

Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg
Fakultät Wirtschaft und Soziales
Department Soziale Arbeit
BA Bildung und Erziehung in der Kindheit

Kinder als Opfer von Partnerschaftsgewalt

Resilienzförderung in der Vorschule zur Stärkung betroffener Kinder

Bachelor-Thesis

Tag der Abgabe: 21. Juli 2022
Vorgelegt von: Mahmmoda Rafik



Betreuende Prüferin: Prof. Dr. Katja Weidtmann
Zweite Prüferin: Frau Nicole Setzpfand

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	3
Tabellenverzeichnis	4
1 Einleitung.....	5
2 Theoretische Grundlagen.....	6
2.1 Partnerschaftsgewalt – Definition, Formen und Ursachen	6
2.2 Resilienz – Begriffsklärung	10
3 Lebenswelt von Kindern in Familien mit Partnerschaftsgewalt.....	11
3.1 Belastungsfaktoren für betroffene Kinder.....	12
3.1.1 Kindliches Erleben und Mitbetroffenheit von Partnerschaftsgewalt	12
3.1.2 Ausbleiben der elterlichen Funktion und dysfunktionale Erziehung.....	13
3.1.3 Konflikthafes Familienklima.....	15
3.2 Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung	17
3.2.1 Entwicklungsbeeinträchtigungen – sozial, emotional, kognitiv, gesundheitlich	17
3.2.2 Vermittlung von indirekten Effekten von Partnerschaftsgewalt über Mediatoren.....	22
3.2.3 Erschwerte Bewältigung der kindlichen Entwicklungsaufgaben.....	26
3.3 Protektive Faktoren in der kindlichen Entwicklung.....	30
3.3.1 Personale Schutzfaktoren	30
3.3.2 Familiäre Schutzfaktoren.....	31
3.3.3 Soziale Schutzfaktoren	31
4 Möglichkeiten der Resilienzförderung in der Vorschule zur Stärkung betroffener Kinder.....	32
4.1 Die Vorschule als sicherer Ort	32
4.1.1 Traumasensible Haltung	33
4.1.2 Verlässlichkeit	36
4.1.3 Ressourcenorientierung	36
4.2 Resilienzförderung im Vorschulalltag.....	37
4.2.1 Fördermöglichkeiten der sechs Kernelemente der Resilienz	37
4.2.2 Die Bedeutung von Sport und Bewegung.....	39
4.3 Beispiele für Resilienzförderung über Förderprogramme.....	41
4.3.1 Papilio 3-6	41
4.3.2 EFFEKT- Entwicklungsförderung in Familien: Eltern- und Kinder- Training	42
4.3.3 Kinder stärken!	42
4.3.4 Faustlos.....	43
5 Schlussbetrachtung	43
6 Literatur- und Quellenverzeichnis.....	46
Eidesstattliche Erklärung.....	53

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Gesundheitliche Folgen von Gewalt gegen Frauen und Mädchen14
---------------	--

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Formen und Handlungen im Kontext von Partnergewalt gegen Frauen.....	8
Tab. 2	Studien mit Kontrollgruppe zum Effekt kindlichen Miterlebens körperlicher Gewalt des Vaters oder einer Vaterfigur gegen die Mutter bzw. des Miterlebens wechselseitiger körperlicher Gewalt zwischen beiden Eltern oder Elternfiguren auf die von der Mutter berichteten Verhaltensprobleme von Kindern in der „Child Behaviour Checklist (CBCL)“	18
Tab. 3	Studien zum Zusammenhang zwischen Partnerschaftsgewalt und der körperlichen Mißhandlung (sic!) mindestens eines in der Familie lebenden Kindes durch den (sozialen) Vaters in Studien an Kindern in Frauenhäusern.....	23
Tab. 4	Drei Störungsgruppen häufiger Kurzzeitfolgen.....	24
Tab. 5	Ausprägungen einer Bindungsstörung.....	28

1 Einleitung

Wenn von Kindeswohlgefährdung die Rede ist, kommen einem zunächst Begriffe wie Kindesmisshandlung und Kindesvernachlässigung in den Sinn. Viele Studien belegen bereits den kausalen Zusammenhang zwischen Misshandlung und Vernachlässigung in der Kindheit und der Entwicklung von Verhaltensauffälligkeiten (vgl. AGKM 1992). Doch wie sieht das Wohl der Kinder aus, die in Familien mit zwischeneltherlicher Gewalt aufwachsen? Häusliche Gewalt bzw. Partnerschaftsgewalt war lange Zeit kein Thema, was die Mitbetroffenheit der Kinder durch das Miterleben der Gewalt zwischen den Eltern bzw. der Gewalt eines Elternteils gegen das andere berücksichtigt hat. Erst seit Ende der 1990er Jahre ist das Interesse in Deutschland an der Situation von Kindern im Kontext häuslicher Gewalt gestiegen (vgl. Kavemann 2013, 15). Das Bundeskriminalamt hat für das Jahr 2020 146.655 Fälle von Gewalt in Partnerschaften registriert (vgl. BKA 2020). Das sind rund 4,9 % mehr als im Vorjahr. Schaut man sich die Entwicklung der Opferzahlen von Partnerschaftsgewalt an, kann man seit dem Jahr 2016 eine jährliche Zunahme der Opferzahl feststellen. Im Jahr 2020 wurden 148.031 Opfer registriert, von denen mit 80,5 % ein Großteil Frauen ausmachen (vgl. ebd.). Auch in einem Großteil der hier verwendeten Fachliteratur wird über die Frau als Opfer geschrieben. Daher wird in der vorliegenden Arbeit überwiegend die Rede von der Mutter als gewaltbetroffenen Elternteil sein und den Vater als gewaltausübenden Elternteil. Keinesfalls soll damit aber suggeriert werden, dass Männer bzw. Väter nicht auch Opfer von Gewalt werden. In der Studie zur „Lebenssituation, Sicherheit und Gesundheit von Frauen in Deutschland“ (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2013) wurden rund 10.000 Frauen nach ihren Gewalterlebnissen befragt. Ein Viertel der befragten Frauen haben nach eigenen Angaben seit ihrem 16. Lebensjahr mindestens einmal Gewalt durch einen männlichen Beziehungspartner erfahren. Und über die Hälfte dieser Frauen gaben an, in der Zeit, in der sie von Gewalt betroffen waren, mit Kindern zusammengelebt zu haben (vgl. Schröttle et al. 2004). Inwiefern Kinder in solchen Fällen nicht nur Zeugen, sondern auch Opfer sind, soll in der hier vorliegenden Arbeit thematisiert werden.

Die Vorschule ist ein mögliches Arbeitsfeld für Kindheitspädagog*innen und ein wichtiger Ort der Resilienzförderung, da die Kinder hier sehr früh von pädagogischen Fachkräften in der Entwicklung gefördert werden können. Die Anzahl an Schülern einer Vorschulklasse steigt stetig (vgl. Schuljahresstatistik 2012 bis 2021). Gegenwärtig gibt es keine statistischen Zahlen zu Vorschulkindern, die von Partnerschaftsgewalt in ihren Familien betroffen sind. Die Entwicklung der Kindeswohlgefährdungen in Deutschland zeigen jedoch eine stetige Zunahme seit

2012 bis 2020. Dabei ist jedes dritte betroffene Kind jünger als fünf Jahre alt und jedes zweite Kind jünger als acht Jahre alt. Unter den Kindeswohlgefährdungsfällen im Jahr 2020 waren rund 58% Vernachlässigungsfälle, 34% Fälle der psychischen Misshandlung und 26% Fälle der körperlichen Misshandlung (vgl. Statistisches Bundesamt 2022). Unter der Annahme, dass beim stetigen Zuwachs der Anzahl an Kindern in Vorschulen und der bisherigen Zunahme an festgestellten Kindeswohlgefährdungen bei unter Achtjährigen auch vermehrt Kinder aus Familien mit Partnerschaftsgewalt sind, würde das Anlass bieten, gezielter die Resilienz der Kinder in dieser Lernumgebung zu fördern.

Ziel dieser Arbeit ist es also die Lebenssituation von Kindern, die von Partnerschaftsgewalt mitbetroffen sind, zu beleuchten und daraus Handlungsansätze für Kindheitspädagog*innen in der Vorschule zur Stärkung betroffener Kinder abzuleiten. Dabei liegen dieser Bachelor-Thesis folgende Forschungsfragen zugrunde: Mit welchen Belastungen werden betroffene Kinder im Alltag konfrontiert und welche Risiken ergeben sich für ihre Entwicklung? Welche Möglichkeiten der Resilienzförderung durch Kindheitspädagog*innen gibt es in der Vorschule, um betroffene Kinder zu stärken?

In **Kapitel 2 Theoretische Grundlagen** soll eine theoretische Basis geschaffen werden, indem die Begriffe Partnerschaftsgewalt und Resilienz definiert und erläutert werden. Dann werden in **Kapitel 3 Lebenswelt von Kindern in Familien mit Partnerschaftsgewalt** die ersten beiden Forschungsfragen nach Belastungen und Entwicklungsrisiken beantwortet. In **Kapitel 4 Möglichkeiten der Resilienzförderung in der Vorschule zur Stärkung betroffener Kinder** wird es um die Beantwortung der dritten Forschungsfrage gehen, indem konkrete Handlungsansätze in der Vorschule vorgestellt werden. In **Kapitel 5 Schlussbetrachtung** werden schließlich die wichtigsten Erkenntnisse aus der gesamten Arbeit zusammengetragen.

2 Theoretische Grundlagen

In diesem Kapitel wird der Begriff *Partnerschaftsgewalt* definiert, ihre Formen erläutert und mögliche Ursachen geklärt. Des Weiteren wird geklärt, was unter *Resilienz* zu verstehen ist.

2.1 Partnerschaftsgewalt – Definition, Formen und Ursachen

Für den Begriff „Gewalt“ gibt es keine von Ort und Zeit unabhängige Definition. Im Alltag mag der Begriff simpel erscheinen, jedoch steckt hinter „Gewalt“ ein komplexer Begriff, dessen

Definition von unterschiedlichen Faktoren abhängig wie z.B Kultur und Politik definiert werden kann. Die Gesellschaft unterliegt stetigem Wandel durch verändernde Wert- und Moralvorstellungen. Somit hat sich auch das Verständnis vom Begriff „Gewalt“ im Vergleich zu den letzten Jahrhunderten verändert. Besonders das Verständnis von Gewalt im Kontext von Familie und Partnerschaft hat sich durch verändernde Vorstellungen im Bereich der Erziehung der Kinder und der Rollenerwartung in einer Partnerschaft neu geformt (vgl. Dlugosch 2010, 18). So waren beispielsweise körperliche Bestrafungen ein legitimer Bestandteil der Kindererziehung, während heute eine klare Gesetzesgrundlage für das Verbot von Gewalt in der Erziehung vorliegt (vgl. §1631 Abs. 2 BGB). Um eine allgemeine Definition von Gewalt im sozialpsychologischen Kontext als Grundlage für die hier vorliegende Arbeit festzulegen, folgt eine Beschreibung von Gewalt nach Lamnek et. al. (2006, 78):

„Als mikro- bzw. sozialpsychologisches Phänomen lässt sich Gewalt bzw. soziale Aggression als (Versuch der) Beeinflussung des Verhaltens anderer mittels Androhung oder Anwendung von Zwang beschreiben“ (Lamnek et al. 2006, 78).

Gewalt wird hiernach also verstanden als eine von einem Lebewesen ausgehende Aggression, der eine bestimmte Intention zugrunde liegt. Erreicht werden soll diese Intention durch Zwangshandlungen oder Drohungen. Die WHO (2012) beinhaltet in ihrer Definition von „Gewalt“ die Begriffe „körperlicher Zwang“ und „physische Macht gegen die eigene oder eine andere Person“. Um dem Gewaltbegriff weiter näher zu kommen, soll es nachfolgend um die Definition vom Begriff „Partnerschaftsgewalt“ gehen.

Definition „Partnerschaftsgewalt“

Charakteristisch für Partnerschaftsgewalt ist, dass diese Gewalt in einem Täter-Opfer Gefüge ausgeübt wird, welches familiär oder sozial miteinander verbunden ist. Das Wort „Partner“ in Partnerschaftsgewalt grenzt dieses soziale Gefüge bereits ein. So kann dieses Gefüge bestehen aus Ehepartnern, Partnern in einer eingetragenen Lebenspartnerschaft, Partnern nicht ehelicher Lebensgemeinschaften aber auch Personen aus einer ehemaligen Partnerschaft (vgl. Dlugosch 2010, 23). Die Bezeichnung „Häusliche Gewalt“ wird häufig als Synonym verwendet, wird in vielen Definitionen jedoch nicht eindeutig bezogen auf die Gewalt zwischen Personen aus einer (ehemaligen) Partnerschaft. In der Istanbul-Konvention wird häusliche Gewalt definiert als:

„(...) alle Handlungen körperlicher, sexueller, psychischer oder wirtschaftlicher Gewalt, die innerhalb der Familie oder des Haushalts oder zwischen früheren oder derzeitigen Eheleuten

oder Partnerinnen beziehungsweise Partnern vorkommen, unabhängig davon, ob der Täter beziehungsweise die Täterin denselben Wohnsitz wie das Opfer hat oder hatte.“ (Art. 3 Abs. b, Istanbul-Konvention).

Häusliche Gewalt kann also Gewalt zwischen allen Personen einer häuslichen Gemeinschaft meinen. Ein weiteres Problem ergibt sich aus den häufig wechselnden und inhaltlich unterschiedlichen Definitionen von häuslicher Gewalt. So gibt es Definitionen wie die von Evans et al. (2008, 132), die häusliche Gewalt als physische bzw. sexuelle Angriffe beschreiben, jedoch keine verbalen und emotionalen Angriffe in die Erklärung miteinbeziehen. In einer älteren Definition von Schneider (1990) wird häusliche Gewalt definiert als „physische, sexuelle, psychische, verbale und auch gegen Sachen gerichtete Aggressionen“ (Schneider 1990, 508). Hier sind die psychischen und verbalen Aggressionen inbegriffen. In der vorliegenden Arbeit wird auf die Verwendung „häusliche Gewalt“ verzichtet und sich auf den Begriff „Partnerschaftsgewalt“ beschränkt, um den Fokus auf die Gewalt zwischen zwei erwachsenen Personen einer (ehemaligen) Partnerschaft deutlich zu machen. Um nun den Begriff „Partnerschaftsgewalt“ weiter zu konkretisieren, werden im Folgenden ihre verschiedenen Formen genauer betrachtet.

Formen von Partnerschaftsgewalt

Die Partnerschaftsgewalt kann in mehrere Formen gegliedert werden. Diese treten meistens nicht isoliert voneinander auf, sondern werden zumeist von den Tätern kombiniert angewendet. (vgl. Myke & Jordan 2010, 172). Die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick darüber, welche Gewaltformen Brzank et al (2006) unterscheidet und wie sich diese äußern können:

Gewaltform	Gewalthandlung
Körperliche Gewalt	Ohrfeigen, Faustschläge, Stöße, Fußtritte, Würgen, Fesseln, tätliche Angriffe mit Gegenständen, Schlag-, Stich-, oder Schusswaffen, Morddrohungen, Tötungsdelikten
Sexualisierte Gewalt	Sexuelle Nötigung, Vergewaltigung, Zwang zur Prostitution
Psychische Gewalt	Drohungen, der Frau oder ggf. ihren Kindern etwas anzutun, Beleidigungen, Demütigungen, das Erzeugen von Schuldgefühlen, Essensentzug und Einschüchterung
Ökonomische Gewalt	Arbeitsverbote oder Arbeitszwang, die alleinige Verfügungsmacht über finanzielle Ressourcen durch den Partner, Herstellung und Aufrechterhaltung einer ökonomischen Abhängigkeit

Soziale Gewalt	Soziale Isolierung der Frau durch Kontrolle oder Verbot ihrer Kontakte
----------------	--

Tabelle 1: Formen und Handlungen im Kontext von Partnergewalt gegen Frauen (Quelle: Brzank et. al. 2006, 15-17).

Brzank (2006, 15ff.) unterscheidet die körperliche Gewalt, die sexualisierte Gewalt, die psychische Gewalt, die ökonomische Gewalt und die soziale Gewalt und nennt die dazugehörigen Gewalthandlungen. Die körperliche Gewalt äußert sich immer in gegen das Opfer gerichteten körperlich aggressiven und schmerzhaften Handlungen wie z.B. Ohrfeigen oder Faustschläge. Der Körper des Opfers kann sowohl sichtbare als auch (bei nicht genauerem Betrachten) nicht sichtbare Verwundungen (z.B. durch das Ziehen der Haare) davontragen (Hirigoyen 2006, 24-40). Die sexualisierte Gewalt ist gekennzeichnet durch den Einsatz von psychischer und physischer Gewalt, um sexuelle Handlungen mit dem Opfer oder des Opfers mit anderen Personen zu erreichen. Dem Täter geht es dabei darum, seine eigenen Bedürfnisse (nach Macht) zu befriedigen (vgl. ebd., 42ff.). Die Vergewaltigung ist eine Gewalthandlung, bei der sich physische und psychische Gewalt überlappen. Die psychische Gewalt unterliegt einer Systematik, die es auf ein Manipulieren und Kontrollieren des Opfers abgesehen hat. Das Opfer soll dadurch für den Täter gefügig gemacht werden (vgl. ebd., 24ff.) Ausgeübt wird diese Gewaltform verbal als auch nonverbal (vgl. ebd., 24). Die ökonomische Gewalt zielt auf eine finanzielle Abhängigkeit und Unselbständigkeit des Opfers ab, indem der Täter beispielsweise ein Arbeitsverbot erteilt, die Konten des Opfers kontrolliert oder den Zugang zum Konto verbietet (vgl. ebd., 47-48). Das Opfer kann in eine Situation geraten, in der es sich aus Angst vor Existenzbedrohung nicht vom Partner trennen will (vgl. ebd.). Bei der Ausübung von sozialer Gewalt wird das Opfer möglichst vom sozialen Umfeld abgeschottet und isoliert. Dadurch entfällt ein mögliches Helfernetzwerk für das Opfer und somit auch ein unterstützendes Umfeld. Auch hier fällt das Opfer wieder in ein Abhängigkeitsverhältnis, wenn es sozial und emotional vom Partner abhängig wird (vgl. ebd., 28).

Ursachen von Partnerschaftsgewalt in Familien

In der Fachliteratur findet man Erklärungsansätze für mögliche Ursachen von Partnerschaftsgewalt (z.B. Dlugosch 2010; Ueckerth 2014). So findet man zum einen den lerntheoretischen Erklärungsansatz. Dieser erklärt das Entstehen von Partnerschaftsgewalt dadurch, dass Menschen in ihrer Kindheit durch ihre primären Bezugspersonen gelernt haben, Konflikte durch Gewaltanwendung zu lösen (vgl. Dlugosch 2010, 32). Die Wahrscheinlichkeit ist demnach hoch, dass Kinder die Gewalt in ihrer Familie erlebt haben, diese auch als Erwachsene

anwenden (vgl. ebd.). Dieses Phänomen wird in der Fachsprache auch intergenerationale Weitergabe von Verhaltensmuster genannt (vgl. Hantel-Quitmann 2015, 31). Hantel-Quitmann (2015, 31f.) beschreibt diese intergenerationale Weitergabe von Gewalt als einen Abwehrmechanismus. Wenn ein Kind Partnerschaftsgewalt in der Familie miterlebt, beobachtet er sowohl die Mutter in der Opferrolle als auch den Vater in der Täterrolle. Das Kind verinnerlicht die Persönlichkeitsmerkmale beider Rollen und das von Macht und Abhängigkeit geprägte Beziehungsmuster seiner Eltern. Um sich selbst davor zu schützen in die Opferrolle zu geraten, komme es nach Hantel-Quitmann (2015, 31f.) zu einer Identifikation mit dem Vater als Aggressor und das Kind würde einst selbst zum Täter werden. Dabei sei dieser Abwehrmechanismus keine freie Entscheidung, sondern eine Art psychischer Zwang, in das das Kind gerät, weil ihm alternative Handlungskompetenzen fehlen (vgl. ebd.)

Die Stresstheorie ist ein weiterer Ansatz, der die Entstehung von Partnerschaftsgewalt zu erklären versucht. Stressfaktoren wie beispielsweise ein niedriges Einkommen, Erwerbslosigkeit, ungewollte Schwangerschaft, Bildungsferne, Alkohol- und Drogenabhängigkeit, beengte Wohnverhältnisse, Trennung/Scheidung, Konflikte in der Familie oder am Arbeitsplatz können mögliche Entstehungsbedingungen von Partnerschaftsgewalt sein (vgl. Pflegerl & Cizek 2001, 41). Wenn zudem keine Bewältigungsstrategien vorhanden sind, mit Hilfe derer man Stress bewältigen könnte, erhöht dies die Wahrscheinlichkeit für das Entstehen von Partnerschaftsgewalt (vgl. Gelles 2002, 1068).

2.2 Resilienz – Begriffsklärung

In der Resilienzforschung beschäftigt man sich mit der Frage wie sich Menschen aus so genannten Risikolagen trotz belastender Lebensumstände zu psychisch und physisch gesunden Individuen entwickeln können. Versucht man den Begriff „Resilienz“ zu übersetzen, würde man das Wort „Widerstandsfähigkeit“ nutzen, also genauer die Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen wie kritische Lebensereignisse, Armut, Krankheit oder Stress (z.B. Hantel-Quitmann 2015, 293). Wustmann (2016, 18) definiert die Resilienz genauer als „eine psychische Widerstandsfähigkeit [...] gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken“. Es müssen also belastende Lebensumstände gegeben sein, die erfolgreich bewältigt werden, um resilientes Verhalten zu zeigen. Welter-Enderlin (2006, 134) spricht auch von einer Krisenbewältigung „unter Rückgriff auf persönliche und sozial vermittelte Ressourcen (...) aus Anlass für Entwicklung (...)“. Damit bezieht sie sich ebenso auf die Aneignung und Anwendung von entwicklungsfördernden altersgemäßen Kompetenzen. Resilienz ist

keine bloße konstant bleibende Persönlichkeitseigenschaft. Fingerle (2011, 213) benutzt den Begriff des „Bewältigungskapitals“ und erklärt ihn folgendermaßen:

„Über Bewältigungskapital zu verfügen bedeutet, Ressourcen zu identifizieren, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Potential von Problemen und Krisen weiter zu entwickeln (sic!) und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen“ (Fingerle 2011, 213).

Es wird also als ein Prozess verstanden, der bei resilienten Menschen in Gang gesetzt wird, wenn sie mit Problemen und Krisen konfrontiert werden. Nach Wustmann (2016, 28f.) lässt sich die Resilienz anhand von drei charakteristischen Merkmalen beschreiben:

1. Die Resilienz kann als ein dynamischer Anpassungs- und Entwicklungsprozess gesehen werden, der in der Interaktion eines Menschen mit seiner Umwelt entsteht.
2. Die Resilienz kann als eine variable Größe betrachtet werden, die im Laufe des Lebens abhängig von der Entwicklung des Menschen veränderbar ist.
3. Resilienz ist situationsabhängig und mehrdimensional, d.h. ein Mensch kann in verschiedenen Lebensbereichen unterschiedlich stark resilient sein.

Viele Kinder werden mit diversen Belastungen konfrontiert und sind Entwicklungsrisiken ausgesetzt. Auch das Miterleben von Partnerschaftsgewalt bringt zahlreiche Belastungen und Risikofaktoren für die kindliche Entwicklung mit sich. Resilienz im pädagogischen Kontext wird häufig im Rahmen von Resilienzförderung von Kindern thematisiert, wenn es um präventive oder interventive Maßnahmen zur Stärkung von Kindern im sozialen, emotionalen und personalen Bereich geht. Hierzu wird sich in Kapitel 4 damit genauer auseinandergesetzt.

3 Lebenswelt von Kindern in Familien mit Partnerschaftsgewalt

Um die Frage nach Möglichkeiten der Resilienzförderung in der Vorschule von Kindern als Mitbetroffene von Partnerschaftsgewalt beantworten zu können und die Sinnhaftigkeit dieser für betroffene Kinder zu begründen, muss sich zunächst mit der Lebenswelt von Kindern, die in Familien mit Partnerschaftsgewalt aufwachsen, beschäftigt werden. Dazu gehören zum einen

die Belastungen im Lebensalltag und zum anderen die Risiken, denen betroffene Kinder durch diese Belastungen ausgesetzt werden.

3.1 Belastungsfaktoren für betroffene Kinder

Im Folgenden geht es um die Belastungen, denen Kinder aus Familien mit Partnerschaftsgewalt ausgesetzt sind.

3.1.1 Kindliches Erleben und Mitbetroffenheit von Partnerschaftsgewalt

Wenn ein Kind Zeuge von Gewalttätigkeiten des Vaters gegen die Mutter oder beider Elternteile gegeneinander wird, ist es selbst in vielfältiger Weise von dieser Gewalt mitbetroffen. Nach Heynen (2001, 83ff.) kann die Betroffenheit der Kinder von Partnerschaftsgewalt bereits vor ihrer Geburt beginnen etwa bei der Zeugung durch eine Vergewaltigung der Mutter. Betroffene Mütter könnten dadurch in psychische Krisen stürzen, die die Bindung zum Kind beeinträchtigen können (vgl. ebd.). Weiterhin kann sich die Gewalt für das noch ungeborene Kind im Mutterleib fortsetzen, wenn die Mutter während der Schwangerschaft misshandelt wird (vgl. ebd.). Im schlimmsten Fall kann es dann zu Komplikationen in der Schwangerschaft, zu Fehlgeburten oder zu angeborenen Schäden des Kindes führen (vgl. ebd.). Zudem können sich Situationen ergeben, in denen das Kind direkt von der körperlichen Gewalt getroffen wird, etwa wenn die Mutter das Kind während der Gewalt nah bei sich trägt (vgl. ebd.). Selbst wenn die Kinder nie selbst körperlich von der Gewalt getroffen werden, wachsen sie dennoch in einer Umgebung auf, die von Gewalt und Demütigung geprägt ist. McGee (1997, 13ff.) beschreibt genauer, wie sich das Aufwachsen in einer Atmosphäre von Gewalt und Demütigung äußern kann. Nach McGee (1997, 13ff.) können Kinder die Gewaltszenarien am Ort des Geschehens durch ihre Anwesenheit mitansehen oder im Nebenraum mitanhören. Sie erleben die Aus- und Nachwirkungen der gewaltvollen Auseinandersetzungen, wenn sie die der Mutter zugefügten Verletzungen und die psychische Verfassung der Mutter sehen. Sie erleben nicht nur die körperliche Misshandlung der Mutter, sondern auch die emotionale und psychische Misshandlung. Kinder könnten als Druckmittel gegenüber der Mutter missbraucht werden oder sich selbst oder ihr Verhalten als Auslöser für die Gewalthandlung interpretieren (vgl. ebd.). All diese visuellen und akustischen Wahrnehmungen der partnerschaftlichen Gewalt können zu psychischen Belastungen des Kindes führen. Diese Belastungen können sich äußern in ständiger existenzieller Angst um sich und um das Leben der Mutter aber auch in Mitleid und Hilflosigkeit (vgl. Kindler 2008, 13). Zudem können die Kinder mit Verlustängsten auf die Gewalt reagieren (vgl. Petri

1995, 17) zusätzlich auch mit Schuldgefühlen, weil sie die Gewalthandlungen nicht verhindern können (vgl. ebd., 18). Ebenso können betroffene Kinder durch Schamgefühle belastet werden und infolgedessen zum Lügen in ihrem sozialen Umfeld gezwungen werden, um die häuslichen Umstände zu verstecken (vgl. Jaffe et al. 1990, 27). All diesen Formen der Betroffenheit der Kinder ist hinzuzufügen, dass sie entweder von nur einer oder auch von mehreren Formen betroffen sein können (vgl. Dlugosch 2010, 39). Heynen (2001, 83ff.) beschreibt noch eine weitere Form der Betroffenheit von Kindern, nämlich die fehlende elterliche Kompetenz und Sicherheit, die sich aus den Folgen der Partnerschaftsgewalt für die Kindesmutter ergeben kann. Nun soll es im weiteren Verlauf des Kapitels darum gehen, welchen Entwicklungsrisiken ein Kind ausgesetzt werden kann, wenn die Kindesmutter unfähig ist, ihre elterliche Funktion zu erfüllen.

3.1.2 Ausbleiben der elterlichen Funktion und dysfunktionale Erziehung

Die Erfüllung der wesentlichen Elternfunktionen wie Schutz und Fürsorge kann durch die psychische und physische Verfassung der Eltern beeinträchtigt werden, wenn die Mutter durch Traumatisierung, Depressionen und Stresssymptomen im Familiengefüge geschwächt wird (vgl. Goldbeck 2013, 132). Etwa ein Drittel der Mütter, die von Partnerschaftsgewalt betroffen sind, leidet an Symptomen einer posttraumatischen Belastungsstörung, Angststörung, Depressionen und einem niedrigen Selbstwertgefühl (vgl. ebd.). Die möglichen Auswirkungen auf die psychische und physische Gesundheit auf von Partnerschaftsgewalt betroffenen Frauen kann länger andauern, als der Zeitraum in der die Frauen tatsächlich Partnerschaftsgewalt erfahren (vgl. Krug et al. 2002). Wie stark die Auswirkungen ausgeprägt sind, hängt von der Schwere der Misshandlung und den verschiedenen Gewaltformen sowie ihrer Überlappung ab (vgl. ebd.). Zudem hängt die Ausprägung der Auswirkungen auf die Gesundheit der Frauen von der Summierung mehrerer Gewaltepisoden über die Zeit ab (vgl. ebd.). Einen Überblick über mögliche gesundheitliche Folgen von Partnerschaftsgewalt gegen Frauen bietet die nachfolgende Abbildung:



Abbildung 1: Gesundheitliche Folgen von Gewalt gegen Frauen und Mädchen (Quelle: Change (1999); übersetzt und modifiziert von Hellbernd et al. 2004, 28).

Wie der Abbildung zu entnehmen ist, können sich neben körperlichen, psychischen und (psycho-)somatischen Folgen für die Frauen auch Probleme mit der reproduktiven Gesundheit ergeben (vgl. Change 1999). Zudem können die Frauen gesundheitsgefährdende Strategien wie Alkohol- oder Drogenkonsum entwickeln (vgl. ebd.). All diese Folgen können die Erziehungsfähigkeit bzw. das Erziehungsverhalten der Eltern beeinträchtigen (vgl. Goldbeck 2013, 132). Besonders psychische Folgen wie psychische Erkrankungen oder Suchterkrankungen können die Fähigkeit zur Bewältigung des alltäglichen Lebens einschränken und die Aufmerksamkeit von den Bedürfnissen des Kindes weglenken (vgl. Galm et al. 2016, 66). Die gestörte Emotionalität und die Belastungen psychisch erkrankter Eltern können so stark sein, dass die eigenen Bedürfnisse im Fokus stehen, sie krankheitsbedingt empfindlich auf Umweltreize reagieren und nicht mehr angemessen kommunizieren können. Daraus kann folglich eine eingeschränkte Erziehungsfähigkeit und dann Vernachlässigung ihrer Kinder entstehen (vgl. Alle 2012, 131f.).

Vernachlässigung

Kindesvernachlässigung wird im deutschsprachigen Raum definiert als:

„andauernde oder wiederholte Unterlassung fürsorglichen Handelns sorgeverantwortlicher Personen, welche zur Sicherstellung der physischen und psychischen Versorgung des Kindes notwendig wäre. Diese Unterlassung kann aktiv oder passiv aufgrund unzureichender Einsicht oder unzureichenden Wissens erfolgen. Die durch Vernachlässigung bewirkte

chronische Unterversorgung des Kindes durch die nachhaltige Nichtberücksichtigung, Missachtung oder Versagen seiner Lebensbedürfnisse hemmt, beeinträchtigt oder schädigt seine körperliche, geistige und seelische Entwicklung und kann zu gravierenden bleibenden Schäden oder gar zum Tode des Kindes führen“ (vgl. Schone et al. 1997, 21).

Vernachlässigung ist demnach gekennzeichnet durch die Unterlassung der sorgeverantwortlichen Fürsorge, indem die kindlichen Bedürfnisse andauernd oder wiederholt und bewusst oder unbewusst nicht erfüllt werden und dadurch Schäden in der kindlichen Entwicklung zu erwarten sind. Nach Leeb (2008, 11-17) kann Fürsorge in vier Bereichen unterlassen werden: im a) erzieherischen, b) medizinischen, c) emotionalen und d) physischen Bereich.

- a) Erzieherische Vernachlässigung kann durch den Mangel an anregenden Erfahrungen und Missachtung des Erziehungs- und Förderbedarf des Kindes auftreten.
- b) Medizinische Vernachlässigung durch Missachtung der Gesundheitsvorsorge tritt auf, wenn sich Sorgeverantwortliche nicht um die gesundheitlichen Belange des Kindes kümmern und sich dadurch Gesundheitsrisiken für das Kind ergeben.
- c) Emotionale Vernachlässigung entsteht durch einen Mangel bzw. das Fehlen von Reaktionen auf die emotionalen Signale und Bedürfnisse des Kindes.
- d) Physische Vernachlässigung kann durch unzureichende Pflege, unsauberer Kleidung und mangelnde Ernährung des Kindes entstehen.

Zudem kann Vernachlässigung durch Unterlassung der Beaufsichtigung entstehen, wenn Sorgeverantwortliche ihr Kind über einen unangemessenen Zeitraum allein lassen oder sie einer gefährlichen Umgebung aussetzen (vgl. ebd.).

Kinder können sowohl in einzelnen Bereichen oder auch in allen Bereichen vernachlässigt werden. Forschungsergebnisse zeigen jedoch, dass vernachlässigte Kinder meistens in mehreren Bereichen Vernachlässigung erfahren (Dubowitz et. al. 2004, 344-356).

Zur eingeschränkten Fürsorgefähigkeit der Mutter als Opfer der Gewalt kann noch die eingeschränkte Beziehungsfähigkeit des Vaters als Aggressor hinzukommen, wenn er beispielsweise ein geringes Einfühlungsvermögen aufweist (vgl. Kindler 2013, 40).

3.1.3 Konfliktreiches Familienklima

Das Familienklima kann ebenso belastend sein, wenn es zu einem Risikofaktor wird. Hantel-Quitmann (2015, 274ff.) erklärt das Familienklima als eine Zusammenfassung aller Gefühle

und Emotionen in den Familienbeziehungen innerhalb eines Zeitraums. Dabei ist es wesentlich, welche Emotionen in den Familienbeziehungen überwiegen und dann für eine charakteristische Atmosphäre sorgen. Ein Familienklima kann demnach liebevoll, förderlich und positiv sein aber auch verletzend, hemmend und negativ (vgl. ebd.). Der Zusammenhang zwischen Partnerschaftskonflikten und einem ungünstigen Familienklima lässt sich an der Art der Konfliktbewältigung festmachen: sind die Partnerschaftskonflikte destruktiv, leidet das Familienklima darunter und das kann sich auf die Kinder negativ auswirken (vgl. ebd.). Umgekehrt können konstruktiv gelöste Partnerschaftskonflikte durch die Steigerung des Teamgeistes und des Familienzusammenhalts zu einem positiven Familienklima führen (vgl. ebd.). Aufschluss über die Qualität des Familienklimas geben auch das Vorhandensein familiärer Funktionen. Zu den Funktionen einer Familie nach heutiger Auffassung zählen nach Bodenmann (2013, 83f.): a) Schutz, Sicherheit und Bindung, b) Emotionale Regulation und Nähe, c) Stimulation und Bildung, d) Wertevermittlung e) Erziehung f) Pflege und Fürsorge g) Beziehungserfahrungen und h) Kompetenzenvermittlung.

- a) *Schutz, Sicherheit und Bindung* in der Familie bietet den Kindern soziale und emotionale Sicherheit (vgl. Bodenmann 2013, 83f.)
- b) *Emotionale Regulation und Nähe*, wenn das Kind lernt, seine Gefühle angemessen auszudrücken und auch mit negativen Gefühlen wie Frust adäquat umzugehen. Im Idealfall erfährt es in der Familie Zuneigung, Geborgenheit und emotionale Wärme (vgl. ebd.).
- c) *Stimulation und Bildung*, wenn die Familie eine förderliche Lernumgebung für das Kind darstellt, wo es schon früh Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten geboten bekommt (vgl. ebd.).
- d) *Wertevermittlung*, wenn dem Kind in der Familie als wichtige Sozialisationsinstanz Werte, Normen und Regeln vermittelt und vorgelebt werden (vgl. ebd.).
- e) *Erziehung*, in der Interaktion mit den Bindungspersonen (vgl. ebd.).
- f) *Pflege und Fürsorge* durch die Sicherung von Ernährung, Hygiene und Pflege des Kindes (vgl. ebd.).
- g) *Beziehungserfahrungen*, durch die Eltern als Vorbild aber auch in der Eltern-Kind-Beziehung (vgl. ebd.).
- h) *Kompetenzvermittlung* von beispielsweise sozialen Kompetenzen, Problemlöse- und Stressbewältigungskompetenzen vor allem durch das Prinzip des Modelllernens (vgl. ebd.).

Die Erfüllung aller Funktionen stellt den Idealfall dar. In einer Familie in der z.B. keine oder wenig Zuneigung, Geborgenheit und emotionale Wärme und keine positiven Beziehungserfahrungen geboten wird, entsteht ein ungünstiges Familienklima. Ein konflikthafte Familienklima, das von chronisch destruktiven Partnerschaftskonflikten geprägt ist, zählt zu den größten familiären Risikofaktoren für die Entwicklung von kindlichen Störungen (vgl. Bodenmann 2013, 87). Nachfolgend soll es nun konkret um mögliche kindliche Störungen sowie sonstige mögliche Auswirkungen von Partnerschaftsgewalt auf die kindliche Entwicklung gehen.

3.2 Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung

Mittlerweile kann eine Vielzahl an empirischen Untersuchungen auf der ganzen Welt einen Zusammenhang von miterlebter Partnerschaftsgewalt und Belastungseffekten bei Kindern bestätigen (z.B. Roustit et al. 2009; Baldry 2007; Enzmann & Wetzels 2001). In der vorliegenden Arbeit soll es um die Auswirkungen von miterlebter Partnerschaftsgewalt im sozialen, emotionalen, gesundheitlichen und kognitiven Entwicklungsbereich gehen.

3.2.1 Entwicklungsbeeinträchtigungen – sozial, emotional, kognitiv, gesundheitlich

Um die Symptombelastungen eines von miterlebter Partnerschaftsgewalt betroffenen Kindes erfassen zu können, kann der Einsatz von standardisierten Einschätzungsinstrumenten hilfreich sein. Die Child Behaviour Checklist (Achenbach & Edelbrock, 1983) gehört zu den häufigsten eingesetzten Instrumenten. Es dient der Erfassung von Verhaltensauffälligkeiten, emotionalen Auffälligkeiten, somatischen Beschwerden und sozialen Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen im Schulalter aus Sicht der Eltern (vgl. Kindler 2002, 8f.). Mithilfe dieser diagnostischen Fragebögen kann die Symptombelastung betroffener Kinder durch Partnerschaftsgewalt in der Familie in zwei globale Störungsdimensionen differenziert werden: die Internalisierungsdimension und die Externalisierungsdimension. Zuzuordnen sind beiden Dimensionen entweder internalisierende Verhaltensauffälligkeiten wie Ängstlichkeit, sozialer Rückzug und Traurigkeit oder externalisierende Verhaltensauffälligkeiten wie aggressives Verhalten und Regelverstöße (vgl. ebd.). Diese beiden Störungskategorien erleichtern eine grobe Gesamteinschätzung der kindlichen Verhaltensanpassung (vgl. Kindler & Werner 2005, 112). Kindler (2002,12) stellte eine Übersicht von neun Studien zusammen, die Auffälligkeiten von

betroffenen Kindern mithilfe der Child Behaviour Checklist erfassen und mit einer Kontrollgruppe vergleichen:

Studie	Angaben zur gewaltbelasteten Gruppe	Angaben zur Kontrollgruppe	Alter	Effektstärke	
				Internalisierung	Externalisierung
Jaffe, Wolfe, Wilson & Zak (1986) ^{b,c}	n=32, Jungen, mit Mutter im Frauenhaus,	n=15, Jungen, Eltern melden sich auf Anzeigen hin	4-16	d=1.41	d=1.40
Hughes, Parkinson & Vargo (1989) ^{a,b,c}	n=32, mit Mutter im Frauenhaus	n=66, genaue Angaben zur Rekrutierung der Kontrollgruppe fehlen,	4-12	d=0.33	d=0.23
Chistopoulos, Cohn, Shaw, Joyce, Sullivan-Hanson, Kraft & Emery (1987) ^{b,c}	n=40, mit Mutter im Frauenhaus	n=40, genaue Angaben zur Rekrutierung der Kontrollgruppe fehlen	5-12	d (Jungen)=0.36 d (Mädchen)=1.28	d (Jungen)=-0.20 d (Mädchen)=0.86
Fantuzzo, DePaola, Lambert, Martino, Anderson & Sutton (1991) ^{a,c}	n=23, mit Mutter im Frauenhaus n=27, Kind nimmt an Frühförderung teil	n=27, Kind nimmt an Frühförderung teil, auf Teilnahme hin angesprochen	3-6	d=1.64	d=1.71
				d=0.66	d=1.72
Holden & Ritchie (1991) ^c	n=37, mit Mutter im Frauenhaus	n=37, Eltern melden sich auf Anzeigen hin	2-8	d=0.65	d=0.37
Graham-Bermann (1996) ^c	n=60, mit Mutter im Frauenhaus	n=61, Eltern melden sich auf Anzeigen hin	7-12	d=0.48	d=0.11
Sternberg, Lamb, Greenbaum, Cicchetti, Dawud, Cortes, Krispin & Lorey (1993) ^{a,b,c}	n=16, Kind lebt mit beiden Eltern, Eltern beziehen Leistungen der Jugendhilfe	n=31, Eltern beziehen Leistungen der Jugendhilfe, auf Teilnahme hin abgeprochen	8-12	d=0.64	d=0.89
Moore & Pepler (1998) ^b	n=113, mit Mutter im Frauenhaus	n=100, Eltern melden sich auf Anzeigen hin	6-12	d=0.95	d=0.82
Lee (2001) ^c	n=18, Kinder aus Familien mit getrennt lebenden Eltern, die Leistungen der Jugendhilfe beziehen	n=32, Kinder aus Familien mit getrennt lebenden Eltern, die Leistungen der Jugendhilfe beziehen	6-12	d=1.60	d=0.42

Tabelle 2: Studien mit Kontrollgruppe zum Effekt kindlichen Miterlebens körperlicher Gewalt des Vaters oder einer Vaterfigur gegen die Mutter bzw. des Miterlebens wechselseitiger körperlicher Gewalt zwischen beiden Eltern oder Elternfiguren auf die von der Mutter berichteten Verhaltensprobleme von Kindern in der „Child Behaviour Checklist (CBCL)“ (Quelle: Kindler 2002, 1).

Für die Vergleichbarkeit der Studienergebnisse wurde die Effektstärke (Cohens d) als gemeinsame Einheit genutzt und die Studienergebnisse wurden entsprechend auf die Effektstärke hin umgerechnet. Errechnet sich für das d ein geringer Wert, so spricht man von einer geringen Effektstärke der jeweiligen Störungsdimension. Analog dazu entspricht ein hoher d -Wert einer hohen Effektstärke der jeweiligen Störungsdimension. Aus der Zusammenschau der Einzelbefunde in Tabelle 2 zeigt sich ein stark ungünstiger Effekt im Internalisierungsbereich und mittlerer ungünstiger Effekt im Externalisierungsbereich. Die Effekte zeigen also im Mittel eine erhöhte Anzahl und Intensität von Verhaltensproblemen bei Kindern, die elterliche Gewalt miterlebt haben. Nachfolgend wird den Entstehungsbedingungen externalisierender und internalisierender Verhaltensauffälligkeiten auf den Grund gegangen sowie auf weitere Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung eingegangen.

Soziale Probleme

Zu den möglichen Auswirkungen auf die soziale Entwicklung eines Kindes gehören auch das Risiko einer Weitergabe von sozial wenig angepassten Konfliktbewältigungsmuster (vgl. Kindler & Werner 2005, 115). Durch das soziale Lernen in der Familie können sich Kinder nach dem Lernmechanismus des „Modelllernens“ aggressive Verhaltensweisen vom Vater oder der Vaterfigur als „Aggressor“ abschauen und aneignen (vgl. Goldbeck 2013, 133). Studienbefunde (vgl. Graham-Bermann & Levendosky 1997) bestätigen eine größere Häufigkeit von reaktiv und proaktiv aggressiveren Verhaltensweisen bei Kindern die elterliche Gewalt miterlebt haben. Es ist sogar möglich, dass Kinder sich mit dem Aggressor identifizieren und die Täterrolle durch soziale Lernprozesse transgenerational übernehmen und als Erwachsene selbst zu Tätern werden (vgl. Goldbeck 2013, 134). Kinder die infolge miterlebter Partnerschaftsgewalt mangelnde Sozial- und Problemlösekompetenzen, schlechte Emotionsregulation sowie aggressives Verhalten entwickeln, können resultierend Ablehnung und Zurückweisung durch Gleichaltrige etwa in Kita und Schule erfahren. Das könnte zu Schwierigkeiten beim Aufbau von gesunden freundschaftlichen Beziehungen führen (vgl. Bodenmann 2013, 156ff.).

Emotionale Unsicherheit

Gewaltaushandlungen zwischen Eltern können bei Kindern zu psychologischen Spannungszuständen und emotionaler Unsicherheit führen. Diese können sich äußern in Unruhe, Angst, Gereiztheit, Unsicherheit und Unaufmerksamkeit (vgl. Bodenmann 2013, 161). Die Kinder könnten unter ständiger Angst um die Sicherheit und das Wohlbefinden ihrer Eltern leiden sowie der Angst vor einer Scheidung der Eltern und somit einer Zertrennung der Familie (vgl. ebd.,

157). Manche Fachexperten (z.B. Graham-Bermann 2002) sprechen hierbei sogar von einer emotionalen Kindesmisshandlung, da dem Kind absichtlich oder auch unabsichtlich Schäden in seiner Entwicklung zugefügt werden.

Risiko einer posttraumatischen Belastungsstörung (PTBS)

Ein hohes Risiko an einer posttraumatischen Belastungsstörung zu erkranken, besteht für Kinder, die über einen längeren Zeitraum einer hohen psychischen Belastung ausgesetzt sind (vgl. Kindler & Werner 2005, 112). Zu den Merkmalen einer posttraumatischen Belastungsstörung zählen ein ungewolltes inneres Wiedererleben der belastenden Ereignisse, eine Vermeidung von Personen, Gegenständen oder Situationen, die die belastenden Erinnerungen im Kind hervorrufen sowie ein generell erhöhtes Erregungsniveau (vgl. ebd.). Diverse Studien (z.B. Graham-Bermann & Levendosky 1998) weisen eine relativ hohe Anzahl von Kindern auf, die nach miterlebter Partnerschaftsgewalt Symptome einer posttraumatischen Belastungsstörung zeigten. In einer Studie von Lehmann (1997) wurden 84 Kinder im Alter von 9 bis 15 Jahren die Partnerschaftsgewalt miterlebt haben, zu Symptomen einer PTBS befragt. Dabei gaben 60% der Kinder an, an Symptomen aus dem Bereich des Wiedererlebens zu erleiden, 68% hatten Symptome im Bereich der Vermeidung und 66% hatten Symptome im Bereich der Übererregung. Insgesamt zeigten 56% der untersuchten Kinder alle Kriterien einer PTBS. Aufgrund der Nichtberücksichtigung der Dauer der Symptomatik und den Einfluss der Symptome auf die kindliche Lebensbewältigung spricht man zunächst von Belastungsreaktionen, die sich zu einer Belastungsstörung weiterbilden können (vgl. Kindler & Werner 2005, 113), wenn die Symptome länger als vier Wochen andauern und zusammen mit Beeinträchtigungen im klinischen Bereich auftreten (vgl. Goldbeck 2013, 135). Leidet ein Kind an einer posttraumatischen Belastungsstörung in Folge von miterlebter Partnerschaftsgewalt, so kann eine Bewältigung der altersentsprechenden Entwicklungsaufgaben behindert werden (vgl. Kindler & Werner 2005, 113), was weiter im Abschnitt 3.2.3 thematisiert wird.

Folgen für die kognitive Entwicklung

Diese emotionalen Zustände im Kind können sich wiederum negativ auf das Leistungsverhalten des Kindes niederschlagen. So können emotionale und physiologische Erregungen des Kindes zu Aufmerksamkeits- und Konzentrationsproblemen in der Schule führen (vgl. Bodenmann 2013, 157). Kinder, die sich emotional und kognitiv eher mit den Sorgen um die Umstände Zuhause und dem Befinden ihrer Eltern beschäftigen, könnten durch Ablenkung und Unaufmerksamkeit dem Schulstoff nicht gerecht werden. Dadurch kann es auf Dauer zu schulischen

Schwierigkeiten und Rückständen kommen, die sie im schlimmsten Fall nicht aufholen können (vgl. Bodenmann 2013, 158).

Gesundheitliche Folgen

Chronische physiologische Erregung durch erhöhte Stressreaktionen könnten nach Troxel und Matthews (2004) zu somatischen Beschwerden führen wie beispielsweise Kopfschmerzen, Verdauungsstörungen, Asthma, Übergewicht oder Einschlaf- und Durchschlafstörungen (vgl. Bodenmann 2013, 162). Zudem besteht bei Kindern die Partnerschaftsgewalt miterlebt haben, eine höhere Wahrscheinlichkeit für ein risikoreiches Gesundheitsverhalten im Erwachsenenalter (vgl. Bair-Merritt et al. 2006). Besonders Säuglinge könnten durch die Deprivation von Fürsorge und Pflege sowie Vernachlässigung an Mangelernährung bzw. Mangelversorgung leiden. Diese könnten sie dann anfälliger für schwere chronische Krankheiten und Übergewicht im Erwachsenenalter machen (vgl. Troxel & Matthews 2004).

Sozioökonomische Folgen

Die möglichen sozioökonomischen Folgen für die von Gewalt betroffene Mutter durch ihren Partner betreffen auch immer die Kinder. So kann es in Folge von Partnerschaftsgewalt zu einer Trennung vom Partner kommen und dadurch zu Umzügen, Kontaktabbrüchen zum Vater und seiner Familie, berufliche Veränderungen für die Mutter, Therapie und stationäre Aufenthalte der Mutter (vgl. Ueckerth 2014, 40). Gesundheitliche, psychische und soziale Belastungen wie Krankheiten, Depressionen und chronischer Stress können betroffene Frauen in die Arbeitslosigkeit führen (vgl. Brzank 2012, 54). Nach einer Trennung vom Partner erhöht sich das Armutrisiko für die Frauen, wenn ihr Partner die einzige Einkommensquelle in der Familie war (vgl. ebd., 55). Zudem können betroffenen Frauen die Wohnungslosigkeit nach einer Trennung vom Partner drohen, wenn sie mit ihren Kindern die Wohnung verlassen (vgl. ebd., 57). Diese zusätzlichen Belastungen wie finanzielle Probleme, Armut, Wohnungslosigkeit oder plötzlicher Wohnortwechsel können zu einer sozialen Benachteiligung des Kindes führen (vgl. Heynen 2001, 83ff.). Vor allem die Folgen von Armut für Kinder können eine Deprivation in materieller, kultureller, sozialer und gesundheitlicher Dimension bedeuten (vgl. Laubstein et al. 2016), dessen Folgen sich wiederum von der Qualität der sozialen Beziehungen zu Gleichaltrigen, über Bildungsteilnahme bis hin zu gesundheitlichen Problemen erstrecken können (vgl. ebd., 45ff.).

Risiko einer Kindeswohlgefährdung

In Familien mit Partnerschaftsgewalt kann es unter Umständen zu einer Kindeswohlgefährdung kommen, die ein Eingreifen des Staates in das Elternrecht legitimiert. Der Begriff der Kindeswohlgefährdung ist ein unbestimmter Rechtsbegriff dessen Definierung immer von Ort und Kultur abhängt. In Deutschland orientiert man sich an den kindlichen Entwicklungsbedürfnissen bzw. dem Verständnis davon hierzulande. Im Bürgerlichen Gesetzbuch heißt es dazu:

„Wird das körperliche, geistige oder seelische Wohl des Kindes oder sein Vermögen gefährdet und sind die Eltern nicht gewillt oder nicht in der Lage, die Gefahr abzuwenden, so hat das Familiengericht die Maßnahmen zu treffen, die zur Abwendung der Gefahr erforderlich sind.“ (§1666 Abs. 1 BGB).

Demnach müssen bestimmte Voraussetzungen vorliegen, um von einer Kindeswohlgefährdung ausgehen zu können: es müssen Lebensbedingungen vorliegen, die das körperliche, geistige oder seelische Wohl des Kindes oder sein Vermögen gefährden. Zu den Kindeswohlgefährdungslagen gehören 1. die unterlassene Fürsorge im erzieherischen, medizinischen, emotionalen und körperlichen Bereich, 2. die unterlassene Beaufsichtigung und das Aussetzen des Kindes einer gefährvollen Umgebung, 3. die körperliche und emotionale Misshandlung sowie 4. der sexuelle Missbrauch (vgl. Leeb et al. 2008, 11-17). Stellen Fachkräfte in pädagogischen Institutionen Merkmale bzw. Symptome einer Vernachlässigung und/oder Misshandlung bei einem Kind fest, so verpflichtet sie der gesetzlich verankerte Schutzauftrag in §8a SGB VIII zu einem Handeln zur Gefahrenabwendung für das Kind.

3.2.2 Vermittlung von indirekten Effekten von Partnerschaftsgewalt über Mediatoren

Im vorliegenden Abschnitt soll es darum gehen, auf welchen Wegen der Zusammenhang zwischen den Beeinträchtigungen und Risiken in der kindlichen Entwicklung und der miterlebten Partnerschaftsgewalt zustande kommt. Bodenmann (2013, 160) spricht von indirekten Effekten von Partnerschaftskonflikten, die über bestimmte Mediatoren wie ein ungünstiges Familienklima und ein ungünstiges Erziehungsverhalten vermittelt würden. Direkte Effekte – also Korrelationen zwischen Partnerschaftskonflikten und kindlichen Störungen- seien eher selten (vgl. ebd.). Kindler (2002) stellte in seiner meta-analytischen Zusammenschau der Effekte von Partnerschaftsgewalt auf die Kindesentwicklung folgende Vermittlungswege vor:

Vermittlung durch gewaltbedingte Belastungen der mütterlichen Fürsorgefähigkeit: In Kapitel 3.1.2 wurden bereits mögliche Auswirkungen von Partnerschaftsgewalt auf die mütterliche Gesundheit thematisiert und das damit einhergehende Risiko von der beeinträchtigten mütterlichen Erziehungsfähigkeit. Zudem kann eine durch Partnerschaftsgewalt verursachte moderate Zunahme von Aggressivität der Mutter gegenüber ihren Kindern empirisch belegt werden (vgl. Kindler 2002, 49). Diese mütterliche Aggressivität kann zu Gegenaggressionen, Ungehorsam und Verweigerung führen und die Kinder durch den Lernmechanismus des Modelllernens zu eigenem aggressivem Verhalten verleiten (vgl. Bodenmann 2013, 161).

Vermittlung durch genetisch geteilte Merkmale: Auch genetische Faktoren können bei der Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten eine Rolle spielen z.B. bei der Entstehung von Aggression (vgl. Rutter 1997 zit. n. Kavemann 2013, 39). So vermutet man, dass genetische Faktoren, die bei dem gewalttätigen Elternteil zu Aggressionen führen, gleichzeitig beim Kind für Verhaltensauffälligkeiten sorgen (vgl. Kindler 2002, 42f.). Dies schließt aber keineswegs die Bedeutung von Umwelteinflüssen bei der Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten von Kindern aus.

Koinzidenz mit Kindesmisshandlung durch den (sozialen) Vater: Durch den Vergleich von einer Auswahl an Studien (siehe Tabelle 3) stellte Kindler (2002, 35) fest, dass 30 bis 60 Prozent der Kinder, die mit ihren Müttern in einem Frauenhaus untergebracht wurden, ebenfalls vom Vater bzw. Partner der Mutter misshandelt wurden.

Studie	Untersuchungsgruppe Kinder	Bezugszeitraum Kindesmisshandlung	Informationsquelle Kindesmisshandlung	Anteil körperlich misshandelter Kinder
Walker (1984) ^c	n=155	bisherige Lebenszeit	Mutter	53%
Hughes et al. (1989) ^b	n=97	letztes Jahr	Jugendamt (CPS)	36%
Suh & Abel (1990) ^c	n=258	bisherige Lebenszeit	Mutter	40%
O'Keefe (1995) ^a	n=184	letztes Jahr	Mutter	34%
Petchers (1995) zit. nach Edleson (1999) ^{b,c}	n=116-126	bisherige Lebenszeit	Mutter Jugendamt (CPS)	34% 62%

^a Einschätzung, ob eine Kindesmisshandlung vorlag, wurde auf der Grundlage der standardisierten Skala „Mißhandlung“ der „Conflict Tactics Scale“ (CTS) (Tritt, Biss, Schläge mit Faust, Schläge mit Gegenstand, schwere Prügel, Drohung mit Messer oder Waffe, Einsatz von Messer oder Waffe) getroffen, ^b andere standardisierte Methode zur Einschätzung von Kindesmisshandlungen, ^c nicht standardisierte Methode zur Erfassung von Kindesmisshandlungen oder Methode ist nicht näher beschrieben.

Tabelle 3: Studien zum Zusammenhang zwischen Partnerschaftsgewalt und der körperlichen Mißhandlung (sic!) mindestens eines in der Familie lebenden Kindes durch den (sozialen) Vaters in Studien an Kindern in Frauenhäusern (Quelle: Kindler 2002, 35).

Auch weitere Studien (z.B. Wetzels 1997; McCloskey 2001) bestätigen die Erkenntnis, dass Kinder die zwischenelterliche Gewalt erlebt haben, auch selbst Opfer von körperlicher Mißhandlung geworden sind. Mögliche Folgen von Kindesmisshandlung können sein Wachstumsverzögerung, verlangsamtes Gehirnwachstum, Stoffwechselerkrankungen, Fettsucht, kognitive Entwicklungsrückstände, Lernbehinderung, unterdurchschnittliche Schulleistung, Bindungsunsicherheit, Bindungsdesorganisation und Bindungsstörung (vgl. Galm et al. 2016, 52ff.). Zudem gibt Tabelle 4 einen Überblick über weitere mögliche Kurzzeitfolgen von Kindesmisshandlung:

Störungsgruppen	Häufige Kurzzeitfolgen
Kognitiv-emotionale Störungen	Aufmerksamkeits- und Konzentrationsstörungen, dysfunktionale Kognitionen, Sprach-, Lern- und Schulschwierigkeiten, Angststörungen, Posttraumatische Belastungsstörungen, Depressionen, geringes Selbstwertgefühl, Schuld- und Schamgefühle, Ärgerneigung, Suizidgedanken, selbstschädigendes Verhalten, Gefühlsregulationsstörungen
(Psycho-)Somatische Störungen	Typisch körperliche Verletzungen (z.B. Hämatome), psychosomatische Beschwerden (Atembeschwerden, chronische Bauchschmerzen ohne ärztlichen Befund), Ess- und Schlafstörung, Bettnässen, Einkoten
Störungen des Sozialverhaltens	Weglaufen von Zuhause, übermäßiges Zutrauen zu Fremdpersonen, Schulschwierigkeiten, Fernbleiben vom Unterricht, Rückzugsverhalten, Hyperaktivität, delinquentes Verhalten, aggressives Verhalten wie mutwilliges Zerstören von Eigentum sowie physische Angriffe, nicht altersgemäßes Sexualverhalten

Tabelle 4: Drei Störungsgruppen häufiger Kurzzeitfolgen (Eigene Tabelle nach Moggi 2005, 95).

Die in der Tabelle 4 genannten häufigen Kurzzeitfolgen lassen sich in drei Störungsgruppen unterteilen: kognitiv-emotionale Störungen, (psycho-)somatische Störungen und Störungen des Sozialverhaltens. Einige dieser Folgen decken sich mit den bereits in Abschnitt 3.2.1 vorgestellten Auswirkungen der Partnerschaftsgewalt auf die kindliche Entwicklung. Vor dem

Hintergrund, dass die Folgen von körperlicher Misshandlung eines Kindes für sich gravierend genug sein können und dem Vergleich der Studienergebnisse, kam Kindler (2002, 37) schlussfolgernd zu dem Ergebnis, dass die Erfahrung von eigener körperlicher Misshandlung und der zwischenelternlichen Gewalt das Kind stärker belastet als das bloße Miterleben der zwischenelternlichen Gewalt. Wenn die Partnerschaftsgewalt als ein Risikofaktor für Kindesmisshandlung gilt (vgl. Kindler 2006b, 70-4), lässt sich die Koinzidenz mit Kindesmisshandlung durch den (sozialen) Vater als ein Mediator für negative Effekte von Partnerschaftsgewalt auf die kindliche Entwicklung vermuten.

Vermittlung durch ein chronisch erhöhtes Konfliktniveau in der Partnerschaft der Mutter:

Als einen weiteren Mediator lässt sich das Konfliktniveau zwischen den Eltern vermuten. Längsschnittstudien (vgl. Murphy & O'Leary 1989; Heyman et al. 1995 zit. n. Kindler 2002, 40) belegen, dass Partnerschaftsgewalt ein Vorhersagefaktor für das Auftreten von chronisch hohem Konfliktniveau sein kann. Da nun die Gewalt zwischen den Partnern als mögliche Ursache von hohem Konfliktniveau in der Partnerschaft gesehen werden kann, lässt sich zum einen das Konfliktniveau als Mediator für die negativen Effekte von Partnerschaftsgewalt auf die Kindesentwicklung und zum anderen als zusätzlichen Belastungsfaktor für betroffene Kinder sehen (vgl. Kindler 2002, 41). Destruktive Partnerschaftskonflikte sind nämlich ein Risikofaktor für die Herausbildung von psychischen Auffälligkeiten bei Kindern wie aggressives, impulsives, oppositionelles und trotziges Verhalten, Hyperaktivität, Substanzmittelgebrauch, depressive Störungen, Angststörung, Rückzugsverhalten und Essstörungen (vgl. Bodenmann 2013, 153).

Vermittlung durch direkte Effekte auf die Psyche betroffener Kinder: Studienergebnisse zeigen die direkten Effekte vom Miterleben von Partnerschaftsgewalt auf die kindliche Psyche und benennen dabei vor allem Reaktionen wie emotionale Unsicherheit und Gefühle der Bedrohung (vgl. Kindler & Werner 2005, 117) aber auch das Mitleiden mit der Kindesmutter, Angst und Gefühle der Hilflosigkeit (vgl. Mullender et al. 2001 zit. n. Kindler & Werner 2005, 115). Diese intrapsychischen Prozesse können Kinder in einen Zustand der Daueraufmerksamkeit und Reaktionsbereitschaft bringen, ihre emotionale Selbstregulationsfähigkeiten beeinträchtigen und sie anfällig für negative emotionale Reaktionen machen (vgl. Davies & Cummings 1994, zit. n. Kindler 2002, 52), und dies besonders im Internalisierungsbereich (vgl. Kindler 2002, 53). Die direkten Effekte auf die Psyche der Kinder können demnach ein

möglicher Vermittlungsweg zwischen miterlebter Partnerschaftsgewalt und Entwicklungsbeeinträchtigung bei Kindern sein.

3.2.3 Erschwerte Bewältigung der kindlichen Entwicklungsaufgaben

Nach dem sozial-ökologischen Entwicklungsmodell von Urie Bronfenbrenner (1981) entwickelt sich das Kind unter den Einflüssen verschiedener Systeme wie des Mesosystems, Exosystems und des Mikrosystems (vgl. Lohaus & Vierhaus 2015, 38f.). Zum Mikrosystem gehören vor allem die direkten Einflüsse aus der Familie bzw. des Familienklimas, von Freunden und der Schule. Das Mesosystem umfasst die Wechselbeziehungen zwischen verschiedenen Lebensbereichen, die für das Kind relevant sind z.B. zwischen den Eltern und der Schule. Exosysteme sind Lebensbereiche, mit denen die Kinder nicht direkt in Berührung kommen, jedoch trotzdem einen Einfluss auf die Lebensbereiche des Kindes nehmen (vgl. ebd.). Kinder müssen von Geburt an für eine gesunde Identitätsbildung Entwicklungsaufgaben bewältigen. Die Bewältigung dieser Entwicklungsaufgaben und der Entwicklungsverlauf werden somit wesentlich von den Einflüssen der um das Kind kreisenden Systeme bestimmt (vgl. ebd.). Das psychosoziale Stufenmodell von Erik H. Erikson (1902-1994) stellt acht Stufen vor, in denen ein Mensch vom Säuglingsalter bis ins Erwachsenenalter bestimmte Krisen und Entwicklungsaufgaben zu bewältigen hat (vgl. Noack 2010, 44ff.). Dabei sieht er die Krisen in jeder Stufe als Chance für den Menschen mithilfe von kulturellen und sozialen Erfahrungen in der aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt Problemlösefähigkeiten zu entwickeln, sich auf psychischer Ebene und auf Kompetenzebene positiv zu entwickeln und diese Erfahrungen in das eigene Selbstbild zu integrieren (vgl. ebd.). Schaffen es Eltern nicht, ihre Kinder bei der Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben zu unterstützen, weil sie durch die Gewalterfahrung in ihrer Partnerschaft mit eigenen Problemen beschäftigt sind, können sich für die Kinder Problemen für den weiteren Entwicklungsprozess ergeben (vgl. Sahli 2014, 24).

Ein wichtiger Teil des Entwicklungsprozesses bei Kleinkindern ist die sichere Bindungsentwicklung zu ihren engsten Bindungspersonen. John Bowlby (1969) gilt als der Begründer der Bindungstheorie. Als Bindung bezeichnet er ein emotionales Band zwischen einem Kind und seinen primären Bindungspersonen, das unabhängig von Ort und Zeit besteht (vgl. Gloger-Trippelt & König 2005, 348). Je nach Qualität der Bindungserfahrungen des Kindes in der Interaktion mit seinen Bezugspersonen, können unterschiedliche Bindungstypen unterschieden werden: sichere Bindung, unsicher-vermeidende Bindung, unsicher-ambivalente Bindung und desorganisiert-desorientierte Bindung (vgl. ebd.). Mary Ainsworth war eine Mitarbeiterin

Bowlbys und entwickelte den Fremde-Situations-Test als Instrument zur Erforschung der Qualität von Mutter-Kind-Beziehungen (vgl. Ainsworth et al. 1978). Dabei beobachtete sie das Verhalten eines Kleinkindes in Gegenwart seiner Mutter, bei deren Trennung voneinander, ihrer Abwesenheit und deren Wiedervereinigung. Die Phase der Wiedervereinigung war dabei besonders wichtig, da sie Aufschluss über die Bindungsqualität gab. Drei wesentliche Fragen begleiteten den Test: Inwieweit nutzt das Kind seine Mutter als sichere Basis? Wie reagiert das Kind, wenn seine Mutter den Raum verlässt und wieder zurückkehrt? Wie reagiert das Kind auf fremde Personen? Ein Kind das sicher gebunden ist, kennzeichnet sich dadurch aus, dass es in einer für das Kind subjektiv empfundenen gefährlichen Situation die Nähe der Bindungsperson sucht, die Bindungsperson bei Trennung vermisst und bei Wiedervereinigung Freude zeigt (vgl. Lohaus & Vierhaus 2015, 110ff.). Zudem nutzen Kinder mit einer sicheren Bindung ihre Bezugsperson als sichere Basis, von der aus sie explorieren, d.h. ihre Umwelt erkunden (vgl. ebd.). Notwendig dafür ist ein feinfühliges Verhalten der Bezugspersonen, indem sie verlässlich, schnell und adäquat auf die Verhaltenssignale des Kindes reagieren (vgl. ebd.). Dieses Verhalten wird auch als das Fürsorgesystem der Bezugspersonen bezeichnet, dass im besten Fall aktiviert wird, wenn das Kind Bindungsverhalten einsetzt, also Nähe und Sicherheit der Bezugspersonen sucht (vgl. ebd.). Kinder mit einem unsicher-vermeidendem Bindungsmodell hingegen haben die Erfahrung gemacht, bei Bindungsverhalten zurückgewiesen und ignoriert zu werden und somit keine Sicherheit und Zuverlässigkeit zu erfahren (vgl. ebd.). Kinder mit einem unsicher-ambivalenten Bindungsmodell haben wechselhafte Erfahrungen gemacht: einerseits haben sie Phasen der Fürsorge und Aufmerksamkeit erfahren und andererseits erfuhren sie auch Phasen der Unzuverlässigkeit (vgl. ebd.). Schließlich gibt es Kinder mit einem desorganisiertem-desorientiertem Bindungsmodell: diese Kinder haben besonders negative Interaktionserfahrungen mit ihren Bindungspersonen gemacht z.B. Missbrauchs- und Gewalterfahrungen. Die Bindungsperson stellt dabei selbst die Gefahr für das Kind dar (vgl. ebd.). Die frühen Bindungserfahrungen eines Kindes haben eine wichtige Bedeutung für die soziale und kognitive Entwicklung des Kindes. Kinder mit einem sicheren Bindungssystem haben eher eine positive Erwartungshaltung gegenüber ihrer sozialen Umgebung. Nehmen sie ihre Bindungspersonen als sichere Basis wahr, die ihnen Sicherheit und Rückhalt bieten, so entwickeln sie ebenso ein gesundes Explorationsverhalten zur stetigen Wissenserweiterung. Durch die Erkundung ihrer Umwelt können sie Selbstwirksamkeitserfahrungen machen, die ihr Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl stärken (vgl. ebd., 114). Das Erleben von Partnerschaftsgewalt kann einen negativen Einfluss auf die Beziehungs- und Bindungsentwicklung zu den Eltern haben. In Situationen, in denen ein Vater Gewalt gegenüber der Mutter ausübt, sucht ein Kind Nähe,

Schutz und Sicherheit durch seine Bindungspersonen und aktiviert sein Bindungsverhalten. Weder der gewaltausübende Vater noch die gewalterfahrende Mutter können in solchen akuten Situationen das Sicherheits- und Schutzbedürfnis des Kindes erfüllen (vgl. Brisch 2005, 36). Werden diese Sicherheitsbedürfnisse des Kindes nicht erfüllt, so hindert es das Kind an Exploration und somit an der Entwicklung von emotionalen, kognitiven und sozialen Kompetenzen (vgl. Gahleitner 2008, 155). Gewalterfahrende Mütter könnten zudem auch außerhalb akuter gewaltvoller Situationen mit der Erfüllung emotionaler Bedürfnisse ihrer Kinder überfordert sein, wenn sie mit ihrer eigenen Gefühlslage belastet sind. Folglich kann auch dann die Mutter-Kind-Beziehung leiden und eine stabile Bindungsentwicklung behindert werden (vgl. Dlugosch 2010, 64). Die Väter als zweite wichtige Bindungsperson für die Kinder könnten als gewaltausübender und wenig bis gar nicht feinfühligere Elternteil Probleme bei einer adäquaten und an den Bedürfnissen des Kindes orientierten Kontaktgestaltung haben und infolgedessen eine stabile und sichere Bindung zu ihrem Kindern verhindern (vgl. ebd., 65). Diese Verhaltensweisen der sowohl gewaltausübenden als auch der gewalterfahrenden Elternteile können die Feinfühligkeit der Eltern in der Auseinandersetzung mit ihren Kindern stark beeinträchtigen und zu Problemen in der Eltern-Kind-Beziehung führen. Abhängig von ihren Bindungserfahrungen in der Interaktion mit den Elternteilen besteht dann ein Risiko für die Herausbildung eines unsicheren oder desorganisierten Bindungsstils oder sogar der Entwicklung einer Bindungsstörung (vgl. ebd.). Es können verschiedene Ausprägungen einer Bindungsstörung unterschieden werden, die zwei Kategorien zugeordnet werden können:

Das Fehlen von Bindung	Das Fehlen einer sicheren Basis
<ul style="list-style-type: none"> - Bindungsstörung mit emotionalem Rückzug, mit Hemmung und fehlender Bindung - Bindungsstörung mit fehlender Unterscheidung zwischen vertrauten und nicht vertrauten Personen 	<ul style="list-style-type: none"> - Bindungsstörung mit Selbstgefährdung - Bindungsstörung mit Anklammern und gehemmter Exploration - Bindungsstörung mit Wachsamkeit und übertriebener Anpassung - Bindungsstörung mit Rollenumkehr

Tabelle 5: Ausprägungen einer Bindungsstörung (Eigene Tabelle nach Hedervari-Heller 2012, 63f.).

Bei Kindern ohne eine Bindung kann sich eine Bindungsstörung in zwei verschiedene Formen ausprägen. *Die Bindungsstörung mit emotionalem Rückzug und mit Hemmung* äußert sich durch

ein stark eingeschränktes Bindungsverhalten bei betroffenen Kindern, die Probleme beim Aufbau von sozialen Kontakten haben und denen die emotionale Selbstregulierung schwerfällt (vgl. Hedervari-Heller 2012, 63). Bei der *Bindungsstörung mit fehlender Unterscheidung zwischen vertrauten und nicht vertrauten Personen* fällt es den Kindern wie der Name bereits verrät schwer, zwischen vertrauten und nicht vertrauten Personen zu unterscheiden. Betroffene Kinder zeigen ein übermäßig vertrautes Verhalten Fremden gegenüber und können sich dadurch in Gefahr bringen (vgl. ebd.). Die zweite Kategorie kommt durch das Fehlen einer sicheren Basis zustande. Betroffene Kinder haben zwar eine Bindung zu einer Bezugsperson aufgebaut, jedoch kann diese auf vier unterschiedliche Arten gestört sein. Der erste Typ dieser Bindungsstörung ist die *Bindungsstörung mit Selbstgefährdung*. Betroffene Kinder zeigen kein Bindungsverhalten in Anwesenheit ihrer Bindungsperson, jedoch ist ihr Explorationsverhalten aktiv. Das Gefahrenbewusstsein solcher Kinder ist nicht besonders ausgeprägt und dadurch begeben sie sich in gefährvolle Situationen. Autoaggressive Verhaltensweisen aber auch aggressives Verhalten gegen die Bindungsperson gehören ebenso zu den Merkmalen dieser Bindungsstörung (vgl. Hedervari-Heller 2012, 64). Es wird vermutet, dass solche Kinder durch die Selbstgefährdung die Aufmerksamkeit ihrer Bindungsperson auf sich lenken möchten (vgl. ebd.). Der zweite Typ ist die *Bindungsstörung mit Anklammern und gehemmter Exploration*. Das Explorationsverhalten betroffener Kinder ist bei gleichzeitiger Anwesenheit ihrer Bindungsperson und einer fremden Person stark eingeschränkt, da sie sich nicht trauen, sich von ihrer Bindungsperson zu entfernen (vgl. ebd.). Das Gleichgewicht zwischen Bindungs- und Explorationsverhalten ist gestört. (vgl. ebd.). Der dritte Typ dieser Kategorie nennt sich *Bindungsstörung mit Wachsamkeit und übertriebener Anpassung*. Die von diesem Typ betroffenen Kinder sind emotional eingeschränkt und verspüren Angst in Gegenwart ihrer Bindungsperson und zielen darauf ab, durch wachsames und übertrieben folgsames Verhalten ihrer Bindungsperson zu gefallen (vgl. ebd.). Als Ursache für ein solches Verhalten wird vermutet, dass solche Kinder ihre Bindungsperson häufig und intensiv wütend und frustriert erlebt haben, und sich durch ein sehr angepasstes Verhalten vor einer erneuten Verletzung schützen möchten (vgl. ebd.). Eine Bindungsstörung, die besonders häufig bei Kindern vorkommt, die Partnerschaftsgewalt erlebt haben, ist die *Bindungsstörung mit Rollenumkehr*. Wenn Kinder wenig Fürsorge, emotionale Unterstützung und Schutz von ihren Bindungspersonen erfahren, weil die Bindungsperson selbst unter diversen psychischen Problemen leidet und mit diesen beschäftigt ist, dann kann es unter Umständen zu einer Rollenumkehr kommen. Die Kinder übernehmen dann nicht kindliche und altersentsprechende Aufgaben in der Familie, indem sie übermäßige Sorge und Fürsorge für ihre

Bindungspersonen tragen (vgl. ebd.). Betroffene Kinder sind häufig in der Beziehung zu Gleichaltrigen und ihren Geschwistern gestört (vgl. ebd.).

3.3 Protektive Faktoren in der kindlichen Entwicklung

Nicht alle Kinder entwickeln Entwicklungsbeeinträchtigungen und Verhaltensauffälligkeiten infolge vom Aufwachsen mit zwischenelterlicher Gewalt. Es ist zu betonen, dass es sich immer um *mögliche* Folgen für das Kind handelt, deren Auftreten man nicht mit absoluter Sicherheit voraussagen kann. Die Lebensbedingungen eines Kindes können so individuell sein wie das Kind selbst. Neben den Risiken denen Kinder durch das Miterleben von Partnerschaftsgewalt ausgesetzt sind, spielen nämlich auch mögliche protektive Einflüsse und individuelle Ressourcen eine Rolle für die Entwicklung eines Kindes. Die Resilienzforschung gibt eine Antwort darauf, welche schützenden Faktoren und Ressourcen ein gesundes Aufwachsen begünstigen trotz der Belastungen und Entwicklungsrisiken, die durch die Mitbetroffenheit von Partnerschaftsgewalt eines Kinder einhergehen. Im Folgenden werden nun mögliche personale, familiäre und soziale Schutzfaktoren vorgestellt, die es Kindern unter belastenden Lebensbedingungen möglich machen, resilient zu sein.

3.3.1 Personale Schutzfaktoren

Zu den personalen Schutzfaktoren gehören zum einen die kindbezogenen Schutzfaktoren, also von Geburt an bereits vorhandene günstige Persönlichkeitseigenschaften wie beispielsweise Selbständigkeit, psychische Stabilität, ein ausgeglichenes Temperament sowie Intelligenz (vgl. Bodenmann 2013, 252). Diese Eigenschaften machen es dem Kind möglich soziale Unterstützung und Aufmerksamkeit bei Betreuungspersonen hervorzurufen (vgl. Kaiser 2020, 25). Ebenso gehören zu den personalen Schutzfaktoren solche, die sich das Kind in der Interaktion mit seiner Umwelt und seinen Bezugspersonen aneignen kann. Zu diesen gehören zum Beispiel eine positive Selbstwahrnehmung. Ein Kind, das seine eigene Person positiv wahrnimmt und seine Persönlichkeitseigenschaften, Fähigkeiten und Interessen positiv bewertet, kann daraus resultierend ein gesundes Selbstwertgefühl entwickeln (Lohhaus & Vierhaus 2015, 181). Kinder die resilient sind, zeigen zudem hohe Kompetenzen wie Problemlösekompetenzen, Sozialkompetenzen, Stressbewältigungskompetenzen, Emotionsregulation und Beziehungsfähigkeit. Diese Kompetenzen ermöglichen den Kindern sich schwierigen Situationen zu stellen, sie zu bewältigen und durch Erfolgserlebnisse Selbstwirksamkeitserfahrungen zu machen (vgl. Bodenmann 2013, 252).

3.3.2 Familiäre Schutzfaktoren

Neben den personalen Schutzfaktoren ist die Familie der Ort, wo ein Kind Resilienz und Ressourcen entwickeln und erhalten kann. Eltern haben die Aufgabe ein entwicklungsförderliches Familienklima zu schaffen, indem ein Kind psychisch gesund aufwachsen kann. Zu den familiären Schutzfaktoren gehört eine gesunde Nähe-Distanz-Regulation zwischen den Familienmitgliedern, was zum einen Gefühle von Geborgenheit und Zugehörigkeit ermöglichen und zum anderen für angemessene Freiräume für jeden einzelnen sorgen (vgl. Bodenmann 2013, 252). Psychisch widerstandsfähig kann ein Kind zudem werden, wenn Eltern in der Familie dynamische Familienregeln etablieren, die sich entsprechend der Entwicklung und dem Alter des Kindes anpassen (vgl. ebd.). Psychisch starke Kinder erfahren einen autoritativ-konstruktiven Erziehungsstil von ihren Eltern, in dem sie einerseits emotionale Wärme und andererseits klare Strukturen, Regeln und Grenzen erfahren. Eines der wichtigsten Schutzfaktoren in einer Familie ist eine gesunde und sichere Bindung (vgl. ebd., 253). Ein Kind braucht zu mindestens einem Elternteil eine stabile emotionale Beziehung sowie Verlässlichkeit und Zuverlässigkeit durch eine Bezugsperson, um einen gesunden Selbstwert und sichere Bindungspräsentation zu entwickeln (vgl. ebd.). Durch sichere Bindungserfahrungen ist ein Kind in der Lage auch weitere gesunde Bindungen zu entwickeln und kann dann weitere soziale Unterstützungsfiguren im Umfeld mobilisieren (vgl. ebd.).

3.3.3 Soziale Schutzfaktoren

Eine dritte Quelle der Resilienz ist die soziale Unterstützung eines Kindes durch Figuren aus ihrem Umfeld wie Gleichaltrige, Nachbarn und Pädagog*innen in der Schule oder Kita. Die Schule kann für ein problembelastetes Kind ein sicherer Zufluchtsort sein, wo es positive Gegenerfahrungen macht sowie Schutz, Sicherheit und Normalität erfährt (vgl. Dlugosch 2010, 68). In der Schule aber auch in Freizeitvereinen, wo sie Freundschaften zu Gleichaltrigen pflegen, kann ebenso ein von Gewalt geprägtes Familienklima zum Teil kompensiert werden (vgl. ebd.). Freundschaftsbeziehungen zu Gleichaltrigen ermöglichen soziale Lernerfahrungen, denn Kinder erlernen im Spiel mit anderen Kindern zahlreiche soziale Kompetenzen wie z.B. Konfliktlösungskompetenzen. Außerdem profitiert die Entwicklung eines positiven Selbstbildes durch positive Beziehungen zu Gleichaltrigen. Durch Freundschaftsbeziehungen können problembelastete Kinder Hilfe und Begleitung durch ihre Freunde erhalten. All diese soziale Funktionen durch die Beziehungen zu Peers bieten zahlreiche Entwicklungsmöglichkeiten sowohl auf kognitiver als auch emotionaler Ebene, und können das Wohlbefinden der Kinder steigern (vgl. Lohaus & Vierhaus 2015, 222). Das Wissen um Schutzfaktoren und Ressourcen findet

ihre Relevanz auch dann, wenn es um die Frage nach Möglichkeiten resilienzfördernder Arbeit in pädagogischen Institutionen geht. Im nachfolgenden Kapitel soll es um Möglichkeiten der Resilienzförderung von Kindern in der Vorschule gehen, die Partnerschaftsgewalt in ihren Familien miterlebt haben.

4 Möglichkeiten der Resilienzförderung in der Vorschule zur Stärkung betroffener Kinder

Die Hamburger Vorschulklassen an Grundschulen bieten ein vormittägliches Angebot für fünf- bis sechsjährige Kinder an fünf Tagen die Woche mit jeweils fünf Zeitstunden in der Zeit von 8 bis 13 Uhr an allen Schulwochen im Jahr. Die Klassenleitung der Vorschulklassen werden in der Regel von Sozialpädagog*innen oder Kindheitspädagog*innen übernommen, die für die individuelle Förderung der Kinder in den Kompetenzbereichen Sprachkompetenz, Ich-Kompetenz, soziale Kompetenz, Sachkompetenz und lernmethodische Kompetenz erfolgen soll. Auch der Sportunterricht ist ein Bestandteil des Vorschulalltags. Im Gegensatz zur Betreuung in Kindertageseinrichtungen ist der vorschulische Alltag klarer strukturiert und verschulter. So wechseln sich Lern- und Spielphasen ab und werden durch die festen Pausenzeiten der Schule unterbrochen, die die Vorschüler auf dem gemeinsamen Schulhof mit der Schülerschaft teilen. In der Vorschulzeit durchlaufen die Kinder einen Bildungsprozess, indem sie von den Pädagogen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung begleitet und in ihren emotionalen, motorischen, kognitiven und sozialen Fähigkeiten gefördert werden sollen (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg 2016, Richtlinie für die Bildung und Erziehung in Vorschulklassen). Die folgenden Möglichkeiten der Resilienzförderung beziehen sich sowohl auf Kinder, die infolge von miterlebter Partnerschaftsgewalt bereits Verhaltensauffälligkeiten im Externalisierungs- und Internalisierungsbereich entwickelt haben als auch auf Kinder, die bisher keine Verhaltensprobleme aufzeigen. Die Resilienzförderung kann vor allem auch präventiv wirken und alle Kinder für Krisenzeiten stark machen.

4.1 Die Vorschule als sicherer Ort

Einige wichtige Elemente der Traumapädagogik lassen sich sinnvoll in ein resilienzförderndes Konzept in der Vorschule integrieren, das seelisch vorbelasteten und zum Teil traumatisierten Kindern ermöglicht, positive und korrigierende Erfahrungen der Sicherheit und Verlässlichkeit zu machen. Die Pädagogik des sicheren Ortes hat sich in der Traumapädagogik etabliert und kommt nicht nur traumatisierten Kindern zugute, sondern bietet allen Kindern unabhängig ihrer

Biografie einen geschützten Rahmen, in dem sie wertgeschätzt werden, sich sicher fühlen und gefördert werden können. Kinder, die sich sicher fühlen, können sich am besten auf ihre Umwelt einlassen, explorieren und sich durch Selbstwirksamkeitserfahrungen zu selbstbewussten Persönlichkeiten entwickeln (siehe Kapitel 3.2.3). Zur Gestaltung der Vorschule zu einem sicheren Ort gehören zum einen zuverlässige und transparente pädagogische Beziehungen, die sich durch starke Reflexionsfähigkeit auszeichnen (vgl. Zimmermann 2017, 40f.). Erste Voraussetzung dafür bildet ein ausreichend professionelles Fachwissen über die direkten und indirekten Effekte von Partnerschaftsgewalt auf Kinder. Pädagogische Fachkräfte können so ihr Wissen über die besonderen Bedürfnislagen betroffener Kinder in der Vorschule erweitern und sich auf diese einstellen (vgl. ebd.). Im Konkreten bedeutet dies für sie, dass sie die Gründe für die Verhaltensweisen betroffener Kinder verstehen und nachvollziehen können und die Kinder unabhängig von ihren Verhaltensproblemen Wertschätzung entgegenbringen (vgl. ebd.). Kinder die in der Familie dysfunktionale Beziehungen erlebt haben, können in der Interaktion mit ihren Vorschulpädagog*innen vertrauensvolle und verlässliche Alternativerfahrungen machen. Dies führt zur nächsten Voraussetzung für die Gestaltung der Vorschule zu einem sicheren Ort: eine traumasensible Haltung.

4.1.1 Traumasensible Haltung

Die traumasensible Haltung kann pädagogischen Fachkräften in ihrem Arbeitsalltag Orientierung bieten, wenn sie mit Kindern interagieren, die infolge von belastenden Erfahrungen in der Herkunftsfamilie, normabweichendes Verhalten zeigen oder sogar traumatisiert sind (vgl. Schmid 2016, 81). Die psychischen Belastungen und negativen Effekte auf Kinder, die Gewalt zwischen ihren Eltern erlebt haben, wurden in der vorliegenden Arbeit bereits dargestellt (siehe Kapitel 3). Die traumasensible Haltung kann als Ausgleich für diese negativen Emotionen sein und ist vor allem von Wertschätzung und Ressourcenorientierung geprägt (vgl. Mayer 2021, 19f.). Nach der BAG-TP (2001) sind folgende Elemente Teil der traumasensiblen Haltung:

1. **Annahme eines guten Grundes:** Wesentlich für eine traumasensible Haltung ist das Prinzip der Annahme eines guten Grundes. Gemeint damit ist, dass das von außen betrachtet negative Verhalten eines Kindes immer im Zusammenhang mit seiner Entwicklungsgeschichte zu sehen ist. Pädagogische Fachkräfte sollten sich immer in Erinnerung rufen, dass sich dieses Verhalten mit den belastenden und manchmal sogar traumatischen Erfahrungen des Kindes erklären lässt. Die BAG-TP (2001, 5) formuliert dazu die Aussage: „Alles was ein Mensch zeigt, macht Sinn in seiner Geschichte!“.

Pädagogische Fachkräfte sollten sich in der Interaktion mit solchen Kindern immer die Fragen stellen, ob das Kind Überlebensstrategien infolge von schweren gewaltvollen Erlebnissen entwickelt hat oder ob bestimmte Reize im Vorschulalltag negative Erinnerungen im Kind auslösen, die zu negativen Handlungen seitens des Kindes führen (vgl. Mayer 2021, 20). Zudem sollten sie sich bewusst sein, dass diese für Außenstehende negativen Verhaltensweisen des Kindes z.B. aggressives Verhalten nicht gegen sie gerichtet sind. Vielmehr liegen diesen Verhaltensweisen immer gute Gründe zugrunde (vgl. ebd.). Die Annahme, dass es immer gute Gründe für das Verhalten solcher Kinder gibt, hilft den pädagogischen Fachkräften eine verständnisvolle Haltung den Kindern gegenüber zu bewahren.

2. **Wertschätzung:** Die vielfältigen Belastungen mit denen Kinder aus Familien mit Partnerschaftsgewalt konfrontiert werden können (siehe Kapitel 3.1), können die Entwicklung eines positiven Selbstbildes und des Selbstbewusstseins eines Kindes negativ beeinflussen (BAG-TP 2001, 5). Beispielsweise kann Vernachlässigung als indirekter Effekt von Partnerschaftsgewalt in der Kindheit dazu führen, dass Kinder sich selbst als nicht wertvoll wahrnehmen. Infolge emotionaler Vernachlässigung fehlt ihnen die positive Resonanz seiner primären Bezugspersonen. Die pädagogischen Fachkräfte in der Vorschule können durch eine dem Kind gegenüber wertschätzender Haltung einen Ausgleich dazu bieten. Die BAG-TP (2001, 5) formuliert dazu den Satz: „Es ist gut so, wie du bist!“ und vermittelt damit dem Kind, dass es in seiner Umgebung respektiert und angenommen wird. Mit dieser inneren Einstellung kann dem Selbstwertverlust eines Kindes entgegengesteuert werden und ein positives Selbstwertgefühl sowie Selbstakzeptanz aufgebaut werden (vgl. ebd.).
3. **Partizipation:** Die Partizipation ist ein weiteres Element der traumasensiblen Haltung und findet sich auch in sonstigen pädagogischen Konzepten häufig wieder. Pädagogische Fachkräfte sollten im Vorschulalltag möglichst viele Partizipationsmöglichkeiten integrieren. Dabei ermöglicht Partizipation zum einen Autonomieerfahrung für das Kind, denn es lernt eigenständig Entscheidungen treffen zu dürfen und etwas zu bewirken (vgl. BAG-TP 2011, 5). Solche Selbstwirksamkeitserfahrungen sind essenziell, um zu einer selbstbewussten und selbständigen Persönlichkeit heranzuwachsen (vgl. ebd.). „Ich traue Dir was zu und überfordere Dich nicht!“ (vgl. ebd.) beschreibt zudem, worauf es dabei ankommt, nämlich das Kind gleichzeitig nicht zu überfordern, um ihm

möglichst Erfolgserlebnisse zu ermöglichen. Kühn (2013b, 140) beschreibt vier Stufen der Partizipation: 1) Information, 2) Mitsprache, 3) Mitbestimmung und 4) Selbstbestimmung. Diese vier Stufen sollten pädagogische Fachkräfte bei der Gestaltung der pädagogischen Lern- und Bildungsprozesse berücksichtigen, indem sie die Interessen und Bedürfnisse der Kinder in Entscheidungsprozessen im Vorschulalltag miteinbeziehen. Besonders für Kinder mit Vernachlässigungs- und Gewalterfahrung sind Partizipationsmöglichkeiten eine Chance die Erfahrungen der Fremdbestimmung in der Herkunftsfamilie zu korrigieren bzw. zu kompensieren (vgl. BAG-TP 2011, 5).

4. **Transparenz:** Hohe Transparenz in den Abläufen und Aufgaben im pädagogischen Alltag ist ebenso ein Kriterium für eine traumasensible Haltung und somit Voraussetzung für die Vorschule als sicheren Ort (vgl. Zimmermann 2017, 43). Kinder als Mitbetroffene von Partnerschaftsgewalt haben zumeist Machtmissbrauchserfahrungen gemacht und Willkür beim gewaltausübenden Elternteil erlebt (vgl. BAG-TP 2011, 6). Durch Transparenz im Alltagshandeln der Vorschulpädagog*innen erlangen Kinder ein Sicherheits- und Kontrollgefühl, wenn sie stetig über die Abläufe und Entscheidungen informiert werden und diese nachvollziehen können (vgl. Weiß 2016, 134f.). Der Leitsatz der BAG-TP (2011, 6) fasst dies prägnant zusammen: „Ich erkläre Dir, was, wann, wo und vor allem warum etwas passiert.“ Somit hat das Kind alle für ihn relevante Informationen und das Sicherheitsbedürfnis des Kindes kann erfüllt werden (vgl. ebd.).
5. **Spaß und Freude:** „Viel Freude trägt viel Belastung!“ (vgl. BAG-TP 2011, 6). Kinder die Partnerschaftsgewalt miterlebt haben und in einer Atmosphäre der Angst, Demütigung und Schuldgefühlen aufwachsen, tragen viele solcher negativen Emotionen in sich (siehe Kapitel 3.1.1). Um das positive Erleben solcher Kinder zu stärken, sind Spiel, Spaß und Freude besonders wichtig. Sie können das Stresslevel betroffener Kinder senken und die Serotoninausschüttung verstärken (vgl. BAG-TP 2011, 6). Serotonin ist ein Neurotransmitter und in der Alltagssprache auch bekannt als das Glückshormon (vgl. Lohmann 2014, 136). Die pädagogischen Fachkräfte sollten die Vorschule zu einem Ort gestalten, in dem es positive Erlebnisse sammeln kann und eine positive und zufriedene Einstellung zum Leben entwickeln kann (vgl. Baierl 2017, 83). Dies gelingt den Pädagog*innen, indem sie selbst Optimismus ausstrahlen, den Kindern mit Anerkennung und Lob entgegentreten und ihnen Erfolgserlebnisse ermöglichen (vgl. Lohmann 2016,

134ff.). Wenn Kinder Spaß und Freude haben, können sie mehr Selbstvertrauen und ein positives Bild von sich selbst entwickeln (vgl. ebd.).

4.1.2 Verlässlichkeit

Wie im vorliegenden Kapitel eingangs schon angedeutet ist eine Voraussetzung zur Gestaltung der Vorschule zu einem sicheren Ort die Verlässlichkeit im Vorschulalltag sowohl auf Beziehungsebene als auch auf struktureller Ebene (vgl. Mayer 2021, 23). Konkret bedeutet das für die Kinder das Vorhandensein verlässlicher und stabiler Beziehungen sowie Verlässlichkeit in der Zeit-, Raum- und Personalstruktur (vgl. ebd.). Die Vorschulpädagog*innen sollten eine sichere Beziehung zu den Kindern aufbauen, indem sie alle Regeln der traumasensiblen Haltung beachten. Besonders wichtig beim Beziehungsaufbau ist dabei Zeit und Geduld, vor allem bei Kindern mit herausforderndem Verhalten. Hierbei ist das Prinzip der Annahme eines guten Grundes und die Wertschätzung hilfreich. Kinder erleben ihre Vorschulpädagog*innen als sicheren Hafen, wenn sie sich akzeptiert und angenommen fühlen und regelmäßig handlungsbezogen gelobt werden (vgl. ebd.). Allgemein sollte auf die Bedürfnisse des Kindes Acht genommen werden und ihm gegebenenfalls individuelle Rückzugsmöglichkeiten geboten werden (vgl. ebd., 24). Im Abschnitt 4.1.1 wurde die Wichtigkeit transparenter Abläufe bereits erläutert. Zu verlässlichen Alltagsstrukturen in der Vorschule gehören aber auch regelmäßige und zeitlich festgelegte Rituale wie Morgenkreise, Pausenzeiten oder Abschiedsrituale. Raum- und Personalwechsel sollten wenn möglich verhindert werden, um auch hier Kindern Sicherheit und Verlässlichkeit zu gewähren. Sollte es doch zu einem Wechsel kommen, sollten die Kinder rechtzeitig darüber informiert und vorbereitet werden (vgl. ebd., 25f.).

4.1.3 Ressourcenorientierung

Der Blick weg von Defiziten und hin zu den Ressourcen ist eine wichtige Arbeitsweise für die Stärkung der kindlichen Ressourcen (vgl. Mayer 2021, 21). Dabei haben pädagogische Fachkräfte die Aufgabe durch Beobachtung einen besonderen Blick für die Ressourcen eines Kindes zu entwickeln. Es geht darum positive Eigenschaften oder Handlungen eines Kindes wahrzunehmen und sie für die Resilienzförderung zu nutzen (vgl. Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff 2021, 63). Durch ressourcenorientierte Wahrnehmung der Kinder und regelmäßiger positiver Rückmeldung gelingt es, dass Kinder Vertrauen in ihren eigenen Fähigkeiten entwickeln (vgl. Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff 2021, 80). Dabei sollte die Biografie des betroffenen Kindes

stets berücksichtigt werden und seine besonderen bzw. herausfordernden Verhaltensweisen als Überlebensstrategien verstanden werden (ebd.).

4.2 Resilienzförderung im Vorschulalltag

Im Folgenden Kapitel soll es um weitere Möglichkeiten der Resilienzförderung im Vorschulalltag gehen. Hier werden vor allem die sechs Kernelemente der Resilienz dargestellt und wie diese im Vorschulalltag gefördert werden können. Zudem soll es darum gehen, wie Sport und Bewegung zur Stärkung kindlicher Ressourcen eingesetzt werden kann.

4.2.1 Fördermöglichkeiten der sechs Kernelemente der Resilienz

Die WHO (1994) hat zehn sogenannte Lebenskompetenzen definiert, die es belasteten Menschen in Krisenzeiten möglich machen, widerstandsfähig zu sein und die Krisen zu bewältigen. Zu diesen gehören Selbstwahrnehmung, Empathie, kreatives Denken, kritisches Denken, die Fähigkeit, Entscheidungen zu treffen, Problemlösekompetenz, effektive Kommunikationskompetenz, interpersonale Beziehungsfertigkeiten, Gefühlsbewältigung und Stressbewältigung (WHO, 1994) In der Literatur findet man daher häufig die folgenden sechs Resilienzfaktoren, die die zehn Lebenskompetenzen zusammenfassen: 1. Selbst- und Fremdwahrnehmung, 2. Selbststeuerung, 3. Selbstwirksamkeit, 4. soziale Kompetenz, 5. Problemlösefähigkeiten und 6. aktive Bewältigungsfähigkeiten (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2007a.). Diese sechs Faktoren funktionieren nicht allein für sich, sondern ergänzen sich gegenseitig (vgl. Rönna-Böse & Fröhlich-Gildhoff 2011, 361f.). Im Folgenden wird erläutert, wie diese sechs Resilienzfaktoren in der Vorschule gefördert werden können.

1. **Selbst- und Fremdwahrnehmung:** Diese meint eine adäquate Einschätzung seiner eigenen Person sowie seiner Umwelt (vgl. Rönna-Böse & Fröhlich-Gildhoff 2011, 362). Dazu gehört das Benennen eigener Gefühle und Emotionen. Die Pädagog*innen können die Kinder dabei unterstützen, indem sie als sprachliches Vorbild fungieren und einerseits ihre eigenen Gefühle benennen und andererseits die der Kinder sprachlich aufgreifen. Wenn Kinder ihre Gefühle ausdrücken können, hilft ihnen das bei der Reflexion ihrer eigenen Gedanken. Zur Förderung der Selbst- und Fremdwahrnehmung können diverse in der Vorschule üblichen Materialien eingesetzt werden wie Bücher und Spiele zu Gefühlen und Sinneswahrnehmungen. Hilfreich sind auch Gesprächskreise in denen gemeinsam reflektiert wird (vgl. Rönna-Böse & Fröhlich-Gildhoff 2021, 77).

2. **Selbststeuerung:** Zur Fähigkeit der Selbststeuerung gehört es, seine eigenen Emotionen zu regulieren insbesondere in Situationen der Erregung (vgl. Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff 2011, 362). Zudem beinhaltet diese Fähigkeit, in aktiven Situationen aus eigener Motivation heraus zu handeln und aktiv zu werden (vgl. Fischer 2012 zit. n. Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff 2021, 77). Die Aufgabe der Pädagog*innen besteht darin, die Kinder zu Selbständigkeit im Vorschulalltag zu motivieren und ihnen regelmäßig positive Rückmeldung zu geben. Hilfreich können dabei regelmäßige und feste Routinen und Rituale sowie Regelspiele sein (vgl. Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff 2021, 78).

3. **Selbstwirksamkeit:** Dieser Resilienzfaktor beschreibt eine innere Überzeugung, durch eigenes Handeln etwas bewirken zu können (vgl. Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2011, 362). Kinder die sich selbst als wirksam erfahren, haben mehr Selbstvertrauen und sind gewillter selbstständig zu agieren. Pädagog*innen sollten Kindern im Vorschulalltag Möglichkeiten bereitstellen, Selbstwirksamkeitserfahrungen zu machen. Dabei ist es wichtig, dass die Fachkräfte die Potenziale der Kinder richtig einschätzen und ihnen ihrem Alter entsprechende Aufgaben stellen. Die Kinder sollten nicht überfordert werden, sondern Erfolgserlebnisse erzielen. Hierbei können die Pädagog*innen die Selbstwirksamkeit der Kinder fördern, indem sie ihnen ihre Stärken und Fähigkeiten vor Augen führen, die kindliche Entwicklung sowie Erfolge und Kompetenzzuwachs dokumentieren, den Kindern in einem adäquaten Rahmen Verantwortung übertragen und sie an Entscheidungen teilhaben lassen (vgl. Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff 2021, 78).

4. **Soziale Kompetenz:** Dieser Resilienzfaktor beschreibt die Fähigkeit sich selbst behaupten zu können, sich Unterstützung zu holen und Konflikte bewältigen zu können (vgl. Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff 2011, 362). Die Vorschule eignet sich besonders gut, um die soziale Kompetenz von Kindern zu fördern, da Kinder in allen sozialen Situationen durch Unterstützung der Pädagog*innen soziale Fähigkeiten erlernen und üben können. Die Fachkräfte sollten hierbei als Vorbildfunktion fungieren und den Kindern durch das Prinzip des Lernens am Modell zeigen, wie man soziale Konflikte kommuniziert und löst. Auch hier eignen sich Gesprächskreise zur gemeinsamen Besprechung und Reflexion von Konflikten im Vorschulalltag. Weitere Ideen zur Förderung

der sozialen Kompetenz sind Rollenspiele, Kooperationsspiele, Patenschaften für jüngere Kinder und gegenseitiges aktives Zuhören (vgl. Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff 2021, 79).

5. **Problemlösefähigkeiten:** Dieser Resilienzfaktor beinhaltet, wie der Name bereits sagt, das Vorhandensein von Strategien zum Lösen von Problemen in verschiedenen Situationen (vgl. Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff 2011, 362). Kinder mit Problemlösefähigkeiten wissen, wie sie Aufgaben und Herausforderungen bewältigen können unabhängig davon, ob es sich tatsächlich um schwierige Probleme handelt oder um die bloße Alltagsbewältigung (vgl. Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff 2021, 78). Pädagog*innen sollten die Kinder kontinuierlich in Entscheidungen und Plänen miteinbeziehen und sie selbstbestimmt Tätigkeiten nachgehen lassen. Außerdem sollten sie auch hier durch eigenes konstruktives problemlöseorientiertes Verhalten eine Vorbildfunktion einnehmen, denen die Kinder nachahmen und die Lösungsstrategien abschauen. Bücher und Geschichten in denen Figuren konstruktiv Probleme lösen, können hier auch eingesetzt werden (vgl. ebd.).

6. **Aktive Bewältigungsfähigkeiten:** Gemeint damit ist, durch vorhandene Kompetenzen und Strategien stressige Situationen zu bewältigen (vgl. ebd., 79). Kinder sollten zum einen ihre eigenen Grenzen kennen und zum anderen Kompetenzen und Strategien in Situationen sinnvoll einsetzen, um ihr Entspannungsbedürfnis in stressigen Situationen zu erfüllen. Zur Förderung der aktiven Bewältigungsfähigkeiten eignet es sich, belastende Situationen gemeinsam zu reflektieren, Bewegungsspiele und Entspannungsübungen in den Vorschulalltag zu integrieren und Räume mit Rückzugsmöglichkeiten zu schaffen (vgl. ebd. 80).

4.2.2 Die Bedeutung von Sport und Bewegung

Sport und Bewegung sind ein fester Bestandteil des vorschulischen Curriculums und finden zumeist ein- bis zweimal pro Woche für jeweils eine Stunde statt. Die Sporteinheiten können von den pädagogischen Fachkräften so durchgeführt werden, dass sie die Kinder in ihrer Persönlichkeitsentwicklung unterstützen. In der Sport- und Bewegungserziehung können nicht nur die Basiskompetenzen des sozialen Handelns wie Empathie, Regelverständnis, Frustrationstoleranz, Rücksichtnahme sowie Kontakt- und Kooperationsfähigkeit gefördert werden (vgl.

Zimmer 2020, 40f.), sondern auch die Entwicklung einer positiven Selbstwahrnehmung (vgl. Zimmer 2020, 35f.). Hierbei ist wichtig, dass die pädagogischen Fachkräfte die Kinder nicht mit anderen Kindern vergleichen und ihnen vermitteln, dass sie in die Fähigkeiten der Kinder vertrauen (vgl. Zimmer 2020, 37). Dabei sollten die pädagogischen Fachkräfte ein Setting bereitstellen, in dem die Kinder aktiv werden und Selbstwirksamkeitserfahrungen sammeln (vgl. Zimmer 2020, 33). Es sollten verschiedene Bewegungsangebote unterbreitet werden, die unterschiedliche Schwierigkeitsstufen beinhalten (vgl. Zimmer 2020, 37). So können alle Kinder unabhängig von ihrem Leistungsstand Erfolgserlebnisse erzielen. Alle Bewegungsangebote sollten mit dem positiven Verstärken der Kinder und seiner Bemühungen mit regelmäßiger positiver Rückmeldung begleitet werden (vgl. Zimmer 2020, 37).

Die pädagogischen Fachkräfte sollten stetig als soziales Lernmodell fungieren, indem sie angemessenes Sozialverhalten zeigen und bei Konflikten zwischen den Kindern Impulse für Lösungsvorschläge geben (vgl. Zimmer 2020, 43). Ergeben sich Situationen der Diskriminierung oder des Mobbing, sollten die pädagogischen Fachkräfte eingreifen und deutliche Grenzen ziehen. Auf Wettspiele sollte verzichtet werden, um Konkurrenzdenken und Rivalitäten zu vermeiden (vgl. Zimmer 2020, 44f.). Wichtig sind zudem möglichst viel Handlungsspielraum und Partizipationsmöglichkeiten aber dennoch vorgegebene Struktur und Grenzen (vgl. Zimmer 2020, 36f.).

Durch Sport und Bewegung können Kinder aktiv über alle ihre Sinne lernen. Je mehr Sinneskanäle beansprucht werden, desto besser und langfristiger kann das neue Wissen gespeichert werden (vgl. Zimmer 2020, 47ff.). Sie machen Körpererfahrungen und lernen sowohl ihren eigenen Körper kennen als auch das, was sie mit ihm bewirken können (vgl. Zimmer 2020, 32f.).

Wenn alle diese Punkte beachtet werden, kann die Bewegung als Medium genutzt werden, Kinder in ihrer sozialen Kompetenz und ihrer Selbstkompetenz zu fördern und sie resilienter zu machen. Die Kinder können darin unterstützt werden, Erfolgserlebnisse zu sammeln, sich selbst positiv wahrzunehmen und die Grundeinstellung zu entwickeln, dass sie selbst fähig sind Alltagsprozesse zu beeinflussen und etwas zu bewirken (vgl. Zimmer 2020, 30ff.).

4.3 Beispiele für Resilienzförderung über Förderprogramme

Zur Resilienzförderung von Kindern eignen sich auch anerkannte, erforschte und evaluierte Förderprogramme, die auf eine Förderung der protektiven Faktoren in der kindlichen Entwicklung abzielen. Dabei können die folgenden Förderprogramme präventiv im vorschulischen Bereich eingesetzt werden und allen Kindern unabhängig von ihrem Familienhintergrund helfen, Herausforderungen und Krisen im Leben zu bewältigen (vgl. Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff 2021, 65). In den Programmen geht es also darum, die kindlichen Kompetenzen der Kinder zu stärken, wobei es besonders um die in Abschnitt 4.2.1 genannten Resilienzfaktoren geht.

4.3.1 Papilio 3-6

Das Programm Papilio 3-6 richtet sich an Kinder im Vorschulalter von 3 bis 6 Jahren und zielt auf eine Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzen und der Verminderung von Verhaltensauffälligkeiten ab. Die drei grundlegenden Inhalte des Programmes sind die Reduktion von Risiken für die Entwicklung von Gewalt und Sucht, die Förderung von Schutzbedingungen und die Unterstützung einer altersentsprechenden Entwicklung. Das Programm wird zudem auf drei Ebenen realisiert: die Ebene der Kinder, der Eltern und der Fachkräfte (vgl. Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff 2021, 66f.).

Auf der Ebene der Kinder werden in regelmäßigen Einheiten in fünf Wochen anhand von interaktiven Geschichten, Marionettentheater und Hörspielen die unterschiedlichen Basisemotionen und das Hineinfühlen in Andere trainiert. Dabei soll vor allem die Fähigkeit der angemessenen Selbst- und Fremdwahrnehmung geübt werden. Zusätzlich wird ein spielzeugfreier Tag in die Woche integriert, an dem die Kinder kreativ werden und sich eigene Gruppen- und Interaktionsspiele überlegen sollen. Dabei soll die soziale Interaktion, die Kreativität und die Wahrnehmung der eigenen Bedürfnisse erlernt werden. Um prosoziales Verhalten der Kinder zu fördern, sollen sie an festgelegten Tagen in der Woche in Kleingruppen Aktivitäten nachgehen, in denen sie vorher gemeinsam besprochene soziale Regeln einhalten und positive Verhaltensweisen zeigen (vgl. Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff 2021, 66f.).

Auf der Ebene der Eltern werden regelmäßige themenbasierte Infoabende für die Eltern angeboten, an denen sie über die Inhalte des Papilio 3-6 Programmes informiert werden und Materialien ausgehändigt bekommen. Thematisiert werden vor allem der Umgang mit Lob und Gefühlen, Familienregeln und das Formulieren von Aufforderungen. Mithilfe der Informationen

und der Materialien sollen die Eltern befähigt werden, ergänzend zu der Arbeit der Fachkräfte mit den Kindern in der Vorschule, die Inhalte des Programmes in den Familienalltag zu transferieren.

Auf der Ebene der Fachkräfte stehen vor allem Fortbildungen zur kindlichen Entwicklung im Vordergrund. Fachkräfte sollen in diesen Fortbildungen darin geschult werden, Handlungsabläufe zu versprachlichen, Lob als positiven Verstärker zu nutzen, Regeln im Vorschulalltag zu etablieren und mit Nichteinhaltung von Regeln richtig umzugehen (vgl. ebd., 67).

4.3.2 EFFEKT- Entwicklungsförderung in Familien: Eltern- und Kinder- Training

Das Programm „EFFEKT – Entwicklungsförderung in Familien: Eltern- und Kinder-Training“ ist ein Präventionsprogramm für 4 bis 7-jährige und deren Eltern und besteht aus einem Eltern- und Kindertraining. Kinder sollen in diesem Training soziale Problemlösefähigkeiten erlernen und ihre sozialen Kompetenzen verbessern. Dabei sollen sie in manualisierten täglichen Gruppentrainings, die sich über drei Wochen erstrecken (oder alternativ dreimal pro Woche über fünf Wochen hinweg) zu Gefühlen, Gründe und Ursachen für Verhaltensweisen, alternative Lösungsvorschläge und der Bewertung von Handlungskonsequenzen lernen. Für die Förderung dieser sozial-kognitiven Problemlösekompetenzen wenden die Pädagog*innen Methoden wie Rollenspiele sowie Sing- und Bewegungsspiele an.

Das Elterntaining soll die Erziehungskompetenz der Eltern stärken. In diesem manualisierten Training einmal wöchentlich über fünf Wochen hinweg sollen die Eltern in folgenden Bereichen gestärkt werden: der Aufbau einer guten Eltern-Kind-Beziehung, der angemessene Umgang mit Belastungen und Überforderung in der Erziehung, der Einsatz von positiven grundlegenden Erziehungsregeln, Grenzsetzung in der Erziehung, Bitten und Aufforderung und soziale Beziehungen in der Familie (vgl. Rönna-Böse & Fröhlich-Gildhoff 2021, 70f.).

4.3.3 Kinder stärken!

Das Präventionsprogramm „Kinder stärken!“ ist ein von der Evangelischen Hochschule Freiburg entwickeltes Konzept und zielt auf eine Resilienzförderung in Kindertagesstätten ab. Es kann aber auch in Vorschulen durchgeführt werden, da die Bedingungen auch dort gegeben sind. Auch dieses Programm wird auf mehreren Ebenen umgesetzt. Auf der ersten Ebene werden die Kinder durch den Kinderkurs PRiK (Prävention und Resilienzförderung in

Kindertagesstätten) gefördert. In insgesamt 20 Einheiten zu den sechs Resilienzfaktoren sollen diese sechs Faktoren in einem zehnwöchigen Kurs zweimal wöchentlich gezielt gefördert werden.

Auf der zweiten Ebene steht die Stärkung der Eltern im Vordergrund. Ihnen sollen Elternkurse unterbreitet werden, in denen sie in ihrer Erziehungskompetenz gestärkt werden und Möglichkeiten der Resilienzförderung in der Familie erlernen. Ergänzt werden die Elternkurse durch wöchentliche Sprechstunden zu Eltern- und Familienberatung.

Auf der dritten Ebene sollen pädagogische Fachkräfte durch Fortbildungsangebote für die Durchführung der Kinder- und Elternkurse qualifiziert und ihr Fachwissen über Resilienz erweitert werden. Ergänzend dazu werden kind- und familienzentrierte Fallsupervisionen angeboten.

Auf der vierten Ebene soll die Vernetzung im Sozialraum der Kita bzw. Vorschule zur Resilienzförderung beitragen. Dabei geht es darum, die Kinder und ihre Familien an weitere Anlaufstellen wie Vereine und andere Einrichtungen anzubinden (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2015, 71-73.).

4.3.4 Faustlos

Faustlos ist ein Konzept zur Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen durch die Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzen. Zur Durchführung des Konzepts ist eine Ausbildung beim Heidelberger Präventionszentrum erforderlich. Es gibt verschiedene auf das Alter der Kinder angepasste Programme. Das Programm für Kinder im vorschulischen Alter umfasst 28 Lektionen und legt den Fokus auf die Förderung der Kompetenzen Empathie, Impulskontrolle und der Umgang mit Wut und Ärger. Dabei werden die Inhalte spielerisch und kindgerecht mit Fotokarten und zwei Handpuppen vermittelt (vgl. Heidelberger Präventionszentrum 2022).

5 Schlussbetrachtung

Gegenstand dieser Bachelor-Thesis ist es, aufzuzeigen inwiefern Kinder von Partnerschaftsgewalt in ihren Familien mitbetroffen sind und wie pädagogische Fachkräfte in der Vorschule Resilienzförderung im Rahmen ihrer Möglichkeiten für betroffene Kinder leisten können. Dabei wurden zunächst die Belastungsfaktoren und die möglichen Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung herausgearbeitet. Die Lebenswelt von Kindern in Familien mit

Partnerschaftsgewalt kann gekennzeichnet sein durch psychische Belastungen im Familienalltag aber auch belastende Emotionen der Unsicherheit und Scham die sich durch ihren (Vor-)schulalltag ziehen. Destruktive Partnerschaftskonflikte können zudem für ein konfliktreiches Familienklima sorgen, in denen die elementaren Funktionen einer Familie nicht oder nicht vollständig erfüllt werden. Mütter die verschiedene Formen der Gewalt in ihrer Partnerschaft erleben, können gesundheitlich, physisch und psychisch so beeinträchtigt werden, dass sie ihren elterlichen Aufgaben nicht gerecht werden können. Eine eingeschränkte Erziehungsfähigkeit kann für die Kinder eine Deprivation in ihren Entwicklungsbedürfnissen bedeuten. Schnell kann es zu Vernachlässigung im erzieherischen, medizinischen, emotionalen und physischen Bereich kommen, dessen Konsequenzen für die Kinder sich in ihren Entwicklungsbereichen niederschlagen. Die Lebensrealität solcher Kinder kann je nach Formen der Mitbetroffenheit und der Belastungen unterschiedlich aussehen und sich unterschiedlich auf die Kinder auswirken. So kann es zu Entwicklungsbeeinträchtigungen im sozialen, emotionalen, kognitiven und gesundheitlichen Bereich kommen. Zu diesen können soziale Probleme gehören wie die Entwicklung von aggressiven Verhaltensweisen. Emotionale Unsicherheit und psychologische Spannungszustände können die Kinder durch ihren Alltag begleiten. Diese können wiederum zu Problemen in der kognitiven Entwicklung führen. Das Risiko an einer posttraumatischen Belastungsstörung zu erkranken ist für von Partnerschaftsgewalt mitbetroffene Kinder erhöht. Auch weitere gesundheitliche Folgen wie somatische Beschwerden können sich für betroffene Kinder ergeben. Sozioökonomische Veränderungen können für die Kinder häufig belastend sein, wenn sie mit finanziellen Problemen, Armut und Wohnungslosigkeit konfrontiert werden. All diese möglichen Auswirkungen erschweren nicht nur die Bewältigung der kindlichen Entwicklungsaufgaben, sondern erhöhen zudem das Risiko einer Kindeswohlgefährdung, die die pädagogischen Fachkräfte zum Handeln und Eingreifen in das Familienleben verpflichten.

In der vorliegenden Bachelor-Thesis wurde ebenso betont, dass es sich immer um mögliche Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung handelt. Die tatsächlichen Belastungen und Entwicklungsbeeinträchtigungen hängen von den tatsächlichen Lebensumständen in der Familie ab. So spielen auch schützende Faktoren in der kindlichen Entwicklung eine Rolle so etwa personale, familiäre und soziale Schutzfaktoren.

Im zweiten Teil ging es um Möglichkeiten der Resilienzförderung in der Vorschule. So kann die Vorschule als sicherer Ort bereits eine Entlastung für von zwischeneltherlicher Gewalt

betroffene Kinder bedeuten. Eine traumasensible Haltung, Verlässlichkeit und ein ressourcenorientierter Blick helfen den Pädagog*innen zur Gestaltung der Vorschule zu einem für die Kinder sicheren Ort. Die sechs Resilienzfaktoren Selbst- und Fremdwahrnehmung, Selbststeuerung, Selbstwirksamkeit, soziale Kompetenz, Problemlösefähigkeit und die aktive Bewältigungskompetenz können durch die Vorschulpädagog*innen in ihrer Vorbildfunktion, durch Selbstwirksamkeitserfahrungen und Partizipationsmöglichkeiten gefördert werden. Ebenso kann Sport und Bewegung so durchgeführt werden, dass die Kinder in ihrer Selbstkompetenz und ihrer sozialen Kompetenz gestärkt werden können. Ergänzend dazu können die Pädagog*innen gut erforschte und evaluierte Förderprogramme einsetzen, um die Resilienz bei Kindern gezielt zu fördern.

6 Literatur- und Quellenverzeichnis

Achenbach T.M. & Edelbrock C.S. (1983). *Manual for the Child Behavior Checklist*. Burlington: University of Vermont.

AGKM - Arbeitsgemeinschaft für Kindesmisshandlung (1992). *Kindesmisshandlung in der Schweiz*. Bern: Eidgenössisches Department für Innern.

Alle, F. (2012). *Kindeswohlgefährdung. Das Praxishandbuch*, S.131-132. Freiburg: Lambertus-Verlag.

Baierl, M. (2017). Traumaspezifische Bedarfe von Kindern und Jugendlichen. In: Gahleitner, S. B., Hensel, T., Baierl, M., Kühn, M., Schmid, M., (Hrsg.), *Traumapädagogik in psychosozialen Handlungsfeldern. Ein Handbuch für Jugendhilfe, Schule und Klinik*, 3., unveränd. Aufl., S.83. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Bair-Merritt, M. H./Blackstone, M./Feudtner, C. (2006). *Physical health outcomes of childhood exposure to intimate partner violence: a systematic review*, S.2. *Pediatrics* 117: e278-90.

Baldry, A. (2007). *"It does affect me". Disruptive behaviors in preadolescents directly and indirectly abused at home*, S.29-35. In: *European Psychologist* 12.

Bodenmann, G. (2013). *Lehrbuch Klinische Paar- und Familienpsychologie*, 1.Auflage, S.83-84.; 87; 153; 156-162; 252-253. Bern: Verlag Hans Huber.

Brisch, K. H. (2005). *Bindungsstörungen. Von der Bindungstheorie zur Therapie*, 6 Auflage, S.36. Stuttgart: Klett-Cotta.

Brzank, P. (2012). *Wege aus der Partnergewalt. Frauen auf der Suche nach Hilfe*, S.54-55; 57. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Brzank, P./Hellbernd, H./Maschewsky-Schneider, U. (2006) Häusliche Gewalt gegen Frauen und Gesundheit: Besonderer Versorgungsbedarf und Interventionsmöglichkeiten der Gesundheitsversorgung. In: Hey, M. & Maschewsky-Schneider, U., (Hrsg), *Kursbuch Versorgungsforschung*, S.15-17. Berlin: Medizinisch Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft.

Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Bundesarbeitergemeinschaft Traumapädagogik (2011): *Standards für traumapädagogische Konzepte in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Ein Positionspapier des Fachverbands Traumapädagogik e. V.*, S.5-6.

Bundeskriminalamt (2020). *Partnerschaftsgewalt. Kriminalstatistische Auswertung – Berichtsjahr 2020*.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2013). Studie: *Lebenssituation, Sicherheit und Gesundheit von Frauen in Deutschland. Ergebnisse der repräsentativen Untersuchung zu Gewalt gegen Frauen in Deutschland*. Berlin: BMFSFJ.

CHANGE (1999). *Health Outcomes of Violence Against Women*, S.18. In: John Hopkins University School of Public Health - Population Information Program: Population Reports. Baltimore. Series L, No. 11.

Davies P.T. & Cummings M.E. (1994). *Marital Conflict and Child Adjustment: An Emotional Security Hypothesis*, S.387-411. *Psychological Bulletin*, 116.

Dlugosch, S. (2010). *Mittendrin oder nur dabei? Miterleben häuslicher Gewalt in der Kindheit und seine Folgen für die Identitätsentwicklung*, S.18; 23; 32; 39; 64-65; 68. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Dubowitz, H./Pitts, S. C./Black, M. M. (2004). *Measurement of Three Major Subtypes of Child Neglect*, S.344-356. In: *Child Maltreatment* 9.

Enzmann, D. & Wetzels, P. (2001). *Das Ausmaß häuslicher Gewalt und die Bedeutung innerfamiliärer Gewalt für das Sozialverhalten von jungen Menschen aus kriminologischer Sicht. In: Familie, Partnerschaft und Recht* 7, S.246-251. München: Beck Verlag.

Evans, S.E./Davies, C/DiLillo, D. (2008). *Exposure to domestic violence: A meta-analysis of child and adolescent outcomes*, S.132. In: *Aggression and Violant Behaviour*, 13.

Fingerle, M. (2011). Resilienz deuten - Schlussfolgerungen für die Prävention. In M. Zander (Hrsg.), *Handbuch Resilienzförderung*, S. 213. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Fischer, S. (2012). Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen. In Fröhlich- Gildhoff, K., Becker, J, Fischer, S. (Hrsg.), *Gestärkt von Anfang. Resilienzförderung in der Kita*, S. 41–55. Weinheim: Beltz.

Fröhlich-Gildhoff, K./Rönnau, M./Dörner, T./Kraus-Gruner, G./Engel, E.-M. (2007a): *Kinder Stärken! – Resilienzförderung in der Kindertageseinrichtung*. Unveröffentlichter Abschlussbericht, Zentrum für Kinder- und Jugendforschung an der Evangelischen Hochschule Freiburg.

Fröhlich-Gildhoff, K., Rönnau-Böse, M. (2015): *Resilienz*, 4., akt. Auflage, S.71-73. München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag.

Freie und Hansestadt Hamburg (2022). *Das Schuljahr 2021/22 in Zahlen. Das Hamburger Schulwesen*, S.7. Online unter: <https://www.hamburg.de/content-blob/15857000/c58fce0c60521a28a6b4ac7d8bdaa5e3/data/pdf-gesamtdokument-2021-22.pdf> (Zugriff: 13.07.2022).

Freie und Hansestadt Hamburg (2016). *Richtlinie für die Bildung und Erziehung in Vorschulklassen*. Online unter: <https://www.hamburg.de/content-blob/73096/4eff3cb73ae424601458b70c02630598/data/anlage-2-richtlinie-vsk.pdf> (Zugriff: 06.07.2022).

Gahleitner, S. B. (2008). Neue Bindungen wagen: personzentrierte und beziehungsorientierte Therapie bei komplexer Traumatisierung. In: Fischer, G., Schay, P., (Hrsg.), *Psychodynamische Psycho- und Traumatherapie. Konzepte - Praxis – Perspektiven*, S.155. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Galm, B./Hees, K./Kindler, H. (2016). *Kindesvernachlässigung - verstehen, erkennen und helfen*, S.42-63; 66. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Gelles, R. J. (2002). Gewalt in der Familie. In: Heitmeyer, W., Hagan, J., (Hrsg.), *Internationales Handbuch der Gewaltforschung*, S.1068. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Gloger-Tippelt, G. & König, L. (2005). Bindungsentwicklung bei Kindern und Jugendlichen mit Misshandlungs- und Missbrauchserfahrung. In: G. Deegener & W. Körner (Hrsg.), *Kindesmisshandlung und Vernachlässigung. Ein Handbuch*, S.348. Göttingen: Hogrefe Verlag.

Graham-Bermann, S.A. (2002). Child Abuse in the context of domestic violence. In: Myers, J.E.B., Berliner, L., Briere, J., Hendrix, C.T., Jenny, C., & Reid, Z.A., (Hrsg.), *The APSAC handbook on child maltreatment*, 2. Auflage, S.119-129. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Graham-Bermann, S. A. & Levendosky, A. A. (1997). *The social functioning of preschool-age children whose mothers are emotionally and physically abused*, S.59-84. Journal of Emotional Abuse, 1.

Graham-Bermann, S. A., Levendosky, A. A. (1998). *Traumatic Stress Symptoms in Children of Battered Women*. In: Journal of Interpersonal Violence 13 (1).

Goldbeck, L. (2013). Häusliche Gewalt. Psychische Folgen für die Kinder. In: Walper, S., Fichtner, J., Normann, K., (Hrsg.), *Hochkonfliktliche Trennungsfamilien. Forschungsergebnisse, Praxiserfahrungen und Hilfen für Scheidungseltern und ihre Kinder*, 2. Auflage, S.132-135; 157-158. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Hantel-Quitmann, W. (2015). *Klinische Familienpsychologie. Familien verstehen und helfen*, S.31; 274-277; 293. Stuttgart: Klett-Cotta.

Hedervari-Heller, E. (2012). Bindung und Bindungsstörungen. In: Cierpka, M., (Hrsg.), *Frühe Kindheit 0-3 Jahre. Beratung und Psychotherapie für Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern*, S.63-64. Berlin: Springer Verlag.

Heidelberger Präventionszentrum (2022). *Faustlos Kindergarten*. Online unter: <https://www.hp-z.de/faustlos-kindergarten/> (Zugriff: 11.07.2022).

Hellbernd, H./Brzank, P./Wieners, K./Maschewsky-Schneider, U. (2004). *Häusliche Gewalt gegen Frauen: gesundheitliche Versorgung. Das S.I.G.N.A.L. – Interventionsprogramm. Handbuch für die Praxis, Wissenschaftlicher Bericht. Gefördert mit Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend*, S.28. Berlin.

Heyman R.E., O'Leary K. & Jouriles E.N. (1995). *Alcohol and aggressive personality styles: Potentiators of serious physical aggression against wives*, S.44-57. Journal of Family Psychology, 9.

Heynen, S. (2001). *Partnergewalt in Lebensgemeinschaften: direkte und indirekte Auswirkungen auf die Kinder*, S.83-99. In: Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis, 24 (56/57).

Hirigoyen, M. (2006). *Warum tust du mir das an? Gewalt in Partnerschaften*, S.24-48. München: Beck.

Jaffe, P. G./Wolfe, D. A./Wilson, S. K. (1990). *Children of battered women. Developmental clinical psychology and psychiatry*, S.27. In: London, New Delhi: Sage Publications, Thousand Oaks.

Kaiser, S. (2020). *Resilienzförderung bei Kindern unter drei Jahren. Ein Weiterbildungsprogramm für pädagogische Fachkräfte*, S.25. Wiesbaden: Springer Verlag.

Kavemann, B. (2013). Zusammenhänge zwischen Gewalt gegen Frauen und Gewalt gegen Kinder. Der Blick der Forschung. In: Kavemann, B/ Kreyssig, U., (Hrsg.), *Handbuch Kinder und häusliche Gewalt*, 3. Auflage, S.15; 39. Wiesbaden: Springer Verlag.

Kindler, H. (2002): *Partnerschaftsgewalt und Kindeswohl. Eine meta-analytisch orientierte Zusammenschau und Diskussion der Effekte von Partnerschaftsgewalt auf die Entwicklung von Kindern: Folgerungen für die Praxis*, S.1; 8-9; 12; 35; 37; 42-43; 49; 52-53 München: Verlag Deutsches Jugendinstitut e. V.

Kindler, H. (2006b). Wie können Misshandlungs- und Vernachlässigungsrisiken eingeschätzt werden? In: Kindler / Lillig / Blüml / Meysen / Werner, (Hrsg.), *Handbuch Kindeswohlgefährdung nach § 1666 und Allgemeiner Sozialer Dienst (ASD)*, Kap. 70(S.3-4). München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.

Kindler, H. (2008). Partnerschaftsgewalt und Kindeswohl. In: Henry-Huthmacher, C., (Hrsg.), *Schutz des Kindeswohls bei Gewalt in der Partnerschaft der Eltern*, S.13-36. Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.

Kindler, H. (2013). Partnergewalt und Beeinträchtigungen kindlicher Entwicklung: Ein aktualisierter Forschungsüberblick. In: B. Kavemann & U. Kreyssig, (Hrsg.), *Handbuch Kinder und häusliche Gewalt*, 3. Auflage, S.40. Wiesbaden: Springer VS.

Kindler, H./Werner, A. (2005). Auswirkungen von Partnerschaftsgewalt auf Kinder: Forschungsstand und Folgerungen für die Praxis. In: G. Deegener, W. Körner (Hrsg.), *Kindesmisshandlung und Vernachlässigung. Ein Handbuch*, S. 112-113; 115; 117. Göttingen: Hogrefe Verlag.

Kühn, M. (2013b): Traumapädagogik und Partizipation, Zur entwicklungslogischen, fördernden und heilenden Wirksamkeit von Beteiligung in der Kinder- und Jugendhilfe. In: J. Bausum, L. Besser, M. Kühn, W. Weiß (Hrsg.) *Traumapädagogik, Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis*, S.140. Weinheim & München: Juventa Verlag.

Kratzsch, W./Menrath, I/ Steffens, M. (2014/2015). *Auswirkungen von partnerschaftlicher Gewalt auf Mütter und ihre Kinder*, S.539-550. In: Pädiatrische Praxis 83.

Krug E., Dahlberg L., Mercy J., Zwi A. & Lozano R. (2002). *World Report on Violence and Health*. Geneva: World Health Organisation.

Lamnek, S./Luedtke, J./Ottermann, R. (2006). *Tatort Familie: Häusliche Gewalt im gesellschaftlichen Kontext*, 2. Auflage, S.78. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Laubstein, C./Holz, G./Seddig, N. (2016). Armutsfolgen für Kinder und Jugendliche. Erkenntnisse aus empirischen Studien in Deutschland, S.45ff. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

- Leeb, R. T./Paulozzi, L./Melanson, C./Simon, T./ Arias, I. (2008). *Child Maltreatment Surveillance: Uniform Definitions for Public Health and Recommended Data Elements, Version 1.0.*, S.11-17). Atlanta (GA): Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control. Online unter: https://www.cdc.gov/violenceprevention/pdf/cm_surveillance-a.pdf (Zugriff: 22.06.2022).
- Lehmann, P. (1997). *The Development of Posttraumatic Stress Disorder (PTSD) in a Sample of Child Witnesses to Mother Assault*, S.241-257. *Journal of Family Violence*, 12.
- Lohaus, A. & Vierhaus, M. (2015). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor*, 3. überarbeitete Auflage, S.38-39; 110-114; 181; 222. Berlin & Heidelberg: Springer Verlag.
- Lohmann, K. (2016). Das Leben lieben lernen: Lebensfreude als Grundhaltung traumapädagogischen Handelns. In M. Baierl, K. Frey (Hrsg.), *Praxishandbuch Traumapädagogik. Lebensfreude, Sicherheit und Geborgenheit für Kinder und Jugendliche*, 3., unveränd. Aufl., S. 134-136. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Mayer, M. (2021). *Traumasesensibles Arbeiten mit Kindern. Ein Leitfaden für Fachkräfte der Kindertagesbetreuung und Frühen Bildung*, S.19-26. Berlin-Brandenburg: Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg.
- McCloskey L.A. & Stuewig J. (2001). *The quality of peer relationships among children exposed to family violence*, S.83-96. In: *Development and Psychopathology*, 13.
- McGee, C. (1997). *Children's Experiences of Domestic Violence*, S.13-23. In: *Child and Family Social Work* 2.
- Moggi, F. (2005). Folgen von Kindesmisshandlung: Ein Überblick. In: Deegener, G. & Körner, W., (Hrsg.), *Kindesmisshandlung und Vernachlässigung. Ein Handbuch*, S. 94-103. Göttingen: Hogrefe.
- Murphy C.M. & O'Leary K. (1989). Psychological aggression predicts physical aggression in early marriage, S.579-582. In: *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57.
- Mullender, A./Kelly, L./Hague, G./MaIos, E./Umme J. (2001): *Children's needs, coping strategies and understanding of women abuse. Full report of research activities and results*. London: Economic & Social Research Council.
- Myke, E./ Jordan, M. (2010). Häusliche Gewalt. Hintergründe verstehen, Betroffene begleiten und unterstützen. In: Färber, H., Seyfarth, T., Blunck, A., Vahl-Seyfarth, E., Leibfritz, J. (Hrsg.): *Umgang mit Lebenskrisen. Verstehen – Begleiten – Bewältigen*, S.172. Mössingen: KBF.
- Noack, J. (2010). Erik H. Erikson: Identität und Lebenszyklus. In: Jörissen, B. & Zirfas, J. (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Identitätsforschung*, 1. Auflage, S.44-47. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Petri, H. (1995). *Das Leiden der Kinder in gewalttätigen Ehen*. In: *Pro Familia Magazin* 23 (4), S.17-18. Braunschweig: Deutsche Gesellschaft für Sexualberatung und Familienplanung.

- Pflegerl, J. & Cizek, B. (2001). Erklärungsansätze für das Phänomen Gewalt in der Familie. In: Bundesministerium für Soziale Sicherheit und Generationen, (Hrsg.), *Gewalt in der Familie. Gewaltbericht 2001. Von der Enttabuisierung zur Professionalisierung*, S.41. Wien.
- Roustit C./Renahy, E./Guemee, G./Lesieur, S./Parizot, I./Chauvin, P. (2009). *Exposure to Interparental Violence and Psychosocial Maladjustment in the Adult*, S.563-568. In: *J Epidemiol Community Health*, 63(7).
- Rönnau-Böse, M. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2021). Resilienzförderung im Vorschulalter. In: Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönnau-Böse, M., (Hrsg.), *Menschen stärken. Resilienzförderung in verschiedenen Lebensbereichen*, S.65-67; 70-71; 77-80. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Rönnau-Böse, M. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2011). Präventionsprogramme für Kindertageseinrichtungen- Förderung von seelischer Gesundheit und Resilienz. In: Zander, M. (Hrsg.), *Handbuch Resilienzförderung*, S.361-362. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rutter, M. (1997): *Nature-Nurture Integration. The Example of Antisocial Behavior*, S.390-398. In: *American Psychologist*, 52.
- Sahli, K. (2014). Entwicklung und Entwicklungsaufgaben. In: Kupferschmidt, S. & Koch, I. (Hrsg.), *Psychisch belastete Eltern und ihre Kinder stärken. Ein Therapiemanual*, S.24. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schmid, M. (2016). Nutzen der traumapädagogischen Haltungen. Konzepte für ethische Fragestellungen im pädagogischen Alltag. In: Weiß, W., Kessler, T., Gahleitner, S. (Hrsg.), *Handbuch Traumapädagogik*, S.81. Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Schneider, U. (1990). Gewalt in der Familie. In: Schwind, H. & Baumann, J., (Hrsg.), *Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt. Analysen und Vorschläge der unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt (Gewaltkommission, S.508, Band III. Berlin.*
- Schone, R./Gintzel, U./Jordan, E./Kalscheuer, M./Münder, J. (1997). *Kinder in Not. Vernachlässigung im frühen Kindesalter und Perspektiven sozialer Arbeit*, S.21. Münster: Votum.
- Schröttle, M./Müller, U./Glarneier, S. (2004): *Lebenssituation. Sicherheit und Gesundheit von Frauen in Deutschland: Eine repräsentative Untersuchung zu Gewalt gegen Frauen in Deutschland*. Berlin: BMFSFJ.
- Statistisches Bundesamt (Destatis). (2022). *Pressemitteilung Nr. 350 vom 21. Juli 2021*. (Online Zugriff: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2021/07/PD21_350_225.html) (Zugriff: 07.07.2022).
- Suess, G. & Burat-Hiemer, E. (2009). *Erziehung in Krippe, Kindergarten und Kinderzimmer. Erziehungsratgeber für Eltern, Erzieherinnen und Tagesmütter*, S.41. Klett-Cotta-Verlag.
- Troxel, W.M., & Matthews, K.A. (2004). *What are the costs of marital conflict and dissolution to children's physical health?*, S.29-57. In: *Clinical Child and Family Psychology Review*, 7.
- Ueckerth, L. (2014). *Partnergewalt gegen Frauen und deren Gewaltbewältigung*, S.40. Herbolzheim: Centarus Verlag & Media UG.

Welter-Enderlin, R. (2006): Resilienz aus der Sicht von Beratung und Therapie. In: Welter-Enderlin, R., Hildenbrand, B., (Hrsg.), *Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände*, S. 134. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.

Wetzels, P. (1997). *Gewalterfahrungen in der Kindheit*. Baden-Baden: Nomos.

Weiß, W. (2016). *Philipp sucht sein Ich, Zum pädagogischen Umgang mit Traumata in den Erziehungshilfen*, 8. durchges. Aufl., S.134-135. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Wustmann, C. (2016). *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*, 6.Auflage, S.18; 28-29. Weinheim: Beltz.

World Health Organization (WHO). (1994). *Life skills education in schools. Parts 1 and 2*. Geneva: WHO, Divisions of Mental Health.

World Health Organization (WHO). (2012). *World Report on Violence and Health*. Genf: WHO.

Zimmer, R. (2020). *Handbuch Bewegungserziehung. Grundlagen für die Ausbildung und pädagogische Praxis*, 26. Gesamtauflage, S.30-37; 40-41; 43-44; 47. Freiburg: Verlag Herder.

Zimmermann, D. (2017). Können wir uns aushalten? Beziehungstraumatisierungen und der Sichere Ort im pädagogischen Setting. In: Zimmermann, D., Rosenbrock, D., H., Dabbert, L., (Hrsg.), *Praxis Traumapädagogik*, S.40-43. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe selbstständig verfasst und nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommene Stellen sind in allen Fällen unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht.

Hamburg, 20.07.2022

Mahmmoda Rafik