

|

# **Sexueller Kindesmissbrauch und Prävention**

## **Ein existenzanalytisches Präventionskonzept**

**MSc Upgrading - Existenzanalyse  
Schloss Hofen**

Jänner 2008

Eingereicht von: Paulina Burger

Eingereicht bei: Dr. Silvia Längle  
DDr. Alfried Längle

# Inhaltsverzeichnis

- 1 Sexueller Kindesmissbrauch
  - 1.1 Historischer Abriss
  - 1.2 Definitionen
  - 1.3 Ätiologie und Modelle
  - 1.4 Warnhinweise und Krisensignale
  - 1.5 Folgen von sexuellem Missbrauch
  - 1.6 Geschlechtsspezifische Unterschiede
  
- 2 Prävention von sexuellem Kindesmissbrauch
  - 2.1 Geschichte der Kinderrechte
  - 2.2 Entwicklung von Maßnahmen
  - 2.3 Notwendigkeit von Prävention
  - 2.4 Formen von Prävention
  - 2.5 Ziele und Bereiche
  
- 3 Präventionsprogramme
  - 3.1 Setting
  - 3.2 Bestandteile
  - 3.3 Evaluation
  
- 4 Kritik an Primärpräventionsprogrammen
  
- 5 Resümee
  
- 6 Ein existenzanalytisches Konzept

## 7 Projektvorstellung

7.1 Vorbereitung des Projektes

7.2 Elternabend

7.3 LehrerInnenworkshop

7.4 Workshops mit den Kindern

7.5 Verlaufsphase

7.6 Evaluierung

## 8 Inhaltliche / Anthropologische Hintergründe aus Logotherapie und Existenzanalyse

8.1 Entstehung

8.2 Grundlagen

8.3 Existenzanalytisches Menschenbild

8.4 Grundmotivationen

Literaturverzeichnis

## **Persönliches Vorwort**

In meiner über 20-jährigen Tätigkeit als psychiatrische Gesundheits- und Krankenschwester bin ich vielen Patientinnen und Patienten begegnet, die sexuelle und körperliche Gewalt, vor allem in der eigenen Familie, erleben mussten. Welche Narben sie davon getragen haben, wissen nur sie selbst, aber die oft destruktiven und problematischen Lebenssituationen, die sich daraus entwickelt haben, lassen es erahnen.

Ich bin in einer Zeit aufgewachsen, in der pauschal vor „Fremden“ gewarnt wurde, es gab weder in der Familie noch in der Schule Aufklärung über konkrete Bedrohungen.

Eigene Ängste und Interesse haben mich zu den Themen Selbstverteidigung und Präventionsarbeit gebracht. Als Selbstverteidigungstrainerin habe ich die Wichtigkeit erkannt, mit Kindern zu arbeiten und sie zu stärken, aber auch die Grenzen meiner Arbeit erlebt.

Das war der Anlass, mich intensiver mit der Thematik der Prävention auseinander zu setzen.

In der vorliegenden Arbeit habe ich anhand von Literatur bereits bestehende Präventionsprogramme auf ihre Brauchbarkeit und Begrenztheit untersucht, um neue Wege für meine weitere Arbeit zu finden – weg von den umstrittenen Selbstverteidigungskursen für Kinder, hin zu umfassenderen Präventionskonzepten.

So wie Sir Peter Ustinov sagte:

**KINDER SIND SCHÜTZENSWERT!**

## **Abstract**

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit sexuellem Missbrauch und opferorientierten Präventionsansätzen, die sich an Kinder als potentielle Opfer richten. Die Darstellung beschränkt sich auf primäre Prävention und Programme für Kinder im Volksschulalter. Die in den Präventionsprogrammen enthaltenen Bausteine werden kritisch überprüft auf ihre Zulänglichkeit. Es wird deutlich, dass sich Präventionsarbeit grundsätzlich nicht nur an potentielle Opfer richten sollte, sondern eine vielschichtigere Herangehensweise an die Problematik erforderlich ist. Es wird postuliert, alle Voraussetzungen, die zu sexuellem Missbrauch führen können, zu beachten und die Präventionsarbeit darauf abzustimmen.

Das hier vorgestellte existenzanalytische Präventionskonzept ist auf diese Anforderungen abgestimmt.

Schlüsselwörter: Sexueller Kindesmissbrauch, Existenzanalyse, Prävention, existenzanalytisches Primärpräventionskonzept

## **Abstract**

The present work deals with sexual abuse and prevention attempts oriented to victim which are directed at children as potential victims. The representation limits itself to primary prevention and programs for children at the primary school age. The components contained in the prevention programs are critically checked for her adequacy. It becomes clear the prevention work should basically not only be directed at potential victims, but that a complex approach to the set of problems is necessary. It is postulated to follow all conditions, which can lead to sexual abuse, and to attune the prevention work to them.

The existence-analytic prevention draft introduced here is attuned to these requirements.

Key words: sexual child abuse, existence analysis, prevention, existence-analytic primary prevention concept

## Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit sexuellem Missbrauch und opferorientierten Präventionsansätzen, die sich an Kinder als potentielle Opfer richten. Die Darstellung beschränkt sich auf primäre Prävention und Programme für Kinder im Volksschulalter, die in Institutionen durchgeführt wurden. Weiters soll kritisch beleuchtet werden, ob die in den Präventionsprogrammen enthaltenen Bausteine ausreichen.

Neben den Definitionskriterien werden Warnsignale und Folgen des Missbrauchs erörtert, woraus die Notwendigkeit der Prävention des sexuellen Kindesmissbrauchs abgeleitet wird. Nach der Darstellung verschiedener Präventionskonzepte folgt die Darlegung der Orientierung der präventiven Maßnahmen. Die Bestandteile der Programme, die Präventionselemente und das Setting werden ausführlich erläutert. Erörterungen zu Evaluationen von Programmen, ihre Wirkung, Mängel und Grenzen beschließen die Ausführungen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich Präventionsarbeit grundsätzlich nicht nur an potentielle Opfer richten sollte, sondern eine vielschichtigere Herangehensweise der Problematik eher gerecht würde. Es wäre notwendig, alle Voraussetzungen, die zu sexuellem Missbrauch führen können, zu beachten und die Präventionsarbeit darauf abzustimmen. Neben der Kritik an der Wahl der Zielgruppe ist weiters zu bemängeln, dass die Programme die Entwicklungsvoraussetzungen der Kinder ungenügend berücksichtigen.

Auf die subtilen Strategien der Täter wird unzureichend eingegangen, die Themen familiärer Missbrauch und Sexualität weitgehend vermieden.

Neue Präventionsprogramme sollten eher auf eine emotionale Stärkung der Kinder ausgerichtet sein, damit sie mit widrigen Umständen umgehen und belastende Ereignisse verkraften können. Immer wieder werden Kinder vor die Notwendigkeit gestellt, belastende (traumatisierende) Ereignisse verarbeiten zu müssen. Programme die hier ansetzen, tragen damit erheblich mehr zu einer psychischen Stärkung der Kinder bei, als die traditionellen Präventionsprogramme.

Um diesem Ansatz zu entsprechen, wird hier ein existenzanalytisches Präventionskonzept vorgestellt, das den beschriebenen Kritikpunkten entgegenwirken soll.

Es basiert auf den von Alfried Längle entwickelten vier Grundmotivationen(GM). In der ersten GM geht es um das „da sein Können“, mit unserer Vertrauensfähigkeit in die Welt, aber auch mit all den Unsicherheiten und Ängsten, die wir in uns tragen. Die zweite GM bildet die Kraftquelle für das emotionale Erleben, worin sich unsere Fähigkeit, uns von Werten berühren zu lassen, spiegelt. Das zentrale Thema der dritten GM ist die Beziehung die wir zu uns, im Austausch mit anderen, pflegen und gestalten. Das Thema der vierten GM besteht darin, das Spannungsfeld zwischen angestrebten Werten und einer Offenheit für das real stattfindende Leben, in Einklang zu bringen.

Das von mir theoretisch entwickelte Primärpräventionskonzept wird präsentiert und die Vorteile des Modells aufgezeigt.

Das Konzept hat unterschiedliche Schwerpunkte: Teil eins besteht aus einem Elternabend, Teil zwei beinhaltet einen Workshop mit den LehrerInnen und im dritten Teil steht die Präventionsarbeit mit den Kindern im Mittelpunkt, wobei pro Einheit eine Grundmotivation bearbeitet wird.

Abschließend werden Grundlagen und Entwicklung der Existenzanalyse und Logotherapie und die Personale Existenzanalyse vorgestellt.

## Summary

The present work deals with sexual abuse and prevention attempts oriented to victim which are directed at children as potential victims. The representation limits itself to primary prevention and programs for children at the primary school age, which have been carried out in institutions. Furthermore it should be lit up, whether the blocks contained in the prevention program are sufficient.

Beside the definition criteria warning signals and results of the abuse are discussed, from which the necessity of the prevention of the sexual child abuse is derived. After the representation of different prevention drafts, follows the exposition of the orientation of the preventive measures. The components of the programs, the prevention elements and the Setting are explained in detail. Considerations to evaluations of programs, their effects, lacks and borders decide the executions.

To sum up, it can be said that prevention work basically should not only be directed at potential victims, but that a complex approach of the problems would do rather justice. It would be necessary to consider all conditions, which can lead to sexual abuse, and to attune the prevention work to it. Beside the criticism at the choice of the target group is further to be faulted with the circumstance that the programs take into consideration the developing conditions of the children insufficiently.

The subtle strategies of the culprits are widely ignored, the themes familial abuse and sexuality are avoided to a great extent.

New prevention programs should rather be oriented on an emotional strengthening of the children, so that they can deal with adverse circumstances and take incriminating events. Again and again children are put before the

necessity to have to process burdening (traumatizing) events. Programs that begin here, do contribute considerably more to a psychic strengthening of the children, than the traditional prevention programs.

To correspond to this beginning, an existence-analytic prevention draft is introduced here, which should counteract against the described criticism points.

It is based on the four basic motivations (GM) developed by Alfried Längle. The first GM deals with 'can be there', with our trust ability in the world, but also with all the insecurities and fears which we carry in ourselves. The second GM forms the spring of strength for the emotional experience, where ability that allows being touched from values, is reflected. The central subject of the third GM is the relation, which we form and cultivate to us, and in the exchange with others. The theme of the fourth GM consists in harmonising the tension field between aimed values and openness for the actually taking-place life.

The primary prevention concept, theoretically developed by myself, is presented and the advantages of the model are indicated. The draft has different core themes: part one consists of a parents' evening, part two contains a workshop with the teachers and centre of the third part is the prevention work with the children, whereby per unit one basic motivation is treated.

Finally basics and development of the existence analysis and speech therapy and the personal existence analysis are introduced.

## **1. Sexueller Kindesmissbrauch**

Im ersten Kapitel wird nach einem historischen Abriss und dem Versuch, das Thema „Sexueller Missbrauch“ zu definieren, beschrieben, wie man Missbrauch erkennt, seine Folgen und geschlechtsspezifischen Unterschiede. Da es sehr viele Theorien über die Ursachen gibt, wird in dieser Arbeit eines der umfangreichsten Modelle vorgestellt.

### **1.1 Historischer Abriss**

Trube-Becker schreibt: „Seit Menschengedenken, d.h. seit es Menschen gibt, ist das Kind als Eigentum der Eltern angesehen und in jeder Weise auch sexuell ausgenutzt worden. Die Macht des Erwachsenen über das Kind ist selbstverständlich und schon deshalb wird nicht darüber geredet“ (Trube-Becker, 2005, 45).

Heldenerzählungen, Mythen, Klagelieder, Sprichwörter und Gesetze der Sumerer geben schon vor etwa fünftausend Jahren Hinweise auf sexuelle Handlungen von Erwachsenen mit kleinen Mädchen (Kramer, 1959).

Die Bibel und der Talmud begünstigen sexuelle Beziehungen zwischen Männern und sehr jungen Mädchen sowohl in der Ehe, als auch in außerehelichen Beziehungen und in der Sklaverei. Der Talmud befand, dass ein weibliches Kind von „drei Jahren und einem Tag“ mit Erlaubnis des Vaters durch Geschlechtsverkehr verlobt werden könne. Geschlechtsverkehr mit einem noch jüngeren Mädchen war kein Verbrechen, sondern zählte nicht. Wenn ein angehender Bräutigam das Kind nur noch einmal nach dessen drittem Geburtstag penetrierte, konnte er sein Recht auf die versprochene Braut juristisch geltend machen (Rush, 1985).

Zwar empfahl der Talmud eine Tochter zur Ehe zu geben, wenn sie nah`nah sei – zwischen 12 und 12,5 Jahren – doch konnte ein Vater sie schon viel früher verheiraten. Ein Junge war mit 13 Jahren volljährig und somit berechtigt, seine eigenen Entscheidungen zu treffen.

In der jüdischen, später auch in der christlichen Tradition, war die Erniedrigung und sexuelle Ausbeutung von Frauen und Kindern alltäglich. Vor allem die erschreckende Gleichgültigkeit gegenüber dem weiblichen Kind ist besser zu verstehen, wenn man sich vor Augen hält, dass die Frau in der Bibel, ungeachtet ihres Alters, als Besitz galt und somit aller menschlichen Attribute entkleidet war.

Je weiter wir in der Geschichte zurückblicken, zeigen Forschungen aus heutiger Zeit auf, wie unzureichend die Pflege des Kindes war, dass Kinder getötet, ausgesetzt, misshandelt, gequält und sexuell ausgebeutet werden, war an der Tagesordnung (de Mause, 1977). Das mangelnde Interesse am Leben des Kindes scheint uns auf den ersten Blick unverständlich. Babys, Kleinkinder, Kinder überhaupt, finden in geschichtlichen Aufzeichnungen keinerlei Erwähnung. Es ist für uns heute kaum zu fassen, dass etwa die Hälfte der Kinder in einem Zustand zwischen Leben und Tod dahinvegetierte und viele auch starben. Bis zum 12. Jahrhundert kennt auch die mittelalterliche Kunst das Kind entweder gar nicht, oder nur als in der Größe reduzierten Erwachsenen. Kindesmord und Brutalität gegenüber Kindern sind besonders in der Antike, aber auch bis in die neuere Zeit, weit verbreitet (Payne, 1916).

Trube-Becker meint, es sei sicher, dass der sexuelle Missbrauch von Kindern in früheren Zeiten viel verbreiteter war, als heute (Trube-Becker, 2005).

In der Antike lebte das Kind in seinen ersten Jahren in einer Atmosphäre sexuellen Missbrauchs. In Griechenland oder Rom aufzuwachsen bedeutete damals häufig, von älteren Männern missbraucht zu werden. Form und Häufigkeit des Missbrauchs sind je nach Ort und Zeit verschieden. In Kreta und Bötien sind päderastische Heiraten und Flitterwochen üblich. Bei aristokratischen Jungen in Rom ist der sexuelle Missbrauch (von den Etruskern und Griechen übernommen) sehr verbreitet. In jeder Stadt gibt es

Knabenbordelle und in Athen kann man sogar per Vertrag einen Knaben mieten.

Wo homosexueller Verkehr mit freien Knaben gesetzlich verboten ist, halten sich Männer Sklavenjungen. Kinder, sowohl Knaben als auch Mädchen, werden zur Prostitution verkauft.

Quintilian warnte nach vielen Jahren der Lehrtätigkeit die Eltern vor dem häufigen sexuellen Missbrauch ihrer Kinder durch Lehrer (de Mause, 1977).

Auch in der Literatur und Kunst ergeben sich deutliche Hinweise. Petroneus liebt es Erwachsene zu malen, die den Penis kleiner Jungen befühlen. Er malt auch Vergewaltigungsszenen eines Mädchens, bei der Frauen um das Bett herumstehend Beifall klatschen. Das zeigt, dass auch Frauen bei diesen Vorgängen eine Rolle spielen und teilnehmen (Trube-Becker, 2005).

Selbst Juden, welche die Homosexualität mit harten Strafen auszumerzen versucht haben, sind gegenüber Knaben nachsichtig. Trotz Moses ausdrücklichem Befehl, Kinder nicht zu verderben (gilt scheinbar nur für Knaben) und trotz der Hinrichtung durch Steinigungen als Strafe für sexuellen Verkehr mit Kindern älter als neun Jahre (Beischlaf mit Kindern unter neun Jahren wird nicht als Sexualakt betrachtet und nur mit Auspeitschen bestraft,) ist der sexuelle Missbrauch weit verbreitet.

Im alten Orient ist über die Päderastie kaum etwas bekannt, nur dass es Kinäden – Tänzer – gab, die in Götterkulten tanzten, und deren Namen gleichbedeutend mit „pathicus“ (passiver Päderast) war (Trube-Becker, 2005).

Mehr über die Päderastie ist im antiken Griechenland bekannt. Dort ist sie nicht nur geduldet, sondern wird sogar gefördert, ganz besonders bei den Dorern, wo sie eng mit dem Rittertum verknüpft ist. Auf Kreta pflegte der Liebhaber den Knaben mit Erlaubnis der Eltern zu rauben, um ihn zwei Monate lang in ritterlichen Künsten zu unterweisen; keinen Liebhaber zu haben, gilt als Schande. In Sparta ist der Liebhaber gleichzeitig der gesetzliche Vormund des Knaben.

Im Christentum war der sexuelle Missbrauch von Kindern weitverbreitet. Edelleute, Kreuzritter, christliche Ritter und Kirchenfürsten schändeten Frauen und Kinder bedenkenlos. Kleine christliche Mädchen wurden für Geld und Macht skrupellos als Ehefrauen eingetauscht.

Ebenso wie die Griechen und Römer können auch die Männer in der Umgebung des kleinen Ludwig XIII. ihre Hände nicht von den Kindern lassen.

Die Kampagne gegen den sexuellen Missbrauch von Kindern beginnt in der Renaissance und setzt sich in der Regel ohne Erfolg bis in das 19. Jahrhundert fort. Dahingegen werden Knaben und Mädchen wegen der Berührung der eigenen Genitalien und Onanie hart bestraft. Auch in dieser Zeit sind es am häufigsten die Eltern, die das Kind sexuell belästigen, was sich aus Schriften und Vorschriften ergibt. Die Folgen für die seelische und körperliche Entwicklung des Kindes werden der Hexerei oder der eigenen Phantasie zugeschrieben. Noch im 19. Jahrhundert glaubt man, dass venerische Krankheiten durch Geschlechtsverkehr mit Kindern geheilt werden können (Trube- Becker, 2005). Wozu dieser Irrglaube geführt hat, lässt sich kaum übersehen.

Es hat Jahrhunderte gedauert, bis man erkannte, dass ein Kind, auch ein Säugling oder Kleinkind, kein Gegenstand und Eigentum der Eltern ist, mit dem sie tun können, was ihnen beliebt, sondern ein eigenständiges und einmaliges Wesen (Trube- Becker, 1983). Schon ein Säugling und Kleinkind hat Gefühle, auch sexuelle Regungen und empfindet Schmerzen. Alles was mit ihm geschieht und was ihm angetan wird, gräbt sich tief ins Unbewusste, um unter gegebenen Umständen hervorzubrechen (Miller, 1981).

Wenn auch seit Freud (1905) die Betrachtung der Kindheit eine neue Dimension gewonnen hat und seitdem ein Thema für Psychologen, Anthropologen, Soziologen und Mediziner ist, so hat doch Freuds Verführungstheorie bis zum heutigen Tag manche Forscher auf falsche Spuren

geführt. Ihm gebührt zwar der Verdienst, sich Gedanken über die Entstehung der Hysterie gemacht und den Zusammenhang mit sexuellem Missbrauch in der frühen Kindheit aufgedeckt zu haben, um dann aber den Zusammenhang zu leugnen und die von seinen Patientinnen geäußerten Erlebnisse in den Bereich der Phantasie zu verbannen (Miller, 1981).

Mit der Erkenntnis, dass ein Kind kein kleiner Erwachsener und auch nicht das Eigentum der Eltern ist, wird zunächst versucht, das Ausmaß körperlicher Gewalt und deren Folgen aufzudecken. Erst etliche Jahre später erkennt man – trotz aller Gegenbemühungen – endlich auch die sexuelle Ausbeutung als eine Form der Misshandlung an, abgesehen davon, dass enge Zusammenhänge zwischen körperlicher Misshandlung (Striemen über Gesäß und Innenseite der Oberschenkel, etc.) und sexueller Ausbeutung (Trube-Becker, 1964a, 1964b, 1973, 1982a, 1987) bestehen.

Obwohl die sexuelle Ausbeutung des Kindes weltweit verbreitet ist und ohne Rücksicht auf die nationale, völkische und religiöse Zugehörigkeit sowie den sozialen Status einer Familie vorkommt, ist das Sprechen darüber bis heute tabu. Sie kommt im familiären Bereich, im nahen Umfeld der Kinder, aber auch außerhalb vor (Aries, 1975).

Besonders ausgeprägt ist die Doppelmoral und Scheinheiligkeit in der sogenannten viktorianischen Zeit. Kinder werden vergewaltigt, besonders von männlichen Familienangehörigen und dann als Huren aus dem elterlichen Haus gejagt, ohne Chance zurückkehren zu dürfen. Mädchen werden in der Prostitution, Knaben außerdem noch bei harter Arbeit ausgebeutet. Trotzdem gilt der sexuelle Missbrauch von Kindern in der Familie nach wie vor als seltenes, ja exotisches Phänomen.

Nachdem zunächst in den USA auf das Ausmaß sexueller Ausbeutung und sexuellen Missbrauchs vor allem in den Familien aufmerksam gemacht worden ist (Rush, 1985; de Mause, 1977 und viele andere), hat man auch in Österreich und vielen anderen europäischen Ländern begonnen, sich für diesen Problemkomplex zu interessieren und auf die weite Verbreitung hingewiesen.

Obwohl es die sexuelle Gewalt gegen Kinder in jeder Form seit Menschengedenken gibt, handelt es sich bei der Kinderpornographie um eine Art der sexuellen Ausbeutung, die sich vor allem aus technischen Gründen erst in den letzten zwanzig Jahren des vergangenen Jahrhunderts entwickelt hat, dafür aber umso schneller zu einem lukrativen Geschäft wurde. Die Herstellung erfolgt in der Familie, mit den eigenen oder dafür „gekauften“ Kindern, ohne Mitbeteiligung von Außenstehenden und ist deshalb diskret abzuwickeln. Angebote erfolgen u. a. durch Chiffre-Anzeigen und über das BTX „Sexy-Telefon“ der Post. Trotz Verbots werden kinderpornographische Machwerke auch kommerziell hergestellt, verliehen und verkauft. Dass es sich bei der Herstellung von Kinderpornographie um sexuellen Missbrauch ganz übler Art handelt, da die Würde des Kindes untergraben wird, steht außer Zweifel. Ebenso wie die schwerwiegenden körperlichen und seelischen Folgen, die Kinder häufig für ihr ganzes weiteres Leben davontragen (Thönnissen & Meyer-Anderson, 1990; Trube-Becker, 1990a).

## **1.2 Definitionen**

Definitionen können entsprechend ihres Inhalts unterschiedlich klassifiziert werden, in enge und weite Definitionen und auch unterschiedliche Klassen, die als gesellschaftlich, feministisch, entwicklungs-psychologisch und klinisch bezeichnet werden können.

In der Literatur findet man eine Vielzahl an Definitionen, sodass man beinahe den Eindruck gewinnt, es gäbe fast so viele Termini und Versionen, wie AutorInnen in diesem Bereich.

Als Beispiel werden hier zwei Definitionen angeführt, die den sexuellen Missbrauch an Kindern gemeinsam am besten beschreiben:

„Sexueller Missbrauch ist: Sexueller Kontakt zwischen einem Kind (gewöhnlich definiert als unter 18 Jahren) und einem Erwachsenen oder einer Person, die zumindest fünf Jahre älter ist als das Opfer, zum Zweck der sexuellen

Befriedigung des Täters. Der Kontakt schließt ein: Vergewaltigung, Geschlechtsverkehr oder Geschlechtskontakt, Oral-Analkontakt, Streicheln, erzwungene Berührungen des erwachsenen Körpers, Konfrontation mit oder erzwungene Betrachtung von sexuellen Handlungen, ob in der Realität, auf Fotos oder im Film, oder die Verwendung von Kindern zur Herstellung von pornographischem Material“ (Carlson, 1994, 561).

„Sexueller Kindesmissbrauch ist eine sexuelle Handlung, die einem Kind aufgezwungen wird, dem es an emotionaler und kognitiver Reife mangelt. Die Möglichkeit, ein Kind zu einer sexuellen Beziehung zu verführen, stützt sich auf die generelle Macht und Dominanz von Erwachsenen oder älteren jugendlichen TäterInnen, die sich deutlich vom Alter des Kindes, seiner Abhängigkeit und seiner untergeordneten Position abheben.“ (Sgroi, Canfield Blick & Sarnacki Porter, 1982, 9)

### **1.3 Ätiologie und Modelle**

Einer der wichtigsten Bereiche bei der Auseinandersetzung mit sexueller Gewalt ist die Frage nach deren Ursachen. Von den Antworten, die darauf gefunden werden, hängt ab, wie mit dieser Problematik umgegangen wird, welche Präventionsmaßnahmen gewählt bzw. getroffen werden und auch, inwieweit es möglich ist, die sexuelle Gewalt einzudämmen. In der Literatur sind viele Modelle und Erklärungsversuche zu finden, dazu zählen soziale, gesellschaftliche, familiäre, traditionelle und auch feministischen Ansätze.

Sowohl den traditionellen als auch den feministischen Erklärungen mangelt es an einer übergeordneten Theorie, d.h., an einer Analyse über die ablaufenden psychischen und interaktiven Prozesse. Ein erster Versuch in diese Richtung kommt von Finkelhor (1984), mit seinem „Modell der vier Voraussetzungen sexueller Ausbeutung“. Er teilt darin eine Anzahl von möglichen Ursachenfaktoren (seitens der Täter) den vier Kategorien Motivation, innere und äußere Tathemnisse sowie Widerstand des Kindes, zu.

Dieses Modell wurde von Brockhaus & Kolshorn (1993) zu einer komplexen Bedingungsanalyse aus drei Perspektiven weiterentwickelt, dem „Drei-Perspektiven-Modell sexueller Gewalt“ und wird im Folgenden überblickartig dargestellt:

Das Modell von Brockhaus & Kolshorn (1993) erweitert sich durch die Analyse sexueller Gewalt vom Blickwinkel der TäterInnen auf die Perspektiven aller anderen Personen, die direkt oder indirekt in das Geschehen involviert sein können. Die intra- und im Ansatz auch interindividuellen Dynamiken, die dem Handeln von TäterInnen, Opfern und Personen aus deren sozialem Umfeld zugrunde liegen, werden auf Grundlagen feministischer Erkenntnisse betrachtet. Es wird analysiert, wie es zur Ausbildung der jeweiligen Handlungsmotivation kommt und welche psychischen Prozesse und äußeren Bedingungen zwischen ursprünglicher Motivation und tatsächlichem Verhalten entstehen.

Das Modell wird von den AutorInnen so verstanden, dass das Verhalten von TäterInnen, Opfern und Umfeldpersonen als eine Funktion der Handlungsmotivation, der Repräsentationen, die dazu im weitesten Sinne bestehen, der Handlungsmöglichkeiten des Individuums und der mit seinem Verhalten verbundenen Kosten und Nutzen. Im Individuum laufen diese vier Schritte nicht unbedingt bewusst und als logische Folge ab. Es ist eher ein ständig wechselseitiges Beeinflussen der Faktoren.

Anhand von Beispielen soll das Modell veranschaulicht werden: So kann etwa die spontane Regung, bei einem Verdacht auf sexuelle Gewalt empört einzuschreiten (=Motivation), geschwächt werden, wenn man sich bewusst wird, welche Fehler man machen kann, vielleicht einen Unschuldigen verdächtigt, oder für das Kind alles noch schlimmer macht (=Repräsentationen). Umgekehrt kann die Motivation stärker werden, wenn man bei einer Intervention fachkundige Unterstützung erhält, d.h. die Kosten für die Intervention sinken. Wechselwirkungen finden jedoch nicht nur innerhalb der jeweiligen Perspektiven statt, sondern auch zwischen ihnen. Zum Beispiel kann Widerstand des Opfers oder Eingreifen von Außen die Möglichkeiten eines

Täters, sexuelle Gewalt auszuüben, verringern sowie die Kosten für die Tat erhöhen. Damit wiederum kann eine Schwächung der Motivation zur Ausübung sexueller Gewalt einhergehen. Das heißt: Sobald sich an einem der Faktoren etwas ändert – wenn hemmende Repräsentationen stärker werden, neue Handlungskompetenzen erworben worden sind oder etwas den Nutzen verringert – tritt eine Verhaltensänderung ein (Brockhaus & Kolshorn, 2005).

Diese Erkenntnisse sollten für die Arbeit gegen sexuellen Missbrauch nutzbar gemacht werden. Nach dem Modell werden jene Maßnahmen, welche die Kosten der Ausübung sexueller Gewalt erhöhen oder jene von Intervention und Widerstand senken, die Wahrscheinlichkeit sexuellen Missbrauchs verringern. Derartige Maßnahmen können auf gesellschaftlicher Ebene ein Ausbau von Interventionsstrukturen sein, auf individueller Ebene das entschiedene Verurteilen jeglicher, vermeintlich noch so harmloser Form sexuellen Missbrauchs und die klare Position für die Opfer der Gewalt.

#### **1.4 Warnhinweise und Krisensignale**

Sexuellen Missbrauch kann man nicht nur aus eindeutigen Signalen und Zeichen erkennen. Daher wird ein bestehender oder bereits erfolgter Missbrauch oft nur aufgrund indirekter Signale oder verdeckter Hinweise des Kindes bemerkt. Da die TäterInnen meist darauf achten, keine Spuren zu hinterlassen und kaum körperliche Gewalt gegen das Kind anwenden, sind im Zusammenhang mit sexuellem Missbrauch äußerliche Anzeichen eher selten zu finden (Bretz et al. 1994). Eine Untersuchung zeigt, dass körperliche Hinweise in mindestens einem von sechs Fällen gefunden werden. Andere Studien sprechen davon, dass 15-20% der missbrauchten Kinder körperliche Schäden aufweisen (Bretz et al. 1994).

Folgende Symptome können ein Hinweis auf sexuellen Missbrauch sein (bei Kindern im Klein- und Schulalter): Depression, Ängste, Geschlechtskrankheiten, Genitalinfektionen, genitale und anale Entzündungen,

analer und genitaler Juckreiz, Enuresis, Enkopresis, unerklärte Blutungen und Ausfluss, Essstörungen, Anorexie, unerklärte wiederholte Urinwegsinfektionen und genitale und anale Verletzungen.

Bei Schulkindern und Kindern in der Vorpubertät können folgende Anzeichen auf einen möglichen sexuellen Missbrauch hinweisen: Vaginalerweiterung und -verletzungen, Anuserweiterung, Infektionen im Mund- und Rachenbereich, Kopfschmerzen, Ängste, Depression, pseudoepileptische Anfälle und Krämpfe.

Bei Jugendlichen können zu all den erwähnten Symptomen noch Schwindelgefühle hinzukommen. Altersunabhängig sind unerklärbare Genital- und Abdominalbeschwerden, abdominale Schmerzen, Depression, Verdauungsstörungen und Hautkrankheiten (Damrow, 2006) möglich.

Es muss aber kritisch angemerkt werden, dass diese Auffälligkeiten zwar sehr häufig nach sexuellem Missbrauch auftreten, jedoch nicht bei der Mehrzahl der untersuchten Opfer. Auch schwankt das altersinadäquate Auftreten von sexuellem Verhalten in verschiedenen Studien zwischen 7% und 90% (Volbert, 1997).

## **1.5 Folgen von sexuellem Missbrauch**

Werden Kinder sexuell missbraucht, können Folgeschäden in unterschiedlicher Ausprägungsintensität auftreten. Browne und Finkelhor (1986) unterscheiden zwischen Initialwirkung bzw. Kurzzeit- und Langzeitfolgen.

Unter Initialwirkungen bzw. Kurzzeitfolgen werden unmittelbare und mittelfristige Reaktionen des Kindes auf die sexuelle Misshandlung verstanden, die innerhalb der ersten zwei Jahre nach der Misshandlung auftreten.

Als Langzeitfolgen sexueller Kindesmisshandlung werden jene bezeichnet, die anhaltend sind oder nach einer Latenz von mindestens zwei Jahren, meist während der Adoleszenz oder im Erwachsenenalter auftreten.

Bretz spricht von vier Verhaltensbereichen, die von den Kurzzeitfolgen betroffen sind: das Sexualverhalten, das Sozialverhalten, das Leistungsverhalten und das Selbstwertgefühl (Bretz et al., 1994).

Die Arbeitsgruppe „Kindesmisshandlung“ in der Schweiz (1992) hat in ihrem Bericht über Ursachen, Art und Umfang sowie Maßnahmen bei sexueller Misshandlung eine Einteilung der Kurzzeitfolgen in vier Symptomgruppen vorgenommen:

- Emotionale Reaktionen: Ängste, Phobien, posttraumatische Belastungsstörung, Depression, niedriger Selbstwert, Suizidalität, Schuld- und Schamgefühle, Ärgerneigung, Feindseligkeit, selbstschädigendes Verhalten (z.B. Suchtverhalten) sowie allgemein Störungen der Affektregulation.
- Unangemessenes Sexualverhalten: Exzessive Neugier an Sexualität, frühe sexuelle Beziehungen, offenes Masturbieren oder Exhibitionismus und unangemessen sexualisiertes Verhalten im Sozialkontakt.
- Auffälligkeiten im Sozialverhalten: Weglaufen von Zuhause, Schulschwierigkeiten, Fernbleiben vom Unterricht, Rückzugsverhalten, Hyperaktivität, delinquentes Verhalten, aggressives Verhalten wie mutwilliges Zerstören von Eigentum und physische Angriffe.
- Somatische und psychosomatische Folgen: Verletzungen im genitalen, analen und oralen Bereich, Schwangerschaften während der Adoleszenz, Geschlechtskrankheiten, psychosomatische Beschwerden (z.B. chronische Bauchbeschwerden ohne organischen Befund), Ess- und Schlafstörungen sowie Enuresis und Enkopresis.

Salter (1988), der eine ähnliche Einteilung vornimmt, meint jedoch, die Reaktionsformen könnten auch durch andere Belastungen wie Scheidung der Eltern, Alkoholprobleme eines Elternteils etc. ausgelöst werden, sodass nicht von einem spezifischen Muster bei sexueller Kindesmisshandlung gesprochen werden kann.

Aus den empirischen Befunden zu den Langzeitfolgen sexueller Kindesmisshandlung kann man kein typisches „Missbrauchssyndrom“ ableiten (Beitchman et al., 1992; Green, 1993; Kendall-Tackett et al., 1993).

Verschiedene Autoren kommen in der Mehrzahl ihrer Untersuchungen zu dem Schluss, dass zu den typischen Langzeitfolgen emotionale (v.a. Depression, Angst, niedriges Selbstwertgefühl, Suizidalität), interpersonale (v.a. soziales Misstrauen, Reviktimisierung) und sexuelle Störungen (v.a. sexuelle Funktionsstörungen) zählen (Browne & Finkelhor, 1986; Beitchman et al., 1992; Kendall-Tackett et al., Jumper, 1995).

In den letzten Jahren wird in diesem Zusammenhang auch vermehrt über posttraumatische Belastungsstörung, Persönlichkeitsstörungen, insbesondere der Borderline-Persönlichkeitsstörung, als Langzeitfolgen gesprochen (Kendall-Tackett et al., 1993; Wenninger, 1994).

Es ist anzunehmen, dass sexuelle Kindesmisshandlung als negatives Belastungsereignis erlebt wird und die Wahrscheinlichkeit zur Entwicklung von psychischen Störungen im Kindes- und Erwachsenenalter erhöht. Es herrscht Uneinigkeit, ob lediglich bestimmte Merkmale sexueller Kindesmisshandlung traumatisierend sind und zu Initialwirkungen während der Kindheit sowie zu Langzeitfolgen im Erwachsenenalter führen (Finkelhor & Browne, 1988; Kendall-Tackett, 1993).

Trotzdem lassen sich einige Traumatisierungsmerkmale mit Langzeitfolgen in Verbindung bringen. Verschiedene Befunde deuten darauf hin, dass lange andauernde Inzestbeziehungen, in der mit Gewalt sexuelle Intimität (v.a. Geschlechtsverkehr) erzwungen wird, zu stärkeren Initialwirkungen und persistierenden Langzeitfolgen führen (Wenninger, 1994; Kendler, et al., 2000). Auch weisen Untersuchungen darauf hin, dass bestimmtes Elternverhalten (z.B. Wärme und Unterstützung) die Ausprägung von Langzeitfolgen im Sinne eines Mediators mildern (Weissmann Wind & Silvern, 1994), es aber auch ein Risikofaktor für sexuelle Kindesmisshandlung sein kann.

## **1.6 Geschlechtsspezifische Unterschiede**

Prinzipiell weisen Folgeschäden von sexuellem Missbrauch keine großen Differenzen zwischen weiblichen und männlichen Opfern auf (Jennings 1995). Auf einige dieser dennoch bestehenden Unterschiede wird hier eingegangen:

### **Mädchen**

Mädchen werden eher in ihrer Opferrolle akzeptiert und bestärkt, was dazu führen kann, dass unter Umständen weibliches Rollenverhalten (wie z.B. erlernte Hilflosigkeit) verfestigt wird. Auch erhalten sie nach dem Trauma meist mehr Liebe und Zuwendung. Da Mädchen viel häufiger von Männern missbraucht werden, stellt sich für diese das Problem der (befürchteten) Homosexualität nicht in dem Ausmaß, wie für Jungen (Schnack und Neutzling 1995).

### **Jungen**

Wie bereits erwähnt, sind die Reaktionen nach sexuellem Missbrauch nicht wesentlich anders als bei Mädchen. Es kommt jedoch durch die andersartige Sozialisation von Jungen in westlichen Ländern zu schwereren Traumatisierungen, da bei Jungen kein Opferbewusstsein besteht.

Sie werden durch den Missbrauch zu Opfern gemacht, obwohl ihr Rollenbild in der Gesellschaft ein dominierendes wäre und die Kategorien Unterlegenheit und Ohnmacht ausschließt (Rader 1992). Auch berichten Jungen, im Gegensatz zu Mädchen, seltener von Missbrauch und sprechen auf Interventionen nicht gleich an (Seligmann 1996). Weiters kann nach den Ergebnissen von Kloiber (2002) den Vermutungen widersprochen werden, dass gerade missbrauchte Jungen später überdurchschnittlich häufig selbst Täter werden.

## **2. Prävention von Kindesmissbrauch**

Das zweite Kapitel beginnt mit der Geschichte der Kinderrechte, geht über in die Entwicklung von Methoden und die Notwendigkeit von Prävention gegen Gewalt und sexuellen Missbrauch. Anschließend werden verschiedene Formen der Prävention beschrieben. Den Abschluss bilden die zwei möglichen Wege, präventiv einzugreifen.

### **2.1 Geschichte der Kinderrechte**

Laut unicef (2006) wurde das Kind bis in die Neuzeit als Besitz seiner Eltern, v.a. seines Vaters angesehen. Sie bestimmten über seine Ausbildung, seine Arbeitskraft, sein Leben; vom Kind wurde Gehorsam erwartet. Erst durch die Einführung der Schulpflicht während der Industrialisierung begann die „bürgerliche Gesellschaft“ zwischen der Welt der Kinder und der Erwachsenen zu unterscheiden. Die Aufmerksamkeit, die den Menschenrechten seit der Revolution in Amerika (1776) und Frankreich (1789) zuteil wurde, hat dazu geführt, dass man begann, sich mit der Situation der Kinder auseinander zu setzen.

So wurde 1833 die Fabrikarbeit für Kinder unter neun Jahren durch den English Factories Act verboten, und 1842 die Untertagearbeit durch den Mines Act begrenzt. 1896 führte das bürgerliche Gesetz in Deutschland Strafen für Eltern ein, die ihre Kinder misshandeln oder nicht ausreichend für sie sorgen. Erstmals wurden 1899 in den Vereinigten Staaten Jugendgerichte eingeführt; bis dahin wurden Kinder vor Gericht wie Erwachsene behandelt. 1902 erklärte die Pädagogin Ellen Key das 20. Jahrhundert zum Jahrhundert des Kindes.

Die Kinderrechtsbewegung verdankt Eglantyne Jebb, Begründerin des „Save the Children Fund“, sehr viel Pionierarbeit. Sie war betroffen und alarmiert

durch die katastrophale Situation der Flüchtlingskinder am Balkan und in Russland nach dem Ersten Weltkrieg. Von der Notwendigkeit des permanenten Handelns im Interesse des Kindes überzeugt, entwarf Jebb eine Satzung für Kinder, die Children´s Charter.

Die Charta wurde am 24. September 1924 von der Generalversammlung des Völkerbundes verabschiedet und als Genfer Erklärung bekannt. Einerseits enthielt sie grundlegende Rechte des Kindes in Bezug auf sein Wohlergehen, hatte jedoch keine rechtliche Verbindlichkeit und verlor mit der Auflösung des Völkerbundes 1946 ihre Grundlage.

Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte durch die Generalversammlung der Vereinten Nationen von 1948 ließ kein separates, auf die Bedürfnisse der Kinder ausgerichtetes Dokument zu, es finden sich lediglich einige Aussagen zum speziellen Schutz der Kinder.

Schließlich wurde am 20. November 1959 die Erklärung der Rechte des Kindes durch die Generalversammlung der Vereinten Nationen verabschiedet. Von da an gilt der 20. November als Tag der Kinderrechte.

Das Bestreben war, den Bedürfnissen der Kinder weltweit mehr Beachtung zu schenken. So wurde 1979 das Jahr des Kindes ausgerufen.

1978 reichte Polen den ersten und 1980 den zweiten Entwurf einer Kinderrechtskonvention ein. Die Kinderrechtskonvention sollte ein Instrument werden, das die Staaten verpflichtet, sich aktiv für das Wohl des Kindes einzusetzen.

Am 20. November 1989, dreißig Jahre nach der Erklärung der Rechte des Kindes und zehn Jahre nach dem Internationalen Jahr des Kindes, wurde die Konvention über die Rechte des Kindes von der Generalversammlung der Vereinten Nationen angenommen und trat am 2. September in Kraft (in Österreich am 5. September 1992). Mittlerweile haben alle Staaten der Welt, außer den Vereinigten Staaten und Somalia, das Vertragsrecht ratifiziert.

Dieser internationale Vertrag sichert in 54 Artikeln jedem Kind grundlegende politische, soziale, ökonomische, kulturelle und bürgerliche Rechte zu.

Im Jahr 2002 sind zwei Zusatzprotokolle in Kraft getreten. Diese befassen sich einerseits mit dem Verbot von „Kindersoldaten/-innen“ und andererseits mit verstärkten Maßnahmen zur Bekämpfung von Kinderhandel, Kinderprostitution und Kinderpornographie.

„Das Kind wird nicht erst Mensch, es ist Mensch!“ Damit trifft der berühmte polnische Pädagoge Janus Korczak bereits Anfang des 20. Jahrhunderts den Kern der Kinderrechte. In der Konvention werden generell Menschen unter achtzehn Jahren als „Kind“ definiert. Aufbauend auf dem unbedingten Respekt vor der Würde jedes Menschen, legt sie für alle Vertragsstaaten völkerrechtlich verbindliche Standards für Selbst- und Mitbestimmung sowie für die Förderung und den Schutz von Kindern und Jugendlichen vor Gewalt und Ausbeutung fest.

In Artikel 19 und Artikel 34 der Kinderrechtskonvention verpflichten sich die Staaten, Kinder und Jugendliche vor Gewalt, Misshandlung, Vernachlässigung, sexueller Ausbeutung und sexuellem Missbrauch zu schützen. Dazu gehören Maßnahmen zur Aufdeckung, Meldung, Weiterverweisung, Untersuchung, Behandlung und Nachbetreuung. Da sexuelle Gewalt bis zur Ausbeutung durch pornographische Darstellung und durch Prostitution reicht, sind inner- und zwischenstaatliche Maßnahmen zu setzen.

Um das Recht des Kindes auf Schutz vor sexueller Ausbeutung und sexuellem Missbrauch in der Öffentlichkeit stärker zu thematisieren, haben internationale NGOs den 19. November zum „Welttag zur Vorbeugung von Kindesmissbrauch“ erklärt (unicef, 2006).

Es gibt Fortschritte, aber vieles bleibt zu tun. Laut einer UN-Studie (2006) „Gewalt gegen Kinder und Jugendliche“, ist Gewalt gegen Kinder (gilt in besonderem Maße für sexuellen Missbrauch) aus verschiedenen Gründen nach wie vor versteckt: aus Furcht, weil Täter häufig jene Menschen sind, die Kinder eigentlich beschützen sollten – Eltern, Familienmitglieder oder maßgebende

Mitglieder der Gesellschaft – und weil Kinder oft keinen sicheren und vertrauenswürdigen Weg finden, darüber zu berichten.

Schätzungen der WHO zufolge erleben jährlich 150 Millionen Mädchen und 73 Millionen Buben sexuelle Gewalt.

Keine Gewalt ist zu rechtfertigen, jede Gewalt ist vermeidbar. Das ist die Hauptaussage der UN-Studie. Mitgliedstaaten müssen mit größter Dringlichkeit ihre Menschenrechtsverpflichtungen einlösen und den Schutz vor allen Formen von Gewalt sicherstellen. Während die Staaten für die Gesetzgebung zuständig sind, haben alle Mitglieder unserer Gesellschaft, die Verpflichtung, Gewalt gegen Kinder zu verurteilen und zu verhindern und Opfern von Gewalt zu helfen.

## **2.2 Entwicklung von Maßnahmen**

Anfangs waren die Präventionsbemühungen von sexuellem Missbrauch eher private Initiativen (Eltern, BeraterInnen, ErzieherInnen, etc.) und wurden fast ausschließlich von lokalen Behörden finanziell unterstützt.

Seit Beginn der achtziger Jahre hat sich der Bereich Prävention rasch entwickelt.

Verschiedene Gründe haben dazu geführt, dass unterschiedliche Strategien entwickelt wurden, einerseits die große Anzahl der Kinder, die Opfer von sexuellem Missbrauch wurden und selten die geeignete Hilfe erhielten. Der Missbrauch wurde z.B. oft nicht aufgedeckt, oder Eltern auch wenn sie davon erfuhren, suchten häufig keine Hilfe (Amann & Wipplinger, 2005).

Aber auch das therapeutische Angebot fehlte. TherapeutInnen und BeraterInnen machten in ihrer Arbeit mit Opfern die Erfahrung, dass man durch Aufklärung (dass sexuelle Angebote von Erwachsenen inadäquat sind und diese abgelehnt werden können) viel Leid ersparen könnte. Daher erschien es naheliegend, Kindern in diesen Punkten Wissen zu vermitteln und dann zu

überprüfen, ob durch diese Art von Maßnahmen Übergriffe reduziert werden können.

Von Anfang an wurden die Ziele verfolgt, möglichst viele Kinder zu erreichen und damit dem sexuellen Missbrauch vorzubeugen sowie die Anzahl jener zu erhöhen, die Hilfe bekommen (Finkelhor, 1986).

Jene Faktoren, die als Voraussetzungen und Ursachen gesehen wurden, hatten bei der Entwicklung von Präventionsprogrammen einen hohen Stellenwert.

Durch die in unserer Gesellschaft vorherrschende Gehorsamkeitserziehung wird sexueller Missbrauch an Kindern erleichtert.

Kinder werden in ihrem Selbstvertrauen wenig unterstützt und sie erhalten kaum Informationen über Sexualität. Das natürliche Geborgenheitsbedürfnis und die Unwissenheit der Kinder in sexuellen Dingen kann so leichter von TäterInnen ausgenutzt werden.

Zusätzlich wird bei Mädchen durch die geschlechtsspezifische Sozialisation das Vertrauen in die eigene Stärke und das „sich wehren Dürfen“ in einem noch höheren Ausmaß untergraben. Somit sind sie innerhalb der gesellschaftlichen Struktur doppelt betroffen, als Kind und als junge Frau.

Vor allem in der feministisch orientierten Literatur wird sexueller Missbrauch in erster Linie als Machtmissbrauch, als gezielte Durchsetzung von männlichem Macht- und Dominanzstreben und somit Ausleben von sexualisierter Gewalt gesehen (Brockhaus & Kolshorn, 1993).

Im Laufe der Zeit wurde viele verschiedene Maßnahmen entwickelt, um in unterschiedlichen Bereichen zu intervenieren (Amann & Wipplinger, 2005).

In den präventiven Bemühungen haben sich jene Programme als Schwerpunkt herauskristallisiert, die in erster Linie direkt bei den von Missbrauch betroffenen Opfern, den Kindern, ansetzen.

Gesamt kann man sagen, dass präventive Maßnahmen, unabhängig von ihren Methoden, Ansätzen und Zielgruppen dieselben Ziele verfolgen:

- Verhinderung von neuen Fällen eines sexuellen Missbrauchs
- Aufdeckung eines erfolgten sexuellen Missbrauchs zu erleichtern
- Trauma und Folgeerscheinungen des sexuellen Missbrauchs zu verringern
- Opfern bzw. den in den Missbrauch Involvierten den Weg in eine adäquate Behandlung zu erleichtern

Seit dem Beginn der Präventionsarbeit vor über zwanzig Jahren hat dieser Bereich einen wahren „Boom“ erlebt. In den USA gibt es heute eine fast unüberschaubare Menge an Programmen. Eine vom National Committee for the Prevention of Child Abuse durchgeführte Studie zeigte, dass mehr als 25% aller öffentlichen Schulen Präventionsmaßnahmen in irgendeiner Form einsetzen (Daro, Duerr & LeProhn, 1986). In Anlehnung an amerikanische Entwicklungen wurden auch in Europa Programme erstellt und eingesetzt (z.B. Eck & Lohaus, 1993; Knappe & Selg, 1993). Sie haben jedoch nicht die Verbreitung gefunden, wie in den Staaten.

### **2.3 Notwendigkeit der Prävention**

Die schwerwiegenden Folgen von sexuellem Missbrauch zeigen die Notwendigkeit auf, diesen zu verhindern, d.h. präventiv einzugreifen. Ein zentraler Bestandteil aller Präventionsprogramme ist u.a. das Sexualwissen der Kinder, worunter sexuelles Verhalten, Wissen, Erleben und Sprache, das Vermögen konkrete Bezeichnungen zu formulieren, fallen.

Aus Fallberichten ergibt sich, dass Kinder mitunter jahrelang missbraucht werden, weil sie nicht benennen können, was mit ihnen geschieht. Bretz schreibt dazu, dass Kinder zu Beginn des Missbrauchs meist unter zehn Jahre alt sind und sprachlich nicht über die Begriffe verfügen, mit denen sie Sexuelles beschreiben können. Der sexuelle Kontakt selbst findet in der Regel schweigend statt und verstärkt somit die Sprachlosigkeit des Kindes hinsichtlich

des Erlittenen. Da Sexualität vom sozialen Umfeld meist tabuisiert wird, können sich die Kinder auch nicht über Umschreibungen mitteilen (Bretz et al., 1994). Auch Wanzeck-Sielert weist darauf hin, dass Kinder keine Sprache für das haben, was ihnen angetan wird (Wanzeck-Sielert, 1997). Zudem wird in vielen (v.a. amerikanischen Programmen) oftmals vernachlässigt, dass Menschen zumindest von Geburt an sexuelle Wesen sind, die sexuell empfinden, wahrnehmen und handeln. Kritisch bemerkt Bach dazu, dass die primären emotionalen Bedürfnisse von Kindern nach Zuwendung, Geborgenheit, Nähe und Zärtlichkeit von Älteren als erotische Sehnsucht interpretiert werden, als Wünsche nach sexueller Betätigung, als Aufforderung an die Erwachsenen, durch sie verführt zu werden. Auch wenn viele der kindlichen Handlungsweisen eine sehr große Ähnlichkeit mit jenen Erwachsener aufweisen, ist zu bedenken, dass diese nicht einfach gleichgesetzt werden können. Nur weil Handlungen einander gleichen, muss das nicht bedeuten, dass auch die damit verbundenen Intentionen gleich sind (Bach, 1993).

So sollte der Schutz vor sexuellem Missbrauch praktisch die gesamte Erziehung umfassen. Es beginnt schon beim Baby und der Art, wie es vom ersten Tag an Körperkontakt und Zärtlichkeit durch seine Eltern erfährt und setzt sich in der Aufklärung als ein weiterer wichtiger Schritt zum Schutz vor sexuellem Missbrauch fort (Diele, 1996).

Die Notwendigkeit der Prävention ergibt sich einerseits aus den Folgen für die Missbrauchsoffer samt der Tatsache, dass Heilung im Sinne der vollständigen Wiederherstellung der Gesundheit häufig nicht möglich ist und zudem einen hohen Aufwand erfordert.

## **2.4 Formen von Prävention**

Aufgrund der Ziele, der erwarteten Effekte, des Zeitpunkts, der eingesetzten Maßnahmen und der Zielgruppen der Maßnahmen können drei Formen von Prävention unterschieden werden:

- Primäre Prävention: dient zur Reduktion des Auftretens von neuen Fällen sexuellen Missbrauchs (Inzidenzrate).
- Sekundäre Prävention: dient dazu, sexuellen Missbrauch sobald als möglich zu erkennen und zu beenden sowie dessen negative Auswirkungen und Folgen möglichst zu minimieren.
- Tertiäre Prävention: dient dazu, die Langzeitfolgen sexuellen Missbrauchs zu reduzieren und die Betroffenen in deren Bewältigung zu unterstützen.

Alle drei Präventionsformen sollen sowohl bei Erwachsenen als auch bei Kindern, in ihrer Rolle als potentielle oder reale Opfer, TäterInnen oder ZeugInnen ansetzen. Durch die schwerwiegenden Folgen, die ein sexueller Missbrauch nach sich ziehen kann, erscheint die primäre Prävention am erstrebenswertesten, da diese ihn generell verhindern kann.

## **2.5 Ziele und Bereiche**

Wie bereits erwähnt, gibt es prinzipiell zwei mögliche Wege, präventiv einzugreifen: durch Täter- und/oder Opferprävention. In dieser Arbeit wird speziell auf die opferfokussierten Präventionsprogramme eingegangen, wobei die Arbeit mit Opfern sexuellen Kindesmissbrauchs immer auch einen Bestandteil der TäterInnenprävention darstellt.

Weiters kann die opferorientierte Prävention, methodisch im Hinblick auf die Zielgruppe, in kindzentrierte und erwachsenenzentrierte Präventionsansätze unterteilt werden. Bei Präventionsansätzen die sich an Erwachsene richten, stehen die Arbeit mit Eltern und ErzieherInnen, überführten Tätern sowie die Öffentlichkeitsarbeit im Mittelpunkt.

Die präventiven Ansätze die sich an Kinder richten, sollen das Risiko minimieren, dass die Kinder selbst Opfer sexuellen Missbrauchs werden, indem ihnen vermittelt wird, wie sie das durch eigenes Handeln verhindern können (Lohaus und Larisch, 1997).

Tharinger meint ganz richtig, dass Programme die sich an Kinder richten, nur eine Komponente von umfassenden Präventionsanstrengungen sein sollten (Tharinger et al., 1988).

### **3. Präventionsprogramme**

In der Darstellung der Präventionsprogramme beschränkt sich diese Arbeit auf jene, die sich an der Zielgruppe der Kinder orientieren. Trotz gemeinsamer Thematik unterscheiden sich die Programme durch ihre Länge, die Termini mit deren Hilfe die dargestellten Konzepte erklärt werden, den Ort der Durchführung, das verwendete Material und das Ausmaß, in dem sich Kinder mit dem Thema und dem Material auseinandersetzen. Die Unterscheidung liegt auch im Ausmaß und wie offen das Thema Sexualität angesprochen wird.

#### **3.1 Setting**

Man unterscheidet zwei Arten von Settings, in denen Präventionsprogramme angeboten werden, einerseits im institutionellen Rahmen, wie z.B. Schule, oder im privaten Rahmen von z.B. Elternprogrammen.

Zumeist werden sie in Schulen/Kindergärten von externen (professionellen) Personen durchgeführt, die ausschließlich zu diesem Zweck eingeladen sind.

Im Rahmen dieser Programme werden den Kindern, den LehrerInnen und den Eltern, bzw. einer Kombination dieser Zielgruppen, Informationsveranstaltungen oder Workshops angeboten. Darüber hinaus gibt es auch jene, die nach dem Mediatorenkonzept arbeiten und die LehrerInnen und/oder die Eltern anleiten, sodass diese den Kindern die Inhalte in der Schule oder zu Hause vermitteln können.

## 3.2 Bestandteile

Man kann die Elemente, die in den Präventionsprogrammen enthalten sind, nach strukturellem und inhaltlichem Aspekt unterscheiden. Zu den strukturellen Elementen zählen Anzahl, Alter und Geschlecht der TeilnehmerInnen, Dauer des Programms sowie didaktische Prinzipien. Die inhaltlichen Elemente unterteilen sich sowohl nach spezifischen Präventionsfertigkeiten, als auch nach Konzepten.

### Strukturelle Präventionselemente

#### Dauer:

Bei der Dauer der Präventionsprogramme gibt es große Unterschiede. Es werden einzelne Präsentationen von ca. einer halben Stunde über Programme von 1 bis 2 Stunden, bis hin zu mehreren Tagen angeboten.

Diese Varianz der Dauer hängt mit den Zielen zusammen. Es braucht eine gewisse Zeit, damit Kindern Wissen vermittelt werden kann und sie die Möglichkeit haben, zu üben. Andererseits soll die Gestaltung dem Alter entsprechen, d.h. dass gerade jüngere Kinder kürzere und häufigere Sitzungen aufgrund ihrer eingeschränkten Aufmerksamkeitsspanne brauchen. Auch sollte das Programm nicht isoliert gesehen werden, sondern eingebunden in ein System, das die Arbeit z.B. im Schulalltag integriert.

#### Anzahl der TeilnehmerInnen:

Die Programme können einzeln oder in Gruppen gestaltet werden. In der Praxis wird allerdings aufgrund der höheren Kosten wenig Gebrauch von den Einzelsettings gemacht, die sicherlich den Vorteil hätten, individuell auf das Kind und seinen kognitiven Entwicklungsstand eingehen zu können.

Gruppenprogramme sind somit die meist bevorzugte Variante, die wiederum den Vorteil der größeren Erreichbarkeit von mehreren Kindern zur selben Zeit hat.

Es gibt auf diesem Gebiet noch kaum Untersuchungen, ob es in einem bestimmten Alter einer bestimmten Gruppengröße bedarf, um die Inhalte der Präventionsprogramme optimal zu erlernen.

#### Alter der Teilnehmer:

Es ist bekannt, dass Kinder in verschiedenen Altersgruppen unterschiedlich lernen, abhängig von ihrem kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklungsstand. Dementsprechend sollten auch die Präventionskonzepte angepasst werden. Finkelhor (1986) nimmt eine Einteilung in drei Altersgruppen vor: Kindergarten bis zur dritten Klasse, vierte bis achte Klasse und die letzte Stufe umfasst alle heranwachsenden Kinder. Weiters führt Finkelhor (1986) aus, dass die unterschiedlichen Bedürfnisse dieser Altergruppen nicht klar definiert sind, auch wenn sie von vielen Präventionsprogrammen anerkannt wurden. Weiters fordert er, neben dem Alter weitere Variablen, wie z.B. Unterschiede in kulturellen oder sozialen Hintergründen, zu berücksichtigen.

Tutty (1994) schlägt vor, statt verschiedene Programme für unterschiedliche Alterstufen anzubieten, lieber auf das Anbieten entwicklungsangemessener unterstützender Materialien zu fokussieren, welche die Konzepte didaktisch aufbereiten und die notwendige Wiederholung und Übung für jüngere Kinder gewährleisten.

#### Geschlecht:

Hier finden sich zwei unterschiedliche Zugänge: Präventionsprogramme, die sich entweder nur an Mädchen oder Jungen richten und jene, die koedukativ ausgerichtet sind. Einige Autoren sprechen sich für getrennte Präventionsarbeit aus. So argumentiert auch Bange (1995), dass aufgrund der Unterschiede in der Sozialisation von Mädchen und Jungen getrennt geschlechtliche Gruppen ein unbedingtes Muss sind. Er meint, es käme bei Jungen darauf an, sie mit ihren Gefühlen, mit ihren Ängsten und eigenen Verletzungen in Kontakt zu

bringen. Mädchen hingegen sollten ermuntert werden, eigene Grenzen zu ziehen und ihr Recht darauf im Bewusstsein zu stärken (Bange, 1995).

Andere Autoren (Braecker und Wirtz-Weinrich, 1994) empfehlen koedukatives Arbeiten mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung für Mädchen und Jungen.

#### Didaktik:

Prinzipiell gibt es bei den Vermittlungsmethoden zwei Arten: passive Einbindung (symbolische Darstellung) und aktive Einbindung (partizipierendes Modell).

Passive Einbindung geschieht durch Filmvorführungen, Geschichten, Lieder und Demonstrationen. Es gibt keinen Eigenanteil, d.h. Kinder können oder dürfen die demonstrierten Szenen nicht selbst nachspielen.

Zu den aktiven Einbindungen gehören Rollenspiele, Theaterinszenierungen, Bildmaterialien, Puppen und Demonstrationen, bei denen eigenes Nachspielen folgt. Wurtele, Marrs und Miller-Perrin (1987) konnten in einer Studie zeigen, dass aktive Modelle signifikant bessere Ergebnisse zeigen als passive. Auch die lerntheoretische Forschung unterstützt dieses Ergebnis. Die einflussreichsten Informationsquellen stellen persönliche Erfahrungen dar. Mastery-Erfahrungen, d.h. jene mit erfolgreicher Bewältigung einer bestimmten Situation, sind wirkungsvoller, als rein symbolische Erfahrungen, z.B. durch Unterricht (Barth & Bengel, 1998). Das würde bezogen auf die Präventionsprogramme bedeuten, dass jene mit Einbeziehung der Kinder größere Erfolgsaussichten haben (Wurtele et al., 1986).

Weiters ist noch zu erwähnen, dass sich die Präventionsprogramme auch hinsichtlich ihres Ziels unterscheiden: Bei manchen liegt der Schwerpunkt auf dem Verständnis des Konzepts, bei anderen auf dem Erwerb von Fähigkeiten.

## Inhaltliche Präventionselemente

Zu den inhaltlichen Präventionselementen gehört die Vermittlung von Verhaltensstrategien. Im Vordergrund stehen dabei folgende Verhaltenskompetenzen (Lohaus, 1993; Eck & Lohaus, 1993):

- Bestimmungsrecht über den eigenen Körper: Den Kindern wird vermittelt, dass ihr Körper ihnen gehört und dass sie das Recht haben, über ihn zu bestimmen.
- Unterscheidung zwischen „guten“ und „schlechten“ Berührungen: Die Kinder sollen zwischen Körperberührungen unterscheiden lernen, die sie mögen und solchen, die sie nicht mögen und daher ablehnen.
- Umgang mit Geheimnissen: Da viele TäterInnen den sexuellen Missbrauch als Geheimnis deklarieren, welches das Kind unter keinen Umständen weitertragen darf, wird den Kindern vermittelt, dass es Geheimnisse geben kann, die man nicht für sich behalten sollte.
- Vertrauen auf die eigene Intuition: Die Kinder sollen lernen, sich auf die eigenen Gefühle und Intuitionen zu verlassen, wenn ihnen etwas bei Interaktionen mit anderen Personen nicht in Ordnung zu sein scheint.
- Nein-sagen können: Den Kindern wird vermittelt, dass sie das Recht haben „nein“ zu sagen, wenn sie in einer Weise berührt werden, die ihnen nicht gefällt.
- Informationen über Unterstützungssysteme: Die Kinder erhalten Informationen über Personen und Institutionen, bei denen sie Unterstützung erhalten können, falls sie Hilfe benötigen.

In manchen Programmen werden Kindern weitere Präventionselemente vermittelt, wie „weg laufen“, oder „sich wehren“ – Strategien der körperlichen Selbstverteidigung, um sich gegen den Täter auch physisch zu behaupten (Lohaus und Larisch, 1997). Dabei wird vernachlässigt, dass die meisten Kinder körperlich deutlich unterlegen sind.

Auch ist zu berücksichtigen, dass die meisten Erwachsenen, die Kinder sexuell missbrauchen, dies nicht durch rohe Gewalt tun, sondern Taktiken der Überredung anwenden.

Die inhaltlichen Differenzen zwischen den Präventionsprogrammen, beziehen sich vor allem auf die Frage der Thematisierung von Sexualität. Erst durch die Einbettung in die Sexualerziehung kann Verständnis für die Bedeutung sexueller Handlungen entstehen. Daher sollten folgende Elemente in Präventionsprogramme integriert werden (Lohaus & Trautner, 1996):

- Definitionen sexuellen Missbrauchs: Die Kinder sollten wissen, welche Handlungen sie zulassen oder nicht zulassen sollten – wobei auch auf die Personen- und Situationsabhängigkeit der Akzeptabilität von Handlungen eingegangen werden sollte.
- Informationen über potentielle TäterInnen: Da nicht nur fremde Personen als TäterInnen in Frage kommen, sollten die Kinder darüber aufgeklärt werden, dass auch in der Interaktion mit bekannten oder verwandten Personen Handlungen vorkommen können, die als sexueller Missbrauch zu verstehen sind.
- Informationen über sexuelle Begrifflichkeiten: Um über sexuellen Missbrauch kommunizieren und sich mitteilen zu können, sollten Kinder Begrifflichkeiten kennen, mit denen sie sexuelle Handlungen beschreiben können (Wurtele, 1993).
- Informationen zur Schuldfrage bei sexuellem Missbrauch: Um zu vermeiden, dass Kinder sich schuldig fühlen, den Missbrauch herbeigeführt zu haben, oder zumindest dazu beigetragen zu haben, den Missbrauch zu ermöglichen, sollte den Kindern unmissverständlich klar gemacht werden, dass die alleinige Verantwortung für einen sexuellen Missbrauch ausschließlich beim Täter liegt (Berrick, 1991).

### 3.3 Evaluation

Grundsätzlich sollte der Erfolg von Präventions- und Interventionsprogrammen mit Hilfe von Evaluationsstudien nachgewiesen werden. Für Präventionsprogramme zum sexuellen Missbrauch ist dieser Nachweis jedoch erschwert, da trotz einer relativ einheitlichen Grundorientierung, durch die Nutzung unterschiedlicher Vermittlungstechniken eine große Programmheterogenität entstanden ist, welche die Vergleichbarkeit der Programme und die Übertragbarkeit gewonnener Evaluationsergebnisse einschränkt. Es ist auch schwierig, geeignete Evaluationskriterien zu bestimmen, an denen die Programmwirkung zu messen wäre. Im Sinne einer primären Prävention wäre die Senkung der Inzidenzrate sexuellen Missbrauchs das ideale Evaluationskriterium, wobei sich hier das Problem ergibt, dass diese Raten lediglich geschätzt werden können und aufgrund der hohen Dunkelziffern kaum als verlässlicher Parameter nutzbar sind.

Daher werden in den meisten Studien Wissens- und (erfragte oder beobachtbare) Verhaltensänderungen als Evaluationskriterien genutzt.

Folgende zentrale Ergebnisse können festgehalten werden:

- Jene Programme, die über mehrere Sitzungen verteilt sind und damit einen größeren Umfang haben, sind effektiver als kurze Interventionsformen (Davis & Gidycz, 2000).
- Interventionsformen, die eine aktive Involvierung der Kinder enthalten (z.B. durch Rollenspiele und Verhaltensübungen) führen zu besseren Ergebnissen als Präsentationsformen, bei denen die Kinder eine rezeptive Haltung einnehmen (z.B. Filmpräsentation) (Davis & Gidycz, 2000).
- Einmalige Programmdurchführungen sind wiederholten Präsentationen, welche die Erinnerung an zentrale Interventionsbestandteile aufrechterhalten, unterlegen (Pinon, Hulseley & Woodland, 1999).
- Wissenszuwächse lassen sich in den meisten Evaluationsstudien nachweisen, wobei ältere Kinder von den Präventionsprogrammen

stärker profitieren als jüngere (Wurtele & Owens, 1997). Zur Stabilität der Wissenszuwächse gibt es unterschiedliche Angaben. Es gibt Studien mit einer nachgewiesenen Langzeitwirkung von einem Monat bis weit über einem Jahr (Berrick & Barth, 1992).

Die dargestellten Evaluationsergebnisse basieren im Wesentlichen auf Befragungsdaten, wobei unklar bleibt, ob die einbezogenen Kinder ihr erweitertes Wissen tatsächlich in Handlungen umsetzen, wenn eine Gefährdungssituation vorliegt.

#### **4. Kritik an den Präventionsprogrammen**

Viele AutorInnen kritisieren an Primärpräventionsprogrammen grundlegend, dass sie bei den Opfern – beim schwächsten Glied in der Kette des sexuellen Missbrauchs – ansetzen und damit eigentlich diesen die Verantwortung für die Beendigung des sexuellen Missbrauchs aufbürden (z.B. Baurmann, 1991; Finkelhor, 1990; O'Donohue, Geer & Elliott, 1992). Die Zielgruppe der Kinder bietet sich offenbar deswegen an, da sie leichter verfügbar und einfacher zu pädagogisieren ist.

Wichtig wäre jedoch, im Rahmen der Präventionsmaßnahmen nicht ausschließlich die Opferseite sondern auch die Täterseite in den Blickpunkt zu rücken.

Ein wesentlicher Kritikpunkt ist auch, dass es viele Programme vermeiden, das Thema Sexualität anzusprechen. Einerseits wird dadurch die Verbreitung der Programme und auch die Aufnahme der Inhalte in die Unterrichtscurricula erleichtert, andererseits wird die Atmosphäre des Unaussprechlichen und Heimlichen noch verstärkt, die den Bereich Sexualität und damit auch den

sexuellen Missbrauch ohnehin umgibt und Kinder daran hindert, Missbrauch aufzudecken.

Es werden sehr häufig weder Geschlechtsteile noch sexuelle Handlungen konkret beim Namen genannt, statt dessen wird auf das abstrakte Konstrukt der guten und schlechten Berührungen ausgewichen oder Berührungen an den „private zones“, oder an Körperteilen, die vom Badeanzug bedeckt sind. Es wird zwar versucht dem Kind klar zu machen, es solle über einen sexuellen Missbrauch sprechen, implizit wird jedoch vermittelt, dass über Sexualität eigentlich nicht gesprochen werden darf. Es wird die doppeldeutige Botschaft vermittelt, das Kind vor sexuellem Missbrauch warnen zu wollen, aber nicht zu sagen, was das eigentlich ist (Gaenslen-Jordan, Wehnert-Franke & Richter-Appelt, 1994). Dadurch werden Ängste verstärkt, Kinder können nicht begreifen, worum es dabei geht.

Wenn Kinder kein geeignetes Vokabular zum Thema Sexualität haben, wird auch verhindert, dass sie über einen sexuellen Missbrauch sprechen können. Nur wenn Kinder über eine adäquate Sprache verfügen, sind sie in der Lage, Missbrauch aufzudecken. Daher wäre die Vermittlung dieser Sprache von grundlegender Bedeutung. In den Programmen wird vielmehr ein diffuses, geheimnisvolles und überwiegend negatives Bild von Sexualität gezeichnet.

Krivacska (1990) steht diesem Präventionsprogrammaspekt sehr kritisch gegenüber. Er sieht diese Programme mehr an den Bedürfnissen der Eltern und LehrerInnen orientiert, als an den Bedürfnissen der Kinder. Er glaubt auch, dass Programme, die Kinder als asexuelle Wesen begreifen, zum Scheitern verurteilt sind.

Finkelhor und Strapko (1992) kritisieren an den vorliegenden Präventionsprogrammen allgemein, dass durch sie eine negative Sichtweise von Berührungen und Sexualität vermittelt wird. Auf eine lustvolle Erfahrung von Sexualität wird nicht eingegangen. Gefühle und Phantasien werden ebenfalls ausgeblendet. Für sie bleibt offen, wie sich die Botschaft, die in den Programmen vermittelt wird, auf die weitere sexuelle Entwicklung der Kinder auswirkt.

Weiters sind die in den Programmen dargestellten Situationen sowie das gängige „Berührungskonzept“ nicht repräsentativ für Situationen, in denen ein sexueller Missbrauch stattfinden kann. Da man sexuellen Missbrauch nicht nur auf Handlungen beschränken kann, die mit Berührungen verbunden sind, heißt das, dass davon ausgegangen wird, Kinder integrierten von sich aus auch sexuelle Nicht-Kontakthandlungen, wie Exhibitionismus, das Betrachten des nackten Körpers des Kindes, oder das Anfertigen von pornographischem Material. Es ist fraglich, ob Kinder dazu in der Lage sind.

In einer Missbrauchssituation können sich Kinder anfangs durchaus wohl und geborgen fühlen und die unangenehme Komponente erst langsam hinzukommen. So kann sein, dass ihnen das Konzept der „schlechten“ Berührungen, das sie ja gelernt haben, gar nicht in den Sinn kommt.

Ein weiterer Kritikpunkt ist, dass den Kindern in den gängigen Präventionsprogrammen zu wenig die sehr subtilen Strategien und das tatsächliche Vorgehen der MissbrauchstäterInnen vermittelt wird. Die Studien von Conte et al. (1989) sowie Berliner und Conte (1990) geben einen sehr anschaulichen Einblick in das Denken und Vorgehen von TäterInnen sowie in das Denken und Erleben von Kindern im Prozess der Viktimisierung. In den meisten Fällen versucht der/die TäterIn durch Beziehungsaufbau das Vertrauen des Kindes zu gewinnen, bevor er/sie sich dem Kind sexuell annähert. Die Beziehung wird oft als positiv beschrieben, dementsprechend sind die Gefühle den TäterInnen gegenüber in den meisten Fällen ambivalent. Es zeigt sich auch, dass es den TäterInnen gelingt, defizitäre Bedürfnisse beim Kind zu befriedigen. Gleichzeitig testen die TäterInnen oft, wie das potenzielle Opfer auf sexuelle Stimuli reagiert (z.B. reden über Sex). Ganz allmählich und schrittweise erfolgt dann die sexuelle Annäherung.

Dies geschieht oft sehr geschickt, sodass Kinder die Absichten lange nicht erkennen und wenn sie ihnen bewusst werden, bereits so weit darin verstrickt sind, dass ihnen die gelernten Strategien und ihre Brauchbarkeit fraglich erscheinen.

Viele TäterInnen verfügen über die gut ausgebildete Fähigkeit, verletzte Kinder zu identifizieren und ihre Schwächen auszunutzen, um sexuelle Handlungen an ihnen vornehmen zu können (Conte, Wolf & Smith, 1989). Vernachlässigte Kinder haben häufig ein besonderes Bedürfnis nach Aufmerksamkeit und positiver körperlicher und psychischer Zuwendung. Diese Bedürftigkeit wird von den TäterInnen erkannt und ausgenutzt. Sexueller Missbrauch wird vielfach sorgfältig und strategisch geplant und vorbereitet (Young, 1997). Typischerweise nähern sich die TäterInnen einem Kind schrittweise, lassen Vertrauen entstehen und werden manchmal zu wichtigen Bezugspersonen. Körperkontakte gewinnen erst nach und nach sexuellen Charakter, sodass für Kinder angemessene und unangemessene Berührungen nicht klar voneinander zu unterscheiden sind. Dieses Vorgehen hat darüber hinaus den Effekt, dass das Kind bereits Körperberührungen zugelassen hat und die von den TäterInnen gezielt vorgebrachte Rechtfertigung, das Kind habe es doch selbst gewollt, durchaus überzeugend erscheint.

Vernachlässigte Kinder brauchen also besonderen Schutz und besondere Aufmerksamkeit im Rahmen von Präventionsmaßnahmen.

Weiters verstehen es MissbraucherInnen häufig, Kinder real oder psychisch von Personen zu trennen, die sie schützen könnten. Dies geschieht vielfach durch Drohungen, ein Elternteil hätte das Kind nicht mehr lieb, wenn er oder sie etwas erführe, oder der Vater käme ins Gefängnis und das Kind in ein Heim. Drohungen solcher Art können vor allem von jüngeren Kindern nicht angemessen eingeschätzt werden. Monaco und Gaier konnten aufzeigen, dass manche TäterInnen ihre Drohungen und Begründungen nach dem Entwicklungsstand des moralischen Urteilsvermögens eines Kindes ausrichten (Monaco & Gaier, 1988).

Je genauer die Begründungen, warum bestimmte Handlungen richtig seien, oder warum das Kind nichts verraten solle, auf die kognitive Struktur des Kindes bezogen sind, desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit, dass es sich wehrt oder Hilfe sucht.

Auch wenn Kindern Strategien vermittelt werden, wie sie einen sexuellen Missbrauch abwehren können, ist es durchaus möglich, dass sie bei einem eventuellen Übergriff die Strategie nicht adäquat einsetzen können.

Der Autorität und der körperlichen, kognitiven und materiellen Übermacht der Erwachsenen werden Kinder immer unterlegen sein. Es ist auch fraglich, ob ein Kind in der Lage ist, die gelernten Strategien in der oft sehr emotionalen Missbrauchssituation einzusetzen, besonders dann, wenn es sich bei dem Täter um eine Person aus dem persönlichen Nahbereich handelt.

Es besteht die Gefahr, dass das Kind das Gefühl bekommt, falsch reagiert zu haben und für den sexuellen Missbrauch selbst verantwortlich zu sein. (Eine Tendenz die von vornherein bereits sehr verbreitet ist und eventuell durch das Programm noch weiter verstärkt werden könnte).

Auch jenen Kindern, die bei der Teilnahme an einem Programm bereits Opfer eines sexuellen Missbrauchs geworden sind, könnte dieser Programmpunkt die Vorwürfe und Schuldgefühle, sie hätten sich eigentlich gegen den Missbrauch zur Wehr setzen müssen, noch verstärken. Die Nöte der Kinder, ihre Schuldgefühle, Verleugnungen und ihre Sprachlosigkeit werden in den Programmen zu wenig thematisiert und bearbeitet.

Es ist daher absolut wichtig, bei der Durchführung von Programmen, die explizit den sexuellen Missbrauch thematisieren, die Schuldlosigkeit des Opfers an der Missbrauchssituation zu betonen.

Die weitgehende Beschränkung auf den außerfamiliären Missbrauch ist ebenfalls ein kritischer Punkt. Wenn man die epidemiologischen Daten zum sexuellen Missbrauch betrachtet, lässt sich festhalten, dass die Täter überwiegend im engeren Bekannten- und Verwandtenkreis zu suchen sind (Tharinger & Vevier, 1987). Bei Programmen zur Stärkung von Verhaltenskompetenzen sind die Vermittlungsinhalte vielfach auf außerfamiliären Missbrauch (vor allem im Umgang mit Fremden) ausgerichtet. Der wesentlich häufiger auftretende innerfamiliäre Missbrauch wird dagegen nur selten thematisiert. Diese Ausrichtung wird implizit daran erkennbar, dass viele der eingeübten Verhaltenskompetenzen im innerfamiliären Kontext

deutlich in ihrer Wirksamkeit eingeschränkt sind. Ein Kind kann sich wesentlich schwerer gegen ein Familienmitglied und die von diesem eingesetzten Machtmittel zur Wehr setzen.

Tharinger et al. (1988) stellten in einem Review fest, dass nur 2% der Programme entwicklungspsychologische und lerntheoretische Konzepte in ihrem Aufbau berücksichtigen. Auch zeigen Daten zur Effektivität, dass jüngere Kinder deutlich weniger von den präventiven Maßnahmen profitieren. Kinder im Alter von 2-6 Jahren stehen auf einer Entwicklungsstufe – dem prä-operationalen Denken (Piaget, 1992) – die es ihnen unmöglich macht, unklare abstrakte Konzepte wie Geheimnisse, Kinderrechte oder Intuition zu verstehen. Gleichfalls ist es ihnen unmöglich, Konzepte zu erfassen, die mehr als eine Dimension besitzen, was für die Unterscheidung von guten und schlechten und insbesondere von „verwirrenden“ Berührungen jedoch notwendig ist. Die Voraussetzung wäre, den Zusammenhang von Berührungen und Gefühlen, die mit diesen Berührungen in Verbindung stehen, zu erkennen. In diesem Alter sind nach Daro (1991) Kinder dazu jedoch nicht in der Lage. Trotz dieser Einschränkungen schlagen manche AutorInnen (wie z.B. Berrick & Gilbert, 1991) vor, auch weiterhin mit jüngeren Kindern Präventionsprogramme durchzuführen, um einen möglicherweise vorhandenen „Sleeper“- Effekt nutzen zu können. Gewisse Inhalte aus dem Training könnten trotz mangelnden Verständnisses von den Kindern verarbeitet werden und würden die Effektivität eines erneuten Trainings erhöhen.

Aufgrund dieser Erkenntnis sind manche AutorInnen von dem Konzept, Kinder sollten in der Bestimmung, ob eine Situation nun ein sexueller Missbrauch ist oder nicht, auf ihre Intuition vertrauen, abgegangen und haben dieses durch konkrete Unterscheidungsregeln ersetzt (z.B. Wurtele et al., 1986).

Weiters wird von Kindern im Rahmen eines Präventionsprogramms erwartet formulieren zu können, was sie in bestimmten Situationen tun würden. Unter sechs Jahren haben Kinder jedoch noch nicht die Fähigkeit zu diesem Denken auf einer Metaebene, d.h. zu benennen, was man noch nicht erfahren hat.

All das verdeutlicht, wie wichtig es ist, die Inhalte des Programms und dessen Durchführung auf die Entwicklungsstufe der Zielgruppe abzustimmen.

Zu beachten ist dabei nicht nur der kognitive, sondern auch der moralische Entwicklungsstand, von dem die Effektivität der angebotenen Trainingsprogramme bei jüngeren Kindern ebenfalls abhängt (Berrick, 1991). Da es nach der Entwicklungstheorie von Piaget (1983, 1992) für Vorschulkinder unmöglich ist, zwischen intern und extern zu unterscheiden, fühlen sich Kinder für alles, was mit ihnen bzw. um sie herum geschieht, verantwortlich, auch wenn dies real nicht der Fall ist. Dementsprechend wird sich ein Kind in diesem Alter bei einem sexuellen Missbrauch immer schuldig fühlen.

Auch jener Präventionsansatz bei dem Kinder angeleitet werden, dem Täter Widerstand entgegen zu bringen, kollidiert mit dem Entwicklungsstand jüngerer Kinder. Ihre Handlungen sind auf der ersten Stufe ihrer moralischen Entwicklung nach Kohlberg (1969) von Gehorsam, Belohnung und Bestrafung geprägt. Daher verhalten sich Kinder in erster Linie aus Angst vor Strafe gehorsam und werden kein von den TäterInnen aufgetragenes Geheimnis enthüllen.

Insgesamt ist das Verhalten der Kinder daran orientiert, den Erwartungen und Wünschen Erwachsener zu entsprechen, zum einen um diesen zu gefallen und entsprechende Belohnungen zu bekommen, zum anderen um einer Bestrafung zu entgehen. Dies kann von TäterInnen bedingungslos für sich ausgenützt werden.

Es ist auch zu bedenken, dass die Möglichkeit, „nein“ zu sagen, für jüngere Kinder im Allgemeinen deutlich eingeschränkt ist, da dies mit den Erziehungsvorstellungen Erwachsener oft nicht konform geht, nicht akzeptiert und als Widersetzungsversuch sanktioniert wird.

Auch ist zu kritisieren, dass die Programme vor allem aus dem Denken der Erwachsenen entwickelt wurden und Vorstellungswelt und Fähigkeiten der Kinder weitgehend unberücksichtigt bleiben.

Zu diesem Thema sind die Ergebnisse der Studie von Briggs (1991) sehr interessant, die das Denken und die Konzepte von Kindern zu den zentralen Bereichen der Präventionsprogramme erfasste. Diese zeigten, dass Kinder im Alter von fünf bis acht Jahren Erwachsene prinzipiell als Beschützer betrachten, deren Anwesenheit immer mit Gefühlen der Sicherheit verbunden ist.

Selbst nachdem sie die Information erhielten, dass Eltern ihre Kinder auch missbrauchen können, blieb diese Sichtweise der Kinder bestehen.

5-6 jährige Kinder fürchten sich nicht vor erwachsenen Personen, sondern nur vor imaginären Figuren wie Geister oder Monster.

Im Alter zwischen sieben und acht Jahren verschwinden diese Ängste weitgehend. Ängste vor Erwachsenen tauchen aber auch hier nicht auf, eher die Furcht vor dem „alleine zu Hause sein“.

Ein weiterer Kritikpunkt besteht darin, dass die Programme zumeist von externen Personen angeboten werden, die nicht dem persönlichen Bereich der Kinder entstammen und die Abstimmung der Inhalte mit dem allgemeinen Erziehungsstil, mit dem die Kinder sonst konfrontiert sind, fehlt. So können die erlernten Fähigkeiten den Erziehungsmaßnahmen der Eltern oder auch der LehrerInnen entgegenlaufen, wodurch das veränderte Verhalten der Kinder von ihrem Umfeld nicht akzeptiert wird. Es reagiert nicht so unterstützend oder verständnisvoll, wie sie es im Programm vermittelt bekommen haben.

Studienergebnisse von Briggs (1991) weisen darauf hin, dass Kinder sehr häufig keine Hilfe erhalten, wenn sie Autoritätspersonen beunruhigende Geheimnisse mitteilen. Auch gab in dieser Studie ein nicht geringer Teil der Kinder (22%) an, nicht auf elterliche Unterstützung zählen zu können, wenn sie von anderen Erwachsenen auf eine für sie unangenehme Weise berührt wurden (z.B. Umarmungen, Küsse, Kitzeln). Vielmehr mussten sie erfahren, dass sich Erwachsene diesbezüglich gegenseitig unterstützen und den Widerstand der Kinder amüsant finden.

Wenn man nicht auch bei den Eltern, ErzieherInnen und LehrerInnen die Einsicht stärkt, Kinder mit ihren Problemen ernst zu nehmen und ihre Rechte

anzuerkennen, ist es wenig effektiv, den Kindern zu vermitteln, sich gegen unangenehme Berührungen wehren zu können.

Kritisch ist auch das den Programmen zugrundeliegende „empowerment“-Modell. Hier wird oft übersehen, dass Kinder Erwachsenen gegenüber körperlich unterlegen sind und nur stark sein können, wenn es die Erwachsenen zulassen. Deshalb wird von Berrick und Gilbert (1991) vorgeschlagen, vom „empowerment“ abzugehen und stattdessen ein „protection“-Modell zu verfolgen, in dem für die Sicherheit der Kinder in erster Linie die Erwachsenen verantwortlich gemacht werden.

## **5. Resümee**

Es wäre sehr wichtig, Inhalte und Durchführung von Präventionsprogrammen besser an ihre jeweilige Zielgruppe anzupassen. Neben der Berücksichtigung des Geschlechts und des ethnischen Hintergrundes ist vor allem der Wissens- und Entwicklungsstand der TeilnehmerInnen von großer Bedeutung.

Mehrdimensionale und abstrakte Konzepte sollten vermieden und die Sichtweise der Kinder in der Bearbeitung der Themen vermehrt beachtet werden.

Vor allem sollten die Präventionsprogramme die reale Missbrauchssituation in größerem Ausmaß behandeln und die Kinder deutlicher auf das heimtückische und subtile Vorgehen der Täter vorbereiten. Dies kann nur erreicht werden, wenn das Thema Sexualität offen, ehrlich und altersadäquat behandelt wird.

Finkelhor (1990) ist der Ansicht, dass Präventionsmaßnahmen eher gesellschaftliche Veränderungen umfassen sollten, dass Väter mehr in die Erziehungsrolle und in die Erziehungsverantwortung eingebunden, das männliche Rollenverständnis hinterfragt, die Sexualerziehung der Kinder

offener und direkter sowie die Sexualisierung der Kinder in der Werbung, in Filmen und in der Pornographie verändert werden müssten.

Präventive Strategien, die strukturell auf vielen unterschiedlichen Ebenen versuchen, Ursachen und Bedingungen von sexuellem Missbrauch entgegenzuwirken, werden wahrscheinlich nur langfristige Effekte zeigen, diese erscheinen jedoch durchaus erstrebenswert und erfolgversprechend.

Grundsätzlich kann gesagt werden, dass Präventionsarbeit nicht – wie in den vergangenen Jahren vorrangig gesehen – nur am potentiellen Opfer ansetzen sollte, sondern eine vielschichtigere Herangehensweise der Problematik eher gerecht wird.

Es ist dabei notwendig, alle Voraussetzungen zur Entstehung sexuellen Missbrauchs (Motivation zum Missbrauch, Überwinden innerer und externer Hemmnisse und Überwinden des Widerstandes beim Kind) zu beachten und die Präventionsarbeit darauf abzustimmen.

Durch kurzfristige Präventionsarbeit, wie Verhaltenskompetenztraining mit Kindern, lassen sich schon kurzfristige Erfolge erzielen, während die langfristige Präventionsarbeit, wie eine angemessene Sexualerziehung, oder die Erziehung zur Empathiefähigkeit, Zeit benötigen wird, um die erwünschten Ziel zu erreichen.

## **6. Ein existenzanalytisches Konzept**

Literaturrecherchen und Erfahrungswerte haben gezeigt, dass die bereits vorhandenen Primärpräventionsprogramme unzureichend sind. Auf Grund dieser Erkenntnisse wird hier ein existenzanalytisches Präventionskonzept vorgestellt, das den beschriebenen Kritikpunkten entgegenwirken soll.

„Existenzanalyse kann aufgrund ihrer Methodik und des zugrundeliegenden Menschenbildes definiert werden als phänomenologisch-personale Psychotherapie mit dem Ziel, der Person zu einem (geistig und emotional) freien Erleben, zu authentischen Stellungnahmen und zu eigenverantwortlichem Umgang mit ihrem Leben und mit ihrer Welt zu verhelfen. Als solche wird sie bei psychosozialen, psychosomatischen und psychisch bedingten Erlebens- und Verhaltensstörungen angewendet. „Ganz“ ist der Mensch der Existenzanalyse zufolge nicht aus sich selbst heraus. „Ganz Mensch ist der Mensch eigentlich nur dort, wo er ganz aufgeht in einer Sache, ganz hingeeben ist an eine andere Person“ (Frankl in 4, S. 160). Darin unterscheidet sich das Menschenbild der Existenzanalyse von jenen psychotherapeutischen Menschenbildern, die diese „existenzielle Dimension“ des Menschen vernachlässigen. Im Mittelpunkt der Existenzanalyse steht der Begriff der „Existenz“. Dieser meint ein sinnvolles, in Freiheit und Verantwortung gestaltetes Leben in der je eigenen Welt, mit der die Person in Wechselwirkung und Auseinandersetzung steht.

Abgesehen von den körperlichen und psychischen Motivationskräften sieht die Existenzanalyse den Menschen als Person, die von vier personal-existentialen Grundmotivationen bewegt wird. Sie ergeben sich aus den Grundfragen der Existenz, denen kein Mensch entkommen kann: 1. der Auseinandersetzung mit der Tatsache in der Welt zu sein, 2. ein Leben zu haben, 3. eine Identität mit sich zu haben (Person-Sein, Selbst-Sein) und 4. vor einer Zukunft zu stehen, die noch ungewiss ist und entscheidend von uns selbst abhängt (Sinn-Dimension). Während Frankl die Sinnstrebigkeit als tiefste Motivation des Menschen ansah, fand die neuere Existenzanalyse drei personale Grundbedingungen, die der Sinnmotivation als vierter existenzieller Motivation vorangehen und den Menschen durchgängig bewegen:

1. Es bewegt den Menschen in der Auseinandersetzung mit der Welt die Grundfrage der Existenz: „Ich bin da – aber kann ich (als ganzer Mensch) da sein?“ – Hat der Mensch genügend Schutz, Raum und Halt, dann kann sich sein Können entfalten, sein Vertrauen entwickeln und

das tiefliegende Grundvertrauen ausbilden. Der Prozess wird vor allem durch persönliches Angenommensein angestoßen und durch eigenes Annehmen-Können aktiv gehalten. Störungen dieser existenziellen Grundlage führen zu Ängsten.

2. Es bewegt den Menschen die Grundfrage des Lebens: „Ich lebe – aber mag ich eigentlich leben?“ – Erlebt der Mensch Beziehung, Zeit und Nähe, so hat er die Voraussetzungen, um sich für das Leben zu entscheiden, und er erhält Zugang zum Grundwert des Lebens als tiefster Struktur dieser Dimension der Existenz. – Der Mangel in dieser Grundbedingung erfüllter Existenz führt in den Leidenszustand der Depression.
3. Es bewegt den Menschen die Grundfrage der Person: „Ich bin ich – aber darf ich so sein, wie ich bin?“ – in der Entwicklung dieser Antwort ist der Mensch im besonderen Maße auf Begegnung mit anderen (auf ihr „Du“) angewiesen. Erhält der Mensch Achtung, Gerechtigkeit und Wertschätzung, kann sich sein Ich mit einem fundierten Selbstwert ausbilden. Dazu ist – wie bei den Stellungnahmen bei allen vier Grundbedingungen der Existenz – neben dem Erhalten der Voraussetzungen auch ein aktives Ergreifen und eigens Mitwirken im Schaffen der Bedingungen erforderlich. In diesem Falle, dass er sich auch selbst zu sich stellt und für sich eintritt. Dazu gehört die Entwicklung von Authentizität und Identität sowie eines eigenen Gespürs für das ethisch Richtige. – Defizite auf dieser Ebene führen zum histrionischen Symptomenkomplex sowie zu den wichtigsten Persönlichkeitsstörungen.
4. Es bewegt den Menschen in der Auseinandersetzung mit der Zukunft schließlich die Sinnfrage der Existenz: „Ich bin hier – aber wozu soll das gut sein?“ – Um zu einer Lösung in der Sinnfrage zu kommen, braucht der Mensch Aufgaben und Wertangebote, denen er sich hingeben kann

und durch die sich ihm eine Zugehörigkeit zu größeren Strukturen ergibt (z.B.: zu einer Familie, zu einer Gruppe, als Teil innerhalb seines Weltverständnisses, als Teil des Lebens). Eine solche findet sich auch durch die Entwicklung (Reifung) seiner selbst und durch die Religion. Ontologisches Sinnerleben ergibt sich aus dem Zusammenhang mit wertvollen Strukturen, in denen man sich vorfindet – bis hin zum Sinn des Lebens, der als Beziehung zum Wert des Lebens bzw. religiös gefunden werden kann (hier endet die Aufgabe der Logotherapie und grenzt an das Gebiet der Religion an). Doch ganz psychologisch ist die Suche nach existenziellem Sinn. Er stellt sich ein durch die Ausrichtung auf einen Wert in der Zukunft, den er selbst realisieren wird. Dadurch erhält das eigene Dasein einen zusätzlichen Wert, wenn es aufgehen kann in etwas anderem, das über einen selbst hinausgeht (z.B. Kinder, Freundschaft, Arbeit, Liebe überhaupt).

Für diesen existenziellen Sinnfindungsprozess sind die drei vorangegangenen Grundmotivationen eine Voraussetzung, ohne die der Mensch nicht zu tiefem Sinnerleben kommt. Auf dieser Basis kann er dann den aktuellen „Ruf der Stunde“ ganzheitlich wahrnehmen, und auf das Angebot bzw. die Aufgabe der Situation eingehen“ (Längle, 2007, S. 8-9)

## **7. Projektvorstellung**

Die Präventionsveranstaltungen werden in Blöcken, in Form von Projektwochen an den Volksschulen durchgeführt. Dadurch ist es kein einmaliges Ereignis sondern in den Unterricht integriert. Eingeführt wird das Projekt von externen Therapeutinnen mit dem Ziel, sich langsam zurück zu ziehen und die Durchführung an die LehrerInnen abzugeben.

Der große Vorteil liegt darin, dass die Kinder mit einer Vertrauensperson arbeiten können. Das Konzept ist erlebnisorientiert, es werden keine Verhaltensweisen eintrainiert.

Das Projekt wird jeweils von zwei ExistenzanalytikerInnen in den Schulen eingeführt. Es besteht aus drei Teilen:

1. Elternabend
2. LehrerInnen-Workshops, wobei alle LehrerInnen einer Schule gleichzeitig daran teilnehmen
3. Kinder-Workshops

Die Präventionsveranstaltungen werden in Blöcken an Volksschulen durchgeführt und sollen in Form von Projektwochen in den Unterricht integriert werden. Beim Start des Projektes im ersten Schuljahr sind je vier Einheiten (à 50 Minuten) für den Elternabend vorgesehen, acht Einheiten für zwei LehrerInnen-Workshops und in vier aufeinander folgenden Wochen jeweils vier Einheiten Workshops mit den Kindern.

Ab dem zweiten Schuljahr werden die SchülerInnen-Workshops, mit Unterstützung der TherapeutInnen von den LehrerInnen durchgeführt.

Die LehrerInnen sollen anschließend selbstständig die Präventionsarbeit übernehmen. Der große Vorteil liegt darin, dass die Kinder mit einer ihnen vertrauten Person arbeiten können.

Ein weiterer Aspekt ist auch die längerfristige Kostenersparnis, da Kurse häufig aus budgetären Gründen nicht stattfinden können.

Weitere Aspekte, die für dieses Konzept sprechen sind:

- Einschulung und Durchführung durch TherapeutInnen, die umfassend ausgebildet sind
- Erlebnisorientiertes Arbeiten
- Kinder werden in ihrem Personsein gesehen
- Durch gemeinsame Projekte wird besseres Kennenlernen untereinander und größeres Verständnis (Schwächen, Stärken) gefördert
- Gegenseitige Unterstützung, Klassengemeinschaft, „Zusammenwachsen“
- Positiver Nebeneffekt durch Persönlichkeitsentwicklung: Prävention vor Gewalt, Drogen etc.
- Es ist kein einmaliges Ereignis, sondern ein längerfristiges Projekt; die Themen können immer wieder aufgegriffen werden

Es erstreckt sich über die ganze Volksschulzeit und ist altersadäquat angepasst, mit der altersspezifische Sprache und Begrifflichkeit.

### **7.1 Vorbereitung des Projektes**

Das Projekt soll Direktion und Elternverein der Schule vorgestellt und ein fixer Bestandteil der Unterrichtszeit werden. Da nur zu Beginn externe Personen beteiligt sind und weiterführenden Kurse von den LehrerInnen übernommen werden können, ist der geringere finanzielle Aufwand ein großer Pluspunkt.

Es ist von entscheidender Wichtigkeit, Eltern und LehrerInnen in dem überaus sensiblen und immer noch teilweise tabuisierten Bereich des sexuellen Kindesmissbrauchs einen gemeinsamen Wissens- und Wahrnehmungsstand zu vermitteln. LehrerInnen müssen wissen, wie man mit Kindern umgeht, die sie in derartigen Problemsituationen als familienexterne Vertrauenspersonen zurate ziehen; und Eltern müssen wissen, was die Schule in solchen Fällen ihrem Kind vermittelt, anstatt zu befürchten, es würden „Phantasien genährt“ oder „Angst gemacht“.

## 7.2 Elternabend

Die Eltern werden an einem Elternabend über das Projekt informiert, wobei die LehrerInnen ebenfalls anwesend sein sollten. Mütter und Väter benötigen erfahrungsgemäß gleichermaßen wie LehrerInnen die einführenden Workshops und den angeleiteten Erfahrungsaustausch über inhaltliche Zusammenhänge.

Den Eltern sollten die Inhalte des Projektes bekannt sein und eine Atmosphäre geschaffen werden, in der sie ev. diffuse Ängste und Befürchtungen äußern können. Die Wichtigkeit der Präventionsarbeit wird nahegelegt und die große Bedeutung der häuslichen Unterstützung aufgezeigt.

Es wird vermittelt, dass Kinder durch Prävention nicht noch mehr verängstigt werden, sondern durch gute Aufklärung und Förderung bzw. Stärkung der eigenen Wahrnehmung differenzieren lernen und sich besser schützen können. Eltern kann bewusst gemacht werden, dass Kindern für Begriffe aus dem Thema Sexualität eine (altersadäquate) Sprache zur Verfügung stehen sollte, um ihnen Ausdrucksmöglichkeiten zu bieten. Zu dem Thema Sexualität können Eltern Unterstützung (durch Literaturangabe, etc.) erhalten. Wichtig ist eine deutliche Abgrenzung, um klar zu machen, dass es sich bei diesem Projekt um erlebnisorientierte Prävention handelt und nicht um Psychotherapie.

Folgende Themen sollen hier behandelt werden:

- Vorstellung des Projektes
- Existenzanalytischer Ansatz
- Differenzierung zu Therapie
- Notwendigkeit der Prävention
- Sexualität
- Sexueller Missbrauch
- Subtile Vorgehensweisen der TäterInnen
- Verhalten bei Verdacht

- Literaturhinweise
- Adressen von Einrichtungen

### **7.3 LehrerInnenworkshop**

Wenn an Schulen Kurse von externen TrainerInnen abgehalten werden, erhalten die LehrerInnen oft nur am Rande Informationen über die Hintergründe der Inhalte. Dieses Konzept beinhaltet die Einbindung, Vorbereitung und Schulung der LehrerInnen und soll sie darauf vorbereiten, die Kurse selbstständig zu leiten.

Die Schule und das schulische Umfeld haben neben den Eltern eine wichtige Miterzieherfunktion für Kinder. LehrerInnen sind sehr oft für Kinder – neben den (oder auch mehr als die) Eltern – die ersten Vertrauens- und Ansprechpersonen in Krisensituationen. Außerdem sind sie mehrheitlich selbst Eltern, die von den geplanten Bildungsangeboten gleichfalls für die eigenen Familien profitieren können.

In den LehrerInnenworkshops, deren Informationsthemen ident mit dem Elternabend sind, wird das Projekt nicht nur vorgestellt, sondern gleich praxisnah umgesetzt. Da das Konzept nicht handlungsanweisend sondern erlebnisorientiert ist, sollen die LehrerInnen einen Kinder-Workshop selbst erlebt und erfahren haben.

### **7.4 Workshops mit den Kindern**

Die Workshops finden in je zwei Unterrichtseinheiten pro Klasse an vier aufeinanderfolgenden Wochen (insgesamt acht Unterrichtseinheiten pro

Klasse) statt. Die Räume sollten so gestaltet werden, dass genügend Platz zum zeichnen, malen, bewegen, im Kreis sitzen etc. vorhanden ist.

Arbeitsmaterialien wie: Arbeitsblätter, Spiele, Bücher, etc. werden zur Verfügung gestellt, um das Projekt für die Kinder so interessant und ansprechend wie möglich zu machen.

### **1. Teil: Erste Grundmotivation (da-sein-Können)**

Voraussetzungen: Schutz, Raum, Halt

- Was ist real mein Raum?
- Wo erlebe ich Halt, wer schützt mich?
- Was heißt Schutz haben?
- Wo kann ich Schutz finden, wenn ich keinen erlebe?
- Wovor habe ich Angst? Angstkomponenten sind auch wichtig, da sie oftmals ein Warnsignal darstellen (Erklärung!)
- Woher kann ich für mich Hilfe holen?
- Was tut mir gut, damit ich Ruhe habe, zu Hause, in der Schule?

Diese Fragen werden spielerisch bearbeitet. Es ist wichtig, dass jedes Kind einen Geborgenheitsraum finden kann, unter Beachtung beider Ebenen, zu Hause und in der Schule.

An diesem Thema kann in der Woche weitergearbeitet werden. Die Kinder sollten etwas gestalten (zeichnen) und mit nach Hause nehmen, um mit den Eltern darüber zu reden.

Es wäre wünschenswert einen Ort zu schaffen, der es Kindern erlaubt, sich bei Bedarf zurückzuziehen (Kuschel- bzw. gemütliche Ecke).

## **2. Teil: Zweite Grundmotivation (Wert sein – mögen)**

Voraussetzungen: Beziehung, Zeit, Nähe

- Wen mag ich und wen nicht und warum?
- Wer tut mir gut?
- Was mag ich, womit fühle ich mich wohl?
- Was mag ich an mir und was nicht?
- Welche Gefühle kenne ich?
- Umgang miteinander, wie können Beziehungen sein?
- Was oder wer hilft mir, wenn es mir nicht gut geht?

Gefühlsebenen können dargestellt und erraten werden, z.B. mittels Pantomime.

Was hilft mir mit Stimmungen umzugehen?

Spiele: Zugang zu den eigenen Gefühlen, Stimmungsbilder suchen, Stimmungen malen, Stimmungsuhr gestalten und während der Woche jeden Tag seine Stimmung anzeigen

Das Wochen-Thema wird gemeinsam erarbeitet und Hilfsmöglichkeiten besprochen

## **3. Teil: Dritte Grundmotivation (Selbstsein – dürfen)**

Voraussetzungen: Beachtung, Gerechtigkeit, Wertschätzung

- Wo ist meine Grenze, subjektive Distanz erspüren lassen
- Wie weit möchte ich verschiedene Menschen an mich heranlassen (körperlich)?
- Können bzw. dürfen diese Grenzen sich auch personenabhängig ändern, was tue ich wenn ich merke, es ist mir jemand zu nahe (wie könnte sich das anfühlen) oder etwas/jemand tut mir nicht gut, was könnte ich da tun?
- Was unterscheidet mich von den anderen? Wer behandelt mich gerecht?

- Was ist richtig, was ist falsch (Beispiele und diese spüren lassen = Gewissen)
- Wer lobt mich für das, was ich wirklich kann?

Körpereigene Grenze zeichnen, Körperteile und Geschlechtsteile benennen.

Sexualität – Begrifflichkeiten, welche Ausdrücke kennen die Kinder bereits?

Aufklärungsbücher können unterstützen eingesetzt werden.

Positive Aspekte der Sexualität (z.B. zwei erwachsene Personen, unter der Voraussetzung, es wollen beide, positives Erleben...)

Sexueller Missbrauch – Erklärung, was der Begriff bedeutet. Missbrauch durch ferne und nahe Personen.

Subtile TäterInnenstrategien aufzeigen.

Es sollte immer auf altersentsprechende Ausdrucksweise geachtet werden.

Auch hier ist es wichtig, dass Kinder Strategien zum eigenen Schutz entwickeln und Erinnerungsstücke (Zeichnungen, etc.) nach Hause mitnehmen können.

Geschichten (immer mit positivem Ausgang!) können vorgelesen oder erzählt werden.

Kinder sollen über Hilfseinrichtungen informiert sein (Nottelefon, etc.) und über Kärtchen oder Aufkleber mit den Telefonnummern solcher Einrichtungen verfügen.

#### **4. Teil: Vierte Grundmotivation**

Voraussetzungen: Strukturzusammenhang, Tätigkeitsfeld, Zukunft

- Wie erlebe ich meinen Alltag?
- Was mache ich nachmittags, abends? I
- st das gut, mag ich das? Fühle ich mich zufrieden, wenn ich schlafen gehe?

- Was ist meine Aufgabe?
- In welchem Gebiet bin ich zu Hause (Fußball, etc.)
- Was würde ich gerne aktiv unternehmen (ohne Computer, Fernsehen)?
- Was will ich einmal werden?
- Wo spüre ich, dass ich benötigt werde (zu Hause, in der Schule)?
- Was erlebe ich als sinnvoll? Für wen ist mein Dasein und Handeln sinnvoll?

Vorstellen der diversen Fähigkeiten, Wünsche, Können, Talente der Kinder – soll zur Kreativität anregen.

Weiters können Projekte zur Förderung der Solidarität gestartet werden:  
z.B. Austausch der Kulturen, Hilfeaktionen für Notleidende organisieren, bzw. Unterstützungs- und Hilfsangebote für einander.

### **Abschluss der Einheiten:**

Jede Projektphase wird mit dem Schreien abgeschlossen!

Die ganze Klasse soll von einer Seite des Raumes (am besten im Turnsaal) zur anderen laufen und schreien. Anfangs halten sich die Kinder trotz ihrer Freude am Lautsein noch zurück.

Es folgt die Erklärung, dass ihre Stimme eine Waffe ist, die ihnen immer zur Verfügung steht. Dann werden sie aufgefordert, ganz schrill wie Kleinkinder zu quietschen, jeder in der Schule soll sie hören. Das macht den Kindern Spaß und sie setzen es in der Regel begeistert um. Anschließend werden Mädchen und Jungen zu einem gegenseitigen Schreiduell herausgefordert.

Danach soll jedes Kind einzeln, schreiend durch den Turnsaal laufen und erhält tosenden Applaus von allen anderen für den Mut, sich sichtbar und bemerkbar gemacht zu haben.

Diese Übung dient dazu, Kinder ausprobieren und üben zu lassen, sich vor einer Gruppe zu exponieren, was bei einem eventuellen Übergriff auch möglich

sein sollte. Sie können spüren, dass das Schreien Kräfte mobilisiert, auch wenn sie sich in einer Angstsituation befinden.

Dieser Abschluss lässt den Kindern auch Raum für Bewegung und Ausdruck, nach der doch schweren und belastenden Thematik.

## **7.5 Verlaufsphase**

Das Projekt sollte jährlich wiederholt werden, wodurch Wissensstand und Entwicklung der Kinder verglichen werden können. Das Konzept beinhaltet, dass sich die TherapeutInnen komplett zurückziehen können, bei Problemen oder Fragen aber auch während des Schuljahres für einen Austausch, z.B. in Form von Supervision, zur Verfügung stehen.

## **7.6 Evaluierung**

Idealerweise findet eine qualitative Evaluierung mit den LehrerInnen statt. In strukturierten Interviews soll abgefragt werden, welche Veränderungen sie erlebt haben und was an den Kindern und der Gemeinschaft sichtbar wurde. Diese Ergebnisse wären in einer weiteren Arbeit zu untersuchen. Durch die Evaluierung kann das phänomenologische Sehen der LehrerInnen auch für die Zukunft verstärkt geschult werden.

Das Projekt wurde noch nicht praktisch umgesetzt, jedoch in zwei Volksschulen vorgestellt. Sowohl die Direktorinnen als auch die LehrerInnen haben großes Interesse daran gezeigt. Der nächste Schritt besteht darin, das Modell bei den jeweiligen Elternabenden vorzustellen. Da an diesen beiden Schulen auch seitens der Eltern eine große Offenheit besteht und der Elternverein großzügig Projekte unterstützt, stehen die Chancen gut mit einem Pilotprojekt beginnen zu können.

## **8. Inhaltliche / Anthropologische Hintergründe aus Logotherapie und Existenzanalyse**

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der Entstehungsgeschichte und den Grundlagen der Existenzanalyse und Logotherapie. Weiters werden die von Alfred Längle weiterentwickelten vier Grundmotivationen und die Personale Existenzanalyse dargestellt.

### **8.1 Entstehung**

Die Logotherapie und Existenzanalyse ist eine in den 30-er Jahren von Viktor E. Frankl (1905-1997) begründete psychotherapeutische Methode, die sich vorwiegend mit der Frage nach dem Sinn im Leben beschäftigt.

Die Frage nach dem Sinn des Lebens begleitete Frankl schon von Kindheit an. Während der Schulzeit und seinem Medizinstudium setzte er sich immer wieder mit diesem Thema auseinander. So stand er in regem brieflichem Austausch mit Sigmund Freud; eine analytische Ausbildung lehnte er jedoch ab, da ihm die Psychoanalyse zu „inhuman“ erschien.

Später interessierte und begeisterte sich Frankl für Alfred Adler's Individualpsychologie, wurde allerdings aufgrund von Meinungsverschiedenheiten aus diesem Arbeitskreis ausgeschlossen.

Während des Zweiten Weltkriegs wurde seine Lebensphilosophie, unter allen Umständen einen Sinn zu finden, auf eine harte Probe gestellt. Um seine Eltern zu schützen, blieb er in Wien, wurde in verschiedene Konzentrationslager deportiert und verlor seine Familie. Nach seiner Befreiung schrieb er das wohl bekannteste Buch „Und trotzdem Ja zum Leben sagen“ (Frankl, 1995), in dem er Erlebnisse und Überleben im KZ beschreibt. Er formulierte seine Grundlagen

der Therapie immer tiefer aus und begann eine weltweite wissenschaftliche Forschungstätigkeit.

In der Existenzanalyse beschrieb Frankl die Theorie, in der Logotherapie die Praxis seiner Arbeit. In ihrer Weiterentwicklung wird die Logotherapie heute als sinnzentrierte Behandlung (Beratung) verstanden; Existenzanalyse versteht sich als auf breiter Basis aufbauende Psychotherapie.

Die Existenzanalyse ist im heutigen Verständnis der GLE ein psychotherapeutisches Verfahren. Ihr Ziel ist es, dem Menschen zu einem Leben mit innerer Zustimmung zum eigenen Handeln und Dasein zu verhelfen. Er soll sich für sein eigenes Leben engagieren, sich darauf einlassen, damit es zum Eigenen wird.

Sinnvolles Leben ist nur mit großer Offenheit sich selbst gegenüber möglich.

Jeder Mensch hat die Sehnsucht, mit Zustimmung leben zu können.

„Mensch sein heißt in-Frage-stehen, Leben heißt antworten“ (Längle, 1988, S. 10).

## **8.2 Grundlagen**

Die philosophische Anthropologie Frankls rückt die Person radikal in den Vordergrund des Geschehens und macht diese für das Gelingen ihrer Lebensbereiche selbst verantwortlich. So wie uns jemand bei der Geburt erwartet hat, wartet auch jetzt etwas auf uns und möchte, dass wir uns auf es einlassen, erkennend versuchen, „Antwort“ zu sein.

In aller Kürze beschreibt Frankl den seinem Werk zugrunde liegenden fundamentalen Gedanken, welcher der Schlüssel zu einem sinnvollen und nicht leeren Leben ist:

„Holen wir zu einer Rückbesinnung auf die ursprüngliche Struktur des Welterlebens aus, dann müssen wir der Frage nach dem Sinn des Lebens eine kopernikanische Wendung geben: Das Leben selbst ist es, das dem Menschen Fragen stellt. Er hat nicht zu fragen, er ist vielmehr der vom Leben her Befragte, der dem Leben zu antworten – das Leben zu verantworten hat. Die Antworten

aber, die der Mensch gibt, können nur konkrete Antworten auf konkrete „Lebensfragen“ sein.

In der Verantwortung des Daseins erfolgt ihre Beantwortung, in der Existenz selbst vollzieht der Mensch das Beantworten ihrer eigenen Fragen“ (Frankl, 2005, S. 107).

Die Struktur seines Lehrgebäudes ist diesem Grundsatz unterworfen. Die Existenzanalyse ist geprägt von einer heuristischen Offenheit bei der Selbstgestaltung des Lebens. Sie unterstützt diese Offenheit, damit sich der Mensch nach seinem eigenen Erleben, Erkennen, Fühlen und Spüren ausrichtet, und nicht blindeiner Theorie folgt. Sie ist keine Weltanschauung im Sinne irgendeiner Ideologie, sondern verweist lediglich auf die Wichtigkeit und Notwendigkeit zum selbstverantwortlichen und eigenständigen Welt-Anschauen.

Durch diese Theorie wird klar, dass sich der Mensch immer an seinen beiden existenziellen Brennpunkten – was betrifft ihn in einer Situation und was ist seine individuelle Einzigartigkeit – zu orientieren hat. Erst im Schwingungsbereich dieser Größen entsteht die Bewegung des menschlichen Lebens.

Diese existenzielle Grundhaltung, sich anfragen zu lassen und versuchen, darauf Antwort zu finden, statt mit Projektionen an die Welt heranzugehen, dies braucht die grundsätzliche Offenheit für alle Möglichkeiten, die sich durch die Wende vom Suchen zum Schauen eröffnet. Was dadurch wahrgenommen wird, was uns „anspricht“, löst in uns eine Resonanz aus. Das kann sowohl faszinierend, als auch erschütternd sein. Was immer hier wahrgenommen wird, stellt uns vor die Frage: Wie gehst du damit um? Was soll daraus werden? Wozu bist du jetzt da? All diese Fragen laufen auf den Begriff „Sinn“ hinaus. Eine solche innere Resonanzfähigkeit bezeichnete Frankl als „Sinn-Organ“, welches, ähnlich den Sinnesorganen im Somatischen und Psychischen, ein Wahrnehmungsorgan im Noetischen darstellt. Frankl begründete die Logotherapie ursprünglich mit dem Ziel, dem „trotzdem ja zum Leben“ besser

zum Durchbruch zu verhelfen. Dabei spielt es keine Rolle, was krank und gesund ist. Wesentlich ist vielmehr das Leiden der PatientInnen am scheiternden oder bedrohten Lebensvollzug.

Zur Verbesserung der Voraussetzungen für ein gelingendes Leben gehört die Veränderung der persönlichen Lebenseinstellung, die dazugehörige Umsetzung, aber auch die Revision der wirtschaftlichen, kulturellen, sozialen und zivilisatorischen Gegebenheiten, wann immer dies möglich und notwendig erscheint. Die Person ist mehr als ein Individuum, sie ist Teil ihrer Welt und als solche mitverantwortlich für deren Gestaltung.

### **8.3 Existenzanalytisches Menschenbild**

Das existenzanalytische Menschenbild umfasst die somatische, psychische und noetische Dimension, welche zwar eine untrennbare Einheit bilden, sich aber doch wesentlich von einander unterscheiden.

Dem Menschen ist die somatische und psychische Dimension, die ihn bedingt, faktisch gegeben. Das Freie im Menschen ist die noetische Dimension, die geistige Person; diese ist nicht faktisch, sondern fakultativ.

Frankl spricht hier von der Trotzmacht des Geistes und drückt das in dem Satz aus: „Ich muss mir von mir selber nicht alles gefallen lassen“ = Selbstdistanzierung (Frankl. 1988, S. 94). Obwohl seine Anlagen den Menschen bedingen und seine Entscheidungen auch konditionieren, entscheidet er letztendlich, trotz aller Bedingtheiten, über sich selbst.

„Die noetische Dimension umfasst ihrerseits wiederum eine dreigliedrige Einheit, die das Herzstück des logotherapeutischen Arbeitsfeldes darstellt. Innerhalb dieser drei Eckpfeiler eröffnet sich der spezifische „Raum des Menschlichen“ (...), in welchem die Person über alles Vegetieren hinaus zur Existenz gelangen kann“ (Längle, 1988, S.14).

Sie kommt wesentlich in der „Freiheit des Willens“, im „Willen zum Sinn“ und im „Sinn im Leben“ zur Geltung. Das primäre Bedürfnis des Menschen ist Sinn zu suchen und zu finden. Er will diesen leben, vor allem anderen: vor der Befriedigung der Lust, dem Geltungsstreben und auch vor der Selbstverwirklichung.

Dem Menschen ist die Fähigkeit sich auf anderes einzulassen angeboren, auf etwas, das nicht er selbst ist. Frankl bezeichnet dies als Selbsttranszendenz und versteht darunter den Tatbestand: „dass der Mensch immer über sich selbst hinaus auf etwas verweist, das nicht wieder er selbst ist, auf etwas oder jemanden“ (Frankl, 1982/1987, S. 201).

Mit Sinn im Leben ist nicht ein „Übersinn“ gemeint, sondern der Sinn im eigenen Leben, der immer eine spezielle Art der Gestaltung der individuellen Lebensumstände bedeutet. Es ist die konkret erfassbare und nachvollziehbare Möglichkeit und muss deshalb nicht erst geschaffen, sondern gespürt und gefunden werden.

Wie kann der Sinn nun gefunden werden? „Den Sinn des Daseins erfüllen wir – unser Dasein erfüllen wir mit Sinn – allemal dadurch, dass wir Werte verwirklichen“ (Frankl, 1984, S. 202).

Prinzipiell stehen dem Menschen dazu drei „Hauptstraßen“ zur Verfügung:

- Erlebniswerte
- Schöpferische Werte
- Einstellungswerte

Die Erlebniswerte werden durch das Aufnehmen und Wahrnehmen der Welt, besonders durch das Erleben von Kunst, Natur etc. und vor allem in der Begegnung mit Menschen realisiert.

Die schöpferischen Werte entstehen, wenn der Mensch schaffend und gestaltend in die Welt einwirkt, z.B. Engagement für jemanden oder etwas zeigt.

Und schließlich lassen sich die Einstellungswerte dort realisieren, wo der Mensch vor unabänderlichem Schicksal steht, wie Krankheit, plötzlichem Arbeitsplatzverlust, Tod eines Angehörigen usw.

Der Sinn, der solchen Situationen durch persönliche Einstellung abgerungen wird, entsteht bei echter personaler Konfrontation mit den schmerzlichen Anteilen des Lebens.

Und daher schließt Frankl auch die tragischen und schmerzlichen Seiten der menschlichen Existenz nicht aus. Er bezeichnet sie als „tragische Trias“, welche dem Leben keinesfalls den Sinn raubt. Er sieht in ihr vielmehr einen Ansporn zum sinnvollen und verantwortlichen Nutzen jeder Gelegenheit, um zur vollen menschlichen Existenz zu gelangen.

Nur durch die aktive, eigenverantwortliche Beantwortung seiner je eigenen Lebensfragen, mit seinem persönlichen Engagement zur Gestaltung der inneren und äußeren Umstände und seiner Einstellung dazu, kann der Mensch eine sinnvolle Existenz erlangen.

„Daher sind Begriffe wie Dasein (Existenz), Beziehung (Werte), Freiheit in der Entscheidung, Verantwortung (Gewissen), sich-verlassen-können (Vertrauen), Zeitgestaltung (Vergänglichkeit) Grundbegriffe existenzanalytischer Denkweise, die im Schlüsselbegriff `Sinn´ (logos) zusammenlaufen und in ihm praktisch „handhabbar“ werden“ (Längle, 1988, S.21).

Wird der Mensch unter diesen Aspekten gesehen, werden somatische, psychologische und psychodynamische Vorgänge (wie z.B. Gesundheit oder Befriedigung von Triebspannungen) nicht mehr als eigentliches Ziel sinnvoller Existenz betrachtet. Psychodynamische und verhaltenstheoretische Verstehensweisen erhalten dadurch eine diametrale Wende:

„...nicht nur unbewusste Konditionierungen und Kräfte lenken und treiben den Menschen, sondern die „Werte in der Welt“ ziehen ihn an. Sie zu erleben, oder sie zu gestalten, ist „Existenz“. Dabei wird das Sinnbedürfnis „Wille zum Sinn“ als primär menschliche Motivation von diesen Werten angesprochen. „Ganz“ ist der Mensch der Existenzanalyse zufolge nicht aus sich selbst, auch wenn er gesund ist und alle Triebe befriedigt sind. Der Mensch als Person ist darauf angelegt, über sich selbst hinaus zu gehen und sich anderem (Menschen, Dingen, Aufgaben) zuzuwenden, um darin seine existenzielle Erfüllung zu erhalten. Existenzanalyse kann somit als eine phänomenologisch-personale Psychotherapie definiert werden, mit dem Ziel, der Person zu einem (geistig und emotional) freien Erleben, zu authentischen Stellungnahmen und zu eigenverantwortlichem Umgang mit ihrem Leben und ihrer Welt zu verhelfen“ (Längle, 1993, Handout).

In dieser existentiellen Dynamik ist das ständige „in-Frage-stehen“ das Wesentliche; immer angefragt zu sein von erlebten und gespürten Werten. Die „existentielle Wende“ besteht eben darin, angesprochen und angefragt zu werden und nicht immer nur zu fragen und zu fordern. Durch die Antworten auf diese Lebensfragen erfährt der Mensch existentiellen Sinn und kann sich gegen das Sinnlosigkeitsgefühl wappnen.

Viktor Frankl hat im Handbuch der Neurosenlehre vier defiziente Seinsmodi aus der Sicht der Logotherapie und Existenzanalyse beschrieben, die er als Zeichen einer kollektiven Neurose ansieht und als Folge der „Frustration des Willens zu Sinn“ beschreibt:

- Provisorische Daseinshaltung – es hat alles keinen Sinn, keine Zukunft, es ist nicht notwendig zu handeln, es zählt nur der Genuss des Augenblicks
- Fatalistische Daseinshaltung – es ist nicht möglich zu handeln; dies zeugt von nihilistischer und deterministischer Einstellung

- Kollektivistische Daseinshaltung – die eigene Person wird nicht gesehen
- Fanatische Daseinshaltung – die Person des anderen wird ignoriert

Die Existenzanalyse begreift den Menschen als ganzheitlich: Sie bezieht sowohl die biologische, die psychische als auch die noetische Dimension des Menschen in ihr Denken ein. Die phänomenologische Betrachtungsweise eröffnet dabei ungewohnte Einblicke. Sie versucht wahrzunehmen was ist und intuitiv, d.h. schauend, das Wesentliche am Geschauten zu erfassen. Phänomenologie ist Wesenschau. Sie enthält sich dabei eines Vorurteils, eines Wertens und einer kausalanalytischen Interpretation.

Für Frankl sind die Folgen des existentiellen Vakuums: Sinnlosigkeitsgefühl mit Apathie, Interessensverlust, das bei längerem Bestehen als „noogene Neurose“ psychopathogen werden kann. Diese Verhaltensweisen entwickeln sich sekundär aufgrund der „Frustration des Willens zum Sinn“, die für Frankl eine Primärmotivation darstellt.

Existenzanalytisch gesehen haben Menschen mit diesem Problem wenig Spielraum, Verantwortung und Freiheit in ihr Leben zu integrieren und zu verwirklichen. Die Erfahrung von Selbstdistanzierung („zu mir sprechen können“) und Selbsttranszendenz („zum anderen sprechen können“) ist begrenzt, wenn nicht sogar unmöglich. Daher ist auch die Fähigkeit, mit sich selbst und der Welt in Dialog zu treten, nicht erlebbar. So können diese Menschen andere schlecht verstehen und sind selbst kaum zu erreichen. Die Person kann sich nicht entfalten.

Kennzeichen des Personseins sind u.a.: Freiheit, Geistigkeit, Verantwortlichkeit, Mut zur Stellungnahme und zur Auseinandersetzung, Entscheidungsfreiheit, Selbsttranszendenz, Selbstdistanzierung, Offenheit, Gerechtigkeit, Authentizität und Beziehungsfähigkeit. Weitere existenzielle Haltungen sind z.B.: Toleranz, Vertrauen, Liebe, Solidarität und Ehrlichkeit.

Personsein bedeutet, sich auf Werte auszurichten. Die Wahrnehmung des Wertes leistet das personale Gewissen, das dem Menschen hilft, das Eine, was Not tut, zu erschließen (Frankl, 1985). Das Gewissen spricht mit leiser Stimme, wenn es „zgedröhnt“ wird, ist es nicht mehr zu hören. Zur Sensibilisierung für Werte und die Wahrnehmung feiner (Gefühls-) Empfindungen brauchen wir Ruhe, die Möglichkeit zur Konzentration, zur Reflexion und zum Schauen.

#### **8.4 Grundmotivationen**

Das folgende Kapitel beschreibt die von Alfried Längle weiterentwickelte Motivationslehre, in der die psychologischen Voraussetzungen für ein erfülltes Leben herausgearbeitet werden (Längle, homepage Alfried Längle).

Diese sind in einem vierfachen Ja begründet:

- In der Akzeptanz der Bedingungen  
(1. Grundmotivation)
- In der Zuwendung zu den Werten  
(2. Grundmotivation)
- In der Achtung der Person  
(3. Grundmotivation)
- Im Einverständnis mit dem situativen Appell  
(4. Grundmotivation)

Des Menschen Grundmotiv ist die Einwilligung ins Leben. Diese Einwilligung ist eine vierfache. Das Instrumentarium, die Voraussetzungen, die personalen Aktivitäten und die Auswirkungen auf den Menschen werden in der Motivationslehre genau herausgearbeitet und zur praktischen Anwendung gebracht.

## 1. Grundmotivation

In der ersten GM bewegt den Menschen die Grundfrage der Existenz:

„Ich bin da – aber kann (als ganzer Mensch ) da sein? Habe ich den Raum, den Schutz, den Halt dafür? Diesen erfährt der Mensch vor allem im Angenommensein, was ihm selbst wieder erlaubt, annehmen zu können. Annehmen können hat somit die Sicherheit der eigenen Existenz zur Voraussetzung, andernfalls muss um diese erst gekämpft werden“ (Längle, 1999, S. 141).

Diese Fragen müssen positiv beantwortet sein, damit man sich auf die Welt verlassen kann. Das gelingt nur, wenn das Leben gefühlsmäßig nicht als bedroht erlebt wird. Die Voraussetzung für diese Erfahrung ist, von der Welt (Familie, Freunde, etc.) angenommen zu sein. Dieser Hintergrund macht es dem Menschen möglich, die Welt annehmen zu können. Annehmen können hat somit die Sicherheit der eigenen Existenz zur Voraussetzung, andernfalls muss um diese erst gekämpft werden. Die Welt als potentiellen Halt erleben: in allem, was da ist, ist Halt – „Ich falle nicht aus der Welt“. Wenn ein Kind wiederholt erlebt, dass es sich auf jemanden verlassen kann, dass es gehalten ist, dann erwirbt es dieses Vertrauen.

Wenn ein Kind Missbrauch erlebt, verliert es sein Vertrauen in die Welt als haltgebende Struktur. Wenn ein Mensch nicht vertrauen kann, entsteht tiefe Unsicherheit, Misstrauen dem Leben gegenüber und bodenlose Angst. Wenn die Welt nicht hält – was dann? Das Resultat ist Angst, bis hin zu Psychose.

Existenzanalytisch handelt es sich um Grundangst, um die Angst vor dem nicht-sein-Können.

Die personale Aktivität dazu ist zum einen das Annehmen des Positiven, sich in den Schutz zu begeben, auf den Raum einzulassen und Halt zu spüren, zum anderen das Ertragen des Negativen, des Bedrohlichen, des Unheilvollen, das Seinlassen, was nicht zu ändern ist.

Gelingt dies, entsteht Vertrauen, Mut, Hoffnung, Treue, Wahrheit, Glaube.

Gelingt dies nicht, kommt es zur Ablehnung, zur Flucht, zum Kampf und zur Verunsicherung

## 2. Grundmotivation

Es genügt nicht einfach nur da zu sein, dieses Dasein soll auch gut sein, es soll sich Leben darin einstellen. In der zweiten GM stellt sich nun die Grundfrage des Lebens:

„Ich lebe – aber mag ich eigentlich leben? Erlebe ich die Fülle, die Verbundenheit, das Zeit-Haben für Werte? Das Leben als Wert erfährt der Mensch vor allem durch Zuwendung, Nähe, Liebe. Das öffnet ihn selbst wieder, um sich anderen (Menschen, Dingen) zuwenden zu können. Sich etwas oder jemandem zuwenden zu können hat zur Voraussetzung, dass das eigene Leben als Wert empfunden wird. Dieser Grundwert besteht in dem tiefen Gefühl, dass es gut ist dazusein („dass es mich gibt“). Das Grundwertgefühl ist die Bedingung für die Wertfähigkeit“ (Längle, 1999, S.141).

Das bedeutet nicht nur ein neutrales sich-Annehmen, sondern die Zustimmung zu seinem Dasein „es ist gut, dass es mich gibt“. Durch die Erfahrung geliebt zu werden, ohne es verdienen zu müssen, entsteht die Liebe zum eigenen Leben, der Grundwert. Sein Leben zu mögen lernt der Mensch vor allem in der Beziehung zu einem Du, als Kind dem Du der Eltern, später in anderen Beziehungen.

Fehlen diese Voraussetzungen entsteht Sehnsucht, Depression, Belastung und Kälte. Um solche Werte zu spüren, muss sich der Mensch diesen auch zuwenden, Positives wie Negatives an sich ziehen und erleben. Beim Gelingen entstehen Lebenslust, Verbundenheit, Liebe, Genuss, Freude und Trauer, es entstehen Emotionen.

„Die existentielle Bedeutung der Werte liegt also darin, dass sie etwas mit mir machen. Sie können das, noch bevor ich etwas mit ihnen gemacht habe. Und zwar entfalten sie eine Wirkung, die mich als Mensch bewegt und zu verändern beginnt. Jede schöne Blüte, jeder Sonnenuntergang, jedes liebe Wort tut das auf seine Weise und in seinen Grenzen. Nur das ist ein Wert für einen Person, was einen Zugriff auf sie hat. Wert entfalten eine Wirkung auf das Sein, das durch sie anders wird“ (Längle, 1991, S. 26).

Darum streben wir danach, unser Leben in Beziehungen als wertvoll erleben zu können. „Diese Frage : „Ist es gut, dass es mich gibt?“ fasst den Grundwert des Lebens. Wenn ich zum Leben „ja“ sagen kann, dann werden auch das Erlebte und das Erleben wertvoll. Wenn es nicht gut ist zu leben – welchen Wert soll dann der Sonnenuntergang, das Konzert, die Liebe haben? Ist das Grundwelterleben nicht da, so neigt der Mensch zum inneren Rückzug und er leidet unter der Leere und Kälte des nackten Daseins. Eine fehlende Zustimmung zum eigenen Leben, ein beginnendes Nein zum Leben kennzeichnet die depressive Erlebniswelt. Wer das „Ja zum Leben“ in sich nicht spüren kann (was nicht heißt, dass es bewusst sein muss), leidet unter Unwert des Daseins“ (Längle, 1999, S. 25).

Ein sexueller Missbrauch erschwert es einem Kind, und in der Folge dem Erwachsenen, eine gesunde, liebevolle Beziehung einzugehen, zu sich selbst und zu anderen.

### **3. Grundmotivation**

Im Einlassen auf diese Welt entdeckt der Mensch jedoch auch unverwechselbar sich selbst – und so stellt sich in der dritten GM die Grundfrage der Person:

„Ich bin ich – aber darf ich so sein, wie ich bin? Erfahre ich die Wertschätzung, die Achtung, den Respekt, den Selbstwert? Dieser entsteht durch Anerkennung, durch Ernst-genommen-Werden und aktiv durch das Einstehen für sich. Das erleichtert umgekehrt, andere Menschen anerkennen zu können. Anerkennen-Können hat zur Voraussetzung die sichere Abgrenzung des Eigenen von dem anderen“ (Längle, 1999, S. 141).

Ging es im vorigen Schritt um die grundsätzliche Zustimmung zum eigenen Leben, so geht es hier um die Bejahung seines so-Seins.

Fehlen diese Voraussetzungen entstehen Einsamkeit, Verletztheit und Hysterie. Damit sich der Selbstwert bilden kann, muss es zu einem Gegenübertreten kommen, der Mensch muss zu sich selbst stehen können, sich ernst nehmen. Es braucht die Abgrenzung, die Stellungnahme, die (Selbst-)Einschätzung.

Gelingt das selbstsein-Dürfen entstehen Authentizität, Respekt, Würde, aber auch Reue, Trost und Verzeihen – das Gewissen bildet sich heraus.

Gelingt dies nicht, kann sich der Mensch nicht ernst nehmen, es kommt zur Verachtung, zum Selbstverlust.

Menschen, die ihr Eigenes nicht spüren oder mögen, haben Probleme damit, eigene Entscheidungen zu treffen, sich eine eigene Meinung zu bilden, sich selbst in ihren Gefühlen ernst zu nehmen. Sie fühlen sich innerlich leer. Es fällt ihnen schwer, bei Zweifel oder Kritik ihre Ansichten und Meinungen zu vertreten.

In weiterer Folge können Menschen, die nie erfahren durften, was es heißt, in seiner Art angenommen zu sein und Grenzen zu erfahren, dies auch anderen nicht zugestehen.

#### **4. Grundmotivation**

Wenn sich die drei vorangegangenen Grundbedingungen herausbilden, ist auch die Voraussetzung für die vierte GM gegeben, das Erkennen dessen worum es im Leben gehen soll. So stellt sich die Sinnfrage der Existenz:

„ Ich bin hier – aber was soll damit werden? Was ist heute zu tun, damit mein Leben in einem sinnvollen Ganzen steht? In welchen größeren Zusammenhängen, in denen es nicht nur um mich geht, verstehe ich mich (bis ins Religiöse)? – Wofür lebe ich? – Der Mensch erfährt Sinn durch Aufgaben und Wertangebote, durch Zugehörigkeit zu größeren Strukturen, durch Entwicklung (Reifung) seiner selbst und durch die Religion. Das erleichtert ihm, sich mit seiner Welt in Übereinstimmung zu bringen und seinen persönlichen Sinn in jeder Situation zu finden und zu realisieren“ (Längle, 1999, S.141).

Dabei geht es um das Erkennen des situativ Geforderten, dessen, was jetzt geboten ist; eine Offenheit dem Leben gegenüber. Es braucht dazu das Handeln und die Tat. Genauso braucht es die Produktivität, das Erkennen eines Wertes in der Zukunft, es entwickelt sich der je eigenen Sinn des Lebens – die Lebenserfüllung.

Fehlt dies, entsteht Leere, existenzielle Frustration und Zweifel. Damit der Sinn des Lebens spürbar wird, benötigt es das Erkennen von Sinnzusammenhängen, eine Übereinstimmung mit den Situationen und das Prüfen, ob die Handlung auch gut für andere, für die Welt, für die Zukunft ist. Erlebt der Mensch Sinn, stellen sich Handlungsbereitschaft und die Fähigkeit ein, sich einer Sache hinzugeben.

„Wie kann Sinn gefunden werden? – Zum Auffinden des Sinns der Situation ist der Mensch nach heutiger Auffassung der Existenzanalyse erst dann wirklich frei, wenn die vier Grundbedingungen der Existenz erfüllt sind:

- Wenn er die Situation annehmen kann
- Wenn er von einem Wert berührt ist: wenn er etwas „mag“
- Wenn er sein Verhalten als das seine empfindet (Gewissen)
- Wenn er den Aufforderungscharakter der Situation erkennt („diese Stunde ist dafür da“)

Sind diese existenziellen Grundbedingungen nicht erfüllt, liegt der Sinn der Situation darin, sich zuerst mit den Bedingungen erfüllter Existenz (Annahme, Wertberührung, Selbstsein) zu beschäftigen“ (Längle, 1999, S. 143)

## **Zusammenfassung**

Erst wenn die Fragen „kann ich sein?“, „mag ich sein?“, „darf ich so sein?“ positiv beantwortet sind, ist der Mensch frei, sich dem existentiellen Sinn des Lebens zuzuwenden.

„Sinn hingegen peilt kein gestecktes Ziel an. In ihm geht es um die Offenheit für die Welt. Der Sinn der Arbeit z.B. ist die Offenheit für die Werte (und nicht für den Erfolg), auf die man schaffend ausgerichtet ist: die Aufgabe, die jetzt notwendig oder einem wichtig ist; die Selbstentfaltung; der Wert der Erhaltung der Familie oder des eigenen Lebens; die sozialen Kontakte usw.

Existenzieller Sinn kann nicht einfach von einem selbst bestimmt werden und der Situation „überstülpt“ werden, sondern er muss in der Situation gesucht, mit ihr abgestimmt und ihr entnommen werden. Dazu lässt man sich in jeder Situation von den Werten, um die es geht, „beeindrucken“, lässt sie auf sich wirken und stimmt sie mit den eigenen Werten ab. Es geht beim Sinn nicht primär um die Durchsetzung eigener Ziele, sondern um die Erhaltung der Eigenwertigkeit aller beteiligten Partner und Objekte. Sinnorientiertes Leben führt zu keinem funktionalen, sondern zu einem begegnenden, respektierenden Lebensstil. Er ist in seiner Weltoffenheit und Selbsterschlossenheit auf Erfüllung ausgerichtet und nicht auf das Erreichen von Zielen. Erfolg ist für den auf existenziellen Sinn ausgerichteten Menschen ein „Neben-Produkt“, persönliche eigene Erfüllung aus der gelebten Beziehung zum Wertvollen das „Haupt-Produkt“ (Längle, Das Sinnkonzept V. Frankls – ein Beitrag für die gesamte Psychotherapie, S. 23)“.

Ein Missbrauchsoffer ist in all diesen Fragen vorrangig auf der Suche nach einer Antwort und bleibt dadurch in sich gefangen. Wenn es nicht gelingt, sich auf die Welt einzulassen und Werte zu verwirklichen, wird das Gefühl der Sinnlosigkeit und der inneren Leere überwiegen.

Er wird daher versuchen, einen Ausgleich für das innere Leiden zu finden.

Die Entwicklung der vier Grundmotivationen ist nichts Lineares oder Abgeschlossenes, sie ist etwas Bewegliches, ein sich ständig wiederholendes und wiederkehrendes Ereignis. Es braucht immerwährende Aufmerksamkeit und echtes Engagement der Person.

## **Abschließende Worte**

Als Therapeutin ist es eines meiner wichtigsten Anliegen, die Enttabuisierung der Thematik – sexueller Missbrauch, physische und psychische Gewalt an Kindern – voranzutreiben. In meiner täglichen Arbeit bin ich mit den Folgen von Gewalt und Missbrauch konfrontiert und sehe, welche Auswirkungen solche traumatischen Erlebnisse auf Kinder, deren Entwicklung und ihr späteres Leben haben können.

Daher ist es mir besonders wichtig, Kinder, LehrerInnen und Eltern darüber zu informieren und zu sensibilisieren.

Ich hoffe, durch diese Konzept einen Beitrag zum besseren Schutz von Kindern gegenüber sexuellen Übergriffen und Gewalt zu leisten.

## Literaturverzeichnis

Amann G & Wipplinger R (2005): Prävention von sexuellem Missbrauch – Ein Überblick. In G Amann & R Wipplinger (Hrsg.). Sexueller Missbrauch – Überblick zu Forschung, Beratung und Therapie. Ein Handbuch. dgvt-Verlag, Tübingen

Arbeitsgruppe Kindesmisshandlung (Hrsg.) (1992): Kindesmisshandlung in der Schweiz. Eidgenössische Drucksachen- und Materialzentrale, Bern

Aries P (1975): Geschichte der Kindheit. Hansa, München

Bach K-R (1993): Problemfeld Kindersexualität. In K-R Bach K-R, H Stumpe und K Weller (Hrsg.), Kindheit und Sexualität. Gerd J. Holtzmeier Verlag, Braunschweig

Bange D (1995): Von Leid- und Leitbildern. Über die Notwendigkeit einer geschlechtsspezifischen (Täter-) Präventionsarbeit mit männlichen Jugendlichen. In Enders U (Hrsg.), Zart war ich, bitter war`s. Kiepenheuer und Witsch, Köln

Barth J & Bengel J (1998): Prävention durch Angst? Stand der Furchtappellforschung. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, Köln

Baurmann M-C (1991): Straftaten gegen die sexuelle Selbstbestimmung. Zur Phänomenologie sowie zur Problemen der Prävention und Intervention. In J Schuh & M Killias (Hrsg.), Sexualdelinquenz Delinquance sexuelle, Rüegger

Beitchmann J-H, Zucker K-L, Hood J-E, daCosta G-A & Akman D (1992): A review of the long-term effects of child sexual abuse. Child abuse and Neglect, 1

Braecker S und Wirtz-Weinrich W (1994): Sexueller Missbrauch an Jungen und Mädchen. Handbuch für Interventions- und Präventionsmöglichkeiten (4.Aufl.). Beltz Verlag, Weinheim und Basel

Berrick J-D (1991): Sexual abuse prevention training for preschoolers: Implications for moral development. Children and Youth Service Review, 13

Berrick J-D & Gilbert N (1991): With the best of intentions: The child sexual abuse prevention movement. Guilford Press; New York

Berliner L & Conte J-R (1990) : The process of victimization. The victims` perspective. Child Abuse and Neglect, 14

Bretz E, Bodenstein F und Petermann F (1994): Sexueller Missbrauch von Kindern und Jugendlichen: Diagnostik und Prävention. Kindheit und Entwicklung, 3

Briggs F (1991): Child protection programs: Can they protect young children? Early Child Development and Care, 67

Brockhaus U & Kolshorn U (1993): Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen. Mythen, Fakten, Theorien. Campus, Frankfurt

Browne A und Finkelhor D (1986): Initial and Long-term effects: A review of the research. In D. Finkelhor (Hrsg.), A sourcebook on child sexual abuse. Sage Publications, London at al

Carlson V (1994): Child abuse. In V.S. Ramachandran (Ed.), Encyclopedia of human behavior. Academic Press, San Diego

Conte J-R, Wolf S & Smith T (1989): What sexual offenders tell us about prevention strategies. Child Abuse and Neglect, 13

Damrow M-K (2006): Sexueller Kindesmissbrauch. Eine Studie zu Präventionskonzepten, Resilienz und erfolgreicher Intervention. Juventa Verlag; Weinheim und München

Daro D (1991): Prevention programs. In C-R. Hollin & K Howells (Eds.), Clinical approaches to sex offenders and their victims. Wiley; New York:

Daro D, Duerr J & LeProhn N (1986): Child assault prevention instruction: What works with preschoolers, National Committee for the Prevention of Child Abuse, Chicago

Davis M-K & Gidycz C-A (2000): Child sexual abuse prevention programs. A meta-analysis. Journal of Clinical Child Psychology, 29

de Mause L (1977): Hört ihr die Kinder weinen. Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit. Suhrkamp, Frankfurt a.M.

Diele B (1996): Laß Dich bloß nicht ansprechen. In Beil B, Diele B, Nitsch C und York U(Hrsg.), Achtung Schatz, die Kinder kommen! Liebe und Zärtlichkeit in der Familie; vom natürlichen Umgang mit dem Thema Sex. Mosaik-Verlag, München

Dorra H (2001): EA und LT in Prävention und Prophylaxe, aus Bulletin der GLE Nr. 18, 2001, S. 81

Eck, M. & Lohaus, A. (1993). Entwicklung und Evaluation eines Präventionsprogramms zum sexuellen Missbrauch im Vorschulalter. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie , 42.

Finkelhor D (1984): Child sexual abuse. New theory and research. The Free Press, New York

Finkelhor D (1986): Prevention: A review of Programs and research. In D.

Finkelhor (Ed.), A Sourcebook on child sexual abuse. Sage, Newbury Park, CA

Finkelhor & Browne A (1988): Assessing the long-term impact of child sexual abuse: A review and conceptualisation. In G.T. Hotaling, D. Finkelhor, J.T. Kirkpatrick & M.A. Straus (Eds.), Family abuse and its consequences. Sage, London

Finkelhor D (1990): New ideas for child sexual abuse prevention. In R.K. Oates (Ed.), Understanding and managing child sexual abuse. Saunders, Philadelphia

Finkelhor D & Strapko N (1992): Sexual abuse prevention education: A review of evaluation studies. In D. Willis, El Holden & M. Rosenberg (Eds.), Child abuse prevention (2<sup>nd</sup> ed.). Wiley, New York

Frankl V-E (1990): ... und trotzdem ja zum Leben sagen. Ein Psychologe erlebt das Konzentrationslager (9. Aufl.): Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co. KG, München

Frankl V-E (1990): Der leidende Mensch, Anthropologische Grundlagen der Psychotherapie (durchgesehene Neuauflage): R. Piper GmbH & Co, KG, München

Frankl V-E (1993): Das Leiden am sinnlosen Leben, Psychotherapie für heute (3. Auflage): Herder, Freiburg

Frankl V-E (1993): Theorie und Therapie der Neurosen, Einführung in Logotherapie und Existenzanalyse (6. Auflage): UTB, München

Frankl V-E (1997): Die Sinnfrage in der Psychotherapie (7.Aufl.): Piper Verlag GmbH, München

Frankl V-E (2002): Was nicht in meinen Büchern steht, Lebenserinnerungen: Beltz, Weinheim

Frankl V-E (2005): Ärztliche Seelsorge (11. überarb. Neuauflage). Deuticke im Paul Zsolnay Verlag, Wien

Freud S (1905): Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie. Deuticke, Wien

Gaenslen-Jordan D, Wehnert-Franke N & Richter-Appelt H (1994): Prävention von sexuellem Missbrauch. Zwischen Ohnmacht und Handlungsdruck. In M. Gegenfurtner & B. Bartsch (Hrsg.). Sexueller Missbrauch von Kindern und Jugendlichen: Hilfe für Kinder und Täter. Westarp; Magdeburg

Green A-H (1993): Child sexual abuse: Immediate and long-term effects and intervention. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 32

Jennings K-T (1995): Kindesmissbrauch durch Frauen in Forschung und Literatur. In M. Elliott (Hg.), Frauen als Täterinnen. Sexueller Missbrauch an Mädchen und Jungen. Donna Vita, Ruhnmark

Jumper S-A (1995): A meta-analysis of the relationship of child sexual abuse to adult psychological adjustment. Child Abuse and Neglect, 19

Kendler K-S, Bulik C-M, Silberg J, Hetttema J-M, Myers J, Prescott C-A. (2000): Childhood sexual abuse and adult psychiatric and substance use disorder among women. An epidemiological and cotwin control analysis. Archives of General Psychiatry, 57

Kohlberg L (1969): Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. In D. Goslin (Ed.). Handbook of socialization theory and research. Rand McNally, Chicago

Kramer S-N (1959): Die Geschichte beginnt mit Schmerz. Büchergilde, Frankfurt a.M.

Kloiber A (2002): Sexueller Missbrauch an Jungen. Asanger Verlag; Heidelberg, Kröning

Knappe A & Selg H (1993): Prävention von sexuellem Missbrauch an Mädchen und Jungen (Forschungsbericht). Bayrisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit

Kendall-Tackett A-K, Meyer Williams L & Finkelhor D (1993): Impact of sexual abuse on children: A review and synthesis of recent empirical studies. Psychological Bulletin, 113

Krivacska J-J (1990): Designing child sexual abuse prevention programs: Current approaches and a proposal for the prevention, reduction and identification of sexual misuse. Charles C. Thomas; Springfield, IL

Längle A (1988) (Hrsg.): Entscheidung zum Sein. Viktor E. Frankls Logotherapie in der Praxis: Piper, München

Längle A (1993) (Hg.): Praxis der Personalen Existenzanalyse: Wien, WUV – Universitätsverlag

Längle A (1994): Sinn-Glaube oder Sinn-Gespür? Zur Differenzierung von ontologischen und existentiellen Sinn in der Logotherapie, aus Bulletin der GLE Nr. 11, 2, 1994, 15-20

Längle A, Probst Ch (1997): Süchtig sein. Entstehung, Formen und Behandlung von Abhängigkeiten. Facultas, Wien

Längle A (1999): Was bewegt den Menschen? Die existentielle Motivation der Person. In: Existenzanalyse 16, 3, Wien

Längle A (1999): Die existenzielle Motivation der Person.  
In: Existenzanalyse 16,3, Wien

Längle A (1999): Existenzanalyse – Die Zustimmung zum Leben finden. Fundamenta Psychiatrica. F.K. Schattauer Verlagsgesellschaft mbH

Längle A (HG.) (2000): Praxis der Personalen Existenzanalyse, Facultas-Univ.-Verl., Wien

Längle A (2000): Sinnvoll leben. Angewandte Existenzanalyse (5. Aufl.): NP Buchverlag, St. Pölten – Wien – Linz

Längle A (2001): Viktor Frankl. Ein Porträt: Piper Verlag GmbH, München

Längle A (2001): Lehrbuch der Existenzanalyse (Logotherapie) 1. Teil: Grundlagen, Wien

Längle A (2002): Lehrbuch der Existenzanalyse (Logotherapie) 3. Teil: Zweite Grundmotivation, Wien

Längle A (2003): Lehrbuch der Existenzanalyse (Logotherapie) 4. Teil: Dritte Grundmotivation, Wien

Längle A (2003): Kann ich mich auf mein Gefühl verlassen? In: Längle A. (Hrsg.) Emotion und Existenz. WUV-Facultas, Wien

Längle A (2003): Wertberührung – Bedeutung und Wirkung des Fühlens in der existenzanalytischen Therapie. In: Längle A. (Hrsg.) Emotion und Existenz. WUV-Facultas, Wien

Längle A (2004): Lernskriptum der Existenzanalyse (Logotherapie) VI. Teil:  
Grundlagen für die Praxis der Beratung und Therapie, Wien

Längle A (2005): 20 Jahre GLE – eine Geschichte. In Existenzanalyse 22, 1,  
Infoheft, Wien

Längle A (2006): Trauma und Sinn. Wider den Verlust der Menschenwürde. In:  
Existenzanalyse Nr. 1/2006, 23. Jahrgang, Wien

Längle A (2006): Das betrogene Selbst. Vom sozialen Verlorensein zur dis-  
sozialen Lösung. In Existenzanalyse Nr. 1/2006, 23. Jahrgang, Wien

Längle A (2007): Existenzanalyse – durch Dialog zur Entschiedenheit anleiten.  
Gesprächspsychotherapie und Personenzentrierte Beratung

Lehmann U (1991): Sexueller Missbrauch als Gesundheitsrisiko für Frauen. In I.  
Stahr (Hg.), Frauengesundheitsbildung: Grundlagen und Konzepte. Juventa;  
Weinheim und München

Lohaus A (1993): Gesundheitsförderung und Krankheitsprävention im Kindes-  
und Jugendalter. Hogrefe, Göttingen

Lohaus A & Larisch H (1997): Präventionsarbeit mit Kindern zur Verhinderung  
sexuellen Missbrauchs: Ein kritischer Überblick. Kindheit und Entwicklung, 6

Lohaus . & Trautner H-M (1997). Präventionsprogramme und ihre Wirksamkeit  
zur Verhinderung sexuellen Missbrauchs. In U.T. Egle, S.O. Hoffmann & P.  
Joraschky (Hs.), Sexueller Missbrauch, Misshandlung. Vernachlässigung.  
Erkennung und Behandlung psychischer und psychosomatischer Folgen früher  
Traumatisierungen. Schattauer Verlag, Stuttgart, New York

Monaco N-M & Gaier E-L (1988): Differential patterns of disclosure of child abuse among boys and girls: Implications for practitioners. *Early Child Development and Care*, 30

Miller A (1981): *Du sollst nicht merken*. Suhrkamp, Frankfurt a. M.

O`Donohue W, Geer J-H. & Elliott A (1992): The primary prevention of child sexual abuse. In W. O`Donohue & J.H. Geer (Eds.), *The sexual abuse of children*. Vol. 2: Clinical Issues. Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ

Payne G-H (1916): *The child in human progress*. Putnam, New York

Piaget J (1983): *Das moralische Urteil beim Kinde* (2. veränd. Aufl.). Klett-Cotta, Stuttgart

Piaget, J. (1992). *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde*. DTV, München

Rader K (1992): Sexueller Missbrauch von Jungen. In M. Gegenfurtner und W. Keukens (Hg.), *Sexueller Missbrauch von Kindern und Jugendlichen. Diagnostik – Krisenintervention – Therapie*. Westarp Wissenschaften Verlag, Essen

Rush F (1985): *Das bestgehütete Geheimnis. Sexueller Kindesmissbrauch*. Orlanda Frauen-Verlag, Berlin

Salter A-C (1988): *Treating child sex offenders: A practical guide*. Sage, London

Seligmann S (1996): *Sexueller Missbrauch von Kindern. Ansätze einer Prävention für die Sonderschulpädagogik*. Verlag Dr. Kovac, Hamburg

Schnack D und Neutzling R (1995): Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit. Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, Reinbek bei Hamburg

Sgroi S-M, Canfield Blick L & Sarnacki Porter F (1982): A conceptual framework for child sexual abuse. In S.M. Sgroi (Ed.) Handbook of clinical intervention in child sexual abuse. Lexington Books, Lexington, MA

Tharinger D Krivacska J-J, Laye-McDonogh M, Jamison L, Vincent G-G & Hedlund A-D (1988): Prevention of child sexual abuse: An analysis of issues, educational programs, and research findings. School Psychology Review, 17

Tharinger D.J & Vevier E (1987): Child sexual abuse: A review and interventions framework for the teacher. Journal of Research and Development in Education, 20

Trube-Becker E (1964a): Die Kindesmisshandlung in gerichtlich – medizinischer Sicht. Deutsche Zeitschrift für die gesamte gerichtliche Medizin, 3

Trube-Becker E.(1964b): Zur Kindesmisshandlung. Medizinische Klinik, 42

Trube-Becker E (1973): Bissspuren bei Kindesmisshandlung. Beiträge zur gerichtlichen Medizin, 31

Trube-Becker E (1980): Kindesmisshandlung aus ärztlicher Sicht. Medizinische Klinik, 75

Trube-Becker E (1982a): Gewalt gegen das Kind. Monographie. Kriminalistik Verlag, Heidelberg

Trube-Becker E (1983): Zum sexuellen Missbrauch von Kindern und seine Folgen. Ärztin, 5

Trube-Becker E (1984a): Sexueller Missbrauch von Jugendlichen und Heranwachsenden und seine Folgen. Sexualmedizin, 13

Trube-Becker . (1984b): Das missbrauchte Kind. Sexualmedizin, 13

Trube-Becker E (1987): Sexuelle Misshandlung von Kindern. Soziologische Gesichtspunkte. Öffentliches Gesundheitswesen, 49

Trube-Becker E (1992a): Missbrauchte Kinder. Sexuelle Gewalt und wirtschaftliche Ausbeutung. Kriminalistik Verlag, Heidelberg

Trube-Becker E (2005): Historische Perspektive sexueller Kontakte zwischen Erwachsenen und Kindern/Jugendlichen und die soziale Akzeptanz dieses Phänomens von der Zeit der Römer und Griechen bis heute. In G. Amann & R. Wipplinger (Hrsg.). Sexueller Missbrauch - Überblick zu Forschung, Beratung und Therapie. Ein Handbuch. dgvt-Verlag, Tübingen

Volbert R (1997): Sexuelles Verhalten von Kindern: normale Entwicklung oder Indikator für sexuellen Missbrauch? In G. Amann und R. Wipplinger (Hrsg.), Sexueller Missbrauch. Ein Handbuch. dgvt-Verlag, Tübingen

Wanzeck-Sielert C (1997): Mit Körper, Sprache und allen Sinnen. Sexualerziehung in der Grundschule. In H. Ulonska und H. Koch (Hg.), Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen: ein Thema der Grundschule. Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn

Weissman Wind T & Silvern L (1994): Parenting and family stress as mediators of the long-term effects of child abuse. Child Abuse and Neglect, 18

Wenninger K (1994): Langzeitfolgen sexuellen Kindesmissbrauchs: Dysfunktionale Kognitionen, psychophysiologische Reagibilität und ihr Zusammenhang mit der Symptomatik. Cuvillier, Göttingen

Wooden K (1995): Child lures. What every parent and child should know about preventing sexual abuse and abduction. Summit, Arlington, TE

Wurtele S-K, Saslawsk D, Miller C, Marrs S & Britcher J (1986): Teaching personal safety skills for potential prevention of sexual abuse: A comparison of treatments. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*

Wurtele S-K, Marrs S-R, & Miller-Perrin C (1987): Practice makes perfect? The role of participant modelling in sexual abuse prevention programs. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55

Wurtele SK (1993): Enhancing children's sexual development through child sexual abuse prevention programs. *Journal of Sex Education and Therapy*, 19

Young S (1997): The use of normalization as a strategy in the sexual exploitation of children by adult offenders. *Canadian Journal of Human Sexuality*, 6