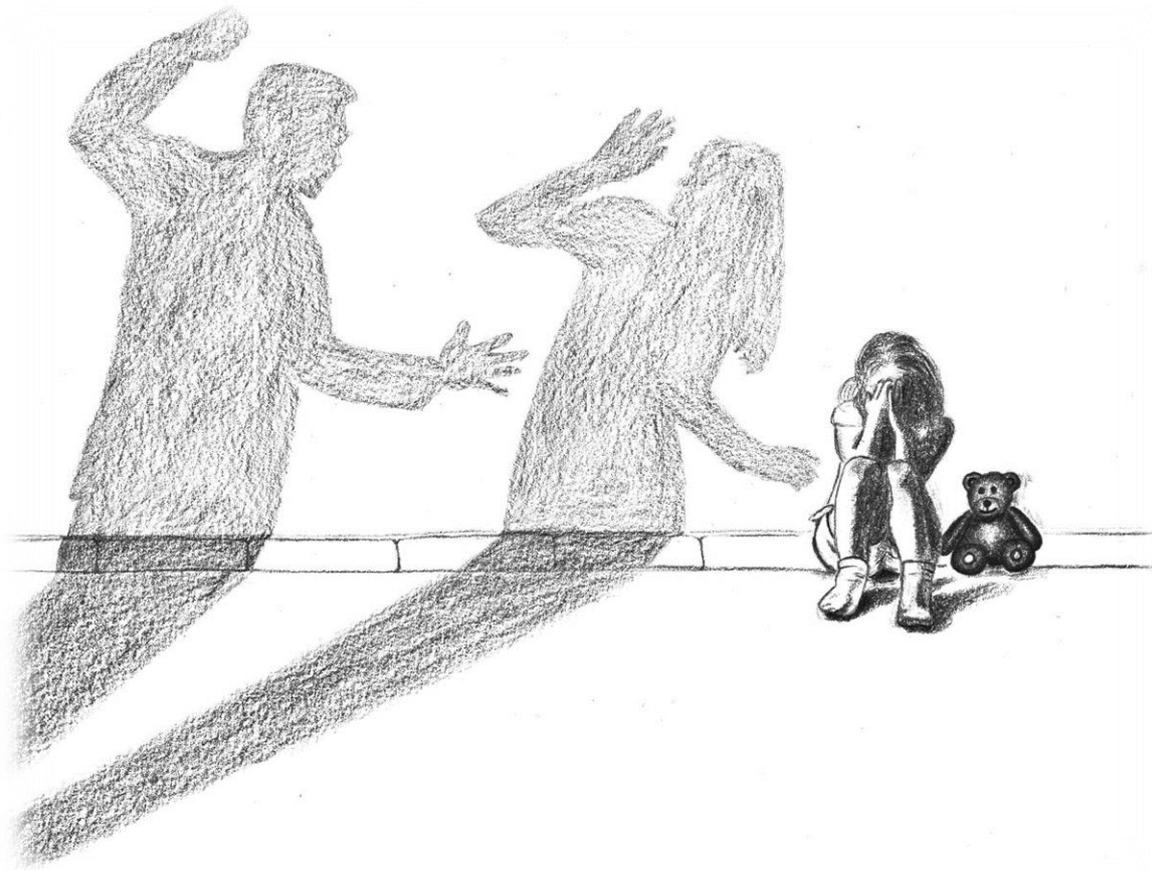


Jonah Stuber

Beratungsansätze für Kinder, welche Partnergewalt miterlebt haben

Wie Schulsozialarbeitende Kinder unterstützen können



Bachelor-Thesis zum Erwerb des
Bachelor-Diploms in Sozialer Arbeit

Berner Fachhochschule
Soziale Arbeit

Abstract

Partnergewalt ist nicht nur für das Opfer belastend, sondern auch für Kinder, welche von dieser Gewalt mitbetroffen sind. Das Miterleben kann die Entwicklung dieser Kinder auf unterschiedliche Art und Weise nachhaltig prägen und Entwicklungs- und Verhaltensstörungen hervorrufen. Aus der Forschung zur Resilienz ist aber auch bekannt, dass sich Kinder trotz widrigen Umständen gesund entwickeln können. Eng verbunden mit der Resilienz ist das Risiko- und Schutzfaktorenkonzept; mit der Förderung von Schutz- und Resilienzfaktoren steigt die Wahrscheinlichkeit einer gesunden kindlichen Entwicklung.

Diesen Zusammenhängen geht die vorliegende Bachelor-Thesis nach. Der Fokus liegt auf der Beratung der Schulsozialarbeit von Kindern zwischen sechs und zwölf Jahren, die Partnergewalt miterlebt haben. Untersucht werden die Beratungsansätze des klientenzentrierten Ansatzes, des systemischen Ansatzes, der Traumapädagogik und des Mythodramas; anhand der Sekundärforschung wird ihre Tauglichkeit bezüglich des kindlichen Klientels überprüft.

In der Arbeit werden zuerst mögliche Auswirkungen und Folgen für betroffene Kinder beschrieben sowie das Konzept der Resilienz und der Risiko- und Schutzfaktoren erläutert. Darauf folgend werden die ausgewählten Beratungsansätze im Hinblick auf die Thematik beschrieben.

Die Ergebnisse zeigen, dass der Beziehungsaufbau von den Schulsozialarbeitenden zum Kind wichtig ist; er stellt die Basis für die weitere Beratung dar. Aus den untersuchten Beratungsansätzen sind alle geeignet, die Situation der Kinder zu verbessern. Hingegen ist der gezielte Umgang der Schulsozialarbeitenden mit den Beratungsansätzen hervorzuheben: Sie sind passend zum jeweiligen Kind und seinen Bedürfnissen zu wählen und kindsgerecht zu gestalten. Schulsozialarbeitende verfügen im Idealfall über ein Repertoire an verschiedenen Techniken aus den Beratungsansätzen, welche sie individuell zugunsten des betroffenen Kindes anwenden und auch kombinieren können.

Beratungsansätze für Kinder, welche Partnergewalt miterlebt haben

Wie Schulsozialarbeitende Kinder unterstützen können

Bachelor-Thesis zum Erwerb des Bachelor-Diploms in Sozialer Arbeit

Berner Fachhochschule
Soziale Arbeit

Vorgelegt von

Jonah Stuber

Bern, Dezember 2020

Gutachterin: Fabienne Friedli

Danksagung

Ich möchte mich bei allen Menschen herzlich bedanken, welche mich während der Erarbeitung dieser Bachelor-Thesis unterstützt haben. Dank aufschlussreichen Diskussionen mit verschiedenen Menschen erhielt ich immer wieder neue Inputs.

Ich danke meiner Fachbegleitung Fabienne Friedli: Sie hatte stets ein offenes Ohr für meine Fragen und hat mir mit ihren fundierten und wertvollen Rückmeldungen weitergeholfen.

Für das Gegenlesen der Arbeit sowie die konstruktiven Rückmeldungen danke ich meinem Vater, Andreas Stuber, sowie meinem Mitstudierenden, Janosch Bigler, bestens.

Und herzlich möchte ich mich auch bei meiner Freundin, Anja Blaser, bedanken. Sie hat das Titelbild gezeichnet und mich während des ganzen Prozesses emotional unterstützt.

Inhaltsverzeichnis

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | Einleitung und Herleitung der Problemstellung | 7 |
| 1.1 | Forschungsstand | 8 |
| 1.2 | Fragestellung | 10 |
| 1.3 | Fachliche Relevanz und Ziele | 11 |
| 1.4 | Vorgehen und Aufbau der Arbeit | 12 |
| 2 | Begriffserklärungen | 13 |
| 2.1 | Häusliche Gewalt | 13 |
| 2.2 | Partnergewalt | 13 |
| 2.3 | Kinder als Zeugen und Zeuginnen von Partnergewalt | 15 |
| 3 | Kindliche Betroffenheit inmitten von Partnergewalt | 16 |
| 3.1 | Scham und Tabuisierung der Partnergewalt | 16 |
| 3.2 | Angst, Ohnmacht und Schuldgefühle | 17 |
| 3.3 | Loyalitätskonflikte | 18 |
| 3.4 | Zwischenfazit | 19 |
| 4 | Folgen für die kindliche Entwicklung | 20 |
| 4.1 | Auswirkungen auf das Bindungsmuster | 20 |
| 4.2 | Auswirkungen auf das Sozialverhalten sowie auf die kognitive Entwicklung | 21 |
| 4.3 | Auswirkungen auf die Identitätsbildung | 22 |
| 4.4 | Psychosomatische Auswirkungen | 23 |
| 4.5 | Trauma | 24 |
| 4.6 | Zwischenfazit | 25 |
| 5 | Resilienz und das Risiko- und Schutzfaktorenkonzept | 26 |
| 5.1 | Resilienz | 26 |
| 5.2 | Risikofaktoren | 27 |
| 5.3 | Schutzfaktoren | 29 |
| 6 | Beratungsangebot für mitbetroffene Kinder | 32 |
| 6.1 | Notwendigkeit eines Beratungsangebots | 32 |
| 6.2 | Anforderung an ein Beratungsangebot | 32 |
| 7 | Schulsozialarbeit | 35 |
| 7.1 | Nutzen und Wirkung der Schulsozialarbeit | 35 |
| 8 | Beratungsansätze | 37 |
| 8.1 | Klientenzentrierter Ansatz | 37 |
| 8.2 | Traumapädagogik | 38 |
| 8.2.1 | Sicherer Ort | 39 |
| 8.2.2 | Selbstbemächtigung | 41 |

| | | |
|-----------|--|-----------|
| 8.3 | Systemischer Ansatz..... | 44 |
| 8.3.1 | Systemskulptur..... | 45 |
| 8.3.2 | Spielerische Techniken | 46 |
| 8.4 | Mythodrama | 50 |
| 9 | Ergebnisse..... | 53 |
| 9.1 | Auswirkungen der miterlebten Partnergewalt auf die mitbetroffenen Kinder | 53 |
| 9.2 | Beziehung | 54 |
| 9.2 | Selbstwahrnehmung..... | 56 |
| 9.3 | Problemlösefähigkeit, Bewältigungskompetenz und Selbstwirksamkeit..... | 57 |
| 9.4 | Soziale Kompetenz | 59 |
| 9.5 | Konklusion | 60 |
| 10 | Diskussion..... | 62 |
| 11 | Ausblick..... | 65 |
| 11 | Literaturverzeichnis | 66 |

1 Einleitung und Herleitung der Problemstellung

Partnergewalt ist ein schwerwiegendes soziales Problem, welches Auswirkungen auf alle Betroffenen und die Gesellschaft als Ganzes hat (Büro für die Gleichstellung von Frau und Mann EBG, 2011, S. 3). Seit 2004 stellt Partnergewalt ein Officialdelikt dar, welches vom Staat verfolgt werden muss; Partnergewalt ist demnach laut Gesetz keine Privatangelegenheit mehr (S. 6).

Trotzdem ist laut Dlugosch (2010, S. 27) von einer hohen Dunkelziffer auszugehen, da es vielen Betroffenen schwer fällt, sich an Hilfseinrichtungen zu wenden. Laut einigen Studien ist aber erkennbar, dass Partnergewalt in allen sozialen Schichten stattfindet (ebd.). Auch ist Partnergewalt laut Rudolph (2007, S. 12) kein auf bestimmte Kulturen beschränktes Phänomen, sondern kommt weltweit vor.

Dass es sich um eine aktuelle Thematik in der Schweizer Gesellschaft handelt, zeigt sich auch während der Corona-Pandemie. In verschiedenen Zeitungen und wiederholt war davon ab März 2020 die Rede. Zudem warnten Experten und Expertinnen davor, dass es zu mehr Fällen kommen könnte (Briner, 2020). Die offiziell gemeldeten Zahlen stiegen laut dem Eidgenössischen Büro für die Gleichstellung von Frau und Mann EGB (2020c) zwar bis im Juni nicht wie befürchtet an und blieben stabil; trotzdem nahm die Zahl der Beratungen in einzelnen Kantonen tatsächlich zu. Auch hat sich die Situation seither bereits wieder verändert, und laut Briner (2020) verzeichnen verschiedene Kantone eine Zunahme, auch wenn offizielle schweizweite Zahlen noch nicht veröffentlicht worden sind.

Partnergewalt hat nun nicht nur Auswirkungen auf die direkt betroffenen Personen, sondern auch auf Kinder, welche diese miterleben (Schüler, 2013, S. 211). Laut Rudolph (2007, S. 24) sind Kinder während der Partnergewalt oftmals anwesend und daher mitbetroffen. Damit stellt Partnergewalt nach Focks (2013, S. 246) auch immer eine Gewaltform gegen das Kind dar. Dies selbst dann, wenn das Kind nicht direkt von der Gewalt betroffen ist, sondern die Partnergewalt „nur“ als Zeuge oder Zeugin miterlebt. Kinder sind einerseits dem unberechenbaren Verhalten enger Bezugspersonen ausgesetzt und erleben andererseits Gewalt zwischen Personen, zu denen sie (in der Regel) eine enge emotionale Bindung aufweisen (Eidgenössischen Büro für die Gleichstellung von Frau und Mann EBG, 2020b, S. 3).

Aus verschiedenen Forschungen ist bekannt, dass das Miterleben von Partnergewalt die Entwicklung der Kinder nachhaltig prägen kann (S. 6-8). Aus der Resilienzforschung hingegen ist bekannt, dass sich Menschen trotz schwierigen Bedingungen gesund entwickeln können (S. 6-8). Nach von Fellenberg (2010, S. 29) stellt sich daher die Frage, warum gewisse Kindern trotz miterlebten Gewalterfahrungen gesunde kindliche Entwicklungen aufweisen, andere

hingegen chronisches und seelisches Leides sowie Verhaltensstörungen. Damit sich diese Kinder gesund entwickeln brauchen diese Kinder laut Kindler (2013, S. 46) Unterstützung und Hilfe von aussenstehenden Personen, beispielsweise in Form von Beratung, welche ihnen emotionale Sicherheit bieten. Dabei sollte es laut von Fellenberg (2010, S. 29) vorwiegend um die Förderung von Schutz- und Resilienzfaktoren gehen.

An diesem Punkt setzt diese Arbeit an. Im Fokus stehen die Beratungsansätze des klientenzentrierten Ansatzes, des systemischen Ansatzes, der Traumapädagogik sowie das Mythodrama, mit welchen in der Schulsozialarbeit Kinder unterstützt werden sollen, welche Partnergewalt miterlebt haben. Warum die Schulsozialarbeit sowie die erwähnten Beratungsansätze dargestellt werden, wird im Kapitel 1.3 nach dem folgenden Forschungsstand erklärt.

1.1 Forschungsstand

Aus der Einleitung wird ersichtlich, dass es bei dieser Arbeit um drei verschiedene Thematiken geht: die Partnergewalt, die Resilienz sowie um Beratungsansätze bezüglich der ersten beiden Themengebiete. Im Folgenden wird auf den Forschungsstand jedes Bereiches eingegangen.

Laut Dlugosch (2010, S. 43) gab es Gewalt in Paarbeziehungen vermutlich schon immer im Zusammenleben von Menschen. Da die Familie in unserer Gesellschaft als Privatsphäre gilt, wird das Einmischen der Öffentlichkeit in familiäre Konflikte als Eingriff in die private Intimsphäre bewertet und deshalb abgelehnt (ebd.). Erst seit Mitte der 1970er Jahre wurde aufgrund des Drucks der Frauen- und Kinderschutzbewegung die öffentliche Problematisierung von Gewalt in der Familie vorangetrieben (ebd.). Dadurch wurde laut Focks (2013, S. 243) Gewalt in Zusammenhang mit Geschlechterverhältnissen aufgedeckt. Und Partnergewalt gegen Frauen wurde als Verletzung von Menschenrechten definiert. Daher ist laut Dlugosch (2010, S. 13) in den vergangenen Jahrzehnten das Bewusstsein für die Folgen von Gewalterfahrungen in der Forschung sowie in der Fachöffentlichkeit zunehmend angestiegen.

Aber erst seit den 1990er Jahren befasste sich die Forschung zur Partnergewalt auch mit der Situation der Kinder, welche davon betroffen sind (Dlugosch, 2020, S. 13-14). Zuvor blieben Kinder lange Zeit mit ihren Schwierigkeiten und Nöten im Schatten der Frauen (ebd.). Die Vernachlässigung der Nöte der Kinder geschah laut Seith (2013, S. 80) vor allem in der deutschsprachigen Forschungsgemeinschaft, während beispielsweise in den USA bereits einige Studien durchgeführt wurden. Diese zeigen, dass zwischen 35 und 45 Prozent der mitbetroffenen Kinder klinische Auffälligkeiten zeigen (ebd.). Mit der Zeit setzte sich laut Dlugosch (2010, S. 14) aber auch im deutschsprachigen Raum die Erkenntnis durch, dass Partnergewalt auch Gewalt gegen Kinder ist. Dadurch rückte die Situation der Kinder, welche

der Partnergewalt ausgesetzt sind, stärker in den Mittelpunkt der Forschung und erste Veröffentlichungen wie diejenige von Strasser (2001) und Kavemann und Kreyssig (2013) thematisierten die Situation der betroffenen Kindern und den Bedarf nach Hilfe (Dlugosch, 2010, S. 14). Dadurch ist mittlerweile eine gute Befundlage aus verschiedenen Forschungen vorhanden, welche Erkenntnisse zu unterschiedlichen Auswirkungen auf die Entwicklung von Kindern (siehe Kapitel 3 und 4) zeigen (Eidgenössisches Büro für die Gleichstellung von Frau und Mann EBG, 2020b, S. 6).

In diesen Befunden zeigte sich auch, dass nicht bei allen Kindern aufgrund der miterlebten Partnergewalt Verhaltens- oder Entwicklungsstörungen resultieren (Seith, 2013, S. 80). Dies bedeutet, dass die Thematik der Partnergewalt bereits mit Blick auf mögliche Resilienz betrachtet wird, auch wenn laut Seith (2013, S. 80) in diesem Bereich noch Forschungslücken festzustellen sind. Laut Dlugosch (2010, S. 14) fehlt es dabei vorwiegend an theoretischer Fundierung bisheriger Konzepte und Hilfsangebote.

Resilienz selbst ist, unabhängig von der hier behandelten Thematik, ebenfalls ein eher junges Forschungsfeld. Laut Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse (2015, S. 14) entwickelte sich die Resilienzforschung seit den 1970er Jahren aus der Entwicklungspathologie. Ende der 1970er Jahren begann in Grossbritannien und Nordamerika eine systematische Resilienzforschung. Ende der 1980er Jahr war Resilienz auch im deutschsprachigen Raum fester Bestandteil der Forschung (ebd.). So entstanden seit der Beginn der Resilienzforschung 19 Längsschnittstudien in verschiedenen Ländern (ebd., S. 15). Mit der Resilienz ist das Risiko- und Schutzfaktorenkonzept eng verbunden, welches daher als zentrales Konzept der Resilienz angesehen wird (siehe Kapitel 5) (Wustmann Seiler, 2018, S. 36).

In der letzten Thematik dieser Arbeit, den Beratungsansätzen, sind noch die meisten Lücken festzustellen. In den ausgewählten Ansätzen ist zwar einige Literatur vorhanden, aber kaum explizit bezüglich Beratung mit Kindern, welche Partnergewalt miterlebt haben. Jedoch sind in der Literatur von Seith und Kavemann (2007) sowie Kavemann und Kreyssig (2013) Anforderungen zu finden, welche die beratende Person laut den Autoren und Autorinnen erfüllen sollten, um das Kind wirkungsvoll in dieser Situation zu unterstützen (siehe Kapitel 6). Mit welchem konkreten Beratungsansatz oder mit welcher Technik dies zu bewerkstelligen ist, wird jedoch nicht erläutert. Wiederum ist laut Kindler (2013, S. 23) erwiesen, dass betroffene Kinder einen Unterstützungsbedarf aufweisen, damit sie sich gesund entwickeln können.

1.2 Fragestellung

Der Forschungsstand macht ersichtlich, dass bei Beratungsansätzen noch Forschungslücken bestehen: Sind die ausgewählten Beratungsansätze überhaupt geeignet, um Kinder, welche Partnergewalt miterlebt haben, zu unterstützen? Und wie? Daraus resultiert folgende Fragestellung für diese Arbeit:

Inwiefern unterstützen in der Schulsozialarbeit die Beratungsansätze des klientenzentrierten Ansatzes, des systemischen Ansatzes, der Traumapädagogik und des Methodendramas Kinder zwischen sechs und zwölf Jahren in ihrer Lebenslage, welche Partnergewalt miterlebt haben?

Innerhalb der Sozialen Arbeit gibt es viele unterschiedliche Arbeitsfelder mit unterschiedlichen Anforderungen und Aufgaben. Hier wird explizit auf die Schulsozialarbeit fokussiert, auch aus persönlichem Interesse des Verfassers: Er hat das zweite Studiums-Praktikum in der Schulsozialarbeit absolviert und wird nach Studienabschluss in diesem Bereich seine erste Arbeitsstelle antreten. Die Schule stellt zudem laut Dlugosch (2010, S. 271) einen sozialen Raum dar, in welchem Kinder in einem zweiten Lernfeld neben demjenigen der Familie wichtige identitätsrelevante Erfahrungen machen. Laut der Berner Interventionsstelle gegen Häusliche Gewalt (2020, S. 16) ist die Schule für von Gewalt betroffene Kinder ein Ort, an dem sie eine wohltuende Normalität erfahren. Zudem brauchen betroffene Kinder aufmerksame Menschen, die sich für ihre Situation sowie für ihr Schicksal interessieren, und die ihnen verlässlich zur Verfügung stehen und auch vertraut sind (S. 13). Dies alles erfüllt die Schulsozialarbeit.

Die Beratungsansätze wurden aufgrund des Wissens des Verfassers ausgewählt, welcher er sich während den drei Studienjahren sowie aufgrund der Literaturrecherche für diese Bachelor-Thesis angeeignet hat. Das Alter der Kinder wird in dieser Arbeit eng auf sechs bis zwölf Jahre eingegrenzt. Denn Gesprächsführungen sind abhängig vom Alter. Somit unterscheiden sich Gespräche mit Kindern von denen mit Jugendlichen. Sie sind eher spielerisch geprägt (Retzlaff, 2008, S. 19). Die enge Alterseingrenzung der Kinder bezieht sich auf deren Eintritt sowie Austritt der Primarschule (Bildungs- und Kulturdirektion, n.d.).

Um die Beantwortung der Hauptfrage gut herleiten zu können, sind folgende Unterfragen relevant:

- Was ist Partnergewalt und was sind deren Auswirkungen auf die Kinder?
- Was wird unter der Resilienz sowie dem Risiko- und Schutzfaktorenkonzept verstanden?
- Was sind die Aufträge der Schulsozialarbeit und welche Wirkung und welchen Nutzen hat sie?
- Was beinhalten die verschiedenen Beratungsansätze und welche Techniken sind bezüglich der Thematik dieser Arbeit vorhanden?

1.3 Fachliche Relevanz und Ziele

Gemäss Definition von AvenirSocial (2010, S. 9) soll Soziale Arbeit Menschen befähigen, ihr Wohlbefinden zu verbessern. Und eine Verpflichtung der Sozialen Arbeit besteht darin, Menschen so zu begleiten und zu betreuen, dass sie ihre Entwicklung fördern können (S. 7). Der Berufskodex der Sozialen Arbeit macht deutlich: Soziale Arbeit sollte die Verantwortung tragen, Kinder zu beraten und zu unterstützen, welche aufgrund der miterlebten Partnergewalt Schwierigkeiten in ihrer Lebenssituation haben.

Sozialarbeitende werden laut Focks (2013, S. 248) mit der Thematik der häuslichen Gewalt und somit mit der Partnergewalt in unterschiedlichen Arbeitsfeldern konfrontiert. Daher stellt das Fachwissen zu häuslicher Gewalt bzw. Partnergewalt sowie die Folgen und Auswirkungen auf die Kinder eine zentrale Aufgabe der Sozialen Arbeit dar (ebd.). Damit Schulsozialarbeitende diese Kinder in ihrer Lebenssituation beraten und begleiten können, ist es wichtig, dass sie einerseits über die Auswirkungen der Partnergewalt sowie der Resilienz Bescheid wissen. Andererseits sollten sie verschiedene Beratungsansätze kennen, welche sie in der Beratung mit diesen Kindern anwenden können.

Aus diesen Punkte leiten sich die Ziele der vorliegenden Arbeit ab. Es soll das Grundlagenwissen von Schulsozialarbeitenden bezüglich der Folgen und Auswirkungen von Partnergewalt auf die Kinder erweitert werden. Zudem sollen sie sich Wissen über Resilienz mit den verbundenen Schutz- und Risikofaktoren aneignen, welche immer mehr an Bedeutung in unserer Gesellschaft gewinnen. Schliesslich sollen verschiedene Beratungsansätze erläutert werden; diese sollen dazu beitragen, Kompetenzen und Ressourcen der Kinder zu stärken, damit sie sich gesund entwickeln.

1.4 Vorgehen und Aufbau der Arbeit

Methodisch basiert diese Bachelorthesis auf Literaturarbeit bzw. Sekundärforschung; so soll die Fragestellung möglichst umfassend beantwortet werden. Die Fragestellung wird also anhand bestehender Literatur behandelt und durch die Verknüpfung verschiedener Quellen beantwortet. Zu den verschiedenen Unterthemen wurde eine umfassende Literaturrecherche durchgeführt.

Aus diesem Grund hat diese Arbeit einen umfangreichen Theorieteil. Zunächst werden zentrale Begriffe dieser Arbeit definiert und erläutert sowie anschliessend die Folgen und Auswirkungen der miterlebten Partnergewalt sowie die Resilienz mit dem verbundenen Risiko- und Schutzfaktorenkonzept beschrieben. Nachfolgend wird beschrieben, weshalb ein Beratungsangebot für Kinder sinnvoll ist und welche Anforderungen dafür notwendig sind. Diese Arbeit fokussiert auf die Schulsozialarbeit: Deshalb wird auch auf diese eingegangen und beschrieben, was ihr Nutzen und ihre Wirkung ist. Zum Abschluss des Theorieteils wird jeweils einzeln auf die verschiedenen Beratungsansätze eingegangen und es werden Techniken zur Unterstützung der Kinder beschrieben.

Im Ergebnisteil werden die wichtigsten Erkenntnisse aus dem Theorieteil erläutert und in Zusammenhang gestellt. In der Diskussion wird die Fragestellung beantwortet und es werden Handlungsempfehlungen für die Praxis erläutert. Schlussendlich schliesst die vorliegende Arbeit mit einem Ausblick ab.

2 Begriffserklärungen

In den folgenden Kapiteln werden für diese Arbeit die relevanten Begriffe „häusliche Gewalt“, „Partnergewalt“ sowie „Kinder als Zeuginnen und Zeugen von Partnergewalt“ definiert und erläutert. Dies soll als Verständnisgrundlage für die weitere Arbeit dienen.

2.1 Häusliche Gewalt

Laut Greber und Kranich (2014, S. 101/1) ist die Definition des Begriffs „häusliche Gewalt“ in der Fachliteratur jeweils von den Autoren und Autorinnen und deren Fokus der Arbeit geprägt. Daher gibt es nicht die *eine* Definition, sondern verschiedene, in welchen der Begriff enger oder weiter gefasst wird. Gemeinsam in den Erläuterungen des Begriffs ist die Tatsache, dass häuslich nicht mit „im Haus“ im Sinn seiner adjektivischen Bedeutung verstanden wird, sondern sich an der Beziehungskonstellation, Partnerschaft oder Verwandtschaft orientiert (ebd.). Daher muss die Gewalt nicht im Privatbereich erfolgen, sondern kann auch im öffentlichen Raum geschehen (ebd.). Marx (2011, S. 235-236) definiert häusliche Gewalt als eine „direkte bzw. indirekte personale Gewalt zwischen Personen, die in einem familiären und emotionalen Verhältnis miteinander verbunden sind oder zumindest bis vor kurzem waren“.

Aufgrund dieser Definition wird klar, dass häusliche Gewalt unabhängig vom Geschlecht ist, kein gemeinsamer Wohnsitz notwendig ist sowie die Gewalt in unterschiedlichen Beziehungskonstellationen vorkommen kann (Eidgenössische Büro für die Gleichstellung von Mann und Frau EBG, 2020a, S. 3). Bei den Beziehungskonstellationen werden weiter zwei Arten von häuslicher Art unterschieden: einerseits die Gewalt von derzeitigen oder ehemaligen Beziehungspartnern und Beziehungspartnerinnen; andererseits die generationenübergreifende Gewalt (S. 5). Allein aus dieser Definition ist nicht klar geregelt, wer gegen wen und in welcher Form Gewalt anwendet. Deshalb ist der Begriff häusliche Gewalt zu breit gefasst für diese Arbeit und der Begriff wird im folgenden Kapitel auf die Partnergewalt eingegrenzt.

2.2 Partnergewalt

Der Begriff der Partnergewalt ist eine engere Bezeichnung von häuslicher Gewalt und schliesst andere Beziehungskonstellationen aus, da es um eine spezifische Form von Gewalt im sozialen Nahraum handelt, nämlich um diejenige in Paarbeziehungen (Egger & Schär, 2008, S. 5). Egger und Schär Moser (2008) definieren die Partnergewalt folgendermassen:

Gewalt in Paarbeziehungen meint alle Formen von Gewalt in den verschiedensten Konstellationen von bestehenden oder aufgelösten Paarbeziehungen zwischen Erwachsenen. Konkret also körperliche, sexuelle oder psychische Gewalt in Ehe und Partnerschaft, bei heterosexuellen oder homosexuellen Paaren, bei gemeinsamem und getrenntem Wohnsitz und auch bei Paaren in der Phase der Trennung oder nach der Trennung. Diese Definition schliesst nicht aus, dass auch Kinder von Gewalt mitbetroffen sind. Sie grenzt sich aber ab von Formen von Gewalt im sozialen Nahraum, die ausschliesslich ausserhalb der Paarbeziehung stattfindet (bspw. von Eltern gegenüber den Kindern, von Kindern gegenüber den Eltern, zwischen Geschwistern). (Egger & Schär Moser, 2008, S. 5)

Diese Definition grenzt Gewalt auf erwachsene Menschen in aufgelösten oder bestehenden Partnerschaften ein, was auch der Fokus dieser Arbeit ist. Wenn in dieser Arbeit von „Partnergewalt“, „Partnerschaftsgewalt“ oder „Gewalt in Paarbeziehungen“ die Rede ist, sind sie im Sinn der Definition gemäss Egger und Schär Moser gemeint. Weiter wird in dieser Arbeit nicht unterschieden, ob die Person, welche Gewalt ausübt oder Gewalt erfährt, die leiblichen Eltern sind, es sich um einen neuen Partner oder eine neue Partnerin eines Elternteils handelt oder ob die Gewalt zwischen den Pflegeeltern des Kindes geschieht. Daher müssen die Partner und Partnerinnen nicht erziehungsberechtigt für das Kind sein, was in der Schweiz genau geregelt ist.¹ Aus diesen Gründen wird jeweils zur Vereinfachung von Frau oder Partnerin, welche Gewalt erleidet, bzw. von Mann oder Partner, welcher Gewalt ausübt, geschrieben.

Laut Kavemann (2013, S. 16) sind statistisch gesehen mehr Fälle bekannt, in welchen Frauen von der Gewalt durch ihre Partner betroffen sind. Daher sind bis heute noch keine spezifischen Erkenntnisse bekannt, wie sich die Gewalt der Frau gegen den Mann auf das Kind einwirkt; es handelt sich noch um eine Leerstelle in der Forschung (ebd.). Auch Dlugosch (2010, S. 26) sowie Greber und Kranich (2014, S. 101/1) erläutern, dass es in der Mehrzahl der Forschungsarbeiten und auch in öffentlichen Diskussionen die Gewalt von Männer gegen Frauen im Mittelpunkt steht.

Aus diesem Grund geht es in dieser Arbeit um die Partnergewalt, welche der Mann an der Frau ausübt. Die Konsequenz aus dieser Eingrenzung ist, dass in dieser Arbeit mögliche Auswirkungen für die Kinder nicht erläutert werden, wenn eine Partnerin den Partner schlägt

¹ Nach Art. 298a Abs. 1 im ZGB (SR 210) müssen nicht verheiratete Eltern eine Erklärung abgeben, in welcher sie die gemeinsame elterliche Sorge für das Kind bestätigen. Ohne Heirat steht ansonsten nach Art. 298a Abs. 5 im ZGB (Sr 210) die elterliche Sorge ohne Erklärung alleine der Mutter zu. Nach Art. 298e Abs. 1 im ZGB (SR 210) ist es zudem möglich, in einer faktischen Lebensgemeinschaft mit der Mutter oder dem Vater des Kindes das Kind als Stiefkind zu adoptieren.

oder die Gewalt gegenseitig besteht. Trotzdem darf nicht vergessen werden, wie Kavemann (2013, S. 16) erläutert, dass diese Gewaltform beispielsweise bezüglich der Geschlechtsrollenbilder von Bedeutung sein könnte. Die Unterscheidung steht aber nicht im Fokus dieser Arbeit und würde inhaltlich wie auch zeitlich den Rahmen sprengen.

2.3 Kinder als Zeugen und Zeuginnen von Partnergewalt

Wie in der Begriffserklärung der Partnergewalt nach Egger und Schär Moser (2008, S.5) beschrieben wird (siehe Kap. 2.2), können Kinder von Partnergewalt mitbetroffen sein. In der Literatur werden sie dabei oftmals als „Zeuginnen und Zeugen von häuslicher Gewalt“ beschrieben (von Fellenberg, 2010, S. 6). Diese passive, beobachtende Rolle der Kinder, wie es der Begriff der Zeugenschaft suggeriert, entspricht aber oftmals nicht der Realität. Es kann geschehen, dass Kinder sich selber in die Partnergewalt involvieren oder involviert werden (ebd.). Darauf macht Strasser (2001, S. 89) in der ausgewählten Definition aufmerksam:

Ein Kind als Zeug/in zu definieren, geht weiter, als nur die direkte Beobachtung des Kindes, wie der Vater (oder andere intime Partner der Mutter) die Mutter bedroht oder schlägt, als Bezeugung zu bezeichnen. Die Kinder hören dieses Verhalten vielleicht aus einem anderen Teil des Hauses, ohne die Gewaltanwendung wirklich zu sehen. Sie sind vielleicht auch den Folgen des Gewaltakt ausgesetzt, ohne seine Anstiftung beobachtet zu haben, z.B. sehen Kinder vielleicht Blutergüsse oder Verletzungen, die an der Mutter deutlich erkennbar sind, oder die emotionalen Folgen von Angst, Verletzung, Einschüchterung oder Wut, sind vielleicht für sie offensichtlich. (zitiert nach Saunders, 1995, S. 4)

Solche Kinder wachsen in einer Atmosphäre von Gewalt und Demütigung auf, von welcher sie mitbetroffen sind (von Fellenberg & Jurt, 2015, S. 12-13). Deshalb ziehen von Fellenberg und Jurt (2015, S. 12) die weiter gefassten Begriffe vor: „Kinder, die häuslicher Gewalt ausgesetzt sind“ oder „Kinder, die von häuslicher Gewalt mitbetroffen sind“. Da der Fokus dieser Arbeit auf der Partnergewalt liegt, wird jeweils von „Kindern, welche Partnergewalt miterlebt haben“ oder von „Kindern, welche Partnerschaftsgewalt ausgesetzt sind“ geschrieben.

Wie in der Einleitung beschrieben, geht es in dieser Arbeit um Kinder zwischen sechs und zwölf Jahren, welche Partnergewalt ausgesetzt sind. Wenn in der vorliegenden Arbeit von Kindern gesprochen wird, sind Kinder in diesem Alter gemeint.

3 Kindliche Betroffenheit inmitten von Partnergewalt

Obwohl die Kinder bei miterlebter Partnergewalt selber keine körperliche Misshandlungen erleben, ist ihre psychische Belastung gleichwohl gross (Strasser, 2013, S. 50). Kinder sind der Partnergewalt über eine kürzere oder über eine längere Zeitdauer ausgesetzt, häufig wachsen sie in einem Klima von chronischer Gewalt auf (Eidgenössische Büro für die Gleichstellung von Mann und Frau EBG, 2020b, S. 3). Vor diesem Klima können sich die Kinder laut Dlugosch (2010, S. 38) nicht verstecken, und es stellt eine Belastung für ihr Leben dar.

Laut Kindler (2013, S. 27-32) kann das Miterleben von Partnergewalt bei Kindern unterschiedliche negative Gefühle wie Angst, Mitleid, ohnmächtige Wut oder Traurigkeit auslösen. Daher ist es unumstritten, dass Partnergewalt immer die Kinder mitbetrifft (Dlugosch, 2010, S. 38).

Wie Kinder Gewaltsituationen erleben, ist abhängig von unterschiedlichen Faktoren (S. 57). Zu diesen gehören die individuellen Eigenschaften und Charakterzügen der Kinder, wie beispielsweise Alter, Geschlecht, Entwicklungsstand, Selbstwertgefühl oder Fähigkeiten im Umgang mit Belastungen und Stress. Zudem spielt auch die Häufigkeit und das Ausmass der erlebten Partnergewalt eine Rolle sowie auch die soziale Situation der Familie (ebd.).

Die folgenden Kapiteln beschreiben das emotionale Erleben der Kinder, welche Partnerschaftsgewalt Zuhause erleben.

3.1 Scham und Tabuisierung der Partnergewalt

Gewalt in Familien und somit Partnergewalt gilt in unserer Gesellschaft als Privatangelegenheit und das Einmischen der Öffentlichkeit in die familiären Konflikte wird als Eingriff in die Intimsphäre bewertet oder abgelehnt (Dlugosch, 2010, S. 43). Aufgrund dieser Bewertung durch die Gesellschaft schämen sich laut Rudolph (2007, S. 27) viele Betroffene, welche Gewalt ihrer Partner ausgesetzt sind. Deshalb sowie aufgrund von eigenen Schuldgefühlen behalten betroffene Personen das Erlebte für sich; sie haben gelernt, über diese Thematik zu schweigen. Mit dem Schweigen möchten sie zudem verhindern, dass ihre Kinder von der Gewalt etwas mitbekommen (ebd.). Daher sind die Betroffenen nach Rudolph (2007, S. 27) auch nicht in der Lage über diese Thematik mit ihren eigenen Kindern zu sprechen.

Diese Tabuisierung der miterlebten Partnergewalt kann bei den Kindern aber laut Strasser (2001, S. 171) Zweifel an der eigenen Wahrnehmung sowie Gefühle von Verwirrung und Misstrauen gegenüber Erwachsenen auslösen. Denn sie sind alleine mit ihren Erfahrungen

und wissen nicht, ob das, was sie mitbekommen, wirklich wahr ist oder nicht, da niemand mit ihnen darüber spricht (Strasser, 2001, S. 171). Auch Meixner (2013, S. 454) betont, dass solche Kinder beunruhigt sind, da sie die Gemütsverfassung der Erwachsenen zwar spüren, aber von niemandem eine Erklärung dafür erhalten. Den gewaltbetroffenen Personen ist laut Strasser (2001, S. 172) oftmals nicht bewusst, dass sie durch das Schweigen die Ängste, die Not und die Einsamkeit ihrer Kinder noch verstärken. Zudem vermittelt das Schweigen von Seiten der eigenen Familien den Kindern wiederum das Gefühl, dass man sich für die Gewalt schämen müsse (Rudolph, 2007, S. 27).

Kinder sprechen laut Schär (2015, S. 35-36) ihrerseits nicht über die Partnergewalt, da sie sich vor einer negativen Bewertung aus ihrem Umfeld fürchten. Zudem machen sich die Kinder laut Seith (2013, S. 87) Sorgen um das Bild der Familie und zweifeln, dass die Informationen vertraulich behandelt werden. Durch die Tabuisierung geraten die Kinder laut Rudolph (2007, S. 27) in eine Spirale des Schweigens: Sie kommen immer wieder in die unangenehme Situation, dass sie ihr „Familiengeheimnis“ nicht verraten können. Das Schweigen kann zur sozialen Isolation der Kinder führen, da sie sich niemanden anvertrauen können, sich zurückziehen und Kontakte vermeiden (Strasser, 2013, S. 57). Kinder haben so kaum Möglichkeiten, über die miterlebte Gewalt zu sprechen und werden bezüglich der Gewalt zugleich eingeschlossen und ausgeschlossen (Strasser, 2001, S. 172).

3.2 Angst, Ohnmacht und Schuldgefühle

Kinder, welche Partnergewalt miterleben, leben in einer permanenten Angst vor neuen Gewaltausbrüchen der gewaltausübenden Person und in einer konstanten Angst um das Leben der gewaltbetroffenen Person (Dlugosch, 2010, S. 54). Kinder erzählten in Interviews, welche Strasser (2001, S. 123-128) mit ihnen führte, dass die Angst oftmals mit Ohnmacht und Hilflosigkeit einhergeht. Auf eine drohende Gefahr wie Demütigung oder Schlagen reagiert die betroffene Person entweder mit Flucht, Kampf oder Erstarrung (S. 124). Laut Korittko (n.d., S. 3) sind Kinder aber zu erschrocken, um bei Partnergewalt fliehen zu können und haben zu wenig Kraft, um gegen die Bedrohung anzukämpfen. Daher bleibt die Erstarrung die einzige Überlebensstrategie für diese Kinder (ebd.).

Dies führt laut Dlugosch (2010, S. 55) dazu, dass sich die Kinder schuldig bezüglich der Gewalt fühlen; denn sie können die betroffene Person nicht beschützen. Diese Hilflosigkeit nehmen die Kinder häufig als ihr eigenes Versagen wahr und schämen sich dafür (ebd.). Kinder fühlen sich laut Rudolph (2007, S. 26) insbesondere dann schuldig, wenn sie Streitigkeiten mitbekommen, die ihren Auslöser bei ihnen selbst haben, beispielsweise schlechte Noten in der Schule oder Unordnung im Kinderzimmer. Kommt es in diesem Rahmen zu Gewalt, haben

die Kinder erst recht das Gefühl, sie seien der Grund für die Gewalt (Rudolph, 2007, S. 26-27). Daher getrauen sie sich oft nicht, zu Hause zu spielen oder zu toben und können so mit ihren eigenen Fähigkeiten nicht experimentieren; denn sie befürchten, sie könnten etwas falsch machen, was wiederum zu weiterer Partnergewalt führen könnte (Dlugosch, 2010, S. 54). Auch Heynen (2003, S. 6) spricht davon, dass Kinder zu Hause versuchen, sich möglichst angepasst und unauffällig zu verhalten.

Erst ab dem späten Grundschulalter sind Kinder laut Wurdak-Swenson (2013, S. 384) fähig zu realisieren, dass äusseres Geschehen wie Partnergewalt auch unabhängig von ihrem eigenen Verhalten stattfinden kann. Daher können Kinder erst ab diesem Alter die Perspektive wechseln und die äussere Realität angemessener wahrnehmen. Vorher sitzt die Überzeugung tief in den Kindern, dass sie selber die Gewalt verursacht haben (ebd.).

3.3 Loyalitätskonflikte

Kinder sind aufgrund der Partnergewalt Loyalitätskonflikten ausgesetzt. Laut Schwarz und Weinmann (2013, S. 367) lehnen die Kinder zwar die Gewalt ab und möchten die gewaltbetroffene Person beschützen. Trotzdem fühlen sie sich auch mit der gewalttätigen Person verbunden. Laut Strasser (2001, S. 158) ist das insbesondere dann zu beobachten, wenn Kinder vermehrt unter den Einfluss der gewalttätigen Person kommen, weil die gewaltbetroffene Person wegen den Folgen der Partnergewalt die Kinder vernachlässigt. Dabei setzt die gewalttätige Person die Kinder teilweise als Verbündete gegen die gewaltbetroffene Person ein, indem sie die Kinder psychisch unter Druck stellt (ebd.). Zudem stellen sie sich gegenüber dem Kind als Opfer dar und geben der gewaltbetroffene Person die Schuld (Strasser, 2013, S. 52). Als Folge leiden die Kinder an Ambivalenzkonflikten, da sie zwischen den beiden Personen hin- und hergerissen sind und gleichzeitig Hass und Liebe für beide Erziehungsberechtigten spüren (ebd.).

Auch während einer möglichen Trennung sind die Kinder den ständigen Beziehungskonflikten ausgesetzt, welche sie überfordern und kaum ertragen können (Strasser, 2001, S. 161). Oftmals stellen die Kinder eine Brücke zwischen den Konfliktparteien dar, sind das Sprachrohr von einem zum anderen oder erleben Abwertungen zwischen ihnen (Wurdak-Swenson, 2013, S. 384-385).

3.4 Zwischenfazit

Kinder, die von Partnergewalt mitbetroffen sind, sind vielen unterschiedliche Gefühlen ausgesetzt. Sie haben einerseits Angst vor und um ihre Bezugspersonen in ihrer Familie und empfinden Scham bezüglich der Gewalt, andererseits fühlen sich aber auch (mit-)schuldig, dass es dazu kommt. Schamgefühl, Gefühl der Mitschuld und das weiter oben erwähnte gesellschaftliche Tabu erschweren es den Kindern, über das Erlebte zu sprechen. Keiner der beiden Bezugspersonen kann ihnen in dieser Situation helfen, die Kinder selbst fühlen sich hilflos und ohnmächtig; dies führt zur Handlungsunfähigkeit der Kinder. Die Auswirkungen dieses kindlichen Miterlebens der Partnergewalt hat Folgen für die Entwicklung der Kinder und ihrer Identitätsbildung. Diese Thematik wird im folgenden Kapitel beschrieben und erläutert.

4 Folgen für die kindliche Entwicklung

Wie im Kapitel 3 erläutert sind Kinder, die Partnergewalt miterleben, mit vielen unterschiedlichen Gefühlen konfrontiert. Diese teilweise auch ambivalenten Gefühlen haben nachhaltige Auswirkungen auf ihre Entwicklung und ihre Biografie. In verschiedenen quantitativen Untersuchungen konnte ein signifikanter Zusammenhang zwischen Partnergewalt und der Entstehung von Entwicklungs- und Verhaltensauffälligkeiten belegt werden (Dlugosch, 2010, S. 57). Es kann zu langfristigen und erheblichen Störungen der emotionalen, sozialen und kognitiven Entwicklung kommen; und aufgrund der hohen psychischen Belastung besteht sogar die Gefahr einer Traumatisierung (Schüler, 2013, S. 215).

Zu erwähnen ist, dass laut Kindler (2013, S. 33-34) Kinder nach dem aktuellen Forschungsstand unabhängig von ihrem Geschlecht ähnlich stark auf das Miterleben von Partnergewalt reagieren, auch wenn einzelne Unterschiede vorhanden sind. In dieser Arbeit wird aufgezeigt, welche Auswirkungen Partnergewalt auf das Leben und die Entwicklung von Kindern ganz generell hat. Geschlechtsspezifische Unterschiede werden nur bei signifikanten Unterschieden vertieft. Zudem wird jeweils bloss zwischen Mädchen und Knaben unterschieden, auch wenn dem Verfasser bewusst ist, dass es mehr als diese zwei Geschlechter gibt. Für diese Arbeit ist aber eine weitere Differenzierung nicht notwendig.

In den folgenden Kapiteln werden mögliche Auswirkungen auf das Verhalten und Entwicklung der Kinder erläutert.

4.1 Auswirkungen auf das Bindungsmuster

Laut Dlugosch (2010, S. 63-66) hat Partnergewalt oftmals direkte Folgen für die Bindungsfähigkeit sowie die Beziehung zwischen dem Kind, der gewaltbetroffenen sowie der gewalttätigen Person. In Untersuchungen gibt es deutliche Anzeichen von Störungen des Bindungsverhaltens von Kindern zu beiden Bezugspersonen, da beide für die Kinder emotional nicht erreichbar sind (ebd.). Die Kinder erfahren weniger Wärme, Zuneigung und Wertschätzung als sonst, da die gewaltbetroffene sowie die gewalttätige Person mit sich selber und ihren Schwierigkeiten in der Beziehung beschäftigt sind (ebd.). Dadurch können die Kinder in Angstsituationen keine Nähe zu Bezugspersonen finden, um dort Schutz und Unterstützung zu erhalten. Ein desorganisiertes Bindungsmuster oder eine Bindungsstörung können die Folge davon sein (ebd.).

Daher sind Kinder, die Partnergewalt ausgesetzt sind, laut Rudolph (2007, S. 28-29) oftmals sich selbst überlassen, da keine der beiden Bezugspersonen innerhalb der Familie

Verantwortung für sie übernehmen kann. Gerade die gewaltbetroffene Person kann aufgrund der körperlichen und psychischen Gewalt erkranken und deswegen nicht mehr gleichermassen für die Kinder psychisch und physisch erreichbar sein wie früher (Rudolph, 2007, S. 28-29). Die gewaltausübende Person dagegen ist laut Schär (2015, S. 37) oftmals selbstbezogen, tritt häufig autoritär auf und ist inkonstant in der Erziehung. Das ständig wechselnde Verhalten der gewalttätigen Person, von ruhig und grosszügig bis zu laut und aggressiv, verunmöglicht den Aufbau einer stabilen Beziehung zu den Kindern (Dlugosch, 2010, S. 65). Somit sind beide nicht in der Lage, sich angemessen und nachhaltig um die kindlichen Bedürfnisse zu kümmern; bei beiden ist die empathische Zuwendung zum Kind oftmals eingeschränkt (Weber-Hornig & Kohaupt, 2006, S. 24). Weiter können sie die kindlichen Bedürfnisse nach Struktur und Orientierung oftmals nicht gewährleisten, welche aber zentral wären für das Leben sowie die Bewältigung von schwierigen Erfahrungen (ebd.).

Kinder müssen oftmals Aufgaben der Erwachsenen in der Familie übernehmen, wie beispielsweise auf die Geschwister aufpassen, die Wohnung aufräumen oder sich um die gewaltbetroffene Person kümmern, diese beruhigen und stabilisieren (Rudolph, 2007, S. 28-29). Damit übernehmen Kinder bereits (zu) früh die Verantwortung für ihre Familienmitglieder und müssen ihre eigenen Bedürfnisse in den Hintergrund stellen (Dlugosch, 2010, S. 66). Diese Aufgaben und Last können Kinder aber aufgrund ihres Alters eigentlich gar nicht tragen. Dafür fehlen ihnen wichtige soziale, emotionale sowie intellektuelle Ressourcen (Rudolph, 2007, S. 28-29).

Somit werden die Kinder einerseits in ihren Bedürfnissen nicht wahrgenommen und andererseits kehren sich die Rollen der Kinder und Erziehungsberechtigten um, was in der Fachwelt als „Parentifizierung“ bezeichnet wird (Strasser, 2013, S. 52). Damit geben die Kinder laut Strasser (2001, S. 153) einen Teil ihrer Kindheit ab, was als eine Form der „seelischen Verwaisung“ anzusehen ist; es kommt dem Verlust der Eltern gleich.

4.2 Auswirkungen auf das Sozialverhalten sowie auf die kognitive Entwicklung

Ein wiederholtes Miterleben von Partnergewalt erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass betroffene Kinder sich problematisch entwickeln. Nach heutigem Wissensstand wird vermutet, dass die Lernbereitschaft bzw. Konzentrationsfähigkeit dieser Kinder aufgrund der Partnergewalt untergraben wird (Kindler, 2013, S. 36). Laut Strasser (2001, S. 251) können sich die Kinder in der Schule nicht gut genug konzentrieren, da sie in Gedanken mit den Problemen beschäftigt und somit innerlich abwesend sind. Zudem konnte mittlerweile in Intelligenztesten nachgewiesen werden, dass das Miterleben von Partnergewalt unabhängig von genetischen

Einflüssen das Potenzial von Kindern bezüglich ihrer Intelligenz vermindert (Kindler, 2013, S. 36-37). Dadurch können betroffene Kinder mit der Zeit Schulprobleme entwickeln (ebd.).

Weiter sind nach Kindler (2013, S. 30-31) zwei Aspekte der Verhaltensanpassung von betroffenen Kindern bekannt. Einerseits nach aussen gerichtete Auffälligkeiten wie Unruhe oder Aggressivität, welche als „Externalisierung“ bezeichnet werden. Andererseits Niedergeschlagenheit oder Ängstlichkeit, also Verhaltensauffälligkeiten, die nach innen gerichtet sind und als „Internalisierung“ bezeichnet werden (ebd.). Knaben und Mädchen reagieren nach gegenwärtigem Wissensstand ähnlich auf Belastungen und zeigen unabhängig ihres Geschlechts beide Arten von Verhaltensauffälligkeiten (ebd., S. 33-34). Geschlechtsspezifische Unterschiede gibt es dahingehend, dass sich laut Schär (2015, S. 32-33) Mädchen eher für die Gewalt (mit-)schuldig fühlen und externalisierendes Verhalten eher im sozialen Nahraum zeigen. Jungen fühlen sich dagegen stärker durch die Gewalt bedroht; das externalisierende Verhalten chronifiziert sich eher, bleibt also dauerhaft und gut sichtbar (ebd.).

Aussagekräftig sind auch die Befunde zu Beeinträchtigungen der sozialen Entwicklung. Kinder, welche Partnergewalt miterleben, fällt es beispielsweise schwerer, gelingende Beziehungen mit gleichaltrigen aufzubauen (Kindler, 2013, S. 37). Zudem werden diese Kinder vermehrt Opfer von Mobbing oder schikanieren selbst andere Kinder. Dies hat beides negative Folgen für das Erlernen von Beziehungsfähigkeiten (S. 38).

4.3 Auswirkungen auf die Identitätsbildung

Die Gewalt des Mannes an der Frau prägt die Geschlechterrollen in unserer Gesellschaft; sie verstärkt die patriarchale Geschlechterhierarchie (Dlugosch, 2010, S. 78). Betroffene Kinder verbinden Weiblichkeit mit der Opferrolle und das Täterverhalten mit Männlichkeit. Daher entwickeln Mädchen und Knaben, die von häuslicher Gewalt betroffen sind, häufiger stereotypische Geschlechterrollenbilder als ihre Peergruppe (ebd.). Zudem identifizieren sich laut Heynen (2003, S. 12) Knaben und Mädchen mit Menschen des gleichen Geschlechts, da das Geschlecht eines der dominantesten Ordnungsprinzipien unserer Gesellschaft ist; sie nehmen sich selber als weiblich oder männlich wahr. Auch Buskotte (2006, S. 6) weist darauf hin, dass sich Knaben oder junge Männer eher mit der gewalttätigen, männlichen Person identifizieren. Bei den Mädchen ist die Identifikation mit der Mutter eher wahrscheinlich. Die miterlebte Partnergewalt hat also Auswirkung auf die Identität der betroffenen Kinder und auf deren geschlechtsbezogenen Selbstwert (Dlugosch, 2010, S. 78).

Dies kann laut Dlugosch (2010, S. 32) auch Auswirkungen auf die Fähigkeiten zur Konfliktlösung dieser Kinder haben: Das Risiko ist gross, dass sie zu gewaltförmigen

Konfliktlösungsmustern zurückgreifen, welche sie in ihrer Kindheit kennengelernt haben. Dies aus dem Grund, da Kinder am Modell ihrer Familie lernen und somit von diesen lernen, wie man Konflikte lösen kann (Dlugosch, 2010, S. 32). Laut Kindler (2013, S. 36) besitzen die Kinder aufgrund ihrer Erfahrungen weniger Fähigkeiten bezüglich einer konstruktiven Konfliktbewältigung und besitzen eine höhere Bereitschaft zum Einsatz oder zum Erdulden von Gewalt, was ihre Lebensqualität beeinträchtigen kann. Diese wird in der Fachwelt als „intergenerationale Übertragung“ bezeichnet (Dlugosch, 2010, S. 78-79). Das gewalttätige Beziehungsmuster wird von einer Generation auf die nächste übertragen (ebd.). Die intergenerationale Übertragung entsteht aufgrund von äusseren und verinnerlichten Gewaltstrukturen, unbewussten Prozessen sowie gesellschaftlichen Machtverhältnissen, welche in einem Wechselverhältnis zueinander stehen (Strasser, 2001, S. 109).

Weiter fehlt es den Kindern innerhalb der eigenen Familien an positiven Vorbildern und Modellen. Das kann dazu führen, dass der Aufbau der eigenen Identität behindert wird (von Fellenberg, 2010, S. 21). Zudem hat die miterlebte Partnergewalt auch Auswirkung auf ein gesundes Selbstkonzept und Selbstvertrauen (Schär, 2015, S. 35).

4.4 Psychosomatische Auswirkungen

Auswirkungen zeigen sich bei Kindern laut Schnur (2012, S. 19) auch in somatischen, psychosomatischen und psychischen Symptomatiken, welche zu langfristigen gesundheitlichen Problemen führen können. Diese können beispielsweise entwicklungspsychologische oder neurobiologische Narben hinterlassen, welche im späteren Leben das Risiko für unterschiedliche psychische, psychosomatische wie auch körperliche Erkrankungen erhöhen (ebd.). Im Erwachsenenalter können Belastungen die betroffenen Menschen schneller überlasten, was wiederum zu körperlichen sowie psychischen Erkrankungen führen kann (ebd.). Zudem hat die Forschung herausgefunden, dass Betroffene von Gewalt eher zu Suchtmitteln greifen, da diese eine Bewältigungs- und Überlebensstrategie darstellen. Dies kann wiederum den Gesundheitszustand negativ beeinflussen (ebd.).

Weiter kann das Miterleben von Partnergewalt laut Kindler (2013, S. 35) bei betroffenen Kindern häufiger zu Regulationsproblemen wie Schlaf- oder Essprobleme führen; solche Kinder klagen über psychosomatische Beschwerden wie Kopf- und Bauchschmerzen. Der Grund dafür ist möglicherweise die chronische Aktivierung bzw. das überforderte physiologische Stressverarbeitungssystem (ebd.).

4.5 Trauma

Die Familie ist der persönlichste Lebensbereich von Kindern; er sollte ein Ort von Sicherheit und Vertrauen sein (Strasser, 2013, S. 57). Wenn dieser durch Gewalt zwischen den Erziehungsberechtigten dominiert wird, kann es leicht zu Traumatisierungen der Kinder kommen (ebd.). Ein traumatisierendes Ausmass tritt dann auf, wenn Kinder die Gefühlsüberflutung nicht mehr bewältigen können (Strasser, 2001, S. 121). Das ist nicht nur bei direktem Erleben möglich, sondern auch beim Miterleben und Beobachten von gewalttätigen Situationen: Kinder identifizieren sich teilweise mit dem Opfer und spüren etwa Schläge in übertragener Form psychisch (S. 122-123).

In einer Untersuchung zeigten laut Dlugosch (2010, S. 61) Kinder zwischen sieben und zwölf Jahren, welche Partnergewalt miterlebt hatten, häufig Symptome einer posttraumatischen Belastungsstörung. Dabei kann es laut Strasser (2001, S. 120-121) zu drei Arten des Erlebens von Traumata kommen: Auf der körperlichen Ebene durch Auftreten eines aussergewöhnlich starken Erregungszustands wie beispielsweise eines erhöhten Pulses, rascher Atmung oder hoher Herzfrequenz. Zudem kann es zu Anspannung und Erstarren kommen, oder Kinder zeigen Gefühle von körperlicher Schwäche und Lähmung. Auf der seelischen Ebene kann es zu Schutz- und Hilflosigkeit, zu Gefühlen von Entwürdigung und Erniedrigung und Gefühlen von Ichverlust führen (ebd.). Und schliesslich kann es auf der geistigen Ebene zu Sinnverlust und Verlust von bisherigen Wertesystemen kommen sowie zur Verwirrung und Orientierungslosigkeit (ebd.). Erste traumatische Reaktionen zeigen sich bei Kindern zunächst auf der körperlichen Ebene, beispielsweise durch Zittern oder unangenehme Gefühle im Bauch (ebd., S. 123).

Zudem verlieren Kinder laut Strasser (2001, S. 122) aufgrund der Traumatisierung die Fähigkeit, zwischen sicheren und unsicheren Orten sowie freundlichen und feindlichen Personen unterscheiden zu können. Da das erläuterte Trauma innerhalb vertrauter Beziehungen mit den Erziehungsberechtigten verursacht wird, spricht Strasser (2001, S. 122) von einer „Beziehungstraumatisierung“. Ob ein Kind traumatisiert wird, hängt wiederum von verschiedenen Faktoren ab, wie beispielsweise von der Intensität und Dauer der Gewalterfahrungen, von Alter und Entwicklungsstand des Kindes sowie von inneren und äusseren Schutzfaktoren, welche dem Kind zur Verfügung stehen (S. 121).

4.6 Zwischenfazit

Für die Kinder ist die Familie der wichtigste und persönlichste Lebensbereich. In Familien, in welchen Partnergewalt herrscht, ist aber oftmals kein guter Beziehungsaufbau zwischen den Erziehungsberechtigten und ihren Kindern möglich, was eine sichere Bindung zwischen ihnen verunmöglicht. Das führt dazu, dass die Erziehungsberechtigten für ihre Kinder keine Vorbildfunktionen sein können. Da Kinder aber von ihren Bezugspersonen Verhaltensweisen übernehmen, besteht die Gefahr, dass die Kinder das gewalttätige Verhalten ihrer Erziehungsberechtigten übernehmen und in späteren Beziehungen Gewalt erdulden oder verursachen. Dies kann zur Reproduzierung der gesellschaftlich vorherrschende Geschlechtsrollenbilder führen.

Weiter kann das Miterleben von Partnergewalt dazu führen, dass betroffene Kinder Schwierigkeiten in der Schule haben, da sie sich weniger gut konzentrieren sowie ihr Intelligenzpotenzial nicht ausschöpfen können. Zuletzt kann Partnergewalt zu weiteren Folgen wie verschiedenen psychosomatischen Symptomen führen. Wenn Kinder die auftretenden Gefühle wegen Miterlebens der Partnergewalt nicht mehr bewältigt können, ist das Risiko gross, dass es zu einer posttraumatischen Belastungsstörung kommt.

Somit ist klar ersichtlich, dass sich das Miterleben von Partnergewalt in der Kindheit auf das ganze spätere Leben eines Menschen auswirken kann. Nun ist es aber nicht so, dass jedes Kind, welches Partnergewalt miterlebt hat, grössere Schwierigkeiten in seinem Leben hat als andere Kinder. Unterschiedliche Faktoren und Prozesse können laut von Fellenberg (2010, S. 23) betroffene Kinder in ihrer Entwicklung schützen, wie aus dem Konzept der Resilienz hervorgeht, welches im nächsten Kapitel erläutert wird.

5 Resilienz und das Risiko- und Schutzfaktorenkonzept

Laut Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse (2019, S. 20) gibt es verschiedene risikoerhöhende Faktoren, welche die Wahrscheinlichkeit für eine psychische Störung von Kindern vergrössern. Diesen Faktoren stehen aber auch risikomildernde Faktoren gegenüber, welche die risikoerhöhende Faktoren abschwächen können und die sogenannte Resilienz fördern (ebd.). Laut Meier (2015, S. 55) können sich Kinder dank diesen Schutzfaktoren gesund entwickeln. Daher ist im Umgang mit Kindern, die von Partnergewalt mitbetroffenen sind, wichtig, Risiko- und Schutzfaktoren zu kennen und zu wissen, wie sich diese auf Kinder auswirken können. Werden diese von Fachpersonen erkannt, können sie gestärkt und Kinder gefördert sowie geschützt werden (ebd.). In den folgenden Kapiteln werden die Resilienz sowie die Risiko- und Schutzfaktoren näher erläutert.

5.1 Resilienz

Seit den 1990er Jahren wurde in Bereichen wie der Psychologie und der Pädagogik ein Wechsel der Blickrichtung auf psychische Störungen und Verhaltensauffälligkeiten vollzogen (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 7). Es geht nicht mehr nur darum, Ursachen und Bedingungen von Verhaltensauffälligkeiten zu finden, sondern Bedingungen zur Förderung von körperlicher und seelischer Gesundheit zu suchen und zu fördern (ebd.). Diese Bedingungen sollen Kindern helfen, sich gesund zu entwickeln, auch wenn sie unter Belastungen und schwierigen Lebensumständen aufwachsen, wie eben Kinder, welche Partnergewalt miterleben (ebd.).

Kinder haben laut Dürmeier und Maier (2013, S. 333) viele Potenziale, welche ihnen helfen können, sich trotz schwierigen Bedingungen gesund zu entwickeln. Gemäss Meier (2015, 2010, S. 56) helfen ihnen diese Potenziale, sich nach Erlebnissen zu erholen, welche sich traumatischen auswirken könnte. Gelingt das den Kindern, wird in der Fachliteratur von Resilienz gesprochen. Laut Wustmann Seiler (2018, S. 18) geht es beim Konzept der Resilienz um die Fähigkeit, dass Menschen sich von ungünstigen Lebenssituationen nicht unterkriegen lassen. Sie definiert Resilienz folgendermassen: „Resilienz meint eine psychische Widerstandsfähigkeit von Kindern gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken“. (ebd.)

Dabei ist wichtig zu erwähnen, dass Kinder Resilienz im Verlauf ihrer Entwicklung durch Interaktionen mit ihrer Umwelt erwerben und diese sich auch verändern kann (Wustmann Seiler, 2018, S. 18). Resilienz ist somit kein Persönlichkeitsmerkmal, welches von Geburt an vorhanden ist (ebd.).

Weiter lässt sich Resilienz in zwei Dimensionen unterscheiden. Einerseits geht es darum, dass Kinder angemessene Fähigkeiten und Kompetenzen entwickeln, um altersspezifische Entwicklungsaufgaben erfolgreich zu meistern (Wustmann Seiler, 2018, S. 19-20). Diese Kompetenzen sind demnach laut Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse (2019, S. 12) nicht nur unter widrigen Lebensumständen oder in einer Bedrohung relevant, sondern auch bei der Bewältigung weniger kritischen Situationen im täglichen Leben oder Entwicklungsaufgaben. Andererseits geht es beim Konzept der Resilienz darum, dass Kinder, beispielsweise nach traumatischen Erlebnissen, ihre normale und gesunde kindliche Funktionsfähigkeit wiederherstellen können (Wustmann, 2018, S. 19-20).

Neben Resilienz gibt es – sozusagen als Gegenstück – die „Vulnerabilität“. Diese wird laut Wustmann Seiler (2018, S. 22) verstanden als „die Verwundbarkeit, Verletzbarkeit oder Empfindlichkeit einer Person gegenüber äusseren (ungünstigen) Einflussfaktoren – also eine erhöhte Bereitschaft psychische Erkrankungen zu entwickeln“ (zitiert nach Fingerle, 2000). Eine hohe Vulnerabilität kann dank dem Aufbau von Resilienz verhindert werden. Die Forschung von Resilienz ist eng verbunden mit dem Konzept der Risiko- und Schutzfaktoren (Wustmann Seiler, 2016, S. 36). Beide Faktoren können eine Rolle spielen, wie sich Kinder entwickeln und wie man sie fördern kann. In den zwei folgenden Kapiteln werden die beiden Faktoren erläutert.

5.2 Risikofaktoren

Risikofaktoren werden laut Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse (2019, S. 21) als „krankheitsbegünstigende, risikoerhöhende und entwicklungshemmende Merkmale definiert, von denen potentiell eine Gefährdung der gesunden Entwicklung des Kindes ausgeht“ (zitiert nach Holtmann & Schmidt, 2004). Dabei werden zwei Merkmalsgruppen unterschieden, nämlich kindbezogene Vulnerabilitätsfaktoren und psychosoziale Merkmale (siehe Tabelle 1).

Vulnerabilitätsfaktoren sind die biologischen und psychologischen Merkmale eines Kindes und werden weiter in primäre Faktoren (von Geburt an) und sekundäre Faktoren (erworben in der Interaktion mit der Umwelt) differenziert (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 21-22). Die Umwelt bilden vorwiegend die Familie und das weitere soziale Umfeld des Kindes. Daher sind für Kinder, welche Partnergewalt miterleben, die sekundären Faktoren entscheidend, da sich diese beispielsweise in eine unsichere Bindungsorganisation zeigen können (ebd.).

Psychosoziale Merkmale, welche als Stressoren oder Risikofaktoren bezeichnet werden, sind beispielsweise elterliche Trennung und Scheidung oder psychische Störung oder Erkrankung eines bzw. beider Elternteile (ebd.).

Tabelle 1

Ausgewählte Vulnerabilitäts- und Risikofaktoren des Kindes

| Vulnerabilitätsfaktoren | Risikofaktoren |
|---|---|
| <p>Primäre Vulnerabilitätsfaktoren</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prä-, peri- und postnatale Faktoren (z.B. Frühgeburt, Ernährungsdefizite oder Erkrankung des Säuglings) <p>Sekundäre Vulnerabilitätsfaktoren</p> <ul style="list-style-type: none"> - Unsichere Bindungsorganisation - Schwierige Temperamentsmerkmale, hohe Ablenkbarkeit - Geringe kognitive Fähigkeiten - Geringe Fähigkeiten zur Selbstregulation von Anspannung und Entspannung | <ul style="list-style-type: none"> - Chronische familiäre Disharmonie - Elterliche Trennung und Scheidung - Alkohol-/Drogenmissbrauch der Eltern - Psychische Störungen oder Erkrankungen eines bzw. beider Elternteile. - Abwesenheit eines Elternteils - Erziehungsdefizite/ungünstige Erziehungspraktiken der Eltern (z.B. zu geringes Beaufsichtigungsverhalten, Gleichgültigkeit gegenüber dem Kind) |

Die Daten stammen aus Wustmann Seiler, 2018, S. 38-39.

Neben diesen Faktoren zählen laut Wustmann Seiler (2018, S. 39) traumatische Erlebnisse zur äusserst schwerwiegenden Form von Risikoeinflüssen. Die Machtlosigkeit, die auch Kinder bei miterlebter Gewalt erfahren, setzt die eigenen Bewältigungsmechanismen ausser Kraft (ebd.).

Risikobedingungen treten zudem häufig nicht alleine, sondern zusammen auf und kumulieren (Wustmann Seiler, 2018, S. 40). Davon kann man auch bei Kindern, welche von Partnerschaftsgewalt mitbetroffen sind, ausgehen.

Aus den Erläuterungen der Auswirkungen auf die Kinder im Kapitel 4 lässt sich erkennen, dass von Partnergewalt betroffene Kinder mit mehreren Risikofaktoren konfrontiert sein können: beispielsweise mit einem desorganisiertem Bindungsmuster zu beiden Bezugspersonen innerhalb der Familie sowie mit einer möglichen psychischen Erkrankung der gewaltbetroffene Person. Dies wiederum verhindert möglicherweise, dass auf die Bedürfnisse der Kinder eingegangen wird.

5.3 Schutzfaktoren

Wechselt man die Blickrichtung (siehe Kapitel 5.1), kommt der Fokus auf die Beantwortung der Frage zu liegen, wie Risiken bewältigt werden können (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse 2019, S. 20). Neben den bereits erläuterten Risikofaktoren sind also auch die Schutzfaktoren wichtig. Diese werden als Merkmale beschrieben, welche eine psychische Störung oder eine negative Entwicklung abmildern oder gar verhindern können (S. 28). Laut Buchholz (2001, S. 322) ist anzunehmen, dass Schutzfaktoren die Risikofaktoren kompensieren können; somit entfalten die Risikofaktoren ihre negative Auswirkung auf die Kinder nicht vollständig. Wenn Schutzfaktoren vorhanden sind, wird demnach die Wahrscheinlichkeit für eine gesunde Entwicklung höher (ebd.).

Risikomildernde Bedingungen werden laut Wustmann Seiler (2018, S. 46) in personale Ressourcen sowie in soziale Ressourcen unterteilt (siehe Tabelle 2). Drei unterschiedliche Ebenen haben einen schützenden Einfluss auf das Kind: das Kind selber, die Familie sowie das soziale Umfeld des Kindes. Diese drei Ebenen sind nicht einzeln zu betrachten, sondern unterliegen gegenseitigen Wechselwirkungen (ebd.).

Im Weiteren werden die personalen Ressourcen in kindbezogene Faktoren und Resilienzfaktoren unterteilt (ebd.). Die kindbezogenen Faktoren sind Eigenschaften, welche ein Kind von Geburt an hat und sich kaum verändern lassen. Resilienzfaktoren hingegen erwirbt ein Kind mit seiner fortlaufenden Interaktion mit seiner Umwelt; sie lassen sich während des Lebens verändern (ebd.). Das ist laut Fröhlich-Gildhoff und Rönna-Böse (2015, S. 41) der wesentliche Unterschied zwischen beiden Faktoren. Zudem haben diese Faktoren laut Wustmann Seiler (2018, S. 46) eine besondere Rolle bei der Bewältigung schwieriger Lebensumstände, welche von aussen gefördert werden können.

Die sozialen Ressourcen werden ihrerseits in Schutzfaktoren innerhalb der Familie und in Schutzfaktoren innerhalb des sozialen Umfeld differenziert (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2019, S. 30).

Tabelle 2

Ausgewählte personale und soziale Ressourcen

| Personale Ressourcen | Soziale Ressourcen |
|---|---|
| <p>Kindbezogene Faktoren</p> <ul style="list-style-type: none"> - Positives Temperamenteigenschaften - Intellektuelle Fähigkeiten <p>Resilienzfaktoren</p> <ul style="list-style-type: none"> - Selbstwirksamkeitsüberzeugungen - Positives Selbstwertgefühl - Aktives Bewältigungsverhalten | <p>Schutzfaktoren innerhalb der Familie</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mindestens eine stabile Bezugsperson - Zusammenhang und Stabilität in der Familie - Altersangemessene Verpflichtungen des Kindes im Haushalt <p>Schutzfaktoren innerhalb des sozialen Umfeldes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Modelle positiver Bewältigungsverhalten - Kompetente und fürsorgliche Erwachsene ausserhalb der Familie |

Die Daten stammen aus Wustmann Seiler, 2018, S. 46-47 und Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 30-31.

Laut Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse (2019, S. 31-32) hat das Vorhandensein einer warmen, emotionalen Beziehung zu einer Person einen grossen Einfluss auf die Entwicklung von Kindern. Dies ist laut des Autors und der Autorin sogar der wesentliche Schutzfaktor, welcher am stärksten zu einer gelingenden, seelisch gesunden Entwicklung beiträgt (ebd.). Diese Vertrauenspersonen können laut Krause (2012, S. 25) Kinder einerseits bei Schwierigkeiten beraten und andererseits können sie den Kindern als Modell für konstruktives Bewältigungsverhalten und für soziale Handlungsweisen dienen.

Zudem fällt es Kindern leichter mit Situationen umzugehen, je mehr Unterstützung und Möglichkeiten sie in ihrem Umfeld haben (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 31-32). Auch Wustmann Seiler (2018, S. 47) erklärt, dass Kinder, die über multiple Schutzfaktoren verfügen, relativ unbeeinträchtigt in ihrer Entwicklung sind trotz schwieriger Lebensumständen – im Gegensatz zu diejenigen, welche nur einen oder keinen Schutzfaktor haben. Trotzdem muss beachtet werden, dass gemäss Buchholz (2011, S. 327) durch die Stärkung der Schutzfaktoren die Risikofaktoren wie beispielsweise eine niedrige Beziehungsqualität nicht aufgehoben werden, da diese weiterhin bestehen.

Fröhlich-Gildhoff und Rönna-Böse (2015, S. 42) haben sechs Kompetenzen auf der personalen Ebene herausgearbeitet, welche relevant sind, um einerseits Entwicklungsaufgaben und andererseits Krisensituationen zu bewältigen. Diese sind in der untenstehende Abbildung 1 in den weissen Feldern abgebildet. Diese sechs Faktoren sind wiederum nicht unabhängig voneinander, sondern beeinflussen sich gegenseitig (S. 43).

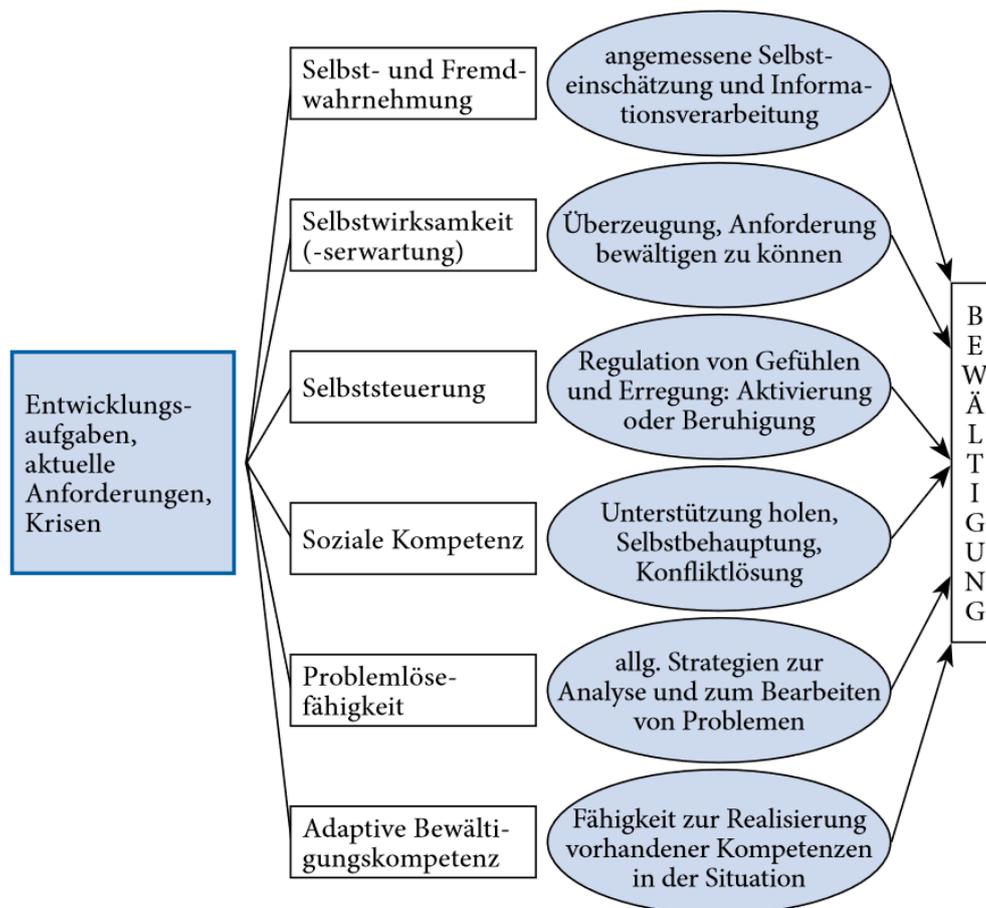


Abbildung 1. Resilienzfaktoren. Nach Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2015, S. 43.

Da diese Faktoren von aussen beeinflussbar sind, können sie laut Buchholz (2011, S. 324) durch pädagogische Bemühungen gestärkt werden. Denn laut ihm ist das Stärken von Kindern ein möglicher Weg, um Gefährdungen in ihrer Entwicklung vorzubeugen (S. 337).

6 Beratungsangebot für mitbetroffene Kinder

6.1 Notwendigkeit eines Beratungsangebots

Die unterschiedlichen Auswirkungen und Folgen der miterlebten Partnerschaftsgewalt auf Kinder zeigen auf, dass diese Unterstützung brauchen. Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen von Frauenhäusern schätzen, dass rund 70 bis 80 Prozent der betroffenen Kinder Hilfe nötig haben (Kavemann, 2013, S. 22). Eine Möglichkeit besteht in der Beratung von Kindern mit dem Ziel, einerseits neue Handlungsoptionen zu erproben und andererseits neue Sozial- und Selbstkompetenzen zu erwerben (Schnur, 2012, S. 77-78). Auch erfahren Kinder in Beratungen Aufmerksamkeit und werden darin unterstützt, belastende Situationen zu verstehen und mit diesen umgehen zu können (ebd.). Kinder dürfen laut Hafenbrak (2013, S. 313) mit ihren Erfahrungen nicht alleingelassen werden; fachlich qualifizierte Hilfen tragen dazu bei, ihre Stressreaktionen zu verarbeiten und zu mildern. Auch Meixner (2013, S. 454) erläutert, dass die Thematisierung sowie die Enttabuisierung von Gewalt bei Kindern Entlastung schaffen kann.

Dass eine Unterstützung auch von Seiten der betroffenen Kinder erwünscht ist, zeigte sich in Interviews, welche Dlugosch (2010, S. 272) führte. Die Kinder erzählten ihr, dass sie sich eine höhere Sensibilität der Erwachsene gewünscht hätten sowie gehofft hatten, dass jemand sie nach ihrer Situation fragt. Zudem sind laut Meixner (2013, S. 452) Schulkinder bereits in der Lage, über ihre Emotionen zu sprechen. Auch seien sie offen, Hilfe von aussen anzunehmen, da sie genug weit in ihrem Entwicklungsstand und in ihrer Autonomie sind (ebd.). Zudem zeigten sich in untersuchten Unterstützungsangeboten von Seith und Kavemann (2007, S. 91), dass die Beratung den betroffenen Kindern half, ihre Befindlichkeit zu verbessern sowie ihre Lebenssituation zu stabilisieren.

Aus diesen Gründen ist es sinnvoll, ein Beratungsangebot für betroffene Kinder zur Verfügung zu stellen. Zudem sollte laut Strasser (2013, S. 59) eine hilfreiche Intervention möglichst schnell nach Gewalterfahrungen erfolgen. Worauf die Professionellen bei einer Beratung mit Kindern, welche von Partnergewalt mitbetroffen sind, achten müssen, wird im folgenden Kapitel erläutert.

6.2 Anforderung an ein Beratungsangebot

Im Kapitel 3.1 wurde erläutert, dass die meisten Kinder mit niemanden über ihr Erlebtes gesprochen haben. Daher ist es laut Schüler (2013, S. 216) wichtig, den Kindern in den Beratungen Zeit zu lassen. Fachkräfte müssen den Kindern mit ihrer Haltung den Kindern zeigen, dass sie ernst genommen werden, und ihnen verlässlich zur Seite stehen (ebd.). Sie

sollen laut Seith und Kavemann (2007, S. 75) Kindern die volle Aufmerksamkeit und Zuwendung zeigen und ihnen die Erfahrung geben, dass sie akzeptiert, gesehen und gehört werden. Zudem sollen Fachkräfte betroffene Kinder laut Meixner (2013, S. 453) ermutigen, ihre Gefühle zu benennen. Kinder sollen als Individuum betrachtet werden; und je nach Alter, Situation und Auswirkungen der miterlebten Partnergewalt sollen die Techniken aus den Beratungsansätzen gewählt werden (Seith & Kavemann, 2007, S. 79). Auch Meixner (2013, S. 453) schreibt, zusammen mit den Kindern seien individuelle Lösungen zu suchen, welche ihnen helfen, mit den belastenden Gefühlen umzugehen. Daher müssen die Fachpersonen sehr aufmerksam auf die Nöte und Bedürfnisse der Kinder eingehen und somit flexibel sein (Seith & Kavemann, 2007, S. 79).

Weiter sollen die Fachpersonen sich nicht nur auf die Auswirkungen der miterlebten Partnerschaftsgewalt konzentrieren; denn dies bringt die Gefahr mit sich, die Opferrolle der Kinder zu verstärken, indem man sie auf ihre Gewalterfahrung reduziert (Schulze, 2014, S. 9). Vielmehr sollte die Haltung ressourcenorientiert sein und die Kinder für praktische Veränderungen in ihrem Leben handlungsfähig machen (Krüsmann, 2013, S. 423). Dies ist unter anderem mit einem fundierten Fachwissen über Partnergewalt sowie pädagogischen Kompetenzen von Seiten der Professionellen möglich (Seith & Kavemann, 2007, S. 84).

Durch diese Haltung und dank Verlässlichkeit können Fachpersonen zu stabilen Bezugspersonen der Kinder werden, was bereits ein erster neuer Schutzfaktor in ihrem Leben darstellt.

Aber nicht nur die Haltung ist wichtig, sondern auch die Themen, an denen mit den Kindern gearbeitet wird. Kindler (2013, S. 35) erläutert, dass Kinder, welche Partnergewalt miterlebt haben, in den ersten Lebensjahren möglicherweise wenige eigene Ressourcen aufbauen konnten. Das kann dazu führen, dass sie zukünftige Herausforderungen und Belastungen in ihrem Leben weniger gut bewältigen können (ebd.). Wie auch die Resilienzforschung bestätigt, sollte es in den Beratungsangeboten vorwiegend um die Erweiterung und Verstärkung der Ressourcen der betroffenen Kinder gehen (ebd.). Der gleichen Meinung ist Buchholz (2011, S. 327): Er erläutert, dass es in den Beratungen mit Kindern darum gehen soll, sie in ihren Schutzfaktoren zu stärken und sie zu befähigen, mit den Risikofaktoren umzugehen. Für Wustmann Seiler (2018, S. 151) ist diese Herangehensweise positiv, da sie von Kindern keine aussergewöhnlichen Fähigkeiten verlangt. Vielmehr geht es darum, dass die Kinder Fähigkeiten erwerben, wie sie konstruktiv handeln oder wie sie Beziehungen zu anderen Menschen aufbauen können, was für ihre psychische gesunde Entwicklung förderlich ist (ebd.).

Seith und Kavemann (2007, S. 75-76) haben konzeptionelle Elemente aufgelistet, welche sich in der Beratung mit Kindern, welche Partnergewalt miterlebt haben, bewährt haben. Unter anderem geht es um klare Strukturen, stabile Rituale sowie regelmässigen Abläufe, welche den Kindern helfen sollen, sich gesund zu entwickeln (ebd.). Weiter soll die verbale Ausdrucksfähigkeit der Kinder gefördert werden, damit die Kinder über ihre Erlebnisse und Befindlichkeiten sprechen können (ebd.). In diesem Zusammenhang soll Offenheit über Gewalt hergestellt werden, damit die Kinder realisieren, dass es kein Tabu ist, darüber zu sprechen. Zudem soll im Gespräch aufgezeigt werden, dass sie nicht die Einzigen sind, welche von Gewalt betroffen sind (ebd.).

Laut Buskotte (2006, S. 8) sollte in Beratungen zudem die Sicherheit der Kinder wiederhergestellt werden, Kinder seien von Schuldgefühlen zu entlasten und es sei ihnen genügend Raum und Zeit zu geben, damit sie ihre Interessen und Bedürfnisse äussern können. Zudem sollte zusammen mit den Kindern ein sicherer Ort und neue Vertrauensbeziehungen gesucht werden (ebd.).

Zusammenfassend sollen also in den Beratungen unterschiedliche personale und umgebungsbezogene Faktoren der Kinder gestärkt werden. Ein möglicher Ort stellt dafür die Schulsozialarbeit dar. Aus diesem Grund wird dieser Bereich kurz vorgestellt sowie die Wirkung und der Nutzen dieser Arbeit erläutert. Nach diesem Kapitel werden Techniken aus unterschiedlichen Beratungsansätzen erläutert, mit Hilfe derer sich Kinder trotz ihren widrigen Erfahrungen gesund entwickeln können.

7 Schulsozialarbeit

Als neues Handlungsfeld der Sozialen Arbeit im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe entwickelte sich seit den 1960er Jahren die Schulsozialarbeit (Hostettler, Pfiffner, Ambord & Brunner, 2020, S. 37). Seit Mitte der 1990er wird sie in der deutschsprachigen Schweiz an immer mehr Schulen angeboten. Die Schulsozialarbeit ist eines der am schnellsten wachsenden Handlungsfelder der Kinder- und Jugendhilfe (Baier, 2011, S. 61).

Die Aufgaben und Ziele der Schulsozialarbeit sind vielfältig und abhängig von ihrem Organisationsmodell, welches je nach Gemeinde konzeptionell und strukturell unterschiedlich ist (Hostettler et al., 2020, S. 37). Zur Schulsozialarbeit können Einzelfallhilfe, Projekt- und soziale Gruppenarbeit, Arbeit mit den Erziehungsberechtigten oder die Mitwirkung in der Schulentwicklung gehören (Baier, 2011, S. 65). Der Fokus liegt dabei auf dem Wohl der Kinder und Jugendlichen, zur Zielgruppen gehören aber auch die Lehrpersonen, Schulleitung, Erziehungsberechtigte sowie das weitere soziale Umfeld der Schüler und Schülerinnen (Hostettler et al., 2020, S. 37).

Eine Kernleistung ist laut Speck (2020, S. 82) die Beratung und Begleitung einzelner Schülern und Schülerinnen aufgrund von sozialen oder persönlichen Problemen, wie beispielsweise miterlebte Partnergewalt. In diesen Beratungen orientiert sich die Schulsozialarbeit an systemisch-lösungsorientierten Grundsätzen und nimmt die Potenziale sowie die Lebenssituationen der Kinder wahr (AvenirSocial, 2016, S. 3). Ein Ziel ist, eine befriedigende Lebensbewältigung der Kinder und Jugendlichen zu ermöglichen (S. 2). Schulsozialarbeitende unterliegen der beruflichen Schweigepflicht: Nur mit dem Einverständnis der direkt Betroffenen dürfen sie Informationen weitergeben (S. 3-4). Ausnahme bildet eine Fremd- oder Selbstgefährdung, bei welcher die Schulsozialarbeitenden gegenüber ihrer vorgesetzten Stelle Meldepflicht haben. Aber auch in diesem Fall gilt als wichtigstes Entscheidungskriterium das Kindeswohl (S. 3-4).

7.1 Nutzen und Wirkung der Schulsozialarbeit

Die Schulsozialarbeit ist an vielen Schulen seit der Einführung zu einem wichtigen Bestandteil der Arbeit mit Kindern geworden. Dies wurde in den vergangenen Jahren in den Untersuchungen von Baier und Heeg (2011) und Hostettler et al. (2020) zu Nutzen und Wirkung aufgezeigt.

Ein Kriterium für den Erfolg der Schulsozialarbeit ist laut Hostettler et al. (2020, S. 178), dass die Schüler und Schülerinnen eine Verbesserung der eigenen Lebenssituation wahrnehmen. In den Evaluationen von Baier und Heeg (2011, S. 97) konnte dieses Kriterium erfüllt werden:

Dank der Schulsozialarbeit habe sich unter anderem das Wohlbefinden der Schüler und Schülerinnen sowie deren Umgang mit persönlichen und sozialen Problemen positiv verändert (Baier & Heeg, 2011, S. 97). Weiter wurden Probleme bearbeitet, welche vorher kaum angegangen worden waren (S. 100). Schüler und Schülerinnen, welche befragt wurden, zeigten sich sehr zufrieden mit unterschiedlichen Beratungen, welche zu erwünschten Veränderungen geführt hätten (S. 98-101).

Dabei ist allerdings zu beachten, dass Schulsozialarbeit nicht alleine zu Verbesserungen von komplexen Herausforderungen beitragen kann. Sie ist nicht als eine Komplettlösung für alle sozialen und persönlichen Schwierigkeiten zu verstehen, sondern vielmehr als *ein* wichtiger Beitrag zur Bewältigung von Herausforderungen (S. 101-102). Ausserdem gab es in den Untersuchungen von Hostettler et al. (2020, S. 178) auch negative Rückmeldungen, gemäss denen Schüler und Schülerinnen enttäuscht von der Schulsozialarbeit waren. Diese blieben aber in der Minderheit: Insgesamt gingen sieben Mal mehr positive Rückmeldungen zur Unterstützung in Problemsituationen ein (ebd.).

Die hohe Zufriedenheit der Schüler und Schülerinnen in Sachen Beratung hängt vor allem mit Beziehungsaspekten zusammen. Eine zentraler Beziehungsaspekt ist die Schweigepflicht, welche das Vertrauen in die Schulsozialarbeit erhöht (Baier & Heeg, 2011, S. 77). Dank der Schweigepflicht fühlen sich betroffene Kinder geschützt und können sich ohne negative Konsequenzen öffnen (S. 78). Zur gleichen Erkenntnis kamen Hostettler et al. (2020, S. 182) in ihrem Forschungsprojekt: Es zeigte, dass der Aspekt Vertrauen mit dem wahrgenommen Nutzen der Kinder und Jugendlichen korreliert. Ein weiterer wichtiger Punkt stellt die Empathie dar: Schüler und Schülerinnen hoben in Rückmeldungen positiv hervor, dass sie sich verstanden und ernst genommen fühlten (Baier & Heeg, 2011, S. 81). Diese Punkte decken sich mit den Anforderungen an die Fachkräfte, welche mit von Partnerschaftsgewalt betroffenen Kinder zusammenarbeiten (siehe Kap. 6.2).

Datenerhebungen zur Praxis der Schulsozialarbeit zeigen, dass „Probleme in der Familie“ zu den vier grossen Bereichen zählen, über die in Beratungen gesprochen wird könnten (Baier, 2015, S. 135-136). Dazu gehört auch das Miterleben von Partnergewalt. In den Beratungen kommen unterschiedliche Themen zur Sprache, welche im Zusammenhang mit Partnergewalt stehen. Daher ist eine systemische orientierte Einzelfallarbeit in der Schulsozialarbeit geeignet, um mit Kinder mit miterlebter Partnergewalt zusammenzuarbeiten (S. 138). Dank des systemischen Fallverstehens kann der Fokus auf die gesamte Lebenssituation des Kindes gerichtet werden.

8 Beratungsansätze

In Kapitel 6 wurde die Bedeutung von Beratungsangeboten für Kinder, welche Partnergewalt miterlebt haben, aufgezeigt und was Berater und Beraterinnen ganz generell zu beachten haben. In diesem Kapitel geht es um konkrete Beratungsansätze, mit denen Kinder in dieser schwierigen Lebenssituation in der Schulsozialarbeit unterstützt werden können. Der Fokus liegt dabei auf der Traumapädagogik, dem systemischen Ansatz sowie auf dem Mythodrama. Zunächst wird kurz auf den klientenzentrierten Ansatz eingegangen, da die darin enthaltenen Haltungen Basis für die erwähnten Ansätze und notwendig sind für eine gelingende Beratung.

8.1 Klientenzentrierter Ansatz

Der klientenzentrierter Ansatz wurde von Carl Rogers in den USA entwickelt und basiert auf einem humanistischen Menschenbild: Es wird angenommen, dass der Mensch von Natur aus gut ist, zum Positiven strebt und sich weiter entwickelt, wenn das entsprechende förderliche Klima vorhanden ist (Stimmer, 2020, S. 234). Zudem spricht Carl Rogers den Menschen eine Aktualisierungstendenz zu sowie das Streben nach Selbstverwirklichung (S. 235). Mit der Aktualisierungstendenz ist die grundsätzliche Fähigkeit des Organismus gemeint, sich selbst zu erhalten und sich weiterzuentwickeln (Weinberger, 2013, S. 26)

Eine Einstellungs- oder Verhaltensänderung eines Menschen kann dann erfolgen, wenn von Seiten der Berater oder der Beraterin die Beziehungsgestaltung gefördert wird (Weinberger, 2013, S. 26). Notwendige Bedingungen dafür sind eine empathische Haltung, bedingungslose Wertschätzung sowie Echtheit (S. 24). Diese drei Bedingungen werden in der Fachliteratur als „Beratervariablen“ bezeichnet; sie sind Rahmenbedingung für einen gelingenden Beziehungsprozess (Stimmer, 2012, S. 337-338).

Mit Empathie ist gemeint, den inneren Bezugsrahmen des Kindes mit all seinen emotionalen Komponenten wahrzunehmen (Weinberger, 2013, S. 31-32). Es geht darum zu erkennen, was das Kind momentan bewegt und welche Bedeutung dies hat – gerade Gefühle sind dabei wichtig, die das Kind andeutet, aber nicht aussprechen kann (ebd.).

Bedingungslose Wertschätzung bedeutet, dass das Kind als Ganzes akzeptiert und geschätzt wird, unabhängig von seinem Verhalten und ohne dass die Akzeptanz an Bedingungen geknüpft ist (Weinberger, 2013, S. 32). Es muss nicht alles gut gefunden werden, was das Kind macht, aber der Wert der Person ist unabhängig von seinen Verhaltensweisen. Dank dieser Wertschätzung kann das Kind sich besser kennenlernen mit all seinen Gefühlen, Gedanken und Bewertungen (ebd.).

Mit Echtheit ist die Übereinstimmung mit sich selbst gemeint (Weinberger, 2013, S. 33). Dies bedeutet, dass der Berater oder die Beraterin wahrnimmt, was er oder sie selber erlebt und empfindet. Die eigenen Gefühle werden im Kontakt mit dem Kind eingebracht, wenn es angemessen ist (ebd.). Echtheit heisst auch, sich nicht hinter einer professionellen „Maske“ zu verstecken (ebd.). Dank dieser Haltung kann das Kind Vertrauen fassen und es spricht eher über seine gefühlsmässige Erlebnisse und Schwierigkeiten. Die Echtheit stellt daher nach Rogers die grundlegendste Bedingung für einen positiven Verlauf der Beratung dar (ebd.). Denn nur wenn das Kind die beratende Person als kongruent erlebt, kann die Wertschätzung angenommen werden. Und umgekehrt kann der Berater oder die Beraterin ohne kongruent zu sein, keine echte Wertschätzung und Empathie dem Kind gegenüber aufbringen (ebd.).

Aus diesen Gründen wurde dieser Beratungsansatz mit den drei Variablen laut Stimmer (2020, S. 233) zu einer Basismethode, welche in verschiedenen Bereichen angewandt wird. Nur wenn eine gute Beziehung aufgebaut wird, können weitere Techniken aus anderen Beratungsansätzen zum Zug kommen. Dies gilt auch für die drei Ansätze, welche in den folgenden Kapiteln erläutert werden.

8.2 Traumapädagogik

In den letzten drei Jahrzehnten gewannen die Erkenntnisse der Psychotraumatologie, die sich mit Ursachen von Psychotraumata und Therapien beschäftigen, im deutschsprachigen Raum an Bedeutung (Kühn, 2014, S. 19). Diese Erkenntnisse wurden auf pädagogische Settings übertragen, und es wurde versucht herauszufinden, wie pädagogische Unterstützungsangebote für Kinder und Jugendliche aussehen, die zur Bearbeitung traumatischer Lebenserfahrungen helfen (ebd.).

Ziel der Traumapädagogik ist es, ein Milieu für betroffene Kinder zu schaffen, in welchem sie sich selbstwirksam sowie sicher erleben können (Lang, 2013, S. 127). Das stellt die Grundlage dafür dar, dass Kinder ihre erlernten Verhaltensstrategien, welche bisher auf Bedrohung, Notfall oder Vernachlässigung beruhten, durch neue Verhaltensweise ersetzen können (ebd.). In diesem Zusammenhang ist der Wechsel aus der Opferrolle von Bedeutung und damit einhergehend das Ziel, dass die Kinder für ihr Leben Eigenverantwortung übernehmen und Subjekt ihres Lebens werden (Weiss, 2013c, S. 16).

Dazu gehört unter anderem, ihre Überzeugungen zu verändern und die Fähigkeit zu erhöhen, Vertrauen in Beziehungen zu fassen sowie auch, eine respektierende Haltung den eigenen Schwierigkeiten gegenüber zu entwickeln (ebd.). Um dies zu erreichen, fordern traumapädagogische Konzepte unter anderem folgendes: Es soll ein sicherer Ort für die Kinder geschaffen werden, die Selbstwirksamkeit und -wahrnehmung der Kinder stabilisiert

und gefördert sowie ihre Teilhabe an sozialen und gesellschaftlichen Prozessen wiederhergestellt werden (Kühn, 2013, S.28). Dabei gibt es Spielräume, dies in unterschiedlichen Techniken umzusetzen, um den individuellen Erlebensweisen von Kindern gerecht zu werden (Dabbert, 2017, S. 140).

Weiter ist zu beachten, dass die Traumapädagogik zu einem grossen Teil eine Haltungspädagogik ist, welche in der Begegnung mit Kindern von der „Annahme des guten Grundes“ ausgeht (Dabbert, 2017, S. 139). Das bedeutet, dass die Fachkräfte einen guten Grund im aktuellen Verhalten sowie in der Beziehungsgestaltung der Kinder sehen, welcher verstehbar ist. Auch wenn die Kinder beispielsweise kein erwünschtes Verhalten zeigen, gibt es gute Gründe für deren Verhalten aufgrund ihrer belastenden Erfahrungen (ebd.).

Unterschiedliche Techniken, wie die „guten Gründen“ gemeinsam mit den Kindern eruiert werden können und wie die Sicherheit der Kinder wiederhergestellt werden kann, werden in den folgenden Kapiteln dargestellt. Zu beachten ist, dass laut Kühn (2014, S. 19) die Traumapädagogik keinen Ersatz für therapeutische Interventionen ist, sondern einen eigenständigen, ergänzenden Ansatz darstellt.

8.2.1 Sicherer Ort

Eine Grundlage der Traumapädagogik besteht im Aufbau des sicheren Ortes, welcher seit Beginn der Entwicklung der Traumapädagogik als zentral gilt (Zimmermann, 2017, S. 37). Der Verlust der Sicherheit, welche unter anderem Kinder durch miterlebter Partnergewalt teilweise erfahren, zerstört die Wahrnehmung eines inneren Sicherheitsgefühls bei ihnen (Kühn, 2013, S. 33). Deshalb haben laut Dabbert (2017, S. 141) traumatisierte Kinder kaum Aufnahmefähigkeiten für neue Erfahrungen; denn sie fühlen sich aufgrund der traumatischen Erfahrungen unsicher in ihrer Umwelt und nehmen daher eine Schutzhaltung ein. Erst wenn sich die Kinder wieder sicher fühlen, können sie sich wieder neu orientieren. Mit Hilfe des sicheren Ortes soll die Sicherheit im Leben der Kinder wiederhergestellt werden (ebd.).

Kinder, welche Partnergewalt miterlebt haben, sind oft einsam, ziehen sich zurück und haben deshalb laut Zimmermann (2017, S. 36) keinen Ort, an dem sie sich mit ihrer Lebensgeschichte verstanden fühlen. Daher besteht der erste wichtige Faktor für den Aufbau eines sicheren Ortes für Kinder in anhaltenden und stabilen Beziehungen (Dabbert, 2017, S. 143). Auch Weiss (2013c, S. 16) erläutert dazu, dass positive Beziehungserfahrungen vielleicht der wichtigste Beitrag für eine gelingende Traumabearbeitung sind. Wichtig sei daher ein sicherer Raum, an welchem die Kinder über ihre Sorgen sprechen können (ebd.).

Zentral ist auch, dass sich Kinder zu jeder Zeit während des Beziehungsgeschehens von der anwesenden Person wertgeschätzt fühlen sowie unabhängig ihres Verhaltens anerkannt

werden (Zimmermann, 2017, S. 42). Dies wirkt laut Zimmermann (2017, S. 49) einerseits der inneren und äusseren Einsamkeit der Kinder entgegen, und andererseits können die Kinder laut Weiss (2013c, S. 16) wieder Vertrauen in Beziehungen fassen. Aus diesen Gründen ist der Beziehungsaufbau zu den Kindern der erste Schritt zu einem neuen sicheren Ort.

Der zweite Faktor im Aufbau des sicheren Ortes besteht in der Erstellung sicherer struktureller Elemente, welche die Kinder emotional und sozial stabilisieren sollen (Dabbert, 2017, S. 143). Laut Kühn (2013, S. 33) brauchen Kinder verlässliche und einschätzbare Alltagsbedingungen, damit sie die Umwelt wieder als sicher begreifen können, was ein langer Prozess darstellen kann. Wie Dabbert (2017, S. 143) beschreibt, müssen die strukturellen Elemente individuell mit den Kindern besprochen werden; diese Elemente können sich auf die Schule, aber auch auf das Zuhause beziehen.

Beispielsweise kann der Tagesablauf visualisiert werden. So wissen Kinder, wann sie Schule haben und wann sie wieder nach Hause gehen; wichtig ist für sie auch zu wissen, wer von den Familienmitgliedern wann Zuhause ist (vgl. Dabbert, 2017, S. 143). So sind die Tage vorherseh- und berechenbar, was einen starken Sicherheitsgeber darstellt (Baierl, 2014, S. 74). Weiter sollten mit den Kindern die wichtigen Regeln in der Schule genau angeschaut werden. Dies trägt dazu bei, dass sich die Kinder innerhalb dieser Regeln frei und ohne Gefahr bewegen können, das heisst ohne Angst zu haben, etwas falsch zu machen (ebd.).

Ein dritter Faktor besteht laut Caraffo und von Abendroth (2017, S. 166-167) darin, Kinder in belastenden Situationen zu unterstützen. Kinder werden im Alltag, wie etwa in der Schule, mit vielen Herausforderungen konfrontiert, welche sie überfordern können. Dabei spielen frühere und aktuelle belastende Lebensereignisse eine grosse Rolle, da einige Kinder nicht mehr in der Lage sind, diese Herausforderungen zu bestehen (ebd.). Herausforderungen, die vom Kind als sehr gross wahrgenommen werden, können dazu führen, dass sie dissoziieren (ebd.). Mit Dissoziation ist laut Dabbert (2017, S. 144) gemeint, dass sich Kinder durch unspezifische körperliche Erregungen „von sich und der Situation im Hier und Jetzt getrennt“ erfahren sowie Körperwahrnehmungen nur noch reduziert und unverständlich erleben. Dadurch sind diese Kinder laut Caraffo und von Abendroth (2017, S. 168) „ausser sich“. Die Folgen sind unterschiedlich: Einige Kinder sind unauffällig, schweifen aber im Unterricht ab, andere neigen zu Gewalt gegenüber den Lehrpersonen oder den Mitschüler und Mitschülerinnen (ebd.).

Um das zu verhindern, kann laut Dabbert (2017, S. 143) zusammen mit dem Kind ein Notfallkoffer zusammengestellt werden, welcher dem Kind helfen soll, sich selber Stabilität zu verleihen. Laut Caraffo und von Abendroth (2017, S. 166) wissen die Kinder meist selber, was ihnen diesen Situationen gut tut, da sie täglich mit verschiedenen Herausforderungen umgehen müssen.

Eine Grunderkenntnis der Traumapädagogik ist es, dass nur individuelle Dinge den einzelnen Kinder helfen können (Caraffo & von Abendroth, 2017, S. 167). Die Gegenstände im Notfallkoffer sollen das Kind an seine Ressourcen erinnern, welche es zur Verfügung hat. Gegenstände können dabei ein Symbol für eine Kraftquelle oder einen unterstützenden Gedanken sein. Ganz unterschiedliche Gegenstände sind denkbar: beispielsweise können Süßigkeiten, Steine, Fotos, Gefühlsmonster oder Bewegungsspiele in den Notfallkoffer gelegt werden (S. 169).

Zusätzlich zum Notfallkoffer ist es nützlich, mit dem Kind einen sicheren Ort in der Schule zu vereinbaren: Dorthin gehen darf das Kind alleine oder begleitet, um wieder zur Ruhe zu kommen. Vielleicht wünscht sich das Kind eine bestimmte Person, welche in seiner Nähe sein soll (S. 168).

Damit die Kinder, wie auch wesentliche Beziehungspersonen der Schule, wie etwa Lehrpersonen oder Schulsozialarbeitende, sich besser auf schwierige Situationen vorbereiten können, ist es laut Caraffo und von Abendroth (2017, S. 167-168) hilfreich, die „Trigger“ des Kindes zu kennen. Mit Trigger ist beispielsweise eine Situation, ein Geräusch, das Verhalten einer Person oder ein Gedanke des Kindes selbst gemeint, welches beim betroffenen Kind einen Reiz auslöst (ebd.). Dieser Reiz kann dazu führen, dass solche Situationen das Kind überfordert und es letztlich zu einer Dissoziation kommt. Die Trigger kann das Kind beispielsweise in einem „Triggertagebuch“ dokumentieren (ebd.).

Mithilfe der ersten zwei Faktoren, der stabilen Beziehung sowie den sicheren strukturellen Elementen, kann das Kind unterstützt werden, damit es sich wieder sicherer in seiner Welt fühlt. Mithilfe des dritten Faktors des Notfallkoffer sowie des „Triggertagebuchs“ kann das Kind einerseits belastende Situationen selbst erkennen und andererseits wird ihm bewusst, wie es darauf reagieren kann.

8.2.2 Selbstbemächtigung

Eine weitere Grundlage der Traumapädagogik besteht in der Selbstbemächtigung. Laut Weiss (2013b, S. 145) ermöglicht die Selbstbemächtigung notwendige Korrekturen nach traumatischen Erlebnissen; sie ist daher einer der zentralen Bestandteile der Traumarbeit. Es geht darum, dass die Kinder zu selbst aktiv handelnden Akteuren werden (Weiss, 2013a, S 167). Mit Selbstbemächtigung ist unter anderem die Befreiung von Ohnmacht gemeint (ebd.). Dabbert (2017, S. 144) erläutert, dass das Gefühl und Wissen, dass man das eigene Leben selber gestalten kann, ein „Gegengift“ ist in Bezug auf die Erfahrung, den Handlungen anderer hilflos ausgesetzt zu sein.

Die Kinder sollen lernen, sich selber zu verstehen und zu erkennen, aus welchen Gründen sie sich so verhalten und nicht anders (Weiss, 2013b, S. 147-148). Das Wissen über das eigene Verhalten ermöglicht den Kindern, dass für sie unverständliche Reaktionen erklärbar werden (ebd.). Dabei wird ihnen aufgezeigt, wie ein Gehirn unter Stress normalerweise reagiert, ihre Reaktionen demnach normal sind und sie sich dafür nicht schämen müssen. Auch wird ihnen vermittelt, wie ihr Geist und ihr Körper zusammenspielen (ebd.). Dafür eignet sich das Model des „dreifältigen Gehirns“ gut. Dies kann dann laut Weiss (2013b, S. 148-149) etwa so tönen:

Im Gehirn gibt es drei Teile, die im Idealfall gut zusammenarbeiten. Das älteste, wir sagen Reptiliengehirn oder Stammhirn dazu. Dieser Teil hat viele Funktionen, u.a. reagiert er auf Gefahr, indem er Energie bereitstellt, um zu kämpfen oder zu flüchten. Der zweite Teil heißt auch limbisches System mit der Amygdala. Dieser Teil ist für Gedächtnis und Emotionen verantwortlich, die Amygdala ist die Warnzentrale im Gehirn. Der dritte Teil ist das denkende Gehirn. Normalerweise ist das denkende Hirn der Chef. Wenn Du aber ganz viel Angst hast, schaltet die Warnzentrale das Reptiliengehirn ein, Du bekommst Energie, damit Du Dich wehren kannst. Und das denkende Gehirn ist abgeschaltet. Und wenn das ganz oft ist oder früher so war, dann meldet die Amygdala Gefahr, auch wenn keine da ist. Das Reptiliengehirn bleibt eingeschaltet und setzt Deinen Körper unter Strom, damit Du Dich wehren oder flüchten kannst. Du wirst nervös oder bekommst Angst oder schweissnasse Hände, rastest vielleicht aus und weil Du nicht weißt, was passiert, denkst du, da hat sich eine Fernbedienung reingehängt, die sendet immerzu Alarm. Die Schale, der Denker, hat keine Chance, es gibt keinen Funkkontakt vom Denker zur Warnzentrale. (zitiert nach Krüger, 2011)

Diese Erzählweise kann nach persönlicher Vorliebe angepasst, in eigenen Sätzen erzählt oder beispielsweise in ein Lied oder in ein Märchen verwandelt werden (Weiss, 2013b, S. 150). Das „dreifältige Gehirn“ kann gezeichnet und beschrieben werden als ein Haus, ein Schiff mit Funkzentrale, Maschinenraum und Kapitänsbrücke oder was einem sonst einfällt (ebd.). Entscheidend ist, dass die Kinder lernen, wie das Gehirn funktioniert. Das soll sie entlasten: Nun wissen sie, dass ihre zuvor unverständliche Reaktion auf eine Stressbelastung eigentlich ganz normal ist. Dies hilft den Kindern, sich selbst und ihr Verhalten zu akzeptieren (ebd.).

Die Darstellung des „dreifältigen Gehirns“ zeigt den betroffenen Kindern also, dass es einen guten Grund für ihr Verhalten gibt (Weiss, 2013b, S. 150). Lang und Lang (2013, S. 109) erklären, dass Kinder bereits früh das Bedürfnis haben, Sinn und Bedeutung des eigenen

Verhaltens sowie des Geschehens um sie herum zu erkennen. Traumatisierte Kinder haben allerdings kaum Ressourcen, um ihr eigenes Verhalten sowie das anderer Menschen zu ergründen. Daher können sie sich auch nicht vorstellen, dass es für ihr Verhalten gute Gründe gibt (Lang & Lang, 2013, S. 109).

Kinder brauchen dafür Fachkräfte, welche sie ernst nehmen und davon ausgehen, dass diese einen guten Grund für ihr Verhalten haben (S. 110). Diese ermitteln mögliche gute Gründe im gemeinsamen Prozess mit den Kindern. Die Gründe können laut Weiss (2013b, S. 150-151) mithilfe des Worts „weil“ herausgefunden werden. Die Frage „Du tust das, weil?“ erzeugt einerseits Wertschätzung und die Annahme eines guten Grundes. Andererseits lädt sie zum Nachdenken über das eigene Verhalten ein (S. 151).

Dabei geht es aber nicht darum, ein bestimmtes Verhalten beizubehalten. Sondern vielmehr darum, neue Verhaltensweisen zu entwickeln, welche nicht selbst- oder fremdschädigend sind (ebd.). Im gemeinsamen Prozess mit der Weil-Frage sollen laut Lang und Lang (2013, S. 111) Hintergründe, Zusammenhänge sowie Ursachen bezüglich des Verhaltens eruiert werden. Ausgehend von der Weil-Frage wird über das gesprochen, was war und warum sich das Kind so verhalten hat und nicht anders. Anschliessend geht es darum zu erklären, wie das, was war mit dem Jetzt verbunden ist, und abschliessend werden neue, alternative Handlungsmöglichkeiten für die Zukunft eröffnet (ebd.).

Dank dem Umstand, dass die Kinder ihre eigenen guten Gründen und neue Handlungsmöglichkeiten erkennen können, werden sie wieder handlungsfähig in einem Kontext, welcher vorher von Ohnmacht geprägt war (Weiss, 2013a, S. 173). Die Erkenntnis, einen guten Grund zu haben, entlastet die Kinder und gibt ihnen Selbstermächtigung zurück (Weiss, 2013b, S. 147-148). Zudem finden die Kinder in kleinen Schritten zurück zu sich selber, zu ihren Gefühlen und Empfindungen, welche sie lernen wahrzunehmen (Weiss, 2013a, S. 168). Laut Dabbert (2017, S. 144) hilft das Verstehen der Symptome, welche ursprünglich als Überlebensstrategien dienten, sich selber als wertvoll zu fühlen. Dies wiederum hilft den Kindern, das eigene Leben wieder selbstständig gestalten zu können (ebd.).

8.3 Systemischer Ansatz

Der systemische Ansatz entstand aus der Familientherapie, entwickelte sich aber unabhängig vom Familien-Setting und findet sich in vielen Bereichen der sozialen Arbeit wieder (von Schlippe und Schweitzer, 2017, S. 7). In diesem Ansatz werden soziale Problemlagen nicht als „Wesensmerkmal“ einer Person oder eines sozialen Systems angesehen, sondern als ein Geschehen, in das verschiedene Menschen involviert sind, welche miteinander kooperieren (ebd.). Der Fokus verschiebt sich somit von der Einzelperson hin zum jeweiligen sozialen Kontext. Der Ansatz basiert auf der Überlegung, dass Menschen und damit auch Kinder nicht alleine leben, sondern Teil eines sozialen Systems sind (Retzlaff, 2008, S. 19).

Laut Schwing und Fryszer (2012, S. 24) sind alle Elemente eines Systems miteinander verbunden; das Verhalten einer Person in einem sozialen System hat direkte Auswirkungen auf die anderen Personen. Diese Vorgänge in diesen sozialen Systemen werden in der Fachliteratur als „zirkuläre Wechselwirkungs-Prozesse“ beschrieben (S. 25). Die Zirkularität ist dabei laut Ritscher (2015, S. 251) im systemischen Ansatz eine wichtige Annahme.

Diese Sichtweise ermöglicht es, die Frage nach der individuellen Verursachung oder Schuld für soziale Ereignisse nicht stellen zu müssen; denn was geschehen ist, ist in einer Systemdynamik zu sehen (ebd.). Zu beachten ist dabei, dass jede Person mit unterschiedlichen Intensitäten, Machtmöglichkeiten oder Absichten handelt. Daher werden laut Ritscher (2015, S. 254) im systemischen Ansatz Verhaltensweisen von Menschen kontextualisiert. Das bedeutet, dass Symptome und Verhaltensweisen einer Person innerhalb des Systems zwischen dem Einzelnen und seiner Familie sowie ihres sozialen Umfeldes zu verstehen sind. Ziel der Kontextualisierung ist es, die Schwierigkeiten im System ganzheitlich zu verstehen sowie Ursachenbeschreibungen von einer Person aufzulösen (ebd.).

Im systemischen Ansatz wird die Wirklichkeit laut von Schlippe und Schweitzer (2017, S. 7) als ein Ergebnis sozialer Konstruktion gesehen und nicht als etwas Objektives. Daher ist die Wahrnehmung jeder Person subjektiv und jede Erfahrung wird individuell gemacht (Schwing & Fryszer, 2013, S. 36). Aus dieser individuellen Wahrnehmung entwickelt sich die Sicht der Welt, welche abhängig davon ist, wie jemand Informationen auswertet (Schwing & Fryszer, 2012, S. 23). Jede Person handelt aus der Sichtweise der eigenen Wahrnehmung heraus, geprägt von früheren Erfahrungen oder mit eigener Sicht auf die aktuelle Situation (Schwing & Fryszer, 2013, S. 26).

In diesem Ansatz ist Respekt wichtig: Laut Ritscher (2015, 2015, S. 253) bedeutet dies, die Leistungen eines Menschen in seinem Lebensalltag zu würdigen. Das gelingt, indem die Aufmerksamkeit auf den individuellen Kontext gelegt wird und somit auf den Möglichkeitsspielraum der fraglichen Person (ebd.). Der Fokus liegt also auf den Kompetenzen

und Ressourcen des Menschen und nicht auf negativen Verhaltensweisen. Im Beratungsgespräch wird also darüber gesprochen, wie ein Mensch eine schwierige Lebensphase überhaupt gemeistert hat und was ihm dabei geholfen hat (Ritscher, 2015, S. 253). Diese Blickrichtung ermöglicht eine Ressourcenorientierung: Es soll herausgefunden werden, welche Ressourcen ein Mensch besitzt und in welchen eine Person gestärkt werden kann (S. 255).

Daher wird in diesem Ansatz unter anderem nach Ressourcen im System gefragt, welche aktiviert und gefördert werden sollen (von Schlippe & Schweitzer, 2017, S. 8). Dabei ist zu beachten, dass in der praktischen Arbeit nie alle Ressourcen in den Fokus geraten, sondern zu spezifischen Ressourcen Zugang gesucht wird, welche gestärkt werden sollen (Ritscher, 2015, S. 256).

8.3.1 Systemskulptur

Damit die erläuterten Merkmalen des systemischen Ansatzes, also die Zirkularität, die Kontextualisierung, die Wirklichkeitskonstruktion sowie die Haltung des Respektes umgesetzt werden können, ist es zunächst hilfreich zu wissen, wie das persönliche Umfeld eines Kindes aussieht. Eine Möglichkeit besteht in der Technik der Systemskulptur, welche zu den systemischen Visualisierungstechniken gehört (von Schlippe & Schweitzer, 2017, S. 69). Bei dieser Technik geht es darum, dass das Kind die Personen in seinem sozialen Umfeld, also die Familie und je nachdem das weitere Umfeld, positioniert und zwar so, wie es für das Kind Sinn macht (S. 70).

Personen können mit unterschiedlichen Gegenständen aufgestellt werden, beispielsweise mit Püppchen oder Playmobilfiguren (S. 69). Die Arbeit mit Materialien liegt Kindern gut, da es anregend ist und es nicht nur zu einer direkten Face-to-Face-Situation kommt, welche für Kinder, gerade zu Beginn von Beratungen, eher unangenehm ist (Schwing & Fryszer, 2012, S. 197). Laut von Schlippe und Schweitzer (2017, S. 64) kann diese Technik unabhängig vom Alter des Kindes genutzt werden. Dank der Arbeit mit Skulpturen können die Kinder ihr eigene Sichtweise räumlich darstellen und müssen sie zunächst nicht mit Worten beschreiben (Schwing & Fryszer, 2012, S. 175).

Im sozialen System unterscheidet Retzlaff (2008, S. 20) zwischen „harter“ Wirklichkeit und „weicherer“ Wirklichkeitskonstruktion. Zur „harten“ Wirklichkeit gehören die Mitglieder der Familie, die Wohnsituation, die Ressourcen einer Familie oder die vorhandenen Belastungen (ebd.). Bei der „weicheren“ Wirklichkeitskonstruktion geht es darum herauszufinden, wie eine Person seine Wirklichkeit sieht, wer alles laut seiner Meinung zu seinem System gehört und wie er seine Ressourcen momentan nutzen kann (ebd.).

Die Aufstellung macht zunächst die „harte“ Wirklichkeit des Kindes sichtbar. Es wird erkennbar, wer zum sozialen System des Kindes dazugehört (von Schlippe & Schweitzer, 2017, S. 70). Die „weichere“ Wirklichkeitskonstruktion wird im weiteren Gespräch sowie anhand der Aufstellung ersichtlich. Wo hat das Kind welche Person hingestellt? Welche Figuren hat das Kind für welche Person ausgewählt? Wer steht nahe beim Kind, welche Person eher weiter weg? Wo stehen beispielsweise die Elternteile, wenn sie nicht mehr zusammen wohnen? Oder wie ist die Blickrichtung einer Person? (vgl. Schlippe & Schweitzer, 2017, S. 70)

Solche Fragen können nun dem Kind gestellt werden, um herauszufinden, wie das Kind sein soziales System sieht (vgl. von Schlippe & Schweitzer, 2017, S. 70). Dank diesen Fragen und der Aufstellung wird laut Ritscher (2015, S. 296) erfahrbar, wie ein Kind zu den unterschiedlichen Personen in seinem Umfeld steht. Je nachdem wo und wie die Personen aufgestellt werden, zeigt sich, wie nahe und zentral oder eben distanziert und marginal eine bestimmte Person zum Kind steht (ebd.).

Die Aufstellung kann auch mit dem Freundeskreis des Kindes gemacht werden oder mit seiner Schulklasse. Das ist insofern sinnvoll, da die Schule ein wichtiger Ort für Kinder darstellt, weil dort viele Peerkontakte vorhanden sind und demnach soziale Schwierigkeiten in diesem Kontext stattfinden können (Retzlaff, 2008, S. 80-81). Dabei kann es hilfreich sein, die Aufstellung für weitere Vertiefungen zu nutzen, beispielsweise das Kind zu fragen, mit wem es jeweils die Schulpausen oder die Freizeit verbringt, wo es die Freizeit verbringt und was es jeweils gerne macht (ebd.).

Ziel dieser Übung ist es, die so gewonnenen Informationen als Ausgangspunkt für weitere Gespräche zu nutzen (von Schlippe & Schweitzer, 2017, S. 37).

8.3.2 Spielerische Techniken

Ist die Wirklichkeitskonstruktion des sozialen Systems des Kindes erfolgt und sind erste Ressourcen identifiziert, geht es darum, diese zu stärken sowie weitere auszumachen. Um dies zu ermöglichen, gibt es im systemischen Ansatz einige weitere Spieltechniken, um einerseits zusammen mit dem Kind über ihre Themen und Ereignissen zu sprechen und andererseits Stärken und Ressourcen weiter zu konkretisieren. Spielerisch mit Kindern zu arbeiten, ermöglicht laut Retzlaff (2008, S. 19), sich auf die Welt der Kinder und ihre Sprache einzustellen. Auch Klees (2001, S. 60) betont, dass der zentrale Ansatzpunkt bei Beratungen mit Kindern in den kindlichen Ausdrucksmöglichkeiten liegt, was aber auch mit einem beratenden Gespräch verbunden sein sollte.

Die kindlichen Ausdrucksmöglichkeiten helfen laut Guggenbühl (1999, S. 40), die Imagination der Kinder für das Gespräch zu nutzen. Menschen fantasieren Szenen, welche nur ihnen persönlich zugänglich sind – diese Innenschau wird als Imagination bezeichnet. Dank dieser Fähigkeit – beispielsweise sich an Gestalten zu orientieren, die es in der Realität nicht gibt – können innere Ressourcen der Kinder erschlossen werden, welche dazu beitragen, Probleme zu bewältigen (ebd.). Dies ist möglich, da gerade Kinder oftmals versuchen, ihre Herausforderungen mithilfe imaginärer Gestalten zu lösen (ebd., S. 41). Durch ihre Imaginationen können sie Probehandlungen für das reale Leben durchführen, also Handlungen wagen, welche sie sich bisher im richtigen Leben nicht zugetraut haben (ebd., S. 46).

Dieser Ansatz eignet sich gerade für Kinder im Latenzalter gut, da sie in diesem Alter zwischen sechs und zehn Jahre alt überfordert sein können, in sich hineinzuschauen (Guggenbühl, 1999, S. 51). Daher empfiehlt es sich, dies bei Kindern über ein Objekt zu imaginieren. Dieses indirekte Vorgehen verhindert, bei Kindern in diesem Alter Abwehrmechanismen zu provozieren und sie mit unbewussten Inhalten zu überfluten (S. 40). Dank der spielerischen Gestaltung kommt es laut Weinberger (2013, S. 76) zu einer Veränderung der inneren Vorgängen, welche das Kind betreffen, sowie der äusseren Vorgängen, welche die Umwelt betreffen. Während des Spiels findet eine Identitätsentwicklung statt (ebd.).

Eine spielerische Technik besteht in der Arbeit mit Malen; dieses ist laut Weinberger (2013, S. 122) eine wichtige Form spielerischen Ausdrucks für Kinder. Dank den Zeichnungen kann das Kind Geschehnisse und Gefühle kommunizieren, welche es nicht aussprechen möchte oder kann (ebd.). Die Zeichnungen geben laut Retzlaff (2008, S. 257-258) eine wichtige ergänzende Meta-Botschaft zum Verhalten sowie zu den verbalen Mitteilungen. Die Bilder können beispielsweise Hinweise auf das Klima in der Familie oder auf andere Themen geben, welche die Kinder beschäftigen (ebd.). Es zeigt sich die Konstruktion der Wirklichkeit des Kinds: Wie es diese erlebt, welche Themen es als wichtig erachtet und wie es diese zeichnerisch darstellt (ebd.).

So können Kinder mit Zeichnungen aufgefordert werden, ihre Probleme und Belastungen zu zeichnen und diese damit zu verbildlichen (ebd.). Das Kind wird ermutigt, etwas über das Bild zu sagen, wenn es mag (Weinberger, 2013, S. 127). Auch kann nach dem emotionalen Befinden der Menschen oder Figuren gefragt werden, welche auf dem Bild zu sehen sind (ebd.). Dank des Sichtbarmachens ist eine bessere Verarbeitung möglich, da das Erlebte greifbar wird und das Kind so seine Belastungen einordnen kann. Die Gefühle, welche durch das Bild externalisiert werden, können durch die Einordnung normalisiert werden (Retzlaff, 2008, S. 257-258).

Laut Retzlaff (2008, S. 261) ist es hilfreich, mit Skalierungsfragen zu arbeiten: Wie gross war die Belastung auf einer Skala von 1 bis 10 heute? Wie gestern? Wie vor einer Woche? Oder es kann gefragt werden, wie gross der Anteil der Sorgen in seinem Leben sind. Skalierungsfragen ermöglichen herauszufinden, an welchen Tagen und in welchen Situationen es dem Kind besser geht. Dies zeigt dem Kind, dass Schwierigkeiten nicht zu jeder Zeit bestehen (ebd.).

Eine weitere spielerische Technik sind Lösungsbilder (Retzlaff, 2008, S. 271). Kinder identifizieren sich mit Lösungsentwürfen, welche sie selbst gemalt haben. Sie können beispielsweise Entwürfe eines Lebens zeichnen, in welchem sie mächtige Dinosaurier oder Helden und Heldinnen sind (S. 258). Oder es können magische Helfer und Helferinnen sein, die das Kind in seinem Leben unterstützen. So baut das Kind laut Retzlaff (2008, S. 258) eine Als-ob-Wirklichkeit auf, in welchem eine kreative Erprobung von bildhaften Lösungen wie ein Realitätsentwurf wirkt. Ressourcen, Fähigkeiten und Wünsche des Kindes werden sichtbar, welche anschliessend in die Realität umzusetzen sind: Könnte beispielsweise eine Freundin oder ein Freund dieser magischer Helfer, diese magische Helferin sein, die das Kind in schwierigen Situationen unterstützt? (ebd.)

Eine weitere Möglichkeit ist die Arbeit mit Puppen (Weinberger, 2013, S. 139). Sie erlauben einen spielerischen Handlungskontext für eine Thematik des Kindes; dieses kann mit den Puppenfiguren eine Geschichte entwickeln (ebd.). Laut Retzlaff (2008, S. 282-285) können Kinder besser über schwierige Situationen sprechen, wenn sie es via Puppen machen. Die Schulsozialarbeitende spricht dabei mit den Puppen, als ob sie lebendige Personen wären. Gefühle können vom Kind besser ausgedrückt werden, da es scheinbar nicht selber spricht, sondern eben die Puppe, welche als Stellvertreter dient (ebd.). Das Kind kann sich durch Identifikation mit einer Puppenfigur selber explorieren, also sein inneres Erleben darstellen (Weinberger, 2013, S. 141) Oder das Kind kann dank den Puppen üben, sich mitzuteilen, also zu sagen, was es fühlt und denkt oder was es vom Gegenüber möchte (ebd.).

Dies ermöglicht laut Retzlaff (2008, S. 282-285) wiederum, eine Als-ob-Wirklichkeit zu erzeugen und Schwierigkeiten und Lösungen auf spielerische Weise darzustellen. Am Ende geht es darum, Situationen durchzuspielen und zusammen mit dem Kind Lösungsszenen zu entwickeln, welche ein gutes Ende nehmen (ebd.). Hierzu gibt man den Puppen Tipps und erläutert ihnen Strategien für bestimmte Situationen. Anschliessend kann man diese Tipps auf die Realität umsetzen und zusammen mit dem Kind besprechen, ob und wie es diese Tipps umsetzen möchte, welche als neue Handlungsmöglichkeiten und Verhaltensweisen dienen können (Weinberger, 2013, S. 141).

Diese Geschichten können nicht nur mit Handpuppen gespielt werden, es eignen sich auch Tiere oder symbolische Figuren (Retzlaff, 2008, S. 334-335). Gerade anhand von Tieren kann man mit dem Kind über deren Eigenschaften und Fähigkeiten sprechen: Welches Tier hat welche Kompetenzen? Welches Tier möchte das Kind aus welchem Grund sein? Es könnte sein, dass ein Tier ähnliche Fähigkeiten wie das Kind besitzt, welche so gefördert werden können (ebd.).

Mit all diesen spielerischen Techniken können wichtige Themen, Ressourcen und Fähigkeiten des Kindes eruiert werden und anschliessend mit ihm besprochen werden.

In spielerischen Übungen ist es wichtig, das Verhalten, Themen und Schwierigkeiten des Kindes zu normalisieren (Schwing & Fryszer, 2012, S. 239-240). Menschen in schwierigen Lebenslagen sind häufig alleine mit ihren Problemen und haben daher oftmals das Gefühl, nur sie hätten Probleme. Kommentare der Schulsozialarbeitende, dass Schwierigkeiten verständlich und normal sind, haben daher eine entlastende Wirkung (ebd.). Solche Kommentare können auch die selber hergestellte Abgrenzung der Kinder aufheben. Zu beachten ist aber, dass Gewalttätigkeiten nicht normalisiert werden sollten, sondern nur die Verhaltensweise der betroffenen Personen nach einem solchen Ereignis (ebd.).

Mit Komplimenten kann ausserdem das Selbstwertgefühl des Kindes gestärkt werden (Schwing & Fryszer, 2012, S. 241-242). Dabei soll der Blick auf kleine Erfolgserlebnisse, auf Bewältigtes oder auf Fähigkeiten der Kinder gelenkt werden. Komplimente zum gezeigten Verhalten sollen helfen, dass das Kind seine Ressourcen und Fähigkeiten wieder wahrnehmen kann (ebd.).

Abschliessend erklären Schwing und Fryszer (2012, S. 168), bei Beratungen sei darauf zu achten, Kinder handlungsfähiger zu machen sowie offener für neue Verhaltensweise. Aber es sei aufzupassen, keine Abhängigkeit zu schaffen, damit die Selbsthilfefähigkeit nicht blockiert wird. Zudem ist es wichtig, in lebendigen sozialen Systemen neugierig und offen zu sein und sich auf das Individuum einzulassen (ebd.). Nur weil eine bestimmte Technik bei den meisten Kindern in vergangener Zeit gewirkt hat, heisst das nicht, dass es bei allen Kinder eine Wirkung hat. Daher müssen Schulsozialarbeitende für verschiedene (Spiel-)Techniken offen sein (ebd.).

8.4 Mythodrama

Kinder, welche Probleme in ihrem Leben haben, finden es oftmals schwierig, in der Schule darüber zu sprechen müssen (Institut für Konfliktmanagement IKM, 2019, S. 22). Das liegt unter anderem an der halböffentlichen Institution Schule: Schüler und Schülerinnen können nicht auswählen, mit wem sie in der Klasse sind und mit welchen schulischen Fachkräften sie arbeiten. Dadurch ist es natürlich, dass sie sich bedeckt verhalten – das Verstecken ihrer Gefühle dient dem Selbstschutz, da sie sich nicht als schwach darstellen oder den Ruf der Familie beschädigen möchten (S. 22-24).

Dies ist der Ausgangspunkt im Ansatz des Mythodramas von Allan Guggenbühl, welcher Psychotherapeut ist. Mithilfe von Geschichten² will er Kindern eine Sprache geben, um ihre Erlebnisse und Anliegen ausdrücken zu können (Guggenbühl, n.d., S. 2). Geschichten wurden dafür ausgewählt, da sie einen geeigneten Weg darstellen, um die Schüler und Schülerinnen erreichen zu können. Menschen sind nämlich von Geschichten fasziniert; sie lösen Fantasien und Gefühle in ihnen aus (ebd.). Zudem wecken sie Erinnerungen und regen zu eigenen Gedanken an (Institut für Konfliktmanagement IKM, 2019, S. 24). Dank Geschichten können die Welt und die Mitmenschen verstanden werden. Sie stellen eine Möglichkeit dar, um über uns selber, unsere Motive und Erlebnisse nachzudenken (S. 25).

Das Ziel dieses Ansatzes ist es laut Guggenbühl (1999, S. 76) Kindern zu helfen, welche psychische und soziale Schwierigkeiten in ihrer Familie haben. Ursprünglich ist das Mythodrama eine Therapiemethode, die sich auf die gruppenpsychotherapeutischen Techniken wie das Psychodrama oder der Ausdruckstherapie stützt (Guggenbühl, 1999, S. 76). Der Ansatz kann aber nicht nur in Therapiegruppen eingesetzt werden, sondern auch in Einzelberatungen mit Kinder, beispielsweise in der Schule (Institut für Konfliktmanagement IKM, 2019, S. 27). Laut Guggenbühl (n.d., S. 2) stellt somit auch die Schulsozialarbeit ein geeigneter Bereich dar, um diesen Ansatz anzuwenden.

Mithilfe des Mythodramas soll laut Guggenbühl (1999, S. 76) Kindern die Möglichkeit gegeben werden, ihren eigenen, persönlichen Weg gehen, auch wenn sie sich mit der eigenen Familie, den Gleichaltrigen oder der Schule seelisch identifizieren. Kinder sollen mit den Geschichten der Mythodramen zu ihren eigenen Mythen hingeführt werden, mithilfe derer sie ihre persönlichen Herausforderungen sowie Entwicklungsaufgaben meistern können (ebd.).

Das Wort Mythos wurde für diesen Ansatz gewählt, um aufzuzeigen, dass die Geschichten des Mythodramas auch eine irrationale Qualität beinhalten (ebd.). Über den Mythos werden unbewusste Kräfte über Symbole oder Bilder spürbar, welche sonst nicht identifizierbar sind (ebd.). Die Geschichten der Mythodramen soll Kindern helfen, ihren eigenen Mythos zu

² Die Geschichten sind im Internet auf der Website www.mythodrama.com zu finden.

entwickeln, damit sie zu sich selbst sowie zu ihrem Kollektiv finden (Guggenbühl, 1999, S. 76). Ziel ist es, Kindern zu ermöglichen, einen Zwischenweg zwischen Anpassung an ein Kollektiv und Individualisierung zu finden (ebd.).

Das Spezielle an diesem Ansatz ist, dass Geschichten erzählt werden, die mit den Schwierigkeiten und den Erfahrungen der Kinder scheinbar keinen Zusammenhang aufweisen (Guggenbühl, n.d., S. 9). Guggenbühl (1999, S. 81-82) erläutert, dass in einer solchen Geschichte des Mythodramas Situationen oder schwierige Umstände beschrieben werden, welche vermutlich in der kollektiven Psyche angelegt sind und von jeder Person nachempfunden werden können. Es geht also nicht um eine individuelle Dimension, sondern um eine kollektive, beispielsweise die Überwindung von Ängsten, Verlassenheitsgefühle oder einen abwesenden Vater (ebd.). Die Geschichten im Mythodrama stammen nicht aus einer realen Gegebenheit und die darin verwendeten Personen sind Fiktionen (Guggenbühl, 1999, S. 82). Zudem handelt sich weder um eine Geschichte mit einer besonderen Botschaft für die Kinder noch um eine Lehrgeschichte (Guggenbühl, n.d., S. 12). Die erfundenen Geschichten erzählen aber von Ereignissen und Vorfällen, welche den Erfahrungen der Kinder ähnlich sind.

Die jeweilige Thematik in der Geschichte wird aber deutlich prägnanter beschrieben und dargestellt, als ein Kind sie selber erleben musste (ebd.). Dies gibt dem Kind das Gefühl, seine Erfahrungen zuhause sei nicht so schlimm, wie es die Person in der Geschichte erfahren musste. Damit können die Kinder ihre eigenen Erfahrungen relativieren. Dank dieser Herangehensweise ist es für Kinder einfacher, ihre Schuld- und Schamgefühle zu relativieren und sie getrauen sich eher über ihre eigenen Erlebnissen zu sprechen (ebd.).

Ein direktes Ansprechen der Schwierigkeiten würde bei den betroffenen Kindern Widerstände auslösen, welche hinderlich sind für die Arbeit (Guggenbühl, n.d., S. 9). Es ist gar nicht nötig, direkt über ihre Erlebnisse sprechen. Vielmehr geht es in diesem Ansatz darum, dass sich die Kinder den Geschichten widmen, mit ihrer Fantasie die Geschichte weiterdenken und sich über die Schwierigkeiten Gedanken machen, welche in der Geschichte auftauchen (S. 3). Die Kinder sollen sich auf die Geschichte konzentrieren und sich die Fortsetzung vorstellen (S. 12). Wie im systemischen Ansatz mit den spielerischen Techniken (vgl. Kap. 8.3.2) wird die Imagination der Kinder genutzt (Guggenbühl, 1999, S. 40). Sie haben subjektiv den Eindruck, dass es um die Geschichte geht; zugleich werden auch ihre persönliche Anliegen thematisiert. Erinnerungen sowie Gefühle an persönlichen Erlebnissen können wach werden (Guggenbühl, n.d., S. 12). Dank diesem Umweg werden keine Loyalitätskonflikte hervorgerufen oder Tabus gebrochen (S. 3). Mithilfe von Geschichten kann an Themen der Kinder gearbeitet werden, ohne dass sie ihre Familie, Freunde und Freundinnen oder andere Bezugspersonen verraten müssen (Institut für Konfliktmanagement IKM, 2019, S. 24).

Beim Erzählen der Geschichte durch Schulsozialarbeitende sind laut Guggenbühl (n.d., S. 27-29) einige wichtige Punkte zu beachten. Zunächst ist es wichtig, die Geschichte frei und spontan zu erzählen. Guggenbühl (n.d., S. 27-28) empfiehlt Schulsozialarbeitenden, die Geschichten gründlich zu lesen, sie einzustudieren und sich Notizen zu den Haupthandlungen sowie den entscheidenden Ereignissen zu machen. Zudem ist zu beachten, dass die Geschichten als Medium des Kontaktes dienen (Guggenbühl, 1999, S. 81). Geschichten sind eine Inspirationsquelle, was bedeutet, dass die Geschichte verändert, abgekürzt oder erweitert werden kann, wenn es der Schulsozialarbeiter oder die Schulsozialarbeiterin als angebracht empfindet (Guggenbühl, n.d., S. 27-28). Wer sich Szenen innerlich vorstellt, kann sie lebendiger und plausibler erzählen (ebd.). Weiter können die Handlungen akustisch untermalt oder visuelle Elemente wie beispielsweise Bilder oder Gegenstände eingesetzt werden; dies kommt bei Kindern gut an und sie können der Geschichte besser folgen (ebd.). Dies dient laut Guggenbühl (1999, S. 82) als Auslöser für die imaginative Phase der Kinder.

Wichtig ist zudem auf die Länge der Geschichte zu achten: Sie sollte aufgrund der Aufmerksamkeitspanne der Kinder nicht länger als zehn Minuten dauern (Guggenbühl, n.d., S. 27-28). Auch sollte sie beim Erzählen unterbrochen werden mit dem Ziel, die Kinder zu integrieren. Beispielsweise fragt der Schulsozialarbeiter oder die Schulsozialarbeiterin, wie die Geschichte weiter verlaufen könnte oder was das Kind über die gerade erzählte Szene denkt. So können Kinder ihre Fantasie formulieren (ebd.). Dabei ist es wichtig ihnen aufzuzeigen, dass alles erlaubt ist, auch scheinbar doofe Ideen oder seltsame Entwicklungen. Die Kinder dürfen wirklich genau das erzählen, was sie denken (ebd., S. 13). Die Geschichte wird normalerweise auch nicht zu Ende erzählt, sondern das Kind denkt sie mit seinen Fantasien zu Ende (Guggenbühl, 1999, S. 85).

Ist die Geschichte zusammen mit dem Kind fertig imaginiert, kann dieses einen Teil der Geschichte malen, beispielsweise eine Figur oder eine Szene, welche es vorher erfunden hat (Guggenbühl, 1999, S. 85). Dadurch können die Bilder, welche das Kind sich vorher vorgestellt hat, konkret dargestellt und ihm zugänglich werden (ebd.). Über das Bild kann nun mit dem Kind gesprochen werden: Themen oder Figuren des Bildes werden gemeinsam reflektiert (ebd., S. 86). Solche Bilder können Kindern Mut geben, ihre Schwierigkeiten anzupacken, da sie als innere Schablone zur Verfügung stehen. Zukünftige Herausforderungen können kognitiv bewältigt werden, da eine innere Figur ihnen zu Hilfe kommt (ebd., S. 65-66).

9 Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die wichtigsten Erkenntnisse dargestellt, welche sich aus den vorangehenden Kapiteln ergeben, und mit weiterführenden Gedanken ergänzt. Dabei geht es darum darzustellen, wie mithilfe der verschiedenen Beratungsansätze im Bereich der Schulsozialarbeit Schutz- und Resilienzfaktoren aufgebaut werden können, welche die Folgen und Auswirkungen auf von Partnergewalt betroffene Kinder mildern können.

9.1 Auswirkungen der miterlebten Partnergewalt auf die mitbetroffenen Kinder

Die meisten Kinder bekommen Partnergewalt mit, selbst wenn sie gar nicht im gleichen Raum sind. Das Phänomen der Partnergewalt selbst stellt ein Tabuthema in unserer Gesellschaft dar – auch weil sich die gewaltbetroffenen Personen schämen und Paare über die Gewalt schweigen. Diese Tabuisierung bekommen die betroffenen Kinder in ihren Familien zu spüren, da Zuhause kaum über diese Thematik gesprochen wird. Auch aus diesem Grund trauen sich die Kinder nicht, innerhalb und ausserhalb der Familie darüber zu sprechen. Sie wollen einerseits verhindern, dass ein schlechtes Bild ihrer Familie in der Schule oder in der Nachbarschaft entsteht, und haben andererseits Angst, dass ihre intimen Informationen nicht vertraulich behandelt werden.

Die Kinder werden somit mit ihren Gefühlen und ihren Erfahrungen alleine gelassen; das kann sie überfordern. Denn sie sind nicht nur Zeugen und Zeuginnen; das Miterleben der Partnerschaftsgewalt betrifft sie selbst und sie sind dadurch vielen unterschiedlichen Emotionen ausgesetzt. Sie haben beispielsweise Angst und fürchten sich vor weiteren Gewalthandlungen der gewalttätigen Person gegenüber der gewaltbetroffenen Person. Aufgrund ihres jungen Alters sind sie den Gewaltsituationen ausgesetzt, ohne etwas dagegen unternehmen zu können. Sie erstarren und werden in diesem Kontext handlungsunfähig.

Dies löst bei den Kindern wiederum Schuldgefühle und Hilflosigkeit hervor, da sie die Gewalt nicht verhindern können und zudem teilweise das Gefühl haben, dass ihr Verhalten der Auslöser für die Partnergewalt sein könnte. Zudem übernehmen die Kinder zuhause ein Übermass an Verantwortung, welche von der gewaltbetroffenen und von der gewalttätigen Person nicht mehr übernommen werden kann: Die Kinder passen etwa auf ihre Geschwister auf oder übernehmen andere Aufgaben – diese Verantwortung übersteigt aber die Ressourcen und Kompetenzen der Kinder. Die Rollen der Kinder und der Erwachsenen bezüglich Verantwortung und Aufgaben werden vertauscht. Es kommt zur so genannten Parentifizierung. Und schliesslich weisen Kinder häufig ambivalente Gefühle gegenüber der

gewalttägigen sowie der gewaltbetroffenen Person auf, was zu Loyalitätskonflikten führen kann.

Das Miterleben von Partnergewalt und die dabei hervorgerufenen Gefühlen können die kindliche Entwicklung im emotionalen, sozialen und kognitiven Bereich nachhaltig prägen. Wenn die Gefühle nicht mehr bewältigt werden können, kann es gar ein traumatisierendes Ausmass annehmen, in welchem Bewältigungsmechanismen ausser Kraft gesetzt werden. Daher stellt im Leben dieser Kinder das Miterleben von Partnergewalt einen Risikofaktor dar.

Aus den Sekundärliteraturen in den vorgehenden Kapiteln kann geschlossen werden, dass oftmals mehrere Risikofaktoren bei einem Kind zusammen auftreten und kumulieren. Wie stark sich diese Risikofaktoren auf die Entwicklung tatsächlich auswirken, ist aber unter anderem abhängig von den inneren und äusseren protektiven Faktoren der Kinder, von ihrem Entwicklungsstand und Alter sowie von der Intensität und Häufigkeit der miterlebten Partnergewalt.

Daraus kann gefolgert werden: Miterlebte Partnergewalt beeinflusst sowohl die Befindlichkeit wie auch die kindliche Entwicklung. Allerdings ist aus der Resilienzforschung bekannt, dass es Kinder gibt, die sich trotz widrigen Lebensbedingungen wie Partnerschaftsgewalt gesund entwickeln. Gesund entwickeln bedeutet in diesem Zusammenhang, dass resiliente Kinder keine erheblichen Entwicklungs- und Verhaltensauffälligkeiten aufweisen sowie Kompetenzen in unterschiedlichen Lebensbereichen zeigen. Eine weitere Erkenntnis dieser Arbeit ist, dass vor allem die Stärkung von sechs Resilienzfaktoren – Selbst- und Fremdwahrnehmung, Selbstwirksamkeit, Selbststeuerung, soziale Kompetenz, Problemlösefähigkeit und Bewältigungskompetenz (siehe Abbildung 1 im Kapitel 5.3) – sowie mindestens eine stabile Bezugsperson zentral sind, damit sich das Kind gesund entwickelt. Im Folgenden wird darauf eingegangen, inwiefern die erläuterten Techniken aus den unterschiedlichen Beratungsansätzen diese Kompetenzen stärken können.

9.2 Beziehung

Zu Beginn einer Beratung sollte der Fokus noch nicht zu intensiv auf die Stärkung einzelner Kompetenzen gelegt werden – vielmehr steht der Beziehungsaufbau zum Kind im Mittelpunkt. Nur wenn das Kind der beratende Person vertraut und sich sicher fühlt, ist es möglich, dass es sich öffnen, über seine Gefühle sprechen und schlussendlich Ratschläge und neue Handlungsoptionen annehmen sowie umsetzen kann. Dies ist gerade in der Arbeit mit Kindern, welche Partnergewalt miterlebt haben, äusserst wichtig. Denn diese konnten in ihrem bisherigen Leben kaum eine gelingende Beziehung zu einer erwachsenen Person innerhalb der Familie aufbauen. Zudem ziehen sich solche Kinder aufgrund der Tabuisierung häufig

zurück und die Chance ist demnach klein, dass sie ausserhalb der Familie eine stabile Beziehung zu einer erwachsenen Person aufbauen konnten.

Folglich kennen diese Kinder das Gefühl meistens nicht, dass jemand konstant für sie da ist und ihnen die volle Aufmerksamkeit widmet. Sie reagieren möglicherweise eher distanziert auf unbekannte Personen. Umso wichtiger ist es, dass das Kind in den ersten Beratungsgesprächen erleben kann, dass die beratende Person das Kind ernst nimmt, für das Kind da ist und es so nimmt, wie es ist, unabhängig von seinem Verhalten.

Damit das Gelingen kann, ist die Haltung der beratenden Person entscheidend. Richtschnur sind die drei Beratervariablen nach Carl Rogers: Durch Empathie, Wertschätzung und Echtheit kann der erste Schritt zu einer gelingenden Beratung getätigt werden. Während des Beziehungsaufbaus wird das Kind über Schulsozialarbeit informiert. Ihm wird vermittelt, dass an diesem Ort über alles offen gesprochen werden kann.

Eine wichtige Rolle spielt dabei der Datenschutz: Informationen werden vertraulich behandelt. Allerdings muss auch klargemacht werden, dass der Datenschutz Grenzen bei einer allfälligen Kindeswohlgefährdung hat: Im Verdachtsfall müssen diesbezügliche Informationen des Kindes dem Schulleiter, der Lehrperson oder sogar der Kinder- und Erwachsenenschutzbehörde mitgeteilt werden. Diese Transparenz soll verhindern, dass das Kind erneut eine negative Erfahrung mit einer erwachsenen Person erlebt.

Denn gerade diesen Kindern ist es wichtig, dass ihre Informationen vertraulich behandelt werden. Die Schulsozialarbeit kann dies dank dem Datenschutz mit der erwähnten Einschränkung ermöglichen. Weiter kann dem Kind vermittelt werden, dass das Büro der Schulsozialarbeit ein Ort ist, an dem es sich für nichts schämen muss: Es darf erzählen, was es möchte, und wird zu nichts gezwungen. Zudem kann ihm klar gemacht werden, dass es nicht das einzige Kind ist, welches Schwierigkeiten in seinem Leben hat, sondern dass ganz viele andere Kinder mit ganz unterschiedlichen Problemen die Schulsozialarbeit in Anspruch nehmen.

Der Beziehungsaufbau kann mit der Systemskulptur des systemischen Ansatzes (siehe Kap. 8.3.1) verbunden werden. Durch diese Visualisierungstechnik können einerseits viele Informationen über das Kind und sein soziales Umfeld in Erfahrung gebracht werden; und andererseits merkt das Kind, dass die beratende Person sich für sein ganzes Leben interessiert. Zudem ist es möglich, dass die beratende Person selber ihr soziales System anhand der Systemskulptur aufbaut. So erfährt das Kind viel über die beratende Person und lernt diese besser kennen; es kann sich dadurch sicherer fühlen und schneller Vertrauen fassen.

Mit dem Beziehungsaufbau wird der erste Teil des so genannten „sicheren Ortes“ für das Kind gemäss Traumapädagogik (siehe Kap. 8.2.1) aufgebaut. Vertrauen entwickeln und sich sicher fühlen: Das dauert je nach Kind unterschiedlich lang. Wichtig ist, dass sich die beratende Person genügend Zeit für den Beziehungsaufbau nimmt. Die Gestaltung der fortlaufenden Beziehung stellt zudem einen Prozess dar, welcher nie aufhört; hierfür ist immer wieder Zeit zu investieren. Insofern ist es in den ersten Beratungsgesprächen, oder auch später, nicht schlimm, wenn nicht ständig über die belastenden Thematiken des Kindes gesprochen wird. Gerade für Kinder, welche Partnergewalt miterlebt haben, kann es hilfreich sein, wenn beispielsweise „nur“ mit dem Kind gespielt und dadurch gezeigt wird, dass man einfach für das Kind da ist und ihm seine volle Aufmerksamkeit widmet. So kann die Schulsozialarbeitende zur stabilen Bezugsperson des Kindes werden, und dies ist bereits der erste wichtige Schutzfaktor für das Kind.

9.2 Selbstwahrnehmung

Wenn das Kind genug Vertrauen zur beratenden Person aufgebaut hat, kann mit der Stärkung der sechs Kompetenzen begonnen werden – Selbst- und Fremd-wahrnehmung, Selbstwirksamkeit, Selbststeuerung, soziale Kompetenz, Problemlösefähigkeit und Bewältigungskompetenz (siehe Abbildung 1 im Kapitel 5.3). Eine erste wichtige Kompetenz ist die Selbstwahrnehmung: Kinder, die Partnergewalt miterlebt haben, haben oft Bewältigungsstrategien und Verhaltensweisen verinnerlicht, welche ihren Mitmenschen und ihnen selber schaden. Diese wenden sie zudem nicht nur während der miterlebten Partnergewalt, sondern auch in anderen Lebenssituationen an, vor allem wenn sie sich überfordert fühlen. Solche Verhaltensweisen werden aber weder in der Schule, noch in der Gesellschaft toleriert.

Nun ist es aber nicht so, dass diese Bewältigungsstrategien von betroffenen Kindern bewusst angewandt werden – vielmehr sind sie ihren eigenen Reaktionen auf bestimmte Situationen ausgeliefert aufgrund ihrer negativen Erfahrungen. Für ihr eigenes Verhalten schämen sie sich und wissen häufig gar nicht, warum sie so und nicht anders reagiert haben. Mithilfe der Erklärung des dreifältigen Gehirns aus der Traumapädagogik (siehe S. 42) kann dem Kind aufgezeigt werden, dass der dritte Teil des Gehirns, das bewusst denkende, in diesen Situationen nicht funktioniert. So können Schuldgefühle des Kindes gegenüber dem eigenen Verhalten abgebaut werden: Es realisiert, dass sein Verhalten nachvollziehbar ist, und es sich für sein Verhalten sowie für seine Emotionen nicht schämen muss. Zusätzlich können mithilfe des Wortes „weil“ aus der Traumapädagogik (siehe S. 43) die guten Gründe herausgefunden werden, welche das Kind in bestimmten Situationen hat. So erfährt das Kind, aus welchen

Gründen es sich wie verhält und was das in der Vergangenheit Erlebte zu diesem Verhalten beiträgt.

Mithilfe dieser zwei Herangehensweisen, der Erklärung des dreifältigen Gehirns und der Weil-Frage, lernt das Kind sein Verhalten angemessen einzuschätzen und zu realisieren, dass es dafür nachvollziehbare Gründe gibt. Das Wissen über das eigene Verhalten kann jedem Kind zu einer besseren Selbstwahrnehmung und -einschätzung verhelfen.

Zudem ist es für ein Kind ganz allgemein hilfreich, wenn mit ihm über seine Gefühle gesprochen wird. Dies können aktuelle, aber auch vergangene Gefühle sein, welche das Kind in der Beratung bewusst oder unbewusst zeigt. Gerade die unbewussten Gefühlen, welche das Kind von sich aus nicht äussert, können dem Kind gespiegelt werden. Durch das Darüber-Sprechen lernt das Kind, seine eigenen Gefühlen besser wahrzunehmen und diese auch zu äussern. Gefühle können in jedem Beratungsansatz und mit jeder Technik angesprochen werden, und es ist sinnvoll, dies immer wieder zu machen.

Doch allein mit der besseren Wahrnehmung der Gefühle und mit dem neuen Wissen, dass Verhalten und Gefühle aufgrund seiner Erfahrungen nachvollziehbar sind, verändert das Kind seine Verhaltensweise und Bewältigungsstrategien noch nicht. Das Wissen und der Beziehungsaufbau bilden vielmehr die Basis für die Förderung weiterer Kompetenzen.

9.3 Problemlösefähigkeit, Bewältigungskompetenz und Selbstwirksamkeit

In einem nächsten Schritt ist es sinnvoll, bei den Kompetenzen der Problemlösefähigkeit und der Bewältigung anzusetzen. Wichtig ist dabei, sich auf das Kind einzulassen und herauszufinden, was ihm hilft sich zu öffnen – manche spielen lieber, andere malen gern und wiederum andere erzählen lieber Geschichten. Für die Schulsozialarbeitenden selber ist es auch wichtig zu merken, welche Ansätze ihnen besser liegen und bei welchen sie unsicher sind. Ein sicheres Handeln ist gerade in der Beratung mit Kindern wichtig, welche Partnergewalt miterlebt haben. Denn sie brauchen das Sicherheitsgefühl unbedingt. Ein unsicheres Auftreten der Schulsozialarbeitenden kann bei den Kindern wiederum unsichere Gefühle auslösen.

Bei der Förderung der Problemlösefähigkeit lernt das Kind allgemeine Strategien kennen, um Schwierigkeiten zu bewältigen. Bei der Förderung der Bewältigungskompetenz geht es anschliessend darum, gemeinsam mit dem Kind neue individuelle und alternative Handlungsmöglichkeiten zu erarbeiten, die es in seinem Alltag umsetzen kann. Ausgehend vom systemischen Ansatz können reale Situationen und erfundene Geschichten mit dem Kind

gemalt oder mithilfe von Puppen und Tierfiguren erzählt werden. Diese spielerischen Tätigkeiten (siehe Kap. 8.3.2) ermöglichen den Zugang zu Kindern, welcher alleine mit Worten nur schwierig zu bewerkstelligen ist.

Im Spiel ist die notwendige Distanz zum Geschehenen vorhanden. Dies trägt dazu bei, dass es Kindern leichter gelingen kann, über ihre Probleme zu sprechen. Zu beachten ist, dass die Situationen nicht von der miterlebten Partnergewalt handeln müssen: Das Erinnern daran kann bei Kindern eine Retraumatisierung auslösen, was allenfalls zu einer erneuten negativen Erfahrung beiträgt.

Schulsozialarbeitende und allgemein Sozialarbeitende haben nicht das notwendige Fachwissen, um eine mögliche Retraumatisierung zu verhindern. Deshalb sollte es bei der spielerischen Herangehensweise um weniger belastende Situationen gehen, wie beispielsweise einen aktuellen Konflikt in der Schule oder etwas anderes, das das Kind momentan beschäftigt. Es können auch erfundene Situationen sein, Wunschsituationen des Kindes oder Situationen, welche für das Kind positiv waren. Durch letzteres werden nicht nur negative, belastende Situationen thematisiert, sondern auch gelingende Erlebnisse. So lernt das Kind, die positiven, schöneren Momenten in seinem Leben besser wahrzunehmen und zu erkennen, dass sein Leben nicht nur aus belastenden Situationen besteht.

Im Spiel kann einerseits viel über das Kind herausgefunden werden, etwa wie es sich in konkreten Situationen verhalten hat und welche Fähigkeiten und Ressourcen es mitbringt. Andererseits können die Situationen kontextualisiert werden. So wird ersichtlich, in welchem Kontext sich das Kind jeweils befindet und welche Personen beteiligt sind.

Abschliessend können neue Handlungsoptionen durchgespielt werden: Wie könnte eine Situation gut enden? Wie sollte sich das Kind verhalten, damit es zu einem bestimmten Ende kommt? Hierbei ist es wichtig, dem Kind deutlich zu machen, dass Gewalt als Bewältigungsstrategie ein illegitimes Mittel ist. Dies ist in diesem Kontext speziell bedeutsam, weil Gewalt in Paarbeziehung durch das Lernen am Modell und durch intergenerationale Übertragung sehr oft weitergegeben wird.

Neue Handlungsoptionen können auch mit dem Mythodrama (siehe Kapitel 8.4) aufgezeigt werden. Dieser Ansatz stellt für die beratende Person eine grössere Herausforderung dar als die spielerische Herangehensweise: Denn ihr muss das Erzählen von Geschichten liegen, sie sollte die Geschichte im Vorfeld genau studieren und sich diese einprägen. Wird eine Mythodrama-Geschichte monoton und ohne Einsatz verschiedener Stimmlagen erzählt, wird sich das Kind kaum mit der Geschichte auseinandersetzen und sich nicht mit den Hauptfiguren identifizieren. Der Vorteil dieses Ansatzes im Vergleich zum systemischen Ansatz ist: Es wird nicht direkt über das Kind und seine belastende Situation gesprochen, sondern über eine

ähnliche Thematik. Somit wird auch hier eine Distanz zu den eigenen Erlebnissen hergestellt; dies erleichtert es den Kindern, über das Erlebte zu sprechen.

Im weiteren Verlauf bei der Förderung von Bewältigungskompetenz kann der Notfallkoffer aus der Traumapädagogik (siehe S. 40-41) zum Einsatz kommen. Er wird in Spiele oder im Mythodrama eingebaut: Mit dem Kind wird besprochen, wie und wann Gegenstände wie Steine oder Fotos zu Hilfe genommen werden, welche das Kind an seine eigenen Ressourcen erinnern. Auch kann besprochen werden, in welchen Situationen der sichere Ort in der Schule oder auch Zuhause aufgesucht werden sollte und wo dieser genau ist. Diese Strategien können dem Kind in zukünftige Situationen helfen, angemessen zu reagieren.

Diese neue Handlungsoptionen ermöglichen dem Kind zu erkennen, wie es zukünftige Herausforderungen meistern kann. Zudem werden ihm die eigenen Ressourcen bewusster, diesen Herausforderungen zu begegnen. Somit wird die Kompetenz der Selbstwirksamkeit gestärkt: Dies trägt dazu bei, Anforderungen mithilfe eigener Ressourcen und Handlungsmöglichkeiten besser zu bewältigen.

9.4 Soziale Kompetenz

Der Aufbau eines sicheren Ortes (siehe Kap. 8.2.1) in der Schule ermöglicht es, einen guten Freund oder eine gute Freundin einzubeziehen. Diese können dem betroffenen Kind in belastenden Situationen beistehen. Es ist sinnvoll, sie zusammen mit dem Kind zu einer oder mehreren Beratungen einzuladen. Dies hat den Vorteil, dass die Beziehung zu diesem Freund oder dieser Freundin gestärkt wird, was wiederum den Schutzfaktor der positiven Freundschaftsbeziehungen unterstützt. Der Freund oder die Freundin muss natürlich damit einverstanden sein, das betroffene Kind in schwierigen Situationen zu unterstützen. Dabei muss geklärt werden, wie dies in konkreten Situationen erfolgen kann; individuell abgestimmt auf Wünsche und Bedürfnisse des betroffenen Kindes.

Der Freund oder die Freundin können auch in die spielerischen Techniken oder in die Geschichten des Mythodramas einbezogen werden und so allenfalls neue Ideen einbringen zur Bewältigung schwieriger Situationen. Vielleicht nimmt das betroffene Kind auch eher Ratschläge seines Freundes oder seiner Freundin an als von der beratenden Person. Hierbei ist aber darauf zu achten, dass das von Partnergewalt betroffene Kind nicht plötzlich über familiäre Situationen spricht, die es eigentlich gar nicht vor der Freundin oder des Freundes preisgeben möchte. Am besten wird im Vorfeld zwischen Schulsozialarbeitende und Kind abgemacht, welche Thematiken angesprochen werden.

In die Beratung können auch weitere Personen aus dem sozialen System des Kindes eingeladen werden. Dafür eignet sich beispielsweise die gewaltbetroffene Person der Familie oder eine andere Bezugsperson des betroffenen Kindes, falls das Kind nicht mehr bei seiner Familie lebt. Wichtig ist, dass das Kind damit einverstanden ist. Dank dem Einbezug erfahren diese Bezugspersonen, an welchen Themen mit dem Kind gearbeitet wird. So kann über den Notfallkoffer gesprochen werden und inwiefern dieser auch Zuhause oder in der Freizeit zum Einsatz kommen könnte. Ausserdem werden das gegenseitige Verständnis gefördert und Loyalitätskonflikte vermindert. Zu beachten ist aber, dass immer das Kind im Fokus steht und nicht die Bezugsperson.

Durch den Einbezug von Freunden oder Freundinnen sowie von Bezugspersonen wird einerseits die gegenseitige Beziehung gefördert, andererseits die soziale Kompetenz des Kindes gestärkt. Dank diesen Personen sowie der beratenden Person selber realisiert das Kind, dass es mit seinen Schwierigkeiten nicht alleine ist, sondern Menschen da sind, welche helfen können. Dem Kind wird bewusst, bei wem es sich melden kann, wenn es Unterstützung braucht.

9.5 Konklusion

Zusammenfassend kann folgende Aussage gemacht werden: Die erläuterten Techniken aus den Beratungsansätzen können die Beziehung zwischen dem Schulsozialarbeitenden und dem Kind sowie primär vier von sechs Kompetenzen stärken, nämlich Selbstwahrnehmung, Selbstwirksamkeit, Problemlösefähigkeit und Bewältigungskompetenz. Das Kind kann sein eigenes Verhalten besser wahrnehmen, es lernt über seine Gefühle zu sprechen und kann durch die neuen Handlungsoptionen wieder vermehrt handlungsfähig und selbstwirksam werden. Zudem kann das Kind mithilfe des Notfallkoffers in schwierigen Situationen an seine Ressourcen erinnert werden. Eine Ausnahme stellt die soziale Kompetenz dar: Diese kann durch den Einbezug weiterer Personen aus dem sozialen Umfeld des Kindes in der Beratung zwar auch gefördert werden; die ausgewählten Techniken sind aber nicht speziell darauf ausgerichtet.

Einzig die Kompetenz der Selbststeuerung, also die Regulation der eigenen Gefühle der Kindes, kann durch keine der ausgewählten Techniken gestärkt werden. Da aber die Resilienzfaktoren nicht unabhängig voneinander sind, sondern sich gegenseitig beeinflussen, könnte es durchaus sein, dass diese Kompetenz indirekt auch gestärkt wird. Es ist auch nicht zwingend notwendig, alle Resilienzfaktoren zu stärken. Wichtiger ist es, sich jeweils auf bestimmte Faktoren zu konzentrieren, diese bewusst anzugehen und genügend Zeit dafür zu investieren.

In der untenstehenden Tabelle 3 wird zusammenfassend dargestellt, welche Technik aus den Beratungsansätzen welche der vier Resilienzfaktoren sowie die Beziehung stärken und damit das Kind unterstützen können.

Tabelle 3

Anwendungsbereiche der ausgewählten Techniken aus den Beratungsansätzen

| Beratungsansatz | Technik | Stärkung Beziehung und Resilienzfaktor |
|----------------------------|---------------------------|--|
| Klientenzentrierter Ansatz | Beratervariablen | Beziehung |
| Traumapädagogik | Aufbau des sicheren Ortes | Beziehung Bewältigungskompetenz Selbstwirksamkeit |
| | Notfallkoffer | Bewältigungskompetenz Selbstwirksamkeit |
| | Weil-Frage | Selbstwahrnehmung |
| | Dreifältiges Gehirn | Selbstwahrnehmung |
| Systemischer Ansatz | Systemskulptur | Beziehung |
| | Spielerische Techniken | Problemlösefähigkeit Bewältigungskompetenz Selbstwirksamkeit |
| Mythodrama | Geschichten | Problemlösefähigkeit Bewältigungskompetenz Selbstwirksamkeit |

10 Diskussion

Diese Arbeit behandelt die Fragestellung, inwiefern ausgewählte Beratungsansätze in der Schulsozialarbeit Kinder zwischen sechs und zwölf Jahren in ihrer Lebenssituation unterstützen können, welche Partnergewalt miterlebt haben. Die Fragestellung wurde mithilfe von vier Teilfragen bearbeitet; die Ergebnisse sind im Kapitel 9 zusammengefasst. In diesem Kapitel geht es darum, die Ergebnisse einzuordnen, die Fragestellung selbst zu beantworten, und Schlussfolgerungen für die Soziale Arbeit darzustellen.

Zu Beginn dieser Arbeit ging der Verfasser von der Annahme aus, das Kind müsse offen über seine Erlebnisse und Erfahrungen sprechen: Nur wenn das Kind mit der Schulsozialarbeitenden über seine Erlebnisse der miterlebten Partnergewalt sprechen kann, könne es diese auch verarbeiten. Diese Annahme musste revidiert werden und zwar aufgrund der Resilienz-Überlegungen sowie der damit verbundenen Blickrichtung auf die Bedingung der Förderung von körperlicher und seelischer Gesundheit. Dank den Ressourcen und den neuen Handlungsoptionen der Kinder, welche durch die Beratungsansätze gefördert und erweitert werden, können sich betroffene Kinder gesund entwickeln. Die Erfahrungen der miterlebten Partnergewalt müssen daher nicht zwingend direkt angesprochen werden. Im Gegenteil: Aus den Ergebnissen wird ersichtlich, dass es sinnvoll sein kann, die Thematik über Umwege spielerisch oder in Geschichten anzusprechen. Einerseits kann damit eine notwendige Distanz zu den Erlebnissen der Kinder aufgebaut werden; so kann es nicht zu einer Retraumatisierung kommen. Andererseits kann mit dem Kind trotzdem indirekt über die Thematik gesprochen werden.

Weiter war der Verfasser von der Annahme ausgegangen, dass von ihm selber zu definierende Kriterien aufgestellt werden sollten, welche die unterschiedlichen Techniken aus den Beratungsansätzen erfüllen sollen. Fröhlich-Gildhoff und Rönna-Böse (2015, S. 42) haben sechs Kompetenzen (siehe Abbildung 1 im Kapitel 5.3) definiert, durch deren Stärkung es möglich wird, dass Kinder sich gesund entwickeln. Diese Kriterien sowie der Schutzfaktor einer stabilen Beziehung haben sich als ausgezeichnete Ansatzpunkte herauskristallisiert: Auf ihrer Basis können Schulsozialarbeitende mithilfe der ausgewählten Techniken Kinder unterstützen.

Aus dem Ergebnisteil kann gefolgert werden, dass die erläuterten Techniken betroffene Kinder hinsichtlich verschiedener Kompetenzen stärken können und diese daher für die Beratung sinnvoll sind. Wie im Ergebnisteil dargestellt, muss in der Praxis gut überlegt werden, in welchen Situationen und Beratungsmomenten welche Technik angewandt wird. Wenn noch gar keine Beziehung zum Kind aufgebaut wurde, bringt es nicht allzu viel, bereits über

mögliche neue Handlungsoptionen zu sprechen. Das Kind braucht zuerst Vertrauen in die beratende Person, damit es neue Informationen und Handlungsoptionen annehmen kann.

Zudem kann gefolgert werden, dass es sinnvoll ist, einzelne Techniken zu kombinieren. So kann beispielsweise der Notfallkoffer aus der Traumapädagogik in die systemischen Techniken sowie in das Mythodrama integriert werden. Andererseits kann das Wissen aus dem systemischen Ansatz, wonach die Konstruktion der Welt für jede Person individuell ist und in einem System mehrere Menschen für das Handeln verantwortlich sind, auch in den anderen Ansätzen verwendet werden. Dabei gibt es keinen „richtigen“ Weg, verschiedene Techniken zu kombinieren. Einerseits ist dies auf unterschiedliche Art und Weise möglich und andererseits muss der Schulsozialarbeiter oder die Schulsozialarbeiterin selber merken, welche Techniken ihm oder ihr selber am meisten behagen und welche er oder sie wie genau zusammen mit dem Kind anwenden möchte.

Die Annahme, dass die Schulsozialarbeit ein geeigneter Ort darstellt, um von Partnergewalt betroffene Kinder zu unterstützen, konnte bestätigt werden. Dank Niederschwelligkeit und Datenschutz sind Bedingungen vorhanden, welche dem Kind dienen, sich zu öffnen und über sich sprechen zu können. Zudem hat die Schulsozialarbeit den Vorteil, dass sie der Schule angegliedert ist und sich damit an einem Ort befindet, den das Kind gut kennt. Auch können einerseits weitere Freunde oder Freundinnen des Kindes in die Beratung einbezogen werden. Andererseits ergibt sich auch die Möglichkeit, mit dem Kind darüber zu besprechen, wie die Schule als sein Lebensbereich zu einem sicheren Ort werden kann. Der Vorteil der Schulsozialarbeit gegenüber anderen Beratungsangeboten ist, dass Schulsozialarbeitende über die Örtlichkeit der Schule und wie sich das Kind darin verhält gut Bescheid wissen. Zudem ist die beratende Person für das Kind gut erreichbar, wenn das Kind zusätzlich zu einer vereinbarten Beratung Hilfe benötigt. Dies ermöglicht wiederum, dass eher eine stabile Beziehung zum Kind von Seiten der beratenden Person aufgebaut werden kann.

Konkludierend lässt sich die Fragestellung so beantworten: Die gewählten Beratungsansätze können Kinder bezüglich ihrer Beziehung zu Schulsozialarbeitende und vier Resilienzfaktoren stärken, nämlich primär Selbstwahrnehmung, Selbstwirksamkeit, Problemlösefähigkeit und Bewältigungskompetenz, aber auch soziale Kompetenz und indirekt Selbststeuerung. Zudem geht aus den Ergebnissen hervor, dass die Kompetenzen einer gegenseitigen Wechselwirkung unterliegen. Daher sollte an derjenigen Kompetenz angesetzt werden, welche dem jeweiligen Kind den grössten Nutzen bringt. Diese kann dann indirekt auch andere Kompetenzen des Kindes stärken.

Die Fragestellung dieser Arbeit konnte somit bearbeitet und beantwortet werden, womit die zentrale Zielsetzung erreicht wurde. Mithilfe der Erkenntnisse aus der Hauptfrage kann abgeleitet werden, was dies für die Arbeit mit betroffenen Kindern in der Schulsozialarbeit bedeutet:

- Zu Beginn einer Beratung ist der Beziehungsaufbau wichtig: Dafür muss genügend Zeit investiert werden; auch muss immer wieder an der Beziehung gearbeitet werden. Zentral ist, dass Schulsozialarbeitende eine einführende, wertschätzende, verstehende und nicht-wertende Haltung verinnerlicht haben. Damit kann ein sicherer Ort und ein Ort des Vertrauens für die Kinder geschaffen werden.
- Ein weiterer wichtiger Aspekt stellt das Repertoire der Techniken aus den Beratungsansätzen dar: Eine Schulsozialarbeiterin oder ein Schulsozialarbeiter sollte über verschiedene Techniken Bescheid wissen, welche sie auch kombinieren können. Diese Techniken sollen auf die persönliche Lebenssituation und die individuellen Erfahrungen des jeweiligen Kindes angepasst werden.
In der Anwendung müssen Schulsozialarbeitende geübt sein, damit die Techniken einerseits Wirkung zeigen und sich andererseits das Kind während den Beratungen sicher fühlt.
- Mithilfe der einzelnen Techniken sollen Resilienzfaktoren des Kindes gestärkt werden. Dabei sollen die Schulsozialarbeitenden betroffene Kinder in ihrem Umgang mit Gefühlen unterstützen, neue Handlungsoptionen mit dem Kind diskutieren und mit seinem sozialen System arbeiten.
- Schulsozialarbeitende sollen eine klare Haltung zu Gewalt einnehmen und dem Kind neue, alternative Handlungsmöglichkeiten und Konfliktbewältigungsstrategien aufzeigen.

Neben diesen Schlussfolgerungen lassen sich weitere aus den Unterfragestellungen herleiten, welche in der Beratung mit von Partnergewalt betroffenen Kindern wichtig sind:

- Um die Beratungsansätze in diesem Kontext erfolgreich anwenden zu können, müssen sich Schulsozialarbeitende Wissen betreffend Folgen und Auswirkungen der miterlebten Partnergewalt aneignen. Nur so können sie die Zusammenhänge zwischen kindlichem Erleben und den möglichen Auswirkungen auf seine Entwicklung erkennen.
- Auch ist Wissen über Resilienz und das Risiko- und Schutzfaktorenkonzept von Bedeutung; so können die erläuterten Techniken mit dem richtigen Fokus zur Anwendung kommen. Daher ist es sinnvoll, dass Schulsozialarbeitende sich mit diesen Thematiken auseinandersetzen und/oder diesbezüglich eine Weiterbildung absolvieren.

11 Ausblick

Die Schlussfolgerungen für Schulsozialarbeitende aus dem vorherigen Diskussionsteil basieren auf theoretischen Erkenntnissen, welche in dieser Arbeit dargestellt werden. Es lässt sich aber nicht sagen, welche Beratungsansätze für Kinder in der Praxis wie effizient wirken und wie signifikant sie die Resilienzfaktoren stärken. Dafür wäre eine empirische Untersuchung und Evaluation der Beratungen nötig; dies könnte das Thema einer weiteren Arbeit sein.

Im Weiteren sind der Inhalt dieser Arbeit und die daraus entstandenen Erkenntnisse und Schlussfolgerungen abhängig von der Perspektive des Verfassers: Er hat die Beratungsansätze aufgrund seiner Literaturrecherche und seines bisherigen Wissens aus dem Studium ausgewählt. Es ist durchaus möglich, dass es weitere, hier nicht behandelte Beratungsansätze und Techniken gibt, die ebenfalls hilfreich sein könnten, um Kinder zu stärken und zu unterstützen. Auch wäre es denkbar, den Fokus nicht nur auf das Resilienzkonzept sowie auf das Risiko- und Schutzfaktorenkonzept zu setzen, sondern beispielsweise vertiefter auf die Entwicklungspsychologie einzugehen. Ausgehend davon würde der Fokus in den Beratungen auf die Entwicklungsaufgaben der Kinder gelegt.

Und schliesslich wurde in dieser Arbeit nicht diskutiert, worauf die beratende Person bei einem Beratungsabschluss achten muss. Der Grund liegt darin, dass in der Fachliteratur zu den ausgewählten Techniken der Beratungsansätze darauf nicht eingegangen wird. Der Abschluss ist in der Beratung dieser Kinder aber insofern wichtig, da mit diesem eine stabile Beziehung in ihrem Leben zu Ende geht.

Unabhängig von den Beratungsansätzen geht aus dieser Arbeit hervor, dass die Problematik der Partnergewalt sowie der häuslichen Gewalt immer noch ein Tabuthema darstellt. In der Arbeit wurde die Perspektive der Kinder aufgezeigt, aber weniger diejenige der Gesamtgesellschaft. Daher sieht es der Verfasser als sinnvoll an, den Ursachen dieser Gewalt mehr Aufmerksamkeit zu widmen. Die Frage sollte diskutiert werden, welche Präventionsmöglichkeiten im Bereich der Sozialen Arbeit vorhanden sind, um Gewalthandlungen in der Partnerschaft zu verhindern. Ziel muss es sein zu verhindern, dass Kinder in solchen Verhältnissen aufwachsen müssen. Dies ist in der aktuellen Lage mit dem Phänomen der Corona-Krise umso wichtiger, könnte sich doch die Problematik weiter verschärfen. Berücksichtigt man die Erkenntnis, dass von Partnergewalt mitbetroffene Kinder häufig patriarchale Geschlechts- und Familienbilder entwickeln, welche sich auf ihre künftigen Beziehungen auswirken, stellt sich auch hier die Frage nach geeigneten Präventionsmöglichkeiten.

11 Literaturverzeichnis

AvenirSocial. (2010). *Berufskodex für die Soziale Arbeit der Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis*. Bern: AvenirSocial.

AvenirSocial. (2016). *Leitbild. Soziale Arbeit in der Schule*. Bern: AvenirSocial.

Baier, Florian. (2011). Schulsozialarbeit in der Schweiz. In Florian Baier & Ulrich Deinet (Hrsg.), *Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis* (2. Aufl., S. 57-84). Opladen: 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). Wettingen: eFeF-Verlag.

Baier, Florian & Heeg, Rahel. (2011). *Praxis und Evaluation von Schulsozialarbeit. Sekundäranalysen von Forschungsdaten aus der Schweiz*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Baierl, Martin. (2014). Traumaspezifische Bedarfe von Kindern und Jugendlichen. In Silke Birgitta Gahleitner, Thomas Hensel, Martin Baierl, Martin Kühn & Marc Schmid (Hrsg.), *Traumapädagogik in psychosozialen Handlungsfeldern. Ein Handbuch für Jugendhilfe, Schule und Klinik* (S. 72-87). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Berner Interventionsstelle gegen Häusliche Gewalt. (2020). *Häusliche Gewalt. Was kann die Schule tun?* (5. Aufl.). Bern: Berner Interventionsstelle gegen Häusliche Gewalt.

Bildungs- und Kulturdirektion. (n.d.). *Allgemeine Informationen zur Volksschule. Kindergarten, Primarstufe und Sekundarstufe I* [Website]. Abgerufen von https://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/informationen_fuereltern.html

Briner, Maja. (2020). „Ich gehe leider davon aus, dass sich die Situation nicht rasch bessert“: Coronakrise führt zu mehr häuslicher Gewalt. *Aargauer Zeitung*. Abgerufen von <https://www.aargauerzeitung.ch>

- 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). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Buskotte, Andrea. (2006). Kinder misshandelter Mütter. In Andrea Buskotte & Gesa Schirmacher (Hrsg.), *Kinder misshandelter Mütter – Handlungsorientierung für die Praxis. Eckpunktepapier der Expertenkommission „Kinder misshandelter Mütter“ beim Landespräventionsrat* (S. 5-22). Hannover: Landespräventionsrat Niedersachsen.
- Caraffo, Brit & von Abendroth, Elisabeth. (2017). Grosse und kleine Notfälle in der Schule – Ideen für Prävention und Intervention bei Dissoziation. In David Zimmermann, Hans Rosenbrock & Lars Dabbert (Hrsg.), *Praxis Traumapädagogik. Perspektiven einer Fachdisziplin und ihrer Herausforderungen in verschiedenen Praxisfeldern* (S. 166-173). Weinheim: Beltz Juventa.
- Dabbert, Lars. (2017). Methodenbereiche und Haltungen in traumapädagogischen Handlungsfeldern. In David Zimmermann, Hans Rosenbrock & Lars Dabbert (Hrsg.), *Praxis Traumapädagogik. Perspektiven einer Fachdisziplin und ihrer Herausforderungen in verschiedenen Praxisfeldern* (S. 136-152). Weinheim: Beltz Juventa.
- Dlugosch, Sandra. (2010). *Mittendrin oder nur dabei? Miterleben von häuslicher Gewalt in der Kindheit und seine Folgen für die Identitätsentwicklung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dürmeier, Waltraud & Maier, Franziska. (2013). Wieder Kind sein dürfen - Hilfen für Mädchen und Jungen im Frauenhaus. In Barbara Kavemann & Ulrike Kreyssig (Hrsg.), *Handbuch Kinder und häusliche Gewalt* (3. Aufl., S. 331-345). Wiesbaden: Springer VS.
- Egger, Theres & Schär Moser, Marianne. (2008). *Gewalt in Paarbeziehungen: Ursachen und in der Schweiz getroffene Massnahmen* [PDF]. Abgerufen von https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/35029/ssoar-2008-egger_et_al-Gewalt_in_Paarbeziehungen__Ursachen.pdf?sequence=1

Eidgenössisches Büro für die Gleichstellung von Frau und Mann EGB. (2011). *Gewalt in Paarbeziehungen – Bericht zum Forschungsbedarf* [PDF]. Abgerufen von <https://www.ebg.admin.ch/ebg/de/home/dokumentation/publikationen-allgemein/publikationen-gewalt.html>

Eidgenössisches Büro für die Gleichstellung von Frau und Mann EGB. (2020a). *Definition, Formen und Folgen häuslicher Gewalt* [PDF]. Abgerufen von <https://www.ebg.admin.ch/ebg/de/home/dokumentation/publikationen-allgemein/publikationen-gewalt.html>

Eidgenössisches Büro für die Gleichstellung von Frau und Mann EGB. (2020b). *Häusliche Gewalt gegen Kinder und Jugendliche* [PDF]. Abgerufen von <https://www.ebg.admin.ch/ebg/de/home/dokumentation/publikationen-allgemein/publikationen-gewalt.html>

Eidgenössisches Büro für die Gleichstellung von Frau und Mann EGB. (2020c). *Häusliche Gewalt während Corona-Pandemie: Situation in den meisten Kantonen stabil* [Website]. Abgerufen von <https://www.admin.ch/gov/de/start/dokumentation/medienmitteilungen.msg-id-79335.html>

von Fellenberg, Monika. (2010). *Kinder als Mitbetroffene von häuslicher Gewalt. Die Vernetzung der betroffenen Kinder mit der Opferhilfe im Kanton Bern*. Chavannes-Lausanne: IDHEAP.

von Fellenberg, Monika & Jurt, Luzia. (2015). Fokus auf mitbetroffene Kinder setzen. In Monika von Fellenberg & Luzia Jurt (Hrsg.), *Kinder als Mitbetroffene von Gewalt in Paarbeziehungen. Ein Handbuch* (S. 11-17). Wettingen: eFef-Verlag.

Focks, Petra. (2013). Häusliche Gewalt gegen Frauen und die Folgen für Kinder als Thema der Ausbildung in der sozialen Arbeit – Menschenrechte haben (k)ein Geschlecht und (k)ein Alter. In Barbara Kavemann & Ulrike Kreyssig (Hrsg.), *Handbuch Kinder und häusliche Gewalt* (3. Aufl., S. 241-251). Wiesbaden: Springer VS.

Fröhlich-Gildhoff, Klaus & Rönna-Böse, Maike. (2019). *Resilienz* (5 Aufl.). München: Ernst Reinhard Verlag.

- Greber, Franziska & Kranich, Cornelia. (2014). *Häusliche Gewalt – Manual für Fachleute* [PDF]. Abgerufen von http://www.rwi.uzh.ch/elt-ist-buechler/famr/docs/HaeuslicheGewalt_Manual.pdf
- Guggenbühl, Allan. (n.d.). *Die Kraft der Geschichten. Kinder helfen Kindern*. Zürich: IKM Guggenbühl.
- Guggenbühl, Allan. (1999). *Das Mythodrama. Eine Untersuchung über ein gruppentherapeutisches Verfahren bei Kindern aus Scheidungsfamilien*. Zürich: IKM Guggenbühl.
- Hafenbrak, Ingrid. (2013). Aufsuchende Krisenintervention für Kinder nach häuslichem Gewaltvorfall. In Barbara Kavemann & Ulrike Kreyssig (Hrsg.), *Handbuch Kinder und häusliche Gewalt* (3. Aufl., S. 313-322). Wiesbaden: Springer VS.
- Heynen, Susanne. (2003). *Häusliche Gewalt: direkte und indirekte Auswirkungen auf die Kinder* [PDF]. Abgerufen von <https://docplayer.org/51160-Haeusliche-gewalt-direkte-und-indirekte-auswirkungen-auf-die-kinder-susanne-heynen-1-stand-november-2003.html>
- Hostettler, Ueli, Pfiffner, Roger, Ambord, Simone & Brunner, Monique. (2020). *Schulsozialarbeit in der Schweiz. Angebots- Kooperations- und Nutzungsformen*. Bern: hep Verlag.
- Institut für Konfliktmanagement IKM. (n.d.). *Deine Geschichte zählt. Mit einer Geschichte in der Schule über schwierige Situationen Zuhause sprechen*. Zürich: Institut für Konfliktmanagement IKM.
- Kavemann, Barbara. (2013). Häusliche Gewalt gegen die Mutter und die Situation der Töchter und Söhne – Ergebnisse deutscher Untersuchungen. In Barbara Kavemann & Ulrike Kreyssig (Hrsg.), *Handbuch Kinder und häusliche Gewalt* (3. Aufl., S. 15-26). Wiesbaden: Springer VS.
- Kavemann, Barbara & Kreyssig, Ulrike. (2013). *Handbuch Kinder und häusliche Gewalt* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.

- Kindler, Heinz. (2013). Partnergewalt und Beeinträchtigungen kindlicher Entwicklungen. Ein aktualisierter Forschungsüberblick. In Barbara Kavemann & Ulrike Kreyszig (Hrsg.), *Handbuch Kinder und häusliche Gewalt* (3. Aufl., S. 27-46). Wiesbaden: Springer VS.
- Klees, Katharina. (2001). *Beratung für Kinder in Not. Kindzentrierte Hilfeplanung der Kinderschutzdienste*. Giessen: Psychosozial-Verlag.
- Korittko, Alexander. (n.d.). *Kinder als Zeugen elterlicher Gewalt* [PDF]. Abgerufen von <https://www.alexanderkorittko.de/downloads>
- Krause, Stephanie. (2012). Was versteht man unter Resilienz? In Irit Wyrobnik (Hrsg.), *Wie man ein Kind stärken kann. Ein Handbuch für Kita und Familie* (S. 19-28). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Krüsman, Henrike. (2013). Hilfen zur Erziehung in Familien, die häusliche Gewalt erlebt haben - eine Herausforderung. In Barbara Kavemann & Ulrike Kreyszig (Hrsg.), *Handbuch Kinder und häusliche Gewalt* (3. Aufl., S. 419-425). Wiesbaden: Springer VS.
- Kühn, Martin (2013). „Macht eure Welt endlich wieder mit zu meiner!“ Anmerkungen zum Begriff der Traumapädagogik. In Jacob Baseum, Lutz-Ulrich Besser, Martin Kühn & Wilma Weiss (Hrsg.), *Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis* (3. Aufl., S. 24-37). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kühn, Martin. (2014). Traumapädagogik – von einer Graswurzel zur Fachdisziplin. In Silke Birgitta Gahleitner, Thomas Hensel, Martin Baierl, Martin Kühn & Marc Schmid (Hrsg.), *Traumapädagogik in psychosozialen Handlungsfeldern. Ein Handbuch für Jugendhilfe, Schule und Klinik* (S. 19-26). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lang, Birgit. (2013). Die PädagogInnen als Teil der Pädagogik. In Birgit Lang, Claudia Schirmer, Thomas Lang, Ingeborg Andreae de Hair, Thomas Wahle, Jacob Baseum, Wilma Weiss & Marc Schmid (Hrsg.), *Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Eine Praxis- und Orientierungshilfe der BAG Traumapädagogik* (S. 127-144). Weinheim: Beltz Juventa.

- Lang, Thomas & Lang, Birgit. (2013). Die Annahme des guten Grundes als Grundhaltung. In Birgit Lang, Claudia Schirmer, Thomas Lang, Ingeborg Andreae de Hair, Thomas Wahle, Jacob Baseum, Wilma Weiss & Marc Schmid (Hrsg.), *Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Eine Praxis- und Orientierungshilfe der BAG Traumapädagogik* (S. 107-112). Weinheim: Beltz Juventa.
- Marx, Rita (2001). *Familien und Familienleben. Grundlagenwissen für Soziale Arbeit*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Meier, Katrin. (2015). Besonderheiten im Umgang mit den Kindern. In Monika von Fellenberg & Luzia Jurt (Hrsg.), *Kinder als Mitbetroffene von Gewalt in Paarbeziehungen. Ein Handbuch* (S. 53-69). Wettingen: eFef-Verlag.
- Meixner, Birgit. (2013). Krisen- und Beratungsdienst für Kinder und Jugendliche bei häuslicher Gewalt – ein integriertes Angebot der Psychologischen Familien- und Lebensberatung. In Barbara Kavemann & Ulrike Kreyssig (Hrsg.), *Handbuch Kinder und häusliche Gewalt* (3. Aufl., S. 441-462). Wiesbaden: Springer VS.
- Retzlaff, Rüdiger. (2008). *Spielräume. Lehrbuch der systemischen Therapie mit Kindern und Jugendlichen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ritscher, Wolf. (2015). *Systemische Modelle für die Soziale Arbeit. Ein integratives Lehrbuch für Theorie und Praxis* (4. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Rudolph, Sabrina. (2007). *Kinder stärken gegen häusliche Gewalt: Ansätze für Interventionen und Aufklärung in der Schule*. Marburg: Tectum Verlag.
- Schär, Clarissa. (2015). Kinder als Mitbetroffene von Gewalt in Paarbeziehungen. In Monika von Fellenberg & Luzia Jurt (Hrsg.), *Kinder als Mitbetroffene von Gewalt in Paarbeziehungen. Ein Handbuch* (S. 19-52). Wettingen: eFef-Verlag.
- von Schlippe, Arist & Schweitzer, Jochen. (2017). *Systemische Interventionen* (3. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Schnur, Stefan. (2012). *Gewalt und Vernachlässigung in der Familie: notwendige Massnahmen im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe und der staatlichen Sanktionierung. Bericht des Bundesrats in Erfüllung des Postulats Fehr (07.3725) vom 5. Oktober 2007* [PDF]. Abgerufen von <http://www.news.admin.ch/NSBSubscriber/message/attachments/27305.pdf>
- Schulze, Heidrun. (2014). *Handeln, Erzählen, Verstehen. Bedingungen schaffen für das Sprechen und anerkennende Hören von Kindern, die Gewalt erlebt haben* [PDF]. Abgerufen von https://www.ifw-mitgliederverein.de/files/mitgliederverein/systema/2014/01-2014/Systema%201_2014%20Schulze.pdf
- Schüler, Astrid. (2013). Begleiteter Umgang bei häuslicher Gewalt - Chance oder Verlegenheitslösung? In Barbara Kavemann & Ulrike Kreyszig (Hrsg.), *Handbuch Kinder und häusliche Gewalt* (3. Aufl., S. 208-228). Wiesbaden: Springer VS.
- Schwarz, Ingrid & Weinmann, Christoph. (2013). „Gewalt im Spiel?“ – Psychodramatische Gruppentherapie für Mädchen und Jungen mit Erfahrungen von Gewalt zwischen ihren Eltern. In Barbara Kavemann & Ulrike Kreyszig (Hrsg.), *Handbuch Kinder und häusliche Gewalt* (3. Aufl., S. 365-380). Wiesbaden: Springer VS.
- Schwing, Rainer & Fryszer, Andreas. (2012). *Systemisches Handwerk. Werkzeug für die Praxis* (5. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schwing, Rainer & Fryszer, Andreas. (2013). *Systemische Beratung und Familientherapie. Kurz, bündig, alltagstauglich*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- 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 Kreyszig (Hrsg.), *Handbuch Kinder und häusliche Gewalt* (3. Aufl., S. 76-94). Wiesbaden: Springer VS.
- Seith, Corinna & Kavemann, Barbara. (2007). „Es ist ganz wichtig, die Kinder da nicht alleine zu lassen.“ *Unterstützungsangebote für Kinder als Zeugen und Opfer häuslicher Gewalt* [PDF]. Abgerufen von https://www.bwstiftung.de/uploads/tx_news/Unterstuetzungsangebot_haeusliche_Gewalt.pdf

- Speck, Karsten. (2020). *Schulsozialarbeit. Eine Einführung* (4. Aufl.). München: Ernst Reinhard.
- Stimmer, Franz. (2020). *Grundlagen des Methodischen Handelns in der Sozialen Arbeit* (4. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Strasser, Philomena. (2001). *Kinder legen Zeugnis ab. Gewalt gegen Frauen als Trauma für die Kinder*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Strasser, Philomena. (2013). „In meinem Bauch zitterte alles“ – Traumatisierung von Kindern durch Gewalt gegen die Mutter. In Barbara Kavemann & Ulrike Kreyssig (Hrsg.), *Handbuch Kinder und häusliche Gewalt* (3. Aufl., S. 47-59). Wiesbaden: Springer VS.
- Weber-Hornig & Kohaupt, Georg. (2006). Partnerschaftsgewalt in der Familie. In Andrea Buskotte & Gesa Schirmacher (Hrsg.), *Kinder misshandelter Mütter – Handlungsorientierung für die Praxis. Eckpunktepapier der Expertenkommission „Kinder misshandelter Mütter“ beim Landespräventionsrat* (S. 23-30). Hannover: Landespräventionsrat Niedersachsen.
- Weinberger, Sabine. (2013). *Kinder spielend helfen. Eine personenzentrierte Lern- und Praxisanleitung* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz Verlag.
- Weiss, Wilma. (2013a). Selbstbemächtigung – ein Kernstück der Traumapädagogik. In Jacob Baseum, Lutz-Ulrich Besser, Martin Kühn & Wilma Weiss (Hrsg.), *Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis* (3. Aufl., S. 167-181). Weinheim: Beltz Juventa.
- Weiss, Wilma. (2013b). Selbstbemächtigung/Selbstwirksamkeit – ein traumapädagogischer Beitrag zur Traumaheilung. In Birgit Lang, Claudia Schirmer, Thomas Lang, Ingeborg Andrae de Hair, Thomas Wahle, Jacob Baseum, Wilma Weiss & Marc Schmid (Hrsg.), *Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Eine Praxis- und Orientierungshilfe der BAG Traumapädagogik* (S. 145-156). Weinheim: Beltz Juventa.

- Weiss, Wilma. (2013c). „Wer macht die Jana wieder ganz?“ Über Inhalte von Traumabearbeitung und Traumaarbeit. In Jacob Baseum, Lutz-Ulrich Besser, Martin Kühn & Wilma Weiss (Hrsg.), *Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis* (3. Aufl., S. 14-23). Weinheim: Beltz Juventa.
- Wurdak-Swenson, Marion. (2013). Therapeutische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, die häusliche Gewalt erlebt haben. In Barbara Kavemann & Ulrike Kreyszig (Hrsg.), *Handbuch Kinder und häusliche Gewalt* (3. Aufl., S. 381-389). Wiesbaden: Springer VS.
- Wustmann Seiler, Corina. (2018). *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Beiträge zur Bildungsqualität* (7. Aufl.). Berlin: Cornelsen Verlag.
- Zimmermann, David. (2017). Können wir uns aushalten? Beziehungstraumatisierungen und der Sichere Ort im pädagogischen Setting. In David Zimmermann, Hans Rosenbrock & Lars Dabbert (Hrsg.), *Praxis Traumapädagogik. Perspektiven einer Fachdisziplin und ihrer Herausforderungen in verschiedenen Praxisfeldern* (S. 35-46). Weinheim: Beltz Juventa.