

Schriftenreihe Bachelor- und Masterthesen der  
Berner Fachhochschule, Fachbereich Soziale Arbeit

Selina Kolb

## **Kinder haben eine Stimme**

Die Gestaltung des methodischen Einbezugs von und der Gesprächsführung mit  
Grundschulkindern bei der Regelung des persönlichen Verkehrs im Rahmen von  
Besuchsrechtsbeistandschaften

Bachelorthesis der Berner Fachhochschule, Fachbereich Soziale Arbeit. Mai 2015

Sozialwissenschaftlicher Fachverlag «Edition Soziothek». Die «Edition Soziothek» ist ein Non-Profit-Unternehmen des Vereins Bildungsstätte für Soziale Arbeit Bern. Der Verein ist verantwortlich für alle verlegerischen Aktivitäten.

**Schriftenreihe Bachelor- und Masterthesen der  
Berner Fachhochschule, Fachbereich Soziale Arbeit**

In dieser Schriftenreihe werden Bachelor- und Masterthesen von Studierenden der Berner Fachhochschule publiziert, die mit dem Prädikat „sehr gut“ oder „hervorragend“ beurteilt und zur Publikation empfohlen wurden.

Selina Kolb: Kinder haben eine Stimme. Die Gestaltung des methodischen Einbezugs von und der Gesprächsführung mit Grundschulkindern bei der Regelung des persönlichen Verkehrs im Rahmen von Besuchsrechtsbeistandschaften

© 2015 «Edition Soziothek» Bern  
ISBN 978-3-03796-549-8

Edition Soziothek  
c/o Verein Alumni BFH Soziale Arbeit  
Hallerstrasse 10  
3012 Bern  
[www.soziothek.ch](http://www.soziothek.ch)

Jede Art der Vervielfältigung ohne Genehmigung des Verlags ist unzulässig.

# KINDER HABEN EINE STIMME



**Die Gestaltung des methodischen Einbezugs von und der Gesprächsführung mit Grundschulkindern bei der Regelung des persönlichen Verkehrs im Rahmen von Besuchsrechtsbeistandschaften**

**Selina Kolb**

Bachelor-Thesis zum Erwerb  
des Bachelor-Diploms

Berner Fachhochschule  
Fachbereich Soziale Arbeit

## Abstract

Trennung und Scheidung gehören zur gesellschaftlichen Realität. Die elterliche Trennung oder Scheidung und die damit verbundenen Reorganisationsprozesse im Familiensystem bergen eine enorme Herausforderung für alle Beteiligten. Die Absorption der Elternteile durch Trennungsbewältigung und Konflikte auf Paarebene verunmöglicht oft eine adäquate Bedürfnisberücksichtigung der Kinder. Resultiert aus dieser Einschränkung der elterlichen Erziehungsfähigkeit eine Gefährdung des Kindeswohls, so ist die Errichtung einer Beistandschaft zwecks Regelung des persönlichen Verkehrs gemäss Art. 308 Abs. 2 ZGB eine Möglichkeit, das Familiensystem bei einer kindswohlgerechten Reorganisation der familiären Strukturen zu unterstützen.

Die komplexen Situationen innerhalb dieser Familiensysteme, fehlende zeitliche Ressourcen sowie methodische Unsicherheiten bei Mandatstragenden führen nicht selten auch seitens der Behörden zu einer Vernachlässigung des Einbezugs der Kinder in Regelungen des persönlichen Verkehrs. Eine solche Vernachlässigung lässt sich unter psychologischer wie rechtlicher Perspektive sowie aufgrund der handlungsleitenden Kindeswohlmaxime im zivilrechtlichen Kinderschutz nicht rechtfertigen. Die Arbeit beschäftigt sich deshalb mit der Fragestellung, *wie der methodische Einbezug von und die Gesprächsführung mit Kindern im Grundschulalter bei der Regelung des persönlichen Verkehrs im Rahmen von Besuchsrechtsbeistandschaften unter der Berücksichtigung der Kindeswohlmaxime zu gestalten ist.* Mittels vorliegender Literaturarbeit werden die Inhalte des persönlichen Verkehrs als Rechtsbegriff sowie der Besuchsrechtsbeistandschaft als Handlungsfeld erarbeitet, das kindliche Erleben der elterlichen Trennung und Scheidung thematisiert sowie der Entwicklungsstand von Grundschulkindern näher beleuchtet. Diese Erkenntnisse bilden die Basis zur Herausarbeitung von Besonderheiten bezüglich der Gesprächsführung mit dem Kind und Möglichkeiten für die Gestaltung des Einbezugs desselben bei Regelungen des persönlichen Verkehrs.

Es wird gezeigt, dass Grundschulkindern die notwendigen reflexiven, persönlichen, emotionalen, moralischen, kognitiven sowie kommunikativen Kompetenzen zum Einbezug mitbringen. Um ihnen eine kindswohlgerechte Beteiligungsmöglichkeit zu bieten, bedarf es jedoch, aufgrund des zu erwartenden Entwicklungsstands sowie der mit der elterlichen Scheidung und Trennung im Zusammenhang stehenden Loyalitätsproblematik, im Gespräch mit Grundschulkindern Anpassungen des Gesprächssettings sowie der Art und Weise der Kommunikation. Die Evaluation der kindlichen Wünsche bezüglich der Regelungen des persönlichen Verkehrs hat schrittweise, ausgehend vom Ist-Zustand und exemplarisch zu erfolgen. Entscheidend sind dabei mitunter eine klare, transparente Gesprächsstrukturierung, die Integration kreativer, spielerischer Elemente sowie eine sorgfältige Kommunikation auf non- und paraverbalen sowie metakommunikativer Ebene.

# **Kinder haben eine Stimme**

**Die Gestaltung des methodischen Einbezugs von  
und der Gesprächsführung mit Grundschulkindern  
bei der Regelung des persönlichen Verkehrs  
im Rahmen von Besuchsrechtsbeistandschaften**

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

Berner Fachhochschule  
Fachbereich Soziale Arbeit

Vorgelegt von

Selina Kolb

Bern, Mai 2015

Gutachterin: Melanie Germann

# Inhalt

<b>1.</b>	<b>Einleitung</b>	1
1.1.	<i>Aktuelle Situation</i>	1
1.2.	<i>Zielsetzung und Fragestellung der Arbeit</i>	3
1.3.	<i>Aufbau der Arbeit</i>	4
<b>2.</b>	<b>Notwendigkeit des Einbezugs des Kindes</b>	5
2.1.	<i>Wunsch des Kindes nach Einbezug aus psychologischer Perspektive</i>	5
2.2.	<i>Rechtlicher Anspruch des Kindes auf Einbezug</i>	6
2.3.	<i>Kindeswohl als handlungsleitende Maxime</i>	7
<b>3.</b>	<b>Die Regelung des persönlichen Verkehrs</b>	9
<b>4.</b>	<b>Die Besuchsrechtsbeistandschaft und ihre Herausforderungen</b>	11
<b>5.</b>	<b>Das Kind bei der Scheidung und Trennung</b>	14
<b>6.</b>	<b>Das Kind im Grundschulalter</b>	18
6.1.	<i>Die mittlere Kindheit als Lebensabschnitt</i>	18
6.2.	<i>Die Entwicklung der Persönlichkeit und des Selbstbildes</i>	19
6.3.	<i>Die moralische Entwicklung</i>	19
6.4.	<i>Die emotionale Entwicklung und die Fähigkeit des Kindes zur Perspektivenübernahme</i>	20
6.5.	<i>Die kognitive Entwicklung</i>	21
6.6.	<i>Die motorische Entwicklung</i>	23
6.7.	<i>Die Entwicklung der kommunikativen Fähigkeiten</i>	23
6.8.	<i>Die Entwicklung der Fähigkeit des Kindes zur Willensbildung</i>	25
6.9.	<i>Fazit: Die Fähigkeit des Kindes zum Einbezug ins Gespräch</i>	25
<b>7.</b>	<b>Die Gestaltung der Gesprächsführung beim Einbezug des Kindes im Rahmen von Regelungen des persönlichen Verkehrs</b>	28
7.1.	<i>Rahmenbedingungen und Setting des Gespräch</i>	29
7.1.1.	<i>Ziel und Zweck des Gesprächs</i>	29
7.1.2.	<i>Gesprächssetting</i>	30
7.2.	<i>Die Beiständin/der Beistand im Gespräch</i>	33
7.3.	<i>Die Art und Weise der Kommunikation</i>	35

7.3.1.	Einsatz von verbaler Kommunikation	35
7.3.2.	Einsatz von non- und paraverbaler Kommunikation	36
7.3.3.	Einsatz von Gesprächstechniken	37
7.3.4.	Einsatz von Fragetechniken	39
7.3.5.	Einsatz von Metakommunikation	43
7.3.6.	Einsatz von kreativen und spielerischen Elementen	45
7.4.	<i>Aufbau und Ablauf des Gesprächs</i>	47
7.4.1.	Gesprächsvorbereitung	47
	7.4.1.1. Vorbereitung der gesprächsführenden Person	47
	7.4.1.2. Gespräch mit den Eltern	48
	7.4.1.3. Einladung zum Gespräch	48
7.4.2.	Einführender Gesprächsteil	49
7.4.3.	Hauptteil	51
7.4.4.	Abschliessender Gesprächsteil	53
<b>8.</b>	<b>Fazit und Ausblick</b>	56
	<b>Literatur- und Quellenverzeichnis</b>	61
	<b>Anhang A: Einsatz von kreativen und spielerischen Elementen</b>	67
	<b>Anhang B- Beispiel für eine Einladung</b>	72
	<i>Einladungstext</i>	72
	<i>Infoblatt</i>	74
	<b>Anhang C- Einführender Gesprächsteil</b>	75
	<b>Anhang D- Hauptteil</b>	82
	<b>Anhang E- Abschliessender Gesprächsteil</b>	89

# 1. Einleitung

## 1.1. Aktuelle Situation

Trennung und Scheidung sind zur gesellschaftlichen Realität geworden. Die Daten des Bundesamts für Statistik (2013) zeigen deutlich einen massiven Anstieg der Scheidungsrate. Gab 1960 schweizweit noch unter 5`000 Scheidungen, lag die Zahl 2011 jährlich bei 17`500. Gemäss Brunner (2010, S. 1) werden heute in der Schweiz rund die Hälfte der Ehen geschieden. Beinahe bei jeder zweiten Scheidung sind minderjährige Kinder betroffen. Die von Trennungen der zunehmenden Anzahl unverheirateter Paare betroffenen Kinder sind hier noch nicht miteingerechnet.

Die elterliche Trennung oder Scheidung birgt eine enorme Herausforderung für alle Beteiligten des Familiensystems. Die Lebenswelt betroffener Kinder verändert sich durch die Reorganisationsprozesse im Familiensystem massiv. Kinder bedürfen in dieser Phase Unterstützung zur kognitiven wie emotionalen Situationsbewältigung. Die Elternteile sind jedoch teilweise durch Konflikte auf Paarebene und persönliche Trennungsbewältigung so stark absorbiert, dass es ihnen nicht gelingt, die Bedürfnisse der Kinder adäquat wahrzunehmen. Ihre Erziehungsfähigkeit ist eingeschränkt und das Kindeswohl<sup>1</sup> gefährdet. In einer solchen Situation sind zivilrechtliche Kindesschutzmassnahmen, wie die durch ein Gericht oder die Kindes- und Erwachsenenschutzbehörde angeordnete Errichtung einer Beistandschaft zwecks Regelung des persönlichen Verkehrs gemäss Art. 308 Abs. 2<sup>2</sup> des Schweizerischen Zivilgesetzbuchs (ZGB)<sup>3</sup>, angezeigt. Mit der Mandatsführung dieser Beistandschaften, welche das Familiensystem bei der konkreten Gestaltung des persönlichen Verkehrs unterstützen sollen, werden Sozialarbeitende auf den Sozialdiensten betraut.

Im Rahmen des Zweitpraktikums auf einem Sozialdienst für Kinder und Jugendliche hat die Autorin der vorliegenden Arbeit den Eindruck gewonnen, dass die Mandatsführung bei Besuchsrechtsbeistandschaften die zuständigen Sozialarbeitenden stark fordert. Die Partizipationsmöglichkeiten für Kinder, bei der Ausgestaltung des persönlichen Verkehrs mitzuwirken, schienen sehr eingeschränkt auszufallen. Die Mandatstragenden erweckten den Anschein, durch die Arbeit mit den zerstrittenen Elternteilen absorbiert zu sein. Gespräche mit den dort tätigen Sozialarbeitenden liessen die Autorin vermuten, dass die Vernachlässigung des Einbezugs der Heranwachsenden nicht nur auf fehlende zeitliche Ressourcen zurückzuführen sei, sondern auch auf methodischen Unsicherheiten bezüglich der Art und Weise der Gesprächsführung mit den Kindern basiere.

Ein Blick in die Praxisforschung bestätigt diesen Eindruck. Es wird bemängelt, „dass Konfliktscheidungen von Familien mit Kindern ein ganzes Heer von Spezialistinnen und Spezialisten beschäftigen

---

<sup>1</sup> Auf den Kindeswohlbegriff wird im nachfolgenden Kapitel noch vertiefter eingegangen. Von einer Kindeswohlgefährdung wird gesprochen, wenn eine für die „Persönlichkeitsentwicklung [des Kindes] ungünstige Relation zwischen Bedürfnissen und Lebensbedingungen besteht“ (Dettenborn, 2012, S. 58). Aufgrund der Unbestimmtheit des Rechtsbegriffs des Kindeswohls bestehen bezüglich der Beurteilung des Vorliegens einer Kindeswohlgefährdung keine „allgemein gültigen Mindeststandards“ (ebd.).

<sup>2</sup> Im Zusammenhang mit einer Beistandschaft zwecks Regelung des persönlichen Verkehrs gemäss Art. 308 Abs. 2 ZGB wird auch von einer sogenannten Besuchsrechtsbeistandschaft gesprochen.

<sup>3</sup> Schweizerisches Zivilgesetzbuch (ZGB) vom 10. Dezember 1907 (Stand am 1. Juli 2014) (SR 210)



und nicht selten relativ hilflos agieren lassen“ (Schaller-Peter, 2008, S.44). Bereits jetzt gehören Besuchsrechtsfragen zu den Dauerbrennern, welche die Sozialarbeitende auf den Sozialdiensten und zuständigen Behörden übermässig beschäftigen und fordern (Häfeli, 2005, S.91). Die Statistik der Konferenz der Kantone für Kindes- und Erwachsenenschutz (KOKES) (2012) weist auf eine deutliche Zunahme der Fallzahlen im Bereich der bei Beistandschaften gemäss ZGB Art. 308 Abs. 2 hin. Dabei sind Erwachsenenkonflikte ums Kind anteilmässig stark vertreten (Jud, 2008, S.29). Ein weiterer Anstieg ist aufgrund der per Juli 2014 in Kraft getretenen Gesetzesänderung der gemeinsamen elterlichen Sorge als Regelfall<sup>4</sup>, gemäss Annahme der Autorin, nicht unwahrscheinlich.

Die Studie *Kinder und Scheidung* (Büchler & Simoni, 2009) zeigt, dass der Einbezug der Kinder bei der Reorganisation des Familienlebens sowohl im familiären Alltag wie bei Regelungen durch Gerichte oder Behörden vernachlässigt wird. Die im Rahmen der Studie befragten Kinder fühlten sich wenig einbezogen und ungenügend informiert bezüglich der sie betreffenden Belange der Trennung oder Scheidung (Büchler & Simoni, 2006a, S.4). Dieser Mangel an Einbezug wird auch in der empirischen Studie deutlich, welche sich mit den Akteuren, Prozessen und Strukturen des zivilrechtlichen Kindeschutzes auseinandersetzt (vgl. Voll, Jud, Mey, Häfeli & Stettler, 2008).

Mandatstragende bei Beistandschaften geraten aufgrund der markant steigenden Fallzahlen, den an Komplexität gewinnenden familiären Problemlagen sowie durch übersteigerte Erwartungshaltungen der beteiligten Akteure zunehmend unter Druck (Juchli & Walther, 2011, S.9). Bei den bestehenden schweizerischen Standards von hundert Mandaten pro Vollzeitstelle, was monatlich einem achtzigminütigen Zeitfenster pro Mandat einschliesslich der administrativen Arbeiten entspricht, bleibt kaum ausreichend Zeit für die Sicherung des Kindeswohls unter Einbezug aller Beteiligten (Affolter, 2011, S. 38). Die Fallkomplexität und die knappen zeitlichen Ressourcen verhindern ein korrektes Vorgehen nach methodischen Grundsätzen in der Fallführung von Beistandschaften (Mey, 2008, S. 156). Die Sozialarbeitenden sind zur Komplexitätsreduktion zwecks Erhalt der eigenen Handlungsfähigkeit gezwungen, was sich nicht selten im Verzicht auf umfassenden Einbezug der Sichtweisen der Klientinnen und Klienten manifestiert (Mey, 2008, S. 157). Im Rahmen von Elternkonflikten ums Kind vollzieht sich die Komplexitätsreduktion insbesondere zu Lasten des Kindes (Jud, 2008, S. 37).

Neben der zeitlichen Ressourcenknappheit wirken sich auch fachliche und methodische Herausforderungen auf den Sozialdiensten (aufgrund der oft polyvalenten Ausrichtung und fehlenden Spezialisie-

---

<sup>4</sup> Dieses Sorgerechtsmodell stellt laut Büchler und Simoni (2009, S. 171) besonders hohe Ansprüche an die Organisation der Kinderbetreuung in der Nachscheidungsituation. Die Eltern haben bei der gemeinsamen elterlichen Sorge „alles was das Kind betrifft, unter altersgerechten Einbezug des Kindes gemeinsam zu regeln“ (KOKES, 2014, S. 8). Mit der Einführung der gemeinsamen elterlichen Sorge als Regelfall steht nun auch unverheirateten Eltern nach Abgabe einer Erklärung zur Bereitschaft der gemeinsamen Verantwortungsübernahme für das Kind gemäss ZGB Art. 298a Abs.1 das gemeinsame Sorgerecht zu. Bei verheirateten Eltern bleibt die gemeinsame elterliche Sorge auch nach der Scheidung bestehen (ZGB Art. 296 Abs. 2). Nach dem neuen Recht sind die Eltern nach der Trennung/Scheidung nicht mehr verpflichtet, einen gemeinsamen Antrag und eine genehmigungsfähige Vereinbarung betreffend der Regelung der Nachscheidungsituation einzureichen (Art. 133 Abs. 2 ZGB). Diese Vereinbarungen dienen bisher als wesentlicher Indikator zur Prüfung der Fähigkeit der Eltern zur Fokussierung auf das Kindeswohl sowie deren Kooperations-, Kommunikations- und Konfliktfähigkeit. Die mit der Neureglung einhergehende Zunahme von Fällen mit gemeinsamer elterlicher Sorge birgt das Risiko, dass künftig die Prüfung der Vereinbarkeit der Sorgeform mit dem Kindeswohl oberflächlicher ausfällt und somit die Zahl der Gefährdungsfälle steigt.

rungen) negativ auf den Einbezug des Kindes in das Verfahren aus (Affolter, 2011, S.38). Laut Dettenborn (2014) führen „Angst, Unsicherheit, Kompetenzselbstzweifel in Bezug auf die Kommunikation mit Kindern“ (S.107-108) nicht selten zum Verzicht auf die Feststellung des Kindeswillens. Die Literaturrecherche im Rahmen dieser Arbeit hat zudem gezeigt, dass der Thematik der Gesprächsführung mit Kindern in der Sozialen Arbeit bislang generell wenig Beachtung geschenkt wurde.

## ***1.2. Zielsetzung und Fragestellung der Arbeit***

Der Autorin ist es ein grosses Anliegen, dass Kinder als eigenständige Subjekte mit individuellen Anliegen, Wünschen und Bedürfnissen wahrgenommen und sie zur Realisierung derselben befähigt werden. Die Vernachlässigung des Einbezugs von Kindern bei Regelungen betreffend des persönlichen Verkehrs lässt sich gemäss Ansicht der Autorin nicht rechtfertigen, betrachtet man die massiven Veränderungen, welche für das Kind mit der elterliche Trennung/Scheidung verbunden sind sowie das Ziel einer Besuchsrechtsbeistandschaft, das Kindeswohl zu sichern.

In Anbetracht der steigenden Anzahl von Scheidung oder Trennung betroffener Kinder, der in Abhängigkeit dazu stehenden Fallzunahme bei Besuchsrechtsbeistandschaften sowie der oben aufgezeigten Unsicherheiten und Defiziten hinsichtlich des Einbezugs von Kindern im Rahmen solcher Scheidungs- und Trennungsprozessen scheint der Autorin eine Auseinandersetzung mit der Gestaltung des Einbezugs von Kindern in solche Prozesse zwingend notwendig. Auch Fachleute wie Böhler und Simoni (vgl. 2006b, S.2) betonen die Dringlichkeit einer vertieften Beschäftigung mit der Frage, wie und wann der Einbezug von Kindern hinsichtlich der (Neu-)Gestaltung des Familienlebens sinnvoll ist.

Wie oben aufgezeigt, sind es mitunter methodische Unsicherheiten bei den mandatsführenden Personen, die zu einer Vernachlässigung des Einbezugs von Kindern bei der Regelung des persönlichen Verkehrs beitragen. Ziel dieser Thesis ist deshalb, eine Auseinandersetzung mit der methodischen Gestaltung von Gesprächen mit dem Kind im Rahmen von Besuchsrechtsbeistandschaften. Damit wird nur auf einen ganz kleinen Teil des Auftrags der mandatsführenden Person fokussiert.

Wie bereits erwähnt, ist zur Gestaltung der Gesprächsführung mit Kindern in der Sozialen Arbeit kaum Literatur vorhanden. Auch fehlt es an Fachliteratur, die sich mit der Mandatsführung von Beistandschaften zwecks Regelung des persönlichen Verkehrs auseinandersetzt. Daher werden mittels vorliegender Literaturarbeit die für das Gesprächssetting relevanten Inhalte und Rahmenbedingungen herausgearbeitet. Entwicklungspsychologische Erkenntnisse sowie Wissen aus der Scheidungsforschung dienen der Ableitung von Besonderheiten für die Gesprächsführung mit dem Kind im Rahmen einer Besuchsrechtsbeistandschaft. Ergänzend fliessen vereinzelt Praxiserfahrungen der Autorin in der Gesprächsführung mit Kindern ein, welche diese im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit als Lehrperson, Schulsozialarbeiterin und Praktikantin auf dem Sozialdienst für Kinder und Jugendliche erworben hat.

Studien zeigen, dass Jugendliche tendenziell häufiger einbezogen werden als jüngere Heranwachsende (vgl. Barone, 2008, S.104). Gemäss Delfos (2012, S.14) nehmen die Unsicherheiten von Erwachsenen

in der Gesprächsführung bei Kindern bei sinkendem Alter zu. Die vorliegende Arbeit legt deshalb den Fokus auf die Zielgruppe *Kinder im Grundschulalter*.

Die Erkenntnisse aus der Thesis sollen in der Praxis von mandatsführenden Personen bei Besuchsrechtsbeistandschaften genutzt werden können, um Gespräche mit den Heranwachsenden innerhalb solcher Mandate zielführend und den Bedürfnissen der Zielgruppe entsprechend zu gestalten. Mittels Herausarbeitung konkreter Ausgestaltungsmöglichkeiten bezweckt die Autorin einen Beitrag zur Reduktion bestehender Handlungsunsicherheiten bei Mandatsführenden im Gespräch mit dem Kind zu leisten und somit eine Erweiterung der kindlichen Partizipationsmöglichkeiten zu erwirken. Konkret hat die Arbeit die Beantwortung folgender Fragestellung zum Ziel:

Wie ist der methodische Einbezug von und die Gesprächsführung mit Kindern im Grundschulalter (6-11 Jahren) bei der Regelung des persönlichen Verkehrs im Rahmen von Besuchsrechtsbeistandschaften unter der Berücksichtigung der Maxime des Kindeswohls zu gestalten?

### ***1.3. Aufbau der Arbeit***

Dazu erfolgt im **zweiten Kapitel** zunächst eine **Legitimierung der Forderung** der Autorin **nach dem Einbezug des Kindes** aus psychologischer wie rechtlicher Perspektive sowie unter Beachtung des Kindeswohls als handlungsleitende Maxime bei zivilrechtlichen Kindeschutzmassnahmen.

Das **dritte Kapitel** thematisiert den **persönlichen Verkehr** als Rechtsbegriff. Später sollen daraus die im Rahmen einer Beistandschaft zwecks Regelung des persönlichen Verkehrs zu thematisierenden Gesprächsinhalte abgeleitet werden können. Die **Besuchsrechtsbeistandschaft** als Handlungsfeld mit spezifischen Herausforderungen wird im **vierten Kapitel** beleuchtet.

Das **fünfte Kapitel** befasst sich mit dem **kindlichen Erleben der elterlichen Trennung** und Scheidung bevor im **sechsten Kapitel** der **Entwicklungsstand eines Grundschulkindes** dargelegt wird.

Mitunter basierend auf diesen Erkenntnissen werden im **siebten Kapitel Besonderheiten bezüglich der Gestaltung der Gesprächsführung mit Grundschulkindern** innerhalb einer Besuchsrechtsbeistandschaft abgeleitet und eine mögliche Vorgehensweise für ein solches Gespräch beschrieben.

Abschliessend werden die zentralen **Ergebnisse** im **achten Kapitel zusammenfassend festgehalten**, kritisch reflektiert und mögliche weiterführende Fragestellungen thematisiert.

## 2. Notwendigkeit des Einbezugs des Kindes

Im einleitenden Abschnitt wurde ein mangelnder Einbezug der Kinder im Rahmen von Besuchsrechtsbeistandschaften aufgrund knapper zeitlicher Ressourcen sowie methodischen Unsicherheiten festgestellt, welcher sich aus Sicht der Autorin kaum rechtfertigen lässt. Dieses Kapitel bezweckt eine Legitimation der Forderung nach Einbezug der Kinder bei Regelungen des persönlichen Verkehrs.

### *2.1. Wunsch des Kindes nach Einbezug aus psychologischer Perspektive*

Neben den fehlenden zeitlichen Ressourcen und den methodischen Unsicherheiten bei den befragenden Fachpersonen wird häufig auch die befürchtete Belastung des Kindes durch die Befragung als Grund für den Nichteinbezug genannt (Dettenborn, 2014, S. 108). Kinder äussern jedoch selber oft explizit den Wunsch, in die Gestaltung des persönlichen Verkehrs einbezogen zu werden. Sie wünschen sich gemäss Salgo (zitiert nach Dettenborn, 2014, S.98) mehr Flexibilität und Mitbestimmungsmöglichkeiten bei der Ausgestaltung der Kontakte mit den Eltern. Dies deckt sich mit der laut Gillner (2013, S. 208) vorhandenen Bereitschaft von Grundschulkindern zur Beteiligung an den Reorganisationsprozessen des Familienlebens. Insbesondere für Kinder von Hochkonfliktfamilien<sup>5</sup>, die im Rahmen von Besuchsrechtsbeistandschaften häufig anzutreffen sind, ist das Mitwirkungsrecht bedeutend. Ihnen fehlt das Vertrauen in die fürsorgerischen Fähigkeiten der Eltern. Sie hegen Zweifel, dass diese zu einer adäquaten kindlichen Bedürfnisberücksichtigung in der Lage sind (S. 209). Dettenborn (2014, S. 108) zeigt Untersuchungsergebnisse auf, welche belegen, dass die Befragungen von Kindern zwecks deren Einbezug in die Gestaltung des Familienlebens langfristig kaum als belastend, sondern vielmehr als entlastend erlebt werden. Längsschnittstudien verdeutlichen zudem die negative Auswirkung von verordneten, nicht durch das Kind mitbestimmten Besuchsrechtsregelungen auf die Beziehungsqualität zwischen Kind und besuchsberechtigtem Elternteil (S. 97-98).

Das Bedürfnis, auf seine soziale Umwelt einzuwirken, zeigt sich bei Kindern deutlich (Oerter & Montada, 2007, S. 233). Das Wahrgenommenwerden mit seinen Anliegen und Bedürfnissen, die Möglichkeiten zur Einflussnahme auf relevante Bezugspersonen und die eigene Alltagsgestaltung sind für das

---

<sup>5</sup> Von hochkonflikthaften oder hochstrittigen Trennungen und Hochkonfliktfamilien wird gesprochen, wenn die „langjährigen und hartnäckigen Streitigkeiten von getrennten Eltern, (...) durch alle gerichtlichen Instanzen und beraterischen Hilfen hindurch geführt werden“ (Walper, Fichtner & Normann, 2011, S. 7). Dabei sind Kontaktregelungen häufig mitunter Konfliktthema. Allgemein zeichnet sich die Falldynamik durch eine Vielfalt an Konfliktthemen und sozialen wie emotionalen Problemen aus. Sie ist nicht selten von Gewalt geprägt und für involvierte Kinder sehr belastend. (Walper et al., 2011, S.7) Die Elternteile verfügen meist über ein klares Feindbildern des Gegenübers, sehen sich selbst als Opfer, vermögen eigene Anteile am Konflikt nicht zu benennen und Schuldvorwürfe dominieren die Interaktion. Die Eigenmotivation sowie Erfolgserwartung hinsichtlich der Beratung im Rahmen einer angeordneten Massnahme (wie die hier thematisierte Besuchsrechtsbeistandschaft) sind gering. (Bröning, 2011, S. 19) Die Bedürfnisse der Kinder werden von hochstrittigen Elternteilen oft nicht mehr wahrgenommen, sondern es findet eine Instrumentalisierung der Kinder für elterliche Bedürfnisse statt (S. 20-21). Eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Dynamiken in hochkonflikthaften Trennungsfamilien und deren Auswirkungen auf die methodische Ausgestaltung des Einbezugs mit dem Kind würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Zumal die Forschung zeigt, dass ein einheitliches Verständnis bezüglich zentraler Merkmale von hochkonflikthaften Trennungsfamilien fehlt (vgl. Walper et al., 2011, S. 8). Für das Erarbeiten des methodischen Teils für die Arbeit mit dem Kind, wird deshalb lediglich davon ausgegangen, dass die Mitwirkungsmöglichkeit für solche Kinder, wie oben beschrieben, besonders zentral ist. Natürlich dürfen jedoch die speziellen familiären Dynamiken im Anschluss bei der Auswertung des Gesprächs mit dem Kind nicht ausser Acht gelassen werden.

Kind und seine positive Entwicklung von existenzieller Bedeutung (Brunner, 2010, S. 6). Gemäss Berk (2011, S. 456) sehen Kinder das Recht auf freie Meinungsäusserung bereits ab dem sechsten Altersjahr als elementares, ihnen zustehendes Persönlichkeitsrecht.

Ergebnisse aus der Resilienzforschung<sup>6</sup> benennen die Möglichkeit selbst etwas bewirken und auf die eigene Lebensgestaltung Einfluss nehmen zu können (Selbstwirksamkeit) als wesentlichen Schutzfaktor, welcher eine gesunde Entwicklung des Kindes unterstützt (Alle, 2010, S. 153). Die Selbstwirksamkeitsüberzeugung wirkt sich positiv auf die Initiierung von Bewältigungsversuchen des Kindes aus (Wurstmann, 2005, S. 197). Auch im empirisch fundierten Modell der Salutogenese von Antonovsky (zitiert nach Lenz, 2001, S. 38), welches sich mit gesundheitsfördernden Bedingungen in der sozialen, ökologischen wie materiellen menschlichen Lebenswelt befasst, wird die psychologische Bedeutung von Partizipationsmöglichkeiten deutlich.

Entsprechend ist ein **Einbezug des Kindes bei Besuchsrechtsregelungen unter psychologischen Gesichtspunkten wünschenswert**. Die durch die Partizipationsmöglichkeit erlebte Selbstwirksamkeit und die damit einhergehende Stärkung der kindlichen Widerstandskraft **fördern eine gesunde Entwicklung** trotz bestehender Belastungssituation (Cottier, 2011, S. 23).

## ***2.2. Rechtlicher Anspruch des Kindes auf Einbezug***

Der Blick auf das Kind in seiner Entwicklung hat in den vergangenen Jahrhunderten einen erheblichen Wandel erfahren. Heute ist das Kind nicht länger fremdbestimmtes Objekt. Vielmehr wird es als eigenständige Persönlichkeit mit individuellen Bedürfnissen, Wünschen und Rechten wahrgenommen (Cantieni, 2007, S. 11). Die Notwendigkeit des Einbezugs des Kindes in die Regelung der persönlichen Verkehrs wird deutlich, betrachtet man den, in Art. 9 Abs. 3 des Übereinkommens über die Rechte des Kindes (UN-KRK) vom 20. November 1989<sup>7</sup> und Art. 273 ZGB festgelegten, Anspruch des Kindes auf persönlichen Verkehr als höchstpersönliches Recht<sup>8</sup>.

Zudem ist sowohl bei scheidungsrechtlichen Verfahren (vgl. Art. 144 Abs. 2 ZGB) sowie in Kindeschutzverfahren (vgl. Art. 314a Abs. 1 ZGB) das Recht des Kindes auf Anhörung festgehalten. Art. 133 Abs. 2 ZGB verweist explizit auf die Berücksichtigung des Kindes hinsichtlich der Regelung des persönlichen Verkehrs.

Weiter berechtigt Art. 12 Abs. 1 UN-KRK bezüglich der Berücksichtigung des Kindeswillens das Kind zur freien Meinungsäusserung in allen es betreffenden Angelegenheiten und verpflichtet die Vertragsstaaten, die Meinung des Kindes seinem Alter und seiner Reife entsprechend zu berücksichtigen. Konkretisierend wird in Abs. 2 festgehalten, dass das Kind in allen es berührenden Verfahren das

---

<sup>6</sup> Resilienz meint „die Fähigkeit, bei Risikobedingungen und Belastungen durch Stressoren erfolgreich und sozial akzeptabel Widerstand zu leisten“ (Dettenborn, 2011, S. 45). Die Resilienzforschung beschäftigt sich mit Fragestellungen wie: Was begünstigt eine positive Entwicklung trotz bestehender Risikofaktoren, was ermöglicht beständige Kompetenz trotz kritischer Lebensereignisse oder was wirkt sich förderlich auf eine rasche Erholung von traumatischen Erlebnissen aus (Wurstmann, 2005, S. 192-193).

<sup>7</sup> (SR 0.107)

<sup>8</sup> Eine ausführliche Beleuchtung der Inhalte des persönlichen Verkehrs und den daraus resultierenden Rechtsansprüchen für das Kind erfolgt im nachfolgenden Abschnitt.

Anrecht hat, unmittelbar oder durch einen Vertreter oder eine geeignete Stelle im Einklang mit den innerstaatlichen Verfahrensvorschriften gehört zu werden (Art. 12 Abs. 2 UN-KRK). Gemäss eines Bundesgerichtsentscheids (BGE 124 III 93) ist der Art. 12 UN-KRK direkt im schweizerischen Recht anwendbar sowohl hinsichtlich Besuchsrechtsregelungen innerhalb wie ausserhalb von scheidungsrechtlichen Verfahren. Der Einbezug des Kindes bei der Ausarbeitung der Modalitäten des persönlichen Verkehrs innerhalb einer Besuchsrechtsbeistandschaft ist entsprechend naheliegend.

Die Richtlinie für die Durchführung von Kindesanhörungen liegt gemäss eines Bundesgerichtsentscheids beim vollendeten sechsten Altersjahr des Kindes (BGE 131 III 553). Selbst die Anhörung jüngerer Kinder wird teilweise als sinnvoll erachtet (BGE 131 III 553), da weder das Vorhandensein formallogischer Denkopoperationen noch eine sprachliche Differenzierungs- und Abstraktionsfähigkeit für eine Anhörung vorausgesetzt werden (Cantieni, 2007, S. 22). Demzufolge ist das Alter bei Grundschulkindern kaum ein Argument, um vom Einbezug in die Regelung des persönlichen Verkehrs abzuweichen. Das **Unterlassen des Einbezugs eines Kindes bezüglich der Regelung des persönlichen Verkehrs** kommt entsprechend einer **Rechtsverletzung** gleich.

### ***2.3. Kindeswohl als handlungsleitende Maxime***

Das Kindeswohl<sup>9</sup> ist handlungsleitender Grundsatz sowohl bei der elterlichen Sorge (ZGB Art. 301 Abs.1) wie im Rahmen von zivilrechtlichen Kindesschutzmassnahmen (ZGB Art. 307 Abs.1). Bei der Beistandschaft zwecks Regelung des persönlichen Verkehrs handelt es sich, wie einleitend erläutert, um eine zivilrechtliche Kindesschutzmassnahme. Das Kindeswohl als Eingriffslegitimation, Entscheidungsstab und handlungsleitende Maxime erfordert, dass im Rahmen einer elterlichen Scheidung und Trennung und somit auch bei der Regelung des persönlichen Verkehrs das Wohl des Kindes über die Elterninteressen gestellt wird.

Gemäss Prenzlöw (2013, S. 186) findet in der gutachterlichen Prüfung des Kindeswohls neben des Entwicklungsstands des Kindes, dessen Bindung in die sozialen Bezugssysteme, der elterlichen Erziehungs- und Förderungskompetenzen und den jeweiligen Lebensbedingungen der Kindeswille<sup>10</sup> als zentrales Entscheidungskriterium Berücksichtigung. Es geht um eine „rechtlich adäquate und psychologisch fachgerechte Beurteilung des Kindeswillens hinsichtlich der Kindeswohlmaxime“ (Dettenborn, 2014, S. 61). Erweist sich der kindliche Wille als nicht selbstgefährdend, rechtlich legitim und verfügt über eine dem kindlichen Entwicklungsstand entsprechende Intensität, Stabilität und Autonomie, ist er als Teilaspekt des Kindeswohls zu berücksichtigen (Dettenborn, 2014, S.108).

---

<sup>9</sup> Beim Kindeswohl handelt es sich um einen unbestimmten Rechtsbegriff, welcher der Auslegung und der Klärung im Einzelfall bedarf. Laut Dettenborn (2014, S. 51) meint Kindeswohl das Bestehen einer günstigen Relation zwischen der Bedürfnislage des Kindes und seinen Lebensbedingungen hinsichtlich seiner Persönlichkeitsentwicklung. Als günstig ist die Relation zu bezeichnen, wenn eine im weitesten Sinn alters- und sozialnormadäquate kindliche Bedürfnisbefriedigung sowohl im psychischen, physischen wie emotionalen Bereich möglich ist (ebd.). Sich an der Maxime des Kindeswohls orientierende Handlungen wählen die jeweils situativ günstigste Handlungsalternative für das Kind unter Berücksichtigung der kindlichen Grundrechte und -bedürfnisse (Maywald, 2012, S. 104).

<sup>10</sup> Der Kindeswille bezeichnet, „die altersgemäss stabile und autonome Ausrichtung des Kindes auf erstrebte, persönlich bedeutsame Zielzustände“ (Dettenborn, 2014, S. 65).

Entsprechend ist es bei der Regelung des persönlichen Verkehrs im Rahmen einer Besuchsrechtsbeistandschaft **Aufgabe der mandatsführenden Person, Kindern die Möglichkeit zur Willensäußerung zu geben und diese, sofern sie nicht im Widerspruch zum Kindeswohl steht, prioritär zu berücksichtigen** und zu den Elterninteressen in Bezug zu setzen<sup>11</sup>. Dabei ist der Einbezug für das Kind möglichst so zu gestalten, dass dessen „Schonung und Schutz“ (Zitelmann, 2009, S. 26) gewährleistet ist.

Damit eine solch schonende und schützende Gestaltung möglich wird, sind Überlegungen zur methodischen Ausgestaltung des Einbezugs des Kindes notwendig.

---

<sup>11</sup> Die Besuchsrechtsbeistandschaft mit ihren rechtlichen Rahmenbedingungen sowie dem daraus resultierenden Auftrag und die Herausforderungen für die mandatsführenden Personen werden in Kapitel 4 genauer erläutert.

### 3. Die Regelung des persönlichen Verkehrs

Um sich methodisch mit der Gestaltung des Einbezugs von Kindern bei der Regelung des persönlichen Verkehrs auseinandersetzen zu können, ist zunächst eine Auseinandersetzung mit dem Begriff, dessen Inhalten, den daraus resultierenden Rechtsansprüchen der Beteiligten sowie der aktuellen Rechtspraxis hinsichtlich dessen Ausgestaltung erforderlich. Dieses Wissen ist Voraussetzung zur Ausarbeitung der thematischen Inhalte für das Gespräch mit dem Kind in Rahmen von Besuchsrechtsbeistandschaften.

**Der persönliche Verkehr umfasst neben unmittelbaren auch telefonische, schriftliche oder anderweitige Kontakte** (Büchler & Vetterli, 2011, S. 239). Das Recht auf persönlichen Verkehr garantiert Kindern wie Eltern die Möglichkeit zur Aufrechterhaltung der persönlichen Beziehung (Mösch Payot & Rosch, 2013, S. 200). Art. 273 Abs.1 ZGB und Art. 9 Abs. 3 der UN- KRK legen den gegenseitigen Anspruch auf angemessenen persönlichen Verkehr zwischen Eltern und ihren minderjährigen Kindern fest. Es handelt sich dabei um ein höchstpersönliches Recht, das unübertragbar und unverzichtbar ist (Häfeli, 2005, S. 86).

**Ausgestaltung und Umfang** des persönlichen Verkehrs orientieren sich, wie bereits erwähnt, an der Maxime des Kindeswohls und dependieren von den konkreten Umständen und Verhältnissen im Einzelfall (Mösch Payot & Rosch, S. 200). Eltern sind zum Erhalt eines persönlichen Verkehrs zu ihren Kindern nicht nur berechtigt, sondern auch auf moralischer Ebene dazu verpflichtet (Büchler & Vetterli, 2011, S. 239). Somit ist das Kindesinteresse für die Art und Weise der Ausgestaltung dieses Pflichtrechts handlungsleitend<sup>12</sup>. Entsprechend dürfen sich Konflikte zwischen den Elternteilen nicht nachteilig auf die Ausübung des persönlichen Verkehrs auswirken. Es ist Pflicht beider Elternteile sich aktiv für die Ermöglichung eines sinnvollen persönlichen Verkehrs des Kindes zum anderen Elternteil einzusetzen (Hausheer, Geiser & Aebi-Müller, 2014, S. 404). So ist in Art. 274 Abs. 1 ZGB festgehalten, dass die Eltern jegliches Verhalten zu unterlassen haben, welches das Verhältnis des Kindes zum andern Elternteil beeinträchtigt oder die Aufgabe der erziehenden Person erschwert.

Primär sind die Inhaber der elterlichen Sorge oder Obhut für die Regelung des persönlichen Verkehrs zuständig. Verunmöglichen Konflikte eine eigenständige Regelung oder wird eine Regelung der Kindesbelange im Rahmen eines Scheidungsverfahrens notwendig, so werden Anordnungen über den persönlichen Verkehr durch die Kindesschutzbehörde (Art. 275 Abs.1 ZGB) oder im Rahmen eines eherechtlichen Verfahrens durch das Gericht (Art. 275 Abs. 2 ZGB) erlassen. Der Grad der Konkretisierung der gerichtlichen oder behördlichen Besuchsrechtsanordnung kann entsprechend des jeweiligen Konfliktpotentials und der Kooperationsfähigkeit den beiden Elternteile variieren, wobei **Häufigkeit und Dauer der Kontakte zwingend zu vereinbaren** sind (Mösch Payot & Rosch, 2013, S. 200). Festlegung von konkreten Besuchstagen und -zeiten, Regelungen betreffend Kostenfragen, Übergabe

---

<sup>12</sup> Dies bestätigt ein Bundesgerichtsentscheid (BGE 130 III 585), gemäss welchem die Regelung des persönlichen Verkehrs nicht einen Interessensausgleich zwischen den Eltern, sondern eine Kontaktrechtsregelung gestützt auf das Kindesinteresse bezweckt.



oder Nachholmöglichkeiten bei verpassten Besuchen sowie konkrete Weisungen betreffend des Verhaltens während den Betreuungszeiten etc. sind nach Bedarf ergänzend zu treffen (ebd.).

Gemäss Häfeli (2005, S. 83-84) erfordern **Anordnungen** betreffend des Umfangs und den Modalitäten des persönlichen Verkehrs die **Berücksichtigung von Faktoren** wie:

- Alter, Entwicklung und Gesundheitszustand des Kindes
- Beziehungsqualität zwischen dem Kind und den Elternteilen
- jeweilige Lebenssituation der Elternteile (Wohnverhältnisse, gesundheitliche Verfassung, Arbeitssituation etc.)
- aktuelle konkrete Lebenssituation des Kindes (soziale Kontakte, Einbindung an einer Ausbildungsstätte oder durch Freizeitaktivitäten etc.)
- örtliche Distanz zwischen dem Lebensmittelpunkt des Kindes und dem besuchsberechtigten Elternteils
- Lebensmittelpunkt von Geschwistern
- Interessen und Bedürfnisse der einzelnen Beteiligten

Die **gängigen Richtwerte** aus der Rechtspraxis für den Umfang des Besuchsrechts liegen bei einem bis zwei Besuchswochenenden monatlich, zwei bis drei Ferienwochen jährlich, beziehungsweise einem hälftigen Anteil der Schulferien sowie einem abwechslungsweise geltenden Feiertagsanspruch. Dabei sind im Einzelfall aber neben den ortsüblichen Bestimmungen immer die zuvor genannten Faktoren (insbesondere das Alter des Kindes) zu berücksichtigen. (Hausheer et al., 2014, S. 405)

Für schulpflichtige Kinder wird empfohlen, dass die gleiche Anzahl freier Tage bei Mutter und Vater verbracht werden sollte. Idealerweise werden die Kontakte auch im Rahmen von Kurzaufenthalten unter der Woche realisiert, bei denen der besuchsberechtigte Elternteil das Kind im Alltag begleiten kann. (Büchler & Vetterli, 2011, S. 241)

In Trennungs- oder Scheidungssituationen bei welchen die gerichtlich oder behördlich angeordneten Regelungen betreffend des persönlichen Verkehrs nicht ausreichend sind, um eine Ausübung des Besuchsrechts im Sinne des Kindeswohls zu gewährleisten, kann die entscheidende gerichtliche oder behördliche Instanz eine Beistandschaft gemäss Art. 308 Abs. 2 ZGB errichten. Damit wird eine Beiständin/ein Beistand mit der Vermittlung in den Besuchsrechtskonflikten und der Ausarbeitung der konkreten Besuchsrechtsmodalitäten betraut. Die Besuchsrechtsbeistandschaft als Kindesschutzmassnahme und die daraus resultierenden Aufgaben und Herausforderungen für die Mandatstragenden werden im folgenden Kapitel genauer betrachtet.

## 4. Die Besuchsrechtsbeistandschaft und ihre Herausforderungen

Massive Konflikte auf der Paarebene im Rahmen einer Scheidung oder Trennung können sich negativ auf die Erziehungsfähigkeit der Elternteile auswirken. Sind die Erziehungsberechtigten so sehr mit sich selbst beschäftigt, dass das Kind mit seinen Bedürfnissen von ihnen nicht mehr wahrgenommen werden kann, so liegt eine Kindeswohlgefährdung vor. In solchen Situationen wird, wie einleitend erwähnt, durch das Gericht oder die Kindes- und Erwachsenenschutzbehörde (KESB) gemäss Art. 308 ZGB eine Beistandschaft als zivilrechtliche Kindesschutzmassnahme verfügt.

Die Errichtung einer **Beistandschaft gemäss Art. 308 ZGB** ist ein Instrument, um die Eltern in ihrer Erziehungsaufgabe zu unterstützen, ohne generell deren elterliche Sorge zu beschränken. Neben der allgemeinen Unterstützung der Erziehungsberechtigten mit Rat und Tat (ZGB Art. 308 Abs.1) besteht die Möglichkeit, einen konkretisierten Auftrag an die mandatsführende Person zu übertragen (Abs.2). Die Überwachung des persönlichen Verkehrs wird im ZGB namentlich als eine solche Befugnis genannt (ZGB Art. 308 Abs.2).

Im Rahmen der festgelegten Befugnisse, hier namentlich hinsichtlich der Regelung des persönlichen Verkehrs, ist die mandatsführende Person als gesetzliche Vertretung des Kindes voll handlungsfähig. Daraus kann trotz formal uneingeschränkter elterlicher Sorge faktisch eine Einschränkung der elterlichen Vertretungsbefugnis resultieren (Häfeli, 2005, S.138). Grundsätzlich ist, wenn irgendwie möglich, auf eine Kooperation zwischen Eltern und der Beiständin/dem Beistand hinzuarbeiten (S. 139). Gegebenenfalls besteht jedoch die Möglichkeit zur Beschränkung der elterlichen Sorge in bestimmten Aufgabenbereichen (Art. 308 Abs. 3 ZGB).

Die Errichtung einer Beistandschaft ist eine staatliche Intervention und somit ein Eingriff in die Privatsphäre (Mey, 2008, S. 145). Die **mandatsführende Person** agiert in staatlichem **Auftrag** zwecks Überwachung des Kindeswohls und hat eine Schutzpflicht gegenüber dem Kind. Ihr Handeln orientiert sich an der Erfüllung des ihr erteilten behördlichen oder gerichtlichen Auftrags, den jeweiligen strukturellen und institutionellen Rahmenbedingungen der Organisation oder Institution, welcher sie arbeitsrechtlich unterstellt ist sowie den durch den Berufskodex der Sozialen Arbeit<sup>13</sup> festgelegten grundlegenden ethischen Handlungsrichtlinien.

Der Erlass von Bestimmungen betreffend Umfang des persönlichen Verkehrs oder die Erwirkung des begleiteten Besuchsrechts fallen in die Zuständigkeit der anordnenden Behörde (Häfeli, 2013a, S. 340). Eine Einschränkung oder Erweiterung des Besuchsrechts im Rahmen einer Beistandschaft ist nur im Einvernehmen mit den Betroffenen möglich (Häfeli, 2013b, S. 282). Gemäss Bächler und Vetterli (2011, S. 254) ist der Term *Überwachung des persönlichen Verkehrs* irreführend hinsichtlich der funktionalen Bestimmung der Besuchsrechtsbeistandschaft. So hat die mandatsführende Person vielmehr die Aufgabe, aktiv vermittelnd unter Einbezug der Beteiligten situativ gerechte Besuchsrechtsmodalitäten auszuarbeiten und nicht primär als Kontrollinstanz zu fungieren (Bächler & Vetterli,

---

<sup>13</sup> (vgl. AvenirSocial. (2010). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis der Professionellen*. Abrufbar auf [http://www.avenirsocial.ch/cm\\_data/Do\\_Berufskodex\\_Web\\_D\\_gesch.pdf](http://www.avenirsocial.ch/cm_data/Do_Berufskodex_Web_D_gesch.pdf))

2011, S. 244). Die fortlaufende Adaption der Besuchsrechtsmodalitäten an die sich verändernden situativen Gegebenheiten sowie die Überwachung der Ausübung des Besuchsrechts gemäss zuvor getroffener Vereinbarungen gehört ebenfalls zu den Aufgaben der mandatsführenden Person (Häfeli, 2005, S. 95).

Unter den **Modalitäten**, welche im Rahmen einer Besuchsrechtsbeistandschaft auszuarbeiten sind, subsumiert Häfeli (2005, S.95):

- Festlegung des Kontaktorts
- Zeitpunkt und Gestaltung der Übergaben
- Bestimmungen über den Beizug von Vertrauenspersonen

Dabei ist „die Ausgestaltung des persönlichen Verkehrs immer Massarbeit im Einzelfall“ (Häfeli, 2005, S. 85) und fallspezifisch können weitere Vereinbarungen zur Regelung des Besuchsrechts im Rahmen der Konfliktvermittlung notwendig sein.

Knappe zeitliche Ressourcen, der Vollzug des Balanceakts zwischen Hilfe- und Kontrollaspekten, durch den Zwangskontext hervorgerufene Abwehrreaktionen seitens der Klientinnen und Klienten sowie die teilweise bestehenden realitätsfernen Erwartung derselben gehören zu den allgemeinen **Herausforderungen des Berufsfeldes**. Im Rahmen von Besuchsrechtsbeistandschaften sehen sich die Mandatstragenden zudem mit hochkomplexen Situationen konfrontiert, in denen die Falldynamik oft durch weit zurückliegende Ereignisse und stark voneinander differierenden Interessenlagen mehrerer Akteure geprägt ist (Mey, 2008, S. 155). Die Regelung des Besuchsrechts ist Teil eines Reorganisationsprozesses der Familie, welcher ein hohes Konflikt- und Spannungspotential birgt. Häufig bestehen zwischen den Elternteilen noch offene Konflikte, Verletzungen haben stattgefunden und die Eltern sind mit der emotionalen Trennungsbewältigung sowie der Neuorganisation des Alltags stark beansprucht. Zudem benötigt das Kind die elterliche Zuwendung in dieser verunsichernden Reorganisationsphase besonders stark (Figdor, 2012, S. 66).

Die mandatsführende Person hat die Aufgabe, innerhalb dieser konfliktgeladenen und belastenden Situation, die Interessen des Kindes sowie die der Elternteile zu erörtern, zueinander in Beziehung zu setzen und unter der der Maxime des Kindeswohls die Ausgestaltung der Besuche zu regeln (Häfeli, 2005, S. 92). Dieser Ermessensentscheid geschieht im Rahmen einer behördlich angeordneten Massnahme im Zwangskontext, indem die mandatsführende Person eine Parteilichkeit im Sinne des Kindeswohls einnimmt und die Eltern für eine Zusammenarbeit in diesem Sinne zu gewinnen hat. Entsprechend handelt es sich gemäss Häfeli (2005) bei der Besuchsrechtskonfliktvermittlung um eine der anspruchsvollsten Tätigkeiten im Bereich Kinderschutz und die Übertragung solcher Mandate erfordert ausgebildete Fachleute, „die sowohl über die notwendigen familiendynamischen Kenntnisse als auch über das entsprechende methodische Rüstzeug im Umgang mit solchen Problemen verfügen“ (S.95).

Daraus ergeben sich vielfältige **Anforderungen an die mandatsführenden Personen** bezüglich der Fach-, Methoden-, Selbst- wie Sozialkompetenz. Wie bereits erläutert, beschränkt sich diese Arbeit

mit der Fragestellung nach der konkreten methodischen Ausgestaltung des Einbezugs der Kinder in Besuchsrechtsbeistandschaften nur auf einen Teil der Arbeit der mandatsführenden Person.

In diesem Zusammenhang ist entscheidend, dass die mandatsführende Person über **Fachwissen** bezüglich möglicher physischen, psychischen, rechtlichen sowie wirtschaftlichen Folgen einer Scheidung/Trennung für die einzelnen Beteiligten und deren Hintergründe verfügt. Sie sollte Kenntnisse über scheidungs-, familien- und kindeschutzrechtliche Inhalte sowie Verfahrensabläufe besitzen. Die strukturellen Rahmenbedingungen und gepflegten Vorgehensweisen auf Institutions- oder Organisationsebene betreffend Besuchsrechtsbeistandschaften, der Zusammenarbeit mit den Klientinnen und Klienten, der auftragsgebenden Instanz sowie weiteren Fachstellen und Drittpersonen müssen ebenfalls bekannt sein, um das Kind transparent informieren zu können.

Im Bereich der **Sozialkompetenz** kommt der Fähigkeit zur professionellen Beziehungsgestaltung in der Arbeit mit dem Kind besondere Bedeutung zu.

Auf der Ebene der **Selbstkompetenz** sind eine von Achtung und Respekt geprägte Haltung, ein gesundes Nähe-Distanz-Verhältnis, eine gute Reflexionsfähigkeit sowie das Bewusstsein hinsichtlich der eigenen Machtposition hilfreich für die Gesprächsführung mit dem Kind gefordert.

Neben dem Verweisungswissen bezüglich Unterstützungsangeboten im Zusammenhang mit der Bewältigung des familiären Reorganisationsprozesses ist im **methodischen Bereich** insbesondere die Fähigkeit zur kindgerechten Gesprächsführung zentral, mit welcher sich diese Arbeit schwerpunktmäßig beschäftigt. Dafür ist ein fundiertes Wissen hinsichtlich entwicklungspsychologischer Aspekte und dem Erleben des Kindes der elterlichen Trennung hilfreich. Dieses Wissen erleichtert der gesprächsführenden Person den Aufbau von Verständnis für die Situation des Kindes, befähigt sie, mögliche Herausforderungen für das Kind im Gespräch zu erkennen und das Kind bei der Formulierung seiner Anliegen zu unterstützen. In den folgenden Abschnitten erfolgt daher eine Exploration des kindlichen Erlebens der elterlichen Trennung und des Entwicklungsstands eines Grundschulkindes, um dieses Wissen im siebten Kapitel für die Ausgestaltung der Gesprächsführung betreffend der Regelung des persönlichen Verkehrs nutzen zu können.

## 5. Das Kind bei der Scheidung und Trennung

Die Resultate in der Scheidungsforschung sind extrem heterogen. Einigkeit besteht unter den Forschern lediglich dahingehend, dass es schwierig ist, generalisierende Aussagen zu treffen. Das Erleben und die Reaktion eines Kindes auf eine elterliche Trennung hängen von multiplen Faktoren wie dessen Alter, Geschlecht, Persönlichkeit, Entwicklungsstand, gemachter Erfahrungen, der familiären Situation und den Lebensbedingungen nach der Trennung, der psychischen Verfassung wie Erziehungskompetenz der Eltern und der Kontakt- und Beziehungsgestaltung auf der Paar- sowie der Eltern-Kind-Ebene ab (Papastefanou, 2013, S. 103-105; Schädlich-Wagner, 2008, S. 45-46).

Eine elterliche Trennung ist ein massiver Einschnitt in das kindliche Leben, der erheblichen **Veränderungen in der kindlichen Lebenswelt** sowohl in rechtlichen, sozialen, emotionalen wie ökonomischen Belangen und zahlreiche neue Bewältigungsaufgaben für das Kind mit sich bringt. Mit der Trennung erfolgt ein Reorganisationsprozess der familiären Strukturen, der möglicherweise eine Neuverteilung der Rollen und Verantwortlichkeiten innerhalb des Familiensystems, veränderte finanziellen Verhältnisse, einen Wohnungs- oder Schulwechsel, den Verlust von sozialen Kontakten sowie Veränderungen in den alltäglichen Strukturen zur Folge hat (Berk, 2011, S. 468). So muss das Kind zusätzlich zu den bestehenden Entwicklungsaufgaben beispielsweise die Trennung verstehen, deren Endgültigkeit akzeptieren und einen Umgang mit seinen Gefühlen diesbezüglich finden (Ressort Familie der Erziehungsberatung des Kantons Bern, 2011, S.15). Die Neugestaltung von Beziehungen und Kontakten innerhalb des binuklearen Familiensystems und die Bewältigung der Übergänge zwischen den Systemen stehen ebenfalls an (Koch & Loschky, 2013, S. 168; Papastefanou, 2013, S. 98). Das Kind muss lernen mit zwei unterschiedlichen Lebenswelten, Wertesystemen, Lebensrhythmen und Erziehungsstilen umzugehen, sich unter Umständen an ein neues Umfeld gewöhnen, den Alltag neu strukturieren, gegebenenfalls Beziehungen zu neuen Partnern der Elternteile (und deren Kindern) aufbauen (Ressort Familie der Erziehungsberatung des Kantons Bern, 2011, S.15). Damit wird deutlich, dass die Trennung nicht als ein einzelnes Ereignis, sondern als Prozess anzusehen ist. Dieser nimmt mit der der eigentlichen Trennung vorausgehenden Ambivalenzphase (in der die sich abzeichnenden Veränderungen in den familiären Beziehungen für das Kind bereits spürbar sind) und der ihr nachfolgenden Phase der Reorganisation des Familienlebens einen erheblichen Teil der Kindheit in Anspruch (Kostka, 2004, S. 127).

Die mit den zunehmenden Scheidungszahlen einhergehende gesellschaftliche Entstigmatisierung des Phänomens bringt nur bedingt Entlastung bezüglich des **kindlichen Erlebens** (Peter, 2005, S. 28). Vielmehr wird die Trennung als Schock und existenzielle Bedrohung erlebt. Das kindliche Weltbild bricht zusammen. Das Weggehen des Elternteils wird oft als persönliches Verlassenwerden interpretiert, wodurch Trennungssängste entstehen können. Das Kind hat keinen Einfluss auf die elterlichen Entscheidungen, was zu Gefühlen der Verunsicherung, Ohnmacht und der Hilflosigkeit führt (Papastefanou, 2013, S. 100-101).

Anders als in sonstigen belastenden Situationen, in denen das Kind Schutz durch seine Eltern erfährt, fühlt es sich bei der Bewältigung der elterlichen Trennung auf sich allein gestellt (Peter, 2005, S.29). Schmerz und Hilflosigkeit werden oft verborgen, um die Elternteile nicht zusätzlich zu belasten (Schädlich-Wagner, 2008, S. 47). Die elterliche Sprachlosigkeit und Tabuisierungstendenz bezüglich der Trennungsthematik führt dazu, dass Kinder oftmals vermeiden, Fragen zu stellen oder die Thematik anzusprechen. Sowohl Eltern wie Kinder verfügen meist nicht über die notwendigen Bewältigungsstrategien im Umgang mit der Trennung. (Löhr & Schüler, 2013, S. 146) Eltern sind in dieser Phase häufig stark mit sich selbst beschäftigt. Gerade bei stark eskalierenden Konflikten gelingt es den Elternteilen oft nicht mehr, die eigene Handlungsweise hinsichtlich derer Verträglichkeit mit den kindlichen Bedürfnissen zu reflektieren (Alfes, 2013, S. 186). Die Erziehungsfähigkeit ist vermindert (Weber, 2013, S. 148). Beispielsweise wird das Kind aufgrund elterlicher Schuldgefühle verwöhnt, ein überbehütender die Autonomieentwicklung behindernder Erziehungsstil wird praktiziert oder es entstehen Formen der Parentifizierung, bei denen eine Rollenumkehr oder ein Verwischen der Generationengrenzen erfolgt und das Kind zum Partnerersatz wird (Papastefanou, 2013, S. 105). Die daraus resultierende Belastung für das Kind ist beachtlich (Ressort Familie der Erziehungsberatung des Kantons Bern, 2004, S. 4).

Es vermag kaum zu erstaunen, dass diese erheblichen Veränderungen bei den betroffenen Kindern Erlebnisreaktionen zur Situationsbewältigung auslösen, welche die Wiederherstellung des inneren wie familiären Gleichgewichts bezwecken (Kostka, 2004, S. 136). Die Bandbreite der **Symptome** ist dabei enorm. Die Kinder reagieren mit intensiven Gefühlen der Angst, des Unglaubens, der Trauer, der Wut, der Hilflosigkeit, der Ruhelosigkeit aber auch mit Symptomen wie Schlafstörungen, vermindertem oder übermässigem Appetit, Bettnässen, Sprachstörungen, psychosomatischen Symptomen (wie Magenschmerzen, Kopfschmerzen), Depressionen, Identitätskonflikten, Regression in der Entwicklung, der Entwicklung von Scham- und Schuldgefühlen, Einbrüchen bei den schulischen Leistungen, Konzentrationsschwierigkeiten, überangepasstem Verhalten, Verhaltensauffälligkeiten, aggressivem oder renitentem Verhalten, Lügen, Stehlen, sozialem wie emotionalem Rückzug, wobei diese Liste nicht abschliessend ist (Figdor, 2012, S. 13; Kostka, 2004, S. 136).

Hierbei manifestieren sich **geschlechtsspezifische Unterschiede**. Während Jungen eher durch externalisierende Verhaltensweisen auffallen, neigen Mädchen zu internalisierenden Störungen sowie zu überangepasstem Verhalten (Papastefanou, 2013, S. 103).

Auch je nach Alter und Entwicklungsstand variieren die Gefühle und Symptombildungen in ihrer Ausprägung und Auftretenshäufigkeit. Gerade im **Grundschulalter** geschieht das Erleben der elterlichen Trennung sehr bewusst (Papastefanou, 2013, S. 102). Grundschul Kinder sind eher in der Lage, die Trennung und die damit verbundenen Veränderungen zu verstehen (Schädlich-Wagner, 2008, S. 52). Die Fähigkeit der Kinder die unterschiedlichen Sichtweisen der Elternteile nachzuvollziehen, führt bei diesen häufig zu Loyalitätskonflikten (Baumann, 2008, S. 39). Zudem fühlen Grundschul Kinder sich nicht selten für die elterliche Trennung (mit)verantwortlich, insbesondere dann, wenn in den

elterlichen Auseinandersetzungen Erziehungsfragen thematisiert werden (Schädlich-Wagner, 2008, S. 46). Aus Scham wird die Trennung häufig nach aussen verborgen, was teilweise eine soziale Isolation bewirkt (Schütt, 2002, S. 176). Zudem ist die elterliche Trennung vielfach mit einem Absinken der schulischen Leistungen verbunden (Kostka, 2004, S. 147). Der schulischer Leistungsabfall sowie die trennungsbedingten Schuld- und Schamgefühle können sich letztlich negativ auf das kindlichen Selbstwertgefühls auswirken (Schütt, 2002, S. 210).

Bei **jüngeren Grundschulkindern** (6-8 Jahre) dominieren insbesondere die Gefühle der Hilflosigkeit, der Trauer, der Angst vor dem Verlust der Bezugspersonen sowie der Wunsch auf Wiedervereinigung der Eltern. Es fällt den Kindern schwer, die Ursachen der Trennung und die Bedürfnisse der Eltern in diesem Zusammenhang zu verstehen. Sie fühlen sich beiden Eltern verbunden (Kostka, 2004, S. 147-148). Der Fortbestand von Konflikten auf der Paarebene, die von den Kindern nicht in ihrem vollen Umfang verstanden werden, führen dazu, dass die Kinder ihre Gefühle der Zuneigung und die Bindungen, die zu beiden Elternteilen bestehen, nicht integrieren können, weshalb sie Loyalitätskonflikten besonders stark ausgesetzt sind (Koch & Loschky, 2013, S. 176; Weber, 2013, S.153)

**Ältere Grundschul Kinder** (9-12 Jahre) reagieren hingegen vermehrt mit Zorn. Wobei dieser sich oft gegen den Elternteil richtet, welchem die Schuld an der Trennung gegeben wird, was oftmals zu einer Solidarisierung und Allianzbildung mit einem Elternteil führt (Kostka, 2004, S. 148-149). Entsprechend gross ist die Gefahr der Parentifizierung. Ältere Kinder werden schnell zu Ersatzpartnern, Vertrauten oder Verbündeten. Zudem manifestieren sich nicht selten Störungen im Sozialverhalten in Form von Konflikten mit Gleichaltrigen oder Überanpassung. (Schädlich-Wagner, 2008, S. 52)

Phänomene wie die Allianzbildung, Überidentifikation mit einem Elternteil oder die Distanzierung von einem Elternteil<sup>14</sup> können für das Kind sinnvolle **Bewältigungsstrategien** darstellen, um sich aus Loyalitätskonflikten zu lösen (Dettenborn, 2014, S. 113). Kinder erfahren durch die Komplexitätsreduktion in ein simples Gut-und-Böse-Schema eine emotionale wie kognitive Entlastung und gewinnen dadurch an Handlungsfähigkeit und Kontrollüberzeugung (S. 114-116). Sie sind daher als Bewältigungsstrategien im Sinne einer emotionalen Selbstregulation zu achten.

Bei diesen beschriebenen Symptomen handelt es sich um Reaktionen, die nur zwischenzeitlich andauern. Meist gelingt es dem Kind, zwei bis drei Jahre nach der Trennung „die neue familiäre Lebenssituation gut in ihre psycho-soziale und emotionale Entwicklung [zu] integrieren und ihr sogar Vorteile abzugewinnen“ (Löhr & Schüler, 2013, S. 145). Nur ein kleiner Teil der Kinder bleibt längerfristig auffällig oder entwickelt psychische Probleme (Schädlich-Wagner, 2008, S. 40).

Langfristig kann die elterliche Trennung bei einer **erfolgreichen Bewältigung auch als Chance** gesehen werden. So erlernen Kinder beispielsweise gewisse persönliche und soziale Kompetenzen (z.B.

---

<sup>14</sup> Im Zusammenhang mit kindlicher Überidentifikation- und Überdistanzierungstendenzen wird das Parental Alienation Syndrom (PAS) viel diskutiert. Das PAS bezeichnet die „stabile kompromisslose Zuwendung zu einem Elternteil und (...) eine rigorose nicht nachvollziehbare Abwendung vom andern Elternteil“ (Dettenborn, 2014, S. 88) infolge elterlicher Manipulation. Das vom US-amerikanischen Kinderpsychiater Gander geprägte Konzept ist jedoch sehr umstritten (vgl. Dettenborn, 2014, S. 121-125). Von einer weiteren Thematisierung im Rahmen dieser Arbeit wird daher abgesehen.

die Fähigkeit soziale Konfliktsituationen zu entspannen, vermittelnd zu wirken oder mit Ambivalenzen umzugehen), erlangen durch die oftmals früh erfolgende Verantwortungsübernahme Selbständigkeit und haben die Möglichkeit durch das Leben in unterschiedliche Systemen flexiblere Rollenauffassungen zu entwickeln, die Ressourcen von zwei Systemen zu nutzen und von der Vielfalt zweier Eltern- und Familienwirklichkeiten zu profitieren (Diez, Krabbe & Thomsen, 2009, S. 168; Papastefanou, 2013, S. 102; Schädlich-Wagner, 2008, S. 62).

Für eine erfolgreiche Bewältigung dieser Zeit der Veränderung brauchen Kinder in einer solchen Situation transparente Informationen zur kognitiven und emotionalen Verarbeitung der Ereignisse, eine gute Kooperation der Elternteile sowie Alltagsstrukturen, welche von Stabilität, Kontinuität und Verlässlichkeit geprägt sind. Denn die Verarbeitung der Trennung wird durch „altersgerechte Informationen, klare Strukturen, transparente Regeln und Austauschmöglichkeiten (...) unterstützt“ (Büchler & Simoni, 2006a, S.2). Die oftmals hartnäckigen Konflikte auf der Paarebene in Familiensystemen, welche zur Regelungen des persönlichen Verkehrs im Rahmen einer Beistandschaft angehalten werden, führen dazu, dass diese Voraussetzungen für Kinder, von welchen in dieser Arbeit die Rede ist, häufig fehlen. Umso wichtiger ist es, dass die Kinder im Rahmen der Gespräche mit der Beistandin/dem Beistand die Möglichkeit erhalten, Fragen zu stellen und Anliegen und Bedürfnisse zu äussern.



## 6. Das Kind im Grundschulalter

Im letzten Abschnitt verdeutlichte sich Notwendigkeit des kindlichen Einbezugs in die Regelung des persönlichen Verkehrs. Wie in Kapitel zwei gezeigt, hat die Ausgestaltung des Einbezugs so zu erfolgen, dass dieser vom Kind nicht als belastend, sondern als Möglichkeit zur freien Willensäußerung erlebt wird. Um die Frage nach der geeigneten Art und Weise des Einbezugs von Grundschulkindern zu beantworten, erfolgt an dieser Stelle der Blick auf den Entwicklungsstand der Zielgruppe.

Die Beteiligung des Kindes an der Reorganisation des Familienlebens umfasst neben einer sorgfältigen Information des Kindes auch, wie vorangehenden gezeigt, die Berücksichtigung des Kindswillens diesbezüglich, sofern dieser nicht im Widerspruch zum Kindeswohl steht. Entsprechend ist es notwendig, eine Kommunikationsweise zu finden, die dem Kind ermöglicht, sich hinsichtlich des aktuellen Situationserlebens sowie seinen Wünschen und Bedürfnissen betreffend der Regelungen des persönlichen Verkehrs frei zu äussern.

Die kindliche Ausdrucksmöglichkeit, seine Fähigkeit zur Situationserfassung, Einschätzung von Beziehungsqualitäten und einer autonomen Willensbildung wie -äußerung sind abhängig vom kognitiven, emotionalen wie sozialen Entwicklungsstand. Kenntnisse über die kindlichen Fähigkeiten bezüglich Selbstempfinden, Selbsteinschätzung, Perspektivenübernahme, Erinnerungsvermögen, kommunikativer Ausdrucksfähigkeit, kognitiver Informationsverarbeitung und deren moralische Bewertung, wie sie in der Folge beschrieben werden, helfen bei einer altersadäquaten Gestaltung des Einbezugs. Durch sie wird es möglich, auf eine dem Kindeswohl entsprechende Regelung des persönlichen Verkehrs hinzuwirken.

Eine differenzierte Betrachtung der innerhalb der Zielgruppe vorherrschenden Entwicklungsunterschiede und individuellen, den Entwicklungsstand beeinflussenden Faktoren würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Stattdessen beschränkt sich die Autorin auf die Darlegung der bezüglich des kindlichen Einbezugs bei Regelungen des persönlichen Verkehrs als relevant erachteten entwicklungspsychologischen Erkenntnisse. Der hier beschriebene Entwicklungsstand eines Grundschulkindes ist als Richtwert zu betrachten und im Einzelfall zu prüfen.

### ***6.1. Die mittlere Kindheit als Lebensabschnitt***

Der Lebensabschnitt in dem sich Kinder im Grundschulalter befinden, der durch den Schuleintritt zu Beginn und dem Erreichen der Vorpubertät gegen Ende gekennzeichnet ist, wird in der Entwicklungspsychologie häufig mit dem Terminus *mittlere Kindheit* umschrieben (Schenk-Danzinger, 2006, S. 200). Gemäss Oerter und Montada (2007, S. 270) ist dieser Lebensabschnitt massgeblich mitentscheidend für den Nutzungsgrad vorhandener Entwicklungspotentiale im späteren Entwicklungsverlauf. Durch die Einschulung werden zahlreiche Lernprozesse initiiert und verstärkt. Die Kulturtechniken des Lesens, Schreibens und Rechnens werden angeeignet, Techniken zum geordneten Wissenserwerb und logischem Denken geschult, Kompetenzen bezüglich des Verhaltens in sozialen Gruppen und mit Gleichaltrigen erlernt und eine Ausdifferenzierung von Persönlichkeitsmerkmalen erfolgt. (ebd.) Die

Verantwortung für Entscheidungen obliegt in diesem Lebensabschnitt den Erwachsenen. Trotz dieser bestehenden Abhängigkeit und des klar definierten Machtgefälles gilt ein auf Argumentationsaustausch und Kooperation basierendes vertrauensvolles Verhältnis als erstrebenswert (S. 225).

## ***6.2. Die Entwicklung der Persönlichkeit und des Selbstbildes***

Untersuchungen haben gezeigt, dass sich einige Persönlichkeitsmerkmale und Konstellationen derselben bereits im Grundschulalter mit einer gewissen Stabilität manifestieren (Oerter & Montada, 2007, S. 229). So haben sich beispielsweise die als *die grossen Fünf* oder *big five* bekannten Eigenschaften der *Extraversion*, der *Verträglichkeit*, der *Gewissenhaftigkeit*, des *Neurozentrismus* sowie des *Intellekts/der Offenheit* als relativ stabile Faktoren erwiesen, welche Prognosen bezüglich der künftigen Gestaltung von sozialen Beziehungen oder kognitiven Leistungen zulassen (Schneider & Lindenberger, 2012, S. 225, S.233). Kinder im Alter der Zielgruppe werden zunehmend als „gewissenhafter, verträglicher und weniger extrovertiert“ (Schneider & Lindenberger, 2012, S.233) wahrgenommen. Dies zeigt sich in einer vermehrten Fähigkeit zur Kooperation, einer selbstbestimmteren Beziehungsgestaltung hinsichtlich der Wahl der Bezugspersonen und der Intensität der Beziehung und einer Steigerung bezüglich der Konzentrationsfähigkeit, des Planungsvermögens, der Aufmerksamkeit, der Ausdauer sowie der Reflexionsfähigkeit (Oerter & Montada, 2007, S. 229).

Ebenso wie hinsichtlich der Persönlichkeitsmerkmale manifestiert sich auch bezüglich des Selbstkonzeptes bereits früh Stabilität (Oerter & Montada, 2007, S. 232). Grundschul Kinder können „Auskunft über sich geben und sich selber einschätzen“ (Oerter & Montada, 2007, S. 230). Das in der frühen Kindheit noch stark optimistisch geprägte Selbstbild wird in der mittleren Kindheit aufgrund der zunehmenden Vergleichsmöglichkeiten mit Gleichaltrigen sowie der Befähigung zur Selbstreflexion aufgrund der Weiterentwicklung der metakognitiven Fähigkeiten realistischer, umfassender und differenzierter (Berk, 2011, S. 446; Schneider & Lindenberger, 2012, S. 226). Grundschul Kinder vermögen sowohl über ihre körperliche Erscheinung, ihren Selbstwert, ihre sozialen Beziehungen, ihre Beziehung zu den Eltern, ihre Fähigkeiten und Kompetenzen in unterschiedlichen Bereichen, ihre emotionale Verfassung hinsichtlich Zuständen wie Depression, Angst, Aggression oder Feindseligkeit sich mit Fremdeinschätzungen deckende Antworten zu geben (Oerter & Montada 2007, S. 232; Schneider & Lindenberger, 201, S. 233). Zudem sind sie zur Reflexion eigener Stärken und Schwächen fähig (Berk, 2011, S. 445).

## ***6.3. Die moralische Entwicklung***

Gemäss Berk (2011) werden Moralvorstellungen von Kindern aktiv durch Reflexionsprozesse angeeignet und sie bauen im frühen Schulalter eine „intrinsische moralische Motivation auf“ (S. 455). Ein Kind im Grundschulalter verfügt über Vorstellungen über bestehende moralische Imperative, soziale Konventionen sowie eigene Persönlichkeitsrechte (S. 481). Gemäss Oerter & Montada (2007) haben Grundschul Kinder „klare Vorstellungen in welche Belange ihnen niemand hineinreden darf“ (S.589). Ein Kind in diesem Alter vermag bei der Beurteilung einer eigenen oder fremden Handlung mehrere

Faktoren, wie etwa die Intention des Handelnden, die erbrachte Leistung und den Tatausgang, zu berücksichtigen, wobei die beiden erstgenannten mit zunehmendem Alter stärker gewichtet werden (S. 592-593). Im Laufe der Grundschulzeit orientieren sich eigene Handlungen vermehrt an den eigenen Moralvorstellungen, anstatt an den zu erwartenden externen Reaktionen wie Strafe oder Belohnung und das Verständnis für die Relativität von Regeln wird erweitert (Delfos, 2012, S. 57; S. 61 und S. 65).

#### ***6.4. Die emotionale Entwicklung und die Fähigkeit des Kindes zur Perspektivenübernahme***

Die anschliessend thematisierte Weiterentwicklung im kognitiven Bereich sowie das Mehr an sozialer Erfahrung im Grundschulalter führen zu einem differenzierten Erleben und Verstehen von Emotionen und einer verbesserten emotionalen Selbststeuerungsfähigkeit der Kinder (Berk, 2011, S. 451-452).

Grundschulkindern ist die Koppelung seelischer Vorgänge an innere Zustände sowie deren denkbare Unabhängigkeit von äusseren Umständen bewusst. Die Kinder wissen um die Fähigkeit des Menschen, mehrere teilweise im Gegensatz zueinander stehende Gefühle zur selben Zeit und in unterschiedlicher Ausprägung zu verspüren. Ein Kind dieses Alters ist sich bewusst, dass Äusserungen eines Gegenübers möglicherweise zu dessen Gefühlslage different sind. Es vermag sich widersprechende mimische und situative Hinweisreize zu erkennen und diese bei der Gefühlsdeutung des Gegenübers zu berücksichtigen. (Berk, 2011, S.451)

Sowohl bezüglich Sensibilität wie der Fähigkeit zur Empathie ist bei Kindern dieses Alters ein Zuwachs zu verzeichnen (Berk, 2011, S. 481). Im Alter von zehn Jahren gelingt bereits einer Mehrheit der adaptive Wechsel zwischen problem- und emotionsorientiertem Bewältigungsverhalten, also das Wechseln zwischen aktivem Einwirken auf ein als veränderbar wahrgenommenes Problem und der emotionalen Bewältigung eines als unbeeinflussbar erlebten Ereignisses (S. 481-483). Grundschulkinde verfügen auch über Strategien, für den gesellschaftlich akzeptierten Umgang mit negativen Emotionen (S. 453). Die „selbständige interpersonale Emotionsregulation“ (Wicki, 2010, S. 81) sowie die differenzierte „Beschreibung emotionaler Zustände“ (Schneider & Lindenberger, 2012, S. 232) gelingt den Kindern zunehmend.

Ein Grundschulkind versteht, dass Menschen basierend auf ihren unterschiedlichen Erfahrungen und Wissensstände Situationen möglicherweise verschieden beurteilen (Menzel & Methner, 2012, S. 46). Ihm gelingt das Erschliessen der Perspektive eines Gegenübers auf „visueller, emotionaler, kognitiver und motivationaler Ebene“ (Melzer & Methner, 2012, S. 51) und es entwickelt im Laufe der Schulzeit die Fähigkeit zur Perspektivenkoordination. Entsprechend vermag das Kind fremde Perspektiven zu eigenen in Bezug zu setzen und mit diesen zu koordinieren (Wicki, 2010, S. 117).

Gemäss Wicki (2010, S. 83) sind bereits Fünfjährige fähig zur Metarepräsentation und damit eine Vorstellung über die Vorstellung anderer zu gewinnen. Ab dem achten Altersjahr vermag das Kind

auch Überzeugungen zweiter Ordnung zu bilden, also einer Einschätzung vorzunehmen, was eine andere Person über die Handlungen oder Gedanken einer weiteren beteiligten Person denkt (ebd.).

## ***6.5. Die kognitive Entwicklung***

### **Die Fähigkeit des Erinnerns**

Die Speicherung und das Abrufen neuer Informationen sowie das Erinnern gelingen dank der fortschreitenden Entwicklung des Langzeitgedächtnisses im Laufe der mittleren Kindheit immer besser (Berk, 2011, S. 438). Die Akkuratess der Berichte über zurückliegende Ereignisse erhöht sich mit zunehmendem Alter des Kindes und dessen persönlichen Bezug zum Ereignis (Oerter & Montada, 2007, S. 499). Laut Goswami (2001, S. 246) ist das kindliche Erinnerungsvermögen bei selbst erlebten, emotional besetzten Ereignissen wenig beeinflussbar. Durch den Erwerb von Konzepten zur Darstellung der Zeit wird es Grundschulkindern möglich, vergangene Ereignisse zeitlich korrekt einzuordnen und zeitliche Angaben über zukünftige Ereignisse präzise zu treffen, was ebenfalls zur Präzisierung der Berichterstattung beiträgt (Wicki, 2010, S. 75).

Neue Studien zeigen, dass gezieltes Nachfragen sowie das Inaussichtstellen einer Belohnung für präzise Antworten eine zusätzliche Steigerung der Erinnerungsleistungen erwirken (Oerter & Montada, 2007, S. 499). Das Erinnern kann den Kindern ebenfalls durch den Einsatz von visualisierenden Elementen erleichtert werden (Melzer & Methner, 2012, S.43).

### **Die Fähigkeit zur Informationsverarbeitung**

In der mittleren Kindheit ist eine starke Zunahme der Geschwindigkeit bei der Ausführung kognitiver Operationen zu verzeichnen (Schneider & Lindenberger, 2012, S. 215). Gemäss Kail (zitiert nach Mietzel, 2002) „verbessert sich die Konstruktion von Wissen, das Einfügen von neuen Informationen in bereits Bekanntes erheblich, und entspricht etwa im Alter von elf Jahren bereits dem eines Erwachsenen“ (S.260). Dies ist darauf zurückzuführen, dass aufgrund der Gehirnentwicklung die Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit gesteigert und die kognitive Hemmung (Fähigkeit zur Kontrolle ablenkender Reize) verbessert wird. Das wirkt sich positiv auf die Selektivität, Steuerbarkeit und Zielbezogenheit der Aufmerksamkeit aus und erlaubt den Erwerb, die Steuerung sowie die Kombination von Gedächtnisstrategien. (Berk, 2011, S. 438) Die Steuerung des eigenen Denkens wird durch das erworbene metakognitive Wissen des Kindes zusätzlich erleichtert (Oerter & Montada, 2007, S. 494). Das Grundschulkind ist fähig, auf für sein Ziel relevante Situationsaspekte zu fokussieren, seine Aufmerksamkeit den Aufgabenanforderungen entsprechend zu adaptieren und es verfügt über Planungsvermögen zur Aufgabenpriorisierung und Handlungsplanung (Berk, 2011, S. 406-407). Dabei ist es jedoch empfänglicher gegenüber Interferenzen<sup>15</sup> als Erwachsene (Oerter & Montada, 2007, S. 496).

---

<sup>15</sup> Als Interferenz wird allgemein eine Überlagerung verstanden. Die Lernpsychologie meint damit die „Erschwerung oder Verhinderung der Reproduktion von Gelerntem durch nicht dazugehörige Inhalte“ (Häcker & Stapf, 2009, S. 482). Im Gespräch mit dem Kind ist folglich aufgrund seiner höheren Empfänglichkeit für Interferenzen mit einer Beeinträchtigung des Erinnerungsvermögens durch sich wechselseitig beeinflussende Gedächtnisinhalte zu rechnen, werden keine Hilfen angeboten, welche die Fokussierung unterstützen.

## Die Fähigkeit zum logischen Denken

Gemäss Goswami (zitiert nach Oerter & Montada, 2007) „zeigt die neue Forschung zum logischen Denken ein grosses Mass an Kontinuität zwischen Kindheit und Erwachsenenalter“ (S.457). Laut Piaget befindet sich ein Kind im Grundschulalter im Denken auf der konkret-operationalen Stufe. Diese zeichnet sich durch „zunehmende Flexibilität und Organisation des Denkens“ (Schneider & Lindenberger, 2012, S. 233) aus. Das Kind ist in der Lage, mehrere Situationsaspekte zu berücksichtigen, diese innerlich zu repräsentieren, manipulieren und zueinander in Beziehung zu setzen, reversible Denkprozesse zu tätigen und hierarchische Klassifizierungen sowie Reihenbildungen mental vorzunehmen. Seine Fähigkeit zum räumlichen Denken entwickelt sich ebenfalls weiter. (Berk, 2011, S. 401-402) Ein Kind dieses Alters kann Distanzen zwischen Orten und den Zeitaufwand für deren Bewältigung zunehmend treffend einschätzen (Schneider & Lindenberger, 2012, S. 214).

Sowohl deduktive Schlussfolgerungen, bei denen vom Allgemeinen auf das Besondere geschlossen wird, wie induktive Gedankengänge, wobei basierend auf einzelnen Beobachtungen allgemeine Schlussfolgerungen getroffen werden, können von Kindern im Grundschulalter getätigt werden (Wicki, 2010, S. 65). Dabei sind sie sich derer Unterschiedlichkeit sowie der höheren Zuverlässigkeit deduktiver Schlussfolgerungen durchaus bewusst (Schneider & Lindenberger, 2012, S. 214). Ähnlichkeiten und kausale Beziehungen werden von ihnen zur Wissenserweiterung genutzt (Wicki, 2010, S. 66-67). Gemäss Goswami (2001, S. 217) unterscheidet sich das kausale Denken von Kindern nicht wesentlich von demjenigen Erwachsener, wobei das von der Wirkung auf die Ursache schliessende, rückwärts gerichtete kausale Denken dem kindlichen Wesen mehr entspricht (Kasten, zitiert nach Melzer & Methner, 2012, S. 58). Aufgrund der Fähigkeit Ähnlichkeiten zu erkennen, ist auch das analoge Denken möglich. Das Kind kann demgemäss Problemlösestrategien, die es bereits kennt, in einer neuen verwandten Situation anwenden. (Melzer & Methner, 2012, S. 59)

Ebenso sind Situationen die hypothetisches und kontrafaktisches Denken<sup>16</sup> erfordern für Grundschul-kinder bewältigbar (Wicki, 2010, S. 66f). Das systematische Reflektieren hypothetischer Situationen stellt für die Zielgruppe aber eine grosse Herausforderung dar (Oerter & Montada, 2007, S. 443). Da sich die Fähigkeit des logischen Denkens bei Grundschulkindern auf konkret vorliegende Informationen und Situationen bezieht, übersteigt die Entwicklung allgemeingültiger logischer Grundsätze das kindliche Abstraktionsvermögen meist. Die Erarbeitung von Problemlösungsstrategien erfolgt situationspezifisch (Berk, 2011, S. 404). Kinder im Grundschulalter erschliessen Zusammenhänge über bestehendes Weltwissen und konkrete Erfahrung (Oerter & Montada, 2007, S. 456).

---

<sup>16</sup> Kontrafaktische Denkleistungen sind bezogen auf Vorstellungen, welche widersprüchlich zur aktuellen Realität sind. Hypothetische Denkleistungen umfassen Vorstellungen zu möglichen künftigen Gegebenheiten (Wicki, 2010, S. 66). Die kindliche Fähigkeit zu solchen Denkleistungen ist von enormer Bedeutung hinsichtlich der Entwicklung von Vorstellungen bezogen auf die Gestaltung des persönlichen Verkehrs.

## ***6.6. Die motorische Entwicklung***

Die motorische Entwicklung in der mittleren Kindheit ist durch ein kontinuierliches Wachstum, eine Steigerung der Körperkraft sowie durch eine Verbesserung der motorischen Koordination, der Geschicklichkeit, der körperlichen Flexibilität, des Gleichgewichts und der Feinmotorik gekennzeichnet (Berk, 2011, S. 437). Mit den wachsenden Fähigkeiten verstärkt sich oft der Wunsch nach körperlicher Betätigung (389). Dies manifestiert sich auch im Wandeln des kindlichen Spielverhaltens (S. 395). Spielregeln werden häufiger im Dialog festgelegt und Rollenspiele gewinnen an Komplexität (Melzer & Methner, 2012, S. 53).

Die Ausdifferenzierungen der Fertigkeiten im feinmotorischen Bereich lassen sich deutlich an der Komplexität, Strukturiertheit und Realitätsgetreue der kindlichen Zeichnungen erkennen. Gegenstandsdarstellungen werden detaillierter und zueinander in Bezug gesetzt, kulturelle Abbildungskonventionen werden vermehrt integriert, die zeichnerische Umsetzung menschlichen Emotionen gelingt zunehmend. (Berk, 2011, S. 396; Wicki, 2010, S. 97-98)

## ***6.7. Die Entwicklung der kommunikativen Fähigkeiten***

Neben der bereits gut entwickelten Kommunikationsfähigkeit auf non- und paraverbalen Ebene vergrößern sich im Laufe der Grundschulzeit der Wortschatz, das grammatikalische Verständnis, das Wissen um kommunikative Sprachaspekte sowie das sprachliche Bewusstsein der Kinder (Berk, 2011, S. 425).

### **Kommunikationsfähigkeit auf non- und paraverbalen Ebene**

Im Kleinkindalter basiert die kindliche Kommunikation aufgrund der noch rudimentären Sprachentwicklung mehrheitlich auf non- und paraverbalen Kommunikation. Entsprechend hoch ist die Sensitivität der Kinder, wenn es um die Wahrnehmung solcher Signale geht (Melzer & Methner, 2012, S. 39). Auch im Ausdruck nutzen Kinder oft „eine breitere Skala von Kommunikationsmöglichkeiten“ (Delfos, 2012, S. 20) als die auf das Kommunikationsmedium Sprache fixierten Erwachsenen.

### **Kommunikationsfähigkeit auf verbalen Ebene**

Laut Schenk-Danzinger (2006) beherrscht ein Kind bereits mit sechs Jahren „im Regelfall die syntaktischen und morphologischen Grundstrukturen seiner Muttersprache. Im Schulalter werden die erworbenen Kompetenzen nun mehr verfeinert und ergänzt“ (S. 206).

Während der Umfang des passiven Wortschatzes eines sechsjährigen Kindes circa bei zehntausend Wörtern liegt (Wicki, 2010, S. 63), vergrößert sich dieser im Laufe der Grundschulzeit um das Vierfache (Berk, 2011, S. 425). Wortbedeutungen werden zunehmend präziser erfasst und in unterschiedlichen Kontexten verstanden und benutzt (ebd.). Die Sprachproduktion, also der aktiv benutzte Wortschatz, ist jedoch häufig in geringerem Mass ausgebildet als das Sprachverständnis (Borg-Lauf & Tauten, 2007, S. 87). Kinder stellen daher bis zum achten Altersjahr häufig Wiederholungsfragen, wenn es ihnen nicht gelingt, sich bei der Fragestellung präzise auszudrücken (Delfos, 2010, S. 20).

Die Komplexität der verstandenen und angewandten grammatischen Konstruktionen steigert sich im Grundschulalter (Berk, 2011, S. 426). Grundschul Kinder beginnen Strukturen wie das Passiv oder Relativsätze zu verstehen und selbst Satzkonstruktionen mit Nebensätzen zu verwenden (Schenk-Danzinger, 2006, S. 206). Das Satzverständnis kann bei komplexen Satzstrukturen durch den unterstützenden Einsatz prosodischer Elemente, wie der Adaption des Sprechtempos und -rhythmus, der Intonation sowie das Einlegen von Sprechpausen, zusätzlich verbessert werden (Oerter & Montada, 2007, S. 528).

### **Sprachpragmatik**

Die Fortführung eines Dialogs gelingt Kindern ab dem fünften Altersjahr (Borg-Lauf & Trautner, 2007, S. 98). Die Sprachpragmatik, also der kommunikative Sprachaspekt, der in engem Zusammenhang mit der sozial-kognitiven Entwicklung steht, ist bei Grundschulkindern bereits gut ausdifferenziert und gewinnt zunehmend an Komplexität (Melzer & Methner, 2012, S. 40). So sind Kinder dieses Alters in der Lage, Gesprächsstrategien zur Zielerreichung einzusetzen, auf sprachlicher Ebene Wertungen vorzunehmen wie auch Erzählungen mittels Rahmeninformationen und Bindewörtern für das Gegenüber nachvollziehbar zu strukturieren. Zudem gewinnen ihre Äusserungen allgemein an Strukturiertheit, Detailliertheit und Ausdruckskraft (Berk, 2011, S. 426). Das Verstehen von Metaphern bereitet Kinder im Grundschulalter hingegen häufig noch Mühe (Melzer & Methner, 2012, S. 40).

### **Eigenschaften der Kommunikation und die Kommunikation mit Erwachsenen**

Obschon Grundschul Kinder, wie oben aufgezeigt, mit dem Gespräch als Mittel der Kommunikation in seinen Grundzügen vertraut sind, erschliesst sich erst ab dem achten Altersjahr ein vertieftes Verständnis über die Eigenschaften der Kommunikation (Delfos, 2012, S. 25). Kinder bis zum achten Altersjahr sind sich aufgrund der noch stärker ausgeprägten egozentristischen Denkweise nicht immer bewusst, dass es Kommunikation bedarf, um Erwachsene über ihr Empfinden und ihre Denkprozesse in Kenntnis zu setzen (S. 34). Im Schulalltag werden sie häufig mit Pseudofragen konfrontiert, deren Beantwortung von ihnen erwartet wird, obwohl der/die Fragende die Antwort bereits kennt (S. 37). Zudem sind sich Kinder gewohnt, dass in Gesprächssituationen Erwachsene Verantwortung für sie übernehmen. Sie haben nicht selten gelernt, dass ein Machtgefälle besteht und Äusserungen von Erwachsenen prioritär bewertet werden (S. 35-36). Solche Erfahrungen führen laut Delfos (2012, S. 91) dazu, dass Kinder gegenüber Erwachsenen von der Kommunikation ihrer Gefühle und Gedanken absehen.

Kindern im Grundschulalter fehlt es häufig an kontext- und situationsspezifischem Wissen über Kommunikationsregeln (Delfos, 2012, S. 36-37). Durch das Transparentmachen der einer Gesprächssituation immanenten sozialen Codes kann eine erhebliche Leistungssteigerung der Kinder im Gespräch erwirkt werden (S. 37). Gemäss Melzer und Methner (2012, S. 44) sind Kinder ab dem fünften Altersjahr in der Lage, sich metakommunikativ mit Ziel und Zweck des Gesprächs auseinander zu setzen.

## ***6.8. Die Entwicklung der Fähigkeit des Kindes zur Willensbildung***

Der Entwicklungsstand eines Kindes beeinflusst auch dessen Fähigkeit zur Willensbildung. Laut Dettenborn (2014) sind dazu Fähigkeiten im sozialkognitiven Bereich zur „strukturierten Wahrnehmung, Speicherung und Beurteilung von Informationen über die eigene Person und über die soziale Umwelt zur Handlungssteuerung“ (S. 71-72) notwendig. Dabei bildet die Erkenntnis bezüglich der Subjektivität von Bewusstseinsinhalten und deren handlungsleitenden Charakteristik die Basis für eine Reihe von für die kindliche Willensbildung erforderlichen Kompetenzen (S. 72).

Wie vorangehend aufgezeigt, verfügt bereits ein Grundschulkind über das Wissen um die Existenz von Überzeugungen und darum, dass diese auch falsch sein können. Es kann zwischen intentionalen und zufälligen Handlungen differenzieren, ist fähig zum Bedürfnisaufschub, zum empathischem Verstehen, zur emotionalen Perspektivenübernahme, besitzt die Fähigkeit sich zu erinnern, kann kausale Schlussfolgerungen ziehen und verfügt über grundlegende kommunikative und sprachliche Fähigkeiten, um den Informationsstand des Zuhörers bei der Interaktion zu berücksichtigen sowie sich verbal verständlich auszudrücken. Damit sind gemäss Dettenborn (2014, S. 72-77) die Voraussetzungen gegeben, dass das Kind belastende Ereignisse sowie das Verhalten von Bezugspersonen einordnen und beurteilen kann. Es vermag Vorhersagen bezüglich des Verhaltens von Bezugspersonen und über künftige Entwicklungen einer Situation zu treffen und mit den eigenen Bedürfnissen, Wünschen und Vorstellungen in Bezug zu setzen. (ebd.) Entsprechend verfügt das Kind über „alle notwendigen psychischen Kompetenzen, um einen autonomen und stabilen Willen haben und äussern zu können“ (Dettenborn, 2014, S. 77).

## ***6.9. Fazit: Die Fähigkeit des Kindes zum Einbezug ins Gespräch***

Wie in Kapitel 6.2. deutlich wurde, kann in der Arbeit mit Grundschulkindern, trotz des fortdauernden Entwicklungsprozesses im Bereich des **Selbstbildes wie der Eigenschaften der Persönlichkeit** des Kindes, davon ausgegangen werden, dass diese infolge bereits gefestigter Persönlichkeitseigenschaften eigene Bedürfnisse, Vorstellungen und Wünsche bezüglich der Gestaltung des Familienlebens besitzen. Äusserungen des Kindes diesbezüglich sind in Anbetracht der sich manifestierenden Stabilität und Realitätsgetreue im kindlichen Selbstkonzept entsprechend ernst zu nehmen.

Das Kind im Grundschulalter ist, wie im Kapitel zur **moralische Entwicklung** ersichtlich wurde, unter entwicklungspsychologischem Gesichtspunkt im Stande, ein eigenständiges Urteil über Handlungen zu bilden und die Motive der Handelnden bei der Urteilsbildung zu berücksichtigen. Entsprechend kann es Einschätzungen betreffend Verhaltensweisen der beiden Elternteile punkto Gestaltung des persönlichen Verkehrs vornehmen. Ebenfalls vermag es diese hinsichtlich deren Verträglichkeit mit eigenen Vorstellungen, der Wahrung seiner Persönlichkeitsrechte und ihm bekannter Regelvereinbarungen zu beurteilen.

Entlastend wirkende Gedankengänge bezüglich der Einordnung der elterlichen Trennung sind für das Grundschulkind im Grundsatz nachvollziehbar. So kann es etwa Trennungsursachen und die damit



verbundenen elterlichen Intentionen sowie den zunehmenden gesellschaftlichen Konventionalisierungsgrad des Phänomens auf kognitiver Ebene verstehen.

Im Gespräch mit dem Kind gilt es jedoch zu bedenken, dass insbesondere jüngere Grundschul Kinder bei der Wahl von Handlungsalternativen oder der Situationsbewertung die zu erwartenden externen Reaktionen (wie Strafe oder Belohnung) sowie der Tatausgang mitberücksichtigen. Die im Zusammenhang mit der elterlichen Trennung bestehenden Loyalitätskonflikte sowie die kindlichen Vermutungen bezüglich sozial erwünschter Antworten können also die Aussagen des Kindes durchaus beeinflussen. Die erhöhte Suggestibilität<sup>17</sup> von Kindern als Argument gegen den Einbezug des Kindes zu verwenden, scheint jedoch nicht angebracht. Wie im Abschnitt zum Erinnerungsvermögen thematisiert, ist die Beeinflussbarkeit von Schulkindern bei persönlich erlebten emotionalen Ereignissen gering. Bei der Gesprächsführung mit dem Kind sind aber Adaptionen erforderlich, um die **Gesprächsführung möglichst nicht suggestiv** zu gestalten.

Der im Abschnitt 6.4 thematisierte **emotionale Entwicklungsstand** eines Grundschul Kindes lässt erwarten, dass es ihm gelingt, im Gespräch eigene Emotionen bezüglich der Situation der elterlichen Trennung und Scheidung sowie der vorgesehenen oder aktuell praktizierten Besuchsrechtsreglung wahrzunehmen und zu verbalisieren. Dem Kind ist es möglich, Situationen aus der Perspektive von anderen Beteiligten (Eltern, Geschwistern, Grosseltern etc.) zu betrachten und deren Sichtweisen zur eigenen in Bezug zu setzen, wodurch es zur Entwicklung eines vertieften Situationsverständnisses und zur Generierung von sinnvollen Handlungsstrategien befähigt wird. Seine Fähigkeit zur intrapersonalen emotionalen Selbstregulation und die erworbenen Strategien im Umgang mit negativen Gefühlen erlauben dem Kind, mit den durch das Gespräch und die Situation hervorgerufenen Emotionen umzugehen.

Im Gespräch mit dem Kind ist aber das Bewusstsein wichtig, dass sich diese emotionalen Fähigkeiten noch in Entwicklung befinden. Entsprechend besteht möglicherweise ein verstärkter Unterstützungsbedarf bei der Wahrnehmung und Verbalisierung von sowie dem Umgang mit Gefühlen. Das Kind profitiert entsprechend von **strukturierten Anleitungen**, die es **bei der Perspektivenkoordination und Emotionsregulation** unterstützen.

Wie die Inhalte des Abschnitts zum **kognitiven Entwicklungsstand** zeigen, ist aufgrund des hohen Selbstbezugs der Thematik des persönlichen Verkehrs davon auszugehen, dass Grundschul Kinder sich an die in diesem Zusammenhang erfragten Gesprächsinhalte präzise zu erinnern vermögen. Die schnellere Informationsverarbeitung sowie die verbesserte Fähigkeit zur kognitiven Hemmung ermöglichen dem Kind, auf das Gespräch zu fokussieren. Es ist in der Lage, neue Informationen, die es im Rahmen eines Gesprächs erhält, einzuordnen und zu bestehendem Wissen in Bezug zu setzen.

Die Analogien im logischen Denken von Kindern und Erwachsenen lassen den Schluss zu, dass sich die Gestaltung des Einbezugs von Kindern bei der Regelung des persönlichen Verkehrs in ihren

---

<sup>17</sup> Suggestibilität meint die suggestive Empfänglichkeit, also die Beeinflussbarkeit des Denkens, Fühlens, Wollens oder Handelns eines Menschen (Häcker & Stapf, 2009, S. 974).

Grundzügen nicht von derjenigen auf Erwachsenenenebene unterscheiden muss. Die Erfassung der Anliegen, Bedürfnisse, Wünsche und Vorstellungen des Kindes hinsichtlich der Gestaltung des persönlichen Verkehrs sowie seines Erlebens der aktuellen Situation in einem strukturierten Gespräch scheint entsprechend adäquat. Ein Kind im Grundschulalter ist kognitiv in der Lage, über die bestehende Situation nachzudenken, alternative Situationen in Betracht zu ziehen und Vorstellungen über künftige Szenarien betreffend der Gestaltung des Familienlebens zu entwickeln. Aufgrund der Weiterentwicklung des räumlichen Denkens kann das Kind auch örtliche Distanzen bei den Überlegungen hinsichtlich der Besuchsrechtsmodalitäten adäquat berücksichtigen.

Zu bedenken gilt es im Gespräch mit dem Kind, dass seine Fähigkeit zur kognitiven Hemmung noch nicht im gleichen Mass ausgeprägt ist wie bei einer erwachsenen Person und es empfänglicher ist für Interferenzen. Entsprechend bedarf es einer **stärkeren Strukturierung**, um die Fokussierung auf das Gespräch zu ermöglichen. Ebenfalls zu beachten sind das eingeschränkte kindliche Abstraktionsvermögen, dessen Präferenz bezüglich der situationsspezifischen und rückwärtsgerichteten kausalen Denkprozessen sowie dessen Tendenz bestehendes Weltwissen und konkrete Erfahrungen für das Erschliessen von Zusammenhängen zu nutzen. Folglich scheint eine exemplarische, von der aktuellen Situation ausgehende, **schrittweise erfolgende Erarbeitung der Thematik** zielgruppengerecht.

Im Grundschulalter sind auch die **sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten** eines Kindes so weit ausgeprägt, dass es ihm möglich ist, seine Anliegen innerhalb eines Gesprächs mit einer für sein Entwicklungsstand adäquat gewählten Kommunikationsweise zielgerichtet zum Ausdruck zu bringen. Dies erfordert aber das Bewusstsein der gesprächsführenden Person, dass die kindliche Tendenz zur Nutzung einer breiteren Skala von Kommunikationsmöglichkeiten, die noch eingeschränkte sprachliche Kommunikationsfähigkeit des Kindes sowie sein lückenhaftes Wissen bezüglich kontext- und situationsspezifischen Eigenschaften der Kommunikation **Adaptionen bezüglich der Art und Weise der Kommunikation** bedingen.

## 7. Die Gestaltung der Gesprächsführung beim Einbezug des Kindes im Rahmen von Regelungen des persönlichen Verkehrs

Wie das vorangehende Kapitel zeigt, lässt sich zusammenfassend festhalten: Grundschul Kinder bringen die notwendigen reflexiven, persönlichen, emotionalen, moralischen, kognitiven, sprachlichen wie kommunikativen Kompetenzen zur Teilnahme am Gespräch betreffend der Regelung des persönlichen Verkehrs im Rahmen einer Besuchsrechtsbeistandschaft mit.

Goswamis (2001) Aussage „die Unterschiede zwischen dem kausalen Denken von Kindern und dem von Erwachsenen [seien] nicht so gross [...]“ (S. 217), lässt die Folgerung zu, dass es in den **Gesprächen mit Kindern keiner grundlegend von der Gesprächsführung mit Erwachsenen differierender Methoden bedarf**. Jedoch gilt es sehr wohl aufgrund der sich noch entwickelnden sprachlichen Fertigkeiten des Kindes, seiner erhöhten Empfänglichkeit für Suggestion sowie Interferenzen, seiner noch unvollständig entwickelten Fähigkeit zur Perspektivenkoordination und kognitiven Hemmung, seines lückenhaften Wissens bezüglich sozialer Codes, seines Glaubens an die Allwissenheit von Erwachsenen sowie der bestehenden Einschränkungen im kindlichen Abstraktionsvermögen und logischen Denken gewisse **Adaptionen bezüglich der Gestaltung der Rahmenbedingungen, der Art und Weise der Kommunikation sowie des Einsatzes von unterstützenden Handlungsweisen und Methoden** vorzunehmen. Durch sie wird dem Kind eine aktive und von ihm als konstruktiv erlebte Teilnahme am Gespräch ermöglicht. Diese aus den entwicklungspsychologischen Erkenntnissen abgeleiteten Besonderheiten für die Gesprächsführung mit Grundschulkindern werden in den nachfolgenden Abschnitten konkretisierend ausgeführt.

Für die Erarbeitung dieser Besonderheiten werden neben den Erkenntnissen aus vorangehenden Abschnitten und Praxiserfahrungen der Autorin Literatur<sup>18</sup> zur Gesprächsführung und Arbeit mit dem Kind allgemein, zur Durchführung von Kindsanhörungen im Rahmen von scheidungsrechtlichen Verfahren sowie zur Arbeit mit (hoch)konflikthaften Familiensystemen genutzt.

Abschnitt 7.1 beleuchtet die Besonderheiten bezüglich des Settings und der Rahmenbedingungen näher, bevor die Rolle und Haltung der Beiständin/des Beistandes im konkreten Gesprächskontext mit dem Kind in Abschnitt 7.2 thematisiert werden. Anschliessend findet eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Art und Weise der Kommunikation mit dem Kind innerhalb dieses Settings statt. Darauf basierend erfolgt die Erarbeitung eines konkreten Gesprächsablaufs inklusiver zu treffender Gesprächsvorbereitungen in Abschnitt 7.4. Die Anhänge<sup>19</sup>, auf welche im Text verwiesen wird, enthalten exemplarische Konkretisierungen dieser Inhalte, um wie einleitend erläutert, methodischer Unsicherheiten bei mandatsführenden Personen bezüglich der Gesprächsführung mit dem Kind zu reduzieren.

---

<sup>18</sup> Besonders gewichtet werden die Beiträge von Delfos (2012), Melzer und Methner (2012), Schütt (2002), Berg und Steiner (2011), Bernhardt (2013), Baumann (2008) sowie von Büchler et al. (2009).

<sup>19</sup> Die in den Anhängen erarbeiteten Inhalte stützen sich ebenfalls auf die oben erwähnten Quellen.

## ***7.1. Rahmenbedingungen und Setting des Gespräch***

Wie zuvor gezeigt, reagieren Kinder im Grundschulalter stärker auf ablenkende Reize als erwachsene Personen. Die erhöhte Interferenzsensitivität, das geringere kindliche Konzentrationsvermögen, die verminderte Fähigkeit zur kognitiven Hemmung sowie der erhöhte Aktivitäts- und Bewegungsdrang der Zielgruppe muss bei der Settinggestaltung Berücksichtigung finden. Neben der altersadäquaten Gesprächsdauer sind eine zielgruppengerechte Raumgestaltung und sorgfältige Vorbereitung des Gesprächs in diesem Zusammenhang entscheidend. Um dies leisten zu können, ist das Bewusstsein der gesprächsführenden Person über den Zweck und das Ziel des Gesprächs notwendige Voraussetzung. In den nachfolgenden Abschnitten werden deshalb sowohl Gesprächsziel wie -setting genauer betrachtet.

### **7.1.1. Ziel und Zweck des Gesprächs**

Wie bereits in Kapitel 4 erläutert, zielt eine Besuchsrechtsbeistandschaft auf die Ausarbeitung der Besuchsrechtsmodalitäten, deren fortlaufende Adaption an die sich verändernde familiäre Situation sowie eine anschließende Begleitung des Systems bei deren Umsetzung ab. Das heisst, Vereinbarungen bezüglich des Kontaktorts, den Zeitpunkten der Kontakte, den Übergaben, der allfälligen Involvierung von Vertrauenspersonen bei der Kontaktgestaltung sowie der eventuellen Verhaltensvorschriften für die Gestaltung der Kontakte sind zu treffen. Eine Erweiterung oder Einschränkung der Dauer und Häufigkeit der Kontakte ist nur im Einvernehmen mit den Eltern möglich. Anderenfalls ist ein Änderungsantrag an die anordnende Behörde zu stellen.

Das Gespräch mit dem Kind dient der Beiständin/dem Beistand dazu, sich ein **umfassendes Bild vom Kind, dessen Lebenssituation** sowie dessen Erleben und Anliegen bezüglich des persönlichen Verkehrs zu machen. Wie in Kapitel 3 und 4 gezeigt, gilt es dabei unterschiedliche Faktoren zu berücksichtigen. Neben der Beziehungsqualität zu den Elternteilen, Geschwistern, sonstigen Verwandten und eventuellen neuen Partnern der Eltern sowie deren Kindern werden die konkrete Lebenssituation (soziale Kontakte, Einbindung in Ausbildungsstätte oder Freizeitaktivitäten, Wohnsituation, allenfalls finanzielle Verhältnisse und Taschengeld etc.), die Art und Weise der Kontaktgestaltung mit beiden Elternteilen, deren Umfang und Qualität, die Gestaltung der Übergaben und die Veränderungswünsche des Kindes diesbezüglich erfragt.

Primär soll dem Kind im Gespräch ermöglicht werden, seine Gefühle, Empfindungen, Anliegen und **Bedürfnisse hinsichtlich der Kontaktgestaltung zu äussern** und Fragen zu klären. Dazu ist es über die eigenen Möglichkeiten zur Mitgestaltung, deren Grenzen sowie über die Inhalte und Abläufe des Verfahrens im Rahmen der Beistandschaft aufzuklären. Bestehen bereits Vorschläge der Eltern für Besuchsrechtsregelungen, sind diese dem Kind darzulegen und ihm ist die Möglichkeit einer Stellungnahme diesbezüglich zu bieten (Büchler et al., 2009, S.12). Dabei kommt den konkreten Gestaltungswünschen des Kindes ein besonderer Stellenwert zu. Diese sind von enormer Wichtigkeit für das Kind, drohen jedoch häufig aus dem Blickfeld zu geraten (Büchler & Simoni, 2009, S. 338).

In Kapitel 5 hat sich gezeigt, dass Kinder ihre Sorgen und Fragen im Zusammenhang mit der elterlichen Trennung oftmals verbergen, um die Eltern nicht zu belasten. Häufig bieten solche Gespräche dem Kind folglich erstmals Gelegenheit die eigene Trauer, Ängste und Schulgefühle zu thematisieren und die zur Trennungsbewältigung notwendigen Informationen zu erhalten (Schädlich-Wagner, 2008, S. 92). Gemäss Büchler und Simoni (2006c) fördert das im Gespräch angeregte Erleben von Selbstwirksamkeit „die Verarbeitung von belastender oder verunsichernden Lebensereignissen“ (S. 65). Gespräche helfen Kindern nicht nur, sich selbst auszudrücken und ein Situationsverständnis aufzubauen, sondern auch Alternativen zu entdecken (Ellneby & von Hilgers, 2012, S. 12). Sie leisten entsprechend, selbst wenn sie nicht primär darauf abzielen, **Verarbeitungshilfe**. Das Gespräch mit der Beiständin/dem Beistand bietet dem Kind die Möglichkeit, mehr über verschiedene Familienformen, mit der Trennung verbundener Veränderungen in familiären Beziehungen, mögliche Gestaltungsformen des Besuchsrechts, vorhandene Hilfsangebote, die Trennungssituation, deren Ursachen und die damit verbunden Gefühlen und Prozessen zu erfahren. Der zur Thematisierung gebotene Raum ermöglicht eine Verarbeitung trennungsbedingter Gefühle, hilft allfällige Schuldgefühle abzubauen, leistet einen Beitrag zur Akzeptierung und Bewältigung der Trennung, fördert den Erwerb neuer Bewältigungsstrategien, ermöglicht eine Neuorientierung und unterstützt das Kind in der Abgrenzung gegen die elterlichen Konflikte (Papastefanou, 2013, S. 107-109). Zudem kann ein **allfälliger Unterstützungsbedarf des Kindes** bei der Trennungsbewältigung durch die Beiständin/den Beistand festgestellt und entsprechende Schritte eingeleitet werden (Normann & Mayer, 2013, S. 126).

### 7.1.2. Gesprächssetting

#### Zeitpunkt und Dauer des Gesprächs

Die Terminierung der Gespräche hat frühzeitig zu erfolgen, um dem Kind die mentale Vorbereitung auf das Gespräch zu ermöglichen. Angaben bezüglich der optimalen Gesprächsdauer zu treffen, ist gemäss Delfos (2012, S. 127) schwierig. Sie stehe in Abhängigkeit zur Thematik und deren emotionalen Bedeutung für das Kind, dessen Alter und Entwicklungsstand (ebd.). Die thematisierte erhöhte Empfindlichkeit des Kindes gegenüber ablenkender Reize, sein stärker ausgeprägter Drang zu körperlicher Aktivität sowie die sich noch in Entwicklung befindende Fähigkeit zur mentalen Kognition lassen vermuten, dass eine **kürzere Gesprächsdauer** und Flexibilität des Beraters hinsichtlich der **Integration von Pausen** erforderlich sind. Delfos (2012, S.127) legt die Obergrenze für die Gesprächsdauer bei einer Stunde fest, wobei eine Unterteilung in mehrere kürzere Sequenzen angebracht sein kann. Wichtig ist, dass **genügend Zeit für das Gespräch eingeplant** wird. Kinder reagieren empfindlich darauf, wenn die gesprächsführende Person unter Zeitdruck steht (Schütt, 2002, S. 275). Der Blick auf den Entwicklungsstand von Grundschulkindern hat gezeigt, dass ihre sprachliche Ausdrucksfähigkeit sowie ihre Fähigkeit eigene Gefühle wahrzunehmen und differenziert zu benennen noch nicht vollständig entwickelt sind. Entsprechend benötigen sie ausreichend Zeit für die emotionale Gesprächsbewältigung und das Formulieren ihrer Antworten, Anliegen und Fragen. Vor und nach dem Gespräch mit dem Kind sind daher frei zur Verfügung stehende Zeitfenster einzuplanen, um flexibel

auf die Bedürfnisse des Kindes reagieren zu können. So lassen sich lange Wartezeiten und dadurch hervorgerufene Anspannung vermeiden, selbst wenn das Kind zu früh am Gesprächsort eintrifft (Schütt, 2002, S. 275).

In einem **ersten längeren Gespräch** (das wie erwähnt, auch in mehrere kürzere Einheiten unterteilt werden kann), stehen, wie im vorangehenden Abschnitt erläutert, das **Kennenlernen des Kindes und die Erfassung von dessen Meinung und Anliegen hinsichtlich der Regelung des persönlichen Verkehrs** im Zentrum. Die Autorin empfiehlt, dieses Gespräch möglichst bald nach den ersten Gesprächen mit den Elternteilen anzusetzen. Die Informationen aus den Erstgesprächen mit den Elternteilen sind für die gesprächsführende Person hilfreich, um sich ein erstes Bild von der familiären Situation zu machen. So können vom Kind geäußerte Wünsche besser auf deren Verträglichkeit mit dem Kindeswohl sowie auf deren Realisierbarkeit hin geprüft und mögliche Schwierigkeiten diesbezüglich mit dem Kind thematisiert werden (Schütt, 2002, S.131). Zudem erleichtern solche Vorinformationen der gesprächsführenden Person das Verständnis in Situationen, in welchen sich das Kind sprachlich nicht so gut auszudrücken vermag.

Gestützt auf der Forderung Schweighausers (1998, S. 223) nach einem kontinuierlichen Einbezug des Kindes ins scheidungsrechtliche Verfahren, scheinen der Autorin **periodische Zusammenkünfte**<sup>20</sup> zwischen Beiständin/Beistand und Kind, welche die Information des Kindes über und den **Einbezug in den Prozess** der Regelung des persönlichen Verkehrs ermöglichen, angebracht. Die Regelmässigkeit dieser Treffen ist abhängig vom Verlauf der Arbeit auf der Erwachsenenenebene. **Getroffene Vereinbarungen** mit den Eltern sind dem Kind durch die Beiständin/den Beistand **mitzuteilen**. Es muss die Möglichkeit erhalten, sich dazu zu äussern und Fragen zu stellen. Mit dem Familiensystem wird eine Probezeit vereinbart, nach welcher eine **Evaluation der Umsetzung der Vereinbarungen sowie der Zufriedenheit** damit erfolgt. In solche Evaluationen ist das Kind ebenfalls einzubeziehen. Sein Erleben, seine Erfahrungen sowie Veränderungswünsche bezüglich der aktuellen Umsetzung der Besuchsrechtsregelungen werden im Gespräch mit der Beiständin/dem Beistand erhoben. Im Rahmen einer Besuchsrechtsbeistandschaft können infolge situativer Veränderungen sowie sich verändernder Bedürfnislagen beteiligter Akteure mehrere solche Gespräche notwendig sein. Bei gleichbleibender Vereinbarung ist die Zufriedenheit der einzelnen Akteure in Gesprächen zu überprüfen. Dabei können die Zeitintervalle zwischen den einzelnen Gesprächen zunehmend ausgedehnt werden. Gemäss Ansicht der Autorin, sind diese Gespräche nach Möglichkeit jeweils einzeln mit dem Kind vor den Gesprächen mit den Elternteilen zu führen, um die Bedürfnisse des Kindes bei der Weiterarbeit berücksichtigen zu können. Zeitlich sind diese Treffen wesentlich kürzer als das erste Gespräch (circa 20 Minuten).

---

<sup>20</sup> Von der Thematisierung der konkreten Ausgestaltung dieser Zusammenkünfte wird abgesehen, um den Rahmen dieser Arbeit nicht zu sprengen.

## Setting und Raumgestaltung

Der **Gesprächsort** sollte möglichst **neutral und kindgerecht** sein und ein Gespräch in **angenehmer, ungestörter Atmosphäre** ermöglichen. Von einer Durchführung des Gesprächs an dem Kind vertrauten Orten (Zuhause, Schule etc.) ist zwecks Schutzes der kindlichen Privatsphäre abzusehen (Büchler et al., 2009, S. 10). Eine Durchführung im häuslichen Rahmen birgt zudem das Risiko der kindlichen Befangenheit aufgrund akuter Loyalitätskonflikten (Schütt, 2002, S. 156). Idealerweise erfolgt das Gespräch in einem eigens für die Durchführung von Gesprächen mit Kindern eingerichteten Raum innerhalb des Sozialdienstes. Ansonsten sind im Büro der gesprächsführenden Person entsprechende Vorbereitungen zu treffen, um eine kindgerechte Atmosphäre herzustellen. Denn gemäss Schütt (2002, S.160) erleichtert dem Kind eine Umgebung, in der es sich wohl fühlt, den emotionalen und kognitiven Gesprächszugang.

Das bereits erwähnte Machtgefälle zwischen Erwachsenen und Kindern wird durch die körperlichen Grössenunterschiede verstärkt. Um einen gleichwertigen Austausch zu fördern, ist das **Setting so anzupassen**, dass eine **Kommunikation auf Augenhöhe** erfolgen kann (Delfos, 2012, S. 77-78). Nach Möglichkeit sollte das Kind den Platz selber wählen dürfen (S.129). Gemäss Delfos (2012) ist es für das Kind in manchen Situationen „angenehmer, reden zu können, ohne dass der Erwachsene das Kind dabei anschaut“ (S. 82). Entsprechend empfiehlt sich das **Sitzen übers Eck**, so dass die Gesprächspartner den Blickkontakt abwechslungsweise suchen und unterbrechen können.

In Kapitel 6 manifestierten sich der erhöhte Aktivitätsdrang des Kindes sowie seine Tendenz zur Nutzung kreativer Ausdrucksmittel in Ergänzung zum Kommunikationsmedium Sprache. Ein **Gesprächsraum** der dem Kind **Möglichkeiten zur Bewegung und zum kreativen Ausdruck** bietet, wirkt entsprechend unterstützend. Berg und Steiner (2011, S. 92-94) schlagen eine Dreiteilung des Raumes in ein Rede-, Spiel- und Malland vor. Der Gesprächsbereich (Redeland) ist ausgestattet mit bequemen Sitzgelegenheiten. Im Aktivbereich (Spiel- und Malland) sind ein normaler Tisch mit in der Höhe verstellbaren Stühlen für Erwachsene sowie ein kleiner Tisch mit Kinderstühlen zu finden. Aufstellungs-, Mal- und Bastelmaterialien sowie eine Auswahl an für die verschiedenen Altersstufen adäquaten thematischen Bilderbüchern und Spielsachen stehen bereit. Ebenfalls empfehlen sich die Platzierung eines Flip-Charts oder einer Tafel auf einer kindgerechten Höhe sowie das Aufhängen von Kinderzeichnungen. (S. 92-95) Aufgehängte **Kinderzeichnungen** signalisieren dem Kind, dass bereits Kinder vor ihm in derselben Situation waren (Schütt, 2002, S. 227). Sie fördern sein Vertrauen in die gesprächsführende Person und bilden wertvolle Anknüpfungspunkte für das Gespräch. Des Weiteren kann das **Bereitstellen von Getränken und Popcorn** zur Auflockerung der Gesprächsatmosphäre beitragen (Bernhardt, 2013, S. 217). Natürlich ist vorgängig mit den Eltern deren Verträglichkeit beim Kind abzusichern.

Aufgrund der erhöhten Empfänglichkeit des Grundschulkindes für ablenkende Reize kommt den Vorbereitungen zur Sicherung eines ungestörten Gesprächssettings eine besondere Bedeutung zu. Um Ungestörtheit zu garantieren, ist vor Gesprächsterminen sicherzustellen, dass **Telefonanrufe umgelei-**

**tet werden.** Allenfalls kann das Gespräch mit dem Kind durch ein **Schild an der Tür** signalisiert werden.

Nach Möglichkeit wird das Kind durch eine **neutrale Vertrauensperson ans Gericht begleitet** (z.B. die Patin/den Paten, eine Nachbarin/einen Nachbarn, den Elternteil eines Schulkollegen) (Schütt, 2002, S. 155), um das Risiko einer allfälligen Verschärfung der Loyalitätsproblematik durch die Begleitung der Eltern oder eines Elternteils zu vermeiden. Am Gespräch selbst nehmen ausschliesslich das Kind und die gesprächsführende Person teil.

**Geschwister** sollten jeweils **einzeln** die Möglichkeit haben, ihre Anliegen zu äussern, um eine gegenseitige Beeinflussung zu vermeiden und ihnen die Fokussierung auf das Gespräch zu erleichtern (Baumann, 2008, S. 36). Schütt (2002, S. 157) weist jedoch darauf hin, dass die gegenseitige Unterstützung bei harmonisierenden Geschwistern sich positiv auf deren Fähigkeit zur freien Meinungsäusserung und Entwicklung von Lösungsansätzen im Gespräch auswirken kann. Deshalb scheint es der Autorin sinnvoll, im **Anschluss an die Einzelgespräche die Geschwister als Gruppe** zum Gespräch zu bitten.

## ***7.2. Die Beiständin/der Beistand im Gespräch***

In Kapitel 5 wurde die Belastung von Kindern bei der elterlichen Trennung durch Loyalitätskonflikte, Zukunftsängste, Schuld- und Schamgefühlen deutlich. Erschwerend kommt hinzu, dass ein Kind oftmals keine Vorstellung hat, was es am Gespräch mit der Beiständin/ dem Beistand erwartet. Es wird dem Gespräch deshalb kaum unbeschwert entgegenblicken. Der/dem Gesprächsführenden muss es entsprechend gelingen, eine angenehme Atmosphäre zu schaffen, die es dem Kind erlaubt, Vertrauen zur gesprächsführenden Person aufzubauen und sich angstfrei mit den eigenen Gefühlen, Bedürfnissen, Anliegen und Befürchtungen hinsichtlich der Gestaltung des persönlichen Verkehrs auseinanderzusetzen und diese zu äussern.

Dem **Aufbau und der Pflege eines Vertrauensverhältnisses** kommen bei Kindern eine besondere Bedeutung zu (Melzer & Methner, 2012, S. 56). Im Alltag sind die Machtverhältnisse zwischen Erwachsenen und Kindern oft ungleich. Bestrebungen des Kindes in der gemeinsamen Arbeit Verantwortung zu übernehmen und seine Sichtweise einzubringen, sind daher durch die gesprächsführende Person zu unterstützen. Das Kind muss sich in seiner Persönlichkeit und mit seiner Meinung ernstgenommen fühlen. Geeignet scheint der Autorin hierfür eine **Grundhaltung der Akzeptanz, Empathie und Kongruenz**, wie sie von Carl Rogers (zitiert nach Melzer & Methner, 2012, S. 21) in der klientenzentrierten Beratung postuliert wird.

Durch **Akzeptanz**, eine bedingungsfreie Haltung der Achtung, der Wertschätzung und des Respekts, fühlt das Kind sich ernstgenommen (Melzer & Methner, 2012, S.22). Spannungs- und Angstgefühle werden durch das Fehlen von Erwartungsdruck vermindert, die freie Meinungsäusserung gefördert. Damit lässt sich das bei Grundschulkindern bestehende Risiko von sozial erwünschten Antworten reduzieren. Das Gefühl des Akzeptiertwerdens kann durch die gesprächsführende Person mittels *akti-*



ven *Zuhörens*<sup>21</sup>, Interessensbekundungen, Ermutigungen und Bestätigungen sowohl verbaler wie non-verbaler Art gefördert werden (Bodmann & Rumo-Jungo, 2003, S.33).

Eine einführende, verstehende, wertfreie Haltung der **Empathie** ermutigt das Kind zum Erzählen, was hinsichtlich der grundsätzlichen Verschiedenheit von erwachsener und kindlicher Lebenswelt von besonderer Brisanz ist (Delfos, 2012, S. 68). Empathie kann mittels Techniken wie *Spiegeln*<sup>22</sup> und *Paraphrasieren*<sup>23</sup> zum Ausdruck gebracht werden. Dabei ist gemäss Delfos (2012, S. 69) darauf zu achten, dass die gesprächsführende Person nicht aufgrund der mangelnden sprachlichen Fähigkeiten des Kindes dessen Gefühle vorschnell ergänzend interpretiert.

Die **Kongruenz** oder Echtheit meint das Bewusstsein der gesprächsführenden Person hinsichtlich des eigenen Erlebens und Empfindens sowie deren Fähigkeit dieses dem Gegenüber in einer adäquaten Weise zu vermitteln (Melzer & Methner, 2012, S.23). Ihr misst die Autorin in der Gesprächsführung mit dem Kind eine besondere Bedeutung bei. Wie im vorangehenden Abschnitt deutlich wurde, geht es im Gespräch neben der Erfassung der kindlichen Vorstellungen hinsichtlich der Regelung des persönlichen Verkehrs auch um eine Informationsvermittlung. Diese unterschiedlichen Ziele erfordern ein hohes Rollenbewusstsein der gesprächsführenden Person. Durch die erhöhte Suggestibilität und die verstärkte Angewiesenheit eines Grundschulkindes auf metakommunikative Hinweise zur Gesprächsbewältigung, kommt dem Bewusstsein der/des Gesprächsführenden hinsichtlich persönlicher Empfindungen und Vorstellungen sowie der Fähigkeit zur Kommunikation derselben eine besondere Bedeutung zu. Durch ein reflektiertes, kongruentes und **nicht lenkendes Verhalten** werden dem Kind, gemäss Meinung der Autorin, die benötigte Sicherheit und Orientierungshilfe für eine konstruktive Teilnahme am Gespräch geboten.

Um die erwünschte Gleichwertigkeit zwischen den Gesprächspartnern herzustellen, ist es neben einer akzeptierenden, empathischen und kongruenten Grundhaltung wichtig, das **Kind als Situationsexperte ernst zu nehmen** und ihm gegenüber **eine Haltung des Nichtwissens** und der andauernden Verwunderung einzunehmen (Berg & Steiner, 2011, S. 35; Delfos, 2012, S. 69). Der kindlichen Situation mit den möglicherweise vorhandenen Loyalitätskonflikten gerecht zu werden, erfordert überdies eine **Haltung der mehrfachen Parteilichkeit** (Delfos, 2012, S. 117). Eine für das Kind spürbare respektvolle Haltung der Beistandin/des Beistandes gegenüber beiden Elternteilen ist notwendig.

Wie im Kapitel über die kommunikativen Fähigkeiten des Kindes gezeigt, sind Kinder im Vergleich zu Erwachsenen noch weniger in der Lage, ihre Erzählungen zu strukturieren. Erwachsene erleben Gespräche mit einem Kind deshalb teilweise „als unpräzise, von einem Punkt zum andern hüpfend“ (Delfos, 2012, S. 85). Diese Eigenart des kindlichen Erzählens erfordert von der gesprächsführenden

---

<sup>21</sup> Für das aktive Zuhören finden teilweise auch Begrifflichkeiten wie aufmerksames, einfühlsames, empathisches Zuhören Verwendung (Dulabaum, 2003, S. 191). Damit ist eine Art des Zuhörens gemeint, bei der die gesprächsführende Person mittels verbaler und nonverbaler Reaktionen aktiv darauf hinwirkt, dem Gegenüber das Gefühl zu geben gehört und verstanden zu werden (Culley, 2011, S. 17).

<sup>22</sup> Spiegel als eine Art des aktiven Zuhörens meint die zusammenfassende Wiedergabe und Verdeutlichung des Gesagten, mit dem Zweck Fakten, Gefühle und Gedanken zu klären (Dulabaum, 2003, S. 140).

<sup>23</sup> Unter Paraphrasieren wird das Wiedergabe zentraler Aussagen in eigenen Worten verstanden (Culley, 2011, S. 18).

Person einerseits einen hohen Grad an **Flexibilität und Offenheit** und andererseits **die Fähigkeit zur Gesprächsstrukturierung**. Die Herausforderung besteht darin, eine möglichst nicht lenkende, dem Tempo, der Denkweise und Anliegen des Kindes folgende Vorgehensweise innerhalb des vorgegebenen Gesprächsrahmens zu schaffen, ohne dabei den Überblick zu verlieren. Eine kindgerechte Gesprächsgestaltung erfordert von der gesprächsführenden Person Flexibilität, Humor und die **Fähigkeit sich auf das kindliche Spiel einzulassen** (Delfos, 2012, S. 74).

Entsprechend ist für ein erfolgreiches Gespräch ein Bemühen der gesprächsführenden Person um eine von Vertrauen, Akzeptanz, Wertschätzung, Empathie, Kongruenz und Transparenz geprägte Beziehung notwendig. Das in einer aufmerksamen, interessierten, freundlichen, ressourcenorientierten, reflektierten Zugewandtheit, einer gefühlsmässigen Offenheit und Unvoreingenommenheit sowie in einer zwangs- und druckfreien, die kindlichen Grenzen achtenden Haltung derselben zum Ausdruck kommt. (Alle, 2010, S. 117; Klees, 2001, S. 141-142) Die **Fähigkeiten** der Beiständin/des Beistandes zur **kindgerechten Informationsvermittlung und Kommunikation** und zum **Einsatz vielfältiger, zielgruppengerechten Methoden** ist in diesem Zusammenhang wichtig.

### ***7.3. Die Art und Weise der Kommunikation***

Vorangehend zeigte sich mehrfach, dass Überlegungen zur Art und Weise der Kommunikation mit dem Kind notwendig sind. Neben einer vertieften Auseinandersetzung mit der zielgruppenadäquaten Kommunikationsweise sowohl auf verbaler sowie para- und nonverbaler Ebene erfolgt in diesem Abschnitt eine Betrachtung der Gestaltung der Metakommunikation sowie des Einsatzes von kreativen und spielerischen Elementen als kommunikationsfördernde Mittel.

#### **7.3.1. Einsatz von verbaler Kommunikation**

Im Gespräch mit dem Kind geht es darum, seine Meinung hinsichtlich der Regelung des persönlichen Verkehrs zu erfragen. Kapitel 6.7 zeigt, dass ein Grundschulkind über die notwendigen kommunikativen und sprachlichen Fähigkeiten verfügt, um seine Schilderungen zielgerichtet und für das Gegenüber nachvollziehbar zu strukturieren, sofern die gesprächsführende Person ihren Sprachgebrauch an den Entwicklungsstand des Kindes anpasst. Wichtig ist das Bewusstsein, dass jeder Mensch über einen durch seine Umwelt geprägten Wortschatz verfügt und entsprechend bestimmte Worte, insbesondere **fachspezifische Begriffe**, besonderer **Einführung** bedürfen (Melzer & Methner, 2012, S. 38). Es ist anzunehmen, dass das Kind im Rahmen der elterlichen Auseinandersetzungen mit Begriffen wie *Besuchsrechtsbeistandschaft*, *Regelung des persönlichen Verkehrs* oder *elterliche Sorge* konfrontiert wird. Die sorgfältige, kindgerechte Einführung solcher dem Kind unbekannter Wörtern und Begriffen verdient im Gespräch besondere Aufmerksamkeit (Melzer & Methner, 2012, S. 38).

Generell ist im Gespräch auf eine **kindgerechte Wortwahl und Satzkonstruktion** zu achten. Konkret bedeutet dies der Gebrauch von einfachen Worten und kurzen Sätzen, die Benutzung von Aktiv- statt Passivformulierungen, die Verwendung von Eigen- und Ortsnamen sowie bestimmter Personalprono-

men zur Erzeugung direkter Betroffenheit (Verein Kinderanwaltschaft Schweiz, 2009, S. 85). Das **direkte Ansprechen des Kindes mit dem Namen** ist dabei von besonderer Relevanz (Delfos, 2012, S. 171). Dadurch entsteht beim Kind das Gefühl bedeutsam zu sein, seine Aufmerksamkeit erhöht sich und der Aufbau der Vertrauensbeziehung wird gefördert. Zudem hat die gesprächsführende Person darauf zu achten, pro Satz nur eine Aussage zu machen. Die Satzlänge ist an die Länge der vom Kind konstruierten Sätze anzupassen und **Schlüsselworte**, also vom Kind verwendete Ausdrücke, sind aufzugreifen (Klees, 2001, S. 70). Metaphorische Redewendungen, verallgemeinernde und ausschliessliche Ausdrücke (wie *immer, man, alle*), Substantivierungen, komplexen Nebensätzen sowie (doppelten) Verneinungen gilt es möglichst zu vermeiden (Delfos, 2012, S. 118; Melzer & Methner, 2012, S. 73; Verein Kinderanwaltschaft Schweiz, 2009, S. 85). Ebenso verhält es sich mit wenig Informationen vermittelnden Füllwörtern und Ausdrücken in verniedlichender Kleinkindsprache (Delfos, 2012, S. 100, S.171). Die **verwendete Sprache darf für das Kind durchaus eine gewisse Herausforderung bergen** (Melzer & Methner, 2012, S. 38). Schliesslich ist, wie in Kapitel 6.7 gezeigt, zu bedenken, dass das Sprachverständnis die kindliche Fähigkeit zur Sprachproduktion übersteigt.

Die in diesem Abschnitt beschriebenen sprachlichen Adaptionenleistungen sind für die gesprächsführende Person, aufgrund der Unzulässigkeit von der Sprachproduktion des Kindes auf dessen Sprachverständnis rückzuschliessen, eine grosse Herausforderung. Hinzu kommen die enormen individuellen Unterschiede in der Sprachentwicklung innerhalb der Zielgruppe. Für eine gelingende Adaption sind die Nutzung von Hinweisen auf Miss- oder Nichtverstehen durch non- und paraverbale Signale sowie der Einsatz von metakommunikativen Elementen, wie sie nachfolgend noch thematisiert werden, unabdinglich.

### 7.3.2. Einsatz von non- und paraverbaler Kommunikation

Die Erkenntnisse aus Kapitel 6.7 bezüglich der erhöhten Sensitivität des Grundschulkindes hinsichtlich non- und paraverbalen Signalen und dessen Tendenz fehlende verbale Ausdruckskraft durch vermehrten Gebrauch von non- und paraverbalen Kommunikationsmitteln zu kompensieren machen deutlich, dass der non- und paraverbalen Kommunikation im Gespräch mit dem Kind besondere Beachtung gebührt.

Von der gesprächsführenden Person ist deshalb sowohl eine **sensible Wahrnehmung** hinsichtlich Äusserungen des Kindes auf non- und paraverbaler Ebene wie auch eine erhöhte Achtsamkeit bezüglich den eigenen **non- und paraverbalen Signalen** notwendig. So betont auch Delfos (2012, S. 168) die Bedeutung der nonverbalen Kommunikation bei Kindern. Ein Nichtübereinstimmen von verbalen Elementen mit nonverbalen Signalen führe bei Kindern nicht nur zu Verunsicherungen, sondern allenfalls sogar zur Negierung der sprachlichen Information (ebd.). Im Gespräch mit dem Kind ist es daher von enormer Wichtigkeit, wahrgenommene Signale auf der non- und paraverbalen Ebene beim Kind nicht zu ignorieren, sondern auf der **Ebene der Metakommunikation zu thematisieren**. Zudem ist auf **Kongruenz** eigener verbaler Äusserungen mit den gesendeten non- und paraverbalen Signalen zu achten und wahrgenommene Irritationen beim Kind diesbezüglich sind anzusprechen.

Eine gewisse Angleichung der eigenen Sprechweise, Körperhaltung, Gestik wie Mimik an diejenigen des Kindes wirkt sich gemäss Schütt (2002, S.195) förderlich auf die Kommunikationsatmosphäre aus. Generell ist eine **dem Kind zugewandte, leicht nach vorne gebeugte Körperhaltung** einzunehmen. Das sich mit dem **Kind auf Augenhöhegeben** und gelegentliche Blickkontaktsuchen signalisiert Interesse. (Delfos, 2012, S.79) Auf der paraverbalen Ebene ist eine Adaption des Gesprächstempos an die Geschwindigkeit der Denkprozesse des Kindes notwendig (Büchler et al., 2009, S. 13). Wie in Kapitel 6.7 betont, erleichtert der **bewusste Einsatz prosodischer Elemente** dem Kind das Verständnis. Insbesondere ein ruhiges Sprechtempo mit integrierten Pausen wirkt sich förderlich auf den wechselseitigen Austausch aus. Es ermöglicht dem Kind zu reagieren und verdeutlicht das Bedürfnis nach sorgfältiger Kommunikation (Delfos, 2012, S. 171).

### 7.3.3. Einsatz von Gesprächstechniken

Aufgrund des bestehenden Machtgefälles zwischen Kindern und Erwachsenen sowie der Tendenz des Kindes zu sozial erwünschten Antworten und dessen erhöhten Empfänglichkeit für Suggestion ist es von enormer Wichtigkeit, in der Kommunikation mit dem Kind herabsetzende oder eine Lösung suggerierende Botschaften, welche urteilende, moralisierende, kritisierende, beschuldigende, interpretierende, ratende oder belehrende Anteile enthalten, zu vermeiden. Hingegen lässt die Verwendung von **Ich-Botschaften**, in denen die gesprächsführende Person eigene Gefühle bezüglich einer konkreten Situation rückmeldet und gegebenenfalls eigene Wünsche oder eigene Bedürfnisse diesbezüglich formuliert, dem Kind die Möglichkeit offen, anderer Meinung zu sein (Delfos, 2012, S. 69).

Angesichts des ungleichen Machtverhältnisses zwischen dem Kind und seinem erwachsenen Gesprächspartner sowie der kindlichen Vorstellung bezüglich dessen Allwissenheit erhält das Ermuntern des Kindes zum Erzählen eine besondere Bedeutung. Dafür eignet sich die Technik des **aktiven Zuhörens**, bei der dem Kind durch Nichtunterbrechen, Zulassen von Gesprächspausen, eine offene und zugewandte Körperhaltung, ermunternde Worte und Gebärden („mhm“, nicken, lächeln, Blickkontakt, entsprechende Mimik etc.) und einfaches Nachfragen das Interesse am Gesagten verdeutlicht wird (Alle, 2010, S. 119; Melzer & Methner, 2012, S. 27). Das **Spiegeln** sowohl auf verbaler (pointierte Wiederholen von gewissen sprachlichen Äusserungen des Kindes) wie non- und paraverbalen Ebene (Angleichen der Körperhaltung, der Gestik und Mimik an das Gegenüber) kann ebenfalls eine kommunikationsfördernde Wirkung erzielen (Schütt, 2002, S. 188). Gemäss Delfos (2012, S. 165) empfinden Grundschul Kinder bis zu einem Alter von zehn Jahren ein blosses Wiederholen ihrer Aussagen durch den Gesprächspartner eher als monoton und bevorzugen direkte Aufforderungen zum Erzählen. Die erhöhte Sensitivität der Kinder gegenüber ablenkender Reize, die sich noch in Entwicklung befindende Fähigkeit zur kognitiven Einordnung und Verbalisierung des emotionalen Erlebens sowie das noch lückenhafte Wissen über die sozialen Codes im Gespräch führen dazu, dass Kinder zur Bewältigung der Gesprächsanforderungen stärker auf strukturierende Elemente angewiesen sind.

**Zusammenfassungen** und **Paraphrasen** der von ihnen geäusserten Inhalte helfen Kindern Klarheit über eigene Gefühle, Gedanken und Handlungen zu gewinnen und diese zu strukturieren. Gleichzeitig

ermöglichen sie eine Prüfung des gegenseitigen Verständnisses (Klees, 2001, S. 69-70). Die Formulierungen haben die Kerninhalte der verstandenen Inhalte in kindgerechter Weise wiederzugeben. Dem Kind ist genug Zeit zum Nachdenken und Abwägen der Botschaft einzuräumen. Die Aufforderung zur Reflexion über die Korrektheit der Aussage kann durch die Formulierung in Form einer Frage oder durch die Bitte um Korrektur von falsch oder unzureichend wiedergegebenen Inhalten verdeutlicht werden (Diez et al., 2009, S. 131; Melzer & Methner, 2012, S. 27-28). Zum Beispiel kann das Kind gefragt werden „*Du meinst also, der Wechsel von Mama und Papa wäre einfacher, wenn deine Grossmutter dich begleitet?*“ oder „*Du wünschst dir, die erste Herbstferienwoche bei Mama zu sein. Hab ich das so richtig gesagt?*“.

Die **Verbalisierung wahrgenommener Gefühle** durch die gesprächsführende Person bietet eine weitere Strukturierungshilfe für das Kind. Seine Aufmerksamkeit wird dadurch auf das eigene emotionale Erleben gelenkt, eine bewusste Auseinandersetzung damit angeregt und so Klarheit über eigene Empfindungen geschaffen (Klees, 2001, S. 70). Dem Kind muss aber immer explizit die Möglichkeit zur Verwerfung oder Bestätigung des verbalisierten Gefühls geboten werden (Ellneby & von Hilgers, 2012, S. 48). Ansonsten birgt diese Technik die Gefahr der Suggestion (z.B. „*Als wir vorhin die Möglichkeit besprochen haben, dass du im Sommer drei statt zwei Wochen bei deinem Papa verbringst, hast du gelächelt. Ich hatte den Eindruck, dass dich diese Vorstellung glücklich macht. Stimmt das?*“).

Das noch eingeschränkte Abstraktionsvermögen von Grundschulkindern sowie deren Präferenz für das rückwärtsgerichtete kausale Denken, machen die Notwendigkeit deutlich, die jeweiligen Gesprächsinhalte ausgehend von konkreten Situationsbeispielen und dem aktuellen Gegebenheiten zu erschliessen. Entsprechend relevant wird die Gesprächstechnik des **Konkretisierens**. Dabei geht es um das Erlangen eines vertieften Situationsverständnisses über eine genaue Situationsbetrachtung mittels Verständnis- und Vertiefungsfragen (Melzer & Methner, 2012, S. 28). Die dazu verwendeten Fragetechniken werden im anschliessenden Abschnitt thematisiert. Mittels Konkretisierung können mit dem Kind spezifische, für es relevante Elemente bezüglich der Gestaltung des persönlichen Verkehrs herausgearbeitet werden (z.B. „*Du hast vorhin erzählt, du wünschst dir mehr Zeit mit Papa. Woran hast du dabei gedacht?*“, „*Was würdest du denn gerne mit Papa machen?*“, „*Bis wann sollten deine Besuche beim Papa am Sonntag dauern?*“). Denn wie vorangehend aufgezeigt, sind es oft spezifische Gestaltungselemente, welche für ein Kind hinsichtlich des Erlebens des persönlichen Verkehrs einen grossen Unterschied machen.

Hinsichtlich der in Kapitel 5 thematisierten Besonderheiten des kindlichen Erlebens der elterlichen Trennung gewinnen, gemäss Ansicht der Autorin, die Techniken des Normalisierens, des Externalisierens und Partialisierens an Bedeutung im Gespräch mit dem Kind.

Durch das **Normalisieren** wird dem Kind verdeutlicht, dass es nicht als Einziges von einer bestimmten Situation betroffen ist (Diez et al., 2009, S. 132). Die dadurch erfahren Entlastung bezüglich der mit der elterlichen Trennung verbundenen Schuld- und Schamgefühlen kann sich positiv auf die kindliche Gesprächsbereitschaft auswirken. Diese Technik kommt im Rahmen von zirkulären Fragestel-

lungen, wie sie nachfolgend noch thematisiert werden (z.B. „*Du hast vorhin von Max aus deiner Klasse erzählt, dessen Eltern ebenfalls getrennt sind. Was würde Max dir wohl raten, was am besten gegen das Traurigsein hilft?*“) oder bei informierenden Teilen im Gespräch zum Einsatz (z.B. „*Es ist ganz normal, wütend zu sein. Ich habe dir ja erzählt, dass ich schon oft mit Kindern gesprochen habe, die in einer ganz ähnlichen Situation waren wie du jetzt. Viele davon waren auch wütend. Es ist schwierig, damit umzugehen, dass Papa und Mama einfach entscheiden, sie wollen nicht mehr zusammen wohnen.*“). Bezüglich der Art der Formulierung scheint der Autorin jedoch Vorsicht geboten, da normalisierende Aussagen vom Kind als Bagatellisierung des vorhandenen Leidensdruck missverstanden werden könnten.

**Externalisierungstechniken** stellen hinsichtlich der kindlichen Loyalitätskonflikte eine wertvolle Entlastungsmöglichkeit dar. Durch sie wird dem Kind die Möglichkeit geboten, die Situation aus einer Aussenperspektive zu betrachten. Voraussetzung dafür sind die in Kapitel 6.4 erläuterten Fähigkeiten des Kindes zur Perspektivenübernahme, Metarepräsentation und die in Kapitel 6.5 dargestellte Fähigkeit zum hypothetischen Denken. Gemäss Baumann (2008, S. 65) fällt es Kindern durch die mittels Externalisierung geschaffene Distanz oft leichter, sich zu äussern. Hierbei spielen zirkuläre Fragetechniken, in denen kindliche Einschätzungen bezüglich Haltungen von Drittpersonen erfragt werden und kreative Methoden, wie die Nutzung eines vom Kind erstellten Produkts (Zeichnung, Aufstellung, szenisches Spiel etc.) zur Thematisierung oder die Kommunikation mit dem Kind über eine Handpuppe/ein Stofftier, wie sie in den anschliessenden Abschnitten noch thematisiert werden, eine zentrale Rolle.

**Partialisierung**, bei der die Erarbeitung komplexer Inhalte mittels Unterteilung in kleinere Untereinheiten geschieht, unterstützen das Kind ebenfalls in der Strukturierung des Gesprächs. Gemäss Diez et al. (2009, S. 137) entspricht die Technik sehr dem einem Grundschulkind aus dem Alltag bekannten Denken und Handeln. Durch Partialisierung werden die Inhalte und Entscheidungen konkreter und für das Kind überschaubarer (z.B. „*Du hast gesagt, es ist dir wichtig, eine Regelung für die Schulferien zu finden. Als nächstes kommen die Herbstferien. Wollen wir einmal damit beginnen?*“).

### 7.3.4. Einsatz von Fragetechniken

Die zuvor erwähnte notwendige Strukturierung eines Gesprächs ist vorzugsweise durch offenes, strukturiertes Fragen zu bieten, um die Gefahr der Beeinflussung möglichst gering zu halten. Es geht darum, die Meinung und das Erleben des Kindes hinsichtlich der Gestaltung des persönlichen Verkehrs in Erfahrung zu bringen. Die gesprächsführende Person hat durch Fragen flexibel und spontan auf die Äusserungen des Kindes Bezug zu nehmen und nicht etwa einen vorgefertigten Fragekatalog stur abzarbeiten (Schütt, 2002, S. 190). Aufgrund der höheren Empfänglichkeit von Kindern für Suggestion ist zur Vermeidung sozial erwünschter Antworten eine sorgfältige Reflexion der Fragen hinsichtlich deren Relevanz für das Gespräch sowie möglicher ihnen zu Grunde liegenden Hypothesen notwendig (Klees, 2001, S. 69; Melzer & Methner, 2012, S. 72). Wichtig ist generell, dem Kind zur Beantwor-

tung der Fragen ausreichend Zeit zu lassen und es nicht zu einer Antwort zu drängen (Delfos, 2012, S. 170).

Die beschriebenen allgemeinen Grundsätze für die verbale Kommunikation haben analog bei der Formulierung von Fragen Verwendung zu finden. Fragen sollten möglichst gut verständlich und nicht zu komplex formuliert sein. Entsprechend ist nur eine Frage aufs Mal zu stellen (Verein Kinderanwaltschaft Schweiz, 2009, S.81). **Doppel- oder Mehrfachfragen** sind zu vermeiden. Sie bergen das Risiko, dass die Beantwortung wegen Überforderung auf Teilfragen reduziert wird. Aufgrund ihres Glaubens an die Allwissenheit der Erwachsenen überlassen Kinder dabei die Interpretation, auf welchen Teil der Frage sie Bezug nehmen, oft der gesprächsführenden Person (Delfos, 2012, S. 161). **Alternativ-** („*Ist es so..., oder vielleicht so... oder vielleicht noch anders?*“) und **Kontroversfragen** („*Ist es nun so... oder so...?*“) eignen sich folglich, gemäss Ansicht der Autorin, nicht für das Gespräch mit dem Kind. Im Zusammenhang mit der Regelung des persönlichen Verkehrs ist darauf zu achten, unbedingt die Fragen jeweils auf nur einen Elternteil (Mama oder Papa) zu beziehen (Büchler et al., 2009, S.14).

Gemäss Delfos (2012, S. 154) eignen sich bei älteren Grundschulkindern insbesondere offene und beschreibende Fragestellungen, welche den Kindern Freiraum bei der Gestaltung der Schilderung lassen. Jüngere Grundschul Kinder hingegen sind noch auf den Wechsel zwischen **offenen und geschlossenen Fragestellungen** für eine akkurate Informationsstrukturierung angewiesen (ebd.). Offene Fragen lassen sich im Gegensatz zu geschlossenen Fragen nicht abschliessend durch Kurzantworten wie beispielsweise „*Ja*“ oder „*Nein*“ beantworten, sondern fördern differenziertere, weniger kanalisierte Antworten (Dettenborn, 2014, S.100). Die Beantwortung offener Fragen ist jedoch oft nicht ganz einfach und erfordert ein gewisses Vertrauen. Einfache geschlossene Fragen (z.B. „*Wie alt bist du?*“, „*In welche Klasse gehst du?*“, „*Bist du mit dem Bus hierhergekommen?*“) zu Beginn erleichtern dem Kind den Gesprächseinstieg. Geschlossene Fragen sind ebenfalls hilfreich, um in Kombination mit offenen Fragen ergänzend Einzelheiten zu erfragen, das eigene Verständnis zu überprüfen oder eher verschlossene Kinder aus der Reserve zu locken (Delfos, 2012, S. 157). Haben sich das Kind und die gesprächsführende Person ein bisschen kennengelernt und sind die Rahmenbedingungen und Erwartungen hinsichtlich des Gesprächs geklärt, eignen sich offene Fragen zur Erschliessung von Informationen und Gedankengängen sowie bei der Ideenfindung. Meist bringt die Aufforderung „*Erzähl doch mal...*“ oder die Bitte um eine genaue Situation- oder Erlebensschilderung die grösste Öffnung.

Die noch nicht vollständig entwickelte sprachliche Ausdrucksfähigkeit des Kindes, seine Angewiesenheit auf Strukturierungshilfen sowie seine Tendenz erwachsene Personen nicht auf Missverständnisse oder Fehlinterpretationen hinzuweisen, lässt dem **Nachfragen** im Gespräch mit dem Kind eine besondere Bedeutung zukommen. Es dient neben der Interessensbezeugung und Verständniserweiterung auch der Beseitigung von Unklarheiten und Missverständnissen (Melzer & Methner, 2012, S. 75). Hierbei können verschiedene Techniken Verwendung finden. Die gesprächsführende Person kann Teile der **Antwort** des Kindes in fragendem Ton **wiederholen** und es so zur Genauigkeitsprüfung

seiner Aussage und Ausführung derselben einladen, **zusammenfassend fragen**, ob das bisher Gesagte richtig verstanden wurde, durch **nonverbale Signale** (z.B. erstaunter Blick, nicken) oder durch die Thematisierung solcher vom Kind gesendeten Signale (z.B. „*Du lachst?*“) zu Ausführung anregen, das Kind **direkt zur Ausführung auffordern** („*Erzähl mir bitte mehr davon...*“) oder **Konkretisierungs- und Klärungsfragen** stellen („*Was...?*“, „*Wo...?*“, „*Wann...?*“, „*Wer...?*“) (Delfos, 2012, S.157-160). Besonders wichtig sind in diesem Zusammenhang die sogenannten „**Was-noch-Fragen?**“. Durch sie bleibt die gesprächsführende Person im Bezugsrahmen des Kindes, stärkt es in seiner Expertenfunktion und unterstützt es in einer ausführlichen Exploration der eigenen Situation, der eigenen Gedanken oder des eigenen Erlebens (Baumann, 2008, S. 60).

**Hypothetische Fragen** entsprechen der Denkweise eines Kindes besonders gut. So betonen Büchler et al. (2009), dass Kinder das so-tun-als-ob aus dem Spiel hinlänglich bekannt ist und sie Bereitschaft zeigen, „in der Phantasie alternative Möglichkeiten auszumalen“ (S.14). Besonders **Wunderfragen** („*Stell dir vor, es käme eine gute Fee und du hättest drei Wünsche frei. Was würdest du dir wünschen?*“, „*Was wäre, wenn es wie durch ein Wunder, ab morgen keinen Streit mehr in deiner Familie mehr gäbe?*“ etc.) sind hilfreich, um Bedürfnisse und Wünsche des Kindes zu klären und es bei der Möglichkeitskonstruktion zu unterstützen (Alle, 2010, S. 120). Gemäss Melzer & Methner (2012, S. 76) bilden solche Wundervorstellungen für die Kinder eine enorme Kraftquelle. Durch den Einsatz eines *echten Zauberstabs* als visualisierendes Hilfsmittel, kann der Effekt zusätzlich verstärkt werden (Berg & Steiner, 2011, S. 46).

**Skalierungsfragen**, bei denen eine Einschätzung hinsichtlich einer subjektiven Sichtweise mittels einer Zahl- oder Prozentangabe erfolgt, sind gemäss Berg und Steiner (2011) „für die meisten Kinder leicht zu beantworten“ (S. 44). Mittels solcher Fragen lassen sich Einschätzungen bezüglich Gefühle, Situationen, Meinungen etc. differenziert darstellen (z.B. „*Du hast mir erzählt, dass dein Papa für dich ein Zimmer bei sich eingerichtet hat. Wenn du dem Zimmer eine Note auf einer Skala von eins bis zehn geben müsstest (zehn wäre die beste und eins die schlechteste Note). Welche Note wäre das?*“). Eine im Anschluss erfolgende Ausdifferenzierung durch offene Fragen (z.B. „*Du hast dem Zimmer bei deinem Papa vorher die Note fünf gegeben. Was müsste passieren, damit das Zimmer eine Sechs bekommt?*“) ist für Kinder leichter zu bewältigen (Alle, 2010, S. 119).

Bereits im vorangehenden Abschnitt wurde die entlastende Wirkung von Externalisierungen für das Kind und die Bedeutung von **zirkulären Fragen** in diesem Zusammenhang deutlich. Bei zirkulären Fragen geschieht das Erfragen von Ansichten- und Einschätzungen über die Externalisierung via Dritte. So wird ein Kind beispielsweise gefragt, *was seiner Einschätzung nach seine Mutter als die beste Lösung betrachten würde, wie sich sein Bruder die Gestaltung der Übergabe wünscht oder was ihm ein Kind aus der Klasse, dessen Eltern ebenfalls getrennt leben, raten würde*. In Kombination mit hypothetischen Fragestellungen bieten diese Fragen vielfältige Anwendungsmöglichkeiten.

**Ausnahmefragen** erschliessen Ressourcen für die Problemlösung mittels Analyse von Situationen, in denen das Problem weniger stark oder gar nicht in Erscheinung getreten ist (z.B. „*Du hast mir erzählt,*



*dass der Wechsel von Papa zu Mama vor den Ferien ganz gut geklappt hat. Was war da anders?“).* Sie sind für ein Grundschulkind aufgrund der konkreten Situationsgebundenheit der Fragestellung, der analogen Problemlösefähigkeit des Kindes sowie dessen Vorliebe für das rückwärtsgerichtete kausale Denken gut zu bewältigen. Ausnahmefragen wirken zudem motivierend, weil sie die Veränderbarkeit der Situation betonen (Melzer & Methner, 2012, S. 76).

Vorsicht geboten ist bei der Verwendung von **Gegenfragen**, bei denen auf eine Frage des Kindes mit einer Rückfrage geantwortet wird. Dies regt zwar zum eigenständigen Nachdenken an, kann jedoch auch verunsichernd wirken oder als autoritär erlebt werden (Melzer & Methner, 2012, S. 77). Ähnlich verhält es sich mit **provokativen oder paradoxen Fragen**. Sie animieren durchaus zur Differenzierung, zum Widerspruch oder Lachen. Das zu ihrer Beantwortung notwendige Verständnis von Ironie und Sarkasmus kann an Kind aber schnell überfordern. (Schütt, 2002, S. 191; Verein Kinderanwaltschaft Schweiz, 2009, S. 86) **Bewältigungsfragen**, welche bisherige Bewältigungsstrategien im Umgang mit dem Problem oder ähnlichen Situationen beleuchten, sind ebenfalls mit Vorsicht zu verwenden (Melzer & Methner, 2012, S.77). Denn wie in Kapitel 6.5 gezeigt, gelingt den Kindern die Erarbeitung von Problemlösestrategien gut, solange diese situationsspezifisch geschieht. Dies erlaubt ihnen, auf bestehende Erfahrung zurückzugreifen. Die kognitiven Abstraktionsleistungen zur Übertragung der Problemlösestrategien bei Bewältigungsfragen sind für Kinder im Grundschulalter enorm herausfordernd. Dies bestätigen auch Melzer und Methner (ebd.), gemäss welchen insbesondere jüngere Grundschul Kinder mit der Beantwortung solcher Fragen überfordern sind. Werden Bewältigungsfragen gestellt, ist ihre Beantwortung unbedingt schrittweise anzuleiten (z.B. *„Du fühlst dich also ‘wie taub im Kopf’, wenn Mama und Papa streiten. Gab es schon andere Situationen wo das Gefühl auch da war? Was hast du da gemacht, damit das Gefühl wegging? Würde das auch helfen, wenn Mama und Papa sich streiten?“*).

Im Gespräch mit dem Kind zu vermeiden gilt es **„Warum?“**, **„Wieso?“** und **„Weshalb?“** Fragen (z.B. *„Warum möchtest du die Herbstferien bei Papa verbringen?“*). Sie vermitteln dem Kind möglicherweise das Gefühl, sich rechtfertigen zu müssen, was das Kind überfordert (Ellneby & von Hilgers, 2012, S. 162; Verein Kinderanwaltschaft Schweiz, 2009, S. 86). Eine ähnliche Wirkung haben gemäss Delfos (2012, S. 156) **„Wie?“**-Fragen, deren Beantwortung ebenfalls häufig eine Wertung verlangt (z.B. *„Wie hast du das gemeint?“*, *„Wie war das Wochenende bei Papa für dich?“*). Das Vornehmen solcher Wertungen verstärkt den durch die Loyalitätsproblematik hervorgerufenen Druck. Aus demselben Grund ist im Zusammenhang mit der Regelung des persönlichen Verkehrs von **Vergleichsfragen** (z.B. *„Ist das Wochenende bei Mami oder Papi schöner?“*, *„Wer kann dich besser trösten?“*) abzusehen (Büchler et al., 2009, S.14).

Aufgrund der bereits mehrfach erwähnten verstärkten Suggestibilität des Grundschul Kindes, dessen Neigung zu sozial erwünschten Antworten und dessen Autoritätsglaubens müssen **suggestive oder strategische Frageweisen**, bei denen das Kind durch die Wortwahl oder para- und nonverbale Signale bereits Hinweise auf die gewünschte Antwort erhält oder in eine gewisse Richtung gedrängt wird,

unbedingt vermieden werden (z.B. „*Du findest die getroffenen Vereinbarungen also gut?*“). Ebenfalls zu verzichten gilt es auf **Pseudofragen** oder **rhetorische Fragen**, bei denen keine wirkliche Antwort erwartet wird oder die Antwort bereits bekannt ist (Melzer & Methner, 2012, S. 72). Sie erinnern an das vorhandene Machtgefälle und wirken sich deshalb negativ auf die Gesprächsmotivation des Kindes aus.

### 7.3.5. Einsatz von Metakommunikation

Wie in Kapitel 6.7 beschrieben, differiert ein Gespräch mit der Beiständin/dem Beistand zwecks Regelung des persönlichen Verkehrs stark von der dem Kind aus dem Alltag bekannten Kommunikation. Der Metakommunikation, der Kommunikation über die Kommunikation, kommt daher im Gespräch mit dem Kind eine besondere Bedeutung zu.

Erst Erläuterungen zu **Gesprächsziel und –zweck**, dem **Gesprächsverlauf** mit den dahinterstehenden **Absichten der gesprächsführenden Person** sowie den **an das Kind gerichteten Erwartungen** erlauben dem Kind, zielgerichtet auf die Situation einzuwirken. Fehlen dem Kind diese Kenntnisse, verunsichert dies (Delfos, 2012, S. 99).

In der einleitenden Metakommunikation sollte das Kind nach der **Vorstellung** der gesprächsführenden Person mit ihrem (institutionellen) Auftrag Informationen über das Gesprächsziel sowie den **zeitlichen und inhaltlichen Gesprächsrahmen** erhalten. Es muss Gelegenheit haben, seinen Informationsstand und die daraus resultierenden **Befürchtungen und Erwartungen hinsichtlich des Gesprächs** zu kommunizieren. Erwartungen und Absichten der gesprächsführenden Person sind zu klären. Um sozial erwünschte Antworten und das Verschweigen von relevanten Hinweisen aufgrund des kindlichen Glaubens an die Allwissenheit von Erwachsenen zu vermeiden, sind konkrete metakommunikative Hinweise für die innerhalb dieses **Gesprächssettings relevanten sozialen Codes** entscheidend. Das Kind ist folglich darauf hinzuweisen, dass Nachfragen bei Unklarheiten erwünscht und das Ablehnen der Beantwortung von Fragen legitim sind. Es ist hilfreich für das Kind, zu wissen, dass es schweigen darf und es keine richtigen und falschen Antworten gibt, sondern sein persönliches Situationserleben interessiert. (Delfos, 2012, S.106; Fegert, 1999, S.13-15) Weiter gilt es zu betonen, dass Informationen erfragt werden, über deren Inhalt die/der Gesprächsführende nicht im Bilde ist und somit sein Feedback als Situationsexperte erwünscht ist (Melzer & Methner, 2012, S.70).

Zentral ist gemäss Erfahrung der Autorin auch, das Kind sorgfältig über die bestehende **Schweigepflicht sowie deren Grenzen** beim Vorliegen einer Kindeswohlgefährdung aufzuklären. Diese Aufklärung hat exemplarisch anhand konkreter Situationsbeispiele in kindsgerechter Sprache zu erfolgen. Das Wissen darum, was mit den der **gesprächsführenden Person anvertrauten Informationen** geschieht, ist für das Kind wesentlich für die Entscheidung, welche Informationen es preisgeben möchte und kann, ohne möglicherweise bestehende Loyalitätskonflikte zu verschärfen.

**Metakommunikation** ist als **fester Kommunikationsbestandteil** in die gesamte Gesprächsdauer zu integrieren (Delfos, 2012, S. 105). Während des Gesprächs können **Hinweise über das Verhalten der**

**gesprächsführenden Person** (z.B. „*Ich denke gerade nach.*“), die **geplanten nächsten Schritte** (z.B. „*Als nächstes möchte ich dir ein paar Fragen zu ... stellen*“) sowie bezüglich der **Absicht einer Frage** (z.B. „*Ich frage dich das, weil...*“) dem Kind helfen, das Geschehen einzuordnen und sich auf das Gespräch zu konzentrieren. Die Angewiesenheit auf das **Feedback des Kindes** sowohl auf inhaltlicher Ebene sowie bezüglich seines Gesprächserlebens ist immer wieder zu betonen (z.B. „*Ich bin froh, dass du mich korrigierst*“, „*Gut, dass du mir sagst, dass du dich langweilst, wenn wir immer nur sprechen.*“). Das Kind ist dazu einzuladen, seine Meinung über das Gespräch zu äussern (Delfos, 2012, S. 105). Aufgrund der erhöhten Empfänglichkeit des Kindes für ablenkende Reize ist die Thematisierung seiner Bedürfnisse hinsichtlich Gesprächstempo und –pausen besonders bedeutend (z.B. „*Ich sehe du schaust auf die Uhr. Ich habe noch ein paar Fragen, die ich dir stellen möchte. Brauchst du zwischendurch eine Pause?*“).

Gesendete Signale auf non- und paraverbalen Ebene können aufgegriffen werden, um das emotionale **Erleben des Kindes** zu erschliessen. Wie bereits im Kapitel non- und paraverbale Kommunikation angedeutet, ist es wichtig, wahrgenommene **Emotionen** bei sich wie beim Kind **anzusprechen** (Melzer & Methner, 2012, S.40). Nimmt die gesprächsführende Person auf die beim Kind wahrgenommenen emotionalen Reaktionen Bezug, fühlt sich das Kind verstanden und es erleichtert ihm die Thematisierung (z.B. „*Du schweigst. Magst du darüber nicht sprechen?*“, „*Du schaust traurig. Was geht dir durch den Kopf?*“). Zeigt das Kind Bereitschaft zur Thematisierung emotionaler Inhalte, hat diese, gemäss Meinung der Autorin, mit der notwendigen Achtsamkeit hinsichtlich angewandter intrapersonalen Selbstregulationsstrategien des Kindes zu passieren. Mittels Emotionsregulationsstrategien signalisierte persönliche Grenzen des Kindes sind zwingend zu achten. Spezifisch bezüglich der Thematik der elterlichen Trennung, kann es bedeutend sein, mit dem Kind auf der Metkommunikationsebene zu thematisieren, dass es beide Elternteile lieben darf, es keine Schuld an der elterlichen Trennung trifft, Gefühle wie Ängste, Trauer, Wut, Hilflosigkeit aber auch ambivalente Gefühle in diesem Zusammenhang berechtigt sind (Dettenborn, 2014, S. 102).

Umgekehrt hilft es dem Kind, Wahrgenommenes richtig einzuordnen, wenn die **gesprächsführende Person** das eigne **Erleben** ebenfalls thematisiert (z.B. „*Wenn ich dir zuhöre, werde ich unsicher... Müsstest wir nochmals darüber nachdenken, wie wir den Wechsel von Mami zu Papi gestalten wollen? Was meinst du?*“). Dies reduziert Spannungen und hilft dem Kind, sich auf das Gespräch zu konzentrieren (Delfos, 2012, S. 148).

Auch ist für ein Kind die **Rückmeldung wie seine Mitarbeit erlebt wird** und ausgesprochenes Lob für seine Gesprächskompetenz hilfreich (z.B. „*Ich bin froh, dass du mir alles so gut erklärst. Dank deinen tollen Beispielen, kann ich mir gut vorstellen, dass...*“, „*Toll, wie gut du schon erklären kannst, wie du dich fühlst. Viele finden das schwierig.*“). Solche positive Verstärkung wirkt motivierend und bietet eine Orientierungshilfe im Gespräch. Denn gemäss Delfos (2012, S. 113) steigt der Feedbackbedarf eines Kindes betreffend seiner Mitarbeit in ihm unbekanntem Situationen.

Abschliessend ist mit dem Kind unbedingt die **weitere Kontaktgestaltung** zu thematisieren (Alle, 2010, S.118). Fragen bezüglich der nächsten Schritte, der Erreichbarkeit und möglichen weiteren Terminen sind zu klären. Enorm wichtig ist, dass an dieser Stelle mit dem Kind besprochen wird, was mit den erhaltenen Informationen geschieht und welche Informationen an die Eltern wie weitergeleitet werden (Mayer & Normann, 2013, S. 163).

### **7.3.6. Einsatz von kreativen und spielerischen Elementen**

Wie in Abschnitt 6.7 zur Kommunikationsfähigkeit deutlich wurde, nutzen Kindern eine weitere Bandbreite an Kommunikationsmöglichkeiten als Erwachsene. Aufgrund der noch nicht vollständig entwickelten sprachlichen Fertigkeiten setzt ein Grundschulkind vermehrt non- und paraverbale aber auch phantasievolle und kreative Mittel zur Kommunikation ein (Berg & Steiner, 2011, S. 36). Daher verlangt die Kommunikation mit dem Kind „Verspieltheit und die Loslösung von festen Mustern“ (Delfos, 2012, S. 16). Gemäss Klees (2001, S. 60) ist das Spiel als Kommunikationsmedium für die kindliche Problembewältigung zentral. Im Spiel gelingt dem Kind der Ausdruck von Situationen und Erlebnissen, deren Versprachlichung das Kind überfordern würde (Klees, 2001, S. 62). Die in Kapitel 6.6 thematisierte Leistungssteigerung im grob- wie feinmotorischen Bereich sowie die dadurch hervorgerufene Freude an solchen Tätigkeiten, stellen wertvolle Ressourcen für die Arbeit mit Kindern dar.

Die Parallelausübung mehrerer Aktivitäten ist für Kinder längst keine so grosse Herausforderung wie für Erwachsene (Delfos, 2012, S. 92). Vielmehr wirkt die Integration weiterer Aktivitäten ins Gesprächssetting für sie unterstützend (S 94). Sofern die Aufgaben für das Kind leicht zu bewältigen sind, werden sie vom Kind spontan mit grossem Eifer ausgeführt. Der Einsatz solcher Aktivitäten ist förderlich für eine positive Beziehungsgestaltung, ermöglicht die Herstellung einer angenehmen Gesprächsatmosphäre und einer abwechslungsreichen, kindgerechten, motivierenden Gesprächsstrukturierung (Bodmann & Rumo-Jungo, 2003, S.33; Delfos, 2012, S. 93; Melzer & Methner, 2012, S.87). Melzer und Methner (2012, S. 69) bestätigen, dass beim Kind durch die Kombination von Reden und einer Aktivität ein Abbau der aus der ungewohnten Gesprächssituation resultierenden Verunsicherung erwirkt werden kann. Des Weiteren ermöglicht die Verwendung von kreativen und spielerischen Aktivitäten, wie angetönt, häufig eine Externalisierung des Geschehens und wirkt dadurch entlastend.

Die Einsatzmöglichkeiten für solche spielerische und kreative Methoden im Gespräch mit dem Kind sind vielfältig. Die Autorin unterscheidet dabei zwischen thematisch unabhängigen und inhaltlich zielgerichteten Aktivitäten.

**Thematisch unabhängige Aktivitäten** wie das Spielen eines Karten-, Brett- oder Bewegungsspiels, freie gestalterische Arbeiten (Zeichnen, Malen, Basteln etc.) oder sportliche Betätigungen als Warm-Up, Auflockerung für Zwischendurch, als Entspannung zum Schluss oder als begleitende Aktivität während des Gesprächs schaffen Abwechslung, lockern die Atmosphäre auf, erleichtern dem Kind die anschliessende Fokussierung auf das Gespräch und fördern die Beziehung.

Gemäss der Erfahrung der Autorin, bietet es sich besonders bei Kindern mit einem starken Bewegungsdrang an, kurze von den thematischen Inhalten unabhängige Bewegungspausen zur Auflockerung einzuschalten, um dem Kind die anschliessende Fokussierung auf das Gespräch zu erleichtern.

Allgemein scheint der Autorin insbesondere der Einsatz von gestalterischen Elementen im Zusammenhang mit solchen thematisch unabhängigen Aktivitäten bedeutend. Malen und Zeichnen sind den Kindern vertraute Tätigkeiten. Das Malen und Zeichnen kann nebenbei und ohne Vorschriften bezüglich des Motivs geschehen. Die Ausübung einer bekannten Tätigkeit fördert das Gefühl von Sicherheit und ermöglicht dem Kind auf natürliche Weise den Blickkontakt zu unterbrechen (Schütt, 2002, S. 248). Für die gesprächsführende Person ist das Aussprechen von Lob sowie das Bekunden von Interesse bezüglich der Zeichnungsinhalten eine Möglichkeit zur ungezwungenen Kontaktaufnahme (S. 248). Es kann auch gemeinsam mit dem Kind ein Bild gemalt werden (z.B. abwechselnd, immer wenn eine neue Farbe benötigt wird wechselt der Zeichner) oder kleinere Bastelarbeiten (z.B. Scherenschnitte, Faltarbeiten) werden nebenbei erstellt (Berg & Steiner, 2011, S. 121).

Bei begleitenden Aktivitäten ist darauf zu achten, die Aufmerksamkeit des Kindes wieder auf die Gesprächsinhalte zurückzuführen, wird diese von der Aktivität dominiert. Gemäss Delfos (2012, S. 96) kann es sinnvoll sein, in solchen Momenten das Reden zu dosieren und den Augenblick abzuwarten, wo die Tätigkeit an Bedeutung verliert.

**Inhaltlich zielgerichtete Aktivitäten** dienen zusätzlich der Informationsgewinnung. Das Kind wird mit einer konkreten Aufgabe betraut und das Produkt der jeweiligen Tätigkeit als Gesprächsbasis genutzt. So wird das Kind etwa aufgefordert ein Familienbild zu erstellen, die aktuelle Lebenssituation durch eine Aufstellung mittels Figuren oder anderen Materialien zu visualisieren, im szenischen Spiel eine bestimmte Situation nachzustellen oder Bildkarten auszusuchen, welche seinen emotionalen Zustand wiederspiegeln.

Eine Auflistung von Ideen zu inhaltlich zielgerichteter visualisierenden, kreativen und spielerischen Aktivitäten im Rahmen von Gesprächen zwecks Besuchsrechtsreglungen ist im **Anhang A** zu finden.

Bei der Ausführung der Aktivitäten sowie der anschliessenden Thematisierung ist dem Kind genügend Zeit zu lassen Korrekturen anzubringen und seine Gedanken zu versprachlichen. Interpretationen und Wertungen der Aktivitäten sind zu vermeiden (Melzer & Methner, 2012, S. 96). Beim Beobachten des kindlichen Spiels entwickelt die gesprächsführende Person leicht Vorstellungen hinsichtlich möglicher Deutungen kindlicher Handlungen. Solche Interpretationen gilt es tendenziell zu vermeiden, immer aber im Gespräch mit dem Kind auf deren Richtigkeit zu prüfen (Delfos, 2012, S. 155). Um Suggestion zu vermeiden, sollen spielerische und kreative Elemente im Gespräch ergänzend als Hilfsmittel zur Förderung der Kommunikation und nicht als diagnostische Instrumente eingesetzt werden (Bodmann & Rumo-Jungo, 2003, S. 32).

Damit eine angenehme Atmosphäre entstehen kann, ist es wichtig, dass die gesprächsführende Person Hilfsmittel wählt, bei deren Einsatz sie sich wohlfühlt (Melzer & Methner, 2012, S.88). Die Autorin empfiehlt deshalb eine vorgängige Erprobung der verwendeten Methoden.

Aktivitäten und Produkte derselben können fotografisch festgehalten und so für den weiteren Beratungsprozess zugänglich gemacht werden (Berg & Steiner, 2011, S.93). Solche Visualisierungen fördern nicht nur, wie in Kapitel 6.5 gezeigt, das kindliche Erinnerungsvermögen, sondern sind auch hilfreich, um die Elternteile für die Situation und das Erleben des Kindes zu sensibilisieren. Für eine Nutzung der Produkte für den Beratungsprozess auf der Erwachsenenenebene ist unbedingt vorgängig beim Kind das Einverständnis einzuholen.

## ***7.4. Aufbau und Ablauf des Gesprächs***

Basierend auf in den vorangehenden Abschnitten erläuterten Besonderheiten in der Gesprächsführung mit dem Grundschulkind wird nun ein möglicher Gesprächsablauf vorgestellt.

### **7.4.1. Gesprächsvorbereitung**

Eine sorgfältige Gesprächsvorbereitung entlastet die Beistandin/den Beistand im Gespräch kognitiv, gibt Sicherheit, ermöglicht eine volle Konzentration auf das Kind und trägt somit zu einer entspannten Gesprächsatmosphäre bei.

#### **7.4.1.1. Vorbereitung der gesprächsführenden Person**

Wie vorangehend deutlich wurde, profitieren Kinder im Grundschulalter von einer klaren Gesprächsstrukturierung und Transparenz bezüglich der Absichten der gesprächsführenden Person. Das Erstellen eines groben **Gesprächsleitfadens**, der jeweils mehrere **einleitende nicht suggestive Fragestellungen zu den einzelnen Themengebieten** enthält, erleichtert es der Beistandin/dem Beistand, flexibel auf die für Kinder typischen thematischen Wechsel zu reagieren, ohne den Überblick über noch zu thematisierende Inhalte zu verlieren (Dettenborn, 2014, S. 100-101).

Wie zu Beginn dieses Kapitels erwähnt, erfolgt das Gespräch mit dem Kind nach den Erstgesprächen mit den Elternteilen. In den Vorgesprächen mit den Eltern werden inkompatible Positionen bezüglich Besuchsrechtsregelungen schnell manifest. Eine nicht wertende, **neutrale Aufbereitung** dieser **Konfliktpunkte** ist ein hilfreiches Instrument, um dem Kind eine möglichst loyalitätskonfliktfreie Äusserung zu diesen Punkten zu ermöglichen (Bernhardt, 2013, S. 216).

Die bereits durch die Vorgespräche mit den Elternteilen gewonnen Informationen sind zur **Hypothesenbildung** hinsichtlich der familiären Situation und dem Erleben des Kindes derselben zu nutzen (Schütt, 2002, S. 131). Weiter sind auch die eigenen Vorstellungen betreffend des Gesprächsverlaufs zu reflektieren. Solche Hypothesen ermöglichen das Bewusstwerden von eigenen handlungsleitenden Werten und Normen, bestehenden Vorurteilen und erlauben damit deren bewusste Überprüfung im Gespräch (Diez et al. 2009, S. 79). Dies ist aufgrund der erhöhten Suggestibilität von Kindern von

besonderer Bedeutung. In der Vorbereitung ist es, wie vorangehend erläutert, wichtig, sich als mandatsführende Person das Gesprächsziel nochmals zu verdeutlichen und sich eigener Unsicherheiten bewusst zu werden (Delfos, 2012, S. 134, S.148). Dieses Bewusstsein ist notwendige Voraussetzung, um dem Kind die benötigte transparente Information bezüglich der Gesprächscodes und die an es gerichteten Erwartungen bieten zu können.

#### 7.4.1.2. Gespräch mit den Eltern

Kinder stehen in einem engen Abhängigkeitsverhältnis zu ihren Eltern. Sie haben gelernt, deren Entscheide zu akzeptieren, auf ihren Rat zu hören und sich ihnen gegenüber loyal zu verhalten. Um den durch die elterliche Trennung hervorgerufenen Loyalitätskonflikt im Gespräch nicht zu verstärken, ist es daher zentral, die Eltern von der Notwendigkeit des Gesprächs mit dem Kind und von dessen Mehrwert zu überzeugen. Beide Elternteile sind deshalb im Vorfeld über **Zweck, Inhalt, Ablauf** sowie **Vertraulichkeit des Gesprächs mit dem Kind** aufzuklären. Eine Exploration ihrer **Erwartungen, Befürchtungen und Unklarheiten** hinsichtlich der Möglichkeiten und Grenzen des Gesprächs hat ebenfalls zu erfolgen. Dadurch werden die Eltern befähigt, dem Kind zu erklären, was es am Gespräch erwartet und dieses positiv darauf einzustimmen. Gemäss Mayer und Normann (2013, S. 162) erhöht dies die Gesprächswirksamkeit. Die Erlaubnis der Eltern über die Scheidung/Trennung und das Familienleben sprechen zu dürfen, ist für das Kind bedeutend. Weiter können mit den Eltern in einem solchen Vorgespräch **Absprachen** betreffend des **Gesprächstermins** und dessen **Dauer**, der **Begleitperson** und deren Information, der Form der **Einladung** des Kindes und dem **Umgang mit allfälligen Gefühlsausbrüchen des Kindes im Gespräch** getroffen werden (Diez et al., 2009, S. 88-89). Elternteile vermögen eine kompetente Einschätzung abzugeben, wie lange es dem Kind gelingt, sich in einer Gesprächssituation zu konzentrieren, ob es Pausen benötigt, welche Art von **Aktivitäten oder Materialien** (Spielzeug etc.) das **Kind motivieren** und für welche **Themen** (z.B. Freizeitaktivitäten) es zu begeistern ist (S.90-91). Dieses Wissens hilft nicht nur der mandatsführenden Person bei der Gesprächsvorbereitung, sondern trägt auch dazu bei, dass die Eltern sich in ihrer Elternkompetenz gestärkt und ernstgenommen fühlen. Dies erhöht gemäss Diez et al. (2009, S. 44) deren Bereitschaft auf eine Mitarbeit des Kindes hinzuwirken. Die Vorinformationen der Eltern hinsichtlich der Lebensverhältnissen, der Konfliktgeschichte und der aktuellen Konfliktsituation erlauben der gesprächsführenden Person zudem, sich ein **Bild über die Rahmenbedingungen** zu machen, zu welchen die kindlichen Bedürfnisse in Beziehung zu setzen sind (Schütt, 2002, S. 131).

#### 7.4.1.3. Einladung zum Gespräch

Die Einladung hat zum Ziel, das Kind über sein **Recht auf Meinungsäusserung**, die Möglichkeit zur Teilnahme am Gespräch, dessen **Zweck, Inhalt** und **Ablauf** zu informieren, so dass es eine Vorstellung davon entwickeln und sich frei für oder gegen eine Teilnahme aussprechen kann. Gemäss Bühler et al. (2009, S. 9) hat diese **Einladung schriftlich** zu erfolgen, um eine Überforderung des Kindes zu vermeiden.

Die für die verbale Kommunikation in Abschnitt 7.3.1 benannten Grundsätze gelten analog für die schriftliche Kommunikation. Die Einladung soll den **sprachlichen Fertigkeiten des Kindes entsprechend formuliert** sein, es persönlich ansprechen, auf seine Situation Bezug nehmen und Standardformulierungen vermeiden. Kurze Abschnitte, eine **übersichtliche Gliederung**, hervorheben zentraler Elemente durch Fettdruck oder Unterstreichen, einen anderthalbfachen Zeilenabstand sowie eine genügend grosse Schriftgrösse erleichtern dem Kind die Lektüre (Schütt, 2002, S. 269). Das Unterbreiten eines **konkreten Terminvorschlags** sowie Angaben bezüglich des **Vorgehens bei Terminverschiebung oder Absage** geben dem Kind das Gefühl, ernst genommen zu werden und ermöglichen ihm die mentale Vorbereitung auf das Gespräch (Büchler et al., 2009, S.10). Wichtig ist auch die Angabe der **Gesprächsdauer**, damit sich das Kind darauf einstellen kann. Ebenfalls sollte dem Kind mitgeteilt werden, **wer es an das Gespräch begleitet** und dass das eigentliche Gespräch aber nicht im Beisein dieser Person, sondern allein mit der Beiständin/dem Beistand stattfindet. Es empfiehlt sich der Einladung eine **Wegbeschreibung** sowie **Fotografien der gesprächsführenden Person und des Gesprächsorts** anzufügen (Schütt, 2002, S. 269). Solche visuellen Hilfen können massgeblich die kindliche Verunsicherung reduzieren und sind eine wertvolle Stütze für die mentale Gesprächsvorbereitung. Die Eltern und die Begleitperson sind jeweils in einem separaten Schreiben über die Einladung an das Kind zu informieren (Schütt, 2002, S. 266).

Eine exemplarische Ausformulierung einer solchen Gesprächseinladung ist im **Anhang B** zu finden.

#### 7.4.2. Einführender Gesprächsteil

Kinder sind im Vorfeld des Gesprächs oft von Ängsten und Unsicherheiten geplagt wie: Darf ich immer noch zu beiden Eltern Kontakt haben? Wie kann ich meine Wünsche in Bezug auf die Gestaltung der Kontakte äussern, ohne dass Mama oder Papa gekränkt sind? Was erwartet mich wohl beim Gespräch?

Im einführenden Gesprächsteil geht es deshalb um ein erstes Kennenlernen, die Schaffung von Vertrauen und einer angenehmen Gesprächsatmosphäre. Dem Kind soll vermittelt werden, dass man als Beiständin/Beistand Interesse an ihm, seinem Befinden, seinen Ängsten und seinem Leben hat, um dieses Wissen für die Findung einer individuellen kindgerechten Lösung zu nutzen (Weber, 2013, S. 151). Gemäss Delfos (2012, S. 125) ist eine gute Einführung massgeblich mitbestimmend für den erfolgreichen Verlauf des Gesprächs. Dabei spielen die in Kapitel 7.4 vorgestellten einführenden Metakommunikationselemente eine entscheidende Rolle.

Wird das Kind am vereinbarten Treffpunkt abgeholt, kann im Anschluss an die **Begrüssung** mittels lockerer, an die Situation adaptierter Konversation ein **erster Kontakt** hergestellt werden (z.B. „*Hast du gut hierher gefunden?*“, „*Bist du direkt von der Schule gekommen?*“). Sinnvoll ist auch die Frage nach dem derzeitigen Befinden („*Wie geht es dir gerade?*“, „*Manche sind am Anfang eines Gesprächs aufgeregt, wie ist das bei dir?*“). Schütt (2002, S. 275) weist darauf hin, dass Kinder sich gewohnt sind, nach Erwachsenen begrüsst zu werden. Deshalb kann ein kurzer Austausch (Händeschüt-



teln, freundlicher Wortwechsel, Lächeln etc.) zwischen der Begleitperson und der Beiständin/dem Beistand ein Sicherheitsgefühl vermitteln und den Vertrauensaufbau erleichtern. Ebenfalls ist es gemäss Ansicht der Autorin hilfreich, wenn die Begleitperson das Kind explizit ermuntert, seine Fragen zu stellen, Anliegen zu äussern und offen über alles zu reden, was es beschäftigt.

Wie im Abschnitt 7.1.2 Gesprächssetting beschrieben, spielt die Räumlichkeit in der das Gespräch geführt wird und die Vertrautheit des Kindes damit eine nicht unwesentliche Rolle. Damit der Vertrauensaufbau klappt, ist dem Kind genügend Zeit zu lassen, im Raum anzukommen, sich umzusehen und sich einen Platz zu suchen (Schütt, 2002, S. 156). Eine erste **Vorstellung** der gesprächsführenden Person mit ihrer Funktion und Aufgabe, verschafft dem Kind Zeit, sich mit der gesprächsführenden Person und dem Raum vertraut zu machen (Büchler et al., 2009, S. 11). Einige wenige persönliche Informationen zur Gesprächsführenden Person (z.B. Hinweise auf eigene (Enkel)Kinder im Alter des Kindes) erleichtern dem Kind den Zugang (Schütt, 2002, S. 276). Werden, wie in Kapitel 7.1.2 beschrieben, Getränke und Popcorn angeboten, so kann das Kind vorgängig zur Vorstellung darauf hingewiesen werden, dass es sich bedienen darf.

Unverfängliche, für das Kind leicht zu beantwortende Fragen nach seinen Lieblingsaktivitäten, Interessen und Hobbies (hier können die Themen aufgegriffen werden, für welche sich das Kind gemäss den Informationen aus dem Vorgespräch mit den Eltern begeistert) ermöglichen dem Kind, wie in Kapitel 7.3.4 gezeigt, Vertrauen zu fassen und sich zu entspannen. Die Bekundung von Interesse an der Lebenswelt des Kindes wird durch aktives Zuhören sowie weiterführende Fragen verdeutlicht.

Anschliessend geht es darum, das Kind altersgerecht über **Sinn und Zweck des Gesprächs**, dessen Ablauf, ungefähre Dauer und Möglichkeiten und Grenzen zu informieren. In diesem Zusammenhang können zunächst die **Fragen, Erwartungen und Vorstellungen des Kindes** sowie die Art und Weise dessen Vorinformation erkundet werden (z.B. „*Ich freu mich, dass du gekommen bist. Das hat vielleicht etwas Mut gebraucht... Weißt du überhaupt, weshalb du heute hier bist?*“, „*Hast du eine Vorstellung, was du heute besprechen möchtest?*“). Bemerkt die gesprächsführende Person, dass das Kind durch die Loyalitätsproblematik stark unter Druck steht, akute Unsicherheiten und viele Fragen bezüglich der Trennungsthematik bestehen, ist es angezeigt, wie in Abschnitt 7.1.1. beschrieben, durch Information **Verarbeitungshilfe** zu leisten.

In Bezug auf das Gespräch soll das Kind, wie in Kapitel 7.4 dargelegt, wissen, dass die gesprächsführende Person an seiner Meinung interessiert ist, es keine falschen Antworten gibt und es immer nachfragen, die Beantwortung von Fragen ablehnen oder die gesprächsführende Person korrigieren darf. Bedeutend ist auch bereits zu diesem Zeitpunkt darauf hinzuweisen, dass das Kind nicht über die Entscheidungsmacht verfügt (Büchler et al., 2009, S.11). So werden eine Verschärfung von Loyalitätskonflikten vermieden und keine falschen Hoffnungen geweckt. Zudem ist das Kind auch umfassend über die Schweigepflicht und deren Grenzen aufzuklären. Wenn für das Kind transparent ist, was von ihm im Gespräch erwartet wird, was mit den Informationen geschieht und inwiefern diese im Prozess Berücksichtigung finden, kann es im Gespräch Verantwortung übernehmen.

Die Art und Weise der **Dokumentation oder Protokollierung** des Gesprächs ist ebenfalls mit dem Kind zu thematisieren. Schütt (2002) weist darauf hin, dass das Kind „durch eine unmittelbare förmliche Protokollierung verwirrt werden könnte“ (S. 292). Dem Kind ist zu erklären, dass sich die gesprächsführende Person hin und wieder etwas notiert, um sich die besprochenen Inhalte merken zu können. Delfos (2012, S. 74) verweist auf Eignung der Gesprächsdokumentation mittels Tonaufnahme, wobei unbedingt vorgehend eine Einverständniserklärung einzuholen ist. In jedem Fall muss das Kind über den Zweck der Aufnahme und deren anschliessenden Verwendung informiert werden.

Der **thematische Einstieg** kann möglicherweise über eine der aufgehängten Kinderzeichnungen geschehen, indem die gesprächsführende Person vom Kind erzählt, welches diese Zeichnung gemalt und sich in einer ähnlichen Situation befunden hat (Schütt, 2002, S.160-161). Im Anschluss kann auf die aus dem Vorgespräch mit den Eltern erhaltenen Informationen Bezug genommen und das Kind um eine Schilderung der aktuellen familiären Situation und deren Erleben aus seiner Sicht gebeten werden. Die gesprächsführende Person legt dem Kind offen, dass sie über den Streit der Eltern im Bild ist (Baumann, 2008, S.59). Sie weist darauf hin, dass diese Situation für das Kind möglicherweise schwierig und verunsichernd ist, es traurig, hilflos oder wütend macht. Die Bekundung von Verständnis für den mit den zahlreichen Veränderungen in der kindlichen Lebenswelt einhergehenden Stress und die damit verbundenen Anpassungsschwierigkeiten (Trennungsängste, Konzentrationsschwierigkeiten, Leistungsabfall, Streit mit Freunden etc.) erleichtert dem Kind unter Umständen im Anschluss die Thematisierung solcher oft mit Schuld- und Schamgefühl behafteten Themen. Gemäss Ansicht der Autorin ist es wichtig, zu betonen, dass das Erleben jedes Kindes anders ist und man deshalb in der Folge mit den Fragen darauf abzielt, die Meinung des Kindes zu erfahren, um für seine Situation die beste Lösung zu finden. Laut Schütt (2002, S. 279) wirkt die Betonung der Angewiesenheit auf die Mithilfe des Kindes aufgrund der kindlichen Hilfsbereitschaft motivierend. Ein offener Einstieg in die Thematik ist möglich durch Fragen wie: „*Erzähl doch mal, wie ist das bei dir?*“

Ideen für die konkrete Ausgestaltung dieses einführenden Teils sind im **Anhang C** zu finden.

### 7.4.3. Hauptteil

Im Hauptteil geht es darum, wie in Kapitel 7.1.1. beschrieben, die Sichtweise des Kindes hinsichtlich seiner aktuellen Lebenssituation, seine Befindlichkeit diesbezüglich sowie seine Wünsche betreffend der Gestaltung und konkreten Umsetzung des persönlichen Verkehrs in Erfahrung zu bringen. Dazu ist die Beziehungsqualität des Kindes zu den Elternteilen zu ermitteln und die Verträglichkeit der aktuell praktizierten Form des persönlichen Verkehrs mit dem Kindeswohl zu prüfen. Um diese inhaltliche Herausforderung zu bewältigen, sind Bestrebungen der gesprächsführenden Person zur **Aufrechterhaltung und Förderung der positiven Beziehung** und angenehmen Atmosphäre **mittels Metakommunikation** notwendig. Bemerkt die gesprächsführende Person beim Kind emotionale Reaktionen, die auf Unsicherheit, Angst oder Unwohlsein im Gespräch hindeuten, ist dies, wie im Kapitel Metakommunikation beschrieben, zu thematisieren. Die in Kapitel 7.2 beschriebene, nicht drängende,

akzeptierende, dem Kind zugewandte Haltung der gesprächsführenden Person ist beizubehalten. Dabei dienen aktive Interessenbekundungen und das Aussprechen von Lob bezüglich den kommunikativen Leistungen des Kindes der Beziehungspflege.

Dem Kind werden Fragen gestellt zur aktuellen Beziehung und Kontaktgestaltung zu beiden Elternteilen auch verglichen zu der Zeit vor der elterlichen Trennung, dessen Zufriedenheit damit und Wünsche diesbezüglich. Auf die Gestaltung der Übergaben und deren Erleben ist besonders einzugehen, da diese gemäss Brunner (2010, S. 5) oft eine besondere Herausforderungen für das Familiensystem darstellen.

Aufgrund der kindlichen Präferenz des exemplarischen und rückwärtsgerichteten kausalen Denkens sowie ihrer Gegenwartsorientierung im Denken und Handeln liegt es nahe, erst aufbauend auf die ausführliche **Exploration des Ist-Zustands** eine **Bestimmung des Soll-Zustands** vorzunehmen und abschliessend über **Möglichkeiten zu dessen Erreichung** nachzudenken.

Dementsprechend eignen sich Fragen zur **aktuellen Familiensituation und den Lebensverhältnissen** („*Erzähl doch mal, wer alles zu deiner Familie gehört?*“, „*Kannst du mir ein bisschen darüber berichten, wer wo wohnt?*“, „*Es gibt viele Kinder, die zwei Zuhause haben. Jede Familie organisiert das ein bisschen anders. Magst du mir erzählen, wie ihr das gelöst habt?*“) für den Einstieg. Eine Exploration der Ist-Situation mittels spielerischen Zugängen wie der **Aufstellung der Lebenswelt** des Kindes oder **zeichnerischer Darstellung** derselben erleichtert dem Kind, wie in Kapitel 7.3.6 *Einsatz von kreativen und spielerischen Elementen* gezeigt, den Einstieg zusätzlich. Erwähnte, durch die elterliche Trennung bedingte Veränderungen in der kindlichen Lebenswelt können so aufgegriffen und thematisiert werden (z.B. Änderungen bezüglich Schulweg, Sozialkontakten, Freizeitaktivitäten, Wohnsituation, Kinderzimmer, Zugriff auf Spielsachen, Regeln im Familienalltag, Erreichbarkeit wichtiger Bezugspersonen). Gewinnt das Kind Vertrauen zur gesprächsführenden Person und kann sich auf die Fragen einlassen, können auch intimere Fragen zum **Erleben des Kindes bezüglich der Veränderungen** in der Lebenswelt und den familiären Beziehungen gestellt werden (Bernhardt, 2013, S. 218).

Anschliessend werden die kindlichen Vorstellungen hinsichtlich des **Soll-Zustandes** erfragt. Gemäss Melzer und Methner (2012, S. 31) ist die Visualisierung desselben empfehlenswert. Analog zur vorgängigen Darstellung der aktuellen Situation kann auch die **Zukunftsvision** des Kindes bezüglich der Gestaltung des persönlichen Verkehrs mittels einer **Aufstellung** oder einer grafischen **Darstellung** erfasst werden. Gemeinsam mit dem Kind wird überlegt, welche **Veränderungen** notwendig sind, **um der gewünschten Gestaltung näher zu kommen**.

Durch **lösungsorientierte Fragen** wird das Kind bei der Entwicklung von seinen Bedürfnissen entsprechenden Ideen für die Regelung des persönlichen Verkehrs unterstützt. Dafür eignen sich, wie in Kapitel 7.3.4 dargelegt, zirkuläre und hypothetische Fragestellungen besonders, aber auch Ausnahmefragen sind hier eine wertvolle Ressource (z.B. „*Wenn ich deine Grossmutter fragen würde, wie wir die Mama- und Papa-Zeiten so regeln können, dass es dir wohl ist, was würde sie mir wohl sagen?*“, „*Stell dir vor, ihr findet eine Lösung, wie du von Mama zu Papa wechseln kannst, ohne dass sich die*

*Beiden streiten müssen, wie sähe eine solche Lösung aus?“, „Stell dir vor, eine Fee kommt vorbei und du darfst dir drei Sachen wünschen für die Besuche bei Papa/Mama. Was würdest du dir wünschen?“, „Gab es schon mal ein Wochenende, bei dem es dir leicht gefallen ist, von Mama zu Papa zu wechseln? Was war da anders? Was hat Mama anders gemacht? Was hat Papa anders gemacht?“).*

Bernhardt (2013, S. 219) weist darauf hin, dass es das Kind hinsichtlich der Loyalitätsproblematik als Entlastung empfindet, wenn im Vorfeld zur **Exploration** seiner Präferenzen seine Vorstellungen darüber abgefragt werden, was aus **Sicht des Vaters und der Mutter die richtige Lösung** wäre (z.B. „Was würde sich wohl dein Vater wünschen, wie die Übergaben laufen sollen?“, „Was würde deine Mutter ändern, wenn sie alleine bestimmen dürfte?“). Dadurch wird dem Kind verdeutlicht, dass auch die Interessen der Eltern Berücksichtigung finden. Werden im Anschluss die Interessen und Lösungs-ideen des Kindes erhoben, spielt die Partialisierung, wie sie in Kapitel 7.3.3. beschrieben wurde, eine wichtige Rolle. Fragen nach zweit und drittbesten Varianten oder Teillösungen ermöglichen oft die Ausarbeitung konkreter, alltagsnaher und leichter umsetzbarer Ideen, wie eine Situationsveränderung für das Kind erwirkt werden kann.

In Kapitel 6.5 wurde die positive Wirkung von Visualisierungen auf das kindliche Vorstellungsvermögen dargelegt. Werden die Vorstellungen hinsichtlich der Gestaltung des persönlichen Verkehrs konkret, liegt es also nahe, gemeinsam mit dem Kind **Wochen- und Jahrespläne** zu entwerfen und so mögliche Schwierigkeiten (z.B. Ausübung von ortsgebundenen Freizeitaktivitäten) und Wünsche (z.B. längere Ferienaufenthalte, Wünsche bezüglich Feiertagen, Gestaltung von Familienfeiern) zu thematisieren. Dadurch wird das eher gegenwartsorientierte Kind bei der Strukturierung und der Entwicklung eines Überblicks unterstützt und befähigt, eigene Vorstellungen und Wünsche zu entwickeln und einzubringen. Zudem kann die gesprächsführende Person dem Kind so aufzeigen, welche Vorschläge Mama, Papa oder sie selbst haben und dessen Einstellung dazu erkunden (Diez et al., 2009, S. 53).

Konkretisierende Gestaltungshinweise für den Hauptteil sind in **Anhang D** festgehalten.

#### **7.4.4. Abschliessender Gesprächsteil**

In der abschliessenden Phase geht es darum, die wesentlichen Erkenntnisse aus dem Gespräch zusammenfassend festzuhalten, das weitere Vorgehen mit dem Kind zu klären, es über bereits geplante Schritte zu informieren, mit ihm zu besprechen, welche Inhalte mit den Eltern thematisiert werden und ihm einen positiven Gesprächsabschluss zu ermöglichen (vgl. Kapitel 7.3.5). Der **Gesprächsabschluss** ist sorgfältig durch Ankündigung auf **metakommunikativer Ebene einzuleiten**, um dem Kind nicht durch eine abrupte Beendigung des Gesprächs das Gefühl zu geben, etwas Falsches gesagt zu haben oder keine Aufmerksamkeit mehr zu verdienen (Delfos, 2012, S. 150).

Da Kinder im Grundschulalter kognitiv nicht in der Lage sind, die gesamte Gesprächsdauer zu überblicken (Bernhardt, 2013, S. 220), hilft ihnen eine **abschliessende Zusammenfassung** einen Überblick über die besprochenen Inhalte zu gewinnen, ihren Anteil am Gespräch zu verstehen und ihren Bedürfnissen entsprechend zu **ergänzen** (Delfos, 2012, S. 150). Dem Kind ist unbedingt Raum zu

bieten, frei Fragen zu stellen, Anliegen zu äussern oder Themenbereiche anzusprechen, welche seiner Empfindung nach im Gespräch zu kurz gekommen sind oder gefehlt haben (z.B. „Gibt es eine Frage, die ich vergessen habe zu stellen?“, „Gibt es etwas, das ich noch wissen sollte?“, „Was soll ich deiner Mama/deinem Papa unbedingt noch mitteilen?“).

Anschliessend ist mit ihm zu thematisieren, welche der **Informationen die Elternteile** erhalten und in welcher Form diese Mitteilung geschieht (werden Fotos von den durch das Kind erstellten Aufstellungen oder von ihm gemalten Bildern gezeigt? Erhalten die Eltern Ausschnitte aus der schriftlichen Dokumentation/den Tonaufnahmen gezeigt/vorgespielt? Wird die Beiständin/der Beistand die Eltern zusammenfassend mündlich informieren? Möchte das Kind direkt im Beisein der Beiständin/des Beistandes gewisse Anliegen und Wünsche formulieren?). Zudem wird das Kind über **anstehende Gesprächstermine** und das **weitere Vorgehen** informiert.

Wurde im Gespräch deutlich, dass es dem Kind an gewissen **Bewältigungsstrategien** zum Umgang mit dem elterlichen Konflikt mangelt, so kann dies thematisiert werden. Je nach Situation ist es angezeigt, das Kind über bestehende professionelle Unterstützungsangebote (wie Gruppenangeboten für Scheidungskinder, Begleitung durch eine psychologische Fachperson) zu informieren und dessen Einstellung dazu zu erfragen (Büchler et al. 2009, S. 16). Teilweise können dem Kind auch direkt durch die gesprächsführende Person Strategien zum Umgang mit konkreten problematischen Situationen an die Hand gegeben werden (z.B. wenn ein Kind von den Eltern instrumentalisiert wird oder ein Elternteil schlecht über den jeweils anderen Elternteil redet, das Kind auf sein Recht hinweisen, sich in solchen Situationen abgrenzen zu dürfen und Strategien dafür mit ihm zu besprechen) (Baumann, 2008, S. 73).

Neben der Transparenz bezüglich des weiteren Verfahrens ist für das Kind die **positive Würdigung des Gesprächs** an dieser Stelle wichtig, um das Gespräch mit einem guten Gefühl beenden zu können (Delfos, 2012, S. 151-152). Deshalb hat die gesprächsführende Person dem Kind eine Rückmeldung dazu zu geben, wie sie seine Mitarbeit erlebt hat und sich für diese zu bedanken. Dabei erachtet es die Autorin als entscheidend, explizit zu betonen, dass das Kind alles richtig gemacht hat, möglicherweise nicht all seine Wünsche Berücksichtigung finden können, es letztlich keine Verantwortung für den Entscheid trägt, aber sein Beitrag sehr wertvoll für die gemeinsame Erarbeitung einer guten Lösung war. Der Hinweis, dass sich das Kind jederzeit bei der Beiständin/dem Beistand melden darf, sollte es Fragen, Ergänzungen, Korrekturen, Änderungswünsche oder sonstige Anliegen haben, ist, gemäss Ansicht der Autorin, eine wichtige Entlastung für das Kind. In diesem Zusammenhang sind mit dem Kind konkrete Möglichkeiten zur Kontaktaufnahme mit der gesprächsführenden Person zu besprechen.

Ein **Rückblick auf das Gespräch auf metakommunikativer Ebene** ist für das Kind, gemäss Erfahrung der Autorin, eine gute Möglichkeit, um mit den thematischen Gesprächsinhalten abzuschliessen und in den Alltag zurückzukommen. Durch die Feedbackmöglichkeit bezüglich seines Gesprächserlebens fühlt sich das Kind ernstgenommen.

Das Gespräch ist für das Grundschulkind kognitiv wie emotional eine Herausforderung (Delfos, 2012, S. 150). Deshalb sollte im **Anschluss** an das Gespräch unbedingt für die notwendige **Entspannung** gesorgt werden. Beispielsweise ist ein Ausklingenlassen des Gesprächs durch einen kurzen Small-Talk, bei dem gemeinsamen noch etwas getrunken und genascht wird, denkbar. Als Gesprächsthemen bieten sich etwa nach dem Gespräch geplante Aktivitäten, der bald anstehende Fussballmatch, Wochenend- oder Ferienpläne etc. an. Ein abschliessendes Lob für die Mitarbeit ist auf jeden Fall angebracht. Auch ein kleines Geschenk (z.B. Aufkleber, etwas Süsses, kleines Spielzeug) als Zeichen der Wertschätzung und Anerkennung der Leistung, wird besonders von jüngeren Grundschulkindern gern genommen (Delfos, 2012, S. 152). Ebenfalls eignet sich eine gemeinsame spielerische und körperliche Aktivität nach Gesprächsabschluss (z.B. ein kurzes Bewegungsspiel, einige Dehnübungen nach dem langen Stillsitzen, ein kurzes Wettrennen bis zur Begleitperson) aufgrund des kindlichen Bewegungsdrangs besonders gut zur Auflockerung (S. 97). Dies erleichtert dem Kind den mentalen Gesprächsabschluss und das Zurückfinden in den Alltag. Zudem wird die positive Beziehung zwischen Kind und gesprächsführender Person gestärkt, was gewinnbringend für die kommenden Gespräche ist. Denn wie bereits erwähnt, folgen im Anschluss an das hier beschriebene Gespräch zur Erfassung der Gestaltungswünsche bezüglich des persönlichen Verkehrs weitere Gespräche mit dem Kind. Abschliessend wird das Kind noch zur Begleitperson gebracht und dort freundlich verabschiedet.

Konkrete Umsetzungsideen für den abschliessenden Teil sind in **Anhang E** festgehalten.

## **8. Fazit und Ausblick**

Im einleitenden Kapitel wurde deutlich, dass die Bewältigung des mit einer Trennung oder Scheidung verbundenen Restrukturierungsprozesses innerhalb eines familiären Systems für alle Beteiligten enorm herausfordernd ist. Der Einbezug der Kinder in den Reorganisationsprozess des Familienlebens wird dabei durch die Eltern aber oft auch durch die zuständigen Behörden vernachlässigt. Die hochkomplexen Situationen in konflikthafter Familiensystemen mit ihren langen konfliktbelasteten Vorgeschieden und den oft stark differierenden Interessenslagen fordern die im Rahmen von Beistandschaften mit der Regelung des persönlichen Verkehrs betrauten Mandatstragenden stark. Mitunter führen methodische Unsicherheiten bezüglich der Kommunikation mit Kindern bei den mandatsführenden Personen dazu, dass trotz handlungsleitender Kindeswohlmaxime eine Komplexitätsreduktion durch die Vernachlässigung eines umfassenden Einbezugs des Kindes erwirkt wird.

Ziel dieser Arbeit war, durch die Auseinandersetzung mit der Frage nach der Gestaltung des methodischen Einbezugs von und Gesprächsführung mit Grundschulkindern im Rahmen von Besuchsrechtsbeistandschaften, diese oben beschriebenen methodischen Unsicherheiten zu reduzieren und somit zu einem vermehrten Einbezug der Heranwachsenden beizutragen. An dieser Stelle werden einige relevante Erkenntnisse diesbezüglich kurz zusammengefasst.

Wesentlich hinsichtlich der Reduktion solcher Verunsicherungen bei den mandatsführenden Personen scheint der Autorin, die am Ende des sechsten Kapitels dargelegte Erkenntnis, dass **Grundschulkin-der über die notwendigen** persönlichen, emotionalen, kognitiven wie kommunikativen **Kompetenzen verfügen**, um ihre Sichtweise im Rahmen eines Gesprächs betreffend der Regelung des persönlichen Verkehrs mit der Beiständin/dem Beistand darzulegen. Dabei kann aufgrund der bestehenden Analogien im kindlichen und erwachsenen Denken davon ausgegangen werden, dass es in den Gesprächen mit den Kindern keiner grundlegend von der Gesprächsführung mit Erwachsenen differierender Methoden bedarf.

Grundsätzlich wünschen sich Grundschulkin-der einen Einbezug in solche Reorganisationsprozesse. Die kurzzeitige Belastung, welche sie allenfalls durch das Gespräch mit der Beiständin/dem Beistand erfahren, steht in keinem Verhältnis zu allfälligen langfristigen Folgen eines Nichteinbezugs.

Fühlt sich das Kind als Experte für seine Situation ernstgenommen und wird ihm gegenüber eine nichtlenkende **Haltung** des Zutrauens und Nichtwissens eingenommen, kann es im Setting als kompetenter Gesprächspartner agieren. Dank der Unbefangenheit der kindlichen Denkweise ist es dabei zur Entwicklung erstaunlicher Lösungsansätze und unerwarteter Gesprächsleistungen in der Lage. In der Arbeit mit dem Kind nehmen deshalb eine von Achtung, Empathie und Kongruenz geprägte Haltung, die Verwendung von Ich-Botschaften und offene Fragestellungen sowie das Nachfragen und Bitten um Erläuterungen und Erklärungen eine Schlüsselfunktion ein. Ebenfalls zentral ist die exemplarische Erarbeitung thematischer Inhalte im Gespräch.

Durch eine **kindgerechte Settingsgestaltung** (geschickte Terminierung, verkürzter Gesprächsdauer, flexibel integrierten Pausen, kindgerechter Raumgestaltung etc.) sowie einer **sorgfältige Gesprächsvorbereitung** der gesprächsführenden Person auf inhaltlicher, methodischer wie persönlicher Ebene (Hypothesenbildung, persönliche Haltung erkunden, Gesprächsleitfaden erstellen, wertungsfreie Aufarbeitung der Inhalte etc.) kann der für Grundschul Kinder notwendige erhöhte Grad an Strukturierung sowie Transparenz im Gespräch geboten werden.

Als besonders herausfordernd im Gespräch mit dem Kind erachtet die Autorin die, im Abschnitt *Einsatz der verbalen Kommunikation* beschriebenen, notwendigen **sprachlichen Adaptionen** der gesprächsführenden Person (wie die sorgfältige Einführung fachspezifischer Begriffe, die kindgerechte Wortwahl und Satzkonstruktion unter Verwendung vom Kind gebrauchter Schlüsselworte). Eine konsequente kindgerechte Versprachlichung der Gesprächsinhalte während des gesamten Gesprächs, gemäss den in Abschnitt 7.3.1 aufgelisteten Kriterien, wird kaum möglich sein. Entlastend in diesem Zusammenhang ist die Erkenntnis aufzuführen, dass die verwendete Sprache durchaus eine gewisse Herausforderung für das Kind bergen darf.

Viel zentraler als die Fähigkeit der Beiständin/des Beistandes zur individuellen kindgerechten sprachlicher Adaption sind deren/dessen **metakommunikativen Kompetenzen** sowie Fähigkeiten im Bereich der **non- und paraverbalen Kommunikation**. Eine sensible Wahrnehmung von para- und nonverbalen Signalen beim Kind, die Verwendung von zu verbalen Aussagen kongruenten non- und paraverbalen Signalen sowie der gezielte Einsatz von prosodischen Elementen ermöglichen das gegenseitige Verständnis, auch bei nicht perfekt funktionierender sprachlicher Adaption. Den entscheidenden Beitrag für eine gelingende Kommunikation in einem solchen Gesprächssetting liefern, gemäss Ansicht der Autorin, metakommunikative Hinweise zu wahrgenommenen eigenen wie kindlichen Emotionen, bestehenden Erwartungen, dem Gesprächsziel, den geltenden sozialen Codes sowie Rückmeldungen an das Gegenüber, wie man es im Gespräch erlebt.

Eine weitere Besonderheit entsteht durch kindliche Tendenz zur Nutzung verschiedener nicht sprachlicher Kommunikationsmittel. Der **Einsatz von kreativen und spielerischen Methoden** stellt deshalb eine wertvolle Ressource für eine positive Beziehungsgestaltung, die Motivierung des Kindes für das Gespräch sowie bezüglich der Befähigung des Kindes zur aktiven Gesprächsteilnahme dar. Entlastend hinsichtlich möglicher Unsicherheiten der gesprächsführenden Personen ist möglicherweise der Gedankengang, dass kreative und spielerische Methoden keinem diagnostischen Zweck dienen, sondern dem Kind lediglich den Zugang zur gesprächsführenden Person und der Thematik erleichtern sollen. Dabei trägt eine vorgängige Erprobung von im Gespräch verwendeten spielerischen und kreativen Elementen ebenfalls zur Handlungssicherheit der/des Mandatsführenden bei.

Konkret, in **Bezug auf die Arbeit mit Kindern im Rahmen von Besuchsrechtsbeistandschaften**, gilt es, die in Kapitel 5 thematisierten, kindlichen Erlebensreaktionen auf die elterliche Trennung zu bedenken. Die kindliche Belastung durch Loyalitätskonflikte, Gefühle wie Trauer, Wut, Hilflosigkeit sowie Schuld- und Schamgefühle muss im Gespräch mit dem Kind Berücksichtigung finden. Dies



erfordert von der mandatsführenden Person eine mehrfache Parteilichkeit. Das Kind soll spüren, dass die Beiständin/der Beistand daran interessiert ist, die beste Lösung für *seine* Situation und *sein* Familiensystem zu finden.

Normalisierungstechniken sind eine wertvolle Ressource, um dem Kind Verarbeitungshilfe zu leisten und ihm so eine freiere Äusserung im Gespräch zu ermöglichen. Bezüglich der Loyalitätsproblematik misst die Autorin neben Normalisierungs- insbesondere den Externalisierungstechniken eine hohe Relevanz bei. Hypothetische und zirkuläre Fragen sowie Wunderfragen ermöglichen dem Kind einen unbelasteteren Zugang zur Thematik.

Wie in der Arbeit mehrfach betont, befasste sich diese nur mit einem kleinen Teil des Auftrags einer mandatsführenden Person innerhalb einer Besuchsrechtsbeistandschaft. Für eine **kritische Reflexion der im Rahmen dieser Thesis erarbeiteten Inhalte** scheint es der Autorin wichtig, den Fokus abschliessen zu öffnen und die hier erarbeiteten Erkenntnisse in Bezug zum Gesamtauftrag einer mandatsführenden Person zu setzen.

Die vorliegende Arbeit fokussierte auf die methodische Gestaltung der Gespräche mit Grundschulkindern zwecks Erfassung des kindlichen Willens bezüglich Regelungen des persönlichen Verkehrs. In der Einleitung wurde bereits erwähnt, dass die tendenzielle Vernachlässigung des Einbezugs von Kindern im Rahmen von Besuchsrechtsbeistandschaften nicht allein auf die methodische Unsicherheit der Mandatsführenden zurückzuführen ist. Fehlende zeitliche Ressourcen sowie die Absorption durch die Arbeit auf der Erwachsenenenebene wurden als weitere Gründe genannt.

Der Autorin ist bewusst, dass im Praxisalltag ein **Einbezug des Kindes**, wie er im Rahmen dieser Arbeit beschrieben wird, bereits oft durch vorherrschende **institutionelle Rahmenbedingungen erschwert** wird. Der für ein erfolgversprechendes Gespräch mit dem Kind notwendige Vertrauensaufbau sowie die Vorbereitung und Durchführung eines Gesprächs auf kindgerechte Art und Weise, wie sie im vorangehenden Kapitel beschrieben wurde, benötigen **Zeit, welche aufgrund der hohen Fallbelastung häufig fehlt**. Weiter lassen auch **fehlende räumliche Ressourcen** auf den Sozialdiensten teilweise keine vollständige Umsetzung der in Kapitel 7.1.2 beschriebenen Raumgestaltung zu. Hierzu ist anzumerken, dass das Aufhängen von Kinderzeichnungen, das Bereitstellen von Popcorn und Getränken sowie das Zugänglichmachen eines Flipcharts sowie von Aufstellungs- und Zeichenmaterial bereits, ohne grossen Aufwand, die Herstellung einer kindgerechten Atmosphäre erlaubt. Als problematischer erachtet die Autorin die Tatsache, dass fehlende zeitliche Ressourcen als Teil der institutionellen Rahmenbedingungen das Wahrnehmen des professionellen Auftrags verhindern. Innerhalb einer zivilrechtlichen Kinderschutzmassnahme mit dem Kindeswohl als handlungsleitender Maxime müssen ausreichend zeitliche Ressourcen vorhanden sein, um den Kindeswillen zu erfassen und diesen ausführlich auf dessen Verträglichkeit mit dem Kindeswohl hin zu prüfen. Überlegungen bezüglich Massnahmen, mittels deren die Fallbelastung auf den Sozialdiensten reduziert werden kann, sind entsprechend notwendig.

Weiter scheint es an dieser Stelle wichtig zu betonen, dass in der Arbeit vom Regelfall ausgegangen wird, in dem das **Kind zum Einbezug grundsätzlich bereit und** aufgrund seiner persönlichen, kognitiver, emotionaler wie kommunikativen Kompetenzen auch dazu **in der Lage** ist. Diese **Voraussetzungen** können in der **Praxis** jedoch **nicht immer** als **gegeben** betrachtet werden. Neben individuellen **Entwicklungsunterschieden** können auch durch die elterliche Trennung hervorgerufene **Regressionen in der kindlichen Entwicklung** Adaptionen bezüglich Gestaltung des Einbezugs erfordern. Ebenfalls kann es sein, dass ein Kind die Mitarbeit im Rahmen einer Besuchsrechtsbeistandschaft verweigert. Solche Verweigerungstendenzen sind im Zusammenhang mit der kindlichen Überforderung aufgrund bestehender Loyalitätskonflikte, Schuld- oder Schamgefühle nicht unwahrscheinlich. Die Thematisierung der Ursachen von und des Umgangs mit solchen **kindlichen Widerständen** wären interessante weiterführende Fragestellungen. Ebenso wäre es spannend, die Auswirkungen (trennungsbedingter) Entwicklungsunterschiede oder -beeinträchtigungen auf die kindliche Fähigkeit zur Teilnahme am Gespräch zu untersuchen und daraus wiederum Konsequenzen für die Art und Weise des Einbezugs abzuleiten.

Eine abschliessende Beantwortung der Frage nach einer der Maxime des Kindeswohls entsprechenden Gestaltung des Einbezugs von Grundschulkindern erfordert mehr, als die in Kapitel sieben beschriebene kindgerechte Gesprächsführung. Durch die komplexen Falldynamiken in den (hoch)konflikthaften familiären Systemen erhält das Rollenbewusstsein der mandatsführenden Person eine enorme Bedeutung. Die unterschiedlichen Interessenslagen der beteiligten Akteure und deren Interesse diese durchzusetzen, bergen eine immense **Instrumentalisierungsgefahr**. Dabei darf keinesfalls die Verpflichtung der Beistandin/des Beistands zur **Parteilichkeit im Sinne des Kindeswohls** in Vergessenheit geraten. Die **im Gespräch** mit dem Kind **erhaltenen Informationen** sowie die darin von ihm **formulierten Wünsche** bezüglich der Gestaltung des persönlichen Verkehrs sind, wie in Kapitel 2 und Kapitel 4 erläutert, zwingend auf deren **Verträglichkeit mit der Kindeswohlmaxime zu prüfen**.

Innerhalb von (hoch)konflikthaften Familiensystem gestaltet sich die Prüfung des Kindswillens auf dessen Kindeswohlverträglichkeit extrem komplex. Sie erfordert eine Auswertung der Informationen aus dem Gespräch mit dem Kind bezüglich vorhandener kindlicher Ressourcen und Belastungen im Anbetracht der konkret vorliegenden familiären Situation und Lebensbedingungen unter Berücksichtigung von Kenntnissen aus der Entwicklungspsychologie, der Scheidungsforschung sowie Dynamiken in (Hochkonflikt-)Familien.

Beispielsweise können Situationen auftreten, in der der Kindeswille selbstgefährdend ist, weil das Kind keine realistische Einschätzung bezüglich der Konsequenzen eines Wunsches zu treffen vermag oder eine falsche Vorstellung von einer Situation hat (z.B. sich von den Bedingungen der Sonntagsbesuche leiten lässt). Letztlich ist es auch nicht selten, dass eine Überidentifikation mit oder eine Überdistanzierung von einem Elternteil stattgefunden hat, die dem Kindeswohl nicht dient (vgl. Dettenborn, 2014, S. 86-87). Letzteres kann sowohl Resultat von kindlicher Bewältigungsstrategien wie der manipulativen Einwirkung eines Elternteils sein.

Es ist also nicht nur abzuwägen, ob der geäusserte Wille dem Kindeswohl entspricht, sondern auch, ob eine Nichtbeachtung eines tendenziell selbstgefährdenden Kindeswillen nicht wiederum, durch das Ignorieren kindlicher Bewältigungsstrategien und der damit einhergehenden Destabilisierung des Kindes, das Kindeswohl gefährdet.

Diese Prüfung hat, gemäss Meinung der Autorin, aufgrund der Komplexität der sie beeinflussender Faktoren mit äusserster Sorgfalt zu geschehen. Allenfalls kann auch eine Delegation dieser Prüfung an eine psychologisch geschulte Fachperson notwendig werden.

Wird eine **Kindeswohlgefährdung** festgestellt, so ist es ebenfalls Aufgabe der Beiständin/des Beistandes auf eine in der **Zusammenarbeit mit den Elternteilen** oder mittels **Triage** auf freiwilliger Basis auf eine Behebung der Gefährdungssituation hinzuwirken. Ist dies nicht möglich, ist **Antrag** auf Errichtung entsprechender **Massnahmen bei der Kindes- und Erwachsenenschutzbehörde** zu stellen.

Stehen Kindeswohl und Kindeswille nicht im Widerspruch, so kommt der mandatsführenden Person die **Aufgabe zu, die Interessen des Kindes den Elternteilen darzulegen** und diese für eine **Lösung im Sinne des Kindeswohls zu gewinnen**. Das Einbringen von kindlichen Äusserungen birgt die Möglichkeit, die Elternteile für die Situation und das Erleben des Kindes zu sensibilisieren, eine Fokusverschiebung bei ihnen zu erwirken und ihnen über die gemeinsame Fokussierung auf das Kindeswohl eine Herauslösung aus dem chronifizierten Konflikt zu ermöglichen. Gelingt den Eltern diese Fokusverschiebung jedoch nicht, besteht die Gefahr, dass die kindlichen Äusserungen gegen den anderen Elternteil verwendet werden oder das Kind einem Rechtfertigungsdruck ausgesetzt wird. Besonders zentral scheint der Autorin deshalb die Frage danach, wie die im Rahmen der hier thematisierten Gespräche mit dem Kind generierten Informationen in der weiteren Arbeit mit den Eltern innerhalb der Besuchsrechtsbeistandschaft gewinnbringend genutzt werden können.

Das Schreiben dieser Arbeit hat der Autorin die enorme Komplexität des Auftrages einer Besuchsrechtsbeiständin/eines Besuchsrechtsbeistandes verdeutlicht. Die in der Einleitung beschriebene relative Hilflosigkeit, welche die Arbeit mit Hochkonfliktsystemen bei involvierten Fachpersonen auslöst, warf die Frage auf, ob es die derzeitigen institutionellen und rechtlichen Rahmenbedingungen, innerhalb welcher die Besuchsrechtsregelungen ausgearbeitet werden, überhaupt zulassen, der Komplexität der Falldynamik gerecht zu werden. Dass in der Praxis häufig nicht weiter spezialisierte Sozialarbeitende auf polyvalenten Diensten mit der Mandatsführung betraut werden, scheint der Autorin ungeeignet. Die Autorin ist der Ansicht, dass es, wie schon in Kapitel vier am Rande erwähnt, einer fundierten **spezialisierten Ausbildung** der mandatsführenden Personen bedürfte. Weiter könnte sich neben der bereits angetönten Senkung der Fallbelastung allenfalls die Möglichkeit zur Initiierung von **Co-Beratungssettings** förderlich auf Fähigkeit zur Auftragserfüllung auswirken.

## Literatur- und Quellenverzeichnis

- Affolter, Kurt. (2011). Kindesvertretung im behördlichen Kindesschutzverfahren. In Verein Kinderanwaltschaft Schweiz (Hrsg.), *Anwalt des Kindes. Kindesvertretung – Gerichte und Behörden auf dem Weg zu kindgerechten Entscheidungen. Grundlagen – Praxis – Perspektiven. Dokumentation der Fachtagung vom 19. Mai 2011. Schriftenreihe Anwalt des Kindes No. 2* (S.29-42). Winterthur: Stupelpeter.
- Alfes, Cordula. (2013). Wie es dem kleinen Elefanten in der Kuhherde geht. Kinder in hoch eskalieren Elternkonflikten wahrnehmen und unterstützten. In Weber Matthias, Alberstötter Uli & Schilling Herbert (Hrsg.), *Beratung von Hochkonflikt-Familien. Im Kontext des FamFG* (S.186-194). Weinheim: Beltz Juventa.
- Alle, Frederike. (2010). *Kindeswohlgefährdung. Das Praxishandbuch*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Barone, Anne-Marie. (2008). Aus der Praxis: Die Praxis einer gerichtlichen Behörde. In Voll Peter, Jud Andreas, Mey Eva, Häfeli Christoph & Stettler Martin (Hrsg.), *Zivilrechtlicher Kinderschutz: Akteure, Prozesse, Strukturen. Eine empirische Studie mit Kommentaren aus der Praxis* (S.101-105). Luzern: Interact.
- Baumann, Helen. (2008). *Das Kind im Fokus bei Hochstrittigkeit der Eltern. Die konsequente Orientierung am Kindeswohl und Kindeswillen bringt stagnierte Beratungsprozesse wieder in Bewegung* (Unveröffentlichte Master-Thesis). Fachhochschule Nordwestschweiz – Fachbereich Soziale Arbeit: Olten.
- Berg, Insoo Kim & Steiner, Therese. (2011). *Handbuch lösungsorientiertes Arbeiten mit Kindern* (5. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer.
- Berk, E. Laura. (2011). *Entwicklungspsychologie* (5.,aktual. Aufl.). München: Pearson.
- Bernhardt, Hanspeter. (2013). Das themenzentrierte Kinder-Interview als Intervention bei hoch konflikthafter Scheidung. In Weber Matthias, Alberstötter Uli & Schilling Herbert (Hrsg.), *Beratung von Hochkonflikt-Familien. Im Kontext des FamFG* (S.205-231). Weinheim: Beltz Juventa.
- Bodmann, Guy & Rumo-Jungo, Alexandra. (2003). Die Anhörung von Kindern aus rechtlicher und psychologischer Sicht. *FamPra. Die Praxis des Familienrechts*, 4(1), 22-44.
- Borg-Lauf, Michael & Trautner, Hans Martin. (2007). Entwicklungspsychologische Grundlagen der Kinder- und Jugendpsychotherapie. In Borg-Lauf Michael (Hrsg.), *Lehrbuch der Verhaltenstherapie mit Kindern und Jugendlichen. Band 1: Grundlagen* (S. 77-120). Tübingen: DGVT.
- Bröning, Sonja. (2011). Charakteristika von Hochkonflikt-Familien. In Walper Sabine, Fichter Jörg & Normann Katrin (Hrsg.), *Hochkonflikt-hafte Trennungsfamilien. Forschungsergebnisse, Praxiserfahrungen und Hilfen für die Scheidungseltern und ihre Kinder* (S.7-18). Weinheim: Beltz Juventa.
- Brunner, Sabine. (2010). *Kinder und Eltern – getrennt. Jahresbericht Marie Meierhofer Institut für das Kind, Zürich* [PDF]. Abgerufen von <http://www.mmi.ch>

- Büchler, Andrea; Müller, Elsbeth & Simoni, Heidi. (Hrsg.). (2009). *Die Anhörung des Kindes im Scheidungsverfahren. Ein Leitfaden für die Praxis mit praktischen Hilfsmitteln*[PDF]. Abgerufen von <http://www.unicef.ch/de/so-helfen-wir/kinderrechte/kinder-haben-rechte/kinderrechte-der-schweiz>
- Büchler, Andrea & Simoni, Heidi. (2006a). *Kinder und Scheidung – Der Einfluss der Rechtspraxis auf familiäre Übergänge. Fakten und Folgerungen* [PDF]. Abgerufen von [http://www.nfp52.ch/d\\_dieprojekte.cfm?Projects.Command=details&get=33](http://www.nfp52.ch/d_dieprojekte.cfm?Projects.Command=details&get=33)
- Büchler, Andrea & Simoni, Heidi. (2006b). *Medienmitteilung. Wohl des Kindes verlangt Neuregelung der elterlichen Sorge und eine tatsächliche Partizipation der Kinder* [PDF]. Abgerufen von [http://www.nfp52.ch/d\\_dieprojekte.cfm?Projects.Command=details&get=33](http://www.nfp52.ch/d_dieprojekte.cfm?Projects.Command=details&get=33)
- Büchler, A. & Simoni, H. (2006c, 15. Juli). Scheidungskinder zwischen Wohnmüttern und Besuchsvätern. Elterliche Sorge und Kindeswohl- Modell und Alltag. *Neue Zürcher Zeitung*. Abgerufen von <http://www.nzz.ch/aktuell/startseite/articleE3UIB-1.46840>
- Büchler, Andrea & Simoni, Heidi. (2009). *Kinder und Scheidung. Der Einfluss der Rechtspraxis auf familiäre Übergänge*. Zürich: Rüegg.
- Büchler, Andrea & Vetterli, Rolf. (2011). *Ehe Partnerschaft Kinder. Eine Einführung in das Familienrecht der Schweiz* (2., vollst. überarb. Aufl.). Basel: Helbing Lichtenhahn.
- Bundesamt für Statistik (BFS). (2013). *Bevölkerungsbewegung – Detaillierte Daten. Scheidung und Scheidungshäufigkeit. Zuteilung des Sorgerechts für unmündige Kinder nach Kanton* [Excel-Tabelle]. Abgerufen von <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/01/06/blank/data/03.html>
- Cantieni, Linus. (2007). *Gemeinsame elterliche Sorge nach Scheidung. Eine empirische Untersuchung*. Bern: Stämpfli.
- Cottier, Michelle. (2011). Partizipationsrechte von Kindern in rechtlichen Verfahren: Juristische und rechtssoziologische Aspekte. In Eidgenössische Kommission für Kinder und Jugendfragen (EKKJ) (Hrsg.), *Kindern zuhören. Das Recht auf Meinungsäußerung und Anhörung* (S. 19-32). Bern: Eidgenössische Kommission für Kinder- und Jugendfragen (EKKJ).
- Culley, Sue. (2011). *Beratung als Prozess. Lehrbuch kommunikativer Fähigkeiten*. (Wolfgang Müller, Übers., 4. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Delfos, Martine. (2012). „Sag mir mal...“ *Gesprächsführung mit Kindern* (Verena Kiefer, Übers., 8. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Dettenborn, Harry. (2014). *Kindeswohl und Kindeswille. Psychologische und rechtliche Aspekte* (4. Aufl.). München: Reinhardt.
- Diez, Hannelore; Krabbe, Heiner & Thomsen, Cornelia. (2009). *Familien-Mediation und Kinder. Grundlagen- Methodik- Techniken* (3., überarb. und aktual. Aufl.). Köln: Bundesanzeiger.
- Dulabaum, Nina. (2003). *Mediation: Das ABC. Die Kunst, in Konflikten erfolgreich zu vermitteln* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Ellneby, Ylva & von Hilgers, Barbro. (2012). *Die Kunst mit Kindern zu reden*. Freiburg: Lambertus.

- Fegert, Jörg. (1999). Kooperation im Interesse des Kindes. Einleitende Bemerkungen. In Fegert, Jörg M. (Hrsg.), *Kinder in Scheidungsverfahren nach der Kindschaftsrechtsreform. Kooperation im Interesse des Kindes* (S. 8-18).Neuwid: Hermann Leuterhand.
- Fichtner, Jörg; Nordmann, Karin & Walper, Sabine. (2011). Hochkonflikthafte Trennungsfamilien als Herausforderung für Forschung und Praxis. In Walper Sabine, Fichter Jörg & Normann Katrin (Hrsg.), *Hochkonflikthafte Trennungsfamilien. Forschungsergebnisse, Praxiserfahrungen und Hilfen für die Scheidungseltern und ihre Kinder* (S.7-18). Weinheim: Beltz Juventa.
- Figdor, Helmuth. (2012). *Patient Scheidungsfamilie. Ein Ratgeber für professionelle Helfer*. Giessen: Psychosozial.
- Gillner, Mattias. (2013). Über die Notwendigkeit der Entlastung von Kindern bei eskalierten Elternkonflikten. In Weber Matthias, Alberstötter Uli & Schilling Herbert (Hrsg.), *Beratung von Hochkonflikt-Familien. Im Kontext des FamFG* (S.195-204). Weinheim: Beltz Juventa.
- Goswami, Usha. (2001). *So denken Kinder: Einführung in die Psychologie der kognitiven Entwicklung* (Matthias Wengenroth, Übers.). Bern: Huber.
- Häcker, Hartmut O. & Stapf, Kurt-H.. (Hrsg.). (2009). *Dorsch. Psychologisches Wörterbuch*. (15., vollst. überarb. und aktual. Aufl.). Bern: Huber.
- Häfeli, Christoph. (2005). *Wegleitung vormundschaftlicher Organe*. Zürich: Kantonale Drucksachen KDMZ.
- Häfeli, Christoph. (2013a). *Grundriss zum Erwachsenenschutzrecht*. Bern: Stämpfli.
- Häfeli, Christoph. (2013b). Kinderschutz und Erwachsenenschutz. In Mösch Payot Peter, Schleicher Johannes & Schwander Marianne (Hrsg.), *Recht für die Soziale Arbeit. Grundlagen und ausgewählte Aspekte* (3., aktual. Aufl.) (S.274-320). Bern: Haupt.
- Hausheer, Heinz; Geiser, Thomas & Aebi-Müller, Regina. (Hrsg.). (2014). *Das Familienrecht des Schweizerischen Zivilgesetzbuches. Eheschliessung, Scheidung, Allgemeine, Wirkung der Ehe, Güterrecht, Kindesrecht, Erwachsenenschutzrecht, eingetragene Partnerschaft, Konkubinats* (5., vollst. überarb. und aktual. Aufl.). Bern: Stämpfli.
- Hintermann, André & Hintermann Anke. (2013). *Anleitung zur Erstellung eines eigenen Genogramms* [PDF]. Abgerufen von [http://www.2hintermann.ch/ic\\_sys\\_aufstellungen.html](http://www.2hintermann.ch/ic_sys_aufstellungen.html)
- Juchli, Beatrice & Walther, Heidi. (2011). *Die Beistandschaft nach Art. 308 ZGB. Möglichkeiten und Grenzen* (Bachelor-Thesis, Hochschule Luzern-Soziale Arbeit). Abgerufen von <http://www.soziothek.ch>
- Jud, Andreas. (2008). Gefährdung der kindlichen Entwicklung. In Voll Peter, Jud Andreas, Mey Eva, Häfeli Christoph & Stettler Martin (Hrsg.), *Zivilrechtlicher Kinderschutz: Akteure, Prozesse, Strukturen. Eine empirische Studie mit Kommentaren aus der Praxis* (S.25- 42). Luzern: Interact.
- Klees, Katharina. (2001). *Beratung für Kinder in Not. Kindzentrierte Hilfeplanung der Kinderschutzdienste*. Giessen: Psychosozial.

- Koch, Anke & Loschky, Anne. (2013). Kinder aus getrennt lebenden Familien. Was müssen sie bewältigen? In Weber Matthias, Alberstötter Uli & Schilling Herbert (Hrsg.), *Beratung von Hochkonflikt-Familien. Im Kontext des FamFG* (S.165-178). Weinheim: Beltz Juventa.
- Konferenz der Kantone für Kindes- und Erwachsenenschutz (KOKES). (2012). *Schweizerische Statistik der Kinderschutzmassnahmen Jahresvergleich (1996 – 2012)* [PDF]. Abgerufen von <http://www.kokes.ch/de/04-dokumentation/01-statistik.php?navid=13>
- Konferenz der Kantone für Kindes- und Erwachsenenschutz (KOKES). (2014). *Umsetzung gemeinsame elterliche Sorge als Regelfall* [PDF]. Abgerufen von <http://www.kokes.ch/de/04-dokumentation/03-empfehlungen.php?navid=11>
- Kostka, Kermia. (2004). *Im Interesse des Kindes? Elterntrennung und Sorgerechtsmodell in Deutschland, Grossbritannien und den USA*. Frankfurt am Main: Eigenverlag des Deutschen Verein für öffentliche und private Fürsorge.
- Lenz, Albert. (2001). *Partizipation von Kindern in Beratung und Therapie. Entwicklungen, Befunde und Handlungsperspektiven*. Weinheim: Juventa.
- Löhr, Ulrike & Schüler, Astrid. (2013). „Die Gruppe ist wie ein Versteck im Gebüsch“. Gruppenarbeit mit Kindern aus (hochkonflikthaften) Trennungs- und Scheidungsfamilien. In Walper Sabine, Fichter Jörg & Normann Katrin (Hrsg.), *Hochkonflikthafte Trennungsfamilien. Forschungsergebnisse, Praxiserfahrungen und Hilfen für die Scheidungseltern und ihre Kinder* (2. Aufl.) (S.143-155). Weinheim: Beltz Juventa.
- Mayer, Stefan & Normann, Katrin. (2013). Anforderungen an die Beratung mit Hochkonflikt-Familien. In Walper Sabine, Fichter Jörg & Normann Katrin (Hrsg.), *Hochkonflikthafte Trennungsfamilien. Forschungsergebnisse, Praxiserfahrungen und Hilfen für die Scheidungseltern und ihre Kinder* (2. Aufl.) (S.157-171). Weinheim: Beltz Juventa.
- Maywald, Jörg. (2012). *Kinder haben Rechte! Kinderrechte kennen – umsetzen – wahren*. Weinheim: Bletz.
- Melzer, Conny & Methner, Andreas. (2012). *Gespräche frühen mit Kindern und Jugendlichen. Methoden schulischer Bratung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mey, Eva. (2008). Das Zusammenspiel von Eltern, Sozialarbeitenden und Behörden – Ergebnisse aus der Fallanalyse. In Voll Peter, Jud Andreas, Mey Eva, Häfeli Christoph & Stettler Martin (Hrsg.), *Zivilrechtlicher Kinderschutz: Akteure, Prozesse, Strukturen. Eine empirische Studie mit Kommentaren aus der Praxis* (S.143-169). Luzern: Interact.
- Mietzel, Gerd. (2002). *Wege in die Entwicklungspsychologie. Kindheit und Jugend* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz.

- Mösch Payot, Peter & Rosch, Daniel. (2013). Die Person in Interaktion. In Mösch Payot Peter, Schleicher Johannes & Schwander Marianne (Hrsg.), *Recht für die Soziale Arbeit. Grundlagen und ausgewählte Aspekte* (3., aktual. Aufl.) (S.137-216). Bern: Haupt.
- Oerter, Rolf & Montada, Leo. (Hrsg.). (2007). *Entwicklungspsychologie* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Papastefanou, Christiane. (2013). Begleitung von Kindern und Jugendlichen bei einer Trennung bzw. Scheidung der Eltern. In Papastefanou Christiane (Hrsg.), *Krisen und Krisenintervention bei Kindern und Jugendlichen* (S.97-115). Stuttgart: Kohlhammer.
- Peter, Max. (2005). Kindesinteressen in Zeiten familiärer Veränderungen. Alternative Konfliktregelungen und unterstützende Angebote der Scheidungs- und Nachscheidungsphase. *FamPra.ch*, 1/2005 vom 03.02.2005, 25- 38. Abgerufen von <http://www.fampra.recht.ch/>
- Prenzlow, Reinhard. (Hrsg.). (2013). *Handbuch Elterliche Sorge und Umgang. Pädagogische, psychologische und rechtliche Aspekte*. Köln: Bundesanzeiger.
- Ressort Familie der Erziehungsberatung des Kantons Bern. (2011). *Elternschaft nach der Trennung. Eltern und Kinder im Trennungs- und Scheidungsverlauf*. Abgerufen von [http://www.erz.be.ch/erz/de/index/erziehungsberatung/erziehungsberatung/fachinformationen/eltern\\_in\\_trennungundscheidung.html](http://www.erz.be.ch/erz/de/index/erziehungsberatung/erziehungsberatung/fachinformationen/eltern_in_trennungundscheidung.html)
- Schädlich-Wagner, Ina. (2008). „Redet mit mir...“ *Kinder im Trennungs- und Scheidungsprozess. Kooperation und Kommunikation als wesentliche Merkmale zur kindlichen Bewältigung des Trennungsgeschehens*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Schaller-Peter, Vreny. (2008). Aus der Praxis: Erwachsenenkonflikte ums Kind und andere Gefährdungslagen. In Voll Peter, Jud Andreas, Mey Eva, Häfeli Christoph & Stettler Martin (Hrsg.), *Zivilrechtlicher Kindesschutz: Akteure, Prozesse, Strukturen. Eine empirische Studie mit Kommentaren aus der Praxis* (S.43-49). Luzern: Interact.
- Schenk-Danzinger, Lotte. (2006). *Entwicklungspsychologie* (2. Aufl.). Wien: öbvhpt.
- Schneider, Wolfgang & Lindenberger, Ulman. (Hrsg.). (2012). *Entwicklungspsychologie* (7. Aufl.). Basel: Beltz.
- Schütt, Thomas. (2002). *Die Anhörung des Kindes im Scheidungsverfahren. Unter besonderer Berücksichtigung des psychologischen Aspekts*. Zürich: Schulthess.
- Schweighauser, Jonas. (1998). *Basler Studien zur Rechtswissenschaft. Reihe A: Privatrecht. Band 42. Die Vertretung der Kindesinteressen im Scheidungsverfahren – Anwalt des Kindes*. Basel: Helbling & Leichtenhahn.
- Verein Kinderanwaltschaft Schweiz. (Hrsg.). (2009). *Anwalt des Kindes. Praktische Kindesverfahrensvertretung und die Berücksichtigung des Kindeswillens. Dokumentation der Fachtagung vom 30. Oktober 2009. Schriftenreihe Anwalt des Kindes No.1*. Winterthur: Strupelpeter.



Voll Peter, Jud Andreas, Mey Eva, Häfeli Christoph & Stettler Martin. (Hrsg.).(2008). *Zivilrechtlicher Kinderschutz: Akteure, Prozesse, Strukturen. Eine empirische Studie mit Kommentaren aus der Praxis*. Luzern: Interact.

Weber, Matthias. (2013). Das Wohl des Kindes bei strittiger Elternschaft. Notwendige Differenzierungen. In Weber Matthias, Alberstötter Uli & Schilling Herbert (Hrsg.), *Beratung von Hochkonflikt-Familien. Im Kontext des FamFG* (S.144-164). Weinheim: Beltz Juventa.

Wicki, Werner. (2010). *Entwicklungspsychologie*. München: Ernst Reinhardt.

Wurstmann, Corina. Die Blickrichtung der neuen Resilienzforschung: Wie Kinder Lebensbelastungen bewältigen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2005, 51 (2), 192-206.

Zitelmann, Maud. (2009). Kindeswille und Kindeswohl. In Verein Kinderanwaltschaft Schweiz (Hrsg.), *Anwalt des Kindes. Praktische Kindesverfahrensvertretung und die Berücksichtigung des Kindeswillens. Dokumentation der Fachtagung vom 30. Oktober 2009. Schriftenreihe Anwalt des Kindes No.1* (S. 15-30). Winterthur: Strupelpeter.

## **Abbildungsnachweis**

Das Titelbild wurde durch die Autorin erstellt

## **Anhang A: Einsatz von visualisierenden, kreativen und spielerischen Elementen**

Kinder sind gemäss Diez, Krabbe und Thomsen (2009, S. 152) visuelles Denken gewöhnt. Mittels Visualisierungen können Gefühlszustände, Meinungen, Wünsche oder Beziehungen bildlich dargestellt und zum Ausdruck gebracht werden. Visualisierungen mittels verschiedener Farben und Symbolen dienen als Strukturierungshilfe. Gemäss Bauer (zitiert nach Melzer & Methner, 2012, S. 82) wirken solche bildhaften Darstellungen für Kinder motivierend, erklärend, handlungssteuernd, strukturierend sowie unterstützend hinsichtlich kindlicher Ausdrucksmöglichkeiten, dienen ihnen als kognitive Stütze und Mittel zur Komplexitätsreduktion. Zur Visualisierung können bildhafte Darstellungen und Zeichnungen, Skalen, Aufstellungen mit Figuren und Materialien aber auch das szenische Spiel genutzt werden (Melzer & Methner, 2012, S. 83). Neben bildlichen Darstellungen können auch Geschichten, Handpuppen, Stofftiere oder spielerische Frageformen eingesetzt werden, um dem Kind den Zugang zum Gespräch zu erleichtern.

### ***Arbeit mit bildhaften Darstellungen und gestalterischen Elementen***

Mittels eigener Skizzen, vom Kind erstellten Zeichnungen, Cartoons, Landkarten, Postkarten oder Fotografien lassen sich die Gesprächsinhalte verbilden.

So können beispielsweise Emotionen hinsichtlich bestimmter Thematiken durch die Wahl passender Bilder, Postkarten, Cartoons oder Fotografien zum Ausdruck gebracht werden (z.B. „*Welches dieser Bilder passt am besten dazu, wie du dich fühlst, wenn Mama und Papa streiten?*“, „*Welches Bild zeigt am besten, wie es dir geht, wenn du am Sonntagabend von Papa zu Mama wechselst?*“). Das Kind kann auch aufgefordert werden, bildhafte Darstellungen auszuwählen, welche seine Vorstellungen oder Wünsche hinsichtlich der künftigen Gestaltung des persönlichen Verkehrs abbilden. Bei der Verwendung von nicht durch das Kind erstellten Bildmaterialien ist es wichtig, kindgerechte Darstellungen zu wählen und dem Kind eine genug grosse Auswahl zur Verfügung zu stellen (Melzer & Methner, 2012, S.85). Vielleicht können dem Kind auch Blankokarten angeboten werden, auf denen es eigene für seine Situation passende Visualisierungen ergänzen kann. Im Anschluss können die bei der Bildwahl leitenden Gedanken gemeinsam mit dem Kind erörtert werden („*Erzähl mal, weshalb dieses Bild so gut passt?*“, „*Toll, wie sorgfältig du ausgewählt hast. Du hast ganz lange überlegt und dann zu diesem Bild gegriffen. Erzählst du mir, was du dir überlegt hast?*“).

Das Kind könnte aber auch aufgefordert werden, zu einem bestimmten Thema zu malen (z.B. seine Familie, das nächste Geburtstagsfest, ein Wochenende bei Papi, die nächsten Ferien) oder mittels eines Cartoons Wünsche und Anliegen zu visualisieren oder Lösungen zu entwickeln. Anschliessend werden im Gespräch mit dem Kind die Bildinhalte und deren Bedeutung erschlossen. Zum Einstieg eignet sich eine Feststellung über ein gestalterisches Element („*Oh, Mama hast du ganz gross gezeichnet...*“, „*Das Haus auf der Zeichnung ist sehr farbenfroh...*“, „*Auf diesem Bild lächelst du...*“). Dies genügt

meistens bereits, um das Kind zu Ausführungen zu seinem Werk zu animieren. Ist dies nicht der Fall, kann das Kind explizit zur Erläuterung der Bildinhalte eingeladen werden („*Jetzt bin ich ganz gespannt. Erzählst du mir, was du alles gezeichnet hast?*“, „*Ich bin beeindruckt, wie sorgfältig du das alles gemalt hast. Da hast du dir ja ganz viel überlegt. Erzähl mir doch ein bisschen von diesem Geburtstagsfest?*“). Gestalterische Elemente sind Ausdrucksformen, welche kaum sprachliche Fertigkeiten voraussetzen und daher insbesondere für ruhige, sprachlich weniger begabte oder fremdsprachige Kinder geeignet.

### ***Arbeit mit Besuchsrechtsplänen***

Das Erstellen von Betreuungsplänen, welche die ausgearbeiteten Regelungen bezüglich der Besuchsrechtsmodalitäten sichtbar machen, bietet Orientierungshilfe und vermittelt Grundschulkindern Sicherheit. Sie helfen dem Kind getroffene oder vorgesehene Regelungen und deren konkrete Auswirkungen für sein alltägliches Leben zu verstehen. Das Prinzip solcher Pläne kennen Kinder bereits vom schulischen Stundenplan. Diez et al. (2009, S. 154) betonen die Wichtigkeit, die Anfangs-, Übergabe und Schlusszeiten genau zu regeln und schriftlich fest zu halten. Der Einbezug von Kindern in die Ausarbeitung solcher Pläne wird in Kapitel 7.4.3 und im dazugehörigen Anhang (vgl. Anhang D) noch ausführlicher erläutert. Die erarbeiteten Pläne können schliesslich in den elterlichen Wohnungen gut sichtbar für das Kind aufgehängt werden (Diez et al., 2009, S. 155).

### ***Arbeit mit Genogrammen***

Die familiären Systeme, innerhalb welchen es die Regelungen des persönlichen Verkehrs zu treffen gilt, sind teilweise extrem komplex. Wie in Kapitel 7.1.1 gezeigt, kann es im Rahmen des Gesprächs mit dem Kind darum gehen, geeignete Vertrauenspersonen zu finden, welche zu einer kindswohlgerechten Gestaltung des persönlichen Verkehrs beitragen können (z.B. indem sie die Elternteile in der Übergabesituation unterstützen). Damit es der gesprächsführenden Person gelingt, sich einen Überblick zu verschaffen, ist die vorbereitende Erstellung eines Genogramms<sup>24</sup> nützlich. Dazu sind die in den Erstgesprächen mit den Elternteilen erhaltenen Informationen wesentlich (Diez et al., 2009, S. 159). Im Rahmen einer Besuchsrechtsbeistandschaft ist es möglicherweise sinnvoll, im Genogramm Informationen zu den aktuellen Lebensverhältnissen, den Betreuungsmöglichkeiten der Elternteile, deren Vorstellungen bezüglich Besuchsrechtsregelungen sowie Personen aus dem näheren Umfeld der Familie, welche zu einer kindswohlgerechten Gestaltung des persönlichen Verkehrs beitragen könnten, stichwortartig festzuhalten. Im Gespräch mit dem Kind wäre eine Ergänzung des Genogramms um die Vorstellung des Kindes bezüglich der Gestaltung des persönlichen Verkehrs sowie um dessen Einschätzungen der Beziehungsqualitäten zu den einzelnen Systemmitgliedern denkbar. Solche Geno-

---

<sup>24</sup> „Das Genogramm ist eine grafische Darstellung von biologischen und juristischen Informationen über ein Familiensystem“ (Hintermann & Hintermann, 2013, S. 3). Darin werden neben Zugehörigkeit, Geburts- und Todesdaten der Familienmitglieder auch Informationen festgehalten, wie wer mit wem verheiratet/ liiert, wer von wem getrennt/ geschieden ist, wer wo wohnt etc. Ergänzend können weitere für den jeweiligen Kontext relevante Informationen, wie beispielsweise Beziehungsmuster, festgehalten werden.

gramme helfen nicht nur der gesprächsführenden Person, sondern auch dem Kind die Situation zu überblicken. Zudem verdeutlicht die stammbaumähnliche Darstellung dem Kind möglicherweise, dass es unabhängig von der elterlichen Trennung einem familiären System zugehörig ist (Diez et al., 2009, S. 159). Was im Zusammenhang mit den mit der elterlichen Trennung verbunden negativen Gefühlen und Loyalitätskonflikten entlastend sein kann.

### ***Arbeit mit Fotos***

Familienfotos bieten eine gute Möglichkeit, um mit dem Kind ins Gespräch zu kommen. Sind die Eltern damit einverstanden, dass das Kind Fotoalben oder einzelne Fotos zum Gespräch mit der Beiständin/dem Beistand mitbringt, so können unter Bezugnahme auf die Schilderungen über die Fotos, Anliegen Bedürfnisse und Wünsche des Kindes hinsichtlich der künftigen Gestaltung des Familienlebens thematisiert werden (Schütt, 2002, S. 240-41).

### ***Situationsdarstellungen mit Figuren und greifbaren Materialien***

Die Darstellung von Alltagssituationen oder der kindlichen Lebenswelt mittels Figuren oder anderen greifbaren Materialien (Spiel-, Holz-, Tier, Playmobil-, Legofiguren, Steine, Legematerial) ist für das Kind eine gute Form der Externalisierung. Dabei eignen sich gemäss Berg und Steiner (2011, S. 93) insbesondere unstrukturierte Materialien, da sie eine enorme Bandbreite an Ausdrucksmöglichkeiten bieten. Das Kind wird gebeten, die aktuelle Familiensituation, den aktuellen Ablauf von Übergaben oder Besuchswochenenden etc. mit diesen Materialien nachzustellen und anschliessend Zielvisionen einer künftigen Gestaltung (ebenfalls durch Aufstellung) zu erarbeiten. Anschliessend erfolgt die Erläuterung der dargestellten Inhalte im Gespräch. Der Einsatz dieser Methode im Zusammenhang mit der Regelung des persönlichen Verkehrs wird in Anhang D ausführlicher thematisiert.

### ***Arbeit mit Rollenspielen und szenischen Elementen***

Gemäss Melzer und Methner (2012, S. 48) bieten Rollenspiele Kindern eine Hilfestellung für ausführliche Situationsanalysen, erleichtern ihnen den Perspektivenwechsel, ermöglichen eine Erweiterung der Problemsicht und helfen somit bei der Entwicklung von Handlungsalternativen in einem geschützten Rahmen (S. 54).

Beispielsweise könnten verschiedene Möglichkeiten hinsichtlich der Gestaltung der Übergaben und das Verhalten der erwachsenen Bezugspersonen in dieser Situation mittels Rollenspielen erprobt und so mit dem Kind analysiert werden. Weiter ist die Nutzung von Rollenspielen denkbar, um gemeinsam mit dem Kind Strategien einzuüben, sich gegenüber Parentifizierungsversuchen oder manipulativem Verhalten der Elternteile abzugrenzen sowie das Kind mit den notwendigen Kompetenzen für eine adäquate Bedürfnisformulierung zu rüsten.

Durch die Verwendung von Phantasienamen sowie dem Visualisieren eines klar abgegrenzten Bühnenbereichs (z.B. durch Klebband) wird dem Kind die Externalisierung des Geschehens erleichtert

(Melzer & Methner, 2012, S. 54). Die Situationen sollten aus einem dem Kind vertrauten Kontext gewählt werden und die Charaktere genügend Parallelen zu dem Kind bekannten Bezugspersonen aufweisen, um ihm die Rollenübernahme zu erleichtern (S. 46). Insbesondere jüngere Grundschulkin-der profitieren bei der Verwendung von Requisiten (S.55).

### ***Arbeit mit (Hand)puppen und Stofftieren***

In Kapitel 7.3.3 wurde die Bedeutung der Externalisierung für das Gespräch mit dem Kind beschrieben. Eine solche Externalisierung lässt sich durch den Einsatz von (Hand)puppen oder Stofftieren erreichen. Das Kind darf sich ein Stofftier oder eine (Hand)puppe aussuchen und über sie mit der gesprächsführenden Person kommunizieren. Gemäss Berg und Steiner (2011, S. 103) ist zentral, dass, wenn sich ein Kind eines solchen Hilfsmittels bedient, direkt mit der (Hand)puppe oder dem Stofftier kommuniziert wird.

### ***Einsatz von Geschichten***

Kinder mögen Geschichten, weshalb sich diese als Kommunikationshilfsmittel eignen. Geschichten erlauben dem Kind eine Situation aus der Distanz zu analysieren. Diese Externalisierung ermöglicht ihm eine freie Lösungssuche auf phantasievolle Weise.

Neben dem Einsatz von thematischen Bilderbüchern können auch selbst erfundene auf die Situation des Kindes adaptierte Geschichten zum Einsatz kommen oder gemeinsam mit dem Kind Geschichten erarbeitet werden. Beim Erfinden von Geschichten ist darauf zu achten, dass das Kind sich mit der Protagonistin/dem Protagonisten über Parallelen zu identifizieren vermag, aber dennoch genügend Unterschiede vorhanden sind, damit eine Externalisierung stattfinden kann (Berg & Steiner, 2011, S. 109). Im Zusammenhang mit der Regelung des persönlichen Verkehrs könnte beispielsweise je nach Situation eine Geschichte von einem Kind erzählt werden, das keine Lust hat, am Wochenende zum Papa zu gehen, weil es sich dort immer langweilt, einem Kind das es hasst, Koffer zu packen, weil es immer Angst hat, etwas Wichtiges zu vergessen oder einem Kind das heimlich von einem gemeinsamen Weihnachtsfest mit der Familie träumt. Zusammen mit dem Kind wird zunächst für das Kind in der Geschichte nach einer geeigneten Lösung gesucht (z.B. *„Du hast die Geschichte von Marie gehört. Hast du eine Idee, was Marie machen könnte, damit die Wochenenden beim Papa doch spannend werden?“*). Im Anschluss ist mit dem Kind zu prüfen, ob Teile der Lösung auch für seine Situation hilfreich sein könnten und welcher Adaptionen es bedarf (*„Das ist ja eine tolle Idee, dass Marie[...] machen könnte. Du hast vorhin erzählt, dass es dir in den Weihnachtsferien bei Papa auch langweilig war. Was meinst du, würde [...], bei dir auch helfen?“*).

Ein Kind das aufgrund von Loyalitätskonflikten oder divergierenden eigenen Interessen Schwierigkeiten hat, seine Anliegen bezüglich des persönlichen Verkehrs zu formulieren, kann möglicherweise durch folgende Geschichte zum Erzählen ermutigt werden:

*Zu König Salomon, dem Richter, dessen Weisheit sprichwörtlich war, kamen zwei Nachbarn, die miteinander im Streit lagen. Der erste trug seinen Standpunkt vor. Der Richter hörte aufmerksam zu und sagte zu ihm, als er alles gehört hatte: „Da hast Du recht.“ Dann hörte er den anderen, der alles ganz anders vortrug. Er hörte aufmerksam zu und sagte auch zu ihm, als er alles gehört hatte: „Da hast Du recht.“ Der Wesir, der dem aufmerksam gefolgt war, konnte nicht mehr an sich halten und sprach dem König leise ins Ohr: „Die Aussagen der beiden widersprechen sich völlig. Sie können doch überhaupt nicht beide recht haben!“ Da wandte sich der König ihm zu, lächelte und sagte: „Da hast Du recht.“ Zitat von Matthias Varga von Kibéd (zitiert nach Baumann, 2008, S.71).*

Dadurch kann dem Kind der Druck genommen werden, zwischen zwei sich diametral gegenüberstehenden eigenen Bedürfnissen oder Positionen der Elternteile wählen zu müssen. Es wird ihm erlaubt, gegensätzliche, zueinander im Widerspruch stehende Gefühle, Bedürfnisse und Ideen zu benennen (vgl. Baumann, 2008, S. 72).

### ***Einsatz von kreativen und spielerischen Fragetechniken***

In Kapitel 7.3.4 wurden verschiedene Fragetechniken thematisiert. Dabei wurde das grosse Potential **hypothetischen Fragen** (und der **Wunderfragen** im Besonderen) ersichtlich, das Kind zum Phantasieren anzuregen. Beispielsweise kann das Kind mit Zauberstaub und Zauberhut ausgerüstet aufgefordert werden, die Wünsche hinsichtlich der Gestaltung des persönlichen Verkehrs auszusprechen oder man kann so-tun-als-ob bereits (wie durch ein Wunder) die Wunschsituation eingetreten wäre und das Kind das Szenario zeichnen, szenisch darstellen, mittels Figuren aufstellen oder beschreiben lassen.

Um das Gespräch für das Kind interessanter zu gestalten, können zur Abwechslung Fragen durch **Satzanfänge** ersetzt werden, welche das Kind beenden soll (z.B. „*Wenn ich am Wochenende bei [Mama/Papa] bin, ist mir wichtig, dass...*“, „*In den Schulferien möchte ich,...*“, „*Für meinen nächsten Geburtstag wünsche ich mir,...*“). Solche spielerischen Varianten erhöhen die Motivation beim Kind und erleichtern ihm die Fokussierung auf das Gespräch (Delfos, 2012, S. 154).

**Skalierungsfragen** eignen sich ebenfalls gut zur Integration spielerischer und aktivitätsbezogener Elemente, indem die Einschätzungen der Kinder bezüglich gestellter Skalierungsfragen nicht in sprachlicher Form, sondern mittels Aktivitäten erfolgen. Dabei sind der Kreativität keine Grenzen gesetzt. Die Einschätzung kann beispielsweise auf einer mittels Seil oder Klebeband auf dem Boden markierten Skala erlaufen, in einem Himmel und Hölle Spiel erhüpft, über die in einen Ballon geblasene Luftmenge visualisiert oder durch eine bestimmte Anzahl in einen Korb geworfener Bälle oder zu einem Turm aufgeschichteten Klötze zum Ausdruck gebracht werden (Berg & Steiner, 2011, S. 132-134). Das Einholen von Einschätzungen mittels einer nonverbalen „Geheimsprache“ (z.B. durch das Anzeigen der Antwort auf einer Bilderskala, dem Hochhalten einer bestimmten Fingeranzahl oder dem Aufmalen einer Smiley-Skala auf die Finger) ist eine weitere Möglichkeit, um mit geringem Aufwand die kindliche Gesprächsmotivation zu fördern.

## Anhang B- Beispiel für eine Einladung

### *Einladungstext*<sup>25</sup>

*[Liebe/Lieber Name des Kindes]*

*Vielleicht wunderst du dich, dass ich dir schreibe, weil du mich gar nicht kennst. Vielleicht haben aber deine Mama oder dein Papa<sup>26</sup> dir schon erzählt, dass du diesen Brief bekommst. Deine Eltern wissen nämlich davon.*

*Ich möchte dir kurz erklären, warum ich dir schreibe. Mein Name ist [...] und ich arbeite bei [...] als [Sozialarbeiterin/Sozialarbeiter].*

*Wie du ja weißt, haben sich deine Eltern [scheiden lassen/leben deine Eltern getrennt]. Nach einer [Scheidung/Trennung] verändert sich in einer Familie ganz viel und einige Dinge müssen neu geregelt werden. Eines der Dinge, das deine Mama und dein Papa noch regeln müssen, nennt sich „persönlicher Verkehr“.*

*[Im Moment lebst du ja bei Mama und Papa kommt manchmal zu Besuch] (auf die konkrete, aktuelle Situation des Kindes Bezug nehmen). Bei der „Regelung des persönlichen Verkehrs“ geht es darum, Dinge zu klären wie:*

- *an welchen Tagen du [Papa/Mama] besuchst*
- *wie ihr das organisiert, wenn du [Papa/Mama] besuchst (wer dich bringt/holt etc.)*
- *bei wem du welche Ferien- und Feiertage verbringst*

*Dabei soll ich euch helfen. Das Ziel ist, eine Lösung zu finden, bei der es dir gut geht. Mit deinen Eltern habe ich schon gesprochen. Mich interessiert nun sehr, was du denkst. Ich würde gerne mit dir über deine Meinung und deine Wünsche reden.*

*Deshalb lade ich dich am [Tag] dem [Datum] um [Zeit] zu mir ins Büro [Adresse] für ein Gespräch ein. Das Gespräch wird etwa[Zeitangabe] dauern.*

*Ich habe mit deiner Mama und deinem Papa abgemacht, dass dich [Begleitperson] zu mir ins Büro begleitet. Das Gespräch findet aber ohne [sie/ihn] statt.*

*Damit du dir besser vorstellen kannst, was dich erwartet, habe ich dir ein Blatt mit einer Wegbeschreibung und einigen Fotos mitgeschickt.*

---

<sup>25</sup> Die Einladung wurde in Anlehnung an die von Schütt (2002, S. 270-71) und Büchler et al. (2009, S. 15) erarbeiteten Einladungstexte zur Anhörung des Kindes im Scheidungsverfahren verfasst.

<sup>26</sup> Die Autorin empfiehlt, vorgängig zu klären, wie das Kind seine Eltern nennt (Mama/Papa, Mutti/Vati/ beim Vornamen etc.). Vertraute Bezeichnungen erleichtern dem Kind das Verständnis und schaffen einen persönlichen Bezug.

*Wenn du Fragen hast, darfst du mich gerne anrufen. Meine Telefonnummer ist [Telefonnummer].*

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

*Ich freue mich sehr darauf, dich kennenzulernen.*

*Liebe Grüsse*

*[Unterschrift]*

*[Vorname Nachname, Sozialarbeiterin]*



## Infoblatt

### Das bin Ich



Bestimmt bekommst du nicht jeden Tag von jemandem Post, den du nicht kennst. Deshalb schicke ich dir ein Foto von mir. So kannst du dir ein Bild machen, mit wem du sprechen wirst (evtl. einige Angaben zur Person ergänzen).

### Hier arbeite ich

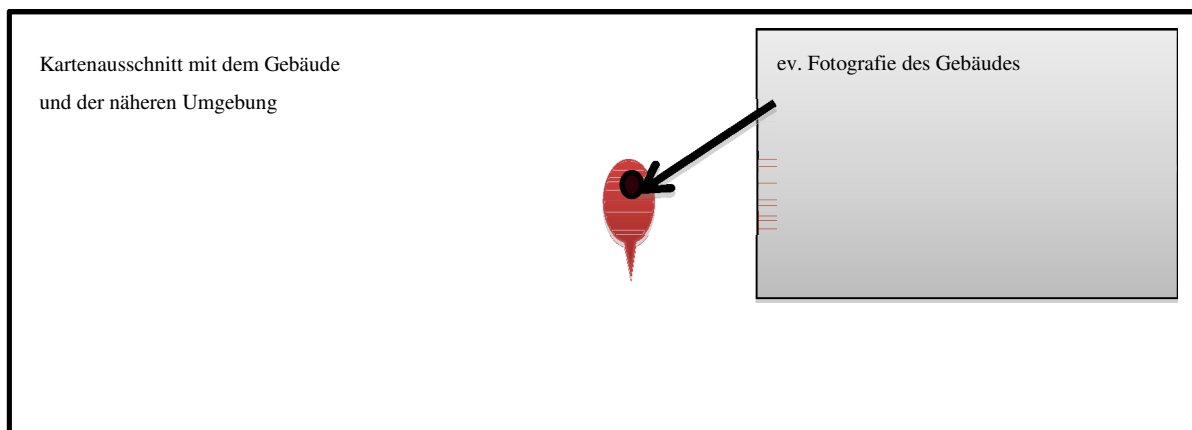


Das erste Bild ist ein Foto vom Sozialdienst. Auf dem zweiten Bild siehst du [mein Büro/den Gesprächsraum]. Dort werden wir miteinander sprechen. Jetzt weisst du schon, wie es dort aussieht.



### Wegbeschreibung

Damit du auch weisst, wie du und [Begleitperson] mich findest, schicke ich dir noch eine Wegbeschreibung.



### Anfahrtsplan

(Angaben zu Erreichbarkeit des Gesprächsorts mit öffentlichen Verkehrsmitteln und Privatfahrzeug)

## Anhang C- Einführender Gesprächsteil<sup>27</sup>

### ***Begrüssung und erster Kontakt***

Die gesprächsführende Person holt das Kind am vereinbarten Treffpunkt ab, wo die Begleitperson mit dem Kind wartet. Wie im Kapitel 7.6.2 beschrieben, empfiehlt es sich, zunächst die Begleitperson zu begrüssen und sich dann dem Kind zuzuwenden. Der Begrüssung (z.B. „*Hallo [Name des Kindes]. Ich bin [eigner Namen]. Schön dich kennen zu lernen. Es freut mich, dass du hergekommen bist.*“) folgt ein lockerer Small-Talk, in dem die gesprächsführende Person sich nach der Befindlichkeit des Kindes erkundigen sollte. Anschliessend wird die Begleitperson verabschiedet.

### **Ideen für den Small-Talk**

„*Hast du gut hierher gefunden?*“, „*Ich habe zwar Fotos geschickt, aber in Echt sehen Dinge immer ein bisschen anders aus. Hast du es dir hier so vorgestellt?*“, „*Kommst du direkt von der Schule?*“, „*Toll, dass du dir an deinem freien Nachmittag für mich Zeit nimmst. Was machst du sonst am Mittwochnachmittag?*“, „*Eigentlich hättest du ja gerade Schule. Danke, dass du dir trotzdem Zeit nimmst. Was hättest du denn jetzt für ein Fach?*“, „*Ich sehe, du hast ein Buch dabei. Was liest du?*“

### **Fragen nach dem Befinden des Kindes**

„*Wie geht es dir?*“, „*Viele Leute sind ja am Anfang eines Gesprächs etwas aufgeregt, wenn sie die andere Person nicht so gut kennen. Wie ist das bei dir?*“

### **Verabschiedung der Begleitperson**

„*Wenn du einverstanden bist, zeige ich dir und [Begleitperson] jetzt [unseren Gesprächsraum/mein Büro]. Dort können wir in Ruhe miteinander sprechen.*“ Das Kind und die Begleitperson werden ins Zimmer begleitet, wo das Gespräch stattfinden soll. Die Tür wird geöffnet und dem Kind Zeit gelassen, sich mit dem Raum vertraut zu machen („*Schau dich ruhig in Ruhe um...*“).

Die Verabschiedung der Begleitperson wird eingeleitet („*Ich habe dir ja in der Einladung geschrieben, dass [Begleitperson] nicht am Gespräch dabei ist. [Sie/er] holt dich aber nachher wieder ab.*“). Bei unsicheren Kindern kann es sinnvoll sein, die Begleitperson erklären zu lassen, wo sie in der Zwischenzeit ist und wie sie im Notfall erreichbar wäre, bevor das Kind zu deren Verabschiedung aufgefordert wird („*Sag doch [Begleitperson] noch schnell Tschüss. Wo magst du dich für das Gespräch hinsetzen?*“). Während sich das Kind einen Platz sucht, kann sich die gesprächsführende Person von der Begleitperson verabschieden und sich anschliessend zum Kind setzen.

---

<sup>27</sup> Neben der persönlichen Praxiserfahrungen der Autorin in der Gesprächsführung mit Kindern beruhen die ausgearbeiteten Inhalte des Anhangs C - Einführender Gesprächsteil auf der Lektüre der Beiträge von Delfos (2012), Schütt (2002), Büchler et al. (2009), Baumann (2008) und Bernhardt (2013).

## ***Vorstellen und Kennenlernen***

### **Vorstellung der gesprächsführenden Person**

In Kapitel 7.1.2 wurde erwähnt, dass das Bereitstellen von Getränken und Popcorn zur Auflockerung der Atmosphäre beitragen kann. Stehen Naschwerk und Getränke bereit, ist das Kind vor der Vorstellung darauf hinzuweisen, dass es sich bedienen darf („*So erst machen wir es uns gemütlich. Deine Eltern haben mir verraten, dass du Popcorn magst. Deshalb habe ich welches besorgt*“). Der Hinweis auf das Einverständnis der Eltern ist wichtig. Kindern wird oft verboten Geschenke oder Esswaren von unbekanntem Personen anzunehmen. Wird das Einverständnis der Eltern nicht betont, verunsichert dies das Kind möglicherweise oder es gerät in einen Loyalitätskonflikt. „*Du darfst dich ruhig bedienen, während wir reden. Magst du auch etwas trinken?*“).

Im Anschluss erfolgt die Vorstellung der gesprächsführenden Person mit ihrer Funktion. Damit das Kind das Geschehen einordnen kann, ist es darüber aufzuklären, weshalb ihm all diese Fragen gestellt werden. „*Damit du weißt, wer ich bin und warum wir miteinander sprechen, erzähle ich dir ein bisschen von mir und meiner Arbeit. Du darfst jederzeit fragen, wenn du etwas nicht verstehst oder etwas wissen möchtest.*“

Bevor die Beiständin/der Beistand das Kind über ihren/seinen Auftrag informiert, sollte sie/er einige Angaben zur eigenen Person machen (z.B. Angaben bezüglich eigener Kinder oder Enkelkinder). Solche Angaben sind für das Kind Orientierungshilfen, schaffen Vertrauen und betonen die Gleichwertigkeit der Gesprächspartner. Schliesslich werden dem Kind im Anschluss viele Fragen zur eigenen Person gestellt.

„*Ich habe dir im Brief erklärt, dass ich als [Beiständin/Beistand] eingesetzt worden bin, um den ‘persönlichen Verkehr’ zu regeln. Dazu sagt man manchmal auch ‘Besuchsrecht’. Das bedeutet, es ist meine Aufgabe, deinen Eltern zu helfen, eine Lösung zu finden, wie der Kontakt zwischen dir und [deiner Mama/deinem Papa] zukünftig aussehen soll. Da [deine Mama/dein Papa] nicht mehr bei euch wohnt, braucht es Abmachungen, wann du [sie/ihn] besuchen oder treffen kannst, wann ihr Ferien gemeinsam verbringt und so weiter. Dabei werde ich euch helfen.*“

### **Kennenlernen des Kindes**

Diese erste Kennenlernphase ermöglicht der Beiständin/dem Beistand bereits einen ersten Einblick in das Leben des Kindes.

„*Ich habe dir ja erklärt, dass ich deinen Eltern helfe, den persönlichen Verkehr zu regeln. Deiner Mama, deinem Papa und mir ist es wichtig, eine gute Lösung zu finden, bei der es dir auch wohl ist. Deshalb möchte ich dich gerne kennenlernen und wissen, was du darüber denkst. Ist es ok, wenn ich dir ein paar Fragen stelle, damit ich etwas mehr über dich erfahre? Natürlich darfst du mir auch immer Fragen stellen, wenn du das möchtest.*“

In der Einstiegsphase kann es sich anbieten, wie in Kapitel 7.3.6 beschrieben, zur Auflockerung eine gemeinsame Aktivität mit dem Kind auszuüben (beispielsweise gemeinsam zu zeichnen, puzzeln oder ein beiden Personen vertrautes einfaches Spiel (z.B. Memory) zu spielen. Die Überleitung zur gemeinsamen Aktivität kann durch das Erfragen der Lieblingsaktivität des Kindes geschehen oder es wird auf die aus dem Vorgespräch mit den Eltern bekannten Interessen, Hobbies oder vom Kind favorisierten Themen Bezug genommen („Was machst du eigentlich am liebsten?“, „Deine Eltern haben mir erzählt, dass du Comic gerne magst. Welches ist dein Lieblingscomic?“, „[Zeichnest/puzzelst/spielst] du gerne? Wollen wir gemeinsam etwas [zeichnen/puzzeln/spielen], während wir uns etwas besser kennenlernen und ein paar Dinge besprechen?“).

Weitere Themen in einer ersten Kennenlernphase könnten beispielsweise das Haustier, das Lieblingsfach in der Schule, die beste Freundin/der beste Freund und die gemeinsamen Lieblingsaktivitäten oder gemeinsame Aktivitäten mit andern Familienmitgliedern sein.

## ***Gesprächsrahmen klären***

### **Erwartungen und Vorinformation des Kindes erfragen**

Das Kind befindet sich in einer für es ungewohnten Situation. Die Erwartungskklärung ermöglicht der gesprächsführenden Person bestehende Verunsicherungen oder falsche Vorstellungen des Kindes zu erfassen, um im Gesprächsverlauf klärend entgegenzuwirken.

*„Man hat ja nicht jeden Tag ein Gespräch mit einer Person, die man gar nicht kennt. Vielleicht hat das etwas Mut gebraucht hierher zu kommen. Weisst du überhaupt, weshalb du heute hier bist?“*

Eventuell ist genauer nachzufragen, ob und mit wem das Kind zuvor über das Gespräch gesprochen hat. *„Gibt es etwas, das du heute unbedingt besprechen möchtest?“*

### **Sinn und Zweck, Inhalte und Ablauf des Gesprächs**

Um das Kind zur Mitwirkung zu befähigen, ist die sorgfältige Aufklärung über das Ziel, den Ablauf, die Inhalte, die Dauer des Gesprächs sowie bezüglich der Erwartungen ihm gegenüber zentral.

*„Ich habe dir am Anfang erklärt, dass es darum geht, zu schauen, wie wir das mit den Besuchen regeln: Wann du bei Mama und wann bei Papa sein wirst, wie ihr das am besten organisiert mit den Wechseln von Mama zu Papa und so weiter. Einige Dinge sind bereits mit deinen Eltern durch [das Gericht/die KESB] (dem Kind die Begriffe erklären und allenfalls zuständige Personen nennen, falls das Kind mit diesen ebenfalls Kontakt hatte) geregelt worden. (Dem Kind die bestehenden Rahmenbedingungen, z.B. wohnen bei Mama zwei Wochenenden monatlich bei Papa, erläutern). Grundsätzlich gelten diese Regeln so. Ich kann nicht einfach entscheiden, dass wir das jetzt anders machen.*

*Wenn du dir das so nicht vorstellen kannst, darfst du mir das aber trotzdem sagen. Dann schauen wir gemeinsam, was schwierig ist für dich. Ich kann das dann mit deiner Mama und deinem Papa oder der Person [vom Gericht/von der KESB], die das mit deinen Eltern abgemacht hat, besprechen.“*

„Wir werden nun ca. [Zeitangabe] miteinander sprechen. Danach schauen wir zusammen, ob wir nochmal ein Gespräch abmachen möchten.“

„Du darfst mir alles erzählen, was dir in den Sinn kommt. Als [Sozialarbeiterin/Sozialarbeiter] hat man nämlich eine Schweigepflicht. Das heisst, ich darf nicht einfach so Dinge weitererzählen, die du mir im Gespräch anvertraust. Du kannst also auch Dinge erzählen, von denen du nicht möchtest, dass ich sie weitererzähle. Zum Beispiel Dinge, die du Mama oder Papa nicht zu sagen traust.“

„Manchmal gibt es Dinge, bei denen es wichtig ist, dass ich sie weiter erzähle. Zum Beispiel wenn es gefährlich würde für dich, wenn ich es nicht weiter erzähle oder wenn es dir nicht gut geht und ich jemanden wüsste, der dir viel besser helfen kann als ich (das Kind fragen, ob es sich solche Situationen vorstellen kann und konkrete Situationsbeispiele mit ihm besprechen). Aber dann bespreche ich das vorher mit dir. Ich verspreche dir, dass ich nicht einfach jemandem von unserem Gespräch erzähle, ohne dass du davon weisst.“

„Du musst keine Angst haben. Du kannst nichts Falsches sagen. Es geht darum, was du denkst und dir wünschst. Deine Mama und dein Papa haben mir schon von ihren Ideen und Wünschen erzählt. Das darfst du jetzt auch. Ich bin froh, wenn du mir von all deinen Ideen berichtest. Aber ich kann dir nicht versprechen, dass all deine Wünsche in Erfüllung gehen. Am Schluss werde ich das mit deinen Eltern besprechen und mich für eine Lösung entscheiden. Dabei ist es meine Aufgabe zu schauen, dass diese Lösung gut für dich ist. Deshalb ist es ganz wichtig, dass ich weiss, was du denkst.“

„Ich hoffe, ich konnte dir ein bisschen erklären, weshalb wir heute miteinander sprechen und was meine Aufgabe ist. Hast du noch Fragen?“

## **Transparenz bezüglich Gesprächs-Codes**

Da Grundschul Kinder mit solchen Gesprächssituationen wenig vertraut sind, ermöglicht es ihnen erst die Transparenz bezüglich der geltenden Kommunikationsregeln, Verantwortung im Gespräch zu übernehmen und aktiv mitzuwirken.

„Ich stelle dir nun einige Fragen. In der Schule stellt [deine Lehrerin/dein Lehrer] ja auch viele Fragen. Für diese Fragen gelten aber ein bisschen andere Regeln als hier. In der Schule ist es oft so, dass [deine Lehrerin/dein Lehrer] die Antworten auf die Fragen bereits kennt. Bei mir ist das nicht so. Ich werde dir Fragen dazu stellen, was du über gewisse Sachen denkst oder wie das in deiner Familie ist. Darüber weiss ich nichts. Deshalb bin ich froh, wenn du mir alles gut erklärst und mir erlaubst nachzufragen, wenn ich etwas nicht verstehe. Darf ich das?“

„Solche Fragen kann man manchmal nicht sofort beantworten. Manchmal braucht man etwas Zeit, um darüber nachzudenken. Das ist normal. Du darfst dir so viel Zeit zum Nachdenken nehmen, wie du brauchst. Ich warte gerne. Ich bin einfach froh, wenn du mir das sagst, damit ich das weiss. Wenn du magst, darfst du auch 'laut Denken' und mir erzählen, was du dir gerade überlegst. Das ist dann für mich fast ein bisschen so, als könnte ich Gedanken lesen. Das finde ich spannend!“

„Weil es darum geht, was du denkst und wie du das siehst, gibt es auch keine falschen Antworten. In der Schule gibt es oft nur eine richtige Antwort auf eine Frage. Zum Beispiel wenn [deine Lehrerin/dein Lehrer] von dir wissen möchte, was das Resultat einer Rechnung ist. Hier ist das nicht so. Du darfst alles sagen, was dir in den Sinn kommt. Es hilft mir, wenn du mir einfach von all deinen Ideen erzählst.“

„Vielleicht hast du schon gemerkt, dass Kinder etwas anders denken als Erwachsene. Kinder haben oft tolle Ideen, auf die Erwachsene gar nicht kommen. Deshalb bin ich so froh, wenn du mir alles erzählst, was dir gerade durch den Kopf geht. Also auch von Ideen, von denen du denkst, die Erwachsenen fänden sie nicht gut oder seien damit nicht einverstanden. Die sind oft besonders spannend.“

„In der Schule ist es oft so, dass [deine Lehrerin/dein Lehrer] von dir eine Antwort auf eine Frage erwartet. Auch das ist hier anders. Es kann sein, dass du es bei ein paar Fragen schwierig findest zu antworten oder du keine Antwort geben möchtest. Das ist kein Problem. Dann sagst du mir das einfach. Du kannst mir zum Beispiel sagen ‘Ich weiss nicht, was ich dazu denke.’, ‘Ich bin mir nicht sicher. Vielleicht ist das so... oder so...’ oder auch ‘Ich möchte darüber nicht sprechen’. Das ist völlig in Ordnung. Ich bin einfach froh das zu wissen.“

„Wenn für dich etwas schwierig zu beantworten ist, kann ich dir vielleicht helfen. Vielleicht finden wir zusammen heraus, was du dazu denkst. Wenn du eine Frage nicht beantworten möchtest, ist das völlig ok. Vielleicht magst du mir ja verraten, wieso du nicht darüber sprechen willst. Das würde mir dann helfen, dich besser zu verstehen. Aber du musst mir das nicht sagen.“

„Können wir abmachen, dass du mir sagst, ob du eine Frage nicht beantworten kannst (weil du die Antwort nicht weisst) oder ob du sie nicht beantworten möchtest? Denn wenn du einfach schweigst, werde ich unsicher und denke vielleicht, dass ich die Fragen so stelle, dass du sie nicht verstehst.“

„Es ist auch ganz wichtig, dass du mir sagst, wenn du etwas nicht verstehst. Du darfst einfach unterbrechen und nachfragen, wenn etwas unklar ist. Es gelingt mir nicht immer, Dinge so zu erklären oder die Fragen so zu stellen, dass alles klar ist. Das merke ich manchmal gar nicht. Deshalb bin ich sehr froh, wenn du mir das sagst. Dann kann ich versuchen, das besser zu erklären. Können wir das so abmachen?“

„Manchmal denken Kinder, dass Erwachsene alles wissen und immer Recht haben. Das ist aber nicht so. Ich habe dir ja gesagt, dass ich Fragen stelle, auf die ich die Antwort nicht weiss. Manchmal kann es sein, dass ich etwas nicht richtig verstehe. Dann ist es wichtig, dass du mich sofort unterbrichst und mich korrigierst. Du darfst ruhig sagen: ‘Halt, das haben Sie falsch verstanden...’ oder ‘Stopp, das ist nicht so!’ Das finde ich toll. Mir ist es nämlich wichtig, dich richtig zu verstehen. Machst du das?“

Wenn man beim Kind eine starke Zurückhaltung bemerkt, kann es hilfreich sein, das Unterbrechen im Vorfeld zu üben. „Das ist am Anfang vielleicht komisch für dich, weil du dir nicht gewohnt bist Erwachsene zu korrigieren. Sollen wir das mal üben?“ Die gesprächsführende Person wiederholt Aussagen des Kindes aus der Einstiegsphase (z.B. über die Lieblingsaktivität) und baut bewusst einen Fehler

ein (z.B. hat das Kind hat von den Pfaditreffen am Samstag erzählt. Die gesprächsführende Person könnte nun sagen: „*Du hast mir ja vorhin erzählt, was ihr am Mittwoch in der Pfadi für tolle Sachen macht...*“). Das Kind darf korrigierend eingreifen und wird darin bestärkt (z.B. „*Super, dass du mich auf meinen Fehler aufmerksam gemacht hast! Jetzt habe ich das mit Absicht gemacht. Aber im Gespräch mache ich das nicht extra. Ich merke nicht, dass ich dich falsch verstehe. Deshalb bin ich froh, wenn ich weiss, dass du mir hilfst!*“).

## **Protokollierung und Dokumentation besprechen**

Kinder sind es nicht gewohnt, dass eine Person sich Notizen macht, wenn sie mit ihnen spricht. Um einer Verunsicherung entgegenzuwirken ist es daher wichtig, zu erklären, weshalb man das tut und was mit diesen Notizen geschieht. Dasselbe gilt auch für Tonaufnahmen.

*„Ich würde mir gerne alles merken können, was Leute mir erzählen. Aber das gelingt mir nicht. Damit ich später noch weiss, was du mir erzählt hast, werde ich mir zwischendurch etwas aufschreiben. Das darfst du ruhig lesen. Das Blatt ist eine Hilfe für mich. Ich zeige es also nicht einfach jemandem. Wir werden am Schluss gemeinsam besprechen, was davon ich deinen Eltern sagen darf.“*

*„Ich würde mir gerne alles merken können, was Leute mir erzählen. Aber das gelingt mir nicht. Darum würde ich unser Gespräch gerne aufnehmen. Die Aufnahme ist nur für mich. Ohne deine Erlaubnis darf das niemand sonst hören. Wir werden am Schluss gemeinsam besprechen, was davon ich deinen Eltern sagen darf. Die Aufnahme würde mir aber viel helfen. So kann ich, wenn ich etwas vergesse, nochmals hören, was du dazu gesagt hast. Darf ich das Gespräch aufnehmen? Wenn du magst, können wir zuerst auch einmal testen, wie das klingt?“*

## **Verarbeitungshilfen für das Kind**

Wenn die gesprächsführende Person bemerkt, dass das Kind Mühe hat, die elterliche Trennung zu verarbeiten so ist dies anzusprechen. Je nach Bedarf sind solche Verarbeitungshilfen auch mehrfach im Gespräch zu leisten. Sie unterstützen das Kind bei der Einordnung der Geschehnisse und ermöglichen ihm freier über die Thematik der elterlichen Trennung und seine Wünsche zum persönlichen Verkehr zu sprechen. Einige zentrale Verarbeitungshilfen sind hier beispielhaft aufgelistet. Bei den Verarbeitungshilfen ist wichtig, Bezug zur konkreten Situation des Kindes herzustellen. Hierzu dienen Informationen aus dem Vorgespräch mit den Eltern und wahrgenommene Unsicherheiten beim Kind.

- **Fragen und Unsicherheiten des Kindes klären:** *„Wenn die Eltern nicht mehr zusammen wohnen verändert sich vieles. Veränderungen sind nichts Schlechtes. Aber manchmal können sie Angst machen und oft entstehen viele Fragen. (Zum Beispiel haben Kinder schon erzählt, dass sie nun nicht wissen, ob sie [Mama/Papa] noch liebhaben dürfen, ob sie [Mama/Papa] oder andere Verwandten wie Grosseltern, Tanten, Onkel, Cousins, Cousinen noch sehen dürfen, ob immer noch [Mama/Papa] sie zum Fussball fahren, ob sie noch gleichviel Taschengeld erhalten, ob sie [ihre Spielsachen/das Haustier] behalten dürfen, wer zu den Elternabenden in die Schule geht, wer die*

Tests unterschreibt, wer für sie schaut, wenn sie krank sind etc.) Gibt es Dinge, die [dir Angst machen/die du fragen möchtest]?“ Beispiele können eher zurückhaltende Kinder zum Fragen animieren. Bei Kindern, die sich leicht mitteilen können, ist von exemplarischen Aufzählungen abzugehen, um Suggestion zu vermeiden.

- **Betonen, dass das Kind beide Elternteile lieb haben darf:** „*Es ist vermutlich schwierig für dich, wenn [sich] deine Eltern [streiten/nicht mehr miteinander sprechen]. Deine Mama und dein Papa haben beschlossen, dass sie als Paar nicht mehr zusammen sein wollen. Das hat jedoch nichts mit dir zu tun. Vielleicht denkst du, dass du nicht mehr beide lieb haben darfst, aber das ist nicht so. Deine Eltern haben dich auch immer noch beide lieb. Deine Mama bleibt deine Mama und dein Papa bleibt dein Papa. Daran ändert ihre Trennung nichts. Du darfst ohne schlechtes Gewissen zu beiden Kontakt haben.*“
- **Ansprechen von Schuldgefühlen:** „*Manchmal denken Kinder, dass sie Schuld an der Trennung sind. Sie glauben, sie hätten die Trennung verhindern können, wenn sie braver gewesen wären. Das stimmt nicht. Eltern trennen sich, weil sie nicht mehr zusammen leben können (auf den konkreten Trennungsgrund der Eltern des Kindes Bezug nehmen). Vielleicht hast du dir auch schon solche Gedanken gemacht. Ich finde es wichtig, dass du weißt, die Trennung hat nichts mit dir zu tun. Du hast keine Schuld.*“
- **Ansprechen von Schamgefühlen:** „*Dass Eltern sich trennen, das passiert ganz oft. Das heisst nicht, dass das deswegen für dich leichter ist. Mir haben schon Kinder erzählt, dass es ihnen peinlich ist, dass ihre Eltern nicht mehr zusammenleben. Vielleicht ist das bei dir auch so? Das muss es aber nicht sein. Mittlerweile gibt es ganz viele Familien bei denen Mama und Papa nicht mehr zusammen wohnen. Vermutlich kennst du sogar einige Kinder, bei denen das auch so ist?*“

**Ansprechen von der Loyalitätsproblematik:** „*Deine Mama und dein Papa haben Streit. Bestimmt hast du auch schon einmal Streit mit jemandem gehabt? (Kind die Situation schildern lassen). Dann weißt du wahrscheinlich, dass es dann schwierig ist, klar zu denken. Du bist wütend. Vielleicht sagst du Dinge, die du gar nicht so meinst. Du siehst ganz viel, was der Andere falsch macht. Aber es ist schwierig zu sagen, was du selber falsch machst oder was der andere gut macht. Das ist normal, wenn man wütend ist. Es ist schwer, [mit jemandem zu reden/sich bei jemandem zu entschuldigen], auf den man wütend ist. Erwachsenen geht es da nicht anders. Auf die Situation des Kindes Bezug nehmen (z.B. „Vielleicht redet deine Mama manchmal schlecht von deinem Papa oder schimpft über ihn. Oder dein Papa beschwert sich bei dir über deine Mama und erzählt dir, was sie falsch gemacht hat. Das ist, weil deine Eltern noch wütend aufeinander sind. Vielleicht hast du nun das Gefühl, auch wütend auf deinen Papa oder deine Mama sein zu müssen. Vielleicht findest du, dass [Mama/Papa] etwas falsch gemacht hat und bist deshalb wütend auf [sie/ihn]. Das ist in Ordnung. Der Streit von Mama und Papa hat aber nichts mit dir zu tun. Beide haben dich lieb und es ist Mama und Papa wichtig, dass es dir gut geht. Du darfst also ganz ehrlich sagen, wie du das mit den Besuchen machen möchtest.“).*



## Anhang D- Hauptteil<sup>28</sup>

### *Erhebung aktueller Familiensituation und Lebensverhältnissen*

#### **Thematischer Einstieg**

Nachdem im einleitenden Teil die Rahmenbedingungen des Gesprächs sowie dessen Zweck mit dem Kind geklärt wurden, geht es nun darum, dass sich die gesprächsführende Person einen Eindruck verschaffen kann bezüglich der aktuellen Lebenssituation des Kindes und dessen Erleben derselben. Der thematische Einstieg hat möglichst offen zu erfolgen. Eine gute Möglichkeit für eine erste Thematisierung bieten die im Büro aufgehängten Kinderzeichnungen. *„Wenn ich das richtig gesehen habe, hast du vorhin schon die Zeichnungen dahinten entdeckt? Die haben Kinder gemalt, die in einer ganz ähnlichen Situation waren wie du jetzt. Auch ihre Eltern haben sich getrennt und brauchten Hilfe für die Regelung des persönlichen Verkehrs. Du siehst, keine Zeichnung sieht gleich aus. In jeder Familie und für jedes Kind war es wieder ein bisschen anders. Erzähl doch mal, wie ist das bei dir?“*

#### **Kreative Lebensweltdarstellung<sup>29</sup>**

Eine gute Möglichkeit zur Erhebung der derzeitigen Familiensituation und Lebensverhältnissen bietet das Aufstellen lassen der aktuellen Lebenswelt mittels Figuren. Das Kind wird gebeten auf einer räumlich begrenzten Fläche (z.B. farbiger Fotokarton) mittels Figuren, Tieren, Häusern und anderen kleinen Objekten seine Situation zu visualisieren (*„Zeig mir doch mal, wie es in deinem Leben gerade so aussieht“*). Für die Aufstellung soll dem Kind ausreichend Zeit gelassen werden und es ist in einer sorgfältigen Ausführung zu bestärken (*„Nimm dir ruhig alle Zeit, die du brauchst. Du musst nicht pressieren.“*, *„Du darfst dir Zeit nehmen, um nachzudenken, ob auch nichts fehlt.“*, *„Manchmal fallen einem auch noch mehr Dinge ein, wenn man aufsteht, um das Blatt herumgeht und die Aufstellung von allen Seiten betrachtet“*, *„Toll, wie sorgfältig du das machst.“*). Manche Kinder arbeiten lieber ohne Zuschauer. Bemerkt die Beiständin/der Beistand, dass es dem Kind schwer fällt, in ihrem Beisein die notwendige Ruhe für die sorgfältige Ausführung der Aufstellung zu finden, kann dem Kind angeboten werden, die Beiständin/den Beistand zu rufen, sobald die Aufstellung fertig ist. Im Anschluss wird das Kind um Erklärung gebeten (*„Wow, da hast du dir aber Mühe gegeben. Das sieht spannend aus. Ich bin neugierig. Magst du mir erklären, was das alles ist?“*). Wie in Kapitel 7.5 beschrieben, erleichtert eine solche Externalisierung des Geschehens dem Kind den Gesprächseinstieg. Analog zur Lebensweltdarstellung mittels Figuren besteht die Möglichkeit, das Kind seine aktuelle Situation zeichnerisch darstellen zu lassen. Anschliessend an die kindliche Beschreibung der Lebenswelt können unten auf-

---

<sup>28</sup> Neben der persönlichen Praxiserfahrungen der Autorin in der Gesprächsführung mit Kindern beruhen die ausgearbeiteten Inhalte *des Anhangs D - Hauptteil* auf den Beiträgen von Delfos (2012), Schütt (2002), Büchler et al. (2009), Baumann (2008), Bernhardt (2013) sowie vom Verein Kinderanwaltschaft Schweiz (2009).

<sup>29</sup> Der methodische Input zur kreativen Lebensweltdarstellung mittels Aufstellung basiert auf der Idee von Baumann (vgl. 2008, S. 61-62).

gestellte Fragen zur weiteren Situationsexploration und der Vertiefung des Situationsverständnisses dienen.

## **Fragestellungen zur Situationsexploration**

- **Familiensituation:** „Erzähl mir doch mal, wer alles zu deiner Familie gehört?“, „Kannst du mir ein bisschen über deine Familie berichten?“, „Es gibt viele Kinder, die zwei Zuhause haben. Jede Familie organisiert das ein bisschen anders. Erzählst du mir, wie ihr das gelöst habt?“
- **Übergaben:** „Kannst du mir erklären, wie ihr das macht, wenn du von Mama zu Papa wechselst?“, „Manchmal ist es für Eltern nach der Trennung noch schwierig miteinander zu sprechen. Ich höre oft, dass es bei den Wechseln besonders schwierig und stressig ist. Wie ist das bei dir?“ (Eventuell das Stresslevel mittels einer Skalierungsfrage einschätzen lassen).
- **Wohnsituation:** „Wenn Eltern sich trennen, wohnen sie ja nachher nicht mehr zusammen. Kannst du mir ein bisschen erzählen, wer nun wo wohnt?“, „Du wohnst ja hauptsächlich bei [Mama/Papa]. Kannst du mir ein bisschen davon erzählen?“, „Was gefällt dir da?“, „Gibt es auch etwas, das dir nicht so gut gefällt?“ (Eine erweiterte Exploration mit „Was noch?“-Fragen anregen).

Wenn aufgrund der elterlichen Trennung ein Umzug stattgefunden hat, ist beispielsweise nachzufragen, wie sich das Kind eingelebt hat, ob es ein eigenes Zimmer hat, wie es das eingerichtet hat, ob es ihm da wohl ist, wo seine Spielsachen stehen.

Finden bereits Besuche des Kindes beim anderen Elternteil statt, kann sich die Beiständin/der Beistand auch nach der dortigen Wohnsituation erkundigen. „Am Wochenende besuchst du jeweils [deinen Papa/deine Mama]. Kannst du mir auch ein bisschen davon berichten, wie dort das Wohnen so ist?“, „Was gefällt dir da?“, „Gibt es dort (auch) etwas, das dir nicht so gut gefällt?“, „Hast du da ein eigenes Zimmer? Erzähl mir doch etwas davon...“, „Wie ist das für dich, zwei Zuhause zu haben?“, „[Bist du zufrieden/Fühlst du dich wohl], mit der Wohnsituation bei [Mama/Papa]?“ (Eventuell durch Skalierungsfragen Einschätzungen konkretisieren lassen).

- **Eingebundensein in die schulischen Strukturen:** „Du gehst ja jetzt in die [...] Klasse. Erzähl mir doch ein bisschen davon.“, „Was gefällt dir gut?“, „Was gefällt dir nicht so gut?“, „Mit wem bist du dort zusammen?“, „Manchmal kommt es vor, dass sich nach der Trennung der Eltern auch Dinge in Bezug auf die Schule verändern. (Es haben mir schon Kinder berichtet, dass sie nach der Trennung weniger gern oder lieber zur Schule gingen, sie weniger oder mehr gelernt haben, einige haben erzählt, dass sie sich nicht mehr so gut konzentrieren konnten, andere hatten plötzlich keine Lust mehr auf Hausaufgaben, mehr Streit mit anderen Kindern oder wollten lieber allein sein und nicht mehr mit den anderen Kindern zusammen spielen.) Bei manchen Kindern verändert sich aber auch nichts. Wie ist das bei dir?“

Wenn das Kind den Schulstandort gewechselt hat oder unter der Woche nun von zwei Wohnstandorten aus zur Schule geht, so ist auch sorgfältig zu erfragen, was diese Veränderungen für das Kind bedeuten (z.B. Wie es sich [am neuen Schulstandort/in der neuen Klasse] eingelebt hat, ob

*es sich dort wohl fühlt, wie es mit dem neuen Schulweg zurechtkommt, wie es den organisatorischen Mehraufwand bewältigt, der durch das Leben in zwei Haushalten entsteht).*

- **Freizeitgestaltung und ausserschulische Strukturen:** Einige Inhalte wie die kindlichen Interessen und Freizeitaktivitäten wurden bereits im einleitenden Teil in Erfahrung gebracht. *„Mit wem unternimmst du am liebsten Dinge in der freien Zeit?“, „Erzähl mir doch mal, wie du deine freie Zeit so verbringst?“, „Wo triffst du dich mit Freunden?“, „Was unternimmt ihr so zusammen?“, „Lädst du oft Freunde zu dir ein?“, „Gibt es etwas, das sich in deiner Freizeit verändert hat, seit sich deine Eltern getrennt haben?“, „Was ist dir in der Freizeit besonders wichtig?“, „Auf was möchtest du auf keinen Fall verzichten?“*
- **Kontakt/Beziehung mit den Eltern:** *„Erzähl doch mal wie ein normaler Tag mit [Mama/Papa] aussieht.“, „In der letzten Zeit hast du ja [die Mama/den Papa] manchmal am Wochenende besucht. Erzähl mir doch ein bisschen von diesen Besuchen.“, „Was machst du mit [Mama/Papa] besonders gern?“, „Gibt es auch Dinge die du nicht so gerne mit [Mama/Papa] machst?“, „Worauf freust du dich, wenn du zu [deiner Mama/deinem Papa] gehst?“, „Was machst du so mit [Mama/Papa] in der Freizeit?“, „Was kann [Mama/Papa] besonders gut?“, „Was kann [Mama/Papa] nicht so gut?“, „Wer hilft dir bei den Schulaufgaben?“, „Zu wem gehst du, wenn du Sorgen hast?“*
- **Soziale Kontakte und Bezugspersonen:** *„Mit wem sprichst du darüber, wenn es dir nicht gut geht?“, „Wenn du auf eine unbewohnte Insel ziehen würdest, wer dürfte mitkommen?“, „Bei Geschwistern ist das ja ganz unterschiedlich: Manche streiten ganz oft, andere machen ganz viel zusammen oder können super miteinander sprechen. Wie ist das bei dir und [Namen der Geschwister]?“ (Beziehungen zu den einzelnen Geschwistern erfragen), *„Es haben mir schon Kinder erzählt, dass sie nach der Trennung gewisse Leute aus der Familie (z.B. die Grossmutter, eine Tante, einen Cousin) weniger oft gesehen haben. Wie ist das bei dir?“, „Gibt es jemanden, den du seit der Trennung deiner Eltern weniger siehst, aber mehr sehen möchtest?“**
- **Fragen zum Erziehungsstil der Elternteile:** Konflikte auf der Paarebene und deren emotionale Bewältigung beanspruchen die Elternteile stark und mindern teilweise deren Erziehungsfähigkeit. Um kindswohlgerechte Regelungen bezüglich der konkreten Gestaltung der Besuche zu finden, kann es daher sinnvoll sein, Fragen zum Erziehungsverhalten der Elternteile zu stellen. *„Jede Familie hat ihre eigenen Regeln. Erzähl doch mal, was gibt es so für Regeln bei [Mama/Papa]?“, „Was findest du an diesen Regeln gut?“, „Was gefällt dir nicht so an diesen Regeln?“, „Als Mama und Papa noch zusammen gewohnt haben, gab es bestimmt Regeln, an die du dich halten musstest. Kannst du mir davon erzählen?“, „Gibt es Regeln, die sich verändert haben, seit Mama und Papa nicht mehr zusammen wohnen?“*
- **Befinden und Erleben des Kindes:** *„Wie geht es dir im Moment?“ (mittels Skalierungsfragen einschätzen lassen z.B. „Auf einer Skala von eins bis zehn. Zehn bedeutet, du bist überglücklich und eins, dass es dir gar nicht gut geht. Wo würdest du dich im Moment sehen?“), „Gibt es etwas, [das dich gerade besonders glücklich macht/worauf du dich besonders freust]?“ „Gibt es etwas,*

das dir [Angst/Sorgen] macht?“, „Gibt es etwas, das dich in letzter Zeit [wütend/ traurig] gemacht hat?“, „Manchmal reagiert der Körper, wenn sich viele Dinge im Leben verändern. Das kann ganz verschieden sein. (Beispielsweise haben mir schon Kinder erzählt, dass sie sich nicht mehr so gut konzentrieren konnten, schnell wütend wurden, keine Energie mehr hatten, nicht mehr gut schlafen konnten, schlecht geträumt haben, weniger oder mehr Hunger hatten, Kopf- oder Bauchschmerzen bekommen haben und so weiter.) Wie ist das bei dir?“

- **Evaluieren vorhandener Bezugspersonen und Bewältigungsstrategien:** „Eine Trennung der Eltern ist für viele Kinder schwer. Vielleicht auch für dich. Vielleicht bist du manchmal noch immer traurig oder wütend darüber, dass [deine Mama/dein Papa] weggezogen ist. Das ist ganz normal. Für dich hat sich viel geändert. Das kann stressig sein oder Angst machen. Auch das ist normal. Aber ganz wichtig ist, dass du jemanden hast, mit dem du über solche Gedanken, Sorgen oder Ängste sprechen kannst. Denn es hilft, mit jemandem zu sprechen. Ich habe auch schon von Kindern gehört, dass sie über solche Dinge plötzlich nicht mehr so gut mit Mama und Papa sprechen konnten, obwohl sie sonst ihre Probleme immer mit Mama und Papa besprochen haben. Diese Kinder haben mir erzählt, dass sie Angst hatten, dass Mama und Papa traurig oder wütend werden, wenn sie ihnen davon berichten. Wie ist das bei dir, gibt es eine Person, der du von deinen Sorgen berichten kannst?“, „Was meint diese Person dazu?“, „An wen wendest du dich, wenn du Sorgen hast?“, „Wen würdest du um Rat fragen, wenn [...]?“
- **Differenzierungen der Exploration in allen Bereichen durch Skalierungs- und „Was-noch-„Fragen:** Der Einsatz von Skalierungsfragen zur Situationsexploration können ein differenziertes Erfassen der Einschätzungen des Kindes ermöglichen. Diese Einschätzungen können im Anschluss bei der Entwicklung der Wunschvorstellung helfen (z.B. „Du hast mir vorhin gesagt, dass du dem Wohnen bei Papa eine Sieben gibst. Was müsste sich ändern, damit du eine Acht geben würdest?“). Zudem kann das Kind mittels „Was-noch“-Fragen zu einer vertieften Situationsexploration in den einzelnen Bereichen animiert werden (z.B. „Was machst du gerne mit Papa?“, „Was noch?“, „Und was noch?“)

## ***Erhebung der Zukunftsvision für die Gestaltung des persönlichen Verkehrs***

### **Kreative Darstellung der Zukunftsvision**

Nach der ausführlichen Exploration der aktuellen Situation geht es darum, die Wünsche des Kindes bezüglich der künftigen Gestaltung des persönlichen Verkehrs in Erfahrung zu bringen und gemeinsam Überlegungen bezüglich den zur Zielerreichung notwendigen Schritten zu tätigen. Hierfür bietet es sich an, das Kind aufzufordern, analog zur zuvor erstellten Darstellung der Ist-Situation seine Zukunftsvision mittels einer Zeichnung oder einer Aufstellung<sup>30</sup> zu veranschaulichen („Du hast mir vorhin so gut zeigen können, wie es im Moment in deinem Leben aussieht. Ich habe dir ja erklärt, dass du deine Meinung dazu sagen darfst, wie das künftig ablaufen soll mit [den Mama- und Papa-Zeiten/ den“

---

<sup>30</sup> Die Idee der Darstellung der Zukunftsvision mittels Aufstellung stammt von Baumann (vgl. 2008, S. 68-69).

Wechseln von Mama zu Papa/ den Ferien und Feiertagen]. Bestimmt hast du ganz viele Ideen. Überleg dir in Ruhe, wie eine gute Lösung für dich aussehen würde und dann zeig mir das doch mal [mit den Figuren/ mit einer Zeichnung] wie vorhin“). Die Visualisierung der Lösung hilft dem Kind bei der Konkretisierung der eigenen Vorstellung. Im Anschluss an die Visualisierung und der Erklärung des Kindes bezüglich der Darstellung können mittels zirkulären und hypothetischen Fragestellungen die Lösungsideen präzisiert werden.

## **Fragestellungen zur Exploration der Zukunftsvorstellungen und Lösungsideen**

- **Allgemeine Fragen zur Exploration der Vision:** „Wie sähe ein Besuchsrecht aus, das für dich gut ist?“, „Stell dir vor, eine Fee kommt und schenkt dir drei Wünsche. Was würdest du dir (für deine Familie) wünschen?“, „Stell dir vor, du bist [eine Zauberin/ein Zauberer] und hättest einen Zauberstab. Was würdest du zaubern, damit es Mama, Papa, (deinen Geschwistern) und dir gut geht?“, „Stell dir vor, deine Eltern finden eine super Regelung für das Besuchsrecht. Woran würdest du das merken?“, „Wen kennst du, der dich lieb hat und auf schwierige Fragen oft eine Antwort weiss? Was denkst du, was würde diese Person dir bei [...] raten?“, „Stell dir vor, es passiert ein Wunder und ihr findet eine gute Lösung, wie ihr in Zukunft eine Familie sein könntet, ohne dass Mama und Papa zusammenwohnen. Wie sähe so eine Lösung aus?“, „Angenommen diese beste Lösung geht nicht. Was wäre die [zweitbeste/drittbeste]?“, „Kennst du Kinder, bei denen Mama und Papa auch getrennt sind? Weisst du, wie die das in ihrer Familie gelöst haben? Wie findest du das?“, „Wenn du nachdenkst über alle Sachen, die jetzt für dich gelöst werden müssen, was wäre das [Wichtigste/Erste]?“, „Stell dir vor, du bist fünf Jahre älter. Die Eltern [deiner besten Freundin/deines besten Freundes] trennen sich. Du erzählst [ihr/ihm], wie gut ihr das in eurer Familie hingekriegt habt. Was würdest du [ihr/ihm] erzählen?“
- **Regelung der Besuchszeiten:** „Stell dir vor, ihr habt eine gute Lösung gefunden für die Besuchszeiten. Wie sähe diese Lösung aus?“, „Du hast mir vorhin erzählt, deine Grossmutter kennt dich gut und gibt dir oft tolle Ratschläge. Was meinst du, was sie die beste Lösung fände?“, „Wenn du nicht auf Mama und Papa Rücksicht nehmen müsstest, wie würdest du die Mama- und Papa-Tage aufteilen?“, „Wie sieht bei dir ein normaler [Wochentag] aus? Die Idee wäre ja, dass du da am Abend zu [Mama/Papa] wechselst. Was wäre eine gute Zeit für den Wechsel?“, „Wenn du [den Papa/die Mama] besuchst, gehst du ja am [Wochentag] wieder zurück [zu Mama/zu Papa]. Du sollst genug Zeit mit [Mama/Papa] haben. Es ist aber auch wichtig, dass du genug Zeit hast, um wieder bei mit [Mama/Papa] anzukommen und dich auf [den neuen Tag/ die neue Woche] vorzubereiten. Was wäre eine gute Zeit für den Wechsel, so dass du entspannt in [den neuen Tag/ die neue Woche] starten kannst?“
- **Regelung von Ferien- und Feiertagen:** „Wie stellst du dir das mit den Ferien vor?“, „Wenn du ganz allein bestimmen könntest, [wie/bei wem] möchtest du die Ferien verbringen?“, „Gibt es Dinge, an die Mama, Papa und ich denken müssen, wenn wir die Ferien planen? Zum Beispiel Lager, die du besuchen möchtest? Zeiten, die du mit Freunden geplant hast? Oder solche Din-

ge?“ , „Wenn du dir drei Dinge für die Ferien im nächsten Jahr wünschen dürftest, was würdest du dir wünschen?“ , „Angenommen du bist [Zauberin/Zauberer] und zauberst [das perfekte Weihnachtsfest/Geburtstagsfest]. Wie sieht das aus?“

- **Regelung der Übergraben:** „Wie könnten deine Eltern das Bringen und Holen organisieren, damit sie nicht streiten müssen?“ , „Du hast erzählt, die Stimmung ist manchmal schlecht, wenn Mama und Papa sich bei den Übergraben treffen. Wenn die Stimmung nicht ganz so schlecht war, was war da anders? (Was ha[s]t [Mama/Papa/du] anders gemacht?)“ , „Stell dir vor, ihr findet eine gute Lösung, wie du von Mama zu Papa wechseln kannst, ohne dass es für dich stressig ist. Wie sähe eine solche Lösung aus?“ , „Gab es schon mal ein Wochenende, bei dem es dir leicht gefallen ist von [Mama zu Papa/Papa zu Mama] zu wechseln? Was war da anders?“ , „Gibt es Personen, die helfen könnten, damit die Wechsel von Mama zu Papa gut funktionieren?“
- **Gestaltung der Besuchszeiten:** „Stell dir vor, du liegst am Abend im Bett und freust dich, dass du so [ein schönes Wochenende/tolle Ferien gelungenes Fest mit Mama/ Papa] hattest. Erzähl mir mal von [diesem Wochenende/Fest/diesen Ferien]?“ , „Stell dir vor, eine Fee kommt vorbei und du darfst dir drei Sachen für die Besuche bei [Papa/Mama] wünschen. Was würdest du dir wünschen?“ , „Wir haben vorhin von Regeln gesprochen. Welche Regeln gelten, wird ja normalerweise von den Erwachsenen bestimmt. Stell dir vor du dürftest Regeln für die [Mama-/Papa-Tage] aufstellen. Was wären das für Regeln?“

### **Konkretisierung durch Besuchsrechtspläne**

Werden die Vorstellungen bezüglich der Regelungen konkret, so ist es sinnvoll, die erarbeiteten Lösungsideen mit dem Kind zu visualisieren. Dazu können gemeinsam mit dem Kind Wochen- und Jahrespläne erstellt werden (, „Schau, hier habe ich einen Wochen- und einen Jahresplan. Du hast mir ja erzählt, was du dir für die Besuchszeiten wünschst. Komm, wir tragen das einmal ein. Hab ich richtig verstanden, dass...“). Anhand der Pläne können mit dem Kind auch die Vorstellungen der Erwachsenen und seine Einstellung dazu thematisiert werden (z.B. „Dein Mama und dein Papa schlagen vor, dass [...] Was denkst du darüber?“ , „Was würdest du ändern, wenn du allein bestimmen dürftest? Was wäre dann anders?“ , „Dein Papa und deine Mama hätten gedacht, dass du die Ferien abwechselungsweise bei ihnen verbringst. Das würde aber heissen, dass du in den Sportferien bei Papa bist. Du hast mir gesagt, dort gehst du jeweils mit deinen Schulfreunden Skifahren. Das ginge dann nicht so oft. Was denkst du darüber?“).

### **Metakommunikative Steuerung des Gesprächs**

Im Gespräch mit dem Kind sind Wechsel auf die Metakommunikationsebene zum Aufrechterhalten der Beziehung und zur Prozesssteuerung notwendig. Das eigene Befinden im Gespräch, eigene Unsicherheiten, emotionale Reaktionen des Kindes, Prozesse auf der Beziehungsebene sowie die Art und Weise der Kommunikation und diesbezügliche Schwierigkeiten müssen bei Bedarf laufend thematisiert werden, damit ein inhaltlich gewinnbringendes, zielgerichtetes Gespräch möglich wird.

- **Das Kind bezüglich seines Kommunikationsverhaltens bestärken:** „Toll, wie du mir alles genau erklärst. Ich kann mir nun gut vorstellen, wie das bei euch ist“, „Gut, dass du mich korrigiert hast. Du denkst also [...] Habe ich das nun richtig verstanden?“, „Ich bin froh, dass du mir gesagt hast, dass dich das traurig macht. Jetzt verstehe ich, warum du nicht darüber sprechen magst.“, „Zum Glück hast du, mir von [...] erzählt. Ich habe nicht gewusst, dass [...]“, „Das ist [eine gute Idee/ein wichtiger Hinweis]. Daran haben deine Mama, dein Papa und ich, noch gar nicht gedacht.“, „Das finde ich sehr mutig von dir, dass du trotzdem davon erzählst, auch wenn [deine Mama/dein Papa] das anders sehen.“, „Danke, das ist sehr lieb, dass du mir alles so genau erklärst.“
- **Reaktion auf Kommunikationsschwierigkeiten:** „Ich habe den Eindruck, dass wir uns beide beim Gespräch viel Mühe geben. Aber trotzdem geht das irgendwie nicht so leicht. Weisst du, woran das liegt? (Vielleicht verstehst du nicht ganz, weshalb ich all diese Fragen stelle. Soll ich dir das nochmals ganz genau erklären?)“, „Vielleicht kannst du dich erinnern: Ganz am Anfang des Gesprächs habe ich dir erklärt, dass ich unsicher werde, wenn du einfach nichts sagst. Jetzt ist das gerade so. Bitte hilf mir doch schnell und erklär mir, was dein Schweigen bedeutet.“, „Ich habe den Eindruck, darüber magst du eigentlich nicht sprechen. Ist das so?“
- **Emotionale Reaktionen thematisieren:** „Vorhin bist du kurz zusammengezuckt. Habe ich dich mit meiner Frage erschreckt?“, „Oh jetzt hast du gerade das Thema gewechselt. War dir meine Frage unangenehm?“, „Ich sehe, du musst gerade weinen. Das ist in Ordnung. Manchmal hilft es, mit jemandem zu sprechen, wenn man traurig ist. Magst du mir erzählen, was dich traurig macht?“, „Ich sehe du lächelst. Was geht dir gerade durch den Kopf?“
- **Nachfragen, ob Inhalte richtig verstanden wurden:** „Habe ich richtig verstanden, dass[...]“, „Findest du also[...]“, „Willst du damit sagen[...]“, „Befürchtest du[...]“ (Vor diesem Nachfragen ist gegebenenfalls nochmals explizit zu verdeutlichen, dass die gesprächsführende Person nicht allwissend und auf Korrekturen des Kindes angewiesen ist).

## **Anhang E- Abschliessender Gesprächsteil<sup>31</sup>**

### ***Metakommunikative Einleitung des Gesprächsendes***

Es ist wichtig, das Kind auf das bevorstehende Gesprächsende vorzubereiten, damit es sich wertgeschätzt fühlt und den Prozess mitsteuern kann. *„Ich habe am Anfang ja gesagt, dass das Gespräch eine Stunde dauert, die ist jetzt schon fast um. Deshalb wird es Zeit, dass wir zu einem Ende kommen.“*

### ***Zusammenfassung der Kerninhalte und Bitte um Ergänzung***

Die Zusammenfassung ermöglicht dem Kind, das Gespräch in seiner Gesamtheit zu erfassen, seine Anteile zu verstehen und bemächtigt es, entsprechend zu komplettieren und Fragen zu stellen. *„Wir haben ganz viele Sachen besprochen. Das Ziel war ja, dass ich darüber Bescheid weiss, wie es dir geht mit der Trennung deiner Eltern und was dir wichtig ist für die Kontakte zu deinem Papa und zu deiner Mama. Wenn ich dich richtig verstanden habe, möchtest du [...]. Ist das richtig so? Ist etwas Wichtiges vergessen gegangen?“*, *„Gibt es etwas, das ich noch wissen sollte?“*, *„Was soll ich [deiner Mama/deinem Papa] unbedingt noch mitteilen?“*, *„Möchtest du mir noch etwas sagen, das wir bis jetzt noch gar nicht besprochen haben?“*, *„Gibt es eine Frage, die ich vergessen habe zu stellen?“*, *„Wenn du die Fragen gestellt hättest im Gespräch, was hättest du noch wissen wollen?“*, *„Manchmal überlegt man sich während dem Gespräch Dinge und es entstehen Fragen. Möchtest du noch etwas wissen?“*

### ***Besprechung der Information der Elternteile***

Es ist wichtig, mit dem Kind zu klären, ob es gewisse Inhalte gibt, bei welchen es nicht möchte, dass diese mit den Eltern thematisiert werden. *„Vielleicht erinnerst du dich noch, ganz am Anfang habe ich dir gesagt, dass wir am Schluss gemeinsam anschauen, was von unserem Gespräch ich mit deinen Eltern bespreche und was unter uns bleibt. (Eigentlich ist es ja ganz praktisch, wenn deine Eltern wissen, was du dir wünschst, was dir wichtig ist und was dir Sorgen macht. Wenn sie davon nichts wissen, können sie dir die Wünsche schlecht erfüllen. Sie können auch nicht nach Lösungen suchen, damit du dir weniger Sorgen machen musst.) Gibt es etwas, von dem du lieber nicht möchtest, dass deine Eltern das wissen?“* Falls vom Kind solche Inhalte genannt werden, ist nach den Gründen des Widerstands und den ihm zugrunde liegenden Befürchtungen zu fragen. Anschliessend ist abzuschätzen, inwiefern eine Nichtthematisierung sinnvoll ist und die Überlegungen sind dem Kind zu kommunizieren.

Hat das Kind ein Produkt (Zeichnung/Lebensweltdarstellung) kreiert, ist seine Erlaubnis einzuholen, dies den Eltern präsentieren zu dürfen. Auch ist mit dem Kind zu besprechen, ob (Ausschnitte aus) Gesprächsdokumentationen (Gesprächsprotokolle, Tonaufnahmen) den Eltern gezeigt werden. *„Darf ich deinen Eltern die [Zeichnungen/Aufstellungen], die du gemacht hast, zeigen? So könnte ich ihnen*

<sup>31</sup> Neben der persönlichen Praxiserfahrungen der Autorin in der Gesprächsführung mit Kindern beruhen die ausgearbeiteten Inhalte *des Anhangs C - Einführender Gesprächsteil* auf den Beiträgen von Delfos (2012), Schütt (2002), Büchler et al. (2009), Baumann (2008) und von Bernhardt (2013).



deine Wünsche und Ideen ganz gut erklären.“, „Ich habe dir ja gesagt, dass ich ein paar Sachen, die du mir erzählst, aufschreiben werde. Jetzt habe ich hier einige Notizen. Magst du mal schauen? Ich würde gerne [...]mit deinen Eltern besprechen. Meinst du, ich darf ihnen das zeigen, was ich hier aufgeschrieben habe?“ (Kind den entsprechenden Abschnitt zeigen), „Wir haben ja das Gespräch aufgenommen. Ich fand das super wie du [...] erklärt hast. Meinst du, ich dürfte diese Erklärung auch deinen Eltern abspielen? So würden sie gerade von dir hören, wie genau du dir das vorstellst.“ (Kind den Abschnitt abspielen). Vielleicht möchte das Kind auch gerne einen Brief mit seinen Wünschen verfassen oder eine Tonmessage für die Eltern aufnehmen.

### **Weiteres Vorgehen besprechen**

Sind weitere Termine geplant, so ist dies mit dem Kind zu besprechen („Du hast mir heute schon ganz viel erzählen können. Am Anfang habe ich dir ja erklärt, dass es auch darum geht [...] zu regeln. Darüber haben wir jetzt noch gar nicht gesprochen. Das werden wir das nächste Mal besprechen. Mit deinen Eltern habe ich bereits abgemacht, dass du am [Datum] um [Zeit] Uhr zu mir kommen kannst. Ich bin schon neugierig, was du dazu für tolle Ideen hast. Keine Angst, du musst dir den Termin nicht merken. Ich werde dir noch eine Einladung schicken, wo alles drin steht.“).

Transparenz in Bezug auf das weitere Vorgehen ist für das Kind ganz wichtig, um mental mit dem Gespräch abschliessen zu können („Jetzt haben wir lange miteinander gesprochen. Vielleicht fragst du dich, was ich jetzt mit diesen Informationen mache. Am [Datum] haben deine Eltern einen Termin bei mir. Da werde ich mit ihnen anschauen, was wir heute besprochen haben. Wir versuchen dann, eine gute Lösung für die Besuche und Ferien zu finden. Ich kann dir nicht versprechen, dass das gleich beim ersten Treffen gelingt. Häufig braucht es mehrere Gespräche. Aber sobald die Regelungen feststehen, lade ich dich wieder zu einem Gespräch ein. Dort erkläre ich dir alles ganz genau.“

„Wenn du das Gefühl hast, es dauere sehr lange, bis du von mir hörst, kannst du mich anrufen. Dann kann ich dir erzählen, was schon geregelt ist und wo wir noch keine Lösung gefunden haben. Du darfst natürlich auch immer anrufen, wenn du Fragen hast oder dir etwas einfällt, das du mir noch mitteilen möchtest. Nachdem wir die Regeln abgemacht haben, werden wir sozusagen eine Testphase machen, wo wir schauen, wie das funktioniert. Nach dieser Testphase lade ich dich wieder zu einem Gespräch ein. Da kannst du mir erzählen, wie das so war: Ob sich Mama und Papa an die Regeln halten konnten und wie zufrieden du mit diesen Regeln bist. Ist das für dich in Ordnung?“).

### **Vorstellen von Unterstützungsangebote und Bewältigungsstrategien**

Stellt die gesprächsführende Person im Laufe des Gesprächs einen Unterstützungsbedarf des Kindes bei der Trennungsbewältigung fest, so sind mögliche Angebote mit ihm zu thematisieren (z.B. „Im Gespräch habe ich gemerkt, dass es dir nicht so gut geht. Du hast mir erzählt, dass du oft traurig bist und in der Nacht schlecht schläfst. Es ist ganz normal, dass dich die Trennung deiner Eltern beschäftigt. Im Gespräch habe ich dir schon erklärt, dass es oft hilft über solche Gefühle zu sprechen. Ich glaube, ich wüsste [etwas das/jemanden der] dir helfen könnte, damit es dir wieder etwas besser geht.

(Institution und Angebot vorstellen). *Was denkst du darüber?*“). Beabsichtigt die gesprächsführende Person eine Thematisierung des Angebots mit den Eltern, so ist dies dem Kind offen zu legen. Zeigt sich im Gespräch mit dem Kind, dass dem Kind in gewissen Situationen Strategien zu deren Bewältigung fehlen, können mögliche Handlungsstrategien mit dem Kind besprochen werden (Fällt es dem Kind beispielsweise schwer, sich bei Streitigkeiten oder Manipulationsversuchen der Eltern abzugrenzen, so kann dies mit ihm geübt werden: *„Der Streit von Mama und Papa hat nichts mit dir zu tun. Du musst dir das nicht anhören, wenn deine Mama und dein Papa bei dir schlecht über den Anderen reden. Du darfst dann zum Beispiel sagen: ‘Ich möchte davon nichts hören. Bitte kläre das mit [Mama/Papa] direkt.’“*). Bei der Einübung solcher Handlungsstrategien bildet das szenische Spiel eine wertvolle Ressource.

### ***Positive Würdigung des Gesprächs***

Ein Dank für die Mitarbeit, die Offenheit, die Ehrlichkeit und das Vertrauen des Kindes sowie ein Lob bezüglich der Mitarbeit sind wichtig für den positiven Gesprächsabschluss. Das Kind muss wissen, dass es einen wertvollen Beitrag geleistet hat, jedoch keinerlei Verantwortung für den Entscheid trägt. *„Ich danke dir, dass du mir von dir und deiner Familie erzählt hast. Du kannst wirklich gut erklären. (Ich weiss jetzt, dass du deine Mama und dein Papa beide sehr lieb hast und du Mama- und Papa-Zeiten brauchst) (nur wenn dies der Sichtweise des Kindes entspricht). Du hast das sehr gut gemacht. Das Gespräch hilft mir sehr, um nun eine gute Lösung zu finden. Jetzt weiss ich darüber Bescheid, was du dir wünschst. Ich habe dir bereits am Anfang erklärt, dass ich vielleicht nicht alle deine Wünsche erfüllen kann. Schliesslich dürfen Mama und Papa auch mitreden. Wenn dir noch etwas in den Sinn kommt oder du eine Frage hast, darfst du mich anrufen. Ich gebe dir eine Visitenkarte mit. Da steht meine Telefonnummer. Wenn du das Kärtchen verlierst, kannst du auch Mama oder Papa fragen, die wissen meine Telefonnummer auch.“*

### ***Ausklingenlassen des Gesprächs***

Das Kind braucht Zeit, um mental mit dem Gespräch abzuschliessen und in den Alltag zurückzufinden. Dabei können ein metakommunikativer Gesprächsrückblick, ein abschliessender Small-Talk, ein finales Lob oder das Überreichen einer Kleinigkeit als Zeichen der Wertschätzung sowie eine gemeinsame Aktivität zum Schluss hilfreich sein. *„Ich staune immer noch, wie gut du mir erklären konntest, wie es dir mit der Trennung deiner Eltern geht. Viele Leute können nicht so gut über ihre Gefühle sprechen. Ich bin sehr beeindruckt von unserem Gespräch. Ich finde das toll, wie du dir Mühe gegeben hast, mir alles genau zu erklären. Ich kann mir vorstellen, dass das nicht immer ganz einfach war für dich. Wie fandst du das Gespräch?“* Ein fließender Übergang zum Small-Talk nach dem Gesprächsrückblick ermöglicht dem Kind kognitiv mit der Thematik abzuschliessen (*„Was machst du eigentlich jetzt? Gehst du zurück in die Schule?“*, *„Hast du schon Pläne für das nächste Wochenende? Erzähl mal...“*, *„Heute ist Mittwoch. Dann hast du also am Abend noch Training?“*). Im Anschluss wird das Kind zum mit der Begleitperson vereinbarten Treffpunkt gebracht und dort verabschiedet

(„*Meine Beine sind ganz müde vom langen Sitzen. Wollen wir uns etwas bewegen? (z.B. aufstehen und sich strecken). Ich sehe gerade, es ist schon Zeit. [Begleitperson] wartet bestimmt schon auf uns. Wollen wir ein Wettrennen machen bis zu [ihr/ihm]?“* Gegenüber der Begleitperson kann ein erneutes Lob für die Mitarbeit des Kindes ausgesprochen und dieses anschliessend verabschiedet werden.  
„*[Name des Kindes], nochmals vielen Dank für deine tolle Mitarbeit. Ich wünsche dir [viel Spass bei [...]/noch einen schönen Tag]. Sobald es Neuigkeiten gibt, melde ich mich bei dir. Das haben wir ja abgemacht“*).