

Handeln, Erzählen, Verstehen

Bedingungen schaffen für das Sprechen und anerkennende Hören von Kindern, die Gewalt erlebt haben

Heidrun Schulze

„Wir alle behaupten, uns liege das Wohlergehen der Kinder und die Verbesserung der kindlichen Lebensbedingungen am Herzen. Doch ein Projekt, das beides fördert, ist für die meisten Leute völlig unannehmbar, weil es konventionelle Denkweisen, konventionelle Machtverhältnisse bedroht.“ (Rogers, 1981, S. 133)

Zusammenfassung

Im Artikel wird ein Bezugsrahmen zwischen Vygotskijs (1934/2002) Lernkonzept durch Sprache und Entwicklung und dem Verfahren Narrative Therapy vorgestellt. Michael White (2010) stützt sich in seinen „Scaffolding Conversations“ – ins Deutsche übersetzt als „Ein Gerüst aufbauen“ (White, 2010), „Gerüstbauende Konversation“ (Loth, 2007) – auf Vygotskijs „Zone der nächsten Entwicklung“ (Vygotskij, 1934/2002). Im Rahmen mehrjähriger Lehrforschungsprojekte wurden zahlreiche narrative episodische Interviews in Frauenhäusern mit von Gewalt betroffenen Kindern durchgeführt. Basierend auf diesen transkribierten Aussagen von Kindern wird ein mögliches Fragegerüst für einen narrativ und entwicklungsorientierten Dialog im Paradigma „Narrative Therapy“ (White, Epston, 1990/2009) exemplarisch aufgezeigt. Dieses Vorgehen überschreitet den rekonstruktiven Forschungskontext qualitativer Sozialforschung insofern, als es sich an den Zitäten der Kinder orientiert, dann aber Fragen zu weiteren Versprachlichungen wie einer alternativen Identitätsarbeit und dem Aufspüren von „Agency“ entwickelt. Grundlage dieses Artikels bilden somit zwar die Forschungsbefunde aus der narrativen Biografieforschung, sie werden jedoch verknüpft mit Whites Denkanstößen zum „Abwesenden, jedoch Impliziten“ („absent but implicit“; White, 2000b) und zum wertschätzenden und förderlichen „Fragegerüst“ sowie mit Whites Anlehnung an Vygotskijs Denktradition zur wechselseitigen Befruchtung und kritischem Hinterfragen von Forschung und Praxis.

1. Kinder und ihre Erfahrung familialer Gewalt: Zwischen Sichtbar-Machen und Pathologisieren

Kinder, in deren Familien verschiedenste Formen von Gewalt ausgeübt werden, lebten bisher im Schatten der Gewalterfahrung ihrer Mütter (Dlugosch, 2010; Rommelspacher, 1995); die Folgen, die das Miterleben und Zuschauen von Gewalt bei ihnen hervorrufen kann, wurden nicht wahrgenommen. Zugleich zeigt die Forschung, dass Kinder in von Gewalt

geprägten Familienmilieus selbst Opfer verschiedenster Formen von Gewalthandlungen werden (Schulze et al., 2012; Schulze, 2012a,b; Schulze, Witek i. E.; Strasser, 2007; Kave-mann, 2000). Neue Studien, die sich mit den Folgen traumatisierender Zeugenschaft von Kindern in häuslichen Gewaltvorfällen beschäftigen, führen zu einer zunehmenden Sensibilität in der Fachöffentlichkeit. Gewalt in Familien – z. B. gegen einen Elternteil oder (ein) Geschwister – führt zu Traumatisierungen auch bei „zuschauenden“ Kindern und Jugendlichen. Seitdem das Phänomen Traumatisierung, also lebensgeschichtliche Erfahrung von existenzieller Bedrohung, Demütigung, Überwältigungs- und Ohnmachtserfahrung zum psychosozialen Diskurs gehört, ist zu beobachten, dass von Gewalt betroffene Kinder wegen des Labels „traumatisiert“ häufig an sog. „Spezialeinrichtungen“ weitergereicht werden (Kühn, 2011; Schulze, Witek, i. E.) und aufgrund von Unsicherheit oder eigener Angst („da machen wir ja ein Fass auf“; Schulze, Witek, i. E.) nicht mit ihnen über ihre Erfahrung gesprochen wird. Neben der Anerkennung posttraumatischer Belastungsreaktionen (im Gegensatz zu Belastungsstörungen) besteht die Gefahr, Kinder und Jugendliche auf die Gewalterfahrung, in der Folge auf einen Opferstatus, auf „beobachtbare“ oder zu prognostizierende „Störungen“ zu reduzieren.

Mit der Störungszuschreibung durch ExpertInnen gegenüber Kindern geht oft die Enteignung von deren subjektiver Erfahrung, Deutung und Handlungsweise einher, die ich als „wissenschaftliche Kolonisierung“ (Holzkamp, 1995, S. 125; vgl. auch Held, 2010, S. 35) und als Entzug lebensweltlichen Wissens diskutiere, indem ich mit Foucaults Analyse von Wissen und Macht (Foucault, 1976, 1977) den objektivierenden und kategorisierenden „klinischen Blick“ als Macht durch ExpertInnenwissen kritisiere. Kindern wird so ihr Sprechen über sich selbst genommen. Oftmals werden Stärken, Ressourcen und auch Widerstandsfähigkeiten, mit denen sich Kinder und Jugendliche schützen, von den Professionellen nicht wahrgenommen, trivialisiert oder aber nicht geschätzt und nicht gestärkt. Viele Fachkräfte konzentrieren sich auf die Auswirkungen der traumatischen Erlebnisse. Eine solche störungsorientierte Fokussierung birgt Gefahren, wie (a) die Einstellung der TäterInnen zu übernehmen, (b) die AdressatInnen in ihrer Opferrolle zu bestärken oder sie erneut zum Opfer zu machen und (c) Kinder auf ihre Gewalterfahrung zu reduzieren (Schulze, Zimmermann, 2012).

Enders (1990, S. 76) bringt es im Bereich der Traumatisierung durch sexualisierte Gewalt auf den Punkt: „Sehen Fachwelt und Öffentlichkeit nur die Folgen der Betroffenen, so übernehmen sie die Perspektive der Täter, sie reduzieren Mädchen und Jungen, Frauen und Männer auf die Erfahrung der sexuellen Gewalt und ignorieren ihre Überlebenskraft. Damit werden Betroffene zum zweiten Mal zum Opfer: zum Opfer eines an Symptomen orientierten (therapeutischen) Definitionsprozesses.“

2. Die Denktradition: Vom Individuellen zur Befähigung im und am Sozialen nach Vygotskij

White befasste sich neben vielen anderen Theorierichtungen wie Philosophie und Linguistik auch mit Vygotskij's Sprachforschung und Lernkonzepten, die der russischen Tätigkeitspsychologie zugeordnet werden. Whites Handlungsorientierung und seine Grundhaltung, Gesellschaft in ihrer Wirksamkeit auf das „Innere“ des Individuums, im Gegensatz zur innerpsychischen Zuwendung auf das „Äußere“ aufzufassen, lassen Parallelen zwischen Whites eigenen Erfahrungen in Therapieprozessen und Vygotskij's Ideen über Lernen und Entwicklung erkennen. Für White trugen die Auffassungen Vygotskij's zu einem neuen Verständnis in der therapeutischen Praxis bei, da sie das Bedeutsame in narrativen Therapiegesprächen, das Sprechen „an sich“ klar herausstellten und verschiedene narrative Verfahren untermauerten (White, 2010, S. 247f.).

„Nach ... [diesem Verfahren] basieren individuelle Kompetenz und die Fähigkeit zu verantwortungsbewusstem Handeln auf einer besonderen Form des sozialen Austauschs, der dazu beiträgt, dass ein Gerüst für die nächste Zone des Lernens aufgebaut wird. Dieses Verständnis von Entwicklung individueller Kompetenzen und von verantwortungsbewusstem Handeln nährt meinen Optimismus, dass man Menschen, die wegen unterschiedlichster Probleme und Dilemmata therapeutische Hilfe suchen, im Gespräch Möglichkeiten bieten und sie dadurch unterstützen kann.“ (White, 2010, S. 265).

White arbeitete ebenso wie sein Co-Autor Epston als Sozialarbeiter in psychiatrischen Krankenhäusern und später als Familientherapeut (White gründete 1983 das „Dulwich Centre“ für Familientherapie in Adelaide; Epston leitet seit 1987 das „Family Therapy Centre“ in Auckland), ohne jedoch eine therapeutische Ausbildung absolviert zu haben. Ihre Ideen zur Narrative Therapy entstanden durch die Erfahrungen, die sie in ihrer klinischen Praxis, insbesondere im Umfeld der Kinder- und Jugendpsychiatrie in Australien und Neuseeland (vgl. Polkinghorne, 2004), mit der Praxis und den Folgen der klinisch-psychiatrischen Diagnostik und der daran geknüpften Therapie gemacht hatten. Ihre Kritik bezog sich vor allem auf die psychologischen und psychiatrischen Deutungen, mit denen Personen von ihren konkreten Lebensbedingungen, den soziokulturellen Kontexten und den dominanten Diskursen als „Praktiken der Macht“ abgekoppelt wurden. Narrative Therapy gründet auf poststrukturellen Gedanken, einer relationalen, vieldeutigen und lebenslangen Identitätsherstellung. White und Epston entwickelten sechs Verfahren, die White in den „Landkarten der narrativen Therapie“ (2010; englisches Original unter dem Titel „Maps of narrative practice“, 2007) erläutert. Diese Landkarten sind allerdings nicht, wie White ausdrücklich betont, als Vorschriften oder Laufzettel zum Abhaken einzelner Schritte gedacht, sondern „sie sollen der Orientierung im Gelände dienen, dem Nachvollziehen möglicher Wege“ (Loth, 2007, S. 1).

Die Untersuchungen und Theorieentwicklung von Lev S. Vygotskij beeinflussten White stark in seinen Überlegungen zur theoretischen Fundierung seiner praktischen Beratungsarbeit, insbesondere für einen Retraumatisierung verhindernden Dialog mit traumatisierten Kindern. Obwohl sich Vygotskij's Arbeiten auf die frühe Kindheit bezogen, sah White in dessen Ideen über Lernen und Entwicklung und in der sog. „Zone der nächsten Entwicklung“ (Vygotskij, 1934/2002) eine Relevanz für alle Altersstufen, insbesondere für die beraterische, therapeutische – und hier sei ergänzt: pädagogische – Praxis. Demnach können Fachkräfte mit den Kindern und Jugendlichen die „Zone der nächsten Entwicklung“ (konkret: Wissen über sich selbst und die eigene Handlungsfähigkeit, über eigene Werte, Hoffnungen und Träume) erreichen, indem sie mit ihnen gemeinsam ein Gerüst aus spezifischen Fragen praktizieren, damit sie selbst „in gangbaren Schritten weitergehen“ (White, 2010, S. 251) können.

„Das schrittweise Wegbewegen vom Bekannten und Vertrauten heißt nicht, dass man sich von seinem Leben abspaltet. Mit dieser Art von Distanzierung legt man die Grundlage dafür, dass man eine stärkere Rolle bei der Gestaltung der eigenen Entwicklung nimmt und dadurch sein Leben räumlich betrachtet mehr ausfüllt.“ (ebd., S. 251f.).

Von Vygotskij's Ideen angeregt, entwickelte White Fragekategorien, die den BeraterInnen und TherapeutInnen bei den Gesprächen eine Orientierung sein und eine „schrittweise Durchquerung der nächsten Lernzone erleichtern sollen“ (ebd., S. 252). In der Weiterführung von Vygotskij's Zone der nächsten Entwicklung konzeptualisierte White Fragekategorien, die ich in diesem Artikel anhand von Kinderaussagen aus eigenen Lehr-Forschungsprojekten exemplarisch aufzeigen werde. Zunächst erfolgt jedoch ein historischer wie theoretischer Rückgriff auf die Entstehungsgedanken Vygotskij's.

Vygotskij's Denkrichtung über Entwicklungspsychologie wurde durch Marx' und Engels Vorstellungen zu Ökonomie und Politik beeinflusst (vgl. Miller, 1983/1993). Die Produktionsweise einer Gesellschaft – ob sozialistisch, kapitalistisch oder feudalistisch – bestimme die Arbeitsbedingungen und sozialen Interaktionen des Menschen, die ihrerseits wieder seine Kognitionen beeinflussen: Denkstile, Einstellungen, Realitätswahrnehmung und Wertvorstellungen. Sie verändern sich durch Tätigkeit/Arbeit (ebd.). Vygotskij übertrug dies auf die Entwicklungspsychologie des Kindes. Er verstand Kinder immer in sozialen Kontexten und die Sprache als (soziales) Werkzeug; der Umgang damit – das Sprechen – wirke sich direkt auf das Denken der Kinder aus. Im Gegensatz zu in der westlichen Gesellschaft weit verbreiteten Entwicklungstheorien (so geschieht Entwicklung z. B. bei Piaget, 1937/1974, im Individuum als Aktivität der eigenen Person, Umwelt und Beteiligung anderer Personen werden weitgehend ausgeklammert) sieht Vygotskij die Person nicht getrennt von ihrer sozialen Umwelt, sondern das Soziale, Kulturelle als einen Teil des individuellen Lebens jedes Menschen (Vygotsky, 1930/1978).

Demnach ist menschliches Verhalten nicht ohne soziale Kontexte zu verstehen und zu erklären, es findet nicht in einem Vakuum statt. Kinder werden durch den soziokulturell-historischen Kontext beeinflusst und geformt, wiederum beeinflussen die Kinder diesen Kontext. „Aufgrund dieser Gegenseitigkeit nehmen wir die Natur des Kindes nur verzerrt wahr, wenn wir seinen Kontext ausblenden“ (Miller, 1983/1993, S. 344). Diesen Standpunkt greift die neue subjektorientierte und kontextuelle Kinderforschung (Højholt, 2012) auf, indem sie die Perspektive auf die jeweilige soziale Situation der Kinder richtet, auf ihre Umwelt, an der sie teilnehmen, in der ihnen bestimmte Werte und Dinge wichtig sind und zu der sie sich ins Verhältnis setzen.

Die soziale Situation ist bei Vygotskij der zentrale Ort von Lernen und Entwicklung, hier sind Kinder auf Unterstützung und Zusammenarbeit angewiesen. Eine solche Zusammenarbeit versteht er nicht als „reines“ Nachahmen, sondern als ein gemeinschaftliches Suchen nach Lösungen. Wird der Schwierigkeitsgrad zu hoch, so bleibt die Aufgabe für das Kind, auch mit Hilfe, nicht lösbar. Nach Vygotskij (1934/2002) besteht „die Möglichkeit, in der Zusammenarbeit ein höheres intellektuelles Niveau zu erreichen, also die Möglichkeit, von dem, was das Kind kann, zu dem, was es nicht kann. Was das Kind nach seinem aktuellen Entwicklungsstand kann, kann durch Zusammenarbeit erweitert werden, und das Kind wird dies bald selbstständig können. Nur *der* Unterricht im Kindesalter ist gut, der der Entwicklung vorausseilt und sie nach sich zieht.“ (S. 331; Hervorh. i. Org.)

Lernen – Lernsituationen – muss sich auf die noch nicht entwickelbaren Funktionen beziehen, also auf die Zone der nächsten Entwicklung, die aber von Kind zu Kind unterschiedlich sein kann. Ziel ist, dass die Lernsituation bei der geistigen Entwicklung des Kindes als „Schrittmacher der Entwicklung“ (ebd., S. 333) dient. In der Zone der nächsten Entwicklung findet nach Vygotskij eine bestimmte Art der Begriffsbildung statt: die Bildung von „logisch definierten“ Begriffen (ebd.). Diese Arbeit der Begriffsbildung verlangt von den Kindern, sich von den intuitiven, spontanen Begriffen aus den Erfahrungen zu lösen, sie zu abstrahieren und sie frei vom Kontext in ein formales System einzuführen. Dadurch geschieht ein Bewusstwerden von Begriffen, es entsteht die Fähigkeit, bewusst benutzte und von der Situation abstrahierte Begriffe in unterschiedlichen Kontexten zu verwenden. In diesem Zusammenhang sollen Kinder befähigt werden, die „Sprache neu betrachten“ (ebd., S. 365) zu können. Wörter werden zu „Objekten der Kommunikation“ (ebd.) und sind nicht länger „Mittel, mit dem sich Bedeutung mitteilen läßt“ (ebd., S. 365). Durch die Unterstützung von Fachkräften, die die Aufmerksamkeit der Kinder auf Bedeutungen von Wörtern lenken, werden den Kindern ihre Denkprozesse bewusst, so entsteht durch den sozialen Austausch zwischen Kindern und Fachkräften bei den Kindern eine neue Denkform.

„Es ist eine absolut unbezweifelbare, unbestreitbare und unwiderlegbare Tatsache, dass die Bewusstheit und Willkürlichkeit der Begriffe, die noch unentwickelten Eigenschaften der spontanen Begriffe des ... [Kindes], ganz und gar in der Zone der nächsten Entwicklung liegen, d. h. in der Zusammenarbeit mit dem Denken des Erwachsenen sichtbar und wirksam werden ..., indem sie deren Zone der nächsten Entwicklung realisieren; denn was das Kind heute in Zusammenarbeit zu leisten vermag, das wird es morgen selbstständig auszuführen im Stande sein.“ (Vygotskij, 1934/2002, S. 348)

Durch einen gemeinsamen Verstehenshintergrund des Kindes mit einer kompetenten Person, basierend auf einem gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus und einem gemeinsamen Ziel, kann ein Lernen innerhalb dieser Zone der nächsten Entwicklung entstehen. Es handelt sich um einen sozialen Austausch, in dem Erwachsene ebenfalls beeinflusst und in ihrer Interaktionskompetenz gefordert werden. „Kinder suchen sich bestimmte soziale Kontexte aus, erfahrene Erwachsene in diesen Kontexten um Hilfe und übernehmen in den jeweiligen Lebensbereichen immer mehr Verantwortung“ (Miller, 1983/1993, S. 351). Lernen und Entwicklung hängen mit der Zone der nächsten Entwicklung zusammen, für Vygotskij ist das Lernen der „Motor“ der Entwicklung. Aus der Arbeitswelt (Tätigkeit als Aneignung von Welt) entlehnt Vygotskij den Begriff des „Gerüsts“.

„So wie ein Gerüst als zeitlich begrenzter Rahmen eine Stützfunktion für die an einem Gebäude arbeitenden Handwerker und ihre Baumaterialien besitzt, so unterstützen erfahrene Personen vorübergehend die sich entwickelnden Fertigkeiten eines Kindes, wobei sie das Ausmaß ihrer Hilfe an die Bedürfnisse des Kindes anpassen.“ (Miller, 1983/1993, S. 374)

3. Das Fragegerüst: Scaffolding conversations nach Yuen

Bei den folgenden Ausführungen zu Michael Whites Fragekategorien handelt es sich um eine Übersetzung eines für mich wegweisenden Workshops von Angel Yuen in Calgary und Toronto zu „Narrative responses to traumatic experiences“. Angel Yuen, Leiterin des Narrative Therapy Centre in Toronto (www.narrativetherapycentre.com), hat das Fragegerüst Whites auf vier Ebenen konzeptualisiert. Sie hat hierzu in bewundernswert sensibler Weise Fragen entwickelt, die – wie ihre jahrelange praktische Arbeit zeigt – auch schon von kleinen Kindern verstanden und beantwortbar sind (je nach Entwicklungsstand und Frage-Gerüst-Ebene). Das Workshop-Manuskript von Angel Yuen habe ich mit der unverzichtbaren und engagierten Hilfe von Rafaela Schmid, Studentin der Hochschule RheinMain und ebenfalls an diesem Workshop und mit Zustimmung und Unterstützung von Yuen übersetzt.¹ Wie sich

1) Der Workshop und die persönliche Begegnung mit Angel Yuen hat meine weitere Forschungsausrichtung sehr beeinflusst. Inspiriert durch weitere zahlreiche Workshops in Calgary und

später zeigte, hatte dieser Workshop im Geiste Whites und Vygotskijs und die persönliche Begegnung mit Angel Yuen eine große Wirkung auf unsere ganz unterschiedlichen „Zonen der nächsten Entwicklung“ (vgl. Schmid, 2012; Schulze, 2011; Schulze, 2012a, b; Schulze, Witek, i. E.). Im wechselseitigen Austausch entstand ein gemeinsamer Lernprozess zu den Ausführungen Vygotskijs. In der Folge veränderte ich das Fragerepertoire in der narrativen Interviewführung bei empirischen, an die rekonstruktive Biografieforschung angelehnten Datenerhebungen zu Kinderperspektiven im Kinderschutz und erweiterte das Workshop-Manuskript von Angel Yuen, indem ich Forschung, Lehre und Beratungspraxis mit Theorie und Praxeologien der Narrative Therapy verknüpfte (Schulze, 2013). Daraus entwickelte ich das Seminar „Narrative Kinderberatung“, durch Einbezug von Kindern und PraktikerInnen im Seminarprozess.

Narrative Therapy zeichnet sich durch eine – u. a. an tätigkeitspsychologischen Grundannahmen orientierte – analytische Trennung zwischen internalen Auswirkungen und intentionalen Reaktionen und Handlungen aus, auf die sich dann auch spezifische Fragen richten. Zu den intentionalen Reaktionshandlungen zählen Bestrebungen, Wertvorstellungen, Erwartungen, Verpflichtungen und Überzeugungen, warum jemand etwas tut, welchen Sinn er/sie der Handlung zuschreibt, welche Kompetenz sich darin ausdrückt und was dies über einen selbst aussagt, wie sich jemand dazu positioniert und was er/sie daraus für die eigenen Wünsche und Handlungen lernen/umsetzen kann. Dabei werden interne Zustände bzw. Wirkungen nicht abgewertet. Statische und verinnerlichte Eigenschaftszuschreibungen werden durch eine Perspektive auf das Sich-Zuwenden und Bewältigen von Welt und Kontext erweitert – eine Dimension, die in einer Kultur der Eigenschafts- und innerlichen Persönlichkeitskultur oft zu kurz kommt. Eine *internale Weise des Verstehens* basiert auf der Konstruktion einer von Kontext, Handlung und Bedeutung unabhängigen Kernidentität innerhalb der Person, als Träger „innerlicher“ Zustände. Die *intentionale Weise des Verstehens* dagegen sieht das Erschließen von Handlungen und die Erfahrung, personale Handlungsfähigkeit zu erzählen, wahrzunehmen und sich anzueignen, als ständige Identitätsarbeit (im Sinne interaktiver, intersubjektiver und tätigkeitsorientierter Identitätsherstellung). Als Praxisbeispiele dienen hier die Aussagen von Kindern aus unseren zahlreichen Kinderinterviews in Frauenhäusern (Tabelle 1).

Toronto entstand mein gegenwärtiges Forschungsprojekt „Beteiligung und Befähigung von Kindern im Beratungsprozess“. Angel Yuen riet mir nicht nur meine Ausführungen zu veröffentlichen, sie war von der Idee begeistert, dass Michael Whites und auch ihre Arbeiten die Praxis mit Kindern in Frauenhäusern in Deutschland bereichern könne. Aber vor allen Dingen wolle sie damit – so ihre Aussage – die Kinder damit unterstützen und stärken. Eine wertschätzende Haltung zwischen Kindern und Erwachsenen liege ihr besonders am Herzen. Angel Yuen leitet das Narrative Therapy Centre in Toronto: (<http://www.narrativetherapycentre.com>). Die Fußnote entstand ausdrücklich auf ihren Wunsch.

Aussagen aus Kinderinterviews

Aussagen der Kinder über interne Auswirkungen auf ihre Person	Aussagen der Kinder darüber, wie sie persönlich gehandelt haben
ich hatte Angst ich bin schuldig ich schäme mich ich bin machtlos ich bin schwach ich bin so wütend ich bin traurig ich kann nicht schlafen ich bin ein Nichts, ein Niemand	ich habe die Tür zugemacht ich bin in mein Zimmer gegangen ich habe in meinem Zimmer geweint ich bin in den Schrank gegangen ich habe meine Mutter beschützt ich habe keine Schimpfwörter gesagt ich habe meine Stofftiere beschützt ich bin immer zur Nachbarin gegangen ich habe mich als K. o. ergeben ich habe auf meinen kleinen Bruder aufgepasst

Tabelle 1: Aussagen aus Kinderinterviews

Die Handlungen können sehr unterschiedlich sein. Ihre Bedeutung liegt in der Fähigkeit zu reagieren, auch in gewisser Weise Widerstand zu leisten, um sich in der Situation selbst zu helfen, sich selbst zu trösten, um die Situation zu überstehen. Durch die Anwendung eines Fragegerüsts „scaffolding conversations“ arbeitet Yuen in der Praxis daran, mit den Kindern gemeinsam herauszufinden, welche Handlungsweisen welche konkrete Bedeutung für sie haben und welche Fähigkeiten damit für sie verknüpft sind. Mittels dieser Fähigkeiten, deren Bewusstwerdung wie auch des Bewusstseins über die Handlungen können Kinder ihr Identitätsspektrum erweitern und wegkommen von den „trauma identity stories“ (Yuen, 2011, S. 6-9) – „Ich bin ein Nichts, ein Niemand“ – hin zu „preferred identity stories“ (ebd.) – „Ich kann gut mit Freundinnen reden“. Bei Kindern, die traumatische Erfahrungen gemacht haben und in Beratung oder Therapie kommen, steht meist eine Geschichte im Vordergrund. Es sind aber immer mehrere Geschichten vorhanden, es gibt nicht nur die problembeladene Geschichte, die traumatische Erfahrung. Eine dieser vielen erlebten Geschichten ist die eigene Handlungsgeschichte. Durch gezielte Fragestellung soll diese „zweite Geschichte“ („second story“), die das Kind oft schon vergessen oder überhaupt noch nicht als Erfahrung integriert hat, erzählt werden. Das Kind ist nicht als passiver Empfänger von Trauma zu sehen, sondern „any person who has experienced trauma *always does something* ... The person *always responds*“ (Yuen, 2011, S. 3; Hervorh. i. Org.).

„Moderne Diskurse, wie sie heute in Verbindung mit Opfern und ihrer Rolle insbesondere in Zusammenhang mit traumatischen Kindheitserfahrungen geführt werden, können nicht

selten negative, oftmals langfristige Identitätskonstrukte nach sich ziehen. Demgegenüber kann es in Gesprächen eher förderlich sein, die Fokussierung auf die Reaktionsweisen des Kindes nach traumatischen Situationen zu legen. Eine spezielle Art von Fragen kann dazu beitragen, eine zweite Geschichte zu entwickeln, in der Handlungsweisen von Widerstand oder Orte, die Sicherheit vermitteln, und eigene Fähigkeiten im Leben im Mittelpunkt stehen. Diese ausführliche Beschäftigung kann zu einer positiven Aufarbeitung beitragen, ohne allerdings die betreffenden Kinder oder Jugendlichen erneut zu traumatisieren.“ (Yuen, 2007, S. 3, Übers. H.S.).

Im Folgenden werde ich die vier Ebenen darstellen, welche als Gerüst dienen, um die Zone der nächsten Entwicklung gemeinsam zu durchschreiten. Hierzu werde ich beispielhaft Zitatauszüge aus Interviews mit Kindern im Frauenhaus heranziehen, um zu zeigen, wie man anhand von Aussagen weiterfragen *könnte*, darauf bedacht, eine Positionierung der Kinder in einem Territorium der Sicherheit zu erreichen. Dies überschreitet selbstverständlich den Forschungskontext, in dem die Interviewauszüge zustande kamen. Die Beispielfragen können auch in Beratungskontexten und – dies sei hier noch einmal betont – in pädagogischen Kontexten, in alltäglichen Situationen, in kommunikativen wie spielerischen Settings angewandt werden. Auch hier ist es wichtig zu erwähnen, dass dies nicht als Technik und damit als ein um Standardisierung bemühtes Konzept zu verstehen ist. Grundlegend für diese narrative Praxis ist vielmehr eine offene, auf Verständigung, Entwicklung und Handlungsfähigkeit zielende Haltung von Fachkräften. Diese tragen auch immer die Verantwortung, Kinder durch hilfreiche Fragen zu unterstützen. Oftmals dauert es seine Zeit, bis Kinder erzählen, vielleicht antworten sie erst einmal mit „keine Ahnung“, „weiß nicht“. Sie haben ja erlebt, dass ihre Bedürfnisse negiert, übersehen, herabgewürdigt und sie lächerlich gemacht und erniedrigt wurden. Ihr Gefühl zu sich selbst wurde demoralisiert. Wenn ein Kind nicht antworten kann, bleibt es immer *unsere Verantwortung*, Situationen so zu gestalten, dass es Kindern leicht fällt zu sprechen.

Ebene 1: Entdecken der Handlungsaktivitäten der Kinder

Nachdem das Kind von seinen traumatisierenden Erfahrungen berichtet hat, regt der/die BeraterIn das Kind durch spezifische Fragen dazu an, die Handlungen im Anschluss an diese Erfahrungen zu benennen. Durch das gemeinsame Herausfinden der Handlungsaktivitäten auf dieser Ebene kann die persönliche Handlungsfähigkeit des Kindes wiederhergestellt, aber auch neu entwickelt werden. Beabsichtigt wird der Effekt, dass sich das Kind wieder wirkungsmächtig im Leben fühlen kann. Kinder sollen ermutigt werden die Erlebnisse und ihre darauf bezogenen Reaktionen und Handlungen ganz erfahrungsnah auszusprechen. Es stehen also nicht innerpsychische Auswirkungen oder Eigenschaftsbeschreibungen im Vordergrund, sondern das, was Kinder selber zur Bewältigung schwieriger Situationen tun,

denen sie ausgesetzt sind. In der Sprache Vygotskijs gesagt: „Tätigkeit, Praxis – das sind die neuen Momente, die es gestatten, ... eine völlig neue Seite in der Entwicklung des kindlichen Denkens festzustellen, die – wie die Rückseite des Mondes – gewöhnlich außerhalb des Blickfeldes des Beobachters bleibt.“ (Vygotskij, 1934/2002, S. 101)

Fallbeispiel Julia (5 Jahre): „Mama und Papa streiten sich wie Wölfe ... Das macht mir Angst ... Der Papa hat sie auf die Kommode geschubst, hat geschrien und hat die Mama gehaut und gehaut.“

Fragen könnten hier beispielsweise sein: Wie hast du reagiert? Was hast du gemacht? Wie haben du und dein/e Schwester/Bruder/Geschwister euch getröstet? Wie hast du dich selbst getröstet? Was hast du gemacht, als du Angst hattest? Wie hast du versucht, dich selbst zu schützen? Wo hast du dich versteckt? Was hast du gemacht, als du an (d)einem sicheren Ort warst? Hast du dir etwas anmerken lassen?

Zusätzlich können spezifische Fragen gestellt werden, bezogen auf die Handlungen, die die Auswirkungen vermindern: Gab es nach der Misshandlung irgendetwas, was dir geholfen hat, den Schmerz zu vermindern? Was hast du gemacht, dass es dir besser ging? Gibt es etwas, was du jetzt machst, das dir durch die schwere Zeit hilft?

Spezifische Fragen zu Lebensfähigkeiten: Hattest du die Fähigkeit, dir Sachen auszumalen/vorzustellen/zu imaginieren? Hattest du einen Platz/Raum, an den du flüchten konntest? Gab es einen Platz, an dem du dich sicher gefühlt hast in schwierigen Zeiten? Wie hast du ihn gefunden?

Spezifische Fragen zu Widerstandshandlungen: Hast du dich gewehrt oder etwas entgegengesetzt?

Spezifische Fragen zu signifikanten Plüschtieren/Haustieren: Hattest du ein Plüschtier/Haustier, das dir geholfen hat? Wie würden deine Plüschtiere/Haustiere dich trösten?

Ebene 2: Verknüpfung der Handlungen mit Wissen und Fähigkeiten der Kinder

Auf dieser Ebene geht es darum, den Kindern eine Zusammenfassung ihrer Beschreibungen und ihres eigenen Wissens anzubieten, um den Kindern das Gesagte widerzuspiegeln, damit sie ihm selbst einen Sinn zuschreiben können. Nachdem eine Handlung benannt wurde, zielen diese Fragen nach der Verbindung von Wissen und Fähigkeiten des Kindes. Zentrale Grundannahme ist, dass alle Kinder und Jugendlichen bedeutungsgebende Fähigkeiten haben, „meaning-making-skills“ (Yuen, 2011, S. 15) – auch sehr kleine Kinder bereits (White, 2009).

Fallbeispiel Julia (5 Jahre): Interviewerin: „Was hast du denn gemacht, wenn sie sich gestritten haben? Hast du dich versteckt irgendwo?“ Julia: „Jaaa.“ Interviewerin: „Ja, wo?“ Julia: „Und, und, und da bin ich in mein Schrank gegangen. Und da habe ich mich versteckt.“ Interviewerin: „Ja?“ Julia: „Ja.“ Interviewerin: „Lange?“ Julia: „Bis die Mama sich ... bis die Mama aufgehört zum Schreien hat.“

Fragen könnten hier beispielsweise sein: Was hast du im Schrank gemacht? Was glaubst du, welche Fähigkeiten dir im Schrank geholfen haben? (Fähigkeiten im Leben) Wie würdest du diese Fähigkeit nennen? Welchen Namen würdest du ihr geben? Woher wusstest du, wie (bei bestimmten Handlungen) man das macht? Was denkst du über dich als kleines Mädchen/kleiner Junge und all die Sachen, die du gemacht hast? Was denkst du über das Wissen, diese Fähigkeit, die du hast?

Fallbeispiel Sandra (8 Jahre): „In meinem Zimmer hab ich dann mein Kuscheltier genommen und hab mich mit ihm unter der Bettdecke versteckt. Ich hab ihn ganz fest gehalten, bis im Wohnzimmer nix mehr war, ich nix mehr gehört habe!“

Nach der Befragung und dem Verknüpfen von Handlungen mit Fähigkeiten bzw. mit Wissen sollte der/die BeraterIn dem Kind das bisher gemeinsam Erkundete mit den Beschreibungen des Kindes zusammenfassen, um darüber zu reflektieren und den Handlungsaktivitäten in Bezug auf die traumatisierenden Erfahrungen Bedeutung zuzuschreiben.

Aussagen und Fragen des Beraters/der Beraterin könnten hier beispielsweise sein: „Sandra, du hast gesagt, dass, als Papa und Mama sich gestritten und gehauen haben, da hast du dein Kuscheltier genommen und dann hast du dich in deinem Zimmer unter der Decke versteckt und hast dein Kuscheltier ganz fest gehalten. Und du hast auch gesagt, dass du die Mama und den Papa dann nicht mehr so laut hörst, wenn die streiten und wenn du dein Kuscheltier ganz fest hältst. Würdest du sagen, dass du dich gut trösten und gut schützen kannst? Wie würdest du die Fähigkeit nennen?“

Ebene 3: Verknüpfung von Fähigkeit und Wissen zu einer wohlthuenden Vorstellung über sich selbst

Wenn eine Fähigkeit oder das Wissen des Kindes sichtbar wird, können BeraterInnen das Kind zum Nachdenken einladen, um zu bewerten, was dies über es aussagt und als wen oder wie es sich selbst dadurch sieht. Die persönliche Handlungsfähigkeit, „personal agency“ (Yuen, 2011, S. 16; Beaudoin, 2005), des Kindes wird erhöht, wenn Fähigkeiten, Wissen und Werte gewusst und ins Bewusstsein integriert werden.

Fragen auf dieser Ebene sind verbindungsherstellend: Warum war die Fähigkeit wichtig für dich? Was denkst du über dich als ein kleines Mädchen/ein kleiner Junge und dein Wissen in dem Alter, wie man sich auf etwas konzentriert, sich selbst schützt? Was denkst du, sagt das darüber aus, was für ein Mensch du bist?

Fallbeispiel Arcan (11 Jahre): „Ich mag nicht, wenn mein kleiner Bruder weinen muss, weil, wenn er weint, dann ist das für mich ganz schlimm, das tut mir weh, deswegen mache ich die Tür zu, wenn der Vater schreit, und versuche meinen kleinen Bruder zu trösten. Ich möchte zwar, dass mein Vater weggeht, aber mein kleiner Bruder soll hier bleiben, auch wenn er nur mein Stiefbruder ist, aber ich liebe ihn, und ich Sorge auch oft für ihn, ich spiele gerne mit ihm, lache gerne mit ihm.“

Auf dieser Ebene fasst der/die BeraterIn abschließend das gemeinsam Erkundete mit den Begriffen und Beschreibungen des Kindes zusammen, um darüber zu reflektieren, dem Gesagten Bedeutung zu geben und mit Werten und Bestrebungen zu verknüpfen.

Aussagen und Fragen des Beraters/der Beraterin könnten hier beispielsweise sein: „Arcan, du hast gesagt, dass du es nicht magst, wenn dein kleiner Bruder weinen muss, wenn der Vater schreit, dass das für dich ganz schlimm ist. Du machst dann die Tür zu und versuchst, deinen kleinen Bruder zu trösten, weil dir das selbst weh tut, wenn er weint. Du spielst gerne mit deinem kleinen Bruder und magst es gerne, mit ihm zu spielen und zu lachen. Du weißt also, wie es ist, zu lachen und zu weinen, und das Lachen mit deinem kleinen Bruder magst du lieber. Und weil du weißt, wie du deinen kleinen Bruder trösten kannst, bringst du ihn wieder zum Lachen. Warum ist es dir so wichtig, dass dein kleiner Bruder nicht weinen muss? Was denkst du, was da für eine Fähigkeit enthalten ist? Du sagst, dass du oft für ihn sorgst – was sagt das über dich aus? Was denkst du, sagt das darüber aus, was für ein Mensch du bist?“

Ebene 4: Verdichtete Beschreibung von Handlungsaktivitäten, die die Werte, Fähigkeiten und das erworbene Wissen widerspiegeln

Auf der vierten, letzten und höchsten Ebene möchte der/die BeraterIn verdichtete Beschreibungen von Handlungsaktivitäten und der Entwicklungsgeschichte, bezogen auf Wissen, Fähigkeiten und Werte im Leben des Kindes mit ihm gemeinsam herausarbeiten. Innerhalb dieser Ebene wird nach dem Einfluss signifikanter Personen auf die Fähigkeiten, das Wissen und die Werte im Leben des Kindes gefragt. Durch das „Re-membering“ von Personen im Leben des Kindes und deren Einfluss auf die Entwicklung von Fähigkeiten und Wissen erinnert sich das Kind an diejenigen, durch die es einen Teil seiner Identität hergestellt hat. Durch das Wieder-Erinnern können diese Personen erneut Teil des Lebens des Kindes werden,

wenn auch manchmal nur in erinnerter Weise. Mit den Personen kommt auch der damit verbundene Teil der Identität wieder zum Vorschein.

Fragen auf dieser Ebene könnten sein: Was ist die Geschichte der Fähigkeit/des Wertes in deinem Leben? Wer hat dir diese Fähigkeit gezeigt? Wo hast du diese Fähigkeit gelernt? Wer wäre nicht überrascht zu hören, dass dir diese Fähigkeit wichtig ist? Was würden sie darüber sagen und was würden sie daran schätzen, dass dir diese Fähigkeit wichtig ist? Wann war dies das erste Mal in deinem Leben wichtig für dich?

Fallbeispiel Arcan (11 Jahre): „*Ich vermisse meine alte Stadt und meine ganzen Freunde, meine alte Schule so, ich vermisse meinen besten Freund, also der is, der is nett, der is gut, der is so wie ich; und der is also nich gewalttätig, so wie die anderen.*“

Fragen könnten hier sein: Was sagt das darüber aus, was für dich wichtig ist? Waren diese Sachen schon immer für dich wichtig? Was ist die Geschichte hierzu, wie es dazu gekommen ist? Von wem hast du diese Werte, das, was für dich wichtig ist? (nicht gewalttätig zu sein) Wo hast du das gelernt, nicht gewalttätig zu sein? Wer würde das denn wertschätzen, was du getan hast, und was denkst du dazu? Wer wäre nicht überrascht zu hören, dass dir Nicht-gewalttätig-Sein wichtig ist? Was wissen sie über dich, dass sie nicht überrascht sind, dass dir das wichtig ist?

Wie Kinder auf Gewalterfahrung und Misshandlung reagieren, basiert immer auf sozialen Erfahrungen, Diskursen und was sie daraus für Werte, Hoffnungen, Visionen, aber auch Verantwortlichkeiten und Schutzmaßnahmen entwickeln. Kinder übernehmen oft die Verantwortung für die Eltern und vermeiden das Sprechen über die erlebte Gewalt durch Erwachsene, oftmals wird dieses Schweigen ihnen aber später vorgeworfen, und das negative Selbstgefühl wird noch mehr verstärkt. So wäre es gut, in der Aussage eines Kindes „*Ich wollte den Ruf meiner Eltern nicht zerstören, deswegen hab ich es nicht erzählt, damit sie nicht ins Gefängnis müssen zum Beispiel*“ die Werte, für die das Kind hiermit einsteht, als positive Werte und eigene Stärke herauszuarbeiten.

Wenn wir die Aufmerksamkeit auf scheinbar „kleine Bemerkungen“ legen, finden wir heraus, was Kindern wichtig und für ihr Leben wertvoll ist. Jedes Kind hat solche „verborgenen Schätze“ und wir müssen mit ihnen gemeinsam auf die Schatzsuche gehen. Mit aufmerksamem Zuhören für Details suchen wir nach „Öffnern“, um zu erforschen, wie die Kinder in den traumatisierenden Situationen, denen sie ausgesetzt waren, gehandelt haben. Wir versuchen also, von den Kindern zu lernen, wie wir Möglichkeiten herstellen können, damit sie *ihre* Geschichten über sich erzählen können. Wenn Kinder sich ihrer Handlungen gewahr werden, fühlen sie sich weniger wertlos und nutzlos, wie ein 10-jähriges Mädchen in einer Obhutstelle

sagte: „*Ich bin ein Nichts, ein Niemand, ich habe kein Recht, auf der Welt zu sein*“. Egal, welche Grausamkeiten und Belastungen Kinder durchlebt haben, es gibt immer Schätze in ihrem Leben zu finden. „Als Experten und Dienstleister müssen wir uns natürlich an dieser Art ‚Schatzsuche‘ beteiligen. Denn nur so können wir den Kindern helfen, die Schätze ihres Lebens zu bergen und nicht aus dem Blick zu verlieren. Und wenn wir uns dann im Beratungskontext tiefergehender mit diesen Schätzen beschäftigen, können wird diese (ganz egal wie klein oder unscheinbar diese auch sein mögen) so weit ausloten und ausarbeiten, dass die Kinder endlich wieder Hoffnung schöpfen und *eine für sie alternative und befriedigendere* (im Original „*more preferred identity*“, Hervorh. i. Orig., H.S.) entwickeln können.“ (Ncube, 2010, S. 5)

Ebene 1–4: Aufbau des Fragegerüsts

Fallbeispiel Julia (5 Jahre): „*Und, und, und da bin ich in mein Schrank gegangen, und da habe ich mich versteckt.*“

Tabelle 2 fasst zu dieser Zitatpassage die Fragen auf den verschiedenen Ebenen zusammen.

Fragen auf allen vier Ebenen zum Fallbeispiel Julia (5 Jahre)	
Fragen des Beraters/der Beraterin	Gegenstand/Ziel
Was hast du im Schrank gemacht?	Handlungsaktivität
Was glaubst du, welche Fähigkeiten dir im Schrank geholfen haben?	Fähigkeiten im Leben
Welchen Namen würdest du diesen Fähigkeiten geben?	Verbindung von Handlungsreaktionen und Wissen
Hast du Dinge gemacht, um dem zu widerstehen? Hast du etwas entgegengesetzt?	Handlungen von Widerstand
Was hast du gemacht, um dich besser zu fühlen?	Verminderung der Auswirkungen
Wo hast du die Fähigkeiten gelernt?	Reflexion der Werte, Fähigkeiten und Handlungsreaktionen
Wer würde das wertschätzen, was du getan hast?	in Kontakt bringen mit Personen

Tabelle 2: Fragen auf allen vier Ebenen zum Fallbeispiel Julia (5 Jahre)

Angel Yuen berichtete in ihren Workshops von vielen Kindern, bei denen sie das Verfahren der „scaffolding conversations“, in ihrer Tätigkeit als Schulsozialarbeiterin, angewendet hatte. Immer wieder betonte sie, wie wichtig es ist, mit den Kindern über ihre Erfahrungen in einer nicht retraumatisierenden Weise zu sprechen, und dass jedes Kind nicht nur Opfer ist, sondern immer auch handelt. „Zu der Aufgabe, die wir in unserer Rolle als Berater, Therapeuten und Sozialarbeiter haben, gehört insbesondere die (gemeinschaftliche) Suche nach Antworten, das Stellen sinngebender Fragen und natürlich die Fähigkeit, immerwährend neugierig zu bleiben, um diese verborgenen Schätze zutage zu fördern.“ (Yuen, 2009, S. 14; Übers. H.S.)

Tabelle 3 fasst den Aufbau des Fragegerüsts mit Art der Fragen und deren Ziel zusammen.

4. Unsichtbare (Handlungs-)Geschichten sichtbar machen

Während Kinder und Jugendliche oftmals zu den Auswirkungen von traumatischen Erfahrungen auf ihr Leben befragt werden, wird sich oft weniger danach erkundigt, wie sie gehandelt bzw. reagiert haben. Letzteres könnte sie darin unterstützen, sich ihrer eigenen Handlungen und deren Bedeutungen gerade für die eigene, sich selbst anerkennende Identität zu vergewissern bzw. diese aufzubauen (vgl. Yuen, 2007, S. 5). Damit bleiben Handlungen von Kindern oft unsichtbar, weil sie nicht erzählt werden und damit nicht als Erfahrung, Kompetenz bzw. Fähigkeit wahrgenommen werden, schwierige Situationen und Anforderungen zu bewältigen. Gerade Geschichten des Widerstandes werden verdeckt oder geradezu entwertet und lächerlich gemacht.

„Ich beziehe mich auf ‚unterdrückte Geschichten‘, wenn ich die weitere Entwicklung einiger alternativer Geschichten aus dem Leben der Kinder beschreibe, die sich in zarten Spuren, im Schatten der dominanten Geschichte ihrer Leben finden. Diese Beschreibung scheint angemessen, da diese Geschichten zu Beginn der therapeutischen Gespräche noch relativ unsichtbar sind. Diese Geschichten wurden im Kontext von Abqualifizierung, Lächerlichmachen und Marginalisierung ‚untergeordnet‘.“ (White, 2009, S. 9)

Arcan (11 Jahre) erzählte im Interview: „Wenn wir schlafen, und er kommt rein, weckt mich immer auf: ‚Bring mir das, hol mir dies‘. ... Wenn ich ihn nix hole oder wenn ich was machen will, haut der, haut der mich einfach fest, bis es blau oder rot wird ... Er stört mich, wenn ich Hausaufgaben mache, stört der mich auch dann immer manchmal, dann sag ich manchmal, ‚bitte hör auf‘, aber er hört dann nicht auf. Dann sag ich keine Schimpfwörter, aber des, des stört mich ... Ich sag dann, ‚hör damit auf‘, am nächsten Tag hört er dann nicht auf, werd ich noch wütender. Dann komm ich zu ihm, ‚lass es bitte‘, oder dann sag ich, ‚dann mach ich alles, was ich will‘, und dann schlägt der mich einfach, und dann pack ich ihn auch so wie beim Wrestling, und dann, dann macht der mich K.o.“

Aufbau eines Fragegerüsts zur Gesprächsführung mit Kindern im Kontext traumatisierender Beziehungserfahrungen		
Ebene	Art der Fragen/des Fragens	Ziel
Ebene 1	Fragen zielen auf eigenes Tun (statt Erleiden) in der Gefahrensituation	Entdecken der Handlungsaktivitäten der Kinder
Ebene 2	Fragen beziehen sich flexibel jeweils auf die Erzählung der Handlungen/Reaktionen der Kinder und deren Bedeutungserschließung	Verknüpfung der Handlungsaktivitäten mit Wissen und Fähigkeiten der Kinder
Ebene 3	Fragen beziehen sich auf die Fähigkeiten, die sichtbar wurden. Sie sollen Kinder dazu einladen, darüber nachzudenken und zu bewerten, was diese Fähigkeiten über sie aussagen und wie sie sich selbst dadurch sehen	Verknüpfungen von Fähigkeiten und Wissen zu einer wohlthuenden Vorstellung über sich selbst (Werte, Hoffnungen, Überzeugungen), um die persönliche Handlungsfähigkeit zu erhöhen
Ebene 4	Fragen beziehen sich auf dieser – höchsten – Ebene auf verdichtete Beschreibungen von Handlungsaktivitäten und auf die Entwicklungsgeschichte, bezogen auf Wissen, Fähigkeiten und Werte im Leben der Kinder	Bedeutungsgebende Beschreibung von Handlungsaktivitäten, die die Werte, Fähigkeiten und das erworbene Wissen widerspiegeln
	Fragen beziehen sich auf den Einfluss signifikanter Personen und auf die Entwicklung von Fähigkeiten, das Wissen und die Werte im Leben der Kinder	In-Beziehung-Bringen mit wichtigen Personen, Wiederanknüpfen an verloren gegangene Beziehungen, um einer Isolation und Ausgrenzungsgefühlen entgegenzuarbeiten

Tabelle 3: Aufbau eines Fragegerüsts zur Gesprächsführung mit Kindern im Kontext traumatisierender Beziehungserfahrungen

In der Aussage „dann sag ich keine Schimpfwörter“ scheint bei Arcan eine durch Zurückhaltung charakterisierte „aktive“ und bewusste Widerständigkeit auf, die er durch eigene

Bedeutungszuschreibung und Interpretation der Handlung, des Motivs und der Auswirkungen auf ihn als Kompetenz wertzuschätzen lernen könnte. Dies gelingt aber nur durch die eigene Versprachlichung und eigene Begriffsfindungen im gemeinsamen Miteinander und nicht durch die Fremddeutung von Fachkräften. In der Sequenz „dann schlägt der mich einfach, und dann pack ich ihn auch so wie beim Wrestling, und dann, dann macht der mich K.o.“ spricht Arcan über sich nicht (nur) als passives Opfer, sondern er ergibt sich im Sinne eines bewussten „K.o.“. Arcan stellt seine Widerständigkeitshandlung in den „moralisch“ legitimierten Kontext des „Wrestlings“, das körperlichen Kampf im sportlichen Miteinander „erlaubt“. Diese Handlungen von Widerständigkeit (zu denen auch Deeskalationsaktivitäten wie „dann sag ich keine Schimpfwörter“ gehören) werden oft übersehen, wenn die Fokussierung auf die negativen Auswirkungen der erfahrenen Gewalthandlung gelegt wird. Für die Kinder werden sie nicht Teil ihrer Erfahrung, ihrer Fähigkeiten. Damit geht die Chance verloren, sich auch als *nicht* entwertetes, wertgeschätztes und sich selbst wertschätzendes Kind zu erleben.

Wade, „Narrative Therapy“-Familientherapeut in den USA, betont die Notwendigkeit, in Gesprächen einen Zugang zu etablieren, um spontane Handlungen, kreative Impulse und Widerständigkeits herauszuarbeiten, die normalerweise übersehen werden: „Der hier von mir beschriebene Ansatz zur [narrativen, H.S.] Therapie basiert auf der Annahme, dass Personen immer dann, wenn sie schlecht behandelt werden, eine Art Widerständigkeit entwickeln. Dies bedeutet konkret, dass parallel zur Unterdrückung und Gewaltanwendung auch Mechanismen zur Abwehr dieser Gewalt und Unterdrückung ablaufen, die oftmals kreativ, rational überlegt und zielgerichtet sind. ... Viele Handlungsweisen, die Personen nutzen, um sich unmittelbar gegen sexuellen Missbrauch und sexuelle Übergriffe (Vergewaltigung), Misshandlung, Beleidigungen, Belästigungen, Erniedrigungen und andere Formen der Ausbeutung, des Ausschlusses oder der Diskriminierung zu schützen, wurden bisher entweder ignoriert oder als pathologisches Phänomen umgedeutet. Im Gegensatz dazu liegt der Fokus des hier beschriebenen Ansatzes vielmehr darauf, die betreffenden Personen ganz gezielt dazu anzuregen, über die Hintergründe und Wirkungen ihrer eigenen Widerstandshandlungen zu sprechen. In diesem Prozess beginnen diese Personen dann, sich selbst stärker, einfühlsamer und kompetenter wahrzunehmen, d. h., sie trauen sich zu, effektiver auf jene Schwierigkeiten reagieren zu können, die Ursache der Therapie sind. ... Narrative Therapeuten gehen von solcher Art prä-existierender Fähigkeiten aus ... und nutzen diese vorhandenen Fähigkeiten als wesentliche Aspekte der therapeutischen Unterhaltung. Es ist ein kleiner, zugleich wohl kein ganz naheliegender Schritt von hier aus, darauf zu schließen, dass Personen eine prä-existierende Fähigkeit zur Widerständigkeit gegen Gewalt und andere Formen der Unterdrückung besitzen. Und, wie zu zeigen ist, solche Widerstandshandlungen sind immer vorhanden.“ (Wade, 1997, S. 23-27; Übers. H.S.)

Beim Sprechen im Kontext traumatischer Erfahrung dominieren meist in einer „ersten Geschichte“ die Auswirkungen der traumatischen Erfahrung auf das Leben der Person. Darunter oder dahinter ist immer auch eine „zweite Geschichte“ verborgen, die Geschichte, wie eine Person bezogen auf traumatische Erfahrungen gehandelt hat. Denn, so die Grundthese narrativer Beratung: Kein Kind ist passiver Empfänger eines Traumas, unabhängig vom Charakter des Traumas. „Kinder ergreifen Maßnahmen zur Minimierung der Belastung durch ihr Trauma, indem sie die Episoden ihres Traumas ändern, oder sie suchen nach Möglichkeiten einer Änderung der Auswirkungen des Traumas auf ihr Leben“ (White, 2009, S. 9). Allerdings erhalten Kinder nur selten Reaktionen auf ihre Reaktionen, auf ihre Handlungen bzw. auf ihre Bewältigungsformen auf Verletzungen. Es ist eher üblich, dass ihre Reaktionen im Zusammenhang mit dem Trauma oft unbemerkt bleiben oder zu Bestrafungen, Ausschluss und Spott führen.

Viele Reaktionen auf Traumata und ihre Folgen basieren auf der Grundlage dessen, worauf die Kinder Wert legen und was in ihrem Leben wichtig ist. Die Antworten spiegeln Wissen und Fähigkeiten darüber, wie man einen gewissen Grad an Selbstakzeptanz erreichen kann in Situationen, die eher Selbstablehnung fördern, und wie man Anschluss finden kann und ein Gefühl der Zugehörigkeit zu anderen in Situationen, die einen isolieren oder zu isolieren drohen, und wie man in entmutigenden Umständen Möglichkeiten des „Überlebens“ schaffen kann (ebd.). Um sicherzustellen, dass Kinder nicht retraumatisiert werden, wenn sie über das Erlebte sprechen, ist es wichtig, die psychologische Positionierung des Kindes zu beachten, um dem Kind Raum zur Bewältigung seiner traumatischen Erfahrung zu geben. Mit Positionierung ist gemeint, ein Territorium des Sprechens anzubieten, das alternative Bereiche der Identität eröffnet und von den Kindern angeeignet werden kann. Sie sind als sog. „alternative“ Bereiche zu verstehen, die es den Kindern ermöglichen, ihren Erfahrungen Ausdruck zu verleihen, ohne im Prozess des Erzählens retraumatisiert zu werden. Auf diese Weise können Geschichten des Handelns und des Widerstandes einen Gegenpol bilden zum Gefühl von Scham, Hoffnungslosigkeit, Trostlosigkeit und Nutzlosigkeit, das im Rahmen einer Retraumatisierung immer wieder unveränderlich stark auftritt. Negative Konsequenzen, Schmerz und Leid müssen dabei immer beachtet werden, aber die negativen Konsequenzen einer Traumatisierung repräsentieren nie die ganzen Geschichten des Lebens der Kinder und ihrer Identität. Geschichten erlauben immer einen Zugang zu dem Material, das stets verfügbar ist für die (Neu-)Konstruktion sog. „unterdrückter Geschichten“ (ebd.). Würdigen wir die Tatsache, dass die negativen Konsequenzen eines Traumas nicht die Geschichte des ganzen Lebens eines Kindes repräsentieren, kann es hilfreich sein, sich die Erinnerung eines Kindes an ein Trauma als „halbe Erinnerung“ vorzustellen. Im Kontext dieses Verständnisses trägt das (Wieder-)Erschließen einer unterdrückten Geschichte zur Wiederherstellung der „ganzen Erinnerung“ bei. Die Wiederherstellung der „ganzen Erinnerung“ hat enorme Bedeutung für die Arbeit mit traumatisierten Kindern. Die oftmals nicht

sichtbaren Reaktionen von Kindern verweisen darauf, auf welche Inhalte die Kinder Wert legen, was sie für wichtig halten, welche spezifischen Annahmen, Leitprinzipien, Hoffnungen, Träume, persönlichen Einstellungen, eigenen ethischen Motive sie haben. Kenntnisse und Fertigkeiten drücken sich in ihren Antworten aus, die sie wieder mit jenen Fähigkeiten und Kenntnissen verknüpfen können, die sie in anderen Kontexten erstrebenswert halten.

Das Leben von traumatisierten Kindern wird häufig bestimmt durch die negativen Geschichten ihrer schrecklichen Gewalterfahrungen, in denen sie insbesondere von Fachkräften im Sinne der „Kinder als Objekte der Besorgnis“ als hilflos und bedürftig (Bühler-Niederberger, 2010) konstruiert, damit entmündigt und ihre Stimmen disqualifiziert werden. Doch dahinter oder parallel dazu liegen immer auch Handlungsgeschichten des Um-sich-Kämpfens, des Einwirkens auf andere, des sich und andere Schützens, von Motiven, Wünschen und Reaktionshandlungen, mit denen die Kinder den Gewalterfahrungen entgegen. Es gilt in der Arbeit mit diesen Kindern also, doppelt hinzuhören, um auch die verschütteten Geschichten aufzuspüren (White, 2009, S. 8ff.). Diese werden teils erst im „Abwesenden, jedoch Impliziten“ (White, 2000b) deutlich, d. h., Werte und Normen der Kinder erkennt man oft gerade in dem, was *nicht* gesagt wird, sozusagen in einer Negativ-Spiegelung ihrer Erzählungen. Wie etwa im Beispiel von Arcan (11 Jahre), wenn er vom Stiefvater seelisch gedemütigt und gequält wird: „*Aber ich versuche, keine Schimpfwörter zu sagen*“. Arcan erzählt hier implizit, wie er sich bemüht, deeskalierend zu handeln, als er selbst gewalttätigen Handlungen ausgesetzt ist, während sich im Nebenzimmer der kleine Bruder befindet und alles mithört. Um dies für sich selbst wahrnehmen, verstehen und integrieren zu können, braucht es eine Gelegenheit, darüber zu erzählen, sich dazu zu positionieren und die eigene Handlung mit eigenen Wörtern zu bewerten, um eigene Bedeutungszuschreibungen zu vollziehen. Geschieht dies nicht, wird es schwierig, jene Widerständigkeit als Fähigkeit wahrzunehmen. Bei Arcan kann das dazu führen, dass er sich nur als ohnmächtig erlebt, diese Identität für sich verfestigt und auf andere Bereiche seines Lebens ausbreitet.

5. Narrative Therapy: von Diagnosen und Problemen zu (neuen) Geschichten

In den Verfahren der Narrative Therapy wird mit Geschichten gearbeitet, und der Ansatz der Narrative Therapy gründet darauf, dass wir ein vielgeschichtliches Leben führen – „a multi-storied life“. Geschichten bestehen aus einer spezifischen Perspektive auf lebensgeschichtliche Ereignisse, sie werden über eine Zeitspanne in einer Reihenfolge miteinander verknüpft, es wird nach einem bestimmten Handlungsschema erzählt. Im Prozess des Erzählens geben wir unsere Erfahrungen und damit unser Leben, wie wir es leben, preis. Eine Erzählung ist wie ein Faden, der die Ereignisse zusammenwebt, um daraus eine Geschichte zu formen (Morgan, 2000). Im Leben entwickeln wir verschiedenste Geschichten, zu den verschiedensten Themen, über unsere Beziehungen, unsere Fähigkeiten, unsere Erfolge und Misserfolge.

In den oftmals gesellschaftlich und diskursanfälligen Dominanzgeschichten bzw. „Problemgeschichten“ bleiben Erfahrungsaspekte unbeachtet, sie werden nicht „vertextet“ bzw. erzählt. White nennt diese in Anlehnung an den amerikanischen Soziologen Erving Goffmann (1961) „unique outcomes“ („einmalige Ereignisfolgen“; White, 2010). Neue Worte bzw. neue Geschichten erzählbar und rückerinnernd erfahrbar zu machen und mit Bedeutung versehen zu können, ist Ziel einer gemeinsamen archäologischen narrativen Arbeit der Narrative Therapy. Die problembehaftete oder mit negativen Gedanken über sich selbst und/oder andere behaftete, dominante Erzähllinie ist dann nur noch eine Perspektive, eine Interpretation auf dem relationalen Nährboden internalisierter (psychologischer, pädagogischer, soziokultureller) Diskurse und nicht die Wahrheit. Das „Verfahren“ zur Beleuchtung dieser einmaligen Ereignisfolgen oder einmaligen Resultate beschreibt White im fünften Kapitel von „Landkarten narrativer Therapie“ (White, 2010, S. 206ff.). Sind diese einmal entdeckt und wahrgenommen, können Narrative Therapy aufsuchende Personen dazu ermutigt werden, für diese neue Bedeutungen zu entwickeln und sie in eine neuartige Lebensgeschichte einzufügen. So entstehen Identitätsgeschichten (vgl. Abb. 1), die sich auf unser Verständnis

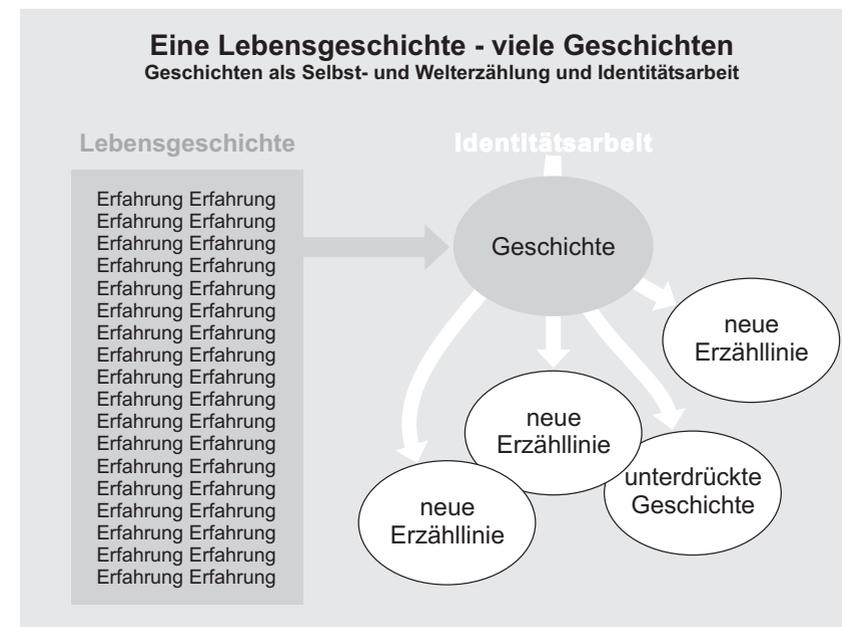


Abbildung 1: Eine Geschichte – viele Geschichten. Geschichten als Selbst- und Welterzählung und Identitätsarbeit

von Selbst und auf unsere Beziehungen auswirken, da durch diese beeinflusst wird, was uns auffällt, und gleichzeitig, wie wir dies deuten und dann ausdrücken. In der Narrative Therapy gilt es, gemeinsam neue Erzähllinien zu schaffen, die die bisher nicht ausgesprochenen Erfahrungen und deren Bedeutungszuschreibung enthalten. Indem bisher nicht „vergeschichtete“ Erfahrungen als Geschichten erzählbar werden, kann sich die Sicht auf die dominierende „Problemgeschichte“ verändern, es kann – auch für Kinder/Jugendliche – eine Distanz zur dominanten Problembeschreibung eingenommen, Selbstverstehensprozesse initiiert und ein Wissen über die Beziehung zu sich und der Welt geschaffen oder erweitert werden. Es geht also um die „Vergeschichtung“ bisher nicht erzählter Erfahrungen und deren mögliche Bedeutung für die Erzählenden. Im Erzählen laufen immer Prozesse von Identitätsarbeit bzw. biografischer Arbeit (Schulze, 2008), geleitet von Fragen wie: Wer bin ich? Wer will ich sein? Wie sollen mich die anderen sehen?

Das nachfolgende Fallbeispiel zeigt den Wechsel von der Dominanzgeschichte der Beziehungsenttäuschung „abgestorbene Nerven“ hin zur Erzähllinie des Sich-wertgeschätzt-Fühlens und des gleichzeitig Wertschätzen-Könnens der Freundin „sie hat viel für mich gemacht“.

Fallbeispiel Alex (14 Jahre): *„Meine Freundin provoziert mich extra, weil sie weiß, dass ich ausraste, aber das hat sich jetzt auch erledigt, weil mit ihr befreundet will ich auch jetzt nicht mehr sein, weil das reicht mir auch, ihr Verhalten, ich hab kein Bock, das noch mal so zu durchmachen, weißt du, weil ich hab keine Ahnung, wie viele Nerven von mir schon abgestorben sind.“ (lacht)*

Auf die Frage der Erzieherin: „Okay, und gab’s vielleicht Situationen, wo das nicht so war, wo du dich nicht unbedingt unfair behandelt gefühlt hast von ihr, gab’s solche Situationen auch in eurer Freundschaft?“ antwortet Alex: *„Sie hat mich ja, wo ich sechs Wochen lang in der Kinder- und Jugendpsychiatrie war, hat die mich ja auch jede Woche mindestens dreimal besucht, jaja, damals in der Klinik zum Beispiel mit ... [KJP; H. S.]. Sie hat mir auch immer was mitgebracht, das Taschengeld ausgegeben für Busfahren und irgendwelche Geschenke und alles, und sie hat mir’n Handy geschenkt, und sie hat mir auf jeden Fall sehr, sehr viele Sachen geschenkt.“*

Durch Anreicherung der „halben Geschichte“ mit ihrer Freundin vollzieht Alex hier eine Neudeutung ihrer Beziehungserfahrung mit ihrer Freundin in einer Jugendwohngruppe. Dadurch, dass sie sich daran erinnert, wie die Freundin sich während einer sicher schweren psychischen Belastungssituation (Aufenthalt in der KJP) um sie kümmerte, kann sie sich als wertvoll und wichtig empfinden. Indem sie die Freundin auch als positive Geschichte erinnern kann, findet eine neue Selbst- und Fremdpositionierung als aktuelle Identitätsarbeit im

Austausch mit einer anderen Person statt. Im Lichte der Neuerzählung geschieht eine Bewegung vom momentan Gewussten hin zu dem noch nicht Gewussten, es entsteht eine bedeutungsdichtere Erzählweise, die zu neuen Selbstdeutungen führen kann.

6. Schlussbemerkung

Die Bedeutung des beschriebenen Verfahrens basiert für mich auf der Erfahrung, dass Kindern im Bereich von Gewalterfahrung und damit im Kinderschutz nur eingeschränkt Handlungsfähigkeit zugeschrieben wird, der Raum für das Erzählen ihrer eigenen Erfahrung wenig eröffnet und die Macht der Selbstdeutung kaum erlaubt bzw. gefördert wird.

Es kursiert eine Fülle von Theorien und „Wahrheiten“ über die „Natur“ des Kindes und über die Bedürfnisse von Kindern entsprechend sog. „Entwicklungsstadien“ (Holzkamp, 1995). Kinder scheinen bis in den intimsten Winkel theoretisch ausgeleuchtet, aber: „Fakt ist, dass Möglichkeiten zur Beratung von Kindern in Bezug zu ihren eigenen Handlungen vernachlässigt werden bzw. der Begriff Handlung im Zusammenhang mit ihren Äußerungen zu ihrem Leben kaum beachtet wird und dadurch nur unzureichend eine handlungsorientierte Perspektive für die Exploration und zur Interpretation der Handlungen von Kindern genutzt wird.“ (vgl. White 2010, S. 15, Übers. H.S.)

Diskurse, Konstruktionen und Mythen über Kinder und Kindheit beeinflussen die Beziehungsgestaltung und das Sprechen mit Kindern, die Gewalt ausgesetzt waren, – ebenso die Diskursivierung „des Kindes“ in der Politik durch die Naturalisierung von Kinderbedürfnissen, indem über Kinder geredet, ihnen aber gleichzeitig die Stimme genommen wird, selbst über sich zu sprechen. Als Gegendiskurs hierzu tritt die aktuelle (wie historische von Janusz Korczak, 1925/1973, begonnene) Debatte um die Durchsetzung der Kinderrechte (vgl. www.enmcr.net) und der Grundannahme des Kindes als handlungsfähiges Subjekt an: Im Artikel 12 der UN-KRK sind das Recht des Kindes auf Berücksichtigung der eigenen Meinung und das Recht, in allen Angelegenheiten, die das Kind betreffen, unmittelbar (oder durch einen Vertreter) gehört zu werden, festgeschrieben. Die Meinung des Kindes muss angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife berücksichtigt werden. In der Praxis in Deutschland fällt jedoch auf, „dass eine theoretische Perspektive, die Kinder und Jugendliche im Kontext von häuslicher Gewalt als eigenständige Akteure, als Personen mit eigenem Recht, konzipiert, sowohl in Praxis als auch in Forschung wenig präsent ist“ (Seith, 2007, S. 104).

Dies beweist sich auch darin, dass kaum Grundlagenforschung zum Erleben häuslicher Gewalt aus der Perspektive von Kindern im deutschsprachigen Raum vorhanden ist oder durchgeführt wird. Viele Studien bleiben bezüglich der Auswirkungen von Gewalt bei den

Störungsorientierungen stehen. Es fehlt ein Ansatz, der – parallel zum strukturellen Konzept einer „Pädagogik des sicheren Ortes“ mit dem Schwerpunkt auf advokatorischer Partizipation und systematischer Transparenz in Bezug auf Institutionsroutinen und -motiven in Institutionen (vgl. Kühn, 2006) – offene, aber reflexiv strukturierte Gesprächsräume schafft, in denen Kinder zu Territorien der Sicherheit und wohlthuenden Identität in ihrem Leben gelangen können. In einer auf Individualität und Selbstoptimierung ausgerichteten Gesellschaft scheint es mir wichtig zu betonen, dass ich nicht auf die Vorstellung einer „inneren“ und persönlichen Kompetenz durch Entwicklung kognitiver Strategien rekurriere, sondern auf die Kompetenz, die ein Gefühl zu sich selbst durch Sprache, Dialog und Beziehungspraxis im Paradigma der Anerkennung als Subjekt (und nicht pädagogisches Objekt) konstituiert. Eine Beforschung kommunikativer Verständigungsverhältnisse nach ernsthafter Beteiligung von Kindern im Sinne kinderrechtspolitischer Forderungen beginnt gerade erst (vgl. das Projekt „Beteiligung und Befähigung von Kindern und Jugendlichen im Beratungsprozess“, www.bekinbera.de). Eine so verstandene Beteiligung zielt darauf, mit Kindern einen sicheren Ort in pädagogischen Institutionen – aber auch in unserer Gesellschaft – zu schaffen.

Ein solcher sicherer Ort war nach dem 11. September 2001 in New York das „Kid's Corner“, das anfangs lediglich als „Spielecke“ für die Kinder traumatisierter Erwachsener gedacht war. Durch die intensive Zuwendung der Fachkräfte lernten hier die „in Angst und Schmerz erstarrten Kinder“ (Anzieu-Premereur, 2003, S. 290) in Ad-hoc-Gesprächen, ihr „hartnäckiges Schweigen“ allmählich aufzugeben und wieder „Zugang zu ihrer Geschichte“ (ebd.) zu finden. Über ihre Erfahrung mit einem 8-jährigen Mädchen erzählt eine Therapeutin: „Dann erzählte es seine Geschichte und je mehr es seinen Bericht gestaltete, um so mehr gewann es seine Fassung zurück“ (ebd., S. 298).

Literatur

- Anzieu-Premereur, C. (2003). New York nach dem 11. September 2001. In: Aucther, T., Büttner, C., Schultz-Venrath, U., Wirth, H.-J. (Hrsg.). Der 11. September. Psychoanalytische, psychosoziale und psychohistorische Analysen von Terror und Trauma. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 280-301.
- Beaudoin, M.-N. (2005). Agency and choice in the face of trauma: A narrative therapy map. *Journal of Systemic Therapies* 24(4), S. 32-50.
- Bühler-Niederberger, D. (2010). Organisierte Sorge für Kinder, Eigenarten und Fallstricke – eine generationale Perspektive. In: Bühler-Niederberger, D., Lange, A., Mierendorf, J. (Hrsg.). *Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe* (Reihe: VS research: Kindheit als Risiko und Chance). Wiesbaden: VS, S. 17-42.
- Dlugosch, S. (2010). *Mittendrin oder nur dabei? Miterleben häuslicher Gewalt in der Kindheit und seine Folgen für die Identitätsentwicklung*. Wiesbaden: VS.

- Enders, U. (1990). Die Narben der sexuellen Gewalt. In: Enders, U. (Hrsg.). *Zart war ich, bitter war's. Sexueller Missbrauch an Mädchen und Jungen. Erkennen – Schützen – Beraten*. Köln: Kölner Volksblatt-Verlag, S. 74-85.
- Foucault, M. (1976). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt: Suhrkamp (französisches Original erschienen 1975).
- Foucault, M. (1977). *Sexualität und Wahrheit. Band 1: Der Wille zum Wissen*. Frankfurt (französisches Original erschienen 1976).
- Goffman, E. (1961). *Asylums*. New York: Doubleday.
- Held, J. (2010). Kindheit – Kinder. In: Weber, K. (Hrsg.). *Kinder* (Reihe: Texte Kritische Psychologie, Bd. 1). Hamburg: Argument, S. 13-45.
- Højholt, C. (2012). Kinderperspektiven: Partizipation in gesellschaftlicher Praxis. *Journal für Psychologie* 20(1), Art. 1, <http://www.journal-fuer-psychologie.de/index.php/jfp/article/view/112> [Zugriff 20.11.2013].
- Holz kamp, K. (1995). Kolonisierung der Kindheit. *Psychologische und psychoanalytische Entwicklungserklärungen. Forum Kritische Psychologie* 18(1 [Nr. 35]), S. 109-131.
- Kavemann, B. (2000). Kinder und häusliche Gewalt – Kinder misshandelter Mütter. *Kindesmisshandlung und Vernachlässigung*, 3(2), S. 106-120.
- Korczak, J. (1973). *Wenn ich wieder klein bin und andere Geschichten von Kindern*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (polnisches Original erschienen 1925).
- Kühn, M. (2006). Bausteine einer „Pädagogik des Sicheren Ortes“ – Aspekte eines pädagogischen Umgangs mit (traumatisierten) Kindern in der Jugendhilfe aus der Praxis des SOS-Kinderdorfes Worpsswede. http://www.hs-merseburg.de/~benecken/publikationen/martin_kuehn.pdf [Zugriff 20.11.2013].
- Kühn, M. (2011). Trauma als Destruktion des Dialogs mit dem Selbst, der Umwelt und dem Leben an sich. *Sozial Extra* 35(11/12), S. 12-15.
- Loth, W. (2007). Michael White „Maps of Narrative Practice“. Rezension. Bergisch-Gladbach: Wolfgang Loth. <http://www.kopilothe.de/whitemps.pdf> [Zugriff 14.11.2013].
- Miller, P. H. (1993). *Wygotskis Theorie und die Kontexttheoretiker*. In: Miller, P. H. (Hrsg.). *Theorien der Entwicklungspsychologie*. Heidelberg: Spektrum, S. 339-386 (englisches Original erschienen 1983).
- Morgan, A. (2000). *What Is narrative therapy?* Adelaide, Australia: Dulwich Centre. <http://www.dulwichcentre.com.au/what-is-narrative-therapy.html> [Zugriff 14.11.2013].
- Ncube, N. (2010). The journey of healing. Using narrative therapy and map-making to respond to child abuse in South Africa. *The International Journal of Narrative Therapy and Community Work* 9(1), S. 3-12.
- Piaget, J. (1974). *Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde*. Stuttgart: Klett (französisches Original erschienen 1937).
- Polkinghorne, D. E. (2004). Narrative therapy and postmodernism. In: Angus, L. E., McLeod, J. (Hrsg.). *The handbook of narrative and psychotherapy. Practice, theory, and research*. Thousand Oaks, CA: Sage, S. 53-67.
- Rogers, C. R. (1981). *Der neue Mensch* (Reihe: Konzepte der Humanwissenschaften). Stuttgart: Klett-Cotta (englisches Original erschienen 1980).

- Rommelspacher, B. (1995). Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht. Berlin: Orlanda.
- Schmid, R. (2012). Sprechen. Zuhören. Begegnung. Hinterfragen einer selbstverständlichen Praxis der Erwachsenen-Kind Interaktion. Unveröffentlichte Bachelorarbeit. Wiesbaden: Hochschule RheinMain.
- Schulze, H. (2008). Lebensgeschichtliches Erzählen im Kontext von Beratung und Therapie. Forum Qualitative Sozialforschung 9(1), S. Art. 1. <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-08/08-1-1-d.htm> [Zugriff 14.11.2013].
- Schulze, H. (2011). Subjektive Erfahrungswelt traumatisierter Kinder verstehen. Narrative Praxis mit unterdrückten Geschichten. Vortrag bei der Ausstellung des Diakonischen Werks „Kinder im Frauenhaus“ in der Lutherkirche Wiesbaden am 04.03.2011.
- Schulze, H. (2012a). Kinder und familiäre Gewalt. Wer hat das Sagen? Vortrag beim AK Häusliche Gewalt Wiesbaden im Rathaus Wiesbaden am 13.09.2012.
- Schulze, H. (2014 I.E.). Unsichtbares sichtbar machen. Zur Wiedererschließung von Handlungsfähigkeit traumatisierter Kinder und Jugendlichen im Beratungsprozess. In: Köttig, M., Effinger, H., Borrmann, S., Gahleitner S.B., Kraus, B., Stövesand, S. (2014 I.D.). Wahrnehmen, Analysieren, Intervenieren. Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten – eine Annäherung. Opladen: Barbara Budrich, S. 173-184.
- Schulze, H. (2013). Narrative Beratung und biografische Übergänge: Diskurskritik im Beratungsdiskurs. In: Walther, A., Weinhardt, M. (Hrsg.). Beratung im Übergang. Zur sozialpädagogischen Herstellung von biografischer Reflexivität (Reihe: Übergangs- und Bewältigungsforschung). Weinheim: Beltz Juventa, S. 47-66.
- Schulze, H., Loch, U., Gahleitner, S. B. (Hrsg.) (2012). Soziale Arbeit mit traumatisierten Menschen – Plädoyer für eine Psychosoziale Traumatologie (Reihe: Grundlagen der Sozialen Arbeit, Bd. 28). Baltmannsweiler: Schneider.
- Schulze, H., Witek, K. (i.E.). Rekonstruktiv Denken und Handeln als Praxis der Beteiligung von Kindern. In: Franz, J., Reichmann, U., Völter, B. (Hrsg.). Rekonstruktiv denken und handeln. Rekonstruktive Soziale Arbeit als professionelle Praxis (Reihe: Rekonstruktive Forschung in der Sozialen Arbeit, Bd. 14). Opladen: Budrich.
- Schulze, H., Zimmermann, P. (2012). „Ein Ort wo ich einfach sein kann“. Autonomie statt Entmündigung als Institutionskonzept im Kontext sexualisierter Gewalterfahrung. Sozial Extra 36(5/6), S. 20-23.
- Seith, C. (2007). „Weil sie dann vielleicht etwas Falsches tun“ – zur Rolle von Schule und Verwandten für von häuslicher Gewalt betroffene Kinder aus Sicht von 9- bis 17-Jährigen. In: Kavemann, B., Kreyszig, U. (Hrsg.). Handbuch Kinder und häusliche Gewalt. 2., durchges. Aufl. Wiesbaden: VS, S. 103-124.
- Strasser, P. (2007). „In meinem Bauch zitterte alles“ – Traumatisierung von Kinder durch Gewalt gegen die Mutter. In: Kavemann, B., Kreyszig, U. (Hrsg.). Handbuch Kinder und häusliche Gewalt. 2., durchges. Aufl. Wiesbaden: VS, S. 53-66.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society. The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press (russisches Original erschienen 1930).
- Vygotskij, L. S. (2002). Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen. Weinheim: Beltz (russisches Original erschienen 1934).

- Wade, A. (1997). Small acts of living: everyday resistance to violence and other forms of oppression. Journal of Contemporary Family Therapy 19(1), S. 23-40.
- White, M. (2000). Children, children's culture and therapy. In: White, M. (Hrsg.). Reflections on narrative practice. Essays and interviews. Adelaide, Australien: Dulwich Center, S. 1-22.
- White, M. (2000b). Re-engaging with history: The absent but implicit. In: White, M. Reflections on narrative practice. Adelaide, Australia: Dulwich Centre Publications, S. 35-58.
- White, M. (2009). Kinder, Trauma und das (Wieder)erschließen von „unterdrückten“ Geschichten. systema, 23(1), S. 7-24.
- White, M. (2010). Landkarten der Narrativen Therapie (Reihe: Systemische Therapie). Heidelberg: Carl-Auer-Verlag (englisches Original erschienen 2007).
- White, M., Epston, D. (2009). Die Zähmung der Monster. Der narrative Ansatz in der Familientherapie (Reihe: Systemische Therapie). 6. Aufl. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag (englisches Original erschienen 1990).
- Yuen, A. (2007). Discovering children's response to trauma: a response-based narrative practice. International Journal of Narrative Therapy and Community Work 6(4), S. 3-18.
- Yuen, A. (2009). Less pain, more gain: Explorations of responses versus effects when working with the consequences of trauma. Explorations: An E-Journal of Narrative Practice 1(1), S. 6-16. <http://www.dulwichcentre.com.au/explorations-2009-1-angel-yuen.pdf> [Zugriff 14.11.2013].
- Yuen, A. (2011). Narrative approaches to traumatic experience. Manuskript des Workshops vom 14.-15.03.2011. Calgary, Kanada: Narrative Therapy Centre and Fireweed Narrative Project.

Prof. Dr. Heidrun Schulze, Hochschule RheinMain, Wiesbaden, Soziale Arbeit, Arbeitsschwerpunkte: Interpretative Sozialforschung, narrative Biografie-forschung, rekonstruktive Beratungsforschung, Kontextuelle Kinderforschung, Psychosoziale Traumatologie, Psychosoziale Gesundheit, Agency, Narrative Beratung und Therapie. Langjährige klinische Tätigkeit im Bereich interkultureller Psychiatrie und Psychotherapie und an der psychotherapeutischen Beratungsstelle der Universität Kassel. Ausbildung: Interkulturelle Beratung/Therapie (ISTOB München), Narrative Therapy (Narrative Therapy Center Toronto), Mediation