicht bereit sind, entsprechende Hilfsangebote anzunehmen, ist die Schule zu einer Gefährdungsmeldung an die KESB verpflichtet. Dies sollte den Eltern transparent kommuniziert werden. Zudem sollen sie wissen, was die Meldung an die KESB nun für sie bedeutet und wie das weitere Vorgehen aussieht. Dies ist wichtig, um möglicherweise unberechtigten Befürchtungen der Eltern entgegenzuwirken und ihnen in dieser verständlicherweise belastenden Situation Orientierung und Sicherheit zu geben.

5.5 Blitzlicht aus der Praxis: Interview mit einer Leitung Schulsozialarbeit

Im Rahmen dieser Bachelorarbeit wurde ein Interview mit einer Leitung der Schulsozialarbeit einer grösseren schweizerischen Stadt geführt, die aber nicht namentlich in dieser Arbeit erwähnt werden möchte. Ziel dieses Interviews war, eine Sicht aus der Praxis auf die hier bearbeiteten Fragen zu erhalten. Die wichtigsten Erkenntnisse aus diesem Interview können wie folgt zusammengefasst werden:

Die interviewte Leitung der Schulsozialarbeit betrachtet den Kinderschutz als eine der zentralen Aufgaben der Schulsozialarbeit. Ziel soll sein, dass die Schulsozialarbeit konsequent miteinbezogen wird, wenn es im Kontext Schule zu Fragen in Bezug auf die Thematik kommt. Bei Fällen rund um das Thema Kindeswohlgefährdungen beobachtet sie, dass es oft zu starken Ambivalenzen in der Fallarbeit kommt. Oft bewegen sich die Fälle zwischen Dramatisierung und Entdramatisierung. Die Schulsozialarbeit könne dieser Pendelbewegung durch kompetente Beratung und Unterstützung bzw. durch ihre fachliche Einschätzung entgegenwirken. Grundsätzlich erachtet sie das Vier-bis Mehraugen-Prinzip als oberste Maxime bei Fragen rund um die Einschätzung des Kindeswohls bzw. bezüglich einer möglichen Gefährdung des Kindeswohls. Im Kinderschutz alleine zu handeln, ohne sich mit weiteren Fachpersonen oder der vorgesetzten Stelle abzusprechen, sei unprofessionell und für das betroffene Kind unter Umständen auch gefährlich.

Klare Abläufe und Zuständigkeiten geben Sicherheit im Umgang mit diesem anspruchsvollen Thema und wirken somit für alle Involvierten entlastend. Guter Kinderschutz sei allerdings prozessorientiert: Das heisst, die Situation muss laufend und unter Berücksichtigung zusätzlicher Informationen neu beurteilt und das Vorgehen den aktuellen Gegebenheiten angepasst werden. Dies erfordert viel Flexibilität und eine hohe Bereitschaft der involvierten Fachpersonen, bereits getroffene Entscheide wieder zu überdenken.

Wenn die Schulsozialarbeit direkt von einem Kind oder durch eine Lehrperson erfährt, dass es zu Hause Gewalt erlebt, gehe es nebst der Einschätzung von Risiko- und Schutzfaktoren darum, zu beurteilen, wie akut die Situation ist und wie schnell gehandelt werden muss. Dazu ist ein kooperatives Zusammenspiel der Schule, insbesondere zwischen der Schulleitung und der Schulsozialarbeit wichtig und zentral, damit das Kind und auch später die betroffenen Eltern im weiteren Prozess gut begleitet und unterstützt werden können. Oft zeigen sich Gefährdungen auch im strukturellen Bereich, d.h. das Kind ist zu wenig oder schlecht betreut, hat keine angemessene Kleidung, kommt selten oder gar nicht in die Schule usw. Hier gilt es, besonders gut hinzuschauen und gemeinsam eine Einschätzung vorzunehmen.

Der Schulsozialarbeit komme dabei die Aufgabe zu, das Kind möglichst altersgerecht auf den weiteren Verlauf vorzubereiten. Je nach Alter des Kindes kann es mehr oder weniger in die weiteren Entscheidungsprozesse eingebunden werden. Klare und transparente Kommunikation gegenüber dem Kind sind hier aber in jedem Fall förderlich und geben dem Kind Orientierung.

In der Beratung von betroffenen Kindern sei es zudem wichtig, sich bewusst zu sein, dass man als Schulsozialarbeiter*in keinen „Ermittlungsauftrag“ hat und somit auch nicht aktiv Beweise sammeln muss bzw. darf. Das Kind sollte nicht ausgefragt werden. Es sollten ausserdem bewusst immer wieder Auflockerungsmomente in der Beratung eingebaut werden, in denen es um andere Themen als die erlebte Gewalt gehe.

Wie bzw. nach welchen Abläufen und Vorgehensweisen Schulsozialarbeitende beim Thema Kinderschutz handeln und beraten bzw. welche Zusammenarbeit mit der Schule bei Thema Kinderschutz bestehen, ist an den einzelnen Schulsozialarbeit-Stellen bzw. in den Trägerschaften sehr unterschiedlich gelöst. Zentral ist, dass sowohl die Schule wie auch die Schulsozialarbeit idealerweise von einem gemeinsam definierten Ablauf ausgehen und die Aufgaben, Rollen und Kompetenzen geklärt sind.

Wichtige Grundvoraussetzung für eine gelingende Früherkennung und -intervention im Rahmen der Schulsozialarbeit sind gemäss der interviewten Leitung Schulsozialarbeit die strukturellen Rahmenbedingungen, namentlich die personellen Ressourcen sowie die Trägerschaft bzw. fachliche Leitung der Schulsozialarbeit. Die personellen Ressourcen entscheiden darüber, wie präsent die Schulsozialarbeiter*innen an den Schulen sein können. Sie beeinflussen somit, inwieweit sie bei Fragen zum Kinderschutz von den Lehrpersonen beigezogen werden und inwiefern sie von den Schüler*innen als vertrauensvolle Personen wahrgenommen werden, um mögliche Probleme zu besprechen.

Die Frage der Trägerschaft der Schulsozialarbeit (organisatorische Angliederung an das System Schule vs. Angliederung an die Kinder- und Jugendhilfe) sei im Zusammenhang mit dem Thema Kinderschutz von besonderer Bedeutung. Bei der Beurteilung von möglichen Gefährdungssituation können Schulsozialarbeit und Schule nämlich zu unterschiedlichen Einschätzungen gelangen bzw. ist die Schulsozialarbeit auf die Kooperation der Schulleitung angewiesen. Ist die Schulsozialarbeit organisatorisch der Schulleitung bzw. der Schule unterstellt, kann eine Positionierung der Schulsozialarbeit im Kinderschutz anspruchsvoll bzw. verunmöglicht werden. Zudem sei eine Leitung mit einem Hochschulabschluss in Sozialer Arbeit zentral, um die notwendige fachliche Unterstützung zu leisten. Gerade im Bereich Kinderschutz, wo sehr viele verschiedene und anspruchsvolle Kompetenzen der Schulsozialarbeit gefordert sind, sei eine sozialarbeiterische Expertise von hohem Nutzen.

Die Schulsozialarbeit soll und kann gemäss der interviewten Leitung Schulsozialarbeit beim Thema Kinderschutz in der Schule eine zentrale Rolle übernehmen. Für die Lehr- und Fachpersonen sowie für die Schulleitung könne dies sehr entlastend und unterstützend sein.

6 Rückblick und Ausblick

Im Folgenden werden anhand der Fragestellungen dieser Arbeit die wichtigsten Erkenntnisse der vorangehenden Kapitel resümiert. Anschliessend werden noch weitere Fragen aufgeworfen, die in Zusammenhang mit der hier bearbeiteten Thematik von Relevanz sein könnten.

6.1 Rückblick

Wie in der Einleitung dieser Arbeit dargelegt lautet die Hauptfrage dieser Arbeit:

Welche Handlungsmöglichkeiten haben Schulsozialarbeitende, um Kinder, die von häuslicher Gewalt betroffen sind, möglichst früh zu erkennen und zu unterstützen?

Die Beantwortung der Hauptfrage ergibt sich aus der Beantwortung der Unterfragen:

Unterfrage 1: Was ist häusliche Gewalt und welche Auswirkungen kann das direkte oder indirekte Erleben von häuslicher Gewalt auf die Entwicklung von Kindern haben?

Häusliche Gewalt kann verschiedene Formen annehmen und findet oft im Verborgenen statt. Das Ausmass des Phänomens ist deshalb schwer zu erfassen. Klar ist, dass häusliche Gewalt ein Problem von bedeutendem Ausmass ist und deshalb auch viele Kinder davon betroffen sind. Auch wenn sich einige betroffene Kinder gesund entwickeln, kann häusliche Gewalt weitreichende Auswirkungen auf ihre Entwicklung haben. Als Folge davon zeigen einige Kinder psychische, psychosomatische und körperliche Symptome. Gewisse Kinder entwickeln zudem Symptome einer posttraumatischen Belastungsstörung. Betroffene Kinder können auch auffällige Verhaltensweisen zeigen, die sich negativ auf ihre Schulleistungen sowie den Aufbau von sozialen Kontakten auswirken. Verschiedene Studien weisen darauf hin, dass sich die negativen Auswirkungen von häuslicher Gewalt teils bis ins Erwachsenenalter und sogar für nachfolgenden Generationen ziehen.

Unterfrage 2: Welchen Beitrag können Schulsozialarbeitende leisten, damit Kinder, die von häuslicher Gewalt betroffen sind, möglichst früh erkannt werden?

Schulsozialarbeitende können dazu beitragen, dass an Schulen Früherkennungsstrukturen aufgebaut werden. Damit diese Früherkennungsstrukturen ihren vollen Nutzen entfalten können, müssen die involvierten Schulakteure für das Thema häusliche Gewalt entsprechend

sensibilisiert werden. Durch solche Strukturen kann sichergestellt werden, dass die Schulsozialarbeit konsequent einbezogen wird, wenn der Verdacht besteht, dass ein Kind häusliche Gewalt erlebt. Die Schulsozialarbeit kann bei der Einschätzung der Situation sowie beim Festlegen des Vorgehens einen wichtigen Beitrag leisten.

Weiter kann die Schulsozialarbeit durch das (Mit-)Gestalten von entsprechenden Präventionsprojekten dazu beitragen, dass Kinder, die häusliche Gewalt erleben, die Hilfe bekommen, die sie dringend benötigen.

Zudem kann das Wissen über Risiko- und Schutzfaktoren sowie das systemische Fallverstehen die Schulsozialarbeit darin unterstützen, gefährdete Kinder zu identifizieren.

Unterfrage 3: Mit welchen Beratungsansätzen und Konzepten können betroffene Kinder durch Schulsozialarbeitende wirkungsvoll unterstützt werden?

Der personenzentrierte Ansatz nach Carl Rogers bietet eine ideale Grundlage, um einen vertrauensvollen Beziehungsaufbau mit dem Kind zu gestalten. Weiter kann die Schulsozialarbeit mit dem Wissen aus der Resilienzförderung Kinder, die häusliche Gewalt erleben, gezielt stärken. Die Grundhaltungen der Traumapädagogik geben zudem weitere wichtige Hinweise darauf, wie betroffenen Kindern begegnet werden sollte, damit sie stärkende und korrigierende Beziehungserfahrungen machen können.

Bei Fällen von häuslicher Gewalt darf der Fokus allerdings nicht nur beim Kind bleiben, auch die Eltern müssen zwingend einbezogen werden. Die Schule hat hier mit Unterstützung der Schulsozialarbeit den Auftrag, zu klären, welche Unterstützungsleistungen der Familie zuteil werden könnten, damit die Gewalt aufhört. Wenn die Kindeswohlgefährdung durch diese Massnahmen nicht abgewendet oder behoben werden kann, muss eine Meldung an die KESB erfolgen.

6.2 Ausblick

Die Schulsozialarbeit hat verschiedene Möglichkeiten, um Kinder, die von häuslicher Gewalt betroffen sind, möglichst früh zu erkennen und zu unterstützen. Gleichzeitig hat sich gezeigt, dass es verschiedene strukturelle Rahmenbedingungen gibt (personelle Ressourcen, Trägerschaft der Schulsozialarbeit, Niederschwelligkeit des Angebots, usw.), die einen Einfluss darauf haben, wie gut die Schulsozialarbeit ihre Aufgabe in diesem Bereich

wahrnehmen kann. Hier wäre es aufschlussreich, noch näher zu beleuchten, welche qualitätsfördernde Massnahmen ergriffen werden könnten.

Weiter hat diese Arbeit gezeigt, dass das Erkennen und Unterstützen von betroffenen Kindern eine sehr anspruchsvolle Aufgabe darstellt. In diesem Zusammenhang wäre es interessant zu untersuchen, inwiefern das Studium in Sozialer Arbeit zukünftige Absolvent*innen auf dieses komplexe Aufgabengebiet vorbereitet und welche zusätzlichen Unterstützungsmassnahmen Berufsteilnehmer*innen gegebenenfalls benötigen.

Weiter konnte im Rahmen dieser Arbeit nur stellenweise darauf eingegangen werden, wie die Beratung von gewaltbetroffenen Kindern durch die Schulsozialarbeit zu gestalten ist. In einer weiterführenden Arbeit wäre es bedeutsam, diesen Aspekt näher zu beleuchten. Ebenfalls wäre es wichtig, vertieft auf die Gesprächsführung und die Zusammenarbeit mit den Eltern von gewaltbetroffenen Kindern einzugehen.

Die Arbeit hat gezeigt, dass häusliche Gewalt ein weit verbreitetes Phänomen ist. Die Frage, wie betroffene Kinder möglichst frühzeitig erkannt und unterstützt werden können, liesse sich problemlos auf viele weitere Tätigkeitsfelder der Sozialen Arbeit übertragen.

Literaturverzeichnis

- Baier, Florian (2011). Schulsozialarbeit in der Schweiz. In Florian Baier & Ulrich Deinet (Hrsg.), *Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis* (2., erw. Aufl.). Verlag Barbara Budrich.
- Baier, Florian (2015). Schulsozialarbeit. In Monika von Fellenberg & Luzia Jurt (Hrsg.), *Kinder als Mitbetroffene von Gewalt in Paarbeziehungen. Ein Handbuch* (S. 134-141). eFeF-Verlag.
- Beushausen, Jürgen & Schäfer, Andreas (2021). *Traumabarbeitung in psychosozialen Arbeitsfeldern. Eine Einführung für Studium und Praxis*. Verlag Barbara Budrich.
- Biesel, Kay & Schär, Clarissa (2018). Kindeswohlgefährdungen erkennen und Kinderschutz gestalten – eine Aufgabe der Schulsozialarbeit an Grundschulen. In Sarina Ahmed, Florian Baier & Martina Fischer (Hrsg.), *Schulsozialarbeit an Grundschulen. Konzepte und Methoden für eine kooperative Praxis mit Kindern, Eltern und Schule* (S. 123-142). Verlag Barbara Budrich.
- Börner, Simone (2011). Beobachtung und Dokumentation bei Anzeichen auf Kindeswohlgefährdung. In Jörg Fischer, Thomas Buchholz & Roland Merten (Hrsg.), *Kinderschutz in gemeinsamer Verantwortung von Jugendhilfe und Schule* (S. 83-91). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Braun, Karl-Heinz (2011). Kinderschutz durch Kinderrechte“ als Aufgabenfeld der Schulsozialarbeit. In Jörg Fischer, Thomas Buchholz & Roland Merten (Hrsg.), *Kinderschutz in gemeinsamer Verantwortung von Jugendhilfe und Schule* (S. 183-206). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brunner, Sabine, Schälín, Jeannine & Simoni, Heidi (2013). In Stiftung Kinderschutz Schweiz (Hrsg.), *Früherkennung von Gewalt an kleinen Kinder. Leitfaden für Fachpersonen, die im Frühbereich begleitend, beratend und therapeutisch tätig sind*. Stiftung Kinderschutz Schweiz.
- Brunner, Sabine (2020). «Es soll aufhören!» – Kinder als Betroffene von Partnerschaftsgewalt verstehen und unterstützen. Begleitbooklet zu den Porträtfilmen von Anne Voss und David Hermann. In Kinderschutz Schweiz (Hrsg.), *«Es soll aufhören!» – Kinder als Betroffene von Partnerschaftsgewalt verstehen und unterstützen. Audiovisuelle Themenmappe zur Sensibilisierung und Wissensvermittlung* (2. akt. Version). Kinderschutz Schweiz.
- Buchholz, Thomas (2011). Präventiver Kinderschutz durch Stärkung von Schutzfaktoren. Zur Resilienzförderung in Schulen. In Jörg Fischer, Thomas Buchholz & Roland Merten (Hrsg.), *Kinderschutz in gemeinsamer Verantwortung von Jugendhilfe und Schule* (S.319-340). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bundesamt für Statistik [BFS]. (2021). *Polizeiliche Kriminalstatistik (PKS). Jahresbericht 2020 der polizeilich registrierten Straftaten*. Autor.
<https://dam-api.bfs.admin.ch/hub/api/dam/assets/16464401/master>
- Bundesrat (2012). *Gewalt und Vernachlässigung in der Familie: notwendige Massnahmen im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe und der staatlichen Sanktionierung. Bericht des Bundesrates in Erfüllung des Postulats Fehr (07.3725) vom 5. Oktober 2007*. Autor.
https://www.bsv.admin.ch/dam/bsv/de/dokumente/kinder/berichte-vorstoesse/br-bericht-gewalt-vernachlaessigung-familie.pdf.download.pdf/bericht_postulatfehrgewaltundvernachlaessigunginderfamilie.pdf

- Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 18. April 1999 (SR 101).
- Delfos, Martine F. (2015). »Sag mir mal...«. *Gesprächsführung mit Kindern. 4–12 Jahre* (10., überarb. & erw. Aufl.). Beltz.
- Dlugosch, Sandra (2010). *Mittendrin oder nur dabei? Miterleben häuslicher Gewalt in der Kindheit und seine Folgen für die Identitätsentwicklung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Eidgenössisches Büro für die Gleichstellung von Frau und Mann [EBG] (2020). *Häusliche Gewalt gegen Kinder und Jugendliche*. Autor.
https://www.ebg.admin.ch/dam/ebg/de/dokumente/haeusliche_gewalt/infoblaetter/b3.pdf.download.pdf/b3_haesusliche-gewalt-gegen-kinder-und-jugendliche.pdf
- Eidgenössisches Büro für die Gleichstellung von Frau und Mann [EBG] (2021). *Zahlen zu häuslicher Gewalt in der Schweiz*. Autor.
https://www.ebg.admin.ch/dam/ebg/de/dokumente/Gewalt/Zahlen-zu-haesuslicher-Gewalt-in-der-Schweiz_April2021.pdf.download.pdf/Zahlen-zu-haesuslicher-Gewalt-in-der-Schweiz.pdf
- Fachstelle für Gleichstellung Stadt Zürich, Frauenklinik Maternité, Stadtspital Triemli Zürich, Verein Inselhof Triemli, Zürich (Hrsg.). (2010). *Häusliche Gewalt erkennen und richtig reagieren. Handbuch für Medizin, Pflege und Beratung* (2. überarb. und erweiterte Aufl.). Verlag Hans Huber.
- Fachverband Traumapädagogik – Netzwerk für psychosoziale Fachkräfte e.V. (2011). *Standards für traumapädagogische Konzepte in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Ein Positionspapier des Fachverbands Traumapädagogik e. V.* Autor.
https://fachverband-traumapaedagogik.org/standards.html?file=files/FVTP/Veroeffentlichungen/FVTP_Positionspapier_Standards.pdf
- Fischer, Jörg, Buchholz, Thomas & Merten, Roland (2011). Kinderschutz als gemeinsame Herausforderung für Jugendhilfe und Schule – eine Einführung. In Jörg Fischer, Thomas Buchholz & Roland Merten (Hrsg.), *Kinderschutz in gemeinsamer Verantwortung von Jugendhilfe und Schule* (S. 9-16). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fischer, Gottfried & Riedesser, Peter (2020). *Lehrbuch der Psychotraumatologie* (5. akt. Aufl.). Ernst Reinhardt.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus & Rönau-Böse, Maïke (2019). *Resilienz* (5. Aufl.). utb.
- Geissler, Sandra (2022a). Einschätzung des Kindeswohls durch die Schulsozialarbeit. In Andrea Hauri, Daniel Iseli & Marco Zingaro (Hrsg.), *Schule und Kinderschutz. Handbuch für Schule und Schulsozialarbeit* (S. 252 -264). Haupt.
- Geissler, Sandra (2022b). Leistungen der Schulsozialarbeit in Zusammenhang mit Kindeswohlgefährdungen. In Andrea Hauri, Daniel Iseli & Marco Zingaro (Hrsg.), *Schule und Kinderschutz. Handbuch für Schule und Schulsozialarbeit* (S. 265-286). Haupt.
- Göppel, Rolf (2011). Resilienzförderung als schulische Aufgabe?. In Margherita Zander (Hrsg.), *Handbuch Resilienzförderung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hafen, Martin (2005). Sekundärprävention als Früherkennung – eine Chance für Prävention und Behandlung. *Fachzeitschrift Soziale Arbeit*, 9. 337 – 343.
- Hafen, Martin (2013). *Grundlagen der systemischen Prävention. Ein Theoriebuch für Lehre und Praxis* (2., überarb. Aufl.). Carl-Auer Verlag.

- Hafen, Martin & Meier Magistretti, Claudia (2021). *Familienzentrierte Vernetzung in der Schweiz. Eine Vorstudie vor dem Hintergrund der «Frühe Hilfen»-Strategie in Österreich*. Interact.
- Hauri, Andrea & Jenzer, Regina (2022a). Kindeswohl, Kindeswohlgefährdung, Kinderschutz. In Andrea Hauri, Daniel Iseli & Marco Zingaro (Hrsg.), *Schule und Kinderschutz. Handbuch für Schule und Kinderschutz* (S. 19-31). Haupt.
- Hauri, Andrea & Jenzer, Regina (2022b). Praxishilfen zur Einschätzung des Kindeswohls und zum angemessenen Handeln durch die Schule. In Andrea Hauri, Daniel Iseli & Marco Zingaro (Hrsg.), *Schule und Kinderschutz. Handbuch für Schule und Kinderschutz* (S. 32-48). Haupt.
- Hauri, Andrea & Zingaro, Marco (2020). In Kinderschutz Schweiz (Hrsg.), *Kindeswohlgefährdung erkennen und angemessen handeln. Leitfaden für Fachpersonen aus dem Sozialbereich* (2., überarb. Aufl.). Kinderschutz Schweiz.
- Heynen, Susanne (2013). Auftrag und Handlungsmöglichkeiten der Jugendhilfe bei häuslicher Gewalt. In Barbara Kavemann & Ulrike Kreyszig (Hrsg.), *Handbuch Kinder und häusliche Gewalt* (S. 229-240). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hostettler, Ueli, Pfiffner, Roger, Ambord, Simone & Brunner, Monique (2020). *Schulsozialarbeit in der Schweiz. Angebots- Kooperations- und Nutzungsformen*. hep Verlag.
- Iseli, Daniel (2022). Ausgangslage und Auftrag der Schulsozialarbeit. In Andrea Hauri, Daniel Iseli & Marco Zingaro (Hrsg.), *Schule und Kinderschutz. Handbuch für Schule und Schulsozialarbeit* (S. 225-234). Haupt.
- Jenzer, Regina (2022a). Lehrpersonen. In Andrea Hauri, Daniel Iseli & Marco Zingaro (Hrsg.), *Schule und Kinderschutz. Handbuch für Schule und Schulsozialarbeit* (S. 155-173). Haupt.
- Jenzer, Regina (2022b). Gesprächsführung und Zusammenarbeit mit Kindern und Eltern. In Andrea Hauri, Daniel Iseli & Marco Zingaro (Hrsg.), *Schule und Kinderschutz. Handbuch für Schule und Kinderschutz* (S. 213-222). Haupt.
- Kavemann, Barbara (2008). *Wissenschaftliche Begleitung des Modellprojekts BIG Präventionsprojekt. Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe bei häuslicher Gewalt. Endbericht – Kurzfassung*. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/84066/be52cdd1d08284edad2e64afc2569056/big-projekt-kurzfassung-data.pdf>
- Kavemann, Barbara (2013). Gewalt in der Beziehung der Eltern - Information und Prävention für Kinder und Jugendliche. In Barbara Kavemann & Ulrike Kreyszig (Hrsg.), *Handbuch Kinder und häusliche Gewalt* (S. 95-117). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kinderschutz-Zentrum Berlin (2009). *Kindeswohlgefährdung. Erkennen und Helfen*. Autor.
- Kindler, Heinz (2013). Partnergewalt und Beeinträchtigungen kindlicher Entwicklung: Ein aktualisierter Forschungsüberblick. In Barbara Kavemann & Ulrike Kreyszig (Hrsg.), *Handbuch Kinder und häusliche Gewalt* (S. 27-46). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klopfstein, Ursula (2015). Von der Diagnose zur Therapie. In Monika von Fellenberg & Luzia Jurt (Hrsg.), *Kinder als Mitbetroffene von Gewalt in Paarbeziehungen. Ein Handbuch* (S. 231-244). eFeF-Verlag.
- Krüger, Paula, Lätsch, David, Voll, Peter & Völksen, Sophia (2018). *Beiträge zur sozialen Sicherheit. Übersicht und evidenzbasierte Erkenntnisse zu Massnahmen der Früherkennung innerfamiliärer Gewalt bzw. Kindeswohlgefährdungen. Forschungsbericht Nr. 1/18. Bundesamt für Sozialversicherungen [BSV]*.

- Lienhard, Lotti (2022). Grundprinzipien der Schulsozialarbeit. In Andrea Hauri, Daniel Iseli & Marco Zingaro (Hrsg.), *Schule und Kinderschutz. Handbuch für Schule und Kinderschutz* (S. 235-239). Haupt.
- Maissen, Lucas & Kaufmann, Deborah (2020). «Hör auf mich!» – Kinder als Betroffene von häuslicher Gewalt begleiten, Herausforderungen erkennen und verstehen. Begleitheft. In Kinderschutz Schweiz (Hrsg.), *«Hör auf mich!» – Kinder als Betroffene von häuslicher Gewalt begleiten, Herausforderungen erkennen und verstehen. Kartenset zu Traumapädagogik im Schulalltag*. Kinderschutz Schweiz.
- Möhrlein, Gerald & Hoffart, Eva-Maria (2014). Traumapädagogische Konzepte in der Schule. In Silke Birgitta Gahleitner, Thomas Hensel, Martin Beierl, Martin Kühn & Marc Schmid (Hrsg.), *Traumapädagogik in psychosozialen Handlungsfeldern. Ein Handbuch für Jugendhilfe, Schule und Klinik*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Müller, Anna (2022). Schulleitungen. In Andrea Hauri, Daniel Iseli & Marco Zingaro (Hrsg.), *Schule und Kinderschutz. Handbuch für Schule und Kinderschutz* (S. 141-154). Haupt.
- Schär, Clarissa (2015). Kinder als Mitbetroffene von Gewalt in Paarbeziehungen. Nationale und internationale Forschungsbefunde. In Monika von Fellenberg & Luzia Jurt (Hrsg.), *Kinder als Mitbetroffene von Gewalt in Paarbeziehungen. Ein Handbuch* (S. 19-52). eFeF-Verlag.
- Schweizerisches Zivilgesetzbuch vom 10. Dezember 1907 (SR 210)
- Seith, Corinna (2013). "Weil sie dann vielleicht etwas Falsches tun". Zur Rolle von Schule und Verwandten für von häuslicher Gewalt betroffene Kinder aus Sicht von 9- bis 17-Jährigen. In Barbara Kavemann & Ulrike Kreyssig (Hrsg.), *Handbuch Kinder und häusliche Gewalt* (S. 103-123). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sieber Egger, Anja & Mathis, Sibylle (2015). Schule. In Monika von Fellenberg & Luzia Jurt (Hrsg.), *Kinder als Mitbetroffene von Gewalt in Paarbeziehungen. Ein Handbuch* (S. 220-230). eFeF-Verlag.
- Stadt Zürich & Kanton Zürich (2020). *Häusliche Gewalt – Was tun in der Schule? Ein Leitfaden für die Praxis* (3. Aufl.). Autor.
- Stüwe, Gerd, Ermel, Nicole & Haupt, Stephanie (2015). *Lehrbuch Schulsozialarbeit*. Beltz Juventa.
- Thimm, Karlheinz (2015). Soziale Arbeit im Kontext Schule. Reflexion – Forschung – Praxisimpulse. Beltz Juventa.
- UBS Optimus Foundation (2018). *Kindeswohlgefährdung in der Schweiz. Formen, Hilfen, fachliche und politische Implikationen*. Autor.
- Übereinkommen des Europarats zur Verhütung und Bekämpfung von Gewalt gegen Frauen und häuslicher Gewalt (Istanbul-Konvention, SR 0.311.35).
- UN-Kinderrechtskonvention (1989): *Übereinkommen über die Rechte des Kindes* (SR 0.107)
- Voß, Kati (2013). PRO AKTIVE Kinder- und Jugendberatung in Fällen häuslicher Gewalt – ein Praxisbericht. In Barbara Kavemann & Ulrike Kreyssig (Hrsg.), *Handbuch Kinder und häusliche Gewalt* (S. 323-330). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weltgesundheitsorganisation [WHO]. (2003). *Weltbericht Gewalt und Gesundheit. Zusammenfassung*. Autor.
- Widulle, Wolfgang (2012). *Gesprächsführung in der Sozialen Arbeit. Grundlagen und Gestaltungshilfen* (2., durchgesehene Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Ziegele, Uri (2014). Definition Soziale Arbeit in der Schule. In Kurt Gschwind (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Schule. Definition und Standortbestimmung*. Interact.
- Zingaro, Marco (2022a). Kindeswohl im Schulrecht. In Andrea Hauri, Daniel Iseli & Marco Zingaro (Hrsg.), *Schule und Kinderschutz. Handbuch für Schule und Schulsozialarbeit* (S. 73-81). Haupt.
- Zingaro, Marco (2022b). Melderechte und Meldepflichten. In Andrea Hauri, Daniel Iseli & Marco Zingaro (Hrsg.), *Schule und Kinderschutz. Handbuch für Schule und Schulsozialarbeit* (S. 92-97). Haupt.
- Weinberger, Sabine (2013). *Kindern spielend helfen. Eine personenzentrierte Lern- und Praxisanleitung* (5. Aufl.). Beltz Juventa.
- Wustmann, Corina (2018). *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern* (7. Aufl.). Cornelsen Verlag.