

Mit Kindern und Jugendlichen über Gewalt sprechen. Reflexion eines Forschungsprojektes mit Schulklassen und Überlegungen für die Praxis

Heidrun Schulze, Kathrin Witek

1 Das Kooperationsprojekt: Entstehung und Ziele

Die Auswirkung von häuslicher Gewalt auf den schulischen Alltag ist kein neues Thema, dennoch schlägt sich dieser Jahrzehnte alte Diskurs bisher wenig in der Lehrer_innenausbildung und in den schulischen Konzeptionen nieder (vgl. Seith 2006).

Im Rheingau-Taunus-Kreis wurde auf dieses Manko reagiert: Auf Initiative des „Arbeitskreises Häusliche Gewalt“ und des „Netzwerks gegen Gewalt der Polizei Westhessen“ wurde „Echt fair!“¹, eine Ausstellung zur Prävention von häuslicher Gewalt an zwei Schulen geholt. Die Evaluierung dieses Präventionsprojektes wurde durch ein Lehrforschungsprojekt der Hochschule RheinMain mit dem Titel „Recht auf Beteiligung für Kinder und Jugendliche praktisch gemacht“ unter der Leitung der Autorinnen übernommen. Studierende der Sozialen Arbeit führten zwei Wochen lang durch narrative Fragen unterstützte Gruppendiskussionen (Bock 2010) mit 14 Schulklassen durch, nachdem die 10- bis 16-jährigen Schüler_innen die Ausstellung besucht hatten. Im Mittelpunkt des Forschungsinteresses stand die Frage, wie die Kinder/Jugendlichen die Informationen über häusliche Gewalt und die gewählte Vermittlungsform – wie sie von Expert_innen entwickelt wurde – mit ihren eigenen lebensweltlichen Erfahrungen verknüpfen und vom Standort ihrer generationellen Perspektive in ihrer eigenen Ausdrucksform zur Sprache bringen.

Die Gesprächshaltung, in der die Gruppendiskussionen moderiert oder auch vertiefende Fragen gestellt wurden, lehnte sich sowohl an die narrative Gesprächsführung der rekonstruktiven Biografieforschung (Rosenthal 1995) wie auch an den im englischsprachigen Raum (Australien/Neuseeland) von Michael White und David Epston (vgl. White/Epston 1989) begründeten Beratungsansatz der Narrative Therapy an. Letzterer Ansatz legt eine theoretische Fundierung für einen Retraumatisierung verhindernden Dialog mit von Gewalterfahrung betroffenen Kindern/Jugendlichen zugrunde (Schulze 2014). Forschungsdesign und Datenerhebungspraxis wurden entsprechend mit Theorie und Praxeologien der Narrative Therapy verknüpft. Eine weitere rahmentheoretische Einbettung der Forschungsarbeit war die tätigkeitsorientierte Entwicklungspsychologie (vgl. Vygotskij 1934/2002), nach der sich Bewusstseinsbildung und kognitive Bildungsprozesse über das Sprechen vollziehen. In der Praxis bedeutet das, dass wir uns an den Begrifflichkeiten der Kinder und Jugendlichen selbst orientiert haben, d.h. die Fragen waren nicht auf den

Fachdiskurs „Häusliche Gewalt“ und damit nicht auf „geschlechtsspezifische Gewalt gegen Frauen in Partnerschaften“ fokussiert. Eine offen gehaltene Moderation sollte den Schüler_innen die Möglichkeit geben, ihre eigenen Erfahrungen mit den eigenen Bedeutungszuschreibungen zu diskursivieren. Die Aufmerksamkeit lag darauf, die Schüler_innen darin zu unterstützen, ihre eigene Meinung im Austausch mit Anderen zu äußern und sich mit der Meinung der anderen auseinanderzusetzen.

Während die Ausstellung den Fokus auf Gewalt gegen Frauen in der Familie legt und somit Gewalt in anderen Lebensbereichen ausschließt, schien diese einschränkende Kategorisierung von Gewalt dem Erleben der Kinder und Jugendlichen nicht zu entsprechen. Wurde der Begriff Gewalt als Erklärungs- und Bewertungskategorie eingeführt, übertrugen sie den Begriff auf andere Gewalterfahrungen in den für sie zusätzlich zur Familie ebenfalls lebensweltlich relevanten Kontexten; sie ergänzten von sich aus die auf sozialer Ungleichheit basierende geschlechtsspezifische Gewalt mit anderen ebenfalls auf sozialer Ungleichheit basierenden Gewaltformen. Die Ergebnisse unserer Studie zeigen, dass die Kinder das Thema „Gewalt gegen Frauen“ – also intragenerationelle Gewalt – mit ihren eigenen Erfahrungen intergenerationaler Gewalt, den Gewalterfahrungen in der Familie und im schulischen Alltag, verknüpfen. Letzteres wird im zweiten Teil dieses Beitrags verdeutlicht.

Alle Gruppendiskussionen wurden im Wechsel von feinanalytischer induktiver Kategorienbildung und deduktiver Kategorisierung des Datenmaterials analysiert. Die Ergebnisse wurden im Juli und im Dezember 2013 an der Hochschule RheinMain der Fachöffentlichkeit – und insbesondere auch den Kindern und Jugendlichen – vorgestellt.

Dass die Erfahrungen familialer Gewalt weit verbreitet und nicht auf bestimmte Gesellschaftsgruppen begrenzt sind, ist statistisch gut belegt (*BMFSFJ* 2008). Insofern konnte davon ausgegangen werden, dass im Gegensatz zur Einschätzung vieler Lehrer_innen, mit denen im Vorfeld des Projektes gesprochen wurde, auch an den teilnehmenden Schulen viele Kinder im häuslichen Umfeld Gewalt erleben. Überraschend jedoch war zum einen die Offenheit, mit der sie über ihre Erfahrungen sprachen. Zum anderen schien die Ausstellung zum Thema „Häusliche Gewalt“ für die Kinder und Jugendlichen ein „Türöffner“ zu sein, um über Gewalt in verschiedenen Lebensbereichen sowie körperliche und sprachliche Gewalterfahrungen, die auf mehrfach ineinandergreifende Stigmatisierungen durch soziale Kategorisierungen zurückgehen, in der Schule zu sprechen.

2 Wie Schule mit häuslicher Gewalt umgeht – fehlende Gesprächsräume und Tabuisierung

Ein Ergebnis unserer mehrjährigen Forschung in Institutionen, die mit Kindern und Jugendlichen im Kontext von häuslicher Gewalt arbeiten, war, dass Schule für diese Kinder und Jugendlichen eine besondere lebensweltliche Bedeutung hat (vgl. *Schulze* 2013; *Schulze/Loch/Gahleitner* 2012; *Schulze/Witek* 2014a, 2014b). Entsprechend zeigte sich auch in dem hier vorgestellten Evaluationsprojekt, dass die Kinder/Jugendlichen den Wunsch haben, im Kontext von Schule mit Fachkräften offen über ihre Erfahrungen sprechen zu können und angesichts der spürbaren ubiquitären Tabuisierung auch sprechen zu dürfen und gehört zu werden. Trotz der statistisch belegten Verbreitung von häuslicher Gewalt waren wir beeindruckt von der Fülle der Schilderungen und vor allem von der

sensiblen Wahrnehmung der Mitschüler_innen untereinander bei Phänomenen von Gewalt:

„Mein Stiefvater und meine Mama streiten sich jeden Tag, irgendwann wurde er handgreiflich und hat meine Mutter geschlagen, ich hab‘ das gesehen und wusste nicht, wie ich reagieren sollte, und hab‘ ihn dann geschlagen, seitdem hat er mich weggeschickt“

„Das Allerschlimmste war mal eine Phase, da hat die X [Mitschülerin] sich in Sport gar nicht umgezogen, sie hatte immer ihre Sportsachen drunter, weil sie blaue Flecken hatte und sich nicht umziehen wollte“

Dies schien in einem starken Kontrast zur Wahrnehmung der Lehrer_innen zu stehen, die das Thema – obgleich dies Anlass genug war, ihm ein zeitlich begrenztes Projekt zu widmen – auf die Betroffenheit einiger weniger Schüler_innen reduzierten. Ihr Interesse galt vor allem dem Schulalltag, der durch die Folgen häuslicher Gewalt in Form von „auffälligem Verhalten“ oder „Konzentrationsstörungen“ einzelner gestört werde (vgl. *BIG* 2007, o.S.). Die Zuständigkeit für das Thema verorteten sie überwiegend bei der Schulsozialarbeit, der auch aus Sicht der Schüler_innen eine herausragende Bedeutung als geschützter Gesprächsraum attestiert wurde. Gleichwohl bemängelten sie, dass es zu wenig Angebote für vertrauensvolle und helfende Gespräche mit Lehrer_innen und Fachkräften der Schulsozialarbeit gibt.

Es wurde deutlich, dass die Kinder und Jugendlichen aus ihrer subjektiven Perspektive keine klare Abgrenzung von Gewalterfahrungen in unterschiedlichen Lebensbereichen machen. Sie thematisierten ihre Erfahrungen von Gewalt in allen relevanten Lebensbereichen: in der Familie, in der Peer-Group, zwischen Schüler_innen und zwischen Lehrer_innen und Schüler_innen.

3 Schule als Ort der (Re-)Traumatisierung – wie Kinder und Jugendliche Gewalt an der Schule erleben

Besonders fruchtbar für die Versprachlichung der eigenen Erfahrungen erwies sich der in der Ausstellung eingeführte Begriff der „psychischen Gewalt“. Durch seine Benennung war es den Kindern und Jugendlichen erst möglich, bestimmte Erfahrungen als Gewalt zu identifizieren und sie zu beschreiben. Dies trug zur Wissens- und Bewusstseinsbildung über erlebtes Unrecht bei und nahm den Kindern die Angst darüber zu sprechen. Teilweise fanden die Schüler_innen in den Gruppendiskussionen eigene Begriffe für ihre Erlebnisse:

„Es gibt ja körperliche Gewalt und mündliche Gewalt“

„Jetzt weiß ich Beleidigungen sind auch Gewalt“

„Das meine ich mit psychologischer Kriegsführung, wenn man ihm ein schlechtes Gewissen macht und ins Gewissen redet und ihn dabei auch noch beleidigt, dann kann er vielleicht auch depressiv werden“

Die geschilderten Gewalterfahrungen im schulischen Alltag eröffnen eine Perspektive auf kumulative und ineinandergreifende Gewalterfahrung als soziales Phänomen und damit auch als politisches Thema (vgl. *Dörr* 2013; *Schulze/Kühn* 2012). Geschildert wurden Erfahrungen sozialer Ausschließung unter Schüler_innen aufgrund von Geschlecht, Rassis-

mus, Armut, Aussehen, Alter, Behinderung, Krankheit und von der Norm abweichender Lebensentwürfe sowie beschämende Situationen zwischen Schüler_innen und zwischen Lehrer_innen und Schüler_innen:

„Wenn ich wegen meiner Hautfarbe gemobbt werde, versuch ich, aus der Situation rauszugehen, weil, ich will ja nicht als schwach gelten, aber innerlich tut's halt schon weh“

„Ich hab' zurück beleidigt, wenn ich wegen meiner Hautfarbe beleidigt wurde, dann hat er weitergemacht, mit noch härteren Beleidigungen. Man fühlt sich schon scheiße, wenn man gesagt kriegt, du bist sauhässlich – manchmal beleidige ich zurück und manchmal steckt man's weg und ignoriert's, aber wenn's so übertrieben ist, kann man es nicht ignorieren“

„Also, ich denke auch, viele auch hier an der Schule meinen, die Dunkelhäutigen sind voll die Schläger und so. Aber wenn die immer beleidigt werden und so, klar, irgendwann reicht's dann auch, und dann schlagen sie auch mal zurück – ist klar, macht jeder“

Unsere Studie zeigte auf, dass im Sprechen über schulische Interaktionen von den Kindern und Jugendlichen oft verletzend und beschämend Erfahrungen durch Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte geschildert wurden, in denen sie sich Demütigungen ausgesetzt sahen (Schulze/Witek 2014a). Zusammenfassend betrachtet waren pädagogische Beziehungen in der Schule sowohl durch anerkennende und ermutigende, aber auch durch intergenerationelle Missachtungen charakterisiert, deren Versprachlichung durch die Ausstellung zum Thema häusliche Gewalt und durch das zur Verfügungstellen des anschließenden Gesprächsraums in den Gruppendiskussionen (erst) ermöglicht wurde.

„Frau Y [Lehrerin] behandelt uns richtig komisch, als wären wir Hunde. Wenn wir laut sind, dann nimmt sie den Schlüssel (und sagt): ‚Aus!‘ und schlägt damit auf den Tisch“

„Einer hat ihn [Mitschüler] provoziert, und er ist ausgerastet. Herr Z [Lehrer] hat ihn an der Jacke gepackt, hat ihn nach draußen gezogen und hat ihn irgendwie geschlagen“

„Also, ... manchmal stellen die Lehrer halt auch Kinder bloß. ... Ja, die [Lehrerin] ..., im Unterricht sagt sie einfach: ‚Wer hat das verstanden, wer braucht noch Hilfe?‘ Dann meldet sich jemand, und dann sagt sie: ‚Ja, du brauchst Hilfe, du bist schlecht‘ oder so. Nur weil sie so herzlos [ist], und sie macht einem dann auch Angst, das gibt auch ein richtig schlechtes Gefühl, und deswegen meldet sich auch einfach keiner mehr, weil sie da auch immer sagt: ‚Ja, ich hab' aber eigentlich gar keine Lust, aber ich muss es ja machen‘ oder so was“

Angesichts der gravierenden persönlichen und gesellschaftlichen Folgen, welche die Qualität pädagogischer Beziehungen nach sich zieht, ist es – wie *Annedore Prengel* (Prengel 2013) nachdrücklich betont – erstaunlich, dass das Thema bisher öffentlich wenig beachtet und teilweise sogar tabuisiert wird. Mit Verweis auf nationale wie auch internationale Studien mahnt sie an, dass pädagogische, bildungspolitische, wissenschaftliche und kinderrechtliche Handlungsschritte dringend initiiert werden müssen.

4 Nicht gehört zu werden ist eine Form von Gewalt

Die Gewalterfahrungen und auch die Verletzung der Kinderrechte beginnen dort, wo Kinder in ihren Bedürfnissen nicht gehört und nicht ernst genommen werden. Solche Erfahrungen scheinen den schulischen Alltag zu prägen.

Zu den Ohnmachtserfahrungen zählen also solche Erlebnisse, in denen Kinder und Jugendliche sich nicht ernst genommen fühlen, in denen Übergriffe von Lehrer_innen

durch das Kollegium nicht aufgegriffen werden und in denen keine klare, für die Schüler_innen nachvollziehbare Position gegenüber den Gewalt- bzw. Missbrauchserfahrungen vonseiten der Lehrerschaft und der Schulleitung bezogen wird:

„Meine Schwester war mit der ganzen Klasse beim Vertrauenslehrer, weil die sich von der Klassenlehrerin gemobbt fühlen, und der hat einfach gesagt: ‚Ja muss weitermachen, also es wird schon‘,,

„Zum Vertrauenslehrer und zur Schulsozialarbeiterin gehen hilft eigentlich weniger hier, hier an der Schule kriegt man nirgendwo Hilfe“

„Wenn irgendwas ist, den Lehrern was sagen, die meisten machen das ja nicht, weil, die würden da ja nur Ärger kriegen. Und bei uns war's so in der Grundschule, also, wenn man petzt, dann kriegen die nur was gesagt und das wars“

Es ist sicherlich als Resultat der Auseinandersetzung mit dem Thema Gewalt zu betrachten, dass die Schüler_innen in den Gruppendiskussionen ihre Erfahrungen thematisierten. Über die Versprachlichung geschieht hier eine Bewusstseinsbildung, die den Kindern und Jugendlichen ohne die Diskussion und den gemeinsamen Austausch verwehrt geblieben wäre. Dies zeigt, dass Prävention niemals nur im Sinne einer Information und Aufklärung zu verstehen ist. Der Bildungsprozess als bewusstseinsbildender Aneignungsprozess beginnt dort, wo die befragten Kinder und Jugendlichen die Informationen und die daraus entstehenden Erkenntnisse auf die eigenen Erfahrungen beziehen können. Da Gewalt gegen Frauen in der Familie immer auch eine sehr belastende Gewalterfahrung für Kinder darstellt, muss eine primäre Prävention darauf abzielen, Gewalt im Vorfeld zu verhindern, indem sie die gewaltfördernden, im Alltag der Kinder selbstverständlich erfahrbaren geschlechtsrollentypisierenden Bilder und Botschaften aufdeckt und verändert.

Für Schulen bedeutet das, dass es im Sinne des Bildungsauftrags nicht sinnvoll ist, zentrale, auch den Schulalltag prägende Erfahrungen aus dem Unterricht auszuklammern und die Themen Häusliche Gewalt und Gewalt gegen Kinder im schulischen Umfeld – wie in Deutschland – in den Bereich der Schulsozialarbeit „auszulagern“. Kinder und Jugendliche, die von Mitschüler_innen oder Lehrer_innen während der Unterrichtszeit diskriminiert werden, können sich dem aufgrund der Schulpflicht nicht entziehen. Daraus ergibt sich eine besondere Schutzpflicht des Staates vor Diskriminierungen. Schulsozialarbeit kann dazu beitragen, den Dialog zwischen Lehrer_innen und Schüler_innen zu ermöglichen, indem Machverhältnisse reflektiert werden und Raum für die Schilderung von Erfahrungen gegeben wird. Dies ist nur möglich in einem Klima, in dem kein Tabu aufgebaut wird und Schüler_innen ihre Erfahrungen thematisieren können, wie sie sie erleben – auch, wenn dabei Pädagog_innen in der Rolle von Diskriminierenden und Beschämenden thematisiert werden. Es ist wichtig, diese Erfahrungen ernst zu nehmen und anzunehmen und das eigene Verhalten als pädagogische Fachkraft nicht vor dem Hintergrund der sicherlich berechtigten Erklärungen – wie dem Druck durch vorgegebene Lehrpläne, Überlastung oder gar „Fehlverhalten“ der Kinder – zu legitimieren.

Dies erfordert eine hohe Kompetenz und Sicherheit der Fachkräfte. Ohnmachtserfahrungen, die in pädagogischen Kontexten gemacht werden, werden von den beteiligten Professionellen meist nicht mutwillig und schon gar nicht böswillig ausgelöst. Vielmehr laufen sie subtil, ausgelöst von impliziten Vorannahmen aufgrund traditioneller und unreflektierter Machtasymmetrien, ab.

5 Anerkennung als Bildungsvoraussetzung

Versteht sich Schule als förderlicher pädagogischer Ort (vgl. *Winkler* 1998), stehen solche Missachtungen einer Erfahrung von Selbstwirksamkeit entgegen, die Kindern und Jugendlichen Alternativen zur Verarbeitung traumaspezifischer Konflikte bereitstellen würde. Wenn Gewalterfahrungen und deren Auswirkungen in Schulen berücksichtigt werden, bleibt für eine traumasensible Praxis zu fordern, „dieses Netz in den alltäglichen konkreten Erfahrungswelten der Kinder und Jugendlichen über eine achtsame Verständigungspraxis feinfühlig neu zu spinnen und so bewusst neue Erfahrungsräume der Geborgenheit, Sicherheit, Kontrolle, Sinn und Zugehörigkeit herzustellen“ (*Dörr* 2013, S. 18). Dabei sollte beachtet werden, dass diese Forderung in ihrer Gültigkeit nicht auf „verwundete“ Kinder und Jugendliche beschränkt bleibt, sondern vielmehr „zu den grundsätzlichen Bedingungen eines hinreichend gelingenden Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen gehört“ (ebd., vgl. bereits *Bernfeld* 1925; *Müller* 1993).

Schule hat hier die Aufgabe, traumatisierten Kindern zu helfen, einen sicheren inneren und äußeren Ort aufzubauen, in dem die Dimension des „Sich-Wohlfühlens“ nicht als Luxus betrachtet wird.

Demzufolge gilt es aber auch, das Augenmerk auf „alte“ und „neue“ Formen von Macht und Gewaltverhältnissen zu richten. Von der Gesellschaft als „Risikoschüler“ und „lernunwillig“, als „ausbildungsunfähig“ und „unangepasst“ abbeschriebene Schüler_innen bleiben chancenlos und ausgegrenzt. Diese „auf der Strecke gebliebenen“ Kinder und Jugendlichen sind meist von vielen Formen dieser subtilen Gewaltverhältnisse geprägt (vgl. *Hafeneger* 2011). Das im Paradigma der „Neuen Kinderforschung“ stehende und damit die Kinderperspektiven in den Mittelpunkt stellende Lehrforschungsprojekt konnte Verhaltensweisen von Kindern/Jugendlichen, die im Schulalltag als defizitär oder „verhaltensauffällig“ bewertet werden, als Bewältigungsversuche von Gewalthandlungen sichtbar machen. Der Umgang mit diesen gesellschaftlichen „Zuschreibungen“ und Vorurteilen sollte von den Lehrenden mit Vorsicht und Bewusstsein gehandhabt werden.

Eine Pädagogik der Anerkennung und Achtung betrachtet Anerkennung, Sicherheit und „Well-being“ (*UN* 1989) als Voraussetzung gelingender Bildungsprozesse und muss die pädagogischen Beziehungen zwischen Kindern und Pädagog_innen wie auch das Verhältnis zwischen Schüler_innen in den Blick nehmen. Für die Aus- und Weiterbildung zeigt sich, dass es entsprechende theoretische Kenntnisse wie forschungs(-reflexive) Verfahren braucht, damit Studierende und Praktiker_innen das oft Unsichtbare „unscheinbarer Handlungen“ sichtbar machen können. Wichtig ist es nach unserer Erfahrung, dass die Aufforderung zu einer situationssensiblen pädagogischen Professionalität nur gelingt, wenn sie an personale wie berufsbiografische Erfahrungen anknüpfen kann.

Anmerkung

1 www.big-berlin.info/medien/echt-fair

Literatur

- Bernfeld, S. (1925): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. – Leipzig.
- Bock, K. (2010): Kinderalltag – Kinderwelten. Rekonstruktive Analysen von Gruppendiskussionen mit Kindern. – Opladen & Farmington Hills.
- Bundesinitiative gegen Gewalt (BIG) (2007): Echt fair! Interaktive Ausstellung zur Prävention von (häuslicher) Gewalt. – Online verfügbar unter: <http://www.big-berlin.info/medien/echt-fair>, Stand: 11.10.2014.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2008): Präventionsmaßnahmen gegen häusliche Gewalt: Was kann Schule machen? – Online verfügbar unter: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/praevention-haeusliche-gewalt-tagung-was-kann-schule-machen-pdf>, Stand: 11.10.2014.
- Dörr, M. (2013): Das Ethos des Sozialen Ortes ‚Heim‘ und die Haltung von PädagogInnen. Eine notwendige und doch störbare Einheit. In: Lang, B./Schirmer, C./Lang, T./Andreae de Hair, I./Wahle, T./Bausum, J. u.a. (Hrsg.): Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Eine Praxis- und Orientierungshilfe der BAG Traumapädagogik. – Weinheim, S. 14-32.
- Hafeneger, B. (2011): Strafen, prügeln, missbrauchen. Gewalt in der Pädagogik. – Frankfurt.
- Müller, B. (1993). Gesellschaftliche und soziale Bedingungen: Die Bedeutung des „sozialen Ortes“ für die Psychoanalytische Pädagogik. In: Muck, M./ Trescher H.-G. (Hrsg.): Grundlagen der psychoanalytischen Pädagogik. – Mainz, S. 130-147.
- Prenzel, A. (2013): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. – Opladen.
- Rosenthal, G. (1995): Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen. – Frankfurt.
- Schulze, H. (2013): Kinder, Schule und familiäre Gewalt: Wir sind alle mittendrin. Einführungsvortrag zur Ausstellung „Echt Fair“, 25.02.2013 in Wallrabenstein.
- Schulze, H. (2014). Handeln, erzählen, verstehen. Bedingungen schaffen für das Sprechen und anerkennende Hören von Kindern, die Gewalt erlebt haben. *systema*, 28, 1, S. 8-33.
- Schulze, H./Kühn, M. (2012): Traumaarbeit als institutionelles Konzept: Potenziale und Spannungsfelder. In: Schulze, H./Loch, U./Gahleitner S. B. (Hrsg.): Soziale Arbeit mit traumatisierten Menschen. Plädoyer für eine Psychosoziale Traumatologie. – Baltmannsweiler, S. 166-185.
- Schulze, H./Loch, U./Gahleitner, S. B. (Hrsg.) (2012): Soziale Arbeit mit traumatisierten Menschen. Plädoyer für eine Psychosoziale Traumatologie. – Baltmannsweiler.
- Schulze, H./Witek, K. (2014a): Beschämung statt Bildung? Wie im Beratungsgespräch aus Missachtungserfahrungen Selbstwirksamkeit konstruiert wird. *Sozial Extra*, 38, 3, S. 50-53.
- Schulze, H./Witek, K. (2014b): Rekonstruktiv denken und handeln als Praxis der Beteiligung von Kindern. In: Franz, J./Reichmann, U./Völter, B. (Hrsg.): Rekonstruktiv denken und handeln. Rekonstruktive Soziale Arbeit als professionelle Praxis. – Opladen.
- Seith, C. (2006): „Weil sie dann vielleicht etwas Falsches tun“ – zur Rolle von Schule und Verwandten für von häuslicher Gewalt betroffene Kinder aus Sicht von 9- bis 17-Jährigen. In: Kavemann, B./Kreyssig, U. (Hrsg.), Handbuch Kinder und häusliche Gewalt. – Wiesbaden, S. 103-124.
- United Nations (UN) (1989): Convention on the Rights of the Child. – Online verfügbar unter: <http://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>, Stand: 11.10.2014.
- Vygotskij, L. S. (2002): Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen. – Weinheim.
- White, M./Epston, D. (1989): *Literate Means to Therapeutic Ends*. – Adelaide, Australia.
- Winkler, M. (1998): Eine pädagogische Betrachtung der Heimerziehung. In: Peters, F. (Hrsg.): *Jenseits von Familie und Anstalt*. – Bielefeld, S. 67-92.