

Anna Oeynhausen

(2022)

Chancen und Grenzen der Umsetzung der
Traumapädagogik in Jugendhilfe und SBBZ
ESENT

INFORMATION

Der Weltbund für Erneuerung und Erziehung Sektion e.V. erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und Richtigkeit der Publikation. Bei Rückfragen wenden Sie sich bitte an die Autorin (E-Mail: anna@oeynhausen.de).

INHALTSVERZEICHNIS

1	Einleitung	- 1 -
2	Theoretische Grundlagen.....	- 4 -
2.1	Jugendhilfe.....	- 4 -
2.2	Förderschwerpunkt emotionale-soziale Entwicklung	- 10 -
2.3	Traumapädagogik	- 17 -
2.3.1	Definition Trauma.....	- 17 -
2.3.2	Traumafolgestörungen	- 18 -
2.3.3	Konzept der Traumapädagogik	- 23 -
2.3.4	Methoden der Traumapädagogik.....	- 25 -
2.4	Zusammenfassung wichtiger Erkenntnisse	- 33 -
3	Empirische Untersuchung	- 36 -
3.1	Qualitative Sozialforschung.....	- 36 -
3.2	Methodisches Vorgehen.....	- 38 -
3.2.1	Setting der Untersuchung.....	- 38 -
3.2.2	Erläuterung der Stichprobe.....	- 42 -
3.2.3	Zeitlicher Ablauf der Untersuchung	- 42 -
3.3	Darstellung der Methoden	- 43 -
3.3.1	Teilnehmende Beobachtung.....	- 43 -
3.3.2	Leitfadeninterview	- 44 -
3.3.2.1	Transkription.....	- 47 -
3.3.3	Qualitative Inhaltsanalyse	- 49 -
3.4	Darstellung der Ergebnisse	- 54 -
3.4.1	Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung	- 55 -
3.4.2	Ergebnisse der Leitfadeninterviews	- 58 -
3.5	Interpretation der Ergebnisse	- 64 -
4	Fazit und Ausblick.....	- 80 -
5	Reflexion	- 84 -

Literaturverzeichnis	- 87 -
Anhangsverzeichnis	- 87 -

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Zeitlicher Ablauf der Untersuchung	- 43 -
Tabelle 2: Schema Interviewleitfaden	- 46 -

1 EINLEITUNG

„Es ist ganz wahr, was die Philosophie sagt, dass das Leben rückwärts verstanden werden muss. Aber darüber vergisst man den andern Satz, dass vorwärts gelebt werden muss.“¹
(Søren Kierkegaard, 1941)

Dies konnte ich in meinem Freiwilligen Sozialen Jahr in einem Heim für traumatisierte Kinder und Jugendliche in Valdivia, Chile, erfahren. Dazu möchte ich kurz ein exemplarisches Beispiel eines achtjährigen Jungen darstellen. Es fing immer zur gleichen Tageszeit an und der Auslöser war das Wort „nein“. Er forderte etwas, was am Abend unmöglich umzusetzen war, und die Erzieher*innen hatten keine andere Möglichkeit, als die Frage zu negieren. Man konnte beobachten, wie der innere Erregungszustand des Jungen immer weiter stieg. Weinen, schreien, fremd- und selbstverletzendes Verhalten zeigten sich. Man sah ihm in den Augen an, dass er nicht mehr vollen Bewusstseins handelte, sondern einen abwesenden Blick hatte. In diesem Zustand war jegliche Intervention erfolglos, man konnte nicht mehr zu ihm durchdringen. Dies konnte unterschiedlich lange anhalten. Wie er aus dem Zustand wieder herauskam, war unterschiedlich und von außen oft schwer zu erkennen. Im Anschluss war er oft sehr müde und konnte sich kaum daran erinnern, was geschehen war. Die Erzieher*innen hatten keine pädagogische Ausbildung, ebenso wenig wie ich zu diesem Zeitpunkt. Alle Mitarbeitenden wussten, dass diese Vorfälle mit traumatisierenden Erlebnissen in seiner (frühen) Kindheit zusammenhingen.

Damals konnte ich mir nicht erklären, was genau in dem Jungen vorging und wie man intervenieren könnte. Heute habe ich begonnen, mich mit dem Thema Trauma und Traumapädagogik zu beschäftigen und verstanden, was damals vor sich ging: der Junge dissoziierte. Hätte ich dieses Wissen früher gehabt, hätte ich den Jungen besser unterstützen und fördern können. Dies war nur ein Beispiel aus der Kinder- und Jugendhilfe. Doch solche Geschehnisse treten häufig und in unterschiedlichen pädagogischen Settings auf. Während eines Praktikums in einem Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung², konnte ich Ähnliches beobachten. Traumapädagogische Arbeit kann hier einen wesentlichen Anteil leisten, um Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung zu fördern und (schulisches) Lernen überhaupt möglich zu machen. In der Jugendhilfe hat sich Traumapädagogik mittlerweile etabliert. In anderen pädagogischen Bereichen, wie der Schule, kommt sie nur langsam an. In der folgenden theoretischen Auseinandersetzung wird jedoch deren Relevanz auch in diesem Arbeitsfeld ersichtlich.

¹ Kierkegaard, 1941, S. 203

² Anmerkung: Im weiteren Verlauf wird Förderschwerpunkt emotionale-soziale Entwicklung durch Förderschwerpunkt ESENT abgekürzt.

Denn, wie das Zitat von Kierkegaard andeutet, um Kinder und Jugendliche auf ihrem weiteren Lebensweg unterstützen zu können, muss der Zusammenhang der Lebensbiographien und daraus resultierenden Verhaltensweisen, Interaktionsmustern und Empfindungen verstanden werden. Um darauf adäquat reagieren zu können und passgerechte Rahmenbedingungen sowie Interventionsangebote bieten zu können, ist Traumapädagogik ein wichtiger Ansatz. Dadurch kann auch mit komplexen körperlichen Reaktionen, wie in dem Beispiel beschrieben, umgegangen, beziehungsweise diese vermieden werden. Voraussetzung traumapädagogischer Praxis sind Fachkenntnisse. Nur so können Traumafolgestörungen als solche erkannt und daraus Schlüsse gezogen werden. Eine Traumasensibilität ist demnach erforderlich.

Der anfängliche Fokus dieser Forschungsarbeit hat sich zunächst aufgrund der Coronapandemie von der Umsetzung der Traumapädagogik in der Kinder- und Jugendhilfe auf empirische Untersuchungen im Setting Schule geändert. Daraufhin wurde der Blick auch in die, bisher noch sehr wenig vorhandene, Literatur der Traumapädagogik in der Schule geworfen. Dabei konnte festgestellt werden, dass sich Konzept, Methoden und wichtige Aspekte gleichen und sich somit die allgemeine Traumapädagogik auf den schulischen Kontext übertragen lässt. Weiterhin konnte in der theoretischen Auseinandersetzung mit der Thematik die Erkenntnis gewonnen werden, dass mit der Durchführung von Beobachtungen im Setting einer Wohngruppe das Prinzip des ‚sicheren Ortes‘, welches in der Traumapädagogik eine zentrale Rolle spielt, verletzt werden würde. Aufgrund dessen richtet sich der Fokus dieser Forschungsarbeit ausschließlich auf das schulische Setting. Ziel der Thesis ist, die pädagogische Arbeit in einer Förderschule³ mit Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung mit Blick auf die Umsetzung von Traumapädagogik näher zu beleuchten. Hierfür wurden empirische Untersuchungen in Form von teilnehmenden Beobachtungen und Leitfadeninterviews mit Lehrpersonen durchgeführt. Die Relevanz sowie Chancen und Grenzen traumapädagogischer Praxis im schulischen Setting sollen durch diese empirischen Untersuchungen abgeleitet werden können.

Dieser Ausarbeitung liegt eine dreigliedrige Struktur zugrunde. Nach der Einleitung folgt die theoretische Auseinandersetzung, auf deren Grundlage im weiteren Verlauf aufgebaut wird. Dabei werden ausgewählte Aspekte der Jugendhilfe und des Förderschwerpunkts emotionale und soziale Entwicklung erläutert, welche als pädagogische Settings ausgewählt wurden. In diesen pädagogischen Arbeitsfeldern soll das Thema der Traumapädagogik im darauffolgenden empirischen Teil analysiert werden. Dafür wird in den theoretischen Grundlagen eine

³ Anmerkung: Die Untersuchung wurde in Rheinland-Pfalz durchgeführt, wo ‚Förderschule‘ die korrekte Bezeichnung der Institution ist. Daher wird im Folgenden dieser Begriff verwendet.

umfassende Basis erarbeitet. Im dritten Kapitel wird zunächst die methodische Vorgehensweise erläutert. Im Anschluss folgen die Darstellung sowie Interpretation der Ergebnisse. Abschließend wird das gesamte Vorgehen reflektiert.

In der Thesis wird eine genderinklusive Schreibweise verwendet. Um alle Geschlechtsidentitäten miteinzubeziehen, werden bevorzugt geschlechtsneutrale Begriffe verwendet. An anderen Stellen werden durch das Sternchen weibliche, männliche und andere Geschlechteridentitäten inkludiert.

2 THEORETISCHE GRUNDLAGEN

In diesem Kapitel werden die theoretischen Grundlagen der Thesis dargelegt. Zunächst wird dabei auf den Bereich der Jugendhilfe geschaut, in welchem das Konzept der Traumapädagogik entstanden ist. Weiter wird als Setting, in dem die empirischen Untersuchungen stattfinden werden, der Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung beleuchtet. Im Anschluss folgt die Hauptthematik der Traumapädagogik. Hier werden Definitionen, Symptome und zentrale Elemente dargestellt. Am Ende dieses Kapitels werden wichtige Erkenntnisse zusammengefasst und die der Theorie entnehmbare Relevanz der Traumapädagogik in der Arbeit mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen aufgezeigt.

2.1 JUGENDHILFE

RECHTLICHE GRUNDLAGEN

Um die rechtlichen Grundlagen zu definieren, wurde im Jahr 1991 das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG, SGB VIII) etabliert.⁴ Dieses beinhaltet Aspekte der Organisation, Zuständigkeit, Kosten- und Datenschutzbestimmungen und schreibt zu erbringende Leistungen seitens der Jugendhilfe fest.⁵ Dazu gehören die erzieherischen Hilfen, wobei es sich um Beratungs-, Betreuungs- und Hilfsangebote für Jugendliche und deren Familien handelt.⁶ Ein Rechtsanspruch besteht dann, wenn *„eine dem Wohl des Kindes oder Jugendlichen entsprechende Erziehung nicht gewährleistet ist und die Hilfe für seine Entwicklung geeignet und notwendig ist“* (§ 27 Abs. 1 SGB VIII).⁷ Im Jahr 2005 wurde das Kinder- und Jugendhilfegesetz um das Kinder- und Jugendhilfweiterentwicklungsgesetz (KICK) ergänzt, in welchem der Schutzauftrag als eine essenzielle Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe aufgeführt wird.⁸ Mittlerweile ist die Jugendhilfe auch für Kinder und Jugendliche mit seelischen Beeinträchtigungen und für junge Volljährige verantwortlich.⁹

ADRESSATEN UND BEGRIFFLICHKEITEN

Jugendhilfestatistik und empirische Studien haben gezeigt, dass sich die Familien der Kinder und Jugendlichen in der Erziehungshilfe von der ‚Normalbevölkerung‘ unterscheiden.¹⁰ Betroffene Familien sind häufig mehrfachen belastenden sozioökonomischen und bio-psycho-

⁴ Vgl. Hechler, 2011, S. 18

⁵ Vgl. Stange, 2009, S. 126

⁶ Vgl. §§ 27-35 SGB (VIII) in Hechler, 2011, S. 18

⁷ Hechler, 2011, S. 18

⁸ Vgl. ebd., S. 18

⁹ Vgl. Krüger & Zimmermann, 2006, S. 6 in Stange, 2009, S. 126

¹⁰ Vgl. Trede, 2009, S.31 in Hechler, 2011, S. 18

sozialen Faktoren ausgesetzt. Laut Ellinger (2011) gilt, je höher die familiäre Belastung und soziale Benachteiligung und je weniger Ressourcen zur Bewältigung zur Verfügung stehen, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass den Kindern erzieherische Hilfen hoher Intensität zuteilwerden.¹¹ In den letzten Jahren ist ein Anstieg der Inobhutnahmen zu beobachten. Pro Tag werden ca. 87 Kinder und Jugendliche in das System der stationären Jugendhilfe aufgenommen.¹² Bezüglich ihres Alters fällt auf, dass jüngere Kinder seltener Hilfen der Erziehung beanspruchen und sich diese eher auf die Arbeitsfelder der Erziehungsberatung oder Sozialpädagogischen Jugendhilfe belaufen. Auffällig ist weiterhin, dass das männliche Geschlecht bei der stationären Jugendhilfe häufiger vertreten ist.¹³ Diese Fakten sind allerdings nicht zu pauschalisieren. Geschlecht, Alter und Risikofaktoren führen nicht automatisch zur Notwendigkeit erzieherischer Hilfen. Vielmehr spielt das Zusammenspiel verschiedener Faktoren und deren Auswirkungen eine tragende Rolle. Dieses Verständnis mit einem weiten Blick seitens der Fachkräfte ermöglicht es, Familien zu sehen, welche Unterstützung benötigen, auch wenn sie nicht dem ‚typischen‘ Schema angehören. Beispielsweise können auch wohlhabende Familien Erziehungsweisen praktizieren, die dem Wohl der Kinder oder Jugendlichen schaden.¹⁴ Um dies beurteilen zu können und die entsprechenden Maßnahmen zu ergreifen, ist eine fachliche Expertise bezüglich der Begrifflichkeiten notwendig. Es handelt sich hierbei um juristische Begriffe, die nie vollständig definiert werden können, um auch auf besondere Fälle einzugehen.¹⁵ Im Folgenden werden Konzepte und Definitionen aufgeführt, welche die Begriffe inhaltlich beschreiben und juristischen Entscheidungen als Grundlage dienen.

Unter *Kindeswohl* versteht man laut dem Oberlandesgericht Köln das Recht auf „*Förderung seiner Entwicklung und Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.*“¹⁶ Relevante Aspekte bei der Überprüfung sind die Persönlichkeit und erzieherische Eignung der Eltern. Dabei wird deren Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme sowie die Unterbringung und die Betreuung mit dem Fokus auf der emotionalen Bindung genauerer Betrachtung unterzogen.¹⁷ Um die Bedingungen einer gesunden menschlichen Entwicklung zu beurteilen, werden zwei Konzepte zu Rate gezogen. Zum einen die Bedürfnispyramide nach Maslow (1981), welche sich von der Basis bis zur Spitze aus physiologischen Bedürfnissen, Sicherheits-Motiven, sozialen Motiven, Ich-Motiven und Selbstverwirklichung zusammensetzt. Zum anderen gibt es das Konzept der Salutogenese von Antonovsky

¹¹ Vgl. Hechler, 2011, S. 19

¹² Vgl. Goldbeck et al., 2013, S. 36

¹³ Vgl. Trede, 2009 in Hechler, 2011, S. 19

¹⁴ Vgl. Zöllner, 1997 in Hechler, 2011, S. 19

¹⁵ Vgl. Hechler, 2011, S. 20

¹⁶ OLG Köln vom 18.06.1996 – 25 UF 236/98, zit. nach Krause, 2009, S.45 in Hechler, 2011, S. 20f.

¹⁷ Vgl. ebd., S. 21

(1997). Im Fokus steht hier die Frage, was den Menschen gesund hält.¹⁸ Dafür ist das Kohärenzgefühl, ein Gefühl der Stimmigkeit, essenziell. Dieses setzt sich aus drei Aspekten zusammen: darunter die Verstehbarkeit, welche meint, dass die Umwelt vorhersehbar, strukturiert und erklärbar ist. Weiterhin die Handhabbarkeit, also die Verfügbarkeit über nötige Ressourcen zur Aufgabenbewältigung und schließlich die Bedeutsamkeit und Sinnhaftigkeit, welche in engem Zusammenhang mit der intrinsischen Motivation stehen.¹⁹ Es können bestimmte Grundbedürfnisse festgehalten werden, die ein Kind braucht, um sich gesund entwickeln zu können und glücklich zu sein. Branzelton und Greenspan (2002), zwei Kinderärzte und -psychiater, formulieren folgende Grundbedürfnisse eines Kindes:

- Beständige liebevolle Beziehungen
- Körperliche Unversehrtheit
- Erfahrungen, die auf individuelle Unterschiede zugeschnitten sind
- Entwicklungsgerechte Erfahrungen
- Grenzen und Strukturen
- Stabile, unterstützende Gemeinschaften und kulturelle Kontinuität
- Eine sichere Zukunft²⁰

Fegert (1999) veröffentlichte eine erweiterte Darstellung, welche zusätzlich auf die Folgen eines Mangels von Bedürfnissen eingeht. So sind bei dem Grundbedürfnis nach einer stabilen Beziehung als mögliche Folgen Auffälligkeiten der Nähe-Distanz-Regulierung bis zu Bindungsstörungen aufgeführt. Der Mangel an Schutz vor Gefahren von materieller und sexueller Ausbeutung kann zu Anpassungs- und posttraumatischen Störungen führen.²¹

Kindeswohlgefährdung meint eine „*gegenwärtige in einem solchen Maße vorhandene Gefahr, dass sich bei der weiteren Entwicklung eine erhebliche Schädigung (des Kindes) mit ziemlicher Sicherheit voraussehen lässt*“.²² Um dies einschätzen zu können, wird zunächst das betroffene Kind in den Fokus genommen. Dazu wird die Erheblichkeit der Gefährdungsmomente analysiert. Hierfür werden Intensität, Dauer und Häufigkeit betrachtet. Darauf folgend werden mögliche Schädigungen untersucht, um im Anschluss daran die Wahrscheinlichkeit der Schädigungen nach den Gefährdungsmomenten einzuschätzen. Fortan wird das Augenmerk auf die Eltern gelegt. Zum einen müssen deren Fähigkeiten eingeschätzt werden: Können sie gefährdende Momente abwenden oder geeignete Maßnahmen ergreifen? Dazu wird überprüft, ob sie sowohl biopsychosozial als auch sozioökonomisch fähig sind, die

¹⁸ Vgl. Hechler, 2011, S. 22

¹⁹ Vgl. Methfessel, 2008, S. 706f.

²⁰ Hechler, 2011, S. 23

²¹ Vgl. Fegert, 1999 in Hechler, 2011, S. 24

²² Schmid & Meysen, 2006 in Schleiffer, 2015, S. 71

Kindeswohlgefährdung zu verhindern. Zum anderen spielt die Bereitschaft zur Ergreifung von Maßnahmen seitens der Eltern eine wichtige Rolle.²³

Wurde eine Gefährdung festgestellt, wird der *erzieherische Bedarf* bestimmt, um dieser entgegenzuwirken. Dabei wird eine Einschätzung vorgenommen, welche Maßnahmen für welche Personen ergriffen werden müssen.

Für die Analyse und Diagnostik der aufgeführten Begrifflichkeiten werden Hilfeplangespräche geführt. Daran sind die Eltern, das Jugendamt und später auch Mitarbeitende der Kinder- und Jugendhilfe beteiligt. Die Entwicklung des *Hilfeplans* gestaltet sich nach einem bestimmten Schema. Nach der Klärung der Anlässe folgt in der Diagnostik die konkrete Analyse. Auf dieser Grundlage werden erzieherische Maßnahmen ergriffen, im Anschluss durchgeführt und unter kontinuierlicher Evaluation modifiziert. Unter anderem beschreibt der Hilfeplan die Beteiligung der Betroffenen, die Zusammenarbeit der Fachkräfte, eine Entscheidungsgrundlage für Kostenträgende und stellt einen Vertrag zwischen allen Beteiligten dar.²⁴

MAßNAHMEN

Um die passenden Maßnahmen ergreifen zu können, ist es wichtig, den erzieherischen Bedarf genau zu analysieren und zu definieren. Es werden verschiedene Hilfen zur Erziehung unterschieden, wovon im Folgenden ausgewählte weiter erläutert werden.²⁵

Soziale Gruppenarbeit (§ 29 SGB VIII)

Dabei handelt es sich um ein ambulantes Angebot, welches sich an ältere Kinder und Jugendliche richtet. Die Gruppenstunde findet regelmäßig einmal pro Woche statt und differenziert sich in themenzentrierte Gruppen (z.B. Aggressionen), themenoffene Gruppen oder Neigungsgruppen (z.B. Sport). Intention ist die Überwindung von Entwicklungsschwierigkeiten und Verhaltensproblemen mithilfe eines gruppenpädagogischen Konzeptes, das auf das soziale Lernen ausgerichtet ist. Aufgrund der Pauschalfinanzierung ist keine Leistungsbewilligung durch das Jugendamt notwendig, wodurch die Soziale Gruppenarbeit ein niederschwelliges Angebot darstellt. Damit gilt sie auch als bedeutsame Verknüpfungsstelle allgemeiner Kinder- und Jugendarbeit und Maßnahmen der Hilfe zur Erziehung.²⁶

Sozialpädagogische Familienhilfe (§ 31 SGB VIII)

Bei dieser ambulanten, intensiven Form der Erziehungshilfe für die gesamte Familie stehen die Bewältigung von Erziehungsaufgaben und Alltagsanforderungen im Vordergrund. Hier

²³ Vgl. Hechler, 2011, S. 25

²⁴ Vgl. Hechler, 2011, S. 26ff.

²⁵ Vgl. ebd., S. 28

²⁶ Vgl. ebd., S. 29

wird ein mehrperspektivischer Ansatz verfolgt und auf die Gesamtfamilie, die Eltern- und Paarbeziehung, Eltern-Kind-Beziehung und die einzelnen Familienmitglieder geschaut. Daraus resultieren breite Arbeitsfelder, von der Erziehungsberatung, über die Haushaltsführung bis zur Nachhilfe für die Kinder.²⁷

Erziehung in einer Tagesgruppe (§ 32 SGB VIII)

Diese teil-stationäre Hilfe ist eine Ergänzung der sonstigen Lebenswelt des Kindes und birgt eine kompensatorische Intention in sich. Ziel ist die Unterstützung der Familie in schulischen, familiären und individuellen Belangen, sodass das Kind trotzdem in der Familie bleiben und eine stationäre Unterbringung vermieden werden kann. Elemente der Erziehung in einer Tagesgruppe sind Betreuungs-, Bildungs- und Therapieangebote sowie Elternberatung und Familienbildung.²⁸ In einer Gruppe sind acht bis zehn Kinder und bis zu drei Fachkräfte.²⁹

Heimerziehung, sonstige betreute Wohnform (§ 34 SGB VIII)

Dabei handelt es sich um eine stationäre Maßnahme, eine Form der Fremdplatzierung.³⁰ Heimerziehung ist notwendig, wenn Kinder oder Jugendliche aus bestimmten Gründen vorübergehend oder auf längere Sicht nicht in ihrer Herkunftsfamilie leben können, wollen oder dürfen. Die Kinder und Jugendlichen bringen eine Biographie mit in die Heimunterbringung, deren Ausmaß an traumatischen Erlebnissen, Frustration und Defiziten teilweise erst während des Aufenthalts im Heim ersichtlich wird.³¹ Mögliche Problemfelder, denen Kinder und Jugendliche vor dem Ergreifen notwendiger Maßnahmen ausgesetzt waren, können beispielsweise Suchterkrankungen der Eltern, Gewalt, Missbrauch oder negative Veränderungen familiärer Interaktionsmuster sein.³² Durch pädagogische und therapeutische Angebote wird das Kind oder der Jugendliche in seiner Entwicklung gefördert.³³ Als zentrale Aufgabe der Heimerziehung bezeichnet Günder (2000) die Schaffung eines positiven Lebensortes, an dem jeder Mensch so angenommen und wertgeschätzt wird, wie er ist, ein (vorübergehendes) neues Zuhause finden kann und in seinen Lebensplänen unterstützt wird.³⁴ Auch die Arbeit mit der Familie ist von großer Bedeutung. Es wird untersucht, ob eine Rückkehr in die Familie oder eine Unterbringung in einer Pflegefamilie möglich ist.

²⁷ Vgl. Hechler, 2011, S. 31

²⁸ Vgl. a.a.O.

²⁹ Vgl. Heidemann & Greving, 2021, S. 45

³⁰ Vgl. Hechler, 2011, S. 29

³¹ Vgl. Günder, 2000, S. 28f.

³² Vgl. Eckstein & Kirchhoff, 1999 in Günder, 2000, S. 29

³³ Vgl. Hechler, 2011, S. 29

³⁴ Vgl. Günder, 2011, in Heidemann & Greving, 2021, S. 38

Sind dies keine Optionen, so wird die Heimunterbringung als langfristige Maßnahme mit dem Ziel der Erziehung zur Selbstständigkeit festgelegt.³⁵

Innerhalb der Heimerziehung werden verschiedene Betreuungsformen unterschieden, wovon im Folgenden ausgewählte dargestellt werden.

Wohngruppe/Binnenwohngruppe

Dabei handelt es sich um Wohngruppen, die sich innerhalb einer größeren Einrichtung befinden. Bis zu zehn Kinder oder Jugendliche unterschiedlichen Alters und Geschlechts leben zusammen. Es gibt Einzel- oder Zweibettzimmer, die nach eigenen Wünschen gestaltet werden können. Gemeinsam mit den vier Erzieher*innen, welche sich im Schichtdienst abwechseln, sorgen sie für sich selbst (einkaufen etc.) und streben eine familienähnliche Lebensform an.³⁶

Außenwohngruppe

Außenwohngruppen gehören organisatorisch betrachtet zum Stammheim, sind jedoch außerhalb angesiedelt. Diese Form soll den Lebensweltbezug für die Kinder und Jugendlichen erhöhen. Strukturell gleicht die Außenwohngruppe der Binnenwohngruppe. Hinzu kommt hier eine Hauswirtschaftskraft, welche für das leibliche Wohl sorgt. Besonders ist die erhöhte Autonomie und leichtere Integration in den Sozialraum, welche ausdrücklich erwünscht sind.³⁷

Familienwohngruppe

Diese Betreuungsart gleicht strukturell der Außenwohngruppe. Ein Ehepaar wohnt mit sechs oder mehr und eventuell eigenen Kindern in einem Haus. Dies kommt der ‚gewöhnlichen‘ Familie am nächsten. Voraussetzung ist, dass einer der beiden Ehepartner eine sozialpädagogische Ausbildung hat. Zusätzlich werden sie von einer Fachkraft unterstützt. Allerdings gestaltet es sich etwas schwer, Ehepaare zu finden, die sich dieser Aufgabe annehmen wollen.³⁸

Jugendwohngemeinschaft (JWG)

Um das bereits aufgeführte Ziel der selbstständigen Lebensführung anzustreben, gibt es für Jugendliche ab 16 Jahren außengeleitete Wohngruppen, die in der Stadt verteilt sind. Dieses Angebot richtet sich vor allem an Jugendliche, bei denen die Heimerziehung eine langfristige Maßnahme darstellt.³⁹ In einer Gruppe leben bis zu sechs Jugendliche, die für sich

³⁵ Vgl. Hechler, 2011, S. 29

³⁶ Vgl. Heidemann & Greving, 2021, S. 51f.

³⁷ Vgl. ebd., S. 52f.

³⁸ Vgl. ebd., S. 54

³⁹ Vgl. Hechler, 2011, S. 32

selbst verantwortlich sind. Unterstützt werden sie durch eine Fachkraft, die mit Rat und Tat zur Seite steht und zu bestimmten Zeiten da ist.⁴⁰

Fünf-Tage-Gruppe

In dieser Betreuungsform werden bis zu sieben Kinder und Jugendliche von Montag bis Freitag betreut und verbringen die Wochenenden bei ihren Eltern. Neben der Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen ist hier die Elternarbeit sehr wichtig, um so bald wie möglich eine Entlassung aus der stationären Betreuung zu ermöglichen.⁴¹

Intensivgruppe

Eine weitere besondere Betreuungsform ist die (heilpädagogische) Intensivgruppe. Die hier lebenden Kinder und Jugendlichen zeigen starke Sozialisations- und Verhaltensstörungen. Die Gruppengröße liegt bei bis zu sieben Kindern und Jugendlichen, jedoch ist der Betreuungsschlüssel höher. Hier werden mindestens fünf Erzieher*innen sowie Heilpädagog*innen und Therapeut*innen eingesetzt, welche zusätzlich Einzel- und Kleingruppenangebote offerieren.⁴² In den letzten Jahren stieg die Nachfrage an Betreuungsplätzen in Intensivgruppen an. Dafür gibt es verschiedene Gründe. Einmal aufgrund von zu später Unterbringung in einer stationären Einrichtung, sodass die Kinder und Jugendlichen in Regelgruppen aufgrund von Aggressionen nicht zumutbar wären. Ein weiterer Auslöser ist der Wandel der Pädagogik hin zu mehr Partizipation und einer partnerschaftlichen Arbeitsweise, welche bei Kindern und Jugendlichen, die Konfrontation und Grenzsetzung brauchen, nicht greift. Weiterhin entlassen nach Schwabe und Wust (2008) Kinder- und Jugendpsychiatrien ihre Klient*innen aus Kostengründen zu früh in die Heimerziehung.⁴³

2.2 FÖRDERSCHWERPUNKT EMOTIONALE-SOZIALE ENTWICKLUNG

DEFINITION UND PERSONENKREIS

Im Förderschwerpunkt ESENT, ehemals Schule für Erziehungshilfe, werden Schüler*innen⁴⁴ beschult, bei denen Lernprozesse, emotionales Erleben sowie soziale Verhaltensweisen aufgrund psychischer Erlebens- und Verarbeitungsweisen und ihrer Lebensbiographie beeinträchtigt sind.⁴⁵ Die Entwicklung emotionaler Kompetenzen bezieht sich unter anderem auf die Bereiche des Emotionserlebens, -ausdrucks, -verständnisses und der Emotionsregulati-

⁴⁰ Vgl. Heidemann & Greving, 2021, S. 56

⁴¹ Vgl. Heidemann & Greving, 2021, S. 58

⁴² Vgl. a.a.O.

⁴³ Vgl. Schwabe & Wust, 2008, S. 8 in Heidemann & Greving, 2021, S. 58f.

⁴⁴ Anmerkung: Im weiteren Verlauf wird Schüler*innen durch SuS abgekürzt.

⁴⁵ Vgl. ZSL, online abrufbar

on⁴⁶ und sind notwendig, um mit den eigenen Gefühlen und den Gefühlen anderer angemessen umgehen zu können. Diese Kompetenzen können im Rahmen sozialer Erfahrungen erworben werden. Umgekehrt dienen emotionale Kompetenzen der angemessenen sozialen Interaktion und der Ausführung selbstwirksamen Verhaltens. Emotionale und soziale Kompetenzen stehen also miteinander in Interdependenz. Soziale Kompetenzen sind ein übergeordnetes Konstrukt, welches Kommunikations- und Interaktionsfähigkeiten beschreibt, die sich an gesellschaftlichen Normen orientieren. Dazu gehören beispielsweise Anpassungsvermögen, Flexibilität und Kooperationsfähigkeiten.⁴⁷ Eine Folge von Defiziten im Bereich der emotionalen und sozialen Kompetenzen ist eine beeinträchtigte Person-Umwelt-Beziehung.⁴⁸ Diese Beeinträchtigungen sind nicht etwa in der Persönlichkeit festgeschrieben, sondern repräsentieren Erfahrungen, Erlebnisse und gelernte Interaktionsmuster. Von anderen Menschen werden diese Expressionen oft als Verhaltensauffälligkeiten wahrgenommen.⁴⁹ Die Begrifflichkeit dieses Phänomens hat einen langen Wandel hinter sich. Es ist wichtig, die verwendeten Bezeichnungen kritisch zu hinterfragen und zu reflektieren, da sie die öffentliche Wahrnehmung und auch das pädagogische Handeln von Fachkräften beeinflussen.⁵⁰ Zunächst einmal soll an dieser Stelle der Begriff ‚Verhalten‘ definiert werden, wie er der Pädagogik bei Verhaltensauffälligkeiten zugrunde liegt. Diese breite Definition besagt, dass es sich um alle menschlichen Aktivitäten im Wechselspiel zwischen Person und Umwelt, welche im weiteren Sinne das innere Erleben und im engeren Sinne die nach außen ersichtlichen Reaktionen implizieren, handelt.⁵¹ Dazu gehören Reaktionen auf Reize sowie willentliche Handlungen. Es wird unterschieden zwischen adaptivem und maladaptivem Verhalten. Adaptives Verhalten zur Bewältigung der Umwelt resultiert aus Wahrnehmung, Verarbeitung, Einschätzung und Aktivierung. Maladaptives Verhalten hingegen sind Formen unangemessener oder sozial unerwünschter Bewältigung der Umwelt und entstehen aufgrund dysfunktionaler Rezeptionen, Emotionen und Kognitionen. In der Fachliteratur ist auch der Terminus ‚Verhaltensstörungen‘ zu finden. Nach Myschker & Stein (2018) sei dieser konkreter, würde auch in anderen Disziplinen verwendet und in anderen Sprachen verstanden werden. Der Begriff der ‚Störung‘ suggeriert, dass sie behoben werden kann, ist aber negativ konnotiert. Kritik gibt es außerdem, da jeder Mensch sein Leben lang verschiedene Verhaltensweisen zeigt und sich immer verhält. Somit kann Verhalten nicht als gestört bezeichnet werden, sondern als qualitativ oder quantitativ von einer Norm abweichend.⁵² Weiterhin kann Verhal-

⁴⁶ Vgl. Schreyer-Mehlhop et al., 2011, S. 202 in Müller, 2021, S. 165

⁴⁷ Vgl. Müller, 2021, S. 165f.

⁴⁸ Vgl. Kultusministerkonferenz, 2000, S. 10

⁴⁹ Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2010, S. 8

⁵⁰ Vgl. Müller, 2021, S. 30

⁵¹ Vgl. Auer, 2021, S. 14

⁵² Vgl. Myschker & Stein, 2018, S. 53ff.

ten nicht an sich gestört sein, sondern nur auf eine andere Person störend wirken. Um eine Verhaltensstörung als solche zu benennen, müssen also bestimmte Bezugsnormen vorhanden sein. Zum einen braucht es einen Kontext, in dem Wahrnehmung und Bewertung stattfinden. Zudem muss die Abweichung einer kulturspezifischen Norm vorliegen, und es braucht mindestens eine weitere Person, die sich durch die Verhaltensweise gestört fühlt.⁵³ Auer (2021) hingegen beschreibt, dass der Terminus ‚Verhaltensauffälligkeit‘ sowohl in der fachwissenschaftlichen Betrachtung als auch in der Öffentlichkeit dominant wäre.⁵⁴ Auch Theunissen (2021) bezeichnet ‚Verhaltensauffälligkeit‘ als den in der Pädagogik verwendeten Begriff. In dieser Ausarbeitung wird dementsprechend der Begriff ‚Verhaltensauffälligkeit‘ verwendet. Dieser lässt sich als Verhaltens- und Erlebnisweise charakterisieren, die von den Normen und altersgemäßen Erwartungen von Außenstehenden als abweichend wahrgenommen und als Störung des Person-Umwelt-Verhältnisses interpretiert werden. Für den Betroffenen sind es jedoch subjektiv sinnvolle Verhaltensmuster. Solche Verhaltensweisen bringen eine Reihe von Schwierigkeiten und Beeinträchtigungen mit sich. Lernen, Entwicklung, Kommunikation, Interaktion, Zusammenleben, Teilhabe, Inklusion und Lebensqualität sind eingeschränkt, es besteht ein Gesundheitsrisiko, und andere Menschen können in ihrer Sicherheit gefährdet werden. In der Regel zeigen sich die Verhaltensweisen über einen längeren Zeitraum, sie sind belastend und treten häufig auf. Dies hat die Einschränkung allgemeiner erzieherischer Maßnahmen zur Folge, was wiederum spezielle pädagogische und/oder therapeutische Interventionen notwendig macht.⁵⁵ Verhaltensauffälligkeiten haben multifaktorielle Ursachen. In einem Drei-Phasen-Modell lässt sich die Genese charakterisieren. In der ersten Phase steht die Beeinträchtigung durch verschiedene Probleme in den Bereichen Anlage, Umwelt und Selbstbestimmung. In der darauffolgenden Phase formen sich maladaptive Verhaltensweisen aus, welche sich in der dritten Phase habitualisieren und sich als Verhaltensauffälligkeiten manifestieren.⁵⁶ Die gezeigten Verhaltensweisen sind vielfältig und von sehr unterschiedlicher Erscheinungsform. Beispiele hierfür sind Auffälligkeiten gegenüber Sachobjekten, wie zerstören, werfen oder entwenden; weiterhin Auffälligkeiten im emotionalen Bereich, wie schlagen, beleidigen, soziale Isolation und auch selbstverletzendes Verhalten durch kratzen, beißen oder Haare ausreißen.⁵⁷

Da es sich, wie zuvor beschrieben, bei Verhaltensauffälligkeiten um Beeinträchtigungen der Person-Umwelt-Beziehung handelt, bildet eine differenzierte Person-Umfeld-Analyse die Grundlage, um die individuelle Erlebnisverarbeitung, Erlebens- und Verhaltensweisen einge-

⁵³ Vgl. Palmowski, 2012, S. 159

⁵⁴ Vgl. Auer, 2021, S. 14

⁵⁵ Vgl. Theunissen, 2021, S. 49f.

⁵⁶ Vgl. Myschker & Stein, 2018, S. 96f.

⁵⁷ Vgl. Theunissen, 2021, S. 51

bettet in ihre Lebensumstände, zu untersuchen und berücksichtigen.⁵⁸ Dabei werden verschiedene Ebenen betrachtet, um die pädagogische Ausgangslage möglichst genau feststellen zu können. Im Folgenden werden diese Dimensionen, aufgeführt im Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.03.2000, kurz beleuchtet.⁵⁹

Persönliche Ebene

Das familiäre, soziale und schulische Umfeld beeinflussen einige persönliche Merkmale, darunter zum Beispiel Selbstwertgefühl, Impulskontrolle und Lebensmut. Widersprechen sich die Erfahrungen, welche in den verschiedenen Lebenswelten gemacht werden, kann daraus eine unrealistische Selbst- und Fremdwahrnehmung resultieren, welche sich häufig durch extreme Über- oder Unterschätzung zeigt. Aggressive, regressive oder introvertierte Verhaltensweisen können aufgrund von Erfahrungen von Alleingelassensein, Angst, Armut, Missbrauch oder emotionaler Überforderung entstehen. Charakteristisch dafür sind depressives, weinerliches und unsicheres Auftreten, mangelnde Eigeninitiative und häufige Erkrankungen. Extreme Reaktionen auf das Erlebte sind psychosomatische Symptome, Abhängigkeiten von Drogen oder Kriminalität.

Familiäre Ebene

Auf familiärer Ebene ist Zusammenarbeit mit den Eltern wichtig, die sich jedoch nicht immer einfach gestaltet. Die Lebensumstände in einer Familie prägen Kinder und Jugendliche stark. So sind auch die Eltern durch ihre eigenen Erfahrungen geprägt, welche ihre Verhaltensweisen, emotionalen Kompetenzen und Erziehungsmethoden beeinflussen. Übersteigerte Leistungserwartungen und Gewalt können beispielsweise Folge emotionaler Verwahrlosung oder fehlender Versorgung sein. Auch unberechenbare Verhaltensweisen seitens der Eltern, Suchtprobleme, Straffälligkeit, Beziehungsprobleme oder traumatische Ereignisse, wie Unfälle, Flucht oder Tod, können sich zu Belastungs- und Risikofaktoren entwickeln. Doch auch Überbehütung, Verwöhnung oder mangelndes Zutrauen zum Kind können zu ungünstigen Verhaltensweisen wie mangelndes Verantwortungsbewusstsein und sozialer Ausgeschlossenheit führen.

Schulische Ebene

Charakteristisch für SuS des Förderschwerpunktes ESENT sind ein Mangel an Lernmotivation, Aufmerksamkeit, Konzentration und leichte Ablenkbarkeit. Dies schränkt die Leistungsfähigkeit ein. Hinzu kommen extreme Wechsel zwischen Übereifer, Resignation und Enttäuschung, welche Schwankungen in Motivation, Ausdauer, Anstrengungsbereitschaft und Be-

⁵⁸ Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2010, S. 8

⁵⁹ Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2000, S.5ff.

lastbarkeit mit sich bringen. SuS wollen häufig im Mittelpunkt stehen, um möglichst viel Zuwendung von Bezugspersonen, in diesem Fall der Lehrperson, zu bekommen. Diese Faktoren beeinflussen das Unterrichtsgeschehen. Auf unklare Regeln, Über- oder Unterforderung oder Ähnliches reagieren SuS des Förderschwerpunkts ESENT sehr impulsiv und finden allein keinen Ausweg aus der Situation. Hier ist angemessenes Handeln seitens der Lehrperson gefordert, um die Eskalation eines Konfliktes zu verhindern. Weitere Verhaltensauffälligkeiten, die im Unterricht und dem Schulleben auftreten können, sind beispielsweise Regelverstöße oder Ablehnung von schulischen Autoritäten. Diese Verhaltensweisen können stigmatisierende Rollenbeschreibungen durch Mitmenschen zur Folge haben. Sind SuS häufig inneren Spannungszuständen ausgesetzt, so kann sich dies auf die Psychosomatik und -motorik auswirken. Andere mögliche Verhaltensweisen sind Rückzug, Passivität, selbstverletzendes Verhalten und Suizidgefährdung. Es besteht die Gefahr, äußere Kennzeichen dieser Verhaltensweisen falsch zu interpretieren oder zu unterschätzen.

Gesellschaftliche Ebene

Die bereits aufgeführten Ebenen werden durch die gesellschaftliche Ebene beeinflusst. Ein Mangel an finanziellen Ressourcen kann soziale Isolation zur Folge haben, wodurch Kinder und Jugendliche soziale Kontakte, Vereinstätigkeiten, Spielmöglichkeiten und Gruppenerfahrungen missen. Weiterhin haben Medien einen signifikanten Einfluss auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Die große Auswahl und ständige Verfügbarkeit können zur Reizüberflutung, Überforderung und Orientierungslosigkeit führen. Darüber hinaus führen normorientierte Darstellungen in den Medien zu falschen Vorstellungen in Themenfeldern wie Sexualität, Gewalt oder Kriminalität. Dies kann die Entwicklung eigener Normen und Werte beeinträchtigen. Das Aufwachsen in einer Gesellschaft, in der Konflikte mit Aggressionen und Gewalt gelöst werden, erschwert die Herausbildung anderer Konfliktlösestrategien und mehr Toleranz. Häufig ist dieses Verhalten in einen Teufelskreis aus erlebter Gewalt und Reproduktion ebendieser Verhaltensweisen eingebettet. Im Förderschwerpunkt ESENT besteht ein erhöhtes Risiko des Drogenkonsums, um in eine andere Welt zu flüchten. Um dies finanzieren zu können, gehen viele den Weg der Kriminalität. Dieser Gefahr muss in Kooperation mit anderen Institutionen wie der Jugendhilfe, Polizei und therapeutischen Einrichtungen begegnet werden.

PÄDAGOGISCHE INTERVENTIONEN

Intention der pädagogischen Arbeit ist, eine Passung zwischen den individuellen Bedürfnissen und Lebensumständen, gesellschaftlichen Anforderungen und Bildungsangeboten her-

zustellen. Dazu ist beispielsweise die Kooperation mit der Jugendhilfe hilfreich.⁶⁰ So kann die Teilnahme an der sozialen Gruppenarbeit zur Förderung der emotionalen und sozialen Kompetenzen sowie der freien Entfaltung beitragen.

Die Zielsetzung des Bildungsplans im Förderschwerpunkt ESENT⁶¹ ist sowohl am Bildungsplan der allgemeinen, teilweise auch beruflichen Schulen orientiert, als auch am Bildungsplan des Förderschwerpunkts Lernen. Zusätzlich zu fachlichen Lerninhalten sind im Bildungsplan für Schule für Erziehungshilfe (2010) die Bildungsbereiche emotionale und soziale Entwicklung aufgezeigt, um Handlungsfähigkeit, Aktivität und Teilhabe zu fördern.⁶² Dabei sind die Aspekte der Lern- und Leistungsmotivation, Selbststeuerung, Selbstwirksamkeit, soziale Verhaltensweisen und Kompetenzen zur Alltagsbewältigung relevant.⁶³

Im Rahmen des Förderschwerpunktes ESENT ist es wichtig, Räume zu schaffen, in denen Lernen und Entwicklung möglich ist, Fähigkeiten entfaltet werden können und somit eine Stabilisierung der Bildungs- und Lernbiographie gefördert wird.⁶⁴ Authentizität, Klarheit, Konsequenz, Flexibilität und Verlässlichkeit gehören zu den Eigenschaften einer Lehrperson, die den Lernprozess positiv beeinflussen. Das eigene Verhalten, vor allem auch bei Interventionen, muss immer wieder reflektiert, evaluiert und ggf. modifiziert werden. In der Gestaltung des Schulalltags sorgen außerdem Transparenz, Rituale, feste Abläufe⁶⁵ und das Setzen von Grenzen⁶⁶ für Verlässlichkeit, Beständigkeit, Klarheit und Sicherheit. Neben den aufgeführten Aspekten ist die Beziehungsgestaltung ein wichtiger Faktor. Voraussetzung für eine gelungene Umsetzung seitens der Lehrpersonen ist die Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie und emotionalen Befindlichkeiten.⁶⁷ Die Beziehungsgestaltung bezieht sich sowohl auf Beziehungen zwischen den SuS, also auch zwischen SuS und den Lehrpersonen. Positive, verlässliche Beziehungserfahrungen bieten den notwendigen Halt und die Orientierung, um sich mit der eigenen Persönlichkeit auseinanderzusetzen. Wie gehe ich mit Belastungen um, was sind meine persönlichen Fähigkeiten, Interessen, Wünsche, Hoffnungen, Sorgen und Ängste?⁶⁸ Auch im PSI-Modell nach Kuhl, ein Modell der Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktion, wird die Relevanz der Beziehungsgestaltung deutlich. Das Modell stellt die willentliche Handlungssteuerung unter Einfluss motivationaler, volitionaler, kognitiver und

⁶⁰ Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2010, S. 8

⁶¹ Anmerkung: Aufgrund des Studiums an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg wird hier auf den Bildungsplan des Landes Baden-Württemberg Bezug genommen.

⁶² Vgl. ZSL, online abrufbar

⁶³ Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2010, S. 8

⁶⁴ Vgl. ebd., S. 7

⁶⁵ Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2000, S. 14f.

⁶⁶ Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2010, S. 8

⁶⁷ Vgl. ebd., S. 14

⁶⁸ Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2000, S. 14

entwicklungs- und persönlichkeitspsychologischer Aspekte dar. Unter anderem besagt die Theorie, dass nur eine positive emotionale Bilanz des Extensionsgedächtnisses Aufmerksamkeit und Aufnahmefähigkeit für den Lerngegenstand, und damit die Fähigkeit eine Handlung zu initiieren, ermöglicht. Auch für die Verarbeitung schwieriger Gefühle ist das Extensionsgedächtnis relevant. Positiv besetzte Beziehungen leisten hier einen Beitrag zur grundsätzlichen positiven Gefühlslage, welche Voraussetzung für die erfolgreiche Aktivierung des Extensionsgedächtnisses ist.⁶⁹ Die Verhaltensweisen der SuS resultieren häufig aus Versuchen, mit instabilen Beziehungssituationen zurechtzukommen oder stellen einen Schutzmechanismus vor belastenden oder verletzenden Erlebnissen dar. Im Zusammensein mit anderen SuS und Lehrpersonen werden diese Beziehungsmuster angepasst. Dabei kann es jedoch auch zu starken emotionalen Reaktionen wie Ablehnung oder gar Selbst- oder Fremdgefährdung kommen. In der jeweiligen Situation liegt es an der Lehrkraft, die akute Gefahrenlage und daraus resultierende Handlungsoptionen einzuschätzen und zu beurteilen.⁷⁰ Durch dialogische Problemanalyse und Lösungssuche sollen Handlungsalternativen elaboriert werden. Dazu werden seitens der Lehrperson Entscheidungshilfen geboten. Ziel ist es aber, den SuS nach und nach mehr Verantwortung für das Lösen ihrer Probleme zu geben.⁷¹ Die Lehrperson hat dabei eine Vorbildfunktion und lebt den Umgang miteinander und mit bestimmten Situationen vor. Durch wachsende Beziehungen können die SuS Grenzsetzungen annehmen und als Unterstützung betrachten. Beziehungsgestaltung spielt auch für erfolgreiche Lernprozesse eine wichtige Rolle.⁷²

Doch nicht nur einzelne Beziehungen sind von Bedeutung, sondern die gesamte Atmosphäre in der Klassengemeinschaft. Nur eine angstfreie, wertschätzende, ermutigende und geschützte Umgebung ermöglicht gutes Lernen und fördert das Selbstkonzept.⁷³ Einen wesentlichen Beitrag leisten hierzu die Etablierung einer positiven Fehlerkultur und konstruktives Feedback. Dies ermöglicht den SuS die Erkenntnis, dass es in Ordnung ist, Fehler zu machen, man daraus lernt und diese dazu dienen, den Weg zu finden.⁷⁴

Weitere pädagogische Aspekte, die der Förderung dienen, sind die Wahrnehmung mit allen Sinnen, Verknüpfung von Wahrnehmung und Bewegung, Kommunikationsfähigkeit und Spiel. Diese bieten die Möglichkeit, die Subjektivität der Wahrnehmung zu ergreifen und erleichtern die Akzeptanz verschiedener Sichtweisen. Zudem werden Kreativität, Konzentrati-

⁶⁹ Vgl. Kuhl, S. 7

⁷⁰ Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2010, S. 13f.

⁷¹ Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2000, S. 4

⁷² Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2010, S. 13f.

⁷³ Vgl. ebd., S. 14

⁷⁴ Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2000, S. 19

ons- und Anstrengungsbereitschaft und Motorik gefördert. Die Bewegung dient vor allem dem Abbau innerer Spannungen. Viele Kinder und Jugendliche im Förderschwerpunkt ESENT haben wenig Spielerfahrungen. Durch das Einbringen spielerischer Elemente kann gelernt werden, Absprachen und Regeln einzuhalten, bis zum Ende durchzuhalten und mit Erfolgen und Misserfolgen umzugehen. Darüber hinaus sind Freude und Gemeinschaftsgefühl erfahrbar. Weiterhin ist es wichtig, bedeutsame Lerninhalte mit einem Lebensweltbezug auszuwählen und den Unterricht so zu gestalten, dass die genannten Aspekte erlebbar sind. Dafür bietet sich vor allem auch handlungs- und projektorientierter Unterricht an.⁷⁵

2.3 TRAUMAPÄDAGOGIK

2.3.1 DEFINITION TRAUMA

Das Wort ‚Trauma‘ kommt aus dem Griechischen und bedeutet Wunde. Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) hält in den ICD 10 fest, dass Trauma in belastenden Ereignissen oder bedrohlichen, katastrophenartigen Situationen begründet sind und eine Gefahr für Leben und körperliche Unversehrtheit darstellen. Folge davon sind Verstörungen, Wunden auf der Seele.⁷⁶ Der Mensch ist in diesen Momenten überfordert und verfügt nicht über die notwendigen Bewältigungsstrategien. Dabei werden starke Emotionen wie Angst, Hilflosigkeit oder Kontrollverlust ausgelöst.⁷⁷ Ein traumatisierendes Erlebnis gilt als Einschnitt in das Leben und beeinflusst nachhaltig negativ. Man unterscheidet zwei Typen von Trauma. Bei Typ I (Monotrauma) handelt es sich um traumatische Erlebnisse über einen kurzen Zeitraum, wie zum Beispiel ein Unfall oder Todesfall. Je größer das Gefühl der Hilflosigkeit, desto gravierender können die davongetragenen Folgen sein. Typ II (Multitrauma) bezieht sich auf traumatische Erlebnisse, die sich wiederholen oder über einen längeren Zeitraum hinweg geschehen. Beispiele sind hier Mobbing oder Missbrauch.⁷⁸ Trauma ist etwas Subjektives und vom Erleben der Betroffenen bestimmt. Es gibt zahlreiche Risikofaktoren, die zwar nicht automatisch zu einer Traumatisierung führen, aber dennoch eine solche auslösen können. Dazu gehören unter anderem emotionale und körperliche Misshandlung, Schulwechsel, elterlicher Drogenkonsum, Trennung der Eltern, emotionale Vernachlässigung, Flucht oder Tod eines Familienangehörigen.⁷⁹ An dieser Stelle ist anzumerken, dass 80% der Traumatisierungen von Kindern und Jugendlichen im familiären Umfeld stattfinden.⁸⁰ Ob eine Traumati-

⁷⁵ Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2000, S. 19, S. 16ff.

⁷⁶ Vgl. WHO, 2000, S. 169 in Scherwath & Friedrich, 2020, S. 20

⁷⁷ Vgl. Weiß, 2008, S. 19

⁷⁸ Vgl. Eckhardt, 2013, S. 9

⁷⁹ Vgl. Weiß, 2008, S. 21

⁸⁰ Vgl. Goldbeck et al., 2013, S. 36

sierung aus solchen Erlebnissen folgt, hängt davon ab, wie ein Mensch die erlebte(n) Situation(en) verarbeiten kann, was wiederum von der Resilienz eines Menschen abhängig ist. Demnach ist es schwierig, von einem Trauma als Ereignis zu sprechen. Eher handelt es sich um Erlebnisse, welche zu Traumatisierungen führen können. Darum wird auch vom Prozess der Traumatisierung gesprochen.⁸¹

2.3.2 TRAUMAFOLGESTÖRUNGEN

Nach Einschätzung der WHO sind traumatische Erlebnisse bei über 30% der psychischen Erkrankungen im Erwachsenenalter (teilweise) der Auslöser.⁸² Bisher gibt es in medizinisch-psychiatrischen Klassifikationssystemen noch keine Diagnose zur Beschreibung von Traumafolgestörungen. Zwar stehen posttraumatische und aktuelle Belastungsstörungen im Bezug zu belastenden Ereignissen und sind im ICD 10 und DSM-V als Störungsbilder aufgeführt.⁸³ Sie bilden aber nicht das große Feld der Traumafolgestörungen ab und sind nur eine mögliche Folge traumatisierender Erlebnisse.⁸⁴ So wird bei nur ca. 8% der betroffenen Jugendlichen die Diagnose posttraumatische Belastungsstörung (PTBS) ausgesprochen.⁸⁵ Laut Maecker (2013) steht momentan die Aufnahme komplexer PTBS in die ICD 11 zur Diskussion, welche viele Symptome von Traumafolgestörungen miteinschließen und die Behandlung erleichtern würde.⁸⁶ Als schwierig erweist sich die Beschreibung der Diagnose und die Herausforderung, Traumasymptome entsprechend der Gütekriterien zu erfassen.⁸⁷

Traumafolgestörungen bringen Schwierigkeiten in zahlreichen Entwicklungs- und Lebensbereichen mit sich. Das Spektrum ist sehr weit gefasst und individuell verschieden. Eine Sensibilität für Symptome einer Traumatisierung ist sehr wichtig, um Verhaltensweisen nicht fälschlicherweise als böswillig oder absichtsvoll einzuordnen.⁸⁸ Doch wie wird eine belastende Situation zu einem Trauma? Bei der Traumatisierung laufen zwei unterschiedliche physiologische Prozesse ab: Überregung (Hyperarousal) und Dissoziation (Hypoarousal).⁸⁹ Befindet sich ein Mensch in einer Situation, die das Gehirn als bedrohlich und beängstigend auffasst, so verändert es sein neurophysiologisches Gleichgewicht. Der Körper bereitet sich durch Erhöhung der Herzfrequenz und des Muskeltonus sowie der Ausschüttung von Adrenalin und Cortisol auf die sogenannte „traumatische Zange“, eine Flucht- oder Kampfreaktion

⁸¹ Vgl. Klappstein & Kortewille, 2020, S. 4

⁸² Vgl. Kessler et al., 2010 in Schmid, 2016, S. 12

⁸³ Vgl. Scherwath & Friedrich, 2020, S. 25

⁸⁴ Vgl. Schmid, 2016, S. 12

⁸⁵ Vgl. ebd., S. 16

⁸⁶ Vgl. Maecker, 2013 in Schmid, 2016, S. 13

⁸⁷ Vgl. Schmid, 2016, S. 14

⁸⁸ Vgl. Eckardt, 2013, S. 15

⁸⁹ Vgl. Fischer & Möller, 2018, S. 35

vor.⁹⁰ Zeitgleich werden Frontalhirn, Sprachzentrum und Hippocampus, welche Funktionen der Großhirnrinde darstellen und das Denken und Handeln steuern, ausgesetzt. Die gesamte Energie wird genutzt, um die im Hirnstamm ansässigen Notfallprogramme auszulösen. Dazu leitet die Amygdala, das Angstzentrum, die Reaktionen Flucht oder Kampf ein. Sind diese Überlebensstrategien ausführbar, kann eine Traumatisierung abgewendet werden.⁹¹ Beobachtbare Symptome während des Prozesses sind chronische Überregung, ständige Wachsamkeit und Misstrauen, jederzeit bereit, sich zu verteidigen. Das Stresslevel ist durchgängig auf einem hohen Niveau, was die Handlungsmöglichkeiten und Fähigkeit zur Selbstregulation einschränkt.⁹² Bedrohliche Situationen und alltägliche Belastungen können nicht mehr differenziert werden. Dies bringt extreme Ängstlichkeit oder Stresssensibilität mit sich. Typische Verhaltensmerkmale sind Unruhe, Konzentrations- und Leistungsschwierigkeiten sowie Impulsivität.⁹³ Hier wird deutlich, dass der zentrale Aspekt von Traumatisierungen die extreme emotionale Erregung und Aktivierung von Stressreaktionen ist, welche schlussendlich aufgrund der nicht bewältigbaren Situation in Kontrollverlust und Ausgeliefertsein münden. Gelingt die Ausführung der Überlebensstrategien Flucht oder Kampf nicht, muss ein anderer Weg gefunden werden, um mit dem Erlebten umzugehen und der Situation zu entkommen. Der andere mögliche physiologische Prozess, der ablaufen kann, ist das dissoziative Verhalten. Hier reagiert der Körper mit einem „Freezing“-Zustand, geprägt von Gefühllosigkeit und Nachgiebigkeit. Mithilfe unterschiedlicher neurophysiologischer Prozesse, wie der Senkung des Pulses sowie des Muskeltonus, der Schmerz Wahrnehmung und der Ausschüttung von Endorphinen, wird die detaillierte Wahrnehmung der Außenwelt und des eigenen Körpers reduziert. Dieser Schutzmechanismus stellt die gegenteilige Reaktion des Hyperarousal dar und dient dem Umgehen der Situation und der Überlebenseicherung. Wird dieser Mechanismus wiederholt ausgelöst, kann er problematische Anpassungsprozesse und die Entwicklung einer PTBS oder Traumafolgestörungen zur Folge haben.⁹⁴ Denn durch die Entkopplung von Wahrnehmung und Bewusstsein gelangen die Reizinformationen nicht über den Thalamus ins Gedächtnis. Dadurch kann das Geschehene nicht verarbeitet oder gar in Worte gefasst werden.⁹⁵ Menschen speichern Erlebnisse normalerweise zeitgleich in vier Dimensionen ab: Verhalten, Gefühle, Körpererleben und Gedanken. In dissoziativen Zuständen werden lediglich einzelne zusammenhanglose Fragmente der vier Ebenen gespeichert.⁹⁶ Dominieren dissoziative Reaktionen, dann haben Betroffene häufig Schwierigkeiten in der

⁹⁰ Vgl. Uttendörfer, 2009 in Scherwath & Friedrich, 2020, S. 22

⁹¹ Vgl. Scherwath & Friedrich, 2020, S. 22f.

⁹² Vgl. Schmid, 2016, S. 6

⁹³ Vgl. Scherwath & Friedrich, 2020, S. 27

⁹⁴ Vgl. Schmid, 2016, S. 4

⁹⁵ Vgl. Fischer & Möller, 2018, S. 36f.

⁹⁶ Vgl. ebd., S. 42f.

Wahrnehmung ihrer Gefühle, emotionaler Reaktionen und ihres Körperempfindens.⁹⁷ Dissoziative Zustände zeigen sich an plötzlichen, extremen Wechseln der Verhaltensweisen, Gefühle oder Gestik. So können zum Beispiel plötzlich sehr kindliches Verhalten, eine veränderte Stimme oder plötzliche, unpassende Gefühlszustände ein Hinweis sein. Dies kann individuell sehr unterschiedlich ausgeprägt sein. Weitere Indikatoren können Fähigkeiten sein, die nur in dissoziativen Zuständen vorhanden sind. Das Hören von Stimmen kann in der Kombination mit anderen dissoziativen Symptomen auch ein Merkmal sein. In manchen Fällen treten auch körperliche Schwierigkeiten auf, wie Einschränkungen in der Bewegung, Ohnmacht oder auch Einnässen, ohne dies zu bemerken.⁹⁸

Um die veränderte Funktionsweise des Gehirns eines traumatisierten Menschen anschaulich zu erklären, wird in der Literatur häufig das vereinfachte Modell des dreigliedrigen Gehirns nach Levine genutzt.⁹⁹ Das Gehirn setzt sich demnach aus dem Reptiliengehirn, dem limbischen System und dem Neokortex zusammen. Im limbischen System befindet sich die Amygdala, die Warnzentrale. Bei Gefahr informiert diese die anderen beiden Systeme: das Reptiliengehirn, um die benötigte Energie für eine Kampf- oder Fluchtreaktion bereitzustellen; und den Neokortex, auch Denker genannt, um zu erfragen, ob eine solche Reaktion vonnöten ist. Dieser letzte Kontakt, von der Amygdala zum Neokortex, ist bei traumatisierten Menschen durchbrochen, wodurch keine Überprüfung der Notwendigkeit stattfindet, und das Reptiliengehirn sich adaptiert hat, indem es sogleich reagiert.¹⁰⁰ Um dieses System zu erklären, gibt es verschiedene kindgerechte Darstellungs- und Erklärungsweisen.

Weiterhin sind Konstriktionen und Intrusionen zu beobachten. Konstriktion meint hier Vermeidungsverhalten und zeigt sich gegenüber dunklen Räumen, bestimmten Orten, Situationen oder Personen. Zum anderen beschreibt der Terminus auch die plötzliche Bewusstseinsänderung in einen dissoziativen Zustand, um die Konfrontation mit einer Flut negativer Empfindungen zu vermeiden.¹⁰¹ Intrusionen, plötzliche Flashbacks und das Wiedererleben traumatischer Erlebnisse, treten sehr häufig auf. Grund dafür sind Trigger.¹⁰²

Traumatische Erlebnisse können sich auch negativ auf das Selbstbild und die Selbstwirksamkeit auswirken. Ein Gefühl des Ausgeliefertseins führt dazu, dass Bedürfnisse nicht erkannt, Chancen nicht genutzt und das eigene Selbst als selbstunwirksam wahrgenommen

⁹⁷ Vgl. Schmid, 2016, S. 7

⁹⁸ Vgl. Wieland, 2014, S. 25ff.

⁹⁹ Vgl. Levine, 2010, S. 313 in Gahleitner et al., 2016, S. 291

¹⁰⁰ Vgl. Gahleitner et al., 2016, S. 291

¹⁰¹ Vgl. Scherwath & Friedrich, 2020, S. 31

¹⁰² Vgl. Eckardt, 2013, S. 17

werden. Zudem entstehen häufig Gefühle von Schuld und Scham.¹⁰³ Viele machen sich Vorwürfe, da sie Opfer geworden sind oder denken, dass sie die Tat provoziert hätten.¹⁰⁴

Außerdem können sich Traumatisierungen beeinträchtigend auf Körper- und Sinneswahrnehmung auswirken. Ausgangspunkt dieser Untersuchungen ist der fehlende Spannungsabbau bei Reaktionen auf traumatisierende Erlebnisse. Die für die Flucht- und Kampfreaktion bereitgestellte Energie kann in Kombination mit der „Freezing“-Reaktion nicht genutzt werden, was Hyperarousal und Muskelverspannungen zur Folge hat. Traumatisierte Menschen haben häufig Schwierigkeiten mit körperlicher Nähe. Oft wurde keine adäquate Sinnes- und Körperwahrnehmung entwickelt, um sich vor der Situation durch Betäubung zu schützen. Viele entwickeln ein schlechtes Körpergefühl oder lehnen ihren Körper sogar ab. Das hat zur Folge, dass wenig auf Hygiene geachtet wird. Auch tragen vor allem misshandelte Kinder Defizite in der Motorik und mangelhafte Orientierung in Raum und Zeit davon, was die angemessene Regulation von Nähe und Distanz erschwert. Betroffene mit Dissoziationsneigung nehmen Schmerzen, wenn sie angespannt sind, kaum wahr, wodurch es leicht zu Verletzungen kommen kann.¹⁰⁵

Schwierigkeiten in der Emotionsregulation und Stresstoleranz gehören ebenfalls zu typischen Symptomen von Traumafolgestörungen. Wie bereits ausgeführt, lösen traumatische Erlebnisse starke Gefühle aus, darunter Angst, Wut, Scham und Trauer.¹⁰⁶ Traumatisierte Personen lernen in ihrem sozialen Umfeld häufig keinen adäquaten Umgang mit Emotionen. In Kombination mit erhöhtem Stress, emotionaler Taubheit und innerer Leere aufgrund der Erlebnisse können Betroffene oft nur schwer ihre Emotionen wahrnehmen, geschweige denn in Worte fassen und unterdrücken dabei unbewusst ihre Gefühle. Dies geschieht auch aufgrund der unbewussten Angst vor der Überflutung heftiger, belastender Emotionen. Dadurch steigt die innere Anspannung, was wiederum die Handlungsoptionen reduziert und Verhaltensweisen wie Weglaufen, Selbstverletzung, aggressives Verhalten oder Drogenkonsum auslöst, um die innere Anspannung abzubauen.¹⁰⁷ Zudem werden unangenehme Empfindungen viel schneller ausgelöst und die Betroffenen brauchen länger, um sich wieder beruhigen zu können.¹⁰⁸ Eine weitere Herausforderung stellt die Erkennung von Primärgefühlen hinter Sekundärgefühlen dar. Primärgefühle sind die ersten und fundierten Reaktionen, wohingegen Sekundärgefühle stellvertretend empfunden werden, wenn die Primärgefühle nicht zugelassen werden. Aufgrund mangelnder Wertschätzung haben traumatisierte Kinder und

¹⁰³ Vgl. ebd., S. 14

¹⁰⁴ Vgl. Krysinska & Lester, 2010 in Schmid, 2016, S. 19

¹⁰⁵ Vgl. Schmid, 2016, S. 26ff.

¹⁰⁶ Vgl. Schmid, 2013 in Schmid, 2016, S. 20

¹⁰⁷ Vgl. Goldbeck et al., 2013, S. 45

¹⁰⁸ Vgl. Schmid, 2016, S. 20

Jugendliche ihre Gefühlsreaktionen adaptiert und zeigen hauptsächlich sekundäre Emotionen. Typisch hierfür ist aggressives Verhalten beim Empfinden von Angst.¹⁰⁹

Außerdem sind Schwierigkeiten bei Empathie, Mentalisierung und sozialer Wahrnehmung zu beobachten. Diese Fähigkeiten erwerben Menschen in der Regel von Bezugspersonen. In Studien zeigte sich, dass vor allem die Perspektivübernahme schwerfällt.¹¹⁰ Die Defizite stehen auch in starkem Zusammenhang mit den Schwierigkeiten im Bereich der Emotionen. Beeinträchtigungen in der sozialen Wahrnehmung können sich in impulsiven oder aggressiven Reaktionen auf kleinsten Anzeichen negativer Art in der Mimik oder Gestik zeigen.¹¹¹

Ein weiteres Symptom traumatisierter Menschen sind Schwierigkeiten im zwischenmenschlichen Bereich, darunter auch im Bindungsaufbau. Eine sichere Bindung ist die Grundlage für Entwicklungs- und Lernprozesse eines Kindes.¹¹² Sichere Bindung ist ein Schutzfaktor. Kinder mit sicheren Bindungserfahrungen sind widerstandsfähiger gegenüber psychischen Belastungen, haben bessere Bewältigungsstrategien, sind in der Lage, sich selbst Hilfe zu holen, sind sozial eingebundener, empathischer, kreativer, aufmerksamer, flexibler, haben bessere Lern- und Gedächtnisleistungen und können befriedigende Beziehungen aufbauen. Bei traumatisierten Kindern und Jugendlichen, die keine sicheren Bindungserfahrungen machen können, ist dies häufig nicht der Fall.¹¹³ Vor allem Traumatisierungen durch Bezugspersonen und im frühen Kindesalter verhindern einen Aufbau sicherer Bindungen. Studien haben ergeben, dass 80% traumatisierter Kinder einen hochunsicher-desorganisierten Bindungsstil entwickelt haben.¹¹⁴ Dies zeigt sich in ambivalenten Verhaltensweisen bezüglich Nähe und Distanz. Als Beispiel ist hier ängstliches Verhalten gegenüber den Eltern und aggressives Verhalten in Betreuungseinrichtungen zu nennen.¹¹⁵ Teilweise kommt es auch zu Bindungsstörungen. Kinder und Jugendliche empfinden extremen Stress, wenn sie ängstlich oder gar panisch sind und diesem Gefühl nicht entfliehen können, da sie in der Regel abhängig von ihren Eltern sind. Das hohe Stresslevel löst die Ausschüttung von Cortisol aus, was mit einer neurotoxischen Wirkung wiederum Veränderungen im Gehirn verursacht, welche als Bindungsstörungen diagnostiziert werden können.¹¹⁶ Nicht nur das aktuelle Bindungsverhalten ist belastet, sondern auch die Offenheit für neue, korrigierende Bindungserfahrungen erweist sich als schwierig.¹¹⁷ Häufig werden kurze Beziehungen gelebt und es wird versucht, die

¹⁰⁹ Vgl. Fischer, 2016, S. 14

¹¹⁰ Vgl. Pears & Fischer, 2005 in Schmid, 2016, S. 37

¹¹¹ Vgl. Schmid, 2016, S. 32f.

¹¹² Vgl. Fischer & Möller, 2018, S. 93

¹¹³ Vgl. Weiß et al., 2011, S. 153f.

¹¹⁴ Vgl. Hipwell et al., 2002 in Goldbeck, 2013, S. 45

¹¹⁵ Vgl. Weiß, 2008, S. 47

¹¹⁶ Vgl. Weiß et al., 2011, S. 154

¹¹⁷ Vgl. Weiß, 2008, S. 45

Kontrolle durch übertriebene Fürsorge oder Aggression zu behalten. Weiterhin dominiert die Ambivalenz extremer Nähe und extremer Distanz.¹¹⁸ Dennoch ist anzumerken, dass das Bindungssystem ein Leben lang offen für Veränderungen und neue Erfahrungen ist, und Kinder und Jugendliche, auch wenn sie in der Vergangenheit negative Bindungserfahrungen gemacht und keine sichere Bindung erfahren haben, positive Erfahrungen einer sicheren Bindung machen können.¹¹⁹

Zudem können Beeinträchtigungen im Bereich der exekutiven Funktionen auftreten. Bei Betroffenen liegt der Fokus auf dem Überleben im Moment. Planen oder in die Zukunft schauen stellen Herausforderungen dar. Dies hat zur Folge, dass Handlungen oft aus einem Impuls heraus folgen, ohne Konsequenzen zu bedenken.¹²⁰ Untersuchungen haben ergeben, dass bei traumatisierten Kindern die Selbststeuerung, Verhaltenshemmung, Aufmerksamkeitssteuerung und Planung beeinträchtigt sind.¹²¹

Ziele und Bemühungen haben für traumatisierte Menschen oftmals keine große Bedeutung. Andere sind auf der ständigen Suche nach Risiko und Gefahr. Solche Verhaltensweisen sind in Zukunftsängsten, Hoffnungslosigkeit, und Langeweile begründet. Auch die zuvor beschriebenen Probleme in der Emotionsregulation tragen dazu bei.¹²²

2.3.3 KONZEPT DER TRAUMAPÄDAGOGIK

Traumatisierte Kinder oder Jugendliche können das Angebot der Traumatherapie wahrnehmen. Im therapeutischen Setting arbeitet ein*e Therapeut*in mit einem Kind oder Jugendlichen. Zusätzlich können auch Bezugspersonen miteinbezogen werden. Es werden Gespräche mit den Bezugspersonen und dem*der Betroffenen geführt, das Spielverhalten sowie die Beziehungsgestaltung zur Therapeutin oder zum Therapeuten analysiert. Die Behandlung setzt sich aus Stabilisierung, Traumaprozessierung und Integration zusammen.¹²³ Mithilfe der Traumatherapie kann sich dem Erlebten in einem geschützten Rahmen angenähert, es besser verstanden und verarbeitet werden. Traumafolgestörungen, wie zum Beispiel Flashbacks, sind jedoch vor allem im Alltag zu beobachten. Hier setzt die Traumapädagogik an, welche in alltäglichen pädagogischen Settings praktiziert wird.¹²⁴ Dahinter steckt der Grundgedanke, dass Traumata im sozialen und/oder familiären Umfeld erlebt werden. Deshalb muss der Wiederaufbau von Vertrauen, Respekt und Selbstwirksamkeit ebenfalls in sozialen

¹¹⁸ Vgl. ebd., S. 47f.

¹¹⁹ Vgl. Weiß et al., 2011, S. 149

¹²⁰ Vgl. Schmid, 2016, S. 30

¹²¹ Vgl. Beers & De Bellis, 2002 in Schmid, 2016, S. 31

¹²² Vgl. Schmid, 2016, S. 31f.

¹²³ Vgl. Gahleitner et al., 2016, S. 335

¹²⁴ Vgl. Weiß et al., 2011, S. 71

Bezügen geleistet werden. Beziehungsarbeit, Selbstbemächtigung, Selbstregulation und gesellschaftliche Teilhabe sind dabei wichtige Elemente der Traumapädagogik.¹²⁵ Das Konzept der Traumapädagogik ist in der Jugendhilfe entstanden und hat sich in den letzten Jahren in vielen pädagogischen Arbeitsfeldern etabliert. Dabei wird nicht nur die pädagogische Arbeit mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen in den Fokus genommen, sondern auch die Handlungssicherheit der Fachkräfte sowie institutionelle Strukturen werden miteinbezogen.¹²⁶ In der Traumapädagogik werden aktuelle Kenntnisse der Psychotraumatologie auf die Pädagogik angewendet.¹²⁷ Korrigierende Beziehungserfahrungen und Förderung in Entwicklungsbereichen mit Schwierigkeiten sind dabei das Ziel. Grundlage für eine erfolgreiche Umsetzung ist ein zufriedenes und motiviertes Team. Denn die vorherrschenden Dynamiken und Intensität von Gefühlen können herausfordernd sein. Hierfür müssen einige Aspekte beachtet werden. Es ist wichtig, sich dessen bewusst zu sein, dass traumatisierte Kinder und Jugendliche einen spezifischen pädagogischen Bedarf haben und ein Schutz vor weiteren Traumatisierungen gegeben sein muss. Kommt es im Alltag zu Krisen, sind diese mit Blick auf die traumatischen Erlebnisse zu beurteilen, um adäquate Interventionen in die Wege leiten zu können. Transparenz und Partizipation sind unabdingbar, um nicht erneut Gefühle wie Kontrollverlust zu provozieren. Viele Betroffene benötigen darüber hinaus psychiatrische oder psychotherapeutische Interventionen, weshalb Möglichkeiten zu Kooperationen mit entsprechenden Fachkräften und Institutionen gegeben sein sollten.¹²⁸

Ein traumapädagogisches Konzept bezieht sich auf drei Ebenen einer Einrichtung, die alle zur erfolgreichen Umsetzung beitragen: die strukturelle Ebene, die Ebene der Mitarbeitenden und die der Kinder und Jugendlichen. Eine Versorgungskette für alle Beteiligten ist wichtig. Am Anfang der Versorgungskette stehen die Kinder und Jugendlichen, welche von Pädagog*innen betreut werden, die wiederum durch eine*n Fachdienstmitarbeiter*in stabilisiert werden. Nächstes Glied in der Versorgungskette ist die Leitungsebene, welche ebenfalls eine stabilisierende Funktion hat und durch Supervision, externe Beratung oder im Austausch mit anderen Leitungskräften Unterstützung findet. Ein wichtiges Instrument in der pädagogischen Arbeit stellen traumapädagogische Interaktionsanalysen dar. Nach Krisen können gemeinsam Auslöser, Methoden und Bedürfnisse analysiert werden. Dies gibt Mitarbeitenden Stabilität und Sicherheit in ihrer Arbeit.¹²⁹

¹²⁵ Vgl. ebd., S. 16ff.

¹²⁶ Vgl. Weiß et al., 2011, S. 7f.

¹²⁷ Vgl. Goldbeck, 2013, S. 46

¹²⁸ Vgl. ebd., S. 46f.

¹²⁹ Vgl. ebd., S. 49f.

2.3.4 METHODEN DER TRAUMAPÄDAGOGIK

Im Folgenden werden wichtige Elemente und Ansatzpunkte der Traumapädagogik aufgeführt und erläutert. Diese gehen teilweise ineinander über und ergänzen sich.

DER SICHERE ORT

An oberster Stelle steht der ‚sichere Ort‘. Im Sinne der ‚Pädagogik des Sicheren Ortes‘ sollen im Rahmen der Traumapädagogik sichere Orte, emotionale Dialoge und geschützte Handlungsräume geschaffen werden.¹³⁰ Die Erfahrung von Kontrollverlust, Verletzung und Ausgeliefertsein von Traumatisierten wirkt sich negativ auf das Sicherheitsgefühl aus. Um dieses Gefühl wieder zu erwecken, braucht es sowohl innere, als auch äußere sichere Orte. In verlässlichen und bewältigbaren Lebensräumen und Alltagsbedingungen können Kinder und Jugendliche in einem langen Prozess wieder das Gefühl von Sicherheit erlangen.¹³¹ Der ‚sichere Ort‘ stellt die Grundlage traumapädagogischen Handelns dar. Dafür braucht es maximale Transparenz, Vorhersagbarkeit und Partizipation.¹³² Traumatisierte Kinder und Jugendliche haben zwar ein großes Bedürfnis nach Sicherheit, können Strukturiertheit und Regeln aber nur schwer annehmen. Zu haltgebenden Strukturen zählen individuelle Wochenpläne, öffentliche Dienstpläne der Betreuungspersonen und Rituale zu besonderen Festtagen, Aufnahmen und Abschieden. Diese gilt es konsequent und transparent umzusetzen, ohne Verunsicherung auszulösen und die Kinder und Jugendlichen aktiv an der Ausgestaltung teilhaben zu lassen.¹³³ Nur selten kann dies vollständig gegeben sein. Dennoch ist es sehr wichtig, das Ziel zu verfolgen und eventuell entstehende Änderungen zeitnah zu erklären, um die Sicherheit wiederherzustellen. Sicherheit soll auch dadurch gewährleistet werden, dass keine Fremden die Wohngruppe betreten dürfen und auch Familienbesuche außerhalb stattfinden. Dadurch kann auch Retraumatisierung vermieden und Stabilität geboten werden.¹³⁴ Retraumatisierungen können durch erneute Misshandlungen durch Mitarbeitende, Peers oder bei Familienbesuchen ausgelöst werden.¹³⁵ Um einen äußeren sicheren Ort zu erschaffen, spielen verschiedene Faktoren eine Rolle. So zum Beispiel eine freundliche Gestaltung der Wohnräume, ein gewisses Maß an Ordnung, intaktes Mobiliar und eine angenehme Atmosphäre. Auch ist es wichtig, dass die Kinder und Jugendlichen Rückzugsmöglichkeiten

¹³⁰ Vgl. Kühn, 2006 in Weiß et al., 2011, S. 33

¹³¹ Vgl. Weiß et al., 2011, S. 33f.

¹³² Vgl. Goldbeck, 2013, S. 47f.

¹³³ Vgl. Gahleitner et al., 2016, S. 310

¹³⁴ Vgl. Goldbeck, 2013, S. 47f.

¹³⁵ Vgl. ebd., S. 210

haben. Um dies zu gewährleisten, sind Türschilder, Regeln zum Betreten des eigenen Zimmers und Aufbewahrungsmöglichkeiten für persönliche Wertgegenstände wichtig.¹³⁶

REGELN UND GRENZEN

In Institutionen gibt es bestimmte Regeln. Bei traumatisierten Kindern und Jugendlichen kommt es bei starren Regeln schnell zur Eskalation oder sie finden kaum Beachtung. Stattdessen ist hier ein individueller Charakter von Relevanz.¹³⁷ Es bedarf eines bindungsorientierten Ansatzes, um Regeln einzuführen. Ziel ist nicht die Einhaltung, sondern das Sinnverständnis von Regeln. Bei Regelüberschreitungen sind Dialog und klares Feedback gefragt. Dabei ist es von großer Bedeutung, Konsequenzen nicht als Strafe durchzusetzen, sondern dadurch ein Verständnis für die Regel zu schaffen, um an der Einhaltung arbeiten zu können. Dadurch entsteht ein gemeinsamer Wille statt eines einseitigen Durchsetzens durch pädagogische Fachkräfte.¹³⁸ Regeln bieten einen Orientierungsrahmen, geben Halt, setzen Grenzen und bieten Schutz. Somit leisten sie einen Teil zur Gestaltung eines sicheren Ortes. Bei der Festlegung ist es wichtig deren Sinn und Funktion zu reflektieren. Dient eine Regel oder Grenze wirklich dem Schutz, kann sie eher angenommen werden. Doch nur Regeln an sich reichen nicht aus, um ein sicheres und stabiles Umfeld zu schaffen, denn sie müssen auch eingehalten werden. Dazu bedarf es Beziehung, Präsenz, Sorge und Wohlwollen.¹³⁹

PARTIZIPATION

Das Mitwirken an der Alltagsgestaltung bietet die Chance positiver Erfahrungen in den Bereichen Autonomie, Kompetenz und Zugehörigkeit.¹⁴⁰ Durch Partizipation kann ein Stück Kontrolle und Vertrauen gewonnen werden. Dafür sollten sich die Mitarbeitenden den Stufen der Partizipation bewusst sein. Stufe 0 bedeutet, dass keine Informationen, beispielsweise über die Alltagsgestaltung, erhalten werden. Für traumatisierte Kinder und Jugendliche besteht auf dieser Stufe das höchste Risiko für Retraumatisierungen und Trigger, da erlebte Situationen des Kontrollverlustes und Ausgeliefertseins wiederholt werden. Die erste Stufe, mit der Mitteilung von Informationen, gilt daher als Mindestanforderung. Bei den darauffolgenden Stufen muss der Grad der Partizipation gut reflektiert werden, um Überforderung zu vermeiden. Auf Stufe 2 haben Kinder und Jugendliche Möglichkeiten der Mitsprache. Es wird

¹³⁶ Vgl. Scherwath & Friedrich, 2020, S. 79ff.

¹³⁷ Vgl. Goldbeck, 2013, S. 54

¹³⁸ Vgl. Scherwath & Friedrich, 2020, S. 78f.

¹³⁹ Vgl. Natho, 2015, S. 296ff.

¹⁴⁰ Vgl. BAG Traumapädagogik, 2011 in Gahleitner et al., 2016, S. 109

nach Meinungen gefragt. Entscheidungen treffen am Ende jedoch die pädagogischen Fachkräfte. Mitbestimmung ist die Grundlage der dritten Stufe. Diese kann angewendet werden, sobald das Kind oder der*die Jugendliche in der Lage ist, Entscheidungen zu treffen. Im Dialog werden Kontroll- und Wahlmöglichkeiten gegeben. Die höchste Stufe der Partizipation ist die Selbstbestimmung. Hier können Eigenverantwortlichkeit und Selbstwirksamkeit erlebt werden.¹⁴¹ In empirischen Untersuchungen wird deutlich: Je höher der Partizipationsgrad, desto besser werden Hilfeplanziele akzeptiert und auch die Kooperationsbereitschaft in der Jugendhilfeeinrichtung sowie der Schule steigt.¹⁴²

BINDUNGSARBEIT

Bindungsaufbau ist eine zentrale Aufgabe der Traumapädagogik. Bindungssicherheit ermöglicht Exploration und Neugierde und begünstigt einen besseren Umgang mit positiven und negativen Gefühlen. Um dies zu erreichen, bedarf es Feinfühligkeit und Sensibilität für die Signale des Kindes, um diese richtig zu interpretieren und adäquat sowie zeitnah zu reagieren. Dadurch können positive Affektmuster gelernt werden, welche Verlässlichkeit und Vorhersagbarkeit mit sich bringen. Konnte diese Erfahrung nicht gemacht werden, kommt es zu schnellen stark emotionalen Reaktionen. Dementsprechend ist es wichtig, korrigierende Beziehungserfahrungen zu machen. Aufgrund der Bindungserfahrungen der Kinder und Jugendlichen kann sich auch die Bindung zu pädagogischen Fachkräften als herausfordernd erweisen. So kann im Kontakt mit einer pädagogischen Fachkraft zum Beispiel eher ein Gefühl der Angst entstehen, und es wird ein Bindungsbedürfnis auslöst, was das Lernen einschränkt.¹⁴³ Korrigierende Beziehungserfahrungen gelingen in einem traumapädagogischen Milieu durch Transparenz und Berechenbarkeit, Beziehungsangebote, Wertschätzung, Lob und Ermutigung, Bedürfnisorientierung, Partizipation und Freude.¹⁴⁴

Für die Entwicklung einer sicheren Bindung spielt auch der Dialog eine wichtige Rolle. Durch die Versprachlichung emotionaler Zustände können Affektzustände verstanden werden. Bei vielen traumatisierten Kindern und Jugendlichen fanden diese Dialoge nicht statt. Somit können sie Affektzustände nicht benennen oder gar differenzieren. Es liegt daher an pädagogischen Fachkräften, diesen Gefühlserlebnissen Worte zu geben. Damit daraus eine sichere Bindung wachsen kann, sind Dialogik sowie zeitliche Nähe zum Vorkommnis wichtig.¹⁴⁵

¹⁴¹ Vgl. Weiß et al., 2011, S. 138f.

¹⁴² Vgl. Institut für Kinder- und Jugendhilfe, 2015 in Gahleitner et al., 2016, S. 112

¹⁴³ Vgl. Weiß et al., 2011, S. 145f.

¹⁴⁴ Vgl. Schmid, 2013 in Gahleitner et al., 2016, S. 82

¹⁴⁵ Vgl. Weiß et al., 2011, S. 147f.

Weiterhin stellen Blick- und Körperkontakt wichtige Bestandteile dar. Berührungen geben Halt, Trost, Sicherheit, Geborgenheit und können beruhigen.¹⁴⁶ Traumatisierte Kinder und Jugendliche, die dies nicht erfahren haben, erleben Körperkontakt schnell als übergriffig, und es werden negative Gefühle ausgelöst, obwohl tief im Inneren der Wunsch danach besteht. Deshalb muss unter kontinuierlicher Rückversicherung langsam und gegebenenfalls erst im weiteren Prozess des Beziehungsaufbaus begonnen werden. Wurden Betroffene sexuell missbraucht, suchen sie häufig viel (sexuellen) Körperkontakt. Hier ist es wichtig, Grenzen zu ziehen, um eine Reinszenierung zu verhindern. In diesen Fällen sollte eher mit Versprachlichung gearbeitet werden.¹⁴⁷

Besonders wichtig ist der Faktor Zeit. Um sichere, korrigierende Beziehungserfahrungen machen zu können, brauchen Kinder und Jugendliche Zeit im Sinne der Dauer des Prozesses und im Sinne der gemeinsamen Zeit mit Bezugsbetreuer*innen. Diese Zeit sollte fest eingeplant werden, um auch in schwierigen Zeiten die Sicherheit einer guten gemeinsamen Zeit mit einer persönlich bedeutsamen Person zu haben. Gerade nach Fehlverhalten seitens des Betroffenen ist diese Zeit von großer Bedeutung. So kann der Ausweg aus dem Teufelskreis der Suche nach Zuneigung und Aufmerksamkeit nach Fehlverhalten gelingen. Innerhalb dieser Zeit sollen auch andere Entwicklungsbereiche gefördert werden und somit ein Beitrag zur Resilienz geleistet werden.¹⁴⁸

GUTE GRÜNDE

Das Konzept des guten Grundes ist ein wichtiges Element traumapädagogischer Arbeit. Denn Auslöser eines jeden Verhaltens ist ein Bedürfnis.¹⁴⁹ Das Verhalten von Kindern und Jugendlichen wird als entwicklungsbedingt logisch und subjektiv sinnvoll betrachtet.¹⁵⁰ Dabei wird immer eine gute Absicht verfolgt, auch wenn es sich um problematische Verhaltensweisen handelt. Mögliche Intentionen können Schutz, Vermeidung von Schmerz oder das Wiedererlangen der Kontrolle sein.¹⁵¹ Bei der Suche nach dem guten Grund ist es wichtig, die Kinder und Jugendlichen nicht „Warum tust du das?“ zu fragen, da dadurch Schuldgefühle ausgelöst werden können. Besser ist die Frage „Du tust das, weil...?“.¹⁵²

SELBSTBEMÄCHTIGUNG

Kinder und Jugendliche zur Selbstbemächtigung zu befähigen bedeutet, sie zu aktiv handelnden, autonomen Menschen, befreit von Dependenz und Ohnmacht zu machen. Es gilt,

¹⁴⁶ Vgl. Gahleitner et al., 2016, S. 279

¹⁴⁷ Vgl. Weiß et al., 2011, S. 148f.

¹⁴⁸ Vgl. Goldbeck, 2013, S. 53

¹⁴⁹ Vgl. Scherwath & Friedrich, 2020, S. 67

¹⁵⁰ Vgl. Gahleitner et al., 2016, S. 23

¹⁵¹ Vgl. Scherwath & Friedrich, 2020, S. 69

¹⁵² Vgl. Weiß, 2013 in Gahleitner et al., 2016, S. 293

Betroffene in dem zu würdigen, was sie bisher in ihrem Leben geleistet haben. Um zur Selbstbemächtigung zu befähigen, sind die Förderung des Selbstverstehens, der Selbstakzeptanz, Körperempfinden und Gefühle, Selbstregulation und Körperwahrnehmung bedeutsam.¹⁵³ Selbstbemächtigung leistet damit einen wesentlichen Beitrag zur Vermeidung dissoziativer Reaktionen.

Zur Förderung des *Selbstverstehens* ist die Auseinandersetzung mit dem Ablauf der Prozesse im Körper und Gehirn hilfreich. Hier wird gerne das Bild des dreigliedrigen Gehirns zum besseren Verständnis genutzt, welches in Kapitel 2.3.2. erläutert wurde. Ebenfalls ist es wichtig zu erklären, dass bestimmte Verhaltensweisen aus traumatischen Erlebnissen resultieren und es ‚normal‘ ist, diese weiterhin in sich zu tragen. Themen wie Gewalt gegen Kinder und Jugendliche sollten enttabuisiert werden, um darüber sprechen zu können und auch deutlich zu machen, dass es keine Einzelfälle sind.¹⁵⁴

Um die *Selbstakzeptanz* zu fördern, kann die Frage nach dem Warum helfen, um den guten Grund für spezifische Verhaltensweisen herauszufinden und diese besser verstehen und annehmen zu können. Dadurch kann die Handlungsfähigkeit in diesen Bereichen wiedererlangt werden, was auch positive Auswirkungen auf das Selbstwirksamkeitserleben hat. Weiterhin müssen Handlungsweisen von pädagogischen Fachkräften, die den Selbstwert Betroffener bedrohen könnten, eliminiert werden. Das bedeutet einen sensiblen Umgang mit Hierarchie und dem Bestimmen über Andere. Es ist wichtig, eine wertschätzende Haltung einzunehmen, positive Beziehungen zu gestalten, Mitgefühl statt Mitleid zu zeigen, in den Kindern und Jugendlichen keine Opfer, sondern Experten ihres Lebens zu sehen, ihre Lebensleistungen zu würdigen und ihnen zuzuhören. In dem Aspekt der Selbstzuwendung wird eine liebevolle und wertschätzende Beziehung zum Selbst angestrebt. Dies kann durch Achtsamkeitsübungen wie Tagesreflexionen realisiert werden.¹⁵⁵

Körperempfinden und Gefühle können durch Erlernen entsprechenden Vokabulars besser ausgedrückt werden. Die Verortung der Empfindungen in Verknüpfung mit der Berührung der entsprechenden Stelle kann für die Wahrnehmung sensibilisieren.¹⁵⁶

Die Fähigkeit der *Selbstregulation* wirkt sich positiv auf die Selbstwirksamkeit aus und kann Flashbacks entgegenwirken. Zunächst müssen dafür Auslöser von Überregung identifiziert werden. Im nächsten Schritt gilt es herauszufinden, welche Empfindungen dabei ausgelöst

¹⁵³ Vgl. Weiß et al., 2011, S. 165

¹⁵⁴ Vgl. Weiß et al., 2011, S. 165ff.

¹⁵⁵ Vgl. ebd., S. 168f.

¹⁵⁶ Vgl. ebd., S. 170

werden und wie die Situation vorausgeahnt werden kann.¹⁵⁷ Hierfür gilt es, den Körper als Frühwarnsystem zu erkennen und dadurch den Neokortex darüber zu informieren, dass keine reale Gefahr besteht. So kann Überregung oder Dissoziieren vermieden werden. Manche Kinder und Jugendliche brauchen hier eine Person, die von außen die Rolle des Denkers mit Sätzen wie „Du wirst nicht alleingelassen“, übernimmt und dadurch die Situation regulieren kann.¹⁵⁸ Danach ist es wichtig den/die Auslöser, also den guten Grund, durch Leitfragen wie „Wann steigt dein Stresslevel?“ zu identifizieren. Hier können auch Visualisierungen zu Zeitpunkt und Situation sowie ein Stressbarometer hilfreich sein.¹⁵⁹ Außerdem muss häufig ein Weg gefunden werden, die im Überregungszustand aufgebrauchte Energie abzubauen zu können. Dies kann durch körperliches Auspowern erreicht werden. Weiterhin ist es wichtig, Betroffene darauf aufmerksam zu machen, wenn es ihnen schwerfällt angenehme Stimuli anzunehmen und sie eher die Tendenz haben, diese durch entsprechendes Verhalten ins Negative zu wenden.¹⁶⁰

Der Aspekt der *Körperwahrnehmung* kann beispielsweise in Erlebnispädagogik eingebettet werden. In verschiedenen Aktivitäten können Kraft, Geschicklichkeit, Angst und Vertrauen in den eigenen Körper thematisiert werden. Darüber hinaus können Tätigkeiten wie Tanz oder Kampfsport helfen, überschüssige Energie abzubauen und sich des eigenen Körpers bewusst zu werden.¹⁶¹

EMOTIONSREGULATION

Wie auch bei dem Aspekt der Bindungsarbeit schon angeklungen ist, können emotionale Kommunikationsweisen den Umgang mit Emotionen fördern, denn traumatisierte Kinder und Jugendliche haben sich gewisse Überlebensstrategien angeeignet, welche subjektiv sinnvolle Kommunikationswege darstellen. Im Kontext der Traumapädagogik sind Geduld und Sensibilität mit diesen Verhaltensweisen gefragt. Erfolgreiche Kommunikation braucht eine Vertrauensbasis und eine gemeinsame Sprache.¹⁶² Emotionsregulation kann auch mithilfe sogenannter Emotionsprotokolle gefördert werden, die am Abend reflektiert werden. Dies ist nur in Kombination mit Psychoedukation durchführbar.¹⁶³ Emotionsregulation wird zudem in den Bereichen der Selbstregulation und Bindungsarbeit positiv beeinflusst. Zur gezielten Förderung der Emotionsregulation gibt es verschiedene Methoden. Dabei kann mit Medien gearbeitet werden, um für die eigenen Emotionen zu sensibilisieren. Bei der Ko-Regulation

¹⁵⁷ Vgl. ebd., S. 171f.

¹⁵⁸ Vgl. Gahleitner et al., 2016, S. 295

¹⁵⁹ Vgl. Zentrum für Traumapädagogik Hanau, 2014 in Gahleitner et al., 2016, S. 296

¹⁶⁰ Vgl. Weiß et al., 2011, S. 171f.

¹⁶¹ Vgl. ebd., S. 174

¹⁶² Vgl. ebd., S. 34

¹⁶³ Vgl. Goldbeck, 2013, S. 52

wird dem Gegenüber geholfen, seine Emotionen zu regulieren. Die Emotionen des Anderen werden dabei anerkannt, aber nicht mitgeföhlt. Stattdessen wird Ruhe bewahrt, um beruhigend zu wirken. Dies ist auch wichtig, um eine Eskalation zu vermeiden. Kommt es zu einer stark affektiven Reaktion, sollte dem Kind oder Jugendlichen die Option eröffnet werden, aus der Situation herauszugehen und sich zu beruhigen. Es ist wichtig, keine Handlungsweisen zu zeigen, die die Emotionen zusätzlich stärken könnten. Wichtig ist auch, das Geschehene nachzubesprechen, wenn die Lage sich wieder beruhigt hat. Eine weitere Methode ist die Validierung. Diese steht in Zusammenhang mit dem guten Grund und basiert auf der Annahme, dass es keine ‚falschen‘ Emotionen gibt. Validierung kann auf zwei verschiedenen Wegen ablaufen: die Beschreibung der Emotionen des Gegenübers oder das Zeigen von Verständnis. Anerkennung und Wertschätzung der Emotionen des Gegenübers werden hier vorgelebt. Im Sinne des Modelllernens, einer weiteren Methode, kann damit zudem ein Beitrag zu den sozialen Kompetenzen geleistet werden. Des Weiteren ist es wichtig, als pädagogische Fachkraft die Primärgeföhle hinter den Sekundärgeföhlen zu erkennen. Aspekte wie die Passung von Mimik und Geföhlsreaktion oder Angemessenheit des Geföhls gilt es dabei kritisch zu hinterfragen.¹⁶⁴

PSYCHOEDUKATION

Mithilfe von Psychoedukation sollen nicht darin ausgebildeten Menschen medizinische und/oder psychologische Thematiken nähergebracht werden, um sich selbst besser verstehen zu können, die Geföhlswelt zu entlasten und Handlungsstrategien entwickeln zu können.¹⁶⁵ Durch Psychoedukation kann das bei traumatisierten Menschen häufig geschädigte Kohärenzgeföhle nach dem Modell der Salutogenese von Antonovsky wiederhergestellt werden.¹⁶⁶ Psychoedukation basiert auf fünf Elementen. Bei der Entlastung werden Hypothesen zur Entstehung des Traumas aufgestellt, die deutlich machen, dass die Schuld nicht beim Kind oder Jugendlichen liegt.¹⁶⁷ Anschließend folgt die Externalisierung, um problematische Verhaltensweisen als nicht absichtlich, sondern im traumatisierenden Erlebnis begründet zu deklarieren und damit auch von Sanktionen freizusprechen. Bei der Ich-Stärkung werden Symptome zu dem Teil des Kindes oder Jugendlichen zugeordnet, welcher sich an das Erlebte erinnert. So werden die Symptome nicht als zur Person gehörend betrachtet, sondern von ihr getrennt.¹⁶⁸ Zur Normalisierung und Entpathologisierung der Symptome werden diese als „normale Reaktionen auf unnormale Ereignisse“¹⁶⁹ bezeichnet. Schließlich gilt es, die

¹⁶⁴ Vgl. Fischer, 2016, S. 8ff.

¹⁶⁵ Vgl. Klappstein & Kortewille, 2020, S. 33f.

¹⁶⁶ Vgl. Antonovsky, 1997 in Scherwath & Friedrich, 2020, S. 127

¹⁶⁷ Vgl. Hensel, 2017 in Klappstein & Kortewille, 2020, S. 38

¹⁶⁸ Vgl. Klappstein & Kortewille, 2020, S. 38

¹⁶⁹ Ebd., S. 39

Autonomie zu fördern und Hoffnung zu geben. Dabei wird sich an den Ressourcen und Kompetenzen orientiert.¹⁷⁰

SKILLS, NOTFALLLISTE UND NOTFALLKOFFER

Um besser mit unangenehmen Gefühlen und herausfordernden Situationen umgehen zu können, werden im Rahmen der Traumapädagogik gemeinsam mit dem*der Betroffenen individuelle Notfallprogramme ausgearbeitet. Diese sollten kontinuierlich überprüft, reflektiert und angepasst werden. Skills beschreiben hier Fähigkeiten, die helfen eine Situation zu überwinden oder von selbstverletzenden oder suizidalen Gedanken ablenken. Diese können verschiedener Art sein. So können extreme Sinnesreize Skills darstellen: beispielsweise kalt oder heiß duschen, etwas sehr Scharfes oder Saures auf der Zunge haben, ein beißender Geruch oder auch schrille Geräusche. Weiterhin gibt es Achtsamkeits- und Ablenk-Skills wie Zählübungen, Atemübungen, zeichnen oder schreiben. Sogenannte Ressourcen-Skills lösen positive Emotionen oder Erinnerungen aus. Dies kann ein Lieblingslied, besonderes Essen, ein Foto oder auch ein Telefonat mit einem wichtigen Menschen sein. Auch alltägliche Aktivitäten wie der Abwasch, sich umziehen oder duschen können den gewünschten Effekt haben. Um in einer Stresssituation auf diese Skills zugreifen zu können, ist es wichtig, eine Notfallliste anzulegen. Zehn konkrete Skills werden hierarchisch notiert. Erfüllen einzelne Skills nicht ihre Wirkung, kann auf die Notfallliste geschaut werden. In einem Notfallkoffer werden alle wichtigen Dinge, die in einer komplexen Stresssituation benötigt werden könnten, aufbewahrt. Darunter die Notfallliste und Utensilien, die zur Umsetzung der einzelnen Skills benötigt werden. Für unterwegs können Materialien für spezifische Skills in ein kleines Täschchen gepackt werden.¹⁷¹

IMAGINATIONSÜBUNGEN

Manchen Betroffenen helfen Imaginationsübungen, um sich von der Situation zu distanzieren. Bei der Tresorübung beispielsweise wird ein Tresor für die belastenden Erlebnisse geschaffen. Eine weitere Übung ist die Fernbedienungsübung. Mit dem Bild der Fernbedienung kann der innere Film gesteuert werden. Die Steuerung bezieht sich zum einen auf Geschwindigkeit und Lautstärke, und zum anderen auf den Inhalt. Zur gelungenen Umsetzung sollten Details im Vorfeld besprochen werden.¹⁷²

RESILIENZFÖRDERUNG

Resilienzförderung stellt ebenfalls eine Methode der Traumapädagogik dar. Dabei wird analysiert, was den Menschen gesund hält. Hier kann wieder ein Bezug zum Modell der Saluto-

¹⁷⁰ Vgl. ebd., S. 40

¹⁷¹ Vgl. Scherwath & Friedrich, 2020, S. 161ff.

¹⁷² Vgl. Besser, 2008, S. 80 in Scherwath & Friedrich, 2020, S. 165

genese nach Antonovsky hergestellt werden.¹⁷³ Resilienz befähigt einen Menschen, sich extremen Stresssituationen zu stellen und sie zu überwinden. Traumatisierte Kinder und Jugendliche verfügen nicht über ausreichend Resilienz, um sich dem Erlebnis zu stellen. Daher gilt es, diese zu fördern, um das Geschehene überwinden zu können.¹⁷⁴ In der traumapädagogischen Arbeit kann vor allem auf personale Ressourcen Einfluss genommen werden. Dazu gehören unter anderem Selbstwertgefühl, Selbstwirksamkeitserleben, Zugehörigkeitsgefühl, emotionale Kompetenzen, Zukunftsvorstellungen und Handlungskompetenzen.¹⁷⁵ Empirische Studien konnten herausstellen, dass personale Ressourcen wesentlich zur Resilienz beitragen.¹⁷⁶ Bei traumatisierten Kindern und Jugendlichen war das in der Vergangenheit häufig nicht der Fall, weshalb eine angemessene Förderung notwendig ist.¹⁷⁷

FÜRSORGE DER MITARBEITENDEN

Um als pädagogische Fachkraft einen sicheren Entwicklungsraum für Kinder und Jugendliche herstellen zu können, braucht es auch für die Mitarbeitenden gewisse Maßnahmen, um Überforderung, Überlastung oder sekundäre Traumatisierung zu vermeiden.¹⁷⁸ In der pädagogischen Arbeit begegnen Mitarbeitende permanent den Hintergründen und Auswirkungen von Traumatisierungen. Dies löst häufig existenzielle Fragen auf und es besteht das Risiko sekundärer Traumatisierung.¹⁷⁹ Dabei handelt es sich um Traumatisierung durch Erzählungen von Betroffenen.¹⁸⁰ Um das zu verhindern, sollten gewisse Maßnahmen der Fürsorge getroffen werden. Darunter Partizipation, Transparenz, Reflexion, Supervision und gut funktionierende Arbeitsteams. Weiterhin hat Selbstfürsorge eine präventive Wirkung. Dafür muss die Selbstfürsorge an sich akzeptiert werden; ein achtsamer Umgang mit dem eigenen Körper und Ressourcen, Regenerationsmöglichkeiten, Reflexion der eigenen Haltung und positive Freizeitgestaltung sind hier zu nennende Aspekte.¹⁸¹

2.4 ZUSAMMENFASSUNG WICHTIGER ERKENNTNISSE

Im vorangegangenen Kapitel wurde in der Darstellung der Komplexität von Traumatisierungen und ihre Folgen deutlich, welche Herausforderungen dadurch im pädagogischen Alltag entstehen können. Kinder und Jugendliche, die durch traumatisierende Erlebnisse mit heftigen Emotionen wie Angst, Hilflosigkeit und Kontrollverlust konfrontiert waren, zeigen vielseitige und individuell verschiedene Symptome von Traumafolgestörungen, die sich gravierend

¹⁷³ Vgl. Natho, 2015, S. 285ff.

¹⁷⁴ Vgl. Zander, 2011, S. 54

¹⁷⁵ Vgl. Natho, 2015, S. 285ff.

¹⁷⁶ Vgl. Krause & Lorenz, 2009, S. 74 in Natho, 2015, S. 289

¹⁷⁷ Vgl. Natho, 2015, S. 289

¹⁷⁸ Vgl. Weiß et al., 2011, S. 35

¹⁷⁹ Vgl. Gahleitner et al., 2016, S. 139

¹⁸⁰ Vgl. Scherwath & Friedrich, 2020, S. 189

¹⁸¹ Vgl. Gahleitner et al., 2016, S. 148f.

auf das weitere Leben auswirken können. Hier ist seitens pädagogischer Mitarbeitenden viel Sensibilität für die Thematik und deren Auswirkungen auf das Alltagsleben gefragt. Dazu sind Fachwissen und methodische Kompetenzen essenziell, denn Trigger und Retraumatisierungen müssen unbedingt vermieden werden. Gleichzeitig sind gezielte Förderung in Entwicklungsbereichen sowie korrigierende Beziehungserfahrungen an einem „sicheren Ort“ unbedingt notwendig. Die Jugendhilfe stellt ein pädagogisches Setting dar, in welchem Traumapädagogik praktiziert wird. Vor allem in der Heimunterbringung finden traumapädagogische Konzepte großen Anklang. Denn Traumatisierungen sind bei Kindern und Jugendlichen in der Kinder- und Jugendhilfe ein sehr häufiges Erscheinungsbild.¹⁸² Häufig akkumulieren sich mehrere Risikofaktoren, wie familiäre Belastung und soziale Benachteiligung. Bedürfnisse wie Sicherheits-Motive der Bedürfnispyramide nach Maslov können nicht erfüllt werden, ebenso wie das Kohärenzgefühl nach dem Konzept der Salutogenese nach Antonovsky und weitere Grundbedürfnisse. Dies bringt Beeinträchtigungen in der persönlichen Entwicklung mit sich.

In den theoretischen Grundlagen wurde der Förderschwerpunkt ESENT als weiteres pädagogisches Setting aufgeführt. Die SuS kennzeichnen Defizite in emotionalen und sozialen Kompetenzen, welche aus Erlebnissen, Erfahrungen und gelernten Interaktionsmustern resultieren. Ursache ist die Akkumulation verschiedener Belastungs- und Risikofaktoren auf unterschiedlichen Ebenen, wie zum Beispiel familiär und persönlich. Darunter werden auch traumatisierende Erlebnisse aufgeführt. Ein gewisses Feingefühl für eventuelle traumatisierende Erlebnisse, also eine Traumasensibilität, ist hier wichtig. Hier gibt es Überschneidungen mit dem Personenkreis der Kinder- und Jugendhilfe. Die spezifischen Beeinträchtigungen in verschiedenen Entwicklungsbereichen können mithilfe traumapädagogischer Praktiken gefördert werden. Weiterhin bieten eine traumapädagogische Grundhaltung sowie das Konzept des sicheren Ortes einen geschützten Rahmen, in dem Entwicklung und Lernen stattfinden, positive Beziehungserfahrungen gemacht und Halt und Orientierung erfahren werden können. Hat ein Kind oder ein*e Jugendliche*r Traumatisierendes erlebt, sieht man dies nicht auf den ersten Blick. Doch um traumapädagogische Methoden anzuwenden, ist dies auch gar nicht ausschlaggebend. Denn viele Aspekte korrelieren mit den beschriebenen Entwicklungsbeeinträchtigungen und Defiziten bei der Schülerschaft des SBBZ ESENT. Traumapädagogik kann demnach in beiden aufgeführten pädagogischen Arbeitsfeldern angewendet werden und erweist sich als äußerst relevant. Um dies begründet darzustellen und zu überprüfen, beschäftigt sich die vorliegende Thesis mit der Umsetzung der Traumapädagogik in der Praxis: Welche Chancen eröffnet das Feld der Traumapädagogik in der Schule

¹⁸² Vgl. Schmid, 2013 in Gahleitner et al., 2016, S. 83

und wo sind aber auch Grenzen der Umsetzung? Dazu wird die pädagogische Arbeit im Setting Schule empirisch untersucht, um den IST- Stand zu ermitteln und Möglichkeiten der Anwendung von Traumapädagogik zu evaluieren.

3 EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

Dieses Kapitel widmet sich der empirischen Untersuchung der ausgewählten Forschungsfrage. Zunächst wird eine Einordnung in die qualitative Sozialforschung vorgenommen. Um das methodische Vorgehen zu beschreiben, wird zuerst das Setting für die Durchführung der Untersuchung dargestellt. Im Anschluss wird die Stichprobe vorgestellt und der zeitliche Ablauf erläutert. Darauf folgt die empirische Untersuchung. Hierfür wird der Prozess der Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung erklärt, woraufhin die Ergebnisse objektiv dargestellt werden. Anschließend folgt die Interpretation der Ergebnisse in Bezug auf die gewählte Fragestellung und die erarbeiteten theoretischen Grundlagen. Schließlich wird das gesamte Vorgehen einer Reflexion unterzogen.

3.1 QUALITATIVE SOZIALFORSCHUNG

Sozialwissenschaften versuchen die Wirklichkeit abzubilden und unterliegen deshalb empirischen Forschungsmethoden. Man unterscheidet dabei qualitative und quantitative Sozialforschung, welche unterschiedliche Schwerpunkte setzen, wodurch ein Synergieeffekt entstehen kann.¹⁸³ Laut Mayring (2002) reichen rein quantitative Untersuchungen nicht mehr aus, es müsse sich auch mit der Qualität auseinandergesetzt werden. Die Entwicklung hin zur Erweiterung um qualitative Forschungsmethoden lässt sich seit den 70er Jahren in verschiedenen Disziplinen beobachten.¹⁸⁴ Laut Stegmüller unterschieden sich qualitative und quantitative Analysen im verwendeten Vokabular. So haben quantitative Termini eine numerische Funktion, wohingegen es sich bei qualitativen Begriffen um Alltagsbegriffe handle, die klassifiziert werden können.¹⁸⁵ Weiterhin unterscheiden sich die Untersuchungsformen in ihrer Komplexität. Während in quantitativen Analysen einzelne Variablen isoliert betrachtet werden, wird mit qualitativen Methoden die Komplexität der menschlichen Wirklichkeit abgebildet. Wie bereits aufgezeigt, können quantitative und qualitative Analysen durch ihre unterschiedliche Fokussierung und Vorgehensweise zusammenwirken. Für eine erfolgreiche wissenschaftliche Analyse muss zunächst der Untersuchungsgegenstand bekannt sein. Daher bietet sich als erster Schritt eine qualitative Analyse an. Auf dieser Basis können quantitative Daten erhoben werden, sofern dies intentioniert wird.¹⁸⁶ Es gibt verschiedene Untersuchungspläne und -verfahren, die je nach Forschungsfrage ausgewählt werden.¹⁸⁷ Die Frage-

¹⁸³ Vgl. Baur & Blasius, 2019, S. 1ff.

¹⁸⁴ Vgl. Mayring, 2002, S. 9f.

¹⁸⁵ Vgl. Stegmüller, 1970, S. 19 in Mayring, 2015, S. 17f.

¹⁸⁶ Vgl. Mayring, 2015, S. 19ff.

¹⁸⁷ Vgl. Mayring, 2002, S. 40

stellung der vorliegenden Thesis erfordert einen qualitativen Ansatz, da der Fokus auf individuellen Erfahrungen und Sichtweisen liegt, welche in ihrer Komplexität untersucht werden. Daher werden im Folgenden die Grundsätze des qualitativen Ansatzes erläutert.

Qualitative Untersuchungen setzen die Subjektbezogenheit in den Fokus. Dabei ist das Subjekt sowohl Ausgangspunkt als auch Ziel der Analyse. Zu Beginn des Vorgehens steht eine umfassende deskriptive Darstellung des Untersuchungsgegenstandes.¹⁸⁸ Um diese strukturiert zu gestalten, bieten sich Klassifizierungen an, wobei das erhobene Material nach bestimmten Kategorien geordnet werden kann.¹⁸⁹ Weiterhin spielt die Interpretation eine wichtige Rolle. Denn der Untersuchungsgegenstand kann nie vollständig erfasst werden. Dies resultiert aus der Subjektivität und Intentionalität von Handlungen. Auch ist der Aspekt der Alltagsnähe zu beachten. Um einen idealen Eindruck zu erhalten, ist der Untersuchungsgegenstand immer in seinem natürlichen, alltäglichen Kontext zu analysieren. Zwar gibt es immer leichte Verzerrungen, jedoch können diese durch den alltagsnahen Ansatz der qualitativen Analyse reduziert werden. Ein weiterer Grundsatz ist die Verallgemeinerbarkeit. Die Verallgemeinerung muss schrittweise erfolgen. Als schwierig erweist sich die Repräsentativität einer Stichprobe, welche laut Vertreter*innen der qualitativen Methode nie vollständig hergestellt werden könne. Darüber hinaus liegen qualitativen Analysen häufig kleine Stichproben zugrunde. Somit muss die Verallgemeinerung immer im jeweiligen Fall begründet sein. Mithilfe von Argumenten, welche auf dem Fall basieren, können Überträge auf andere Situationen und Zeiten geleistet werden.¹⁹⁰

Qualitative Analysen sind selten standardisiert. Aufgrund der Subjektivität qualitativer Forschung wird den Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität, welche in quantitativen Analysen Anwendung finden, eine andere Bedeutung zugeschrieben.¹⁹¹ Um Objektivität zu gewährleisten, wurden dafür spezifische Kriterien herausgearbeitet. So soll Neutralität in der Interpretation der erhobenen Daten bewahrt werden. Dafür ist die forschende Person angehalten, in die Auswertung keine persönlichen Befindlichkeiten einfließen zu lassen. Daran schließt das Kriterium der kontrollierten Subjektivität an. In qualitativen Analysen ist Subjektivität unvermeidbar und stellt einen wesentlichen Bestandteil dar. Wichtig ist die Reflexion, um einen angemessenen Umgang zu finden. Strategien wie Selbstbeobachtung und Selbstreflexion in Bezug auf gewählte Methoden, persönliche Voraussetzungen, Verteilung der Aufmerksamkeit und den eigenen biographischen Hintergrund, finden hier Anwendung. Ein weiterer Aspekt der Objektivität ist die intersubjektive Nachvollziehbarkeit. Durch transparen-

¹⁸⁸ Vgl. Mayring, 2002, S. 20

¹⁸⁹ Vgl. Mayring, 2015, S. 24

¹⁹⁰ Vgl. Mayring, 2002, S. 20ff.

¹⁹¹ Vgl. Misoch, 2015, S. 231ff.

te Darstellung der Vorgehensweise sowie reflektierte und kritische Interpretation unter Berücksichtigung unterschiedlicher Interpretationsweisen, kann der gesamte Ablauf nachvollzogen werden. Das Gütekriterium der Reliabilität zeichnet sich in der qualitativen Forschung durch Verlässlichkeit aus, welche wiederum in transparenten und begründeten Darstellungen des gesamten Prozesses ersichtlich wird. Validität drückt aus, ob in der Untersuchung gemessen wurde, was gemessen werden sollte. Dies lässt sich bei einer klaren Dokumentation und Begründung der methodischen Entscheidungen erkennen.¹⁹² Auch Schaffer und Schaffer (2020) stellen dar, dass sich Validität in der qualitativen Forschung in der passgenauen Wahl der Erhebungsmethode spiegelt.¹⁹³

Zur Bearbeitung der ausgewählten Fragestellung dieser Ausarbeitung werden qualitative Analysen in Form von teilnehmenden Beobachtungen und Leitfadeninterviews durchgeführt. Dadurch kann die Umsetzung der Traumapädagogik in der Praxis beobachtet und die Sichtweisen und Erfahrungen der Lehrpersonen können erfragt werden. Daraus ergibt sich ein realistisches Bild der momentanen Situation, woraus Relevanz, Chancen und Grenzen der traumapädagogischen Arbeit ableitbar sind. Die beschriebenen Gütekriterien sind in der folgenden Ausarbeitung erfüllt. Die Vorgehensweise wird Schritt für Schritt begründet dargestellt, und die Ergebnisse werden im Sinne der Intersubjektivität kritisch reflektiert. Selbstreflexionen und -beobachtungen werden vorgenommen.

3.2 METHODISCHES VORGEHEN

3.2.1 SETTING DER UNTERSUCHUNG

Als Kooperationspartner für diese Ausarbeitung diente das Caritas-Förderzentrum St. Rafael in Altleiningen, Rheinland-Pfalz. Die Einrichtung gehört zur CBS Caritas Betriebsträgergesellschaft mbH Speyer, welche wiederum unter dem Dach des Caritasverbandes der Diözese Speyer steht. Die folgenden Informationen sind der Homepage¹⁹⁴, dem Leitbild¹⁹⁵ und Gesprächen mit Mitarbeitenden entnommen.

PÄDAGOGISCHES KONZEPT

Grundlage des pädagogischen Konzeptes, welches kontinuierlich evaluiert und weiterentwickelt wird, ist das system-lösungsorientierte Modell von Steve de Shazer und Insoo Kim Berg, in dem die Entwicklungsfähigkeit eines jeden Menschen im Mittelpunkt steht. In der Einrichtung werden entsprechend des Konzeptes die Stärken und Fähigkeiten der Kinder,

¹⁹² Vgl. Misoch, 2015, S. 233ff.

¹⁹³ Vgl. Schaffer & Schaffer, 2020, S. 239

¹⁹⁴ Vgl. CBS Caritas Betriebsträgergesellschaft mbH Speyer, online abrufbar

¹⁹⁵ Vgl. St. Rafael – Erzieherische Hilfen und Schule, S. 4ff.

Jugendlichen und auch Eltern innerhalb eines strukturierten, geregelten Rahmens gefördert. Die Kinder, Jugendlichen und Familien gelten als Experten ihres Lebens und der Ausgestaltung ihrer Ziele und sind am Hilfsprozess aktiv beteiligt. Dabei wird sich in Form individueller, flexibler und passgenauer Hilfen immer an den Klient*innen orientiert.

Zur weiteren Entwicklungsförderung der Kinder und Jugendlichen wird zudem mit der Methode Marte Meo gearbeitet. Dies ist ein Zusatzangebot, adressiert an Eltern, die Interesse an der Methode und einer aktiven Mitarbeit haben. Anhand kurzer Videos, die in Alltagssituationen der Familie aufgenommen werden, wird bei der Betrachtung der gelingende Kontakt zwischen Kindern und Eltern analysiert. Im Sinne der Hilfe zur Selbsthilfe ist hier die Intention, dass Eltern und Kinder selbst neue Wege erkennen und lernen. Das Zusatzangebot kann mit ambulanten, teil-stationären und stationären Hilfemaßnahmen wahrgenommen werden.

Ein weiteres Konzept, welches im pädagogischen Alltag Verwendung findet, ist die Basale Stimulation nach Professor Fröhlich. Das Förderprogramm ist ein ganzheitliches, voraussetzungsloses sensorisches Angebot, welches sich an Lebenszusammenhängen orientiert. Durch verschiedene Stimuli wird der Mensch angeregt, sich selbst und seinen Körper zu entdecken, wodurch er wiederum eine Beziehung zu seiner Umwelt herstellen kann. Elementare Angebote, die auf den Bereich der Wahrnehmung abzielen, können die Sinne vernetzen und somit darin unterstützen, die Struktur der Welt zu begreifen und zu verstehen. So kann mithilfe Basaler Stimulation die Kommunikation gefördert und die Lebensqualität verbessert werden.

Oberstes Ziel stellt die Integration der Kinder und Jugendlichen in die Gesellschaft dar. In der Einrichtung haben sie die Möglichkeit, Gemeinschaft zu erleben und zu üben und Fertigkeiten für eine selbstständige Lebensführung zu erlernen. Im St. Rafael wird sich um eine angenehme Atmosphäre und gelebte Lebensfreude bemüht, sodass ein Zugehörigkeitsgefühl entstehen kann. Die pädagogische Arbeit ist durch die Werte des christlichen Glaubens sowie Respekt und Toleranz gegenüber anderen Religionen, politischen Einstellungen und Herkunft geprägt. Wertschätzung, Empathie und Kompetenzorientierung werden gelebt.

TEAM

Im St. Rafael arbeiten über 150 Mitarbeitende zusammen. Darunter Erzieher*innen mit Schwerpunkt Jugend- und Heimerziehung, Sozialarbeiter*innen, Sozialpädagog*innen, Förderschullehrkräfte, Psycholog*innen und Heilpädagog*innen. Zusätzlich zur Berufsausbildung absolvierten viele eine systemische Ausbildung. Es finden regelmäßige Fortbildungen, Supervisionen und Qualitätsentwicklungen statt. Im vergangenen Jahr nahmen einige Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte an einer Fortbildung zum Thema Traumapädagogik teil. In der pädagogischen Arbeit werden den Mitarbeiter*innen Freiräume gegeben und sie

sind gut miteinander vernetzt. Weiterhin sind Fachkräfte der Verwaltung, der Hauswirtschaft, des Handwerks und Hausmeister angestellt.

Darüber hinaus wird mit zahlreichen Institutionen zusammengearbeitet. Darunter sind unter anderem Schulen, Betriebe für Praktika, Pfarreien und Kinder- und Jugendpsychiatrien.

ADRESSATEN

Die Einrichtung richtet sich an Familien, die den Willen haben, ihren Alltag wieder aus eigener Kraft zu bewältigen. Ziel ist die Stärkung der Verantwortung und gesellschaftlichen Integration. Kindern und Jugendlichen wird ein Rahmen geboten, in dem sie sich weiterentwickeln, ihre Stärken und Fähigkeiten entdecken und Erfolge erleben können. Mit Unterstützung der pädagogischen Mitarbeiter*innen können sie Lebensperspektiven entwickeln und sich auf ein Leben in Selbstständigkeit vorbereiten. Auch mit den Eltern wird gearbeitet. Gemeinsam wird an dem Ziel der Verbesserung des familiären Zusammenlebens und der Alltagsbewältigung gearbeitet. Methoden hierfür sind Entlastung und Hilfe bei der Konfliktlösung.

Ein weiterer Adressat ist das Jugendamt. Das St. Rafael fungiert hier als Ansprech- und Kooperationspartner. In Zusammenarbeit werden passende Hilfsangebote elaboriert. Die Förderungen haben einen individuellen Charakter, eine klare zeitliche Dimension und finden unter Einbeziehung und Partizipation der Eltern sowie kontinuierlicher Reflexion statt.

Das St. Rafael dient ebenfalls als Ansprechpartner bei pädagogisch-didaktischen Angelegenheiten in Bezug auf verhaltensauffällige SuS für Schulen und Lehrpersonen.

MAßNAHMEN

An dieser Stelle werden ausgewählte Maßnahmen der Kinder- und Jugendhilfe, die in der Einrichtung St. Rafael praktiziert werden, dargestellt. Der theoretische Hintergrund dazu wurde bereits im Kapitel 2.1. Jugendhilfe dargestellt. Der Fokus liegt hier auf den Fakten zur Realisierung der Maßnahmen in der Institution.

Sozialpädagogische Familienhilfe

Im Rahmen dieser Maßnahme bietet das St. Rafael Erziehungsbeistand an. Dies richtet sich an Kinder und Jugendliche mit Entwicklungsproblemen. Ein Erziehungsbeistand und Betreuungshelfer fördern unter Einbezug des familiären und sozialen Umfeldes die Selbstständigkeit des Betroffenen. Ein weiteres Angebot ist der Familienrat, in dem Freunde, Verwandte, Erzieher*innen und Lehrer*innen gemeinsam an Problemlösungen arbeiten. Die Zusammensetzung des Personenkreises wird von der Familie gewählt. Clearing ist ein Angebot zur Klärung der Situation innerhalb einer Familie.

Soziale Gruppenarbeit

Die soziale Gruppenarbeit findet in Kooperation mit der Dekan-Ernst-Schule in Grünstadt statt. Auffällige Grundschüler*innen werden hier im Rahmen des Angebotes von pädagogischen Fachkräften der Einrichtung betreut. Weiterhin gibt es ein Angebot zum gelungenen Übergang von der Kindertagesstätte zur Grundschule. Vom letzten Kindergartenhalbjahr bis zum Ende des ersten Schulhalbjahres werden bis zu acht Kinder begleitend unterstützt.

Tagesgruppe

Das teil-stationäre Angebot richtet sich an Sechs- bis Zwölfjährige. In drei Tagesgruppen können je acht Kinder und Jugendliche an drei verschiedenen Standorten betreut werden. Die Betreuungszeiten belaufen sich auf Montag bis Freitag, 12-17 Uhr und zum Teil auch auf die Ferienzeiten. Kooperationen finden mit anderen Schulen sowie der einrichtungseigenen Förderschule statt, welche konzeptionell und räumlich eng verbunden ist.

Fünf-Tage-Gruppe

Weiterhin gibt es eine Fünf-Tage-Gruppe mit acht Plätzen. Adressaten sind Kinder zwischen fünf und 14 Jahren aus einem Einzugsbereich von 50 Kilometern. Die Räumlichkeiten bieten Einzel- und Doppelzimmer und großzügige Gemeinschaftsräume. Weiterhin gibt es ein großes Außengelände mit Spielmöglichkeiten, Wald und einem Bach, was erlebnispädagogisches Arbeiten leicht möglich macht. Das Team setzt sich aus fünf pädagogischen Fachkräften, ein*em Freiwillige*m und einer Hauswirtschaftskraft zusammen. Um sich ganz auf die Bedürfnisse der Kinder einzustellen und sie entsprechend zu fördern, wird sich innerhalb der Gruppe selbst versorgt und organisiert. Auch die Zusammenarbeit mit den Eltern ist ein wichtiger Arbeitsbereich. Ziel in der Fünf-Tage-Gruppe ist die Rückführung in die Familie innerhalb von zwei Jahren.

Förderschule

Die Förderschule St. Rafael ist eine Ganztagschule mit dem Förderschwerpunkt sozial-emotionale Entwicklung. Sie bietet ebenfalls die Bildungsgänge Förderschwerpunkt Lernen und Grundschule an. Etwa 65 SuS werden von der Klassenstufe eins bis neun in Lerngruppen von sieben bis zehn Kindern und Jugendlichen beschult. Je nach Lernstand und Förderbedarf werden SuS mehrerer Jahrgangsstufen in einer Klasse von interdisziplinären Teams unterrichtet, die sich aus zwei bis fünf pädagogischen Mitarbeiter*innen zusammensetzen. Alle SuS haben einen festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich soziale-emotionale Entwicklung und teilweise auch im Bereich Lernen. Es kann der Schulabschluss der Förderschule Lernen erreicht werden. Kinder und Jugendliche, die im Förderzentrum nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII) im Bereich der Erziehungshilfe betreut werden, können in der Förderschule aufgenommen werden. Die Schule arbeitet mit dem pädagogischen Konzept, welches der gesamten Einrichtung zugrunde liegt. Kulturtechniken

stellen Schlüsselqualifikationen dar, und Ziel ist es, die SuS alsbald möglich in eine öffentliche Schule zurückzuführen. Besondere Angebote sind Bezugsteamgespräche, in denen mit Eltern und SuS gemeinsam Ziele und nächste Schritte besprochen werden. An dieser Stelle ist anzumerken, dass jedes Kind eine*n Bezugslehrer*in und -erzieher*in hat. Um die Konfliktlösekompetenzen zu fördern, werden im Falle des Falles Klärungsgespräche geführt. Weiterhin können SuS die Rolle von Lernhelfer*innen einnehmen. Das gegenseitige Helfen wirkt sich positiv auf das Selbstwertgefühl und die Wertschätzung aus. In der Oberstufe werden die SuS auf spätere berufliche Tätigkeiten vorbereitet. Zur Stärkung von Kompetenzen wie Durchhaltevermögen, Pünktlichkeit, Sozialkompetenzen etc. werden zum Beispiel Praktika und Betriebsführungen realisiert. Weiterhin hat die Förderschule St. Rafael eine Beratungsfunktion. Zum einen, wie bereits erwähnt, für andere Schulen mit Schwierigkeiten im Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen. Zum anderen gemeinsam mit der Gottlieb-Wenz-Schule Haßloch in Form eines Förder- und Beratungszentrums des Landkreises. Dies soll zur Förderung inklusiven Unterrichts beitragen.

3.2.2 ERLÄUTERUNG DER STICHPROBE

Die Stichprobe setzt sich aus Lehrpersonen der Förderschule mit Schwerpunkt ESENT zusammen. Die Lehrpersonen, worunter sich auch Fachlehrer*innen befinden, sind in unterschiedlichen Klassenstufen tätig, haben verschiedene Berufserfahrungen gesammelt und Fortbildungen besucht, teilweise auch zum Thema Traumapädagogik. Die zehn befragten Lehrpersonen wurden im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung zum Teil auch im Unterrichtsgeschehen begleitet. Den befragten Personen wurden im Voraus keine detaillierten Informationen über mögliche Inhalte dargelegt. Lediglich das Überthema des Leitfadenterviews „Traumapädagogik in der Praxis“ wurde mitgeteilt. Auch bei der vorangegangenen Hospitation mit teilnehmender Beobachtung wurden inhaltliche Fragen vermieden, um den Interviews nicht vorzugreifen. Dies ermöglicht unvoreingenommene und natürliche Erzählungen, welche am Ende ein realistisches Bild ergeben.

3.2.3 ZEITLICHER ABLAUF DER UNTERSUCHUNG

Datum	Vorgehen
21.07.21	- Telefonische Kontaktaufnahme mit dem Caritas-Förderzentrum St. Rafael
23.10.21	- Telefonische Besprechung des weiteren organisatorischen Vorgehens mit der Schulleitung
29.11.21	- Persönliches Gespräch mit der Schulleitung zur genauen Planung
06.12.21- 10.12.21	- Hospitation in verschiedenen Klassen der Förderschule St. Rafael - Teilnehmende Beobachtungen - Auswertung der Feldnotizen, Erstellung des Beobachtungspro-

	tokolls - Entwicklung konkreter Fragestellungen
22.12.21	- Kontaktaufnahme mit Interviewpartner*innen der Schule; Besprechung des weiteren Vorgehens
04.01.22 & 06.01.22	- Durchführung der Leitfadeninterviews
07.01.-23.01.22	- Auswertung der Interviews: Transkription und Qualitative Inhaltsanalyse

Tabelle 1: Zeitlicher Ablauf der Untersuchung

In Zuge der ersten Vorbereitungen auf die Masterarbeit wurde im Juli der erste telefonische Kontakt zum Caritas-Förderzentrum hergestellt, um das Vorhaben zu erläutern und eine Kooperation zu erfragen. Die Schulleitung erklärte sich dazu sofort bereit. Nachdem die Forschungsfrage feststand und der zeitliche Ablauf abzusehen war, wurde telefonisch das weitere Vorgehen abgesprochen. Darauf folgte Ende November ein persönliches Gespräch zum Kennenlernen und zur genauen Planung. An diesem Tag fand auch die erste Hospitation bei einem im Freien gestalteten „Adventsmontag“ mit Aufführungen verschiedener Klassen statt. Im Dezember wurden teilnehmende Beobachtungen durchgeführt. Im Zeitraum von einer Woche konnte jeden Tag in einer anderen Klasse, innerhalb der Klassenstufen 1-9 der Förderschule, hospitiert werden. Die dabei angefertigten Feldnotizen konnten im Anschluss in einem Beobachtungsprotokoll zusammengestellt werden. Während der Hospitation wurden weiterhin konkrete Fragestellungen für die kommenden Interviews erarbeitet. Nachdem mit den einzelnen Interviewpartner*innen Kontakt aufgenommen und das weitere Vorgehen besprochen wurde, fanden am 04.01. und 06.01.22 die Leitfadeninterviews statt. Anschließend wurden diese transkribiert, um sie mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse auszuwerten.

3.3 DARSTELLUNG DER METHODEN

3.3.1 TEILNEHMENDE BEOBACHTUNG

Die teilnehmende Beobachtung gilt als Hauptmethode der Feldforschung der qualitativen Analyse. In der Feldforschung soll der Untersuchungsgegenstand in seinem natürlichen Kontext analysiert werden.¹⁹⁶ Teilnehmend beobachten bedeutet, die Datensammlung vorzunehmen, indem man partizipativ in einer natürlichen Situation und in Beziehung mit den Beobachteten ist. Dies bietet einen tieferen Einblick in die Perspektive der Beteiligten und eine größere Nähe zum Untersuchungsgegenstand.¹⁹⁷ Außerdem wird dadurch die authentische Alltagssituation kaum beeinträchtigt.¹⁹⁸ Daraus ergibt sich die Herausforderung, eine profes-

¹⁹⁶ Vgl. Mayring, 2002, S. 54f.

¹⁹⁷ Vgl. ebd., S. 80ff.

¹⁹⁸ Vgl. Ophuysen et al., 2017, S. 30

sionelle Distanz zu wahren.¹⁹⁹ Bei der teilnehmenden Beobachtung handelt es sich um kein standardisiertes Verfahren mit Beobachtungsbögen. Stattdessen wird hier ein offenes Vorgehen, ggf. mit einem Beobachtungsleitfaden, praktiziert. Bei einer halbstandardisierten Durchführung wird ein Leitfaden erstellt, welcher signifikante Beobachtungsfelder anhand theoretischer Grundlagen, beinhaltet. Diesen gilt es, um die Natürlichkeit der Alltagssituation zu wahren, im Gedächtnis, aber nicht in der Hand zu behalten. Während der Beobachtungen können Feldnotizen gemacht werden, die im Anschluss an die Beobachtung in ein detailliertes Beobachtungsprotokoll einfließen. Dabei wird sich am Beobachtungsleitfaden orientiert. Durch die detaillierte Protokollierung, die auch über die Erwartungen hinausgehen kann, ist trotz der maximal halb-standardisierten Vorgehensweise das Kriterium der Validität erfüllt.²⁰⁰ Die Methode der teilnehmenden Beobachtung findet Anwendung, wenn der Untersuchungsgegenstand eingebettet in eine soziale Situation, von außen schwer erkennbar ist, oder die Forschungsfrage explorative Züge aufweist.²⁰¹ Da die Umsetzung der Traumapädagogik ein praktisches Handlungsfeld darstellt, welches in alltäglichen Situationen praktiziert wird, werden im schulischen Kontext halbstandardisierte teilnehmende Beobachtungen durchgeführt. Wie den Ausführungen des Settings zu entnehmen ist, absolvierten einige Lehrpersonen Fortbildungen im Bereich der Traumapädagogik. Dieses stellt jedoch kein im pädagogischen Konzept verankertes Themenfeld dar. Daher werden in der Durchführung unter anderem allgemeine Methoden beobachtet, welche in der Darstellung der Ergebnisse beschrieben werden. Eine Verknüpfung und Einordnung zur Traumapädagogik kann erst in der Interpretation vorgenommen werden, da hier durch das Herstellen von Verbindungen und dem Darlegen von Wertungen auf Grundlage theoretischer Kenntnisse die erhobenen Daten bereits weiterverarbeitet werden. Dennoch ist die Traumapädagogik im Beobachtungsleitfaden notiert, um den Fokus bereits im Hinterkopf zu haben. So kann ein Einblick in die praktische Arbeit der Lehrpersonen mit Kindern und Jugendlichen, die teilweise Traumatisierendes erlebt haben, gelingen. Im weiteren Verlauf können daraus die Relevanz sowie Chancen und Grenzen der Traumapädagogik abgeleitet werden.

3.3.2 LEITFADENINTERVIEW

Qualitative Interviewformen ermöglichen eine offene Kommunikation.²⁰² Dabei können verschiedene Methoden differenziert werden. Für die vorliegende Forschungsarbeit wurde das Leitfadeninterview ausgewählt. Ziel ist es, in narrativer Form persönliche Sichtweisen, Einschätzungen, Sinnzusammenhänge und pädagogische Alltagserfahrungen in Erfahrung zu

¹⁹⁹ Vgl. Häder, 2015, S. 310 in Ophuysen et al., 2017, S. 31

²⁰⁰ Vgl. Ophuysen et al., 2017, S. 40

²⁰¹ Vgl. Mayring, 2002, S. 80ff.

²⁰² Vgl. Hoffmann-Riem, 1980 in Nohl, 2012, S. 13

bringen.²⁰³ Dies soll unter einem gewissen Grad der Strukturierung und Steuerung seitens der forschenden Person erfolgen, um sicherzustellen, dass für die Forschungsfrage relevante Aspekte thematisiert werden. Dazu wird durch die forschende Person ein bestimmter Themenweg vorgegeben.²⁰⁴ Gleichzeitig soll maximale Offenheit geboten werden.²⁰⁵ Damit gehört das Leitfadeninterview zu den semi-strukturierten Erhebungsmethoden.²⁰⁶ Mithilfe eines im Voraus erarbeiteten Leitfadens kann auf das Thema hingeleitet werden. Außerdem können durch ähnliche oder gleiche Fragen beziehungsweise Themen die Ergebnisse besser miteinander verglichen werden. Dabei wird kein starres Abarbeiten der Fragen, sondern eine flexible Anwendung mit dem Leitfaden als Gedächtnisstütze praktiziert. Er soll als Instrument zur narrativen Gestaltung des Interviews dienen. Dies bietet der interviewten Person die Möglichkeit, frei zu erzählen.²⁰⁷

Man kann zwei verschiedene Arten von Interviewleitfäden unterscheiden, die auch in Kombination durchgeführt werden können. Zum einen das Frage-Antwort-Schema, eine Liste mit offenen Fragen, die in einer festen Reihenfolge gestellt werden, und zum anderen das Erzählaufforderung-Erzählung-Schema, wobei mehrere Erzählimpulse aufeinander folgen.²⁰⁸ Der Grad der Strukturierung beeinflusst Erzählverhalten und -bereitschaft der interviewten Person.²⁰⁹ Um eine möglichst hohe Erzählbereitschaft zu erreichen, liegt der Fokus in den Leitfadeninterviews dieser empirischen Untersuchung auf dem Erzählaufforderung-Erzählung-Schema.

Das gewünschte Verhältnis von Struktur und Offenheit ist wesentlich durch den Leitfaden geprägt. Dazu trägt eine übersichtliche Aufbereitung bei, sodass man ihn im Gedächtnis behalten kann. Denn zu viele vorformulierte Fragen beeinträchtigen den Erzählfluss. Auch ein logischer Aufbau ist wichtig, um Themensprünge zu vermeiden.²¹⁰ Der grobe strukturelle Aufbau gestaltet sich folgendermaßen: Begonnen wird mit einer Informationsphase, in der die befragte Person über die empirische Untersuchung, das Vorgehen und den Datenschutz aufgeklärt und die Einverständniserklärung unterzeichnet wird.²¹¹ Daran schließt sich die Einstiegsphase, das sogenannte ‚Warming-up‘ an, um die Gesprächssituation vorzubereiten. Dies kann durch Small-Talk geschehen.²¹² In der folgenden Hauptphase steht zu Beginn jeden Themenblocks ein Erzählstimulus, welcher das Thema eröffnet. Die interviewte Person

²⁰³ Vgl. Nohl, 2012, S. 14

²⁰⁴ Vgl. Kruse, 2015, S. 209

²⁰⁵ Vgl. Helfferich, 2019, S. 670

²⁰⁶ Vgl. Misoch, 2015, S. 65

²⁰⁷ Vgl. Nohl, 2012, S. 15ff.

²⁰⁸ Vgl. Helfferich, 2019, S. 675

²⁰⁹ Vgl. ebd., S. 677

²¹⁰ Vgl. a.a.O.

²¹¹ Vgl. Misoch, 2015, S. 68

²¹² Vgl. Kruse, 2015, S. 219ff.

bekommt so die Möglichkeit, sich frei zur Thematik zu äußern und einer eigenen Struktur zu folgen. Weiterhin können inhaltliche Aspekte, aufrechterhaltende Fragen und exmanente Nachfragen zu den einzelnen Themen festgehalten werden. Die inhaltlichen Aspekte repräsentieren für die Forschungsfrage relevante Inhalte. Aufrechterhaltende Fragen regen zum Weitersprechen an, wie „Möchten Sie noch etwas dazu sagen?“, oder sind immanente Nachfragen, um angesprochene Aspekte aufzugreifen und zu vertiefen. Bei exmanenten Nachfragen handelt es sich um konkrete Nachfragen, die auf spezifische Aspekte abzielen und der Beantwortung der inhaltlichen Aspekte dienen.²¹³ Neben der deduktiven Vorgehensweise, der Entwicklung von Fragen basierend auf dem Vorwissen, kann auch die induktive Methode angewendet werden, bei der sich Fragen aus neuen Informationen ergeben, um angesprochene Themen der befragten Person anzunehmen und weiterzuverfolgen. Beendet wird das Interview mit der Abschluss- und Ausklangphase. Hier wird die interviewte Person dazu angehalten, kurz zu reflektieren und ggf. Themen anzusprechen, die aus deren Sicht noch relevant sind und noch nicht zur Sprache kamen. Anschließend wird aus der Befragungssituation wieder herausgeführt und gedanklich damit abgeschlossen.²¹⁴

Verschiedene Autoren haben jeweils Leitfadenschemata entworfen.²¹⁵ Daran angelehnt wurde für diese Thesis folgendes Schema erarbeitet, welches den Leitfadeninterviews zugrunde liegt:

Informationsphase		
Warming up		
Erzählstimulus, Leitfrage		
Inhaltliche Aspekte - ...	Aufrechterhaltungsfragen/immanente Nachfragen -	Exmanente Nachfragen - ...
Erzählstimulus, Leitfrage		
Inhaltliche Aspekte -	Aufrechterhaltungsfragen/immanente Nachfragen -	Exmanente Nachfragen -
Abschluss und Ausklang		
Möchten Sie noch etwas ergänzen?		
Vielen Dank für Ihre Teilnahme und Zeit.		

Tabelle 2: Schema Interviewleitfaden

²¹³ Vgl. Kruse, 2015, S. 210ff.

²¹⁴ Vgl. Misoch, 2015, S. 69

²¹⁵ Vgl. Helfferich, 2019, S. 678; Misoch, 2015, S. 68f.; Kruse, 2015, S. 2013

Die Fragen und Erzählstimuli bilden den Dreh- und Angelpunkt des Leitfadenterviews und tragen wesentlich zur Offenheit und Erzählregung bei. Daher gilt es, diese gewissenhaft auszuarbeiten und bestimmte Aspekte zu berücksichtigen. Zunächst werden vor der Erstellung eines Interviewleitfadens in einer Sondierungsphase die theoretischen Grundlagen literaturbasiert erarbeitet und Beobachtungen vorgenommen.²¹⁶ Im Anschluss daran kann ein Leitfaden ausgearbeitet werden. Dazu kann das vierschrittige SPSS-Verfahren nach Helfferich angewendet werden. Zunächst werden in einem umfassenden Brainstorming alle Fragen gesammelt, die für die Forschungsfrage interessant sein könnten. Im nächsten Schritt werden diese überprüft. Die Fragen sollten keine Erwartungen oder Emotionen ausdrücken, nicht der Bestätigung des persönlichen Vorwissens dienen oder Deutungsangebote enthalten. Weiterhin sollen es keine reinen Faktenfragen sein. Diese können je nach dem in einem Vor- oder Nachfragebogen gestellt werden.²¹⁷ Geschlossene Formulierungen, Mehrfach- oder Suggestivfragen sollten ebenfalls vermieden werden. Stattdessen sind eindeutige Formulierungen mit eindeutiger Wortwahl, offene, erzählregende und prozessorientierte Fragen, die die Möglichkeit geben, Neues anzusprechen, wünschenswert. Durch sogenannte Abtönungspartikel, wie ‚denn‘, ‚eigentlich‘ oder ‚so‘, kann Fragen die Direktheit und Schärfe genommen werden.²¹⁸ Das Wichtigste ist, während des Prozesses der Leitfadentwicklung, immer die Forschungsfrage im Blick zu haben. Denn deren Beantwortungen sollen die Fragen dienen und dabei vor allem auch ergebnisoffen sein. Nach Überprüfung, Konkretisierung und Selektion der Fragen folgt das Sortieren nach inhaltlicher Zusammengehörigkeit und zeitlicher Logik. Abschließend erfolgt das Subsumieren. Den gebündelten Fragen werden Erzählimpulse übergeordnet. Dadurch können diese inhaltlichen Aspekte zufällig angesprochen werden. Wichtige Aspekte, die hier gehört werden wollen, werden in der Kategorie der exmanenten Nachfragen festgehalten.²¹⁹

3.3.2.1 TRANSKRIPTION

Um das gewonnene Material, welches in Form von aufgezeichneten Audiodateien verfügbar ist, bearbeiten zu können, sollte es transkribiert werden. Die Transkription ist eine Methode der qualitativen Sozialforschung. Die gesprochenen Worte sowie Klanglaute werden verschriftlicht und dienen so als Grundlage für das weitere analytische Vorgehen.²²⁰ Audioaufzeichnungen haben den Vorteil der Genauigkeit, ermöglichen die Verwendung wörtlicher Zitate in der Auswertung, erleichtern die Interviewführung und stellen ein unmittelbares Me-

²¹⁶ Vgl. Kruse, 2015, S. 231

²¹⁷ Vgl. Helfferich, 2019, S. 677f.

²¹⁸ Vgl. Kruse, 2015, S. 215ff.

²¹⁹ Vgl. Helfferich, 2019, S. 677f.

²²⁰ Vgl. Fuß & Karbach, 2019, S. 17

dium dar, um das Interview abzubilden und nicht durch subjektive Erinnerungen zu verzerren. Jedoch kann ein Aufnahmegerät bei der interviewten Person auch zu Unsicherheit und Störungen der Interaktion führen, da beispielsweise nicht so spontan geantwortet wird. Dadurch kann es wiederum zu leichten Verzerrungen kommen. Die Verschriftlichung der gesprochenen in die geschriebene Sprache ist in Transkriptionsregeln festgelegt. Je nach gewähltem Transkriptionssystem werden verbale und non-verbale Informationen verschieden übertragen. Diese Entscheidung richtet sich vor allen Dingen nach dem Auswertungsfokus. Dabei spielt der gewünschte Grad der Genauigkeit eine Rolle. So enthält eine genaue Transkription zwar viele Details, kann aber auch eine erschwerte Lesbarkeit, beispielsweise durch Dialekte oder Umgangssprache, mit sich bringen.²²¹ Die zusammenfassende Transkription ist zum Beispiel eine detailarme Methode, welche das Ziel verfolgt, die wichtigsten Aussagen sinngemäß zu resümieren. Das wissenschaftliche Transkript hingegen stellt eine wortwörtliche und somit sehr genaue Umsetzungsform dar. Weiterhin können hier Variationen im Sprachklang oder hörbare Momente auf der Verhaltensebene, wie Auflachen, mit eingebracht werden. Die wissenschaftliche Transkription dient der Analyse des Inhalts.²²² Fertigt eine forschende Person zum ersten Mal ein Transkript an, wird zunächst eine detaillierte Vorgehensweise empfohlen.²²³ Daher, und auch aufgrund der Inhaltsfokussierung, wird in dieser Ausarbeitung die wissenschaftliche Transkription angewendet. Wie jede Transkriptionsform, erfolgt diese nach bestimmten Regeln, um sie einheitlich und verständlich zu gestalten. Wichtig bei der Transkription in der qualitativen Sozialforschung ist auch die Anonymisierung von Daten, um Rückschlüsse auf einzelne Personen vermeiden zu können. Dazu werden alle vorkommenden Namen durch Pseudonyme oder Kürzel ersetzt.²²⁴ Die Audioaufnahme wird bei der wissenschaftlichen Transkription wortwörtlich verschriftlicht. Dabei kann die Sprache ‚geglättet‘ werden. Das bedeutet, dass starke dialektische oder umgangssprachliche Färbungen, welche die Lesbarkeit beeinträchtigen können, ins Hochdeutsche transformiert werden dürfen. Dabei handelt es sich um vereinzelte Wortkorrekturen, die ausschließlich der besseren Lesbarkeit dienen und nicht zu Veränderungen des inhaltlichen Guts führen. Demnach sind Grammatikfehler, Wortabbrüche und defizitäre Ausdrücke als solche zu belassen. Wortabbrüche werden durch einen Bindestrich gekennzeichnet (z.B.: einf-). Variationen im Sprachklang werden in Markierungen auffälliger Lautstärken dokumentiert, Betonungen und Pausen werden festgehalten. Das Zeicheninventar gibt vor, leise gesprochene Worte kursiv und laut gesprochene Worte fett zu kennzeichnen. Betonte Wörter oder Silben werden unterstrichen und Pausen ab einer Länge von drei Sekunden folgender-

²²¹ Vgl. Kuckartz, 2018, S. 165ff.

²²² Vgl. Fuß & Karbach, 2019, S. 17

²²³ Vgl. ebd., S. 61

²²⁴ Vgl. Kuckartz, 2018, S. 171

maßen notiert: (3). Sprachliche, teilweise dialektisch bedingte, Details, wie Vokaldehnungen oder Verschleifungen hingegen werden nicht transkribiert. Weiterhin werden non-verbale Äußerungen, wie hüsteln, oder Expressionen emotionaler Befindlichkeit in Klammern hinzugefügt, ebenso wie Störgeräusche. Ein oder mehrere unverständliche Wörter können mit Zeitangabe folgendermaßen festgehalten werden: (...?), (...??) #00:13:07#. Zeitmarker können nicht nur bei Auffälligkeiten, sondern auch nach bestimmten Passagen gesetzt werden, um diese leichter in der Audiodatei zu finden. Auf interaktive Aspekte, wie zum Beispiel Zuhörersignale oder gleichzeitiges Reden kann verzichtet werden. Zur besseren Lesbarkeit ist auch eine entsprechende Formatierung anzuwenden, die möglichst den alltäglichen Lesegewohnheiten entspricht. Der Übersicht wegen kann am Anfang des Dokuments ein Transkriptionskopf stehen, welcher Informationen über das Interview enthält. Die interviewende Person wird im Transkript durch ein „I“ und die befragte Person durch ein „B“ abgekürzt.²²⁵

3.3.3 QUALITATIVE INHALTSANALYSE

Zur Analyse der erhobenen Daten existieren verschiedene Auswertungsmethoden, welche sich je nach Forschungsfrage unterscheiden. In diesem Fall wird die qualitative Inhaltsanalyse verwendet, da sie der Analyse kommunikativer Erhebungen dient. Die Auswertung erfolgt nach bestimmten Regeln, um sie nachvollziehbar und intersubjektiv überprüfbar zu gestalten.²²⁶ Grundlegender Ansatz ist hierbei, auf Basis der Stärken quantitativer Inhaltsanalysen, Verfahren qualitativer Textanalysen zu eruieren. So stellt, ebenso wie in der quantitativen Inhaltsanalyse, auch in der qualitativen Inhaltsanalyse ein Kategoriensystem ein zentrales Instrument dar. Die Ziele der empirischen Untersuchungen werden dabei in Kategorien differenziert, was besagter Nachvollziehbarkeit und Intersubjektivität dient. Zur Arbeit mit dem Kategoriensystem unterscheiden sich die in der Literatur abgebildeten Stimmen. Kritische Stimmen sagen, das Kategoriensystem behindere die Analyse, andere widersprechen dem, und wieder andere sehen das Kategoriensystem als Ergebnis der qualitativen Inhaltsanalyse.²²⁷ In der vorliegenden Ausarbeitung wird ein Kategoriensystem während der Analyse verwendet, um diese strukturiert zu gestalten. Weiterhin wird theoriegeleitet vorgegangen. Dies bezieht sich zum einen auf die Interpretation der Ergebnisse, welche vor einem theoretischen Hintergrund stattfindet, und zum anderen auf die schrittweise Durchführung der Analyse. Das erhobene Material wird dabei als Teil eines kommunikativen Prozesses und somit immer im Kontext, nicht isoliert, betrachtet.²²⁸ Dies bringt mit sich, dass es sich bei der Methode um keine übertragbare Technik handelt. Es gilt, die qualitative Analyse immer auf den

²²⁵ Vgl. Fuß & Karbach, 2019, S. 64ff.

²²⁶ Vgl. Mayring, 2015, S. 11ff.

²²⁷ Vgl. ebd., S. 50ff.

²²⁸ Vgl. ebd., S. 11ff.

jeweiligen Untersuchungsgegenstand anzupassen.²²⁹ Die qualitative Inhaltsanalyse stellt eine schlussfolgernde Methode dar, mit der Konklusionen auf spezifische Aspekte der Kommunikation gezogen sowie Sender- und Empfängerintentionen analysiert werden können. Anhand dessen werden Rückschlüsse auf die Forschungsfrage gezogen.²³⁰

Zur Entwicklung einer qualitativen Inhaltsanalyse müssen bestimmte Grundsätze befolgt werden. Am Anfang steht die Quellenkunde mit der Analyse der Bedingungen bei der Erhebung des Materials und der theoretischen Grundlagen. Darüber hinaus muss sich die analysierende Person bewusst sein, dass es sich bei der qualitativen Inhaltsanalyse um einen Verstehensprozess handelt und bei der Analyse nicht nur die expliziten Inhalte, sondern auch weitere, auf den ersten Blick verborgene, implizite Sinnstrukturen Beachtung finden müssen.²³¹

Um Material im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse auszuwerten, liegen drei Grundformen vor: Zusammenfassende, explizierende und strukturierende Inhaltsanalyse. Bei der Zusammenfassung wird das Wesentliche des erhobenen Materials herausgearbeitet. Dadurch bleibt der Fokus auf das für die Forschungsfrage Relevante erhalten. Diese Methode wird angewendet, wenn der Blick nur auf inhaltliche Aspekte gerichtet und ein kurzes Resümee davon gewünscht ist. Die Kategorien werden hierbei in Form einer induktiven Kategorienbildung schrittweise anhand des Materials entwickelt.²³² In der explizierenden Inhaltsanalyse können zum besseren Verständnis zusätzliche Informationen hinzugefügt werden. Die Strukturierung hat zum Ziel, das Material nach vorher ausgearbeiteten Kriterien systematisch zu analysieren.²³³ Eine systematische Analyse zeichnet sich dadurch aus, dass alle relevanten Interviews auf die gleiche Art analysiert werden. Die gewählte Methode sowie das Vorgehen werden nachvollziehbar dargelegt und erfüllen intersubjektive Standards.²³⁴ Bei einer strukturierenden Inhaltsanalyse kann das Kategoriensystem sowohl deduktiv, also im Vorfeld, als auch induktiv, also während des Analyseprozesses, erarbeitet werden. Häufig wird eine Mischung beider Methoden praktiziert.²³⁵ Die Wahl des Ablaufmodells der qualitativen Inhaltsanalyse hängt unter anderem von der Interviewmethode ab. Dieser Forschungsarbeit liegt eine strukturierende qualitative Inhaltsanalyse zugrunde, welche unter anderem bei Leitfadeninterviews Anwendung findet.²³⁶ Dabei wird sich im Rahmen dieser Forschungsarbeit

²²⁹ Vgl. ebd., S. 52

²³⁰ Vgl. Mayring, 2015, S. 11ff.

²³¹ Vgl. ebd., S. 32

²³² Vgl. Mayring, 2010, S. 472 in Schaffer & Schaffer, 2020, S. 256f.

²³³ Vgl. Mayring, 2002, S. 115

²³⁴ Vgl. Kuckartz & Rädiker, 2020, S. 15

²³⁵ Vgl. Kuckartz, 2018, S. 97

²³⁶ Vgl. Flick, 2007a, S. 268-278 in Kuckartz, 2018, S. 98

an der Methode der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz orientiert, deren Ablauf im Folgenden detailliert vorgestellt wird.

Erster Schritt ist die **initiierende Textarbeit** mit dem Markieren wichtiger Textstellen und Notieren von Anmerkungen. Dazu soll der Text sorgfältig und vollständig gelesen werden. Neben inhaltlichen Aspekten werden auch formale Besonderheiten, wie Wortwahl, Textlänge, Satzbau oder Metaphern berücksichtigt. Dabei sollte der Fokus immer auf der Forschungsfrage liegen, um sich auf Grundlage derer einen ersten Eindruck zu verschaffen. Um die initiierende Textarbeit abzuschließen, empfiehlt Kuckartz eine primäre resümierende Fallbeschreibung aus der Perspektive der Forschungsfrage.²³⁷ Für die vorliegende Forschungsarbeit wurde sich gegen diesen Zwischenschritt entschieden. Zum einen ist die Stichprobe relativ klein, und somit besteht nicht die Gefahr, den Überblick zu verlieren. Die Markierungen und Notizen reichen als Orientierungshilfe aus und dienen darüber der Kategorienbildung. Zum anderen intentioniert diese Thesis nicht den Vergleich der Perspektiven einzelner Personen, sondern strebt einen Gesamteindruck an.

Im nächsten Schritt werden thematische **Hauptkategorien** erarbeitet. Kuckartz definiert ‚Kategorie‘ als „*das Ergebnis der Klassifizierung von Einheiten*“.²³⁸ Diese Einheiten können verschiedener Art sein, wie zum Beispiel Personen, Gegenstände, Argumente oder auch Aussagen. Dieser empirischen Untersuchung liegen thematische Kategorien zugrunde. Eine Kategorie klassifiziert ein Thema, welchem entsprechende Textstellen zugeordnet werden können.²³⁹ Die Hauptkategorien resultieren hier aus der Forschungsfrage, dem Leitfadenterview sowie der initiierenden Textarbeit. Während der Textanalyse kann sich ein guter Überblick über für die Forschungsfrage relevante Themen, und solche, die nur singular auftreten, gemacht werden.²⁴⁰ Hier wird demnach eine Mischform deduktiver und induktiver Kategorienbildung praktiziert. Zum einen bestehen durch den Leitfaden der Interviews bereits Hauptkategorien, welche in der initiierenden Textarbeit und, mit besonderem Blick auf die Forschungsfrage, ihrer Sinnhaftigkeit analysiert werden, und zum anderen werden diese dabei induktiv erweitert. Die Gesamtheit aller erarbeiteten Kategorien wird Kategoriensystem genannt. Im Rahmen der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse wird dieses Kategoriensystem im weiteren Ablauf ausdifferenziert. In diesem Fall handelt es sich um ein hierarchisches Kategoriensystem, da mit Haupt- und Subkategorien gearbeitet wird. Grundlage des Kategoriensystems stellen sorgfältig ausgearbeitete Kategoriendefinitionen dar. Dies beinhaltet eine inhaltliche Beschreibung, Kriterien für die Anwendung und Ankerbeispiele

²³⁷ Vgl. Kuckartz, 2018, S. 56ff.

²³⁸ Ebd., S. 31

²³⁹ Vgl. ebd., S. 31ff.

²⁴⁰ Vgl. ebd., S. 101

le, zitiert aus den Interviews. Die Kategoriendefinitionen können auch als Codierleitfaden dienen.²⁴¹ Um diesen Arbeitsschritt abzuschließen, werden die erarbeiteten Kategorien, Definitionen und Ankerbeispiele in einem Kategorienhandbuch zusammengefasst.²⁴² Dieses erste Kategorienhandbuch sollte zur erleichterten Umsetzung einige Kriterien erfüllen. Neben dem Bezug zur Forschungsfrage sollte es nicht zu umfangreich sein, möglichst genaue Kategoriendefinitionen beinhalten, mit Blick auf mögliche Strukturierungspunkte des abschließenden Forschungsberichts erstellt sein und mit einem Teil des Materials getestet werden.²⁴³

Im Folgenden werden die Hauptkategorien, welche sich nach beschriebener Methode ergeben, kurz dargestellt. Diese werden mit „HK“ abgekürzt. Die erste Hauptkategorie, HK1, ist mit *Selbstverständnis von Trauma* betitelt und umfasst Aussagen über das subjektive Verständnis von Trauma. In der HK2, *Zuständigkeiten und Maßnahmen*, werden verantwortliche Personen/Personengruppen dargestellt. Aussagen über die Umsetzung traumapädagogischer Elemente werden der Kategorie *Traumapädagogik in der schulischen Praxis* (HK3) zugeordnet. In der vierten Hauptkategorie, HK4, wird dargestellt, wie die Lehrpersonen Relevanz, Chancen und Grenzen der Traumapädagogik einschätzen. Dabei ist anzumerken, dass die zuvor festgelegte Kategorie *Persönliche Umsetzung der Traumapädagogik durch einzelne Lehrpersonen*, welche in den Beobachtungen und im Interviewleitfaden Anwendung findet, nach der Durchführung der Interviews mit der Kategorie *Traumapädagogik in der schulischen Praxis* zusammengefasst wurde. Dies hat verschiedene Gründe. Zum einen wurden große Überschneidungen der Kategorien festgestellt. Zum anderen trafen einige Lehrpersonen die Aussage, nur von sich sprechen zu können. Da sich die Thematisierung von Relevanz, Chancen und Grenzen der Traumapädagogik ausführlicher als gedacht gestaltete, wurde diese als Kategorie ergänzt.

Anschließend folgt die **erste Codierung** des gesamten Materials in einem ersten Durchgang gemäß der erarbeiteten Hauptkategorien. Dazu werden die Texte sequenziell durchgearbeitet, und die einzelnen Textabschnitte werden Kategorien zugeordnet. Als Grundlage dienen hier besagte Kategoriendefinitionen. Beim Durcharbeiten der Texte kann es vorkommen, dass eine Textstelle mehrere Kategorien anspricht und somit auch mehrfach mit Codes versehen wird. Für die Forschungsfrage irrelevante Passagen werden dabei nicht codiert. Bei den ausgewählten Textabschnitten handelt es sich um Sinneinheiten, die auch ohne Kontext

²⁴¹ Vgl. ebd., S. 38f.

²⁴² Vgl. Kuckartz, 2018, S. 40

²⁴³ Vgl. ebd., S. 103

zu verstehen sein sollen. Weiterhin können Interviewfragen mitcodiert werden, sofern sie für das Verständnis relevant sind.²⁴⁴

In einer **Übersicht** werden nun die Textstellen mit gleicher Codierung zusammengestellt. Darauf folgt sogleich der nächste Schritt mit der induktiven Bildung von **Subkategorien** am Material unter Rückbezug auf die Forschungsfrage. Dazu wird zunächst eine Hauptkategorie ausgewählt, welche weiter ausdifferenziert werden soll, und mit ihren Textstellen betrachtet. Nun greift das Schema der induktiven Kategorienbildung, einem aktiven Konstruktionsprozess. Ideen für neue Subkategorien werden zunächst ungeordnet gesammelt und in einem weiteren Schritt geordnet, systematisiert, zusammengefasst und ausgewählt. Im Anschluss daran erfolgt, ebenso wie bei den Hauptkategorien, die Subkategorien-Definition mit Ankerbeispielen.²⁴⁵

Mithilfe der beschriebenen Methoden wurden zu den Hauptkategorien Subkategorien, abgekürzt mit „SK“, gebildet. Zur HK1 sind die Subkategorien *Ursachen* und *Traumafolgestörungen* entstanden, um den jeweiligen Kenntnisstand differenziert betrachten zu können. Die HK2 differenziert sich in die SK2.1, *Zuständigkeiten und Kooperationen im St. Rafael*, aus, woraus sich eine weitere Subkategorie *Kollegium* (SK2.1.1) abspaltet, um das Miteinander der Lehrpersonen und das traumapädagogische Element der Fürsorge der Mitarbeitenden zu analysieren. Die Hauptkategorie *Traumapädagogik in der schulischen Praxis* (HK3) differenziert sich in einzelne Elemente der Traumapädagogik, um deren Umsetzung genau zu betrachten. Darunter befindet sich SK3.1 mit Beschreibungen die *Haltung* der Lehrpersonen betreffend. In SK3.2 wird die Ausgestaltung der *Beziehungsarbeit* und deren Effekte genauer in den Blick genommen und SK3.3 beinhaltet Aspekte der *Emotionsregulation*. In der Subkategorie *sicherer Ort* (SK3.4) wird untersucht, wie es gelingen kann, einen solchen zu schaffen. Die Subkategorie *Regeln und Grenzen* (SK3.5) beinhaltet Aussagen über den angemessenen Umgang damit und wie die Durchsetzung gut gestaltet werden kann, während in SK3.6 *Partizipationsmöglichkeiten* im Schulalltag in den Blick genommen werden. Innerhalb der HK4 geben die Subkategorien *Relevanz und Chancen* (SK4.1) sowie *Grenzen* (SK4.2) ein differenziertes Bild der Bewertung der Umsetzung der Traumapädagogik und damit zur Beantwortung der Forschungsfrage.

²⁴⁴ Vgl. ebd., S. 102ff.

²⁴⁵ Vgl. Kuckartz, 2018, S. 106

Mit diesem ausdifferenzierten Kategoriensystem erfolgt nun die **zweite Codierung** in einem weiteren Materialdurchgang. Mit diesem Schritt enden die Strukturierung und Systematisierung des Materials.²⁴⁶

Im nächsten Analyseschritt werden thematische Fallzusammenfassungen erstellt, um die Ergebnisse strukturiert darzustellen. Kuckartz empfiehlt dazu separate Resümees, sortiert nach Themen für jedes Interview. Da es in dieser Thesis aber nicht um Positionen der einzelnen Personen, sondern um einen Gesamteindruck geht, wird die **Darstellung der Ergebnisse** ausschließlich entlang der Themen vorgenommen. Diese ergeben sich aus den codierten Textstellen und müssen nicht unbedingt alle ausgearbeiteten Haupt- und Subkategorien widerspiegeln.²⁴⁷

Nun beginnt die **Interpretation der Ergebnisse** mit der eigentlichen Analyse und Vorbereitung der Ergebnispräsentation. Im Kontext der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse können verschiedene Formen der Auswertung unterschieden werden. Kuckartz beginnt mit der kategorienbasierten Analyse der Hauptkategorien. Dabei werden auch Zusammenhänge zwischen den zugehörigen Subkategorien ebenso wie zwischen Hauptkategorien hergestellt. Im Ergebnisbericht werden dabei sowohl die Häufigkeit getroffener Aussagen als auch deren inhaltlicher Aspekt qualitativ dargestellt. Vermutungen und Interpretationen können hier geäußert werden. Dazu ist es hilfreich, prototypische Beispiele aufzuzeigen. In dieser Forschungsarbeit werden die weiteren Analyseschritte nicht ausgeführt. Stattdessen wird zu einer Gesamtanalyse aller erhobenen Daten übergegangen. Diese erfolgt entlang des Kategoriensystems. Die Ergebnisse werden in Bezug gesetzt und vor dem theoretischen Hintergrund interpretiert. Zusammenhänge, Widersprüche und Auffälligkeiten werden aufgezeigt. Weiterhin werden erste Vermutungen und Argumente für die Beantwortung der Forschungsfrage angestellt.²⁴⁸

Abschließend folgt das **Fazit**. In resümierenden Ergebnisberichten wird die Verknüpfung zur Forschungsfrage hergestellt. Hierbei gilt es auch zu bewerten, ob die Forschungsfrage beantwortet werden konnte und welche weiteren Fragen sich ergeben haben.²⁴⁹

3.4 DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der durchgeführten Untersuchungen in eigenen Worten, neutral und ohne jegliche Ergänzungen präsentiert. Bei der Auswertung wird das

²⁴⁶ Vgl. ebd., S. 110

²⁴⁷ Vgl. Kuckartz, 2018, S. 111

²⁴⁸ Vgl. ebd., S. 117

²⁴⁹ Vgl. ebd., S. 120

gesamte erhobene Material zusammenfassend dargelegt, um Rückschlüsse auf einzelne Personen zu vermeiden. Daher stellen die Ergebnisse nicht die Sichtweisen aller Lehrpersonen dar und können sich teilweise widersprechen.

3.4.1 ERGEBNISSE DER TEILNEHMENDEN BEOBACHTUNG

Da teilnehmende Beobachtungen durchgeführt wurden, war die Forschende aktiv am Geschehen beteiligt. Es handelt sich demnach um subjektive Wahrnehmungen, die nach den ausgearbeiteten Kategorien des Beobachtungsleitfadens dargestellt werden. Die Beobachtungen wurden in den Klassenstufen eins bis neun durchgeführt.

SELBSTVERSTÄNDNIS VON TRAUMA

Das Selbstverständnis der Lehrpersonen von Traumata und deren mögliche Ursachen und Folgen ist von außen nicht zu beobachten. Daher können dazu keine Aussagen getroffen werden. Beobachtbar sind grundsätzliche Haltungen oder Handlungen der Lehrpersonen im Umgang mit traumatisierten SuS. Zunächst ist anzumerken, dass nicht ersichtlich ist, welche Kinder und Jugendlichen in ihrer Vergangenheit Traumatisierendes erlebt hatten. Seitens der Lehrpersonen werden in der Klasse keine sichtbaren Unterschiede zwischen den einzelnen SuS gemacht. Allen wird viel Aufmerksamkeit geschenkt, welche von den Kindern und Jugendlichen merklich eingefordert wird. Die SuS werden mit ihren Anliegen und Gefühlen ernst genommen. Dabei wird häufig auch mit Humor reagiert, was bei SuS sichtlich zur Reduktion des Spannungsniveaus führt. Im Unterricht arbeiten die Lehrpersonen viel mit Bestätigung, Motivation und Aufforderung zum selbstständigen Arbeiten. Besonders auffallend ist der wertschätzende Umgang der Lehrpersonen sowohl untereinander als auch mit den SuS. Weiterhin konnte bei den Lehrpersonen eine besondere Sensibilität für emotionale Befindlichkeiten, Unstimmigkeiten und mögliche Konflikte bei den SuS beobachtet werden. Spezifische Methoden in der Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen werden in den weiteren Kategorien geschildert.

ZUSTÄNDIGKEITEN UND MAßNAHMEN

Eine besondere Maßnahme, welche im Zeitraum der Hospitation beobachtet werden konnten, ist die Zusammenarbeit mit den Eltern. Im spezifischen Fall wurde in Zusammenarbeit mit der Mutter und der stationären Wohngruppe ein Verstärkerplan etabliert, welcher in der Schule angewendet wird, jedoch im Zusammenhang mit der Mutter steht, da es um das Verhalten zu Hause und die Beziehung zur Mutter geht. Hier fungiert die Lehrperson vermittelnd und als Kontaktstelle für die jeweils involvierten und zuständigen Personen.

Die Förderschule St. Rafael ist Teil des Caritas-Förderzentrums und kooperiert mit den angegliederten Maßnahmen der Kinder- und Jugendhilfe, darunter besonders die (teil-) stationären Wohngruppen. Die Lehrpersonen stehen in engem Austausch mit den Mitarbeitenden

der Wohngruppen. In jedem Klassenzimmer befindet sich ein Telefon, worüber jederzeit Kontakt hergestellt werden kann. Werden im Schulalltag Konflikte angesprochen, welche sich in der Wohngruppe abgespielt haben oder dort entstanden sind, so können die entsprechenden Mitarbeitenden gleich über die Notwendigkeit eines Klärungsgespräches informiert werden. Pädagogische Fachkräfte, welche sich mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen beschäftigen, konnten im schulischen Setting nicht beobachtet werden. Im Kollegium herrscht eine positive und wertschätzende Grundstimmung. Gegenseitige Unterstützung, Freude und Leidenschaft bei der Arbeit sowie reger Austausch konnten beobachtet werden.

TRAUMAPÄDAGOGIK IN DER SCHULISCHEN PRAXIS

In jeder Klasse der Förderschule St. Rafael beginnt jeder Schultag mit einer Morgenrunde. Die Kinder und Jugendliche dürfen jeweils erzählen, wie es ihnen geht, warum das so ist und was am Vortag nach der Schule gemacht wurde. Dabei wird jedem Einzelnen aufmerksam und interessiert zugehört. Je nach Klassenstufe erfolgt dies selbstständig oder unter verstärkter Anleitung und Nachfragen durch die Lehrpersonen. Nach dieser Morgenroutine bekam die Forschende jeweils die Möglichkeit, sich den SuS vorzustellen. Die SuS waren merklich ruhiger, nachdem sie erfahren haben, wer die Person ist, die mit in ihrer Klasse sitzt. In jeder Klasse wird der Tagesablauf für alle gut sichtbar in Wort und Schrift dargestellt und ein Pfeil zeigt den aktuellen Stand an. Weiterhin sind die Klassen- und Gesprächsregeln sowie Corona-Regeln visualisiert und für alle jederzeit sichtbar in den Klassenzimmern angebracht; ebenso die Klassendienste, für die die Kinder und Jugendlichen jeweils verantwortlich sind. Nach jeder Doppelstunde und jeder Pause wird mit dem Verstärkerplan gearbeitet. Jede*r SuS ist angehalten zu erzählen, wie die Schulstunden oder die Pause waren. Dabei geht es nicht um erbrachte Leistungen, sondern um Arbeits- und Sozialverhalten. Die SuS schlagen danach eine Punkteanzahl vor, die sie ihrer Meinung nach erreicht haben. Die Lehrperson gibt jeweils Rückmeldung über ihren Eindruck. Auch hier unterscheidet sich das Vorgehen in den Klassenstufen. Je höher die Klassenstufe, desto selbstständiger die Durchführung der Methode. Hier ist besonders aufgefallen, dass Lehrpersonen, sowohl in niedrigen als auch in höheren Klassenstufen, die SuS immer wieder dazu anregen, ihre Gefühle genauer zu benennen, zu verorten und zu begründen. Ist in der vorherigen Schulstunde oder Pause ein Konflikt vorgefallen, wird den SuS die Möglichkeit zur Klärung gegeben. Es darf selbst entschieden werden, ob das Anliegen geklärt werden möchte und in welcher Form. Sind in den Konflikt SuS aus anderen Klassen involviert, so können diese zur Konfliktklärung aufgesucht werden. Auch hier unterscheidet sich der Grad der Selbstständigkeit nach Klassenstufe. Handelt es sich um einen Konflikt, der sich am Vortag oder am Morgen in der Wohngruppe abgespielt hat, wird eine Konfliktklärung in der Wohngruppe in die Wege geleitet. Je nach erreichter Tagespunktzahl im Verstärkerplan bekommen die SuS am Ende des Schultages einen entsprechenden Smiley in einer Übersicht eingetragen. Ab einer bestimm-

ten Punktzahl darf sich in den unteren Klassenstufen etwas aus einer Schatzkiste ausgesucht werden. Jede volle Punktzahl gibt einen Punkt für das Klassenkonto. Hat die Klasse eine bestimmte Punktzahl erreicht, darf sie sich als Klassengemeinschaft etwas wünschen, wie zum Beispiel eine gemeinsame Unternehmung. Des Weiteren legen die SuS, teilweise mit Hilfe der Lehrpersonen, Ziele fest. Je nachdem gelten diese für den Tag, die Woche oder so lange, bis sie erreicht sind. Diese Ziele können sich auf das Arbeits- oder Sozialverhalten, oder aber auch auf Zuhause beziehen, wie zum Beispiel „Ich ärgere meine Mama nicht“. Grundsätzlich werden negative Emotionen und Probleme von Zuhause oder den Wohngruppen versucht an diesen Orten zu lassen und nicht mit in den Schulalltag zu bringen. Dies stellt auch eine der Klassenregeln dar. Es konnte beobachtet werden, dass die Lehrpersonen sich bewusst Zeit für jede*n Einzelne*n nehmen und ehrliches Interesse am Gegenüber zeigen. Die SuS begegnen den Lehrpersonen größtenteils mit Respekt, Zuneigung und Vertrauen und nehmen sie als Ansprechpartner*innen für schulische sowie persönliche Belange wahr. Unabhängig des Alters der SuS suchen sie die Nähe und Aufmerksamkeit der Lehrpersonen, welche sich die Zeit dafür nehmen. Weiterhin wird sich bewusst Zeit für das gemeinsame Frühstück genommen. Währenddessen wird erzählt oder es werden Kindernachrichten geschaut. Im Schulalltag bekommen die SuS immer wieder die Möglichkeit Entscheidungen zu treffen, sowohl im Einzelnen als auch als Klassengemeinschaft. Als Beispiele sind hier selbstgewählte Zeitpunkte zum Präsentieren von Referaten und die Konfliktklärung zu nennen. Darüber hinaus wird eine positive Fehlerkultur praktiziert. Fehler werden offen angesprochen und als Möglichkeit zum Lernen angesehen. Die SuS werden ermutigt weiterzumachen und besonders in den höheren Klassenstufen gefragt, was sie nun erreichen möchten und wie man sie dabei unterstützen kann. Den Lehrpersonen ist in der Gestaltung des Unterrichts eine gewisse Freiheit und Flexibilität gegeben. Sie können ihre Planung individuell an die Klasse anpassen. Als Beispiel ist hier zu nennen, statt wechselndem Fachunterricht Thementage durchzuführen, an denen an einem Projekt oder Ähnlichem gearbeitet wird, in dem der Fachunterricht subtil integriert ist. Bei der Unterrichtsgestaltung wird weiterhin auf die Interessen der SuS eingegangen. Im gesamten Kollegium ist ein sehr herzlicher Umgang und ein wertschätzendes Miteinander zu beobachten. Es wird sich gegenseitig respektiert und unterstützt. In den Klassenzimmern herrscht eine klare Ordnung und es wird viel Wert auf eine schöne Gestaltung gelegt. Alle SuS tragen in den Klassenzimmern Hausschuhe. In jedem Klassenraum gibt es einen Rückzugsbereich, der durch Regale abgegrenzt und gemütlich gestaltet ist. Die beschriebenen Strukturen und Methoden zeichnen sich in der gesamten Schule ab.

PERSÖNLICHE UMSETZUNG DER TRAUMAPÄDAGOGIK DURCH EINZELNE LEHRPERSONEN

Im Folgenden werden Beobachtungen geschildert, welche in einzelnen oder mehreren Klassen gemacht werden konnten, aber nicht bei allen beobachtet wurden. Dabei ist anzumer-

ken, dass dies zum Teil im begrenzten Zeitraum der Hospitation zu begründen ist. So konnte beobachtet werden, dass auf Fehlverhalten eine direkte Konsequenz folgte, ebenso eine Nachbesprechung und gemeinsame Reflexion des Geschehenen. Weiterhin wurde in einem Einzelfall beobachtet, dass bei SuS, welche durch emotionale Zustände plötzlich wie blockiert sind, ein Wechsel des Settings dazu führt, dass sie sich wieder konzentrieren und lernen können. Als an einem Schultag eine neue Corona-Verordnung durchgesetzt werden musste, konnten manche SuS nicht mit dieser Veränderung umgehen. Sichtbar erhöhte sich das innere Spannungslevel, und die Emotionen konnten kaum unter Kontrolle gehalten werden. Die Lehrperson reagierte, indem sie diesen Kindern etwas mehr Zeit gab, bevor sie die neuen Regeln umsetzen mussten. Weiterhin benannte die Lehrperson die Gefühle, zeigte Verständnis, ohne jedoch von den neuen Regelungen abzulassen. Manche Lehrpersonen legen besonderen Wert auf die Empfindung von Stress und Ärger. Dazu visualisierten sie entsprechende Barometer im Klassenzimmer. Des Weiteren nutzen manche Lehrkräfte einen Timer am Whiteboard, um den SuS die Arbeitszeit visuell zu präsentieren. In Klassen, in denen dies Usus ist, wird es auch von den SuS eingefordert. In höheren Klassen wird auf selbstgesteuertes Lernen Wert gelegt. Je nach Klassenstufe bekommen die SuS Lernpakete zum selbstständigen Durcharbeiten, oder führen Projekte durch. Das Vorgehen wird dabei im Vorfeld erarbeitet und die Jugendlichen erhalten Unterstützung der Lehrpersonen, sind aber selbst verantwortlich für ihren Lernfortschritt. In einzelnen Klassen konnte die Methode der Wärmedusche beobachtet werden. Dies wird zu Beginn einer Konfliktklärung, nach einer Präsentation oder auch zwischendurch eingesetzt. Dabei werden Komplimente ausgesprochen und betont, warum die Person stolz auf sich sein kann und ein Lob verdient hat.

3.4.2 ERGEBNISSE DER LEITFADENINTERVIEWS

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Interviews entlang des Kategoriensystems wiedergegeben. Dabei werden die Kernaussagen jeder Kategorie allgemein formuliert, sodass keine Rückschlüsse auf einzelne Personen möglich sind. Die Hauptkategorien sind durch Zwischenüberschriften erkenntlich gemacht, während die Subkategorien durch Kursivschrift gekennzeichnet sind.

SELBSTVERSTÄNDNIS VON TRAUMA

Trauma wird als ein sehr negatives, besonders einschneidendes und belastendes Erlebnis im Leben eines Menschen beschrieben, das die Seele verletzt. Dabei kann es sich auch um wiederkehrende Erlebnisse und somit wiederholte Traumata handeln. Diese Erlebnisse können nicht verarbeitet werden, sind mit Gefühlen wie Angst und Hilflosigkeit verknüpft und können ein Leben beeinträchtigen. Bestimmte Trigger können dazu führen, dass Traumata, die bei Betroffenen ständig präsent sind, erneut durchlebt werden. In manchen Fällen sind Traumata unbewusst und werden erst durch Trigger sichtbar. Um mit der Traumasituation

zurecht zu kommen, werden subjektiv sinnvolle Strategien entwickelt und verinnerlicht. Da Traumata subjektiv sind, lassen sich keine klaren Grenzen festmachen. Sie liegen im persönlichen Empfinden eines jeden Einzelnen und können daher in jeder Hinsicht verschieden sein.

Als mögliche *Ursachen* werden Unfälle, Alkohol- oder Drogenprobleme, physische und psychische Gewalt wie körperliche Misshandlungen, (sexueller) Missbrauch, Vergewaltigung oder soziale Vernachlässigung genannt.

Mögliche *Traumafolgestörungen* werden als sehr unterschiedlich und vielfältig beschrieben, und sind unter anderem von der Bearbeitung des Traumas abhängig. Im Allgemeinen kann festgehalten werden, dass Leben sowie Verhaltensweisen beeinflusst werden. Dabei können sozial unerwünschte Verhaltensmuster oder Reaktionen auftreten, welche die gesellschaftliche Teilhabe beeinträchtigen. Diese können in Reaktionen auf bestimmte Reize wie Stimmen, Personen oder Situationen, die mit „Gefahr“ verknüpfte Erinnerungen hervorrufen, begründet sein. Dabei sind auch körperlich auffällige Reaktionen wie zittern, einkoten, einnässen und schreien beobachtbar. Weiterhin kann die körperliche Ebene insofern beeinträchtigt sein, dass traumatisierte Personen keinen Körperkontakt ertragen können, davor zurückweichen, selbst nicht in der Lage sind, Beziehungen mit viel Körperkontakt einzugehen, oder ihre eigenen Erlebnisse reproduzieren und selbst auf dieser Ebene übergriffig agieren. Weiterhin werden Vermeidungsverhalten, erhöhte Wachsamkeit, mangelndes Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten, zurückhaltendes und in sich gekehrtes Auftreten, Einsamkeit, Depressionen, Angstzustände und Schlafprobleme als mögliche Folgen beschrieben. Traumata können zudem Bindungsstörungen und Schwierigkeiten mit dem Aufbau von Vertrauen mit sich bringen. Auch Impulsstörungen und Tics können auftreten. In den Interviews wird mehrfach die Beeinträchtigung des emotionalen Bereichs angesprochen, welcher sich in vielen der dargelegten Aspekte widerspiegelt.

ZUSTÄNDIGKEITEN UND MAßNAHMEN

Als zuständige Personen(gruppen) und Maßnahmen in der Arbeit mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen werden alle Menschen in der Verantwortung gesehen, welche Anteil an der Entwicklung des betroffenen Menschen haben und mit der Person in Kontakt stehen. Dazu gehören Eltern, Erzieher*innen in Krippen und Kindertagesstätten sowie Lehrpersonen. Weiterhin sind psychologische, therapeutische, sozialpädagogische und ärztliche Fachkräfte sowie Kliniken zuständig. Im Falle einer Traumatisierung im familiären Umfeld können Maßnahmen der Kinder- und Jugendhilfe, wie (teil-)stationäre Unterbringung, ergriffen werden. Häufige Wechsel der Maßnahme sollten dabei vermieden werden.

Die *Zuständigkeiten und Kooperationen im St. Rafael* belaufen sich auf die in der HK2 beschriebenen Personen(gruppen). In diesem Netzwerk stehen die Lehrpersonen untereinander, ebenso wie mit den Eltern, in regem Kontakt und können bei Bedarf die angestellten Psycholog*innen oder eine Sexualbeauftragte zu Rate ziehen und stehen weiterhin mit den Mitarbeitenden der Wohngruppen im Austausch. Darüber hinaus sind externe Kooperationspartner vorhanden. Dabei handelt es sich um weitere psychologische, therapeutische und kinderpsychiatrische Fachkräfte. Die Kooperation mit den verschiedenen Personengruppen gestaltet sich teils positiv, teils schwierig. Als beeinträchtigende Faktoren werden die Resource Zeit, hohe Fluktuation in manchen Arbeitsbereichen, verschiedene Persönlichkeiten mit unterschiedlichen Ansichten, mangelnde Verfügbarkeit sowie Einschränkungen durch die Corona-Pandemie beschrieben. Dennoch besteht eine gute systemische Vernetzung, deren Relevanz im Blick auf traumatisierte Kinder und Jugendliche, und auch für die einzelnen verantwortlichen Personen(gruppen), betont wird. Als bestehende Methoden werden Hilfeplan- und Bezugsteamgespräche geschildert. Über terminierte Gespräche hinaus sind auch zufällige Kontakte im alltäglichen Geschehen, E-Mails und Telefonate wichtig. Die Ausgestaltung der Zusammenarbeit innerhalb der Personengruppe der Lehrpersonen wird in einer folgenden, eigenen Subkategorie dargestellt.

Die Kooperation im *Kollegium* wird als sehr positiv, verlässlich, unterstützend und stärkend beschrieben. Innerhalb des Kollegiums besteht ein direkter Informationsfluss, viel Austausch und geringer Personalwechsel. All diese Aspekte tragen zur Stabilität, Verlässlichkeit und Sicherheit bei. Die befragten Lehrpersonen beschreiben darüber hinaus eine besondere Freiheit in ihrer Arbeit in Bezug auf die Gestaltung des Schulalltags, welche die Realisierung eigener Ideen ermöglicht. Des Weiteren wird in den Interviews die Selbstreflexion sowie Reflexion mit Kolleg*innen innerhalb der Klasse, oder mithilfe bestimmter Methoden, wie Reflecting-Team und Kollegiale Fallberatung, angesprochen. Auch gemeinsame Fortbildungen werden als gewinnbringend betrachtet, was sich jedoch in den letzten Jahren aufgrund der Corona-Pandemie nicht in der üblichen Form realisieren ließ. Die Relevanz von Psychohygiene, Fitness und Lebensfreude ist auch ein wichtiger Aspekt für das Kollegium und die einzelnen Lehrpersonen. Dabei spielt auch die persönliche Resilienz eine Rolle.

TRAUMAPÄDAGOGIK IN DER SCHULISCHEN PRAXIS

Als wichtige Aspekte in der *Haltung* der Lehrpersonen werden Sensibilität, Feingefühl, Achtsamkeit in Bezug auf mögliche Trigger, Fähigkeit zur Selbstreflexion, Authentizität, Geduld, Durchhaltevermögen, Flexibilität, Verständnis, Verlässlichkeit, Humor, eine natürliche Autorität, Intuition und Wertschätzung beschrieben. Weiterhin ist es bedeutsam, mit Herz bei der Arbeit zu sein, sich Zeit zu nehmen und die Kinder und Jugendlichen spüren zu lassen, dass man sein Bestes gibt, Freude an der Arbeit mit ihnen hat, sie ernst nimmt und auf Augenhö-

he mit ihnen ist. Mit dieser Haltung soll den SuS ein angenehmes und sicheres Umfeld geboten werden, in dem sie ihre eigene Persönlichkeit entwickeln können. Der pädagogischen Arbeit liegt ein lösungsorientiertes Konzept zugrunde, welches sich unter anderem auch in der Haltung der Lehrpersonen widerspiegelt. Demnach stehen die Kinder und Jugendlichen mit ihren Ressourcen und Stärken im Fokus. Um dies zu fördern, wird mit persönlichen Zielen gearbeitet. Ob Lehrpersonen sich im Voraus mit Informationen zu den SuS befassen möchten, ist individuell verschieden, manche Lehrpersonen verzichten bewusst darauf. Auch die persönlichen Grenzen jeder Lehrperson sind individuell verschieden und sollten im Bewusstsein eines jeden Einzelnen sein. Es wird betont, dass sich die Haltung der Lehrpersonen gegenüber traumatisierten Kindern und Jugendlichen nicht von der anderen SuS gegenüber unterscheidet.

Beziehungsarbeit wird als wichtige Grundlage in der Arbeit mit den SuS gesehen. Als notwendige Rahmenbedingungen dafür werden Zeit und Raum genannt, welche durch die Doppelbesetzung in den Klassen gegeben sind. Somit haben die Lehrpersonen die Möglichkeit, für die Kinder und Jugendlichen da zu sein, sich bewusst Zeit für sie zu nehmen, zuzuhören und ehrliches Interesse zu zeigen. Gegebenenfalls kann zu Einzelgesprächen aus dem Klassenkontext heraus gegangen werden, um in sensiblen, konfliktgeladenen oder emotional schwierigen Momenten da zu sein, zu stabilisieren und sich zeitnah ihrer Probleme anzunehmen. In der Beziehungsarbeit sind außerdem Wertschätzung, Nähe und Distanz, Vertrauen und die Anwendung des lösungsorientierten Konzepts wichtig. Des Weiteren können Gemeinsamkeiten, Spielsituationen, Spaß, Humor und das Gefühl von Sicherheit und Leichtigkeit den Aufbau einer Beziehung fördern. Beziehungsarbeit ermöglicht, auf einer persönlichen, emotionalen und damit tieferen Ebene mit den Kindern und Jugendlichen interagieren zu können. Weiterhin erleichtert eine gute Beziehung die Vermittlung von Wissen, die Klärung von Konflikten und die Veränderung von Verhaltensmustern. In manchen Fällen kann dadurch auch ein Trauma schneller erkannt und besser darauf reagiert werden.

In den Interviews wird mehrfach der Umgang mit herausfordernden Situationen geschildert. Dies wird im Kategoriensystem der Entwicklungsbereich der *Emotionsregulation* zugeordnet. In der Intervention wird nicht zwischen traumatisierten und nicht traumatisierten SuS unterschieden. Grundsätzlich gilt das Motto „Störungen haben Vorrang“. Aufgrund der Doppelbesetzung ist es möglich, sich Zeit für die Förderung dieses Entwicklungsbereiches zu nehmen und in entsprechenden Momenten aus dem Unterricht zu gehen, um sich der Situation in Form von lösungsorientierten Einzelgesprächen, oder im Falle von Konflikten in Form von Klärungsgesprächen, anzunehmen. Hier wird wieder gezeigt, dass man als Lehrperson da ist. Manche SuS erreicht man in solchen Situationen durch basale Stimulation, andere durch direkte Konfrontation oder einer außergewöhnlichen und unerwarteten Handlung. Eine weite-

re Möglichkeit ist das Nachdenkezimmer, in welches die betroffene Person gebracht werden kann. Dort ist sie allein in einem geschützten Rahmen und es werden keine Forderungen gestellt. So kann es gelingen, dass sie sich beruhigen kann. Ist dies erreicht, so kann der*die Betroffene zurück in die Klasse, es kann über das Geschehene gesprochen und zur Selbstreflexion angeregt werden. Durch diese Intervention wird das Ringen um Macht in einer Krisensituation verhindert. Weiterhin stellen Visualisierungen mithilfe gemalter Bilder, Legosteinen, Puppenhaus oder Rollenspielen eine praktizierte Methode dar. Auch positive Verstärkung, Verstärkerpläne und die Arbeit mit persönlichen Zielen kommen als Methoden zum Einsatz, ebenso wie Bewegung, Spielen, neue Medien und die Reduktion von Leistungsanforderungen seitens der Lehrpersonen. Was ein Kind oder ein*e Jugendliche*r in dem Moment braucht und hilft, ist individuell verschieden. Auf längere Sicht werden Bezugsteam sowie Hilfeplangespräche geführt, wodurch immer wieder reflektiert wird, wo die SuS gerade stehen. Manche Lehrpersonen sehen das Kind als Experten seines Lebens an, wohingegen andere Grenzen dieser Sichtweise in der Überforderung in bestimmten Situationen sehen. Eine Krise wird als Chance bezeichnet, da die Möglichkeit der spezifischen Förderung besteht.

Für traumatisierte Kinder und Jugendliche ist es wichtig, einen *sicheren Ort* zu haben. Um diesen zu gestalten, muss ein verlässlicher Rahmen gegeben sein, in welchem durch Rituale und Routinen im Alltag ein Gefühl der Sicherheit erzeugt werden kann. Dafür ist in manchen Fällen eine temporäre Separierung von der Familie und die (teil)stationäre Unterbringung in Wohngruppen notwendig. In der Schule kann ein sicherer Ort im Klassenzimmer gegeben sein. Dazu dürfen die SuS dieses mitgestalten, sodass es zu ihrem sicheren Ort und zu einem Stück Zuhause wird. Weiterhin ist die Ausgestaltung der Beziehung mit besonderem Fokus auf Verlässlichkeit und einer entsprechenden Haltung von Bedeutung. Die Kinder und Jugendlichen sollen spüren, dass sie sich auf die Mitarbeitenden der gesamten Einrichtung verlassen können, gesehen werden und in ihnen vertrauensvolle Ansprechpartner*innen haben, die auch in schwierigen Situationen für sie da sind. Verlässlichkeit wird auch durch Transparenz in Bezug auf die anwesenden Erwachsenen gefördert. Das bedeutet, dass die Kinder und Jugendlichen wissen sollten, wer zu welchen Zeitpunkten da ist und mit wem man bei Bedarf sprechen kann. Weiterhin lässt sich Sicherheit dadurch schaffen, dass die Bedürfnisse der SuS ernst genommen werden und auf sie eingegangen wird. Außerdem sind für die Gestaltung eines sicheren Ortes Regeln und Grenzen von Bedeutung. Diese gilt es zu beachten und bei Nichteinhaltung mit Konsequenzen zu reagieren. Gelingt es, einen sicheren Ort zu schaffen, so gestaltet sich das schulische Lernen leichter.

In einer Schule gibt es *Regeln und Grenzen*, die für alle Anwesenden gelten, aber mit einer gewissen Flexibilität zu handhaben sind. Die Regeln sollten nachvollziehbar und sinnvoll sein

und gut kommuniziert werden. Überschreitungen der Regeln und Grenzen sollen mit machbaren, ertragbaren und individuell angepassten Konsequenzen gehandhabt werden, die mit der Ursache in Verbindung stehen. Dabei handelt es sich um keine Strafe.

Im Sinne der *Partizipation* werden die SuS beispielsweise durch die Gestaltung ihres eigenen Klassenraumes aktiv am Schulleben beteiligt. Auch im lösungsorientierten Ansatz mit der Anleitung zur Selbstreflexion werden die Kinder und Jugendlichen direkt involviert.

RELEVANZ, CHANCEN UND GRENZEN DER TRAUMAPÄDAGOGIK

In den Interviews wurden *Relevanz und Chancen* des Themenfeldes Traumapädagogik manifestiert. Zum einen durch den großen Bedarf, da immer mehr Kinder und Jugendliche mit psychischen Problemen und Traumata an der Schule sind, welche davon profitieren können. Zum anderen ist bisher wenig Wissen vorhanden, beziehungsweise bestehen Unsicherheiten bezüglich angemessener Interventionen. Zwar werden Überschneidungen mit dem Förderschwerpunkt ESENT beschrieben, welche aber durch spezifische Aspekte der Traumapädagogik erweitert werden können. Dazu sind regelmäßige Weiterbildungen wichtig, um Kenntnisse der Traumapädagogik für alle zugänglich zu machen. Mögliche Chancen, die sich daraus ergeben, sind das Einnehmen einer bestimmten Haltung, mehr Fachwissen über Auslöser, Anzeichen und Folgen von Traumata, eine Sensibilität für Trigger, die praktische Anwendung von Methoden, welche anhand von Fallbeispielen veranschaulicht werden. Durch die Umsetzung der Traumapädagogik in der Schule kann im Alltag an der Bearbeitung des Traumas gearbeitet werden, was eine zeitlich limitierte Therapie ergänzt. In Bezug auf schulisches Lernen können durch den adäquaten Umgang mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen Lernbarrieren überwunden werden. Weiterhin sind im Zuge der Weiterbildung in diesem Themenbereich die Aspekte der Selbstreflexion und des Bewusstseins um persönliche Grenzen von Bedeutung.

Im schulischen Setting werden *Grenzen* der Umsetzung der Traumapädagogik benannt. Lehrpersonen berufen sich dabei darauf, keine Therapeuten zu sein, nicht über die entsprechenden und notwendigen fachlichen Kompetenzen zu verfügen sowie auf die Schwierigkeit der Übertragung therapeutischer Maßnahmen und auch traumapädagogischer Elemente auf den schulischen Kontext. Hier ist eine Adaption des Konzeptes oder einzelner Methoden vonnöten, um diese effektiv umsetzen zu können. Die rein theoretische Weiterbildung wird kritisch gesehen, sondern praxisnahes Lernen bevorzugt. Grenzen sind auch da, wo Kinder oder Jugendliche nicht bereit oder, beispielsweise aufgrund von Angst, nicht in der Lage sind, mitzuarbeiten und empfänglich für bestimmte Methoden zu sein. Weiterhin werden Grenzen in den verfügbaren Ressourcen wie Personal und Zeit gesehen, da sich in einer Schulklasse immer mehrere SuS befinden und Lehrpersonen zudem weitere Aufgaben haben. Somit fällt laut Aussagen der befragten Personen die Bearbeitung von Traumata nur

begrenzt in den schulischen Bereich und ist, sobald es in die Tiefe geht, an Fachkräfte oder andere Einrichtungen abzugeben.

3.5 INTERPRETATION DER ERGEBNISSE

In diesem Kapitel werden alle gewonnenen Ergebnisse der durchgeführten empirischen Untersuchungen in Bezug auf die Forschungsfrage und vor dem theoretischen Hintergrund interpretiert und diskutiert. Auf dieser Grundlage wird versucht, die Forschungsfrage zu beantworten.

SELBSTVERSTÄNDNIS VON TRAUMA

Bei den Befragungen der Lehrpersonen werden Traumata als „**schlechtes** oder unangenehmes Ereignis“ (B3, Z. 4f.), „Erlebnis, das emotional so tieferschürfend war, so tiefgründig“ (B4, Z. 12f.), „grundemotionale Verletzungen“ (B4, Z. 174) und „seelische Verletzung“ (B9, Z. 3) beschrieben. Miteinander gehen Überforderung und Gefühle der Angst und Hilflosigkeit. Das traumatisierte Erlebnis kann einmalig sein, ein Monotrauma, oder sich wiederholen und so zu einem Multitrauma führen. Dieses Wissen und das Bewusstsein über die Bedeutung und Tragweite, ist bei den Lehrpersonen vorhanden. Auch sind sich die befragten Personen darüber im Klaren, dass Traumata abhängig vom subjektiven Erleben und der Resilienz eines Menschen sind und einen Menschen sein Leben lang begleiten und beeinträchtigen können. Eine Person bezeichnete Trauma als „oft auch unbewusst“ (B8, Z. 7), die durch Trigger an die Oberfläche gelangen. Diese Aussage ist in der Subjektivität und Prozesshaftigkeit von Traumatisierung begründet, wonach ein Trauma nicht als ein bestimmtes Ereignis bezeichnet werden kann, sondern als Erlebnisse, die zu einem Trauma führen und somit im Moment nicht als solche bewusst sind.

Risikofaktoren, die mögliche *Ursachen* von Traumata sein können, wie Unfälle, psychische und physische Gewalt wurden in den Interviews benannt. Mit diesem Bewusstsein können Lehrpersonen mit der entsprechenden Sensibilität und Feingefühl auf SuS, die solche Situationen erlebt haben, eingehen.

Viele Betroffene zeigen Symptome von *Traumafolgestörungen*. Denn ein Trauma kann etwas sein, dass „ein Leben, Aktions- und Reaktionsweisen im, zumindest im sozialen Miteinander auch beeinflusst und halt das Wohlbefinden eines Menschen auch sehr beeinträchtigt und die Fähigkeit einschränkt, ein **glückliches** Leben führen zu können“ (B1, Z. 7-10). Inwiefern Traumata zu Beeinträchtigungen führen, ist sehr verschieden, worüber sich die befragten Lehrpersonen im Klaren sind. Als Folge werden auffällige Verhaltens- und Reaktionsmuster beschrieben, welche die gesellschaftliche Teilhabe einschränken. Verhaltensauffälligkeiten treten, wie aus Kapitel 2.2 hervorgeht, häufig bei Kindern und Jugendlichen mit festgestelltem Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung auf. Dies kann

wiederum „die Folge haben, dass ich nicht so zu hundert Prozent gesellschaftsfähig bin, weil ich vielleicht in vielen Situationen nicht so reagiere, wie die Gesellschaft das erwarten würde.“ (B2, Z. 19-25), die gesellschaftliche Teilhabe also eingeschränkt ist. Bei dem Aspekt auffälliger Verhaltensweisen wird auf mögliche Triggerpunkte verwiesen, die ein ebensolches Verhalten auslösen können. Dies ist ein entscheidender Aspekt. Zum einen dient das Wissen um Trigger dem Bewusstsein um den guten Grund für das auffällige Verhalten und damit der richtigen Einordnung als Symptom von Traumafolgestörungen. Zum anderen erhöht es die Sensibilität für bestimmte Reize, die Trigger sein können. Die spezifische Kenntnis um Triggerpunkte einzelner Kinder und Jugendlichen ermöglicht die Vermeidung dieser Reize, um Intrusionen, Situationen, die das Gehirn mit „Gefahr“ assoziiert, zu umgehen. Eine Lehrperson hat als Folge eines Traumas Konstriktionen angesprochen, um bestimmte Situationen, Personen oder Ähnlichem zu umgehen. Dies kann sowohl durch Handlungen geschehen als auch in Form von Bewusstseinsänderung in einen dissoziativen Zustand. Die allgemeine Verknüpfung von Traumata mit dem Kopf und dem Gehirn ist in einigen Interviews angeklungen. Zwar sind keine Kenntnisse bezüglich des genauen Ablaufs physiologischer Prozesse vorhanden, jedoch die Erkenntnis eines Zusammenhangs. Allein dieses Bewusstsein kann in der Arbeit mit traumatisierten Menschen hilfreich sein, da so im Sinne der Psychoedukation Verhaltensweisen im Trauma begründet werden können und von der Persönlichkeit getrennt und externalisiert werden. Dadurch können bei betroffenen Menschen die Gefühlswelt entlastet und das Kohärenzgefühl im Sinne der Salutogenese gefördert werden. Detaillierteres Wissen über die physiologischen Abläufe, und für Kinder und Jugendliche besonders das Modell des dreigliedrigen Gehirns, liefern dafür zusätzliche Erklärungen. So kann auch im Sinne der Selbstbemächtigung das Selbstverstehen gefördert werden. Vor allem bei Kindern und Jugendlichen, die dissoziatives Verhalten zeigen, ist dies von großer Relevanz. Zum einen, um als Lehrperson Dissoziationen als solche erkennen zu können und zum anderen um darauf angemessen reagieren zu können. Einzelne Lehrpersonen haben Erfahrungen mit auffälligen körperlichen Reaktionen wie zittern, einnässen und einkoten gemacht. Dass dies Hinweise auf Dissoziationen sein können, ist jedoch nicht bewusst. In diesem Bereich kann der Wissenstand noch erweitert werden. Viele Lehrpersonen haben die Erfahrung gemacht, dass auf der körperlichen Ebene ebenfalls Sensibilität bezüglich Berührungen wichtig ist, da traumatisierte Kinder und Jugendliche, je nach Erlebtem, sehr empfindlich darauf reagieren. Dies ist unter anderem in der mangelnden Entwicklung adäquater Sinnes- und Körperwahrnehmungen begründet, da in traumatisierenden Situationen zum Selbstschutz häufig mit Betäubung reagiert wird. Weiterhin ist die Empfindlichkeit für Körperkontakt in negativen körperlichen Erfahrungen wie (sexuelle) Misshandlung begründet. Gerade mit Blick auf die Pubertät ist weiterhin anzumerken, dass es für Betroffene schwierig sein kann, Liebesbeziehungen einzugehen. Dieses Bewusstsein ist besonders in höheren Klassenstu-

fen relevant, wurde von einer Person im Interview beschrieben und konnte in den teilnehmenden Beobachtungen in einer besonderen Sensibilität für die Befindlichkeiten der SuS wahrgenommen werden. Das Weiteren wurden sexualisierte Verhaltensweisen und Reproduktion des Erlebten von Lehrpersonen angesprochen: „man sagt ja immer ‚aus Opfern werden Täter‘, dass man das Gleiche vielleicht überträgt, mitnimmt, auf sein ganzes Leben projiziert“ (B7, Z. 9ff.). Dieses Wissen und eine gewisse Wachsamkeit sind wichtig, um dem entgegenzuwirken und zu vermeiden, dass Opfer selbst zu Täter*innen werden und sich ein Kreislauf fortsetzt oder entsteht. Eine Lehrperson stellte die konkrete Verknüpfung von Trauma und psychischen Erkrankungen wie Depressionen her. Laut WHO besteht eine erhöhte Komorbidität, wie in Kapitel 2.3.2 beschrieben. Demnach ist es wichtig, auch dafür eine Sensibilität zu entwickeln. Eine weitere Folge einer Traumatisierung kann ein negatives Selbstbild und damit einhergehend mangelndes Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten sein. Dies konnte seitens einer der Lehrpersonen als Traumafolgestörung beschrieben werden. Hier besteht demnach der Bedarf eines Bewusstseins, dass dem ein Trauma zugrunde liegen kann. Traumata können Beeinträchtigungen auf der Beziehungsebene zur Folge haben. Das kann sich in Form von Schwierigkeiten, zu vertrauen, zeigen, oder auch in Bindungsstörungen. Da die Beziehungsarbeit eine eigene Subkategorie darstellt, werden diese Aspekte an der Stelle nicht weiter ausgeführt. Traumatisierte Menschen fokussieren sich in der Traumasituation auf das Überleben im Moment. Daraus resultieren häufig Schwierigkeiten im Planen und Vorausschauen in die Zukunft, was wiederum impulsives Handeln zur Folge haben kann. Nur eine Lehrperson hat den Aspekt der Impulsstörungen angesprochen. Um eine korrekte Einordnung und adäquate Reaktionen leisten zu können, ist es wichtig, zu wissen, dass Beeinträchtigungen in der Impulskontrolle, Aufmerksamkeitssteuerung und Planung laut wissenschaftlicher Studien Folgen eines Traumas sein können. In den Interviews sowie den Beobachtungen konnte ein grundsätzliches Bewusstsein um Trauma und mögliche Folgen, also eine Traumasensibilität, festgestellt werden. Damit besteht eine Grundlage für das Erkennen von Anzeichen für Traumata, was wiederum adäquate Interventionen und Haltungen ermöglicht. Die Kenntnisse sind jedoch unterschiedlich detailliert ausgeprägt.

ZUSTÄNDIGKEITEN UND MAßNAHMEN

Als Personen(gruppen), die mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen arbeiten, sind zunächst alle Menschen zu nennen, die für die betroffene Person verantwortlich sind und Kontakt zu ihr haben. Die dabei aufgeführten Akteure decken sich mit den in den theoretischen Grundlagen dargestellten Mitarbeitenden und Maßnahmen der Arbeitsbereiche der Kinder- und Jugendhilfe, Schule sowie Kooperationspartner therapeutischer, psychologischer, psychiatrischer, medizinischer und klinischer Fachgebiete. Die Problematik von häufigen Wechselseln der Maßnahmen, welche in den theoretischen Ausführungen der Kinder- und Jugendhilfe in Kapitel 2.1 beschrieben ist, wird in folgender Aussage von einer Lehrperson angespro-

chen: „Auch so Maßnahmenwechsel. [...] Wenn es wirklich mal notwendig ist, müssen die Übergänge wenigstens gut gestaltet sein. Klar, ja, das ist schon eine anspruchsvolle Arbeit. Und so in der Traumapädagogik ist es ja auch ganz wichtig, dass da keine Bindungsabbrüche sind.“ (B4, Z. 308-314) Wie hier richtig erkannt wurde, sind die Vermeidung von Wechseln der Maßnahme und somit der Bezugspersonen und des gesamten Umfelds nicht im Sinne der Traumapädagogik, wo Stabilität, Sicherheit, Verlässlichkeit und ein Gefühl des Angenommen-Seins vermittelt werden soll. Allerdings haben die Lehrpersonen wenig Einfluss bei der Entscheidung von Maßnahmenwechseln. Wie aus der SK3.1 hervorgeht, sehen sich die Lehrpersonen für alle Kinder und Jugendlichen, die zu ihnen kommen, in der Verantwortung, geben ihr Bestes in der Arbeit mit ihnen und geben das Gefühl, hier sein zu dürfen.

Die von den befragten Personen dargestellten *Zuständigkeiten und Kooperationen im St. Rafael* repräsentieren die dargelegten Informationen über das Setting der Untersuchung. So verfügt das Caritas-Förderzentrum sowohl über Fachkräfte als auch über Kooperationspartner, die bei Bedarf kontaktiert werden können. Darüber hinaus ist mittlerweile eine Sexualbeauftragte an der Schule tätig, um sich diesem besonders sensiblen Thema anzunehmen. Damit sind wichtige Grundpfeiler für die Umsetzung eines traumapädagogischen Konzeptes vorhanden. Allgemein betonten mehrere Lehrpersonen die eigenen Grenzen und die Notwendigkeit von Fachkräften in der Arbeit mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen, im Besonderen die psychologische Unterstützung. Denn „so als Förderschullehrer hab ich meine Grenzen. Und wenn ich an diese Grenzen komm, dann muss ich mir vielleicht zusätzliche Fachkenntnis von anderer Stelle holen.“ (B5, Z. 98ff.). In den Beobachtungen machte die Kooperation einen gelungenen Eindruck, dass die Mitarbeitenden an einem Strang ziehen. Die Kinder und Jugendlichen können lernen, dass es besser ist, gleich die Wahrheit zu sagen, da durch regen Austausch am Ende immer die Wahrheit ans Licht kommt. Vor allem aber können sie erfahren, dass ein großes Netzwerk der Unterstützung und Begleitung hinter ihnen steht. Schule und Wohngruppen arbeiten zwar grundsätzlich getrennt, und Konflikte sollten im jeweiligen Bereich geklärt werden, aber dennoch sind durch ständigen Informationsaustausch und Kontakt beide Seiten immer informiert und können entsprechend agieren. In den Interviews mit den Lehrpersonen konnte bei diesem Aspekt genauer in die Tiefe geschaut und festgestellt werden, dass die Kooperation teils positiv, teils aber auch als ausbaufähig bewertet wird. Dies wird teilweise in der mangelnden Ressource *Zeit* der Lehrkräfte, aber vor allem der Erzieher*innen und Psycholog*innen der Einrichtung begründet. Hier benötigt es unterstützende Strukturen und eine funktionierende Versorgungskette. Dies kann sich auch auf den Aspekt der hohen Fluktuation positiv auswirken. Aufgrund von Fachkräftemangel und begrenzter Anzahl der Mitarbeitenden kann man jedoch nur bedingt Einfluss haben. Hier ist die Fürsorge der Mitarbeitenden, ein Element der Traumapädagogik, zu nen-

nen. Da ausschließlich ein intensiver Einblick in die schulische Arbeit erlangt werden konnte, wird der Aspekt in der SK2.2 ausgeführt. Die weiteren Gründe für Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit, wie unterschiedliche Auffassungen oder Einschränkungen durch die Coronapandemie, sind ebenfalls nicht beeinflussbare Faktoren. Dennoch bestehen eine gute Vernetzung, reger Austausch und das Bewusstsein über deren Bedeutung für traumatisierte Kinder und Jugendliche und Mitarbeitenden, denn „alleine schaffst du es nicht“ (B4, Z. 351). In Hilfeplangesprächen, einer Methode der Zusammenarbeit, kommen Eltern, Erzieher*innen und Lehrpersonen zusammen. In Bezugsteamgesprächen sind zusätzlich die betroffenen Kinder und Jugendlichen anwesend. Hier kann zum einen eine Verknüpfung zur Kinder- und Jugendhilfe, als auch zur Traumatherapie hergestellt werden. Denn bei der Bearbeitung eines Traumas werden wichtige Bezugspersonen miteinbezogen. An dieser Stelle ist die Bedeutung der Zusammenarbeit mit den Eltern zu nennen. Um diese zu gestalten, bestehen regelmäßiger Telefonkontakt und besagte Gesprächsformate. Weiterhin ist eine angemessene Haltung wichtig. Dazu sagt eine Lehrperson aus: „ich guck immer, dass ich guten, ehrlichen Elternkontakt hab. Das wissen sie, wie die Kinder, auch zu schätzen, wenn du da ehrlich bist, nicht von oben herab.“ (B4, Z. 234f.) Die Haltung wird in der SK3.1 weiter ausdifferenziert. Darüber hinaus werden nicht terminierte Kontakte als wichtig angesehen, was unter den Lehrpersonen und Erzieher*innen auch beobachtet werden konnte.

Wie bereits angeklungen ist, stellt ein zufriedenes und motiviertes Team die Basis für die Umsetzung von Traumapädagogik dar. In dieser Ausarbeitung wird ein genauer Einblick in *das Kollegium* der Schule erlangt. Dabei wird auch das traumapädagogische Element der Fürsorge der Mitarbeitenden miteinbezogen. Dafür braucht es Maßnahmen, um Überforderung, Überlastung und sekundärer Traumatisierung vorzubeugen. Aus den Beobachtungen und Beschreibungen in den Interviews geht hervor, dass das Team der Lehrpersonen die Aspekte der Zufriedenheit, Motivation und Freude bei der Arbeit erfüllt. Faktoren, die dazu beitragen, sind zum einen der wertschätzende Umgang, die Stabilität des Teams sowie Verlässlichkeit. Es wird ausgesagt, dass es ein „ganz besonderes Kollegium“ (B4, Z. 269-273) sei. Zum andern wirken unterstützende Methoden wie Reflecting-Team und Kollegiale Fallberatung stabilisierend und geben Sicherheit in der pädagogischen Arbeit. Diese lassen sich mit den in der Traumapädagogik verankerten Interventionsanalysen vergleichen. Nach herausfordernden Situationen kann gemeinsam an der Suche nach dem guten Grund, Bedürfnissen der betroffenen Person und Methoden gearbeitet werden. Neben diesen Methoden der Reflexion, finden im Alltag immer wieder Gespräche unter Kolleg*innen statt, um zu reflektieren und sich gegenseitig zu unterstützen. Als positiver Faktor wird auch ein gewisses Maß an Freiheit zur Gestaltung des Schulalltags und der Verwirklichung eigener Ideen bewertet. Weiterhin ist Selbstfürsorge wichtig. Nach Aussage einer Lehrperson ist es wichtig, die Lebensfreude zu behalten und einen Ort zu haben, an dem man über seine Arbeit spre-

chen kann. Damit hängt auch der Aspekt der Psychohygiene zusammen. Hierzu sagte eine Lehrperson aus: „wir als Team stärken uns gegenseitig, geben uns gegenseitig was. Du hast immer einen Ort für Psychohygiene, ja, und wir gehen weg von diesen Kleinteamen, wir sind ein Schulteam. Und dieses Wissen, das gibt Sicherheit, es gibt Vertrauen“ (B4, Z. 323ff.) Hier spielt auch die persönliche Resilienz eine Rolle, welche durch in dieser Subkategorie beschriebene Faktoren positiv beeinflusst werden kann. Zudem betont eine Lehrperson die Offenheit für Fortbildungen im Team und deren Gewinn.

TRAUMAPÄDAGOGIK IN DER SCHULISCHEN PRAXIS

In vielen traumapädagogischen Elementen spielt die *Haltung* eine essenzielle Rolle, weshalb dieser Aspekt in die empirischen Untersuchungen miteinbezogen wird. An dieser Stelle kann eine Verknüpfung mit den Ergebnissen des Selbstverständnisses von Trauma aus den teilnehmenden Beobachtungen hergestellt werden, welches ausschließlich in Haltung und Handlungen der Lehrpersonen wahrzunehmen ist. Die grundlegende Haltung gegenüber allen Akteuren des Netzwerks wird von allen befragten Lehrpersonen ähnlich beschrieben und bestätigt die Beobachtungen. Auf die Aspekte Sensibilität, Wertschätzung, Authentizität und Verlässlichkeit wird besonders Wert gelegt. In den Interviews und Beobachtungen ist besonders aufgefallen, dass die Lehrkräfte mit Herz und Freude bei der Arbeit sind, was durch Aussagen wie „wenn das Kind da ist, dann schließt man das doch ins Herz, dann macht man doch alles dafür, um zu helfen, zu fördern, wie auch immer.“ (B4, Z. 317f.) deutlich wird. Zudem gelingt es so, eine angenehme Atmosphäre zum Wohlfühlen zu schaffen und das Gefühl zu vermitteln, so sein zu können, wie man ist und so angenommen zu werden. Dies entspricht dem Konzept der Traumapädagogik und stellt somit eine wichtige Grundlage für deren Umsetzung dar. Ebenfalls wird die in den pädagogischen Interventionen beschriebene Haltung in der Arbeit im Förderschwerpunkt emotionale soziale Entwicklung widerspiegelt. Dabei sind ein reflektierter Umgang mit der eigenen Biographie sowie Intuition und ein Bewusstsein für die persönlichen Grenzen wichtig. Es wird keine Unterscheidung von SuS mit oder ohne traumatisierende Erlebnisse vorgenommen. Manche Lehrpersonen wollen bewusst keine Vorinformationen, um unvoreingenommen mit den Kindern und Jugendlichen in Kontakt zu treten. Dadurch wird Stigmatisierung vorgebeugt. Kinder und Jugendliche mit traumatisierenden Erlebnissen bekommen so in einem positiven Sinne das Gefühl: „Ja, ich bin hier, wie alle anderen werde ich ja gefördert, ich bin nichts Besonderes, aber ich bin trotzdem hier angenommen und ein tolles Kind.“ (B9, Z. 143ff.). Gleichzeitig wird Wertschätzung vermittelt, sodass jede*r Einzelne merkt: „Es gibt so viele Fähigkeiten, die ich hab, so viele Talente, und ich hab zwar erfahren, von, vielleicht sogar wichtigen, Bezugspersonen von mir, dass ich angeblich gar nichts kann, dass ich nichts wert bin, aber in Wirklichkeit **bin** ich es doch sehr.“ (B9, Z. 41ff.) Ganz explizit kann dies mit der Methode der Wärmedusche, bei der einer Person Komplimente ausgesprochen werden, umgesetzt werden. Diese beson-

dere Haltung dient der Förderung des Selbstkonzepts, welches bei traumatisierten Kindern und Jugendlichen häufig negativ behaftet ist. Hier ist die Möglichkeit der Gegenerfahrungen gegeben. Grundsätzlich ist es als positiv zu bewerten, Menschen unvoreingenommen zu begegnen. In manchen Fällen jedoch können Informationen über Traumata und Traumafolgestörungen hilfreich sein, um beispielsweise Retraumatisierung zu verhindern. Ob und wann es sich als hilfreich erweist, in die Schülerakte zu schauen, liegt im Ermessen jeder Lehrperson, ist abhängig von dem individuellen Fall und kann daher nicht pauschal beantwortet werden. Unter anderem dieser Aspekt zeigt die Individualität einer jeden Lehrperson mit ihren Einstellungen. Der Aspekt der Authentizität zeigt sich unter anderem in einer positiven Fehlerkultur, die von den Lehrpersonen vorgelebt wird. Die Haltung repräsentiert auch das lösungsorientierte Konzept des St. Rafaels, wobei die SuS mit ihren Stärken im Fokus stehen. Um daran zu arbeiten, erarbeiten die Kinder und Jugendlichen, teilweise unter Anleitung der Lehrpersonen, persönliche Ziele. Wie in Kapitel 2.3.2 über Traumafolgestörungen aufgeführt, fällt es traumatisierten Menschen oft schwer, sich Ziele zu stecken und diese zu verfolgen. So kann durch diese Methode, verknüpft mit besagter Haltung der Lehrpersonen, dieser Aspekt gefördert werden. Diese Subkategorie findet sich in mehreren Elementen, wie dem sicheren Ort, Beziehungsarbeit und Emotionsregulation wieder. Da die Haltung einen wesentlichen und grundlegenden Aspekt darstellt, ist sie dennoch in einer eigenen Kategorie vertreten.

Da eine sichere Bindung die Grundlage für Entwicklungs- und Lernprozesse darstellt, wird *Beziehungsarbeit* als wichtiger Bestandteil der pädagogischen Arbeit, besonders auch im Förderschwerpunkt ESENT, angesehen. Dies ist in den Beobachtungen und auch in den Interviews sehr deutlich geworden und wurde ausnahmslos von allen als essenzieller Aspekt thematisiert. Wie in Kapitel 2.1 ausgeführt, gehören beständige liebevolle Beziehungen in einer stabilen und unterstützenden Gemeinschaft zu den Grundbedürfnissen von Kindern. Traumatisierte Kinder und Jugendliche haben häufig große Schwierigkeiten in der Beziehungsgestaltung und dem Bindungsaufbau. Die Bereitschaft für korrigierende Beziehungserfahrungen ist eingeschränkt und kann durch Versuche, die Kontrolle zu behalten, beispielsweise durch aggressives Verhalten, oder Schwierigkeiten im angemessenen Verhältnis von Nähe und Distanz gekennzeichnet sein. Dennoch besteht im Bindungssystem eines Menschen grundsätzlich immer die Offenheit für Veränderungen und positive Erfahrungen. So sehen auch die befragten Lehrpersonen die Beziehungsarbeit als eine wichtige Basis ihrer pädagogischen Arbeit, was ganz im Sinne der Traumapädagogik ist. Aussagen, wie „mir ist Beziehungsarbeit unfassbar wichtig. (4) Weil, das ist der Schlüssel zu **allem**.“ (B2, Z. 82f.), sind während der Interviews sehr oft gefallen. Um eine gute Beziehung aufbauen zu können, bedarf es einer in der vorherigen Subkategorie beschriebenen Haltung. Die Suche nach Gemeinsamkeiten, spielen, Humor und eine Leichtigkeit werden von einer Lehrperson als

gute Möglichkeiten für den Beginn eines Beziehungsaufbaus erlebt. Vor allem Vertrauen soll aufgebaut werden, was nach Aussagen vieler Lehrpersonen ein essenzieller Bestandteil guter Beziehungen ist. Durch vertrauensvolle Beziehungen werden das Gefühl der Sicherheit und Verlässlichkeit, welches bei traumatisierten Kindern und Jugendlichen häufig nicht vorhanden ist, gestärkt. Dies wiederum ermöglicht Entwicklung und schulisches Lernen. Wie mehrere Lehrpersonen beschrieben haben, braucht es eine vertrauensvolle Beziehungsebene, um einen Zugang zu den Kindern und Jugendlichen zu erlangen und mit ihnen arbeiten zu können. Diese Chance wird auch auf das Erkennen und Bearbeiten eines Traumas sowie die schrittweise Veränderung von Verhaltensmustern bezogen. Denn „wenn die Beziehungsebene, das Vertrauen stimmt, dass die Kinder wissen können: ‚Ich muss keine Angst haben, er ist für mich da, er hilft mir, mir kann jetzt nichts passieren.‘ Und dann glaube ich, das ist so die Basis, um dann ein Stück weit Verhaltensmuster, die da sind, aufzuweichen, zu verändern.“ (B4, Z. 56-59). Die Ergebnisse der Beobachtungen und Interviews decken sich in der Wichtigkeit der Ressourcen Zeit und Raum, um gute Beziehungsarbeit leisten zu können. Gute Rahmenbedingungen, wie die Doppelbesetzung in den Klassen, aber auch die entsprechende Haltung machen dies möglich. Im alltäglichen Geschehen wird sich regelmäßig Zeit für die Kinder und Jugendlichen genommen. Jeden Morgen dürfen die SuS von sich erzählen. Die Lehrpersonen hören mit ehrlichem Interesse aufmerksam zu und fragen nach. Damit wird den SuS vermittelt, dass sie wichtig sind, sie gesehen werden und „Dass ich für das Kind da bin. [...] meine Lebenserfahrung hat mir gezeigt, dass das **Da**-sein für jemanden etwas Essenzielles ist“ (B9, Z. 109ff.). Besonders dieses „Da-Sein“ wird sehr häufig von den Lehrpersonen als wesentlicher Aspekt der Beziehungsarbeit betont. Auch in akuten Fällen kann sich immer Zeit für die jeweilige Person genommen werden. Dies ist besonders wichtig, um den Kindern und Jugendlichen zu zeigen, dass man auch in schwierigen Momenten und bei Fehlverhalten für sie da ist. So kann der Teufelskreis aus Suche nach Zuneigung und Aufmerksamkeit nach Fehlverhalten durchbrochen werden. Wie eine Lehrperson richtig erkannte: „Wir können ihnen Gegenerfahrungen bieten, wir können ihnen zeigen, dass wir sie wirklich gernhaben, trotz aller Ausraster.“ (B9, Z. 140f.) Eine Lehrperson merkte an, dass, trotz eventueller negativer Erfahrungen, sensibler Körperkontakt für den Beziehungsaufbau von Bedeutung ist: „Aber ich denke, dass hier bei uns grundsätzlich auch eine körperliche Nähe dazugehört. Muss man auf jeden Fall wahnsinnig aufpassen, um ein Kind nicht noch, zusätzlich wieder mit seinen alten Erfahrungen zu verkoppeln und da irgendwas auszulösen.“ (B1, Z. 95-98) Dies wird auch in der Literatur als Aspekt des Bindungsaufbaus angesprochen. Dabei ist es wichtig, sich ständig rückzuversichern und den Kontakt langsam in einem Prozess aufzubauen, um keine negativen Gefühle auszulösen. Bei Menschen, die sexuellen Missbrauch erlebt haben, gilt besondere Vorsicht und das Ziehen klarer Grenzen, da ein angemessenes Verhältnis von Nähe und Distanz häufig Schwierigkeiten bereitet. Kor-

rigierende Beziehungserfahrungen fördern den Bereich der Emotionen, da positive Affektmuster gelernt werden können. Dafür ist es, wie von Lehrpersonen beschrieben und auch beobachtet werden konnte, wichtig, Gefühlszustände zeitnah zu verbalisieren. Dies spricht die Emotionsregulation an, welche in der nachfolgenden Subkategorie detailliert behandelt wird.

In den Interviews wurde häufig der Umgang mit herausfordernden Situationen, Krisen und emotionalen Befindlichkeiten geschildert. Da hier enge Korrelationen mit dem Entwicklungsbereich der *Emotionsregulation* bestehen, sind diese Schilderungen der Kategorie zugeordnet. Dabei handelt es sich um ein Element traumapädagogischer Arbeit. Der Entwicklungsbereich Emotionsregulation steht wiederum in engem Zusammenhang mit dem traumapädagogischen Element der Selbstbemächtigung. Demnach sind einige Inhalte dieser Subkategorie auch den Aspekten „Selbstakzeptanz“ und „Selbstregulation“ der Selbstbemächtigung zuzuordnen. In der Intervention in herausfordernden Situationen wird nicht zwischen traumatisierten und nicht traumatisierten SuS differenziert. Um Stigmatisierung zu vermeiden, ist es sinnvoll, diese Unterscheidung nicht nach außen zu zeigen. Aus Sicht der Traumapädagogik ist es jedoch sinnvoll, Traumatisierungen bei der Intervention mitzudenken, um angemessen agieren zu können. Ein Bewusstsein dafür, dass Schwierigkeiten in der Emotionsregulation und Stresstoleranz Symptome von Traumafolgestörungen sein können, ist bei den Lehrpersonen vorhanden, wie aus der SK1.3 hervorgeht. Mangelnde Vorbilder des adäquaten emotionalen Umgangs sowie Unterdrückung der Emotionen in traumatisierenden Situationen können zu Defiziten führen. Daher ist eine Grundlage für die Förderung des Entwicklungsbereiches wieder die Haltung (siehe SK3.1), in der emotionale Kompetenzen im Sinne der Methode des Modelllernens vorgelebt und vermittelt werden. Eine weitere Basis sind vertrauensvolle Beziehung (siehe SK3.2), um in einer besonderen Situation Zugang zu der betroffenen Person zu bekommen. So kann stark affektiven Reaktionen, die dem Spannungsabbau dienen, welcher sich aufgrund fehlender emotionaler Kompetenzen und dem daraus entstehenden Stress aufgebaut hat, entgegengewirkt oder sogar vorgebeugt werden. Eine Methode der Emotionsregulation in der Traumapädagogik können Emotionsprotokolle sein, die am Abend reflektiert werden. In der Schule wird mit dem Verstärkerplan etwas Ähnliches praktiziert. Zwar geht es dabei nicht ausschließlich um Emotionen, sondern um Arbeits- und Sozialverhalten, in welche der emotionale Bereich jedoch häufig involviert ist. Zu festgelegten Zeitpunkten werden die SuS so regelmäßig zur Selbstreflexion angeleitet, wodurch Achtsamkeit gefördert wird. Dies ist eine Methode der Selbstzuwendung, um im Sinne der Selbstakzeptanz eine wertschätzende Beziehung zum Selbst aufzubauen. Denn in den Gesprächen im Rahmen des Verstärkerplans werden auch positive Verhaltensweisen angesprochen. Die SuS lernen, teilweise mit Unterstützung der Lehrperson, Emotionen zu benennen, zu verorten, ihre Ursache zu ergründen und den Umgang damit zu reflektieren. Da-

bei konnte beobachtet werden, dass die Lehrpersonen häufig durch Fragen nach den Primärgefühlen suchen, welche bei traumatisierten Menschen oft durch Sekundärgefühle dominiert werden. Darin ist die Methode der Validierung implementiert, welche die Beschreibung der Emotionen des anderen beinhaltet. Auch durch die persönlichen Ziele, die für den Tag, die Woche oder bis zum Erreichen der Ziele gesetzt werden, wird Selbstreflexion geübt. Hier konnte eine positive Entwicklung in den höheren Klassenstufen beobachtet werden. Des Weiteren wurde im Schulalltag die Verwendung von Stimmungs-, Stressbarometern oder Ärgerskalen beobachtet. Diese dienen sowohl der Visualisierung als auch der Selbstreflexion. Auf längere Sicht stellen Hilfeplan- und Bezugsteamgespräche Methoden der Reflexion aus der Kinder- und Jugendhilfe und der Traumapädagogik dar. Zur Förderung der Emotionsregulation dienen Hilfeplangespräche eher den Lehrpersonen, um den IST-Stand zu reflektieren, und wie man dies weiter fördern kann. Bezugsteamgespräche hingegen dienen der Reflexion der Lehrperson und des Kindes. Bei emotionalen Reaktionen sollen im Sinne der Ko-Regulation die Gefühle des anderen anerkannt und Ruhe bewahrt werden, um Eskalation zu vermeiden. Dies deckt sich mit Beobachtungen im Schulalltag. Kommt es zu stark affektiven Reaktionen, so soll die Möglichkeit gegeben werden, aus der Situation herauszugehen. In den Interviews wurde dieser Aspekt häufig angesprochen. Durch die bereits aufgeführten Rahmenbedingungen ist es möglich, bei Bedarf SuS aus der Situation herauszunehmen, damit sie sich beruhigen können. Denn „Es steht ja auch nach wie vor dieser Satz im Fokus ‚Störungen haben Vorrang‘. Und wenn es so ist, dann ist es auch so, dann kümmert man sich auch erstmal um die Störung.“ (B8, Z. 74ff.). Wichtig ist, das Geschehene zeitnah zu besprechen. Hierzu können nach der Herausnahme aus der Situation Einzelgespräche im Sinne des lösungsorientierten Ansatzes geführt werden. Dabei wird der*die Betroffene direkt angesprochen, zur Selbstreflexion und Lösungsfindung angeregt. „Also: ‚Was war los, was hätte ich besser machen können, was kann ich anders tun, was hilft mir, was brauch ich?‘ Also das ist dieses selbst daran arbeiten.“ (B6, Z. 39-42) Führt die Herausnahme aus der Situation nicht zur Beruhigung, kann die Möglichkeit des Nachdenkezimmers ergriffen werden. Dort ist die betroffene Person keinen äußeren Reizen ausgesetzt, die weitere Emotionen hervorrufen und Stress auslösen können. Ein weiterer positiver Effekt der Methode ist, dass einem Machtkampf ausgewichen werden kann. Zwischen Lehrpersonen und SuS gibt es aufgrund der Hierarchie immer ein Machtgefälle. Da traumatisierte Kinder und Jugendliche häufig Gefühle von Kontrollverlust, Ohnmacht und Dependenz erlebt haben, ist der Drang, die Situation zu beherrschen, groß. Indem die betroffene Person allein in einen anderen Raum gebracht wird, können sich diese Gefühle wieder beruhigen. Ein sensibler Umgang mit Macht, Hierarchie und Dominanz ist wichtig, um den Selbstwert nicht zu bedrohen, wie es auch von einigen Lehrpersonen angesprochen wurde. Sobald sich die Person wieder beruhigt hat, kann ebenfalls eine Nachbesprechung folgen. Dabei ist es wichtig, die

Emotionen zu verbalisieren und vor allem die Primäremotionen wahrzunehmen. Solche Krisen werden von einer Lehrperson als Chance bezeichnet, was auch die Beschreibungen anderer Lehrpersonen trifft. Denn in solchen sensiblen Momenten besteht die Möglichkeit, anzusetzen, um Verhaltensmuster zu ändern und Kinder und Jugendliche in ihrer Emotionsregulation zu fördern. Hier besteht eine Verbindung zur Beziehungsarbeit (siehe SK3.2), da es in solchen sensiblen Momenten von großer Bedeutung ist, präsent zu sein, denn „die Extremsituationen, da zählt's, [...] gerade in einer Krise, wenn es nicht mehr geht, dann muss man für sie da sein.“ (B4, Z. 171ff.). Was Kinder oder Jugendliche in einer emotional herausfordernden Situation brauchen, ist individuell verschieden. Diese Erkenntnis zeigt sich bei den befragten Lehrpersonen, ebenso wie verschiedene Handlungsmöglichkeiten. „Es ist sehr vom Alter abhängig und von der Art der, wenn es eine Blockade ist, wo man auch das Gefühl hat, man kommt selber dran.“ (B8, Z.95ff.). Manchmal helfen malen, spielen, die Beschäftigung mit neuen Medien, Reduktion der Leistungsanforderungen oder Bewegung, um die Situation zu überwinden. Dies konnte beobachtet werden und führte sichtlich zur Reduktion des inneren Erregungsniveaus. Ebenso wird von einer Lehrperson basale Stimulation als Methode angesprochen. Da es sich dabei um eine Methode mit Körperkontakt handelt, sind hier Sensibilität und reflektierte Anwendung notwendig. Manche SuS erreicht man eher mit direkter Konfrontation oder einer außergewöhnlichen, unerwarteten Handlung, um Betroffenheit auszulösen. Dies gelingt laut einer Lehrperson häufig, da auf der Schüler*innenseite so realisiert werden kann, dass die Lehrperson auch in schwierigen Situationen da ist, was wiederum an das Element der Beziehungsarbeit anknüpft. Eine weitere Lehrperson sprach Visualisierungen und Rollendarstellungen als praktizierte Methode an, wenn Kinder und Jugendliche etwas sichtlich belastet und bedrückt. Zum einen kann so eventuellen traumatisierenden Erlebnissen nachgegangen werden und zum anderen dient es der Suche nach dem guten Grund der aktuellen Gefühlslage und Verhaltensweisen. Diese Frage nach dem guten Grund ist ein wichtiger Aspekt zur Förderung der Selbstakzeptanz. Denn mit dem Wissen darum kann Handlungsfähigkeit wiedererlangt werden und die Person kann sich als selbstwirksam erleben. Durch diese Förderung der Selbstregulation und der Entdeckung der Auslöser für Überregung können Flashbacks vermieden werden. Entsteht eine herausfordernde Situation aus einem Konflikt heraus, so finden Klärungsgespräche statt. Zu Beginn geschieht dies unter Anleitung von Lehrpersonen, später selbstständig. Dadurch werden zusätzlich zur Emotionsregulation in konfliktgeladenen Momenten auch die Konfliktlösekompetenzen gefördert. Dabei konnte beobachtet werden, dass die SuS mit der Zeit das entsprechende Vokabular verinnerlichen. Eine Lehrperson spricht die Sichtweise an, dass das Kind Experte seines Lebens ist, welche von einer anderen Lehrperson nur teilweise geteilt wird; denn „in anderen Sachen überfordert es die Kinder auch, da sind sie nicht der Experte, glaube ich nicht dran.“ (B4, Z. 232f.) Im Sinne der Selbstbemächtigung dient es der Selbst-

akzeptanz traumatisierter Kinder und Jugendlicher, sie als Experten ihres Lebens anzusehen, sie nicht als Opfer zu betrachten, sondern ihre Lebensleistung zu würdigen. Aus dieser Perspektive heraus und vor dem Hintergrund der Bedeutung von Traumatisierung, wird dies als sinnvoll eingeschätzt. Diese Sichtweise bedeutet jedoch nicht, dass Kinder und Jugendliche Situationen immer gut meistern können, sondern wendet den Blick darauf, dass Fehlverhalten oder Verhaltensauffälligkeiten in dem Erlebten und den daraus entstandenen Verhaltensmustern begründet sind. Es wird deutlich, dass eine große Vielfalt an Interventionsmethoden vorhanden ist. Diese unterscheiden sich je nach betroffener Person, deren Alter und der Situation. Da es, wie auch den Lehrpersonen bewusst ist, keine pauschalen Lösungen gibt, ist eine solche Ideenvielfalt eine gute Grundlage. Hier ist ein reger Austausch im Kollegium förderlich, um gegenseitig neue Ideen zu Interventionsmöglichkeiten oder Tipps zu Methoden, die sich bei einzelnen SuS als effektiv erweisen, zu kommunizieren. Da im Kollegium der Austausch als durchweg positiv bewertet wird, ist davon auszugehen, dass dies auch bezüglich dieser Themen der Fall ist.

Die Schilderungen der Auffassungen der Gestaltung eines *sicheren Ortes* decken sich mit den Vorstellungen der Traumapädagogik. Auch eine Verknüpfung zu eventuell notwendigen Maßnahmen der Kinder- und Jugendhilfe, um Betroffenen einen sicheren Ort bieten zu können, ist hergestellt worden. Hier spielt wieder die Haltung (SK3.1) eine Rolle, sodass sich das Kind „in meiner Umgebung absolut sicher fühlen“ (B9, Z. 34) kann. Besonders betont wird ein verlässlicher Rahmen. Dies gelingt durch haltgebende Strukturen. Dazu gehören zum Beispiel Methoden und Abläufe, welche in jeder Klasse durchgeführt werden, wie das morgendliche Erzählen über das eigene Empfinden, der Verstärkerplan und der Umgang mit Konflikten. Diese einheitlichen Routinen und Rituale werden von den SuS während ihrer Schullaufbahn verinnerlicht und geben ihnen ein Gefühl der Sicherheit, Verlässlichkeit und Vorhersehbarkeit. Eine Lehrperson hat den Klassenraum als einen sicheren Ort für SuS angesprochen. Durch Möglichkeiten der Mitgestaltung kann Partizipation, ein weiterer Aspekt, der zur Gestaltung eines sicheren Ortes gehört, gelebt werden. So können die Kinder und Jugendlichen das Klassenzimmer zu ihrem eigenen Ort machen und „ihr Zuhause des schulischen Lernens“ (B9, Z. 63) gestalten. In den Beobachtungen fielen Faktoren der heimeligen Raumgestaltung positiv auf. Dazu gehören das Tragen von Hausschuhen im Klassenraum, Rückzugsmöglichkeiten und ansprechende individualisierte Dekoration. Eine der Klassenregeln bezieht sich darauf, negative Emotionen Zuhause oder in der Wohngruppe zu lassen. Dies bietet den Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit, die Schule als angst- und stressfreien, eben sicheren, Ort zu erleben. Weiterhin ist Verlässlichkeit in Bezug auf die Lehrpersonen und die weiteren Mitarbeitenden des Caritas-Förderzentrums, sowie deren Kooperation wichtig. Zu wissen, wer wann da ist und mit wem bei Bedarf gesprochen werden kann, erzeugt ein Gefühl der Sicherheit. „Dieses Bewusstsein, dass beim Kind auch installiert wird:

„Alle wissen möglichst zu jedem Zeitpunkt über mich Bescheid, was ich mache und was geschieht.“ Also ist auch diese Sich-, **auch** wieder diese Sicherheit des Gesehenwerdens.“ (B1, Z. 136-139). So können traumatisierte Kinder und Jugendliche spüren, dass sie sich auf ihr Umfeld verlassen können, gesehen werden und immer jemand für sie da ist. Dafür stellen vertrauensvolle und verlässliche Beziehungen, in denen auf individuelle Bedürfnisse eingegangen wird, eine wichtige Voraussetzung dar. Dazu benötigt es unter anderem Transparenz, sowohl bezüglich der anwesenden Erwachsenen als auch der Alltagsgestaltung. In der Förderschule St. Rafael wissen die SuS in der Regel, welche Lehrpersonen anwesend sind. Wie in der Traumapädagogik erkannt wurde, kann dies nie vollständig gelingen, da immer Unvorhergesehenes geschehen und zu Veränderungen führen kann. Hier ist eine transparente Handhabung gefragt. Sind zusätzlich fremde Personen da, oder andere Lehrpersonen als üblich, haben diese gleich zu Beginn des Tages die Möglichkeit, sich vorzustellen, so wie auch Ich als forschende Person im Rahmen der Beobachtungen. Dabei wird transparent gemacht, wer aus welchem Grund für wie lange anwesend ist. Im Schulalltag zeigt sich Transparenz zudem in Visualisierung von Tagesablauf, Klassenregeln, der verbleibenden Arbeitszeit etc. Auch der Verstärkerplan und die Darstellung der Skala zum Erreichen persönlicher Ziele zeigen den Kindern und Jugendlichen, wo sie gerade stehen, wo sie hin möchten, und motivieren. Besonders in niedrigeren Klassenstufen orientieren sich die SuS stark an den dargebotenen Visualisierungen. Außerdem tragen Regeln und Grenzen und deren Einhaltung zur Gestaltung eines sicheren Ortes bei. Darauf wird in der nachfolgenden Subkategorie genauer eingegangen. Aspekte des sicheren Ortes, sowohl äußere als auch innere, wurden von wenigen Lehrpersonen direkt angesprochen und als positiven Effekt für das schulische Lernen erkannt: „Also sobald Kinder Zutrauen zu sich gewonnen haben und hier diesen geschützten Rahmen wahrnehmen **können**, läuft sowas wie Mathe und Deutsch und die anderen Fächer sowieso irgendwie von alleine.“ (B1, Z. 119ff.) Ausprägungen dessen sind jedoch bei allen Lehrpersonen zur Sprache gekommen und konnten beobachtet werden. Dieses Element der Traumapädagogik wird also bereits umgesetzt, ist lediglich nicht bei allen Lehrpersonen als solches im Bewusstsein. Die dargelegten Aspekte sind auch für den Förderschwerpunkt ESENT relevant, wie aus Kapitel 2.2 hervorgeht. Darüber hinaus entsprechen die wesentlichen Aspekte eines sicheren Ortes den kindlichen Grundbedürfnissen nach beständigen liebevollen Beziehungen, körperlicher Unversehrtheit, stabiler und unterstützender Gemeinschaften sowie Grenzen und Strukturen, wie in Kapitel 2.1 erläutert ist.

Wie bei jeder Institution gibt es auch bei einer schulischen Einrichtung bestimmte *Regeln und Grenzen*, die für alle gelten. Traumatisierten Kindern und Jugendlichen bereiten starre Regeln häufig Schwierigkeiten, weshalb eine gewisse Flexibilität und eine individuelle Passung angebracht sind. Laut einer Lehrperson ist dieser „gewisse Grad von Flexibilität“ (B10,

Z. 122f.) auch in der Schule gegeben. Mit dieser Erkenntnis ist einigen Lehrpersonen bewusst, dass Regeln und Grenzen nachvollziehbar und sinnvoll sein müssen, damit die Sinnhaftigkeit erkannt werden kann. Zur Vermittlung bedarf es guter Kommunikation auf der Beziehungsebene. Das alleinige Bestehen von Regeln hat noch keinen Effekt. Dazu bedarf es der Einhaltung auf Basis von Beziehung, Präsenz und persönlicher Bedeutung. Die Überschreitung von Regeln und Grenzen ist mit machbaren, individuell angepassten und aus der Ursache hervorgehenden Konsequenzen zu handhaben. Hier sind Dialog und klares Feedback wichtig. Dies klingt in den Schilderungen der SK3.3 an. „Die Kinder sollen spüren, dass es **keine** Strafe ist, sondern eine Konsequenz aus ihrem Verhalten.“ (B9, Z. 85f.). Es wird immer zeitnah das Gespräch gesucht und nach dem lösungsorientierten Ansatz geführt. So kann ein Gefühl des Halts, der Orientierung und des Schutzes entstehen, womit ein Beitrag zur Ausgestaltung eines sicheren Ortes geleistet wird. Dieser Aspekt ist nur von wenigen Lehrpersonen explizit angesprochen worden. In den Beobachtungen konnte die Umsetzung in verschiedenen Situationen wahrgenommen werden. Des Weiterhin bestehen Verknüpfungen dieser Kategorie mit der Beziehungsarbeit, Haltung, Emotionsregulation und dem sicheren Ort. In diesem Zuge wurde in einigen Interviews der Aspekt der Regeln und Grenzen angerissen, dies ist aber nicht vollständig im Bewusstsein eines jeden.

Partizipation fördert die Autonomie, das Zugehörigkeitsgefühl und gibt ein Stück weit Kontrolle und Vertrauen. Je höher der Partizipationsgrad, desto größer die Kooperationsbereitschaft. Daher handelt es sich hierbei um einen wichtigen Aspekt. Zwar ist dieser bereits in anderen Kategorien zur Sprache gekommen, soll hier aber dennoch in einer eigenen Subkategorie ausgeführt werden. In der Schule konnte beobachtet werden, dass mindestens Stufe 1 der Partizipationsstufen umgesetzt wird. Somit ist die Mindestanforderung der Traumapädagogik erfüllt. Der Partizipationsgrad ist je nach Alter und Kompetenzen der SuS und je nach Thematik verschieden, um Überforderung zu vermeiden. Geht es um unterrichtliche Inhalte, so wird selbstbestimmtes Lernen erst in den höheren Klassenstufen praktiziert. In niedrigeren Klassenstufen dürfen SuS innerhalb eines vorgegebenen Rahmens zwischen Wahlmöglichkeiten entscheiden. Ein weiteres Beispiel ist die Mitgestaltung des Klassenraums, welche im Rahmen der Gestaltung eines sicheren Ortes thematisiert wurde. Hier können Kinder und Jugendliche aktiv teilhaben, was auch unabhängig des Alters gut umsetzbar ist. Weiterhin wird durch Klassendienste von klein auf Verantwortung übernommen und sich an der Gestaltung des Klassenraums und -lebens beteiligt. Um SuS zu involvieren, bietet der lösungsorientierte Ansatz und die direkte Ansprache in Einzelgesprächen, wie „was könnte dir jetzt helfen, was könnte der nächste Schritt sein, wer könnte dir noch helfen?“ (B4, Z. 78ff.) die Chance, aktiv am Prozess teilzuhaben. Dadurch kann Selbstwirksamkeit erlebt werden. Grundsätzlich wird darauf geachtet, dass die Kinder und Jugendlichen immer wieder die Möglichkeit der Mitentscheidung und -gestaltung bekommen. Im schuli-

schen Kontext ist dies jedoch nur in einem gewissen Maß möglich, da es Vorschriften und Regelungen gibt, die der Institution innewohnen.

RELEVANZ, CHANCEN UND GRENZEN DER TRAUMAPÄDAGOGIK

Die befragten Lehrpersonen sehen eine *Relevanz und Chancen* des Themenfeldes der Traumapädagogik im schulischen Setting. Die Bedeutung resultiert zum einen aus dem immer höher werdenden Bedarf. Laut Aussagen der Lehrpersonen nehmen psychische Belastungen und Traumatisierungen bei Kindern und Jugendlichen im Förderschwerpunkt ESENT in den letzten Jahren zu. Es wird ausgesagt, „dass fast jedes Kind hier eine quasi traumatische Erfahrung mitbringt.“ (B1, Z. 63f.). Damit in Zusammenhang steht der Anstieg der Inobhutnahmen sowie die erhöhte Nachfrage nach Intensivgruppen, was zum Teil auch mit unangemessenen Maßnahmen und Maßnahmenwechseln zusammenhängt, wie in Kapitel 2.1 dargestellt. Zum anderen mangelt es bisher laut eigenen Aussagen an Kenntnissen der Traumapädagogik, und es besteht Unsicherheit in adäquaten Handlungsweisen. Die Kombination dieser zwei Aspekte ergibt eine hohe Relevanz für Weiterbildungen in der Traumapädagogik, wie sie von allen befragten Lehrpersonen auch eingeschätzt wurde: „Das fände ich sehr sinnvoll, tatsächlich, für unsere Kinder“ (B7, Z. 140f.). Niederschwellige und regelmäßige Angebote, in denen praxisorientiert Elemente der Traumapädagogik vermittelt werden, sind hier gefragt. Die Relevanz ergibt sich auch aus den Chancen, die befragte Lehrpersonen in der Umsetzung der Traumapädagogik in der Schule sehen. Diese bestehen einmal aus der Anwendung spezifischer Methoden an sich und weiter in der Förderung der eigenen Sensibilität für Traumata und Traumafolgestörungen. So kann eine Grundlage geschaffen werden, um „noch genauer, noch sensibler eingehen zu können auf Menschen, die hier ankommen. Er- Meinen Erkenntniswerkzeugkasten besser auszustatten, also wo liegt denn eine Traumatisierung vor und aus welcher Richtung könnte die kommen, welche Zeichen deuten auf etwas hin“ (B1, Z. 144-150). Laut einer Lehrperson ist der schulische Rahmen im St. Rafael so gestaltet, dass traumapädagogische Methoden umgesetzt werden können. Da Symptome von Traumafolgestörungen auch das schulische Lernen beeinträchtigen können, wird Traumapädagogik als eine Chance für die Überwindung von Lernbarrieren angesehen. Weiterhin werden von Lehrpersonen inhaltliche Überschneidungen von Inhalten des Förderschwerpunkts ESENT und der Traumapädagogik gesehen mit der Anmerkung, dass die aus dem Förderbereich bekannten Aspekte durch Traumapädagogik erweitert werden könnten, um betroffene Kinder und Jugendliche besser fördern zu können. Das Konzept der Traumapädagogik setzt im Alltag traumatisierter Kinder und Jugendlicher an. Die Schule ist ein Bestandteil ihres Alltags. Daher ist es wichtig, „dass wir einfach das **hier** mit verbinden können. Also dass es nicht nur in der Therapie oder so, jetzt in der Therapiesitzung, die ja dann meistens auch nur, glaub ich, ein- oder zweimal in der Woche ist, umgesetzt wird, sondern dass es eben auch hier in der Schule, dass wir hier auch anknüpfen können und spe-

ziell das Kind darin stärken, fördern können.“ (B6, Z. 70-73), was ganz im Sinne der Traumapädagogik ist. Hier sollte, wie von Lehrpersonen angemerkt wurde, im Rahmen der Weiterbildung auch auf die Aspekte der Selbstreflexion und persönlicher Grenzen eingegangen werden.

Denn *Grenzen* der Umsetzung der Traumapädagogik im schulischen Setting bestehen in der eigenen Professionalität und Zuständigkeit. Dazu wird ausgesagt, dass Lehrpersonen keine Therapeuten sind. „Es gibt Bereiche, da hat ein Förderschullehrer nicht die fachliche Kompetenz.“ (B5, Z. 121f.), womit die Handlungsmöglichkeiten im Setting Schule an ihre Grenzen stoßen. Weiterhin wird die Übertragbarkeit von Methoden in den schulischen Bereich hinterfragt. Denn „Es gibt in der Schule **immer** Grenzen der Umsetzung. Also man kann nicht alles, was therapeutisch möglich ist, auch in der Schule eins-zu-eins umsetzen.“ (B2, Z. 104f.). Das Konzept der Traumapädagogik ist in der Kinder- und Jugendhilfe entstanden, weshalb die einzelnen Elemente auch auf diesen Kontext zugeschnitten sind. Wie eine Lehrperson richtig erkannt hat, ist hier eine Adaption gefragt. Eine weitere Grenze wird in rein theoretischen Weiterbildungen gesehen. Die Pädagogik ist ein praktisches Arbeitsfeld, in dem Methoden nicht einfach pauschalisiert durchgesetzt werden können. Fallbeispiele können helfen, jedoch sind Interventionen immer individualisiert zu gestalten, und vieles wird aus Erfahrung gelernt. Dies ist jedoch nicht nur bei der Traumapädagogik der Fall, sondern eine generelle Schwierigkeit der Vermittlung pädagogischer Methoden. Außerdem treten Grenzen auf, wenn Kinder und Jugendliche nicht kooperieren, „dass es Kinder gibt, die nicht drüber reden wollen, nicht dürfen oder nicht können, oder die Angst haben, wenn sie jetzt was sagen.“ (B3, Z. 109f.). Dies kann verschiedene Gründe haben. Traumapädagogik kann hier aber auch ansetzen und durch verschiedene Methoden, wie zum Beispiel Partizipation, Haltung oder Beziehungsarbeit die Kooperationsbereitschaft erhöhen. Darüber hinaus sind die Ressourcen Personal und Zeit begrenzt. Auch der Aufgabenbereich von Lehrpersonen hat seine Grenzen, wodurch manches an Fachkräfte oder andere Einrichtungen abzugeben ist.

4 FAZIT UND AUSBLICK

Im Rahmen dieser Masterarbeit wurden Chancen und Grenzen der Umsetzung der Traumapädagogik im schulischen Kontext empirisch untersucht. Die Forschung wurde im Caritas-Förderzentrum und dort vor allem in der Förderschule mit Schwerpunkt ESENT durchgeführt. Dazu wurde in teilnehmenden Beobachtungen und Leitfadeninterviews der IST-Stand im Hinblick auf die Anwendung traumapädagogischer Elemente ermittelt und die Relevanz der Thematik überprüft. Daraus lassen sich Chancen und Grenzen für die Umsetzung im SBBZ ESENT ableiten.

In den empirischen Untersuchungen konnte aufgrund des hohen Anteils traumatisierter Kinder und Jugendliche im Förderschwerpunkt ESENT ein Bedarf an traumapädagogischen Kenntnissen festgestellt werden. Weiterhin besteht zwischen besagtem Förderbereich und der Traumapädagogik eine Korrelation in Bezug auf die Klientel und pädagogische Indikationen. Weiterhin ist den befragten Lehrpersonen der spezifische Bedarf traumatisierter Menschen bewusst, woraus sich eine Notwendigkeit der Anwendung traumapädagogischer Elemente ergibt, um Betroffene entsprechend begleiten und fördern zu können. Die Traumapädagogik kann hier die pädagogischen Indikationen aus dem Förderschwerpunkt ESENT gewinnbringend erweitern. Bei den Lehrpersonen konnten fachliche Grundlagen über Traumata, Ursachen und Traumafolgestörungen festgestellt werden. Da an der Förderschule viele SuS Traumatisierendes erlebt haben, konnten die Lehrpersonen die theoretischen Kenntnisse mit persönlichen Erfahrungen bereichern. Demnach besteht eine gewisse Traumasensibilität, welche eine wichtige Basis in der pädagogischen Arbeit mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen darstellt. Jedoch sind Unterschiede im Umfang des Wissens aufgefallen. Oft werden Aspekte erkannt, aber nicht direkt mit dem Themenkomplex Trauma in Verbindung gebracht. Hier können demnach eine breitere Wissensbasis und ein stärkeres Bewusstsein über Traumata und mögliche Folgen geschaffen werden. Da Traumata im subjektiven Erleben bedingt sind, kann man Symptome oder Erlebnisse nicht verallgemeinern. Jedoch liefern Symptome wichtige Hinweise, die wahrgenommen und denen nachgegangen werden kann. Lediglich das spezifische Fachwissen bezüglich der physiologischen Abläufe kann noch erweitert werden. Zwar können manche Zustände, wie Überregung, auch ohne dieses Hintergrundwissen erfasst werden, was sich jedoch bei dissoziativem Verhalten erschwert. Dabei handelt es sich um einen recht komplexen Vorgang, der von außen nicht erkennbar und nachvollziehbar ist, jedoch große Auswirkungen auf das Erleben und Verhalten hat. Eine Sensibilität dafür ist essenziell, da nur so der betroffenen Person geholfen werden kann, die Situation durchzustehen und den dissoziativen Zustand zu überwinden. Denn hier sind spezielle Methoden gefragt, die individuell verschieden sind. Häufig gelingt der Zugang über die

Sinne, oft auch durch extreme Reize. Die Arbeit mit Skills, Imaginationsübungen sowie Erstellung eines Notfallkoffers und von Notfalllisten kann hier helfen, ist allerdings auch sehr zeitintensiv. Treten bei Kindern und Jugendlichen dissoziative Reaktionen auf, so lohnt es sich jedoch, diese Zeit zu investieren.

Im Caritas-Förderzentrum sind durch angestellte Fachkräfte sowie Kooperationspartner die strukturellen Voraussetzungen für traumapädagogisches Arbeiten gegeben. Die Lehrpersonen sehen sich, neben anderen Fachkräften und Einrichtungen, in der Verantwortung, Betroffene zu begleiten und zu fördern. Im Kollegium gestaltet sich die Zusammenarbeit sehr gewinnbringend und stellt so eine gute Basis für die Umsetzung der Traumapädagogik in der Schule dar. Das Element der Fürsorge der Mitarbeitenden ist hier erfolgreich umgesetzt. Dass die weitere Kooperation an manchen Stellen ausbaufähig ist, liegt, wie aus den Kapiteln 3.4.2 und 3.4.3 hervorgeht, vor allem an äußeren Gegebenheiten. Hier bedarf es Veränderungen auf anderen Ebenen der Versorgungskette. Schwierigkeiten in der Kooperation, die aus unterschiedlichen Persönlichkeiten resultieren, sind überall anzutreffen. Hier gilt es, die persönlichen Befindlichkeiten zurückzustellen, um gemeinsam für das Wohl der Kinder und Jugendlichen an einem Strang zu ziehen.

Eine wichtige Grundvoraussetzung für traumapädagogisches Arbeiten ist die Haltung, welche mit der des Förderschwerpunkts ESENT übereinstimmt. In den empirischen Untersuchungen hat sich die Haltung bestätigt und ist besonders positiv aufgefallen. Weiterhin wird Beziehungsarbeit von den Lehrpersonen als eines der wichtigsten Elemente ihrer pädagogischen Arbeit beschrieben, wie sie es auch in der Traumapädagogik ist. Beziehung wird als Grundlage für die Interaktion zwischen Lehrpersonen und SuS gesehen. Auch dieser Aspekt ist besonders positiv wahrgenommen worden. Demnach sind mit der Haltung und dem Aufbau vertrauensvoller Beziehungen wichtige Grundlagen für die Umsetzung weiterer traumapädagogischer Elemente gegeben. Wie aus der Bezeichnung des Förderschwerpunktes bereits hervorgeht, liegt ein besonderes Augenmerk auf Beeinträchtigungen im emotionalen Bereich. Traumatisierte Kinder und Jugendliche zeigen häufig große Schwierigkeiten in der Emotionsregulation, woraus sich weitere Probleme, wie affektive Verhaltensweisen, ergeben. Das vorhandene Bewusstsein bei den Lehrpersonen sowie gute Rahmenbedingungen ermöglichen es, sich intensiv diesem Entwicklungsbereich widmen zu können.

Die Gestaltung eines sicheren Ortes ist in der Traumapädagogik und in Ansätzen auch im Förderschwerpunkt ESENT verankert. In den empirischen Untersuchungen wurde festgestellt, dass sichere Räume gestaltet werden. Allerdings ist dies einigen Lehrpersonen nicht bewusst. Hier kann in Weiterbildungen eine Sensibilität für die Ausgestaltung sicherer Orte geschaffen werden. So können einzelne Aspekte gezielt umgesetzt beziehungsweise genauer ausdifferenziert werden, wie auch die Art der Durchsetzung von Regeln und Grenzen.

Partizipation ist im traumapädagogischen Kontext vor allem aufgrund der Erfahrungen von Dependenz, Ohnmacht und Kontrollverlust relevant. Auch hier wird Partizipation, soweit im schulischen Setting erreichbar, ermöglicht. Lediglich das Bewusstsein um die Bedeutung für traumatisierte Kinder und Jugendliche fehlt. Weitere Elemente der Traumapädagogik wurden nicht in einzelnen Kategorien dargestellt, sondern fließen an verschiedenen Stellen in die Ausführung mit ein.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sich einige traumapädagogische Elemente mit dem Förderschwerpunkt ESENT überschneiden, und somit eine gute Grundlage besteht und manches bereits Anwendung findet. In den meisten Fällen geschieht dies jedoch unbewusst. Die Lehrpersonen wünschen sich mehr Kenntnisse in dem Bereich, auch um Handlungssicherheit zu gewinnen. Hier muss demnach das Bewusstsein gezielt gefördert werden, um die Sensibilität zu erhöhen. An dieser Stelle kann die Traumapädagogik mit spezifischem Fachwissen, Methoden, Ideen und Sichtweisen ansetzen. So kann die bereits vorhandene Basis erweitert und die Traumasensibilität erhöht werden, um Handlungsweisen noch passgenauer zu gestalten und traumatisierte Kinder und Jugendliche bestmöglich zu fördern.

Unter den Lehrpersonen ist man sich einig, dass Traumapädagogik auch in der Schule ein wichtiges Thema ist. Zwar werden Grenzen in der Art der Weiterbildung und Möglichkeiten der Anwendung gesehen, welchen jedoch durch eine an die Schule angepasste Fortbildung entgegengewirkt werden kann. Diese sollte praxisnah und mit Fallbeispielen illustriert an die Schule adaptierte Methoden näherbringen, um die Handlungsoptionen zu erweitern. Weiterhin ist eine regelmäßige Weiterbildung ratsam, damit Gelerntes nicht in den Hintergrund rückt, sondern präsent bleibt und stetig erweitert wird. Zudem wird die Umsetzung der Traumapädagogik aufgrund zeitlicher Begrenztheit kritisch gesehen. Dieses Argument kann entkräftet werden, da viele traumapädagogische Elemente in den Schulalltag miteinfließen können und nicht zusätzliche Zeit benötigen. Diese ist eher in der persönlichen Zeitaufwendung für die Weiterbildung gefragt, was aber die eigene pädagogische Arbeit bereichern und eventuell zu effektiverem Handeln und damit Zeiteinsparung führen kann. Darüber hinaus wurde angesprochen, dass die Umsetzung durch mangelnde Kooperation von Kindern und Jugendlichen begrenzt sein kann. Dies gilt für alle pädagogischen Interventionen. In der Traumapädagogik finden sich Methoden, welche die Kooperationsbereitschaft erhöhen und Zugangswege zu SuS schaffen können. Dabei müssen, wie bei allen pädagogischen Methoden, diese an die jeweilige Situation und Individualität angepasst werden. Weiterhin ist anzumerken, dass sich Traumapädagogik von Traumatherapie unterscheidet, also keine therapeutischen, sondern pädagogische Maßnahmen beinhaltet. Traumapädagogik bietet die Möglichkeit, Traumatherapie zu ergänzen, um auch im Alltag das Trauma bearbeiten zu können. So kann mit der Traumapädagogik zu einer ganzheitlichen Förderung beigetragen werden.

In jedem Fall ist Traumapädagogik ein relevantes Thema, welches im schulischen Bereich an manchen Stellen an Grenzen stößt, jedoch vor allem viele Chancen bietet. Allein das Erkennen der Grenzen der Traumapädagogik kann bereits als Chance für die Förderung der besonderen Bedarfe von traumatisierten Kindern und Jugendlichen betrachtet werden. Durch erweiterte Fachkenntnisse kann die Handlungssicherheit und Methodenvielfalt der Lehrpersonen erweitert werden. Vor allem aber profitieren traumatisierte Kinder und Jugendliche, welche so eine passgenaue und bedarfsgerechte Begleitung und Förderung erfahren können. Die Hypothese der Relevanz der Traumapädagogik hat sich demnach bestätigt.

An dieser Stelle ist anzumerken, dass sich diese Ergebnisse auf die Untersuchungen der Arbeit in der Einrichtung St. Rafael beziehen und daher nicht auf alle Förderschulen mit Schwerpunkt ESENT zu übertragen sind. Durch Übereinstimmungen in pädagogischen Interventionen des Förderschwerpunktes und der Traumapädagogik sind dennoch verallgemeinerbare Aussagen zu treffen. Der begrenzte Rahmen dieser Thesis erlaubte es nicht, empirische Untersuchungen in diesem Umfang an verschiedenen Schulen durchzuführen. Daher wurde sich für einen intensiven Einblick in einer Institution entschieden. So konnte ein tiefer Einblick in die pädagogische Arbeit gelingen und die Relevanz sowie Chancen und Grenzen der Umsetzung der Traumapädagogik untersucht werden. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Forschungsfrage anhand der empirischen Untersuchungen beantwortet werden konnte.

In Zukunft können empirische Untersuchungen an weiteren Schulen ein differenzierteres Bild über den IST-Stand der Umsetzung der Traumapädagogik liefern. Dadurch können Verallgemeinerungen vorgenommen und Maßnahmen der Weiterbildung, wie sie in den Ausführungen charakterisiert wurden, in die Wege geleitet werden.

5 REFLEXION

Die theoretische Auseinandersetzung mit der Thematik erwies sich als sehr interessant und bereichernd. Die Beschäftigung mit der Kinder- und Jugendhilfe, welche Entstehungsort des traumapädagogischen Konzepts ist, stellte eine gute Grundlage für das Verständnis traumapädagogischer Aspekte dar. Mit dem Förderschwerpunkt ESENT konnten die Brücke zur Schule geschlagen sowie Überschneidungen und Korrelationen der Themenfelder erkannt werden. Die detaillierte Auseinandersetzung mit Traumata und Traumapädagogik war sehr bereichernd. Durch den persönlichen Bezug konnten die theoretischen Inhalte mit praktischen Erfahrungen verknüpft werden, was den persönlichen Horizont erweitert hat.

Die empirische Untersuchung erwies sich als herausfordernd, aber dennoch interessant und erkenntnisreich. Im Folgenden werden die einzelnen empirischen Methoden sowie deren Zusammenspiel kritisch reflektiert. Die teilnehmenden Beobachtungen waren für einen Einblick in die praktische Arbeit sehr interessant und gewinnbringend. Auf dieser Grundlage konnten die Interviewleitfragen entwickelt werden. Außerdem war so nach der Durchführung der Interviews die Möglichkeit gegeben, die Aussagen der Lehrpersonen mit Blick auf die eigenen Beobachtungen zu überprüfen und reflektieren. Im Nachhinein ist die Vorlage des Beobachtungsbogens kritisch zu bewerten. Es hat sich gezeigt, dass die Beobachtung der persönlichen Umsetzung der Traumapädagogik einzelner Lehrpersonen zum einen schwierig als solche zu bewerten ist, da die pädagogische Arbeit immer auf die jeweiligen SuS angepasst werden muss. Weiterhin war der Zeitraum der Hospitation zu kurz, um eine korrekte Einordnung nach schulumfangsenden Handlungsweisen und persönlicher Akzentuierung einzelner Lehrpersonen vorzunehmen. Als Interviewmethode wurden Leitfadenterviews gewählt. Die Erarbeitung des Interviewleitfadens stellte eine Herausforderung dar. Zum einen lag dies daran, dass es für die Forschende die erste Anwendung einer solchen Methode war. Zum anderen war eine möglichst offene Gestaltung des Interviews angestrebt, woraus sich die Schwierigkeit ergab, Erzählimpulse so zu formulieren, dass die interviewten Personen in einen Erzählfluss kommen. Weiterhin war es herausfordernd, nach einem Themenkomplex zu forschen, zu dem viele Lehrpersonen im Voraus bemerkten, kein Hintergrundwissen zu haben. Trotz aller Herausforderungen ist es größtenteils gelungen, relevante Themen indirekt anzusprechen, um so auf die für die Forschungsfrage relevanten Informationen zu kommen. Die Durchführung der Leitfadenterviews gestaltete sich angenehmer als erwartet. In den meisten Fällen hatten die Erzählimpulse und Fragen einen erzählgenerierenden Effekt. Dennoch unterliefen währenddessen Fehler wie Mehrfachfragen und unpräzise Formulierungen. Das gleichzeitige Zuhören, Notizen machen, non-verbale Informationen wahrnehmen und Stellen neuer Fragen, in denen auch auf das Gesagte reagiert wird, stellten eine

Herausforderung dar. Weiterhin fiel es manchmal schwer, sich nur auf für die Forschungsfrage relevante Aspekte zu konzentrieren, wenn ein persönliches Interesse vorhanden ist. Außerdem wurde während der Interviews der Konflikt von ehrlichen und sozial erwünschten Aussagen bei Fragen nach der eigenen pädagogischen Arbeit bewusst. Durch die unterschiedlichen Verläufe der Interviews ist die Vergleichbarkeit nicht immer gegeben. Daraus entstehen auch einzelne Aussagen zu spezifischen Aspekten, zu denen bei einer speziellen Frage vielleicht von mehreren Lehrpersonen etwas gesagt worden wäre. Dennoch wurde die Durchführung auf beiden Seiten als sehr angenehm und interessant empfunden. Es konnte gut individuell auf spezifische Aspekte reagiert werden. Zudem war die Forschende um eine entspannte, offene und wertschätzende Haltung bemüht, und versuchte dem Gegenüber immer genügend Zeit zum Nachdenken und Antworten zu geben. Dies begünstigte das Erzählverhalten. Auch die Frage, ob noch etwas zu ergänzen sei, erwies sich als äußerst gewinnbringend und brachte teilweise neue, wichtige Aspekte zur Sprache. Zur Auswertung wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach dem Vorgehen nach Kuckartz gewählt. Damit konnte gut an die Themenblöcke des Leitfadenterviews angeknüpft werden. Diese mussten nach der Durchführung der Interviews aufgrund neuer Erkenntnisse für das Kategorienhandbuch modifiziert werden. Die Erstellung des Kategoriensystems erwies sich als zeitaufwändig und komplex. Da die Kategorien ineinander übergehen und sich teilweise bedingen, war die Zuordnung der Aussagen nicht immer einfach. Auch die Festlegung der Kategorien gestaltete sich schwierig, da manche traumapädagogischen Elemente zwar angesprochen wurden, aber in enger Verbindung mit anderen Aspekten stehen. So kam es, dass manche eine eigene Kategorie bilden und andere in Kategorien mitvertreten sind. War das Kategoriensystem einmal erstellt, lieferte es eine sehr gute Grundlage, um die Ergebnisse darzustellen und zu interpretieren. Dabei sind an manchen Stellen kleine Unstimmigkeiten in der Zuordnung aufgefallen, welche im Kategoriensystem angepasst wurden. Wie bereits in der Reflexion der Leitfrageninterviews aufgeführt, weisen manche Kategorien weniger Zitate auf als andere, was in der offenen Interviewform zu begründen ist. Damit ist die Quantität kritisch zu beleuchten. Dennoch wird deutlich, welche Aspekte für die Lehrpersonen von besonderer Relevanz sind. Die Kombination der empirischen Methoden teilnehmende Beobachtung, Leitfadenterview und qualitative Inhaltsanalyse erwies sich als ein sehr gewinnbringender Prozess. Im Laufe der Untersuchungen konnten immer wieder an verschiedenen Stellen Modifizierungen vorgenommen werden, um schließlich eine stimmige Untersuchung durchzuführen.

Insgesamt gestaltete sich die Anfertigung dieser Masterarbeit als herausfordernd, aber vor allem interessant und bereichernd. Besonders erfreulich war die positive Rückmeldung zur Untersuchung und der Themenauswahl seitens der Lehrkräfte. Somit ist diese Forschungsarbeit in jeder Hinsicht gewinnbringend und spricht eine äußerst relevante Thematik an. Ich

würde mich sehr freuen, wenn Traumapädagogik in den nächsten Jahren präsenter in Schulen und der Ausbildung von Mitarbeitenden im pädagogischen Bereich würde.

LITERATURVERZEICHNIS

- Auer, H.-L. (2021): *Klassifikation von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen und Zusammenhänge mit elterlichem Erziehungsverhalten*. Schneider Verlag, Hohengehren, Baltmannsweiler.
- Baur, N. & Blasius, J. (2019): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Ein Überblick. In Baur, N. (Hrsg.) & Blasius, J.: *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Springer Fachmedien GmbH, Wiesbaden.
- CBS Caritas Betriebsträgergesellschaft mbH Speyer: *Caritas Förderzentrum St. Rafael*. <http://www.st-rafael-cbs-speyer.de/startseite/startseite> (aufgerufen am 21.11.21, 13:09 Uhr)
- Eckardt, T. (2013): *Kinder und Trauma. Was Kinder brauchen, die einen Unfall, einen Todesfall, eine Katastrophe, Trennung, Missbrauch oder Mobbing erlebt haben*. Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen / Vandenhoeck & Ruprecht LLC, Bristol, CT, U.S.A.
- Fischer, S. (2016): *Emotionen und Förderung der Emotionsregulation*. KJPP, Ulm, Universitätsklinikum, Ulm.
- Fischer, F. M. & Möller, C. (2018): *Sucht, Trauma und Bindung bei Kindern und Jugendlichen*. W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart.
- Fröhlich, A. (2015): *Basale Stimulation – ein Konzept für die Arbeit mit schwer beeinträchtigten Menschen*. Verlag selbstbestimmtes Leben, Dortmund.
- Fuß, S. & Karbach, U. (2019): *Grundlagen der Transkription*. Eine praktische Einführung. Verlag Barbara Budrich, Opladen und Toronto.
- Gahleitner, S. B. (Hrsg.) et al. (2016): *Handbuch Traumapädagogik*. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Goldbeck, L. (Hrsg.) et al. (2013): *Traumatisierte Kinder und Jugendliche in Deutschland*. Analysen und Empfehlungen zu Versorgung und Betreuung. Beltz Juventa, Weinheim und Basel.
- Günder, R. (2000): *Praxis und Methoden der Heimerziehung*. Entwicklung, Veränderungen und Perspektiven der stationären Erziehungshilfe. Lambertus-Verlag, Freiburg im Breisgau.

- Hechler, O. (2011): *Hilfen zur Erziehung. Einführung in die außerschulische Erziehungshilfe*. W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart.
- Heidemann, W. & Greving, H. (2021): *Praxisfeld Heimerziehung. Lehrbuch für sozialpädagogische Berufe*. Bildungsverlag EINS GmbH, Köln.
- Helfferich, C. (2019): *Leitfaden- und Experteninterviews*. In Baur, N. (Hrsg.) & Blasius, J.: *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Springer Fachmedien GmbH, Wiesbaden.
- Kierkegaard, S. (1941): *Tagebücher 1834 – 1855*. Hegner Verlag, Leipzig.
- Klappstein, K. & Kortewille, R. (2020): *Traumatisierte Kinder im Alltag feinfühlig unterstützen*. Psychoedukation im Überblick. Springer Fachmedien GmbH, Wiesbaden.
- Kruse, J. (2015): *Qualitative Interviewforschung*. Ein integrativer Ansatz. Beltz Juventa, Weinheim und Basel.
- Kuckartz, U. (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse*. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Beltz Juventa, Weinheim und Basel.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2020): *Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA*. Schritt für Schritt. Springer Fachmedien GmbH, Wiesbaden.
- Kuhl, J.: *Eine neue Persönlichkeitstheorie*. Universität Osnabrück. <https://www.psi-theorie.com/fachartikel-1/> (aufgerufen am 20.11.21, 18:19 Uhr)
- Mayring, P. (2002): *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Eine Anleitung zum qualitativen Denken. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Mayring, P. (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse*. Grundlagen und Techniken. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Methfessel, B. (2008): *Was hält einen Menschen gesund? Das Konzept der "Salutogenese" nach Aaron Antonovsky* in: *Ernährungs Umschau*. https://www.ernaehrungs-umschau.de/fileadmin/Ernaehrungs-Umschau/pdfs/pdf_2007/12_07/EU12_704_709.qxd.pdf (aufgerufen am 19.11.21, 09:33 Uhr)
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2010): *Bildungsplan 2010 - Schule für Erziehungshilfe*. [https://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents E-](https://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents_E-)

[2107191957/lbw/Bildungsplaene/Bildungsplaene-SBBZ/SBBZ-ESE/BP Erziehungshilfe 2010.pdf](#) (aufgerufen am 20.11.21, 08:53 Uhr)

- Misoch, S. (2015): *Qualitative Interviews*. Walter de Gruyter GmbH, Berlin, München und Boston.
- Müller, T. (2021): *Basiswissen Pädagogik bei Verhaltensstörungen*. Ernst Reinhardt GmbH & Co KG Verlag, München.
- Myschker, N. & Stein, R. (2018): *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen*. Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Maßnahmen. W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart.
- Natho, F. (2015): *Traumatisiert & borderlinegestört*. Systemische und traumapädagogische Arbeitsweisen in der Jugendhilfe. dr. ziethen verlag, Oschersleben.
- Nohl, A.-M. (2012): *Interview und dokumentarische Methoden*. Anleitungen für die Forschungspraxis. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien, Wiesbaden.
- Ophuysen et al. (2017): *Die Beobachtung als Methode in der Erziehungswissenschaft*. UVK Verlagsgesellschaft mbH, Konstanz und München.
- Palmowski, W. (2012): *Verhalten und Verhaltensstörung* in Werning, R. et al. (2012): *Sonderpädagogik. Lernen, Verhalten, Sprache, Bewegung und Wahrnehmung*. Oldenburg Wissenschaftsverlag GmbH, München.
- Schaffer, H. & Schaffer, F. (2020): *Empirische Methoden für soziale Berufe*. Eine Anwendungsorientierte Einführung in die qualitative und quantitative Sozialforschung. Lambertus Verlag, Freiburg im Breisgau.
- Scherwath, C. & Friedrich, S. (2020): *Soziale und pädagogische Arbeit bei Traumatisierung*. Ernst Reinhardt GmbH & Co KG, München.
- Schleiffer, R. (2015): *Fremdplatzierung und Bindungstheorie*. Beltz Juventa, Weinheim und Basel.
- Schmid, M. (2016): *Entwicklungspsycho-pathologische Grundlagen – Auswirkungen von komplexen Traumafolgestörungen auf die pädagogische Begleitung von Menschen*. KJPP Ulm, Universitätsklinikum, Ulm.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2000): *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und*

soziale Entwicklung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.03.2000. <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2000/emotsozentw.pdf> (aufgerufen am 20.11.21, 16:51 Uhr)

Stange, W. (Hrsg.) (2009): *Jugendhilfe und Schule*. Handbuch für eine gelingende Kooperation. VS Verlag für Sozialwissenschaften, GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.

St. Rafael – Erzieherische Hilfen und Schule (Hrsg.): *Leitbild*. Caritasverband für die Diözese Speyer e.V. http://www.st-rafael-cbs-speyer.de/cms/contents/st-rafael-altleining/medien/dokumente/leitbild-st.-rafael/leitbild_st_rafael.pdf (aufgerufen am 17.11.21, 09:43 Uhr)

Theunissen, G. (2021): *Geistige Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten*. Basiswissen für Erziehung, Unterricht, Förderung und Therapie. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

Weiß, W. (2008): *Philipp sucht sein Ich*. Zum pädagogischen Umgang mit Traumata in den Erziehungshilfen. Juventa Verlag, Weinheim und München.

Weiß, W. (Hrsg.) et al. (2011): *Traumapädagogik*. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis. Juventa Verlag, Weinheim und München.

Wieland, S. (Hrsg.) (2014): *Dissoziation bei traumatisierten Kindern und Jugendlichen*. Grundlagen, klinische Fälle und Strategien. J.G. Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger GmbH, Stuttgart.

Zander, M. (Hrsg.) (2011): *Handbuch Resilienzförderung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

ZSL - Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung: *SBBZ Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*. <https://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/4554307> (aufgerufen am 20.11.21, 08:49 Uhr)

ANHANGSVERZEICHNIS

1. Teilnehmende Beobachtungen.....	- 92 -
1.1. Beobachtungsleitfaden (Vorlage)	- 92 -
1.2. Beobachtungsprotokoll (Vorlage)	- 93 -
2. Leitfadeninterview	- 94 -
2.1. Interviewprotokollbogen (Vorlage).....	- 94 -
2.2. Transkribierte Interviews	- 98 -
2.2.1. Interview B1	- 98 -
2.2.2. Interview B2	- 104 -
2.2.3. Interview B3	- 107 -
2.2.4. Interview B4	- 112 -
2.2.5. Interview B5	- 124 -
2.2.6. Interview B6	- 131 -
2.2.7. Interview B7	- 135 -
2.2.8. Interview B8	- 141 -
2.2.9. Interview B9	- 148 -
2.2.10. Interview B10	- 152 -
3. Kategorienhandbuch	- 158 -
4. Kategoriensystem.....	- 161 -
Genehmigung zur Publikation.....	- 192 -

1. TEILNEHMENDE BEOBACHTUNGEN

1.1. BEOBACHTUNGSLEITFADEN (VORLAGE)

Leitfrage: (Wie) Wird Traumapädagogik in der Schule angewendet?

- 1) Wie äußert sich das Selbstverständnis der Lehrpersonen von Trauma?
 - Wie zeigen sich Kenntnisse über Traumata und deren Folgen seitens der Lehrperson an deren Verhaltensweisen oder Handlungen im Umgang mit traumatisierten SuS?
- 2) Welche zuständigen Personen und Maßnahmen für traumatisierte Kinder und Jugendliche zeichnen sich ab?
 - Welche Maßnahmen werden bei traumatisierten Kindern und Jugendlichen ergriffen?
 - Welche Kooperationen können beobachtet werden?
 - Wie wirken sich Kooperationen auf den Schulalltag aus?
 - Welche pädagogischen Fachkräfte sind im schulischen Setting tätig, die sich um traumatisierte Kinder und Jugendliche beschäftigen?
- 3) Wie gestaltet sich die pädagogische Umsetzung der Arbeit in der Schule mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen?
 - Welche pädagogischen Methoden sind zu beobachten?
 - Welche Methoden stellen Elemente der Traumapädagogik dar?
 - Was für strukturelle Gegebenheiten zeigen sich in der Schule, die mit Traumapädagogik in Verbindung zu bringen sind?
- 4) Was zeichnet die pädagogische Arbeit mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen einzelner Lehrpersonen aus?
 - Welche pädagogischen Methoden sind zu beobachten?
 - Welche Methoden stellen Elemente der Traumapädagogik dar?

Feldnotizen

Datum, Uhrzeit, Ort	Situation	Beobachtungen, persönliche Eindrücke

1.2. BEOBACHTUNGSPROTOKOLL (VORLAGE)

Zusammenfassung der Feldnotizen

Selbstverständnis von Trauma
Zuständigkeiten und Maßnahmen
Traumapädagogik in der schulischen Praxis
Persönliche Umsetzung der Traumapädagogik durch einzelne Lehrpersonen

2. LEITFADENINTERVIEW

2.1. INTERVIEWPROTOKOLLEBEN (VORLAGE)

Befragte Person:

Datum:

Dauer:

Ort:

Geschlecht: () weiblich, () männlich, () divers

Beruf:

Vorkommnisse bei der Kontaktierung:

Momentaner emotionaler Zustand:

Stimme, Redeweise:

Atmosphäre:

Eigene Sympathien und Antipathien:

Was ist vor Beginn der Aufnahme passiert:

Besondere Vorkommnisse während des Interviews:

Schwierige Passagen:

Erste Eindrücke und Gedanken im Anschluss an das Interview:

Informationsphase		
<ul style="list-style-type: none"> - Begrüßung - Erläuterung des Vorgehens - Besprechung der Einverständniserklärung 		
Warming-up		
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Schön, dass das heute klappt!</i> - <i>Wie geht es Dir?¹</i> - <i>Gibt es noch Fragen, bevor wir starten?</i> - <i>Dann beginne ich jetzt die Aufnahme und wir starten. In Ordnung?</i> 		
Selbstverständnis von Trauma		
<p><i>Zuerst einmal würde mich interessieren, was du unter Trauma verstehst. Es geht nicht um eine wissenschaftlich korrekte Definition, sondern um dein persönliches Verständnis. Erzähl einfach, was dir zu dem Thema einfällt.</i></p>		
<p>Inhaltliche Aspekte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Persönliche Definition von Trauma - Risikofaktoren, mögliche Ursachen - Traumafolgestörungen 	<p>Aufrechterhalten- de/immanente Fragen</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Vielleicht fallen dir Kinder oder Jugendliche ein, die traumatisiert sind? Wie zeigt sich dies im Schulalltag?</i> - <i>Kannst du das noch genauer beschreiben?</i> - <i>Hast du ein Beispiel dafür?</i> 	<p>Exmanente Nachfragen</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Kannst du mögliche Ursachen oder Risikofaktoren für die Entstehung von Traumata beschreiben?</i> - <i>Sind Folgen von Traumata beobachtbar und wenn ja, wie kannst du diese beschreiben?</i> - <i>Welche Folgen können traumatische Erlebnisse mitbringen?</i>
Zuständigkeiten und Maßnahmen		
<p><i>Wenn es um traumatisierte Kinder und Jugendliche geht, wer ist dann zuständig und arbeitet mit ihnen?</i></p>		
<p>Inhaltliche Aspekte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Zuständige Personen - Kooperationen - Kinder- und Jugendhil- 	<p>Aufrechterhalten- de/immanente Fragen</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Wie ist das bei euch im St. Rafael?</i> 	<p>Exmanente Nachfragen</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Arbeitet bei euch jemand, der fachliche Kenntnisse im Be-</i>

¹ Anmerkung: Im Kollegium wird die persönliche Ansprache mit „du“ praktiziert, welches auch mir angeboten wurde und Verwendung findet.

<p>fe</p> <ul style="list-style-type: none"> - Maßnahmen - Fachkenntnisse - Fortbildungen 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Kannst du das noch genauer beschreiben?</i> 	<p><i>reich der Traumapädagogik hat?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Wie gestaltet sich die Kooperation im Caritas-Förderzentrum?</i> - <i>Tätigt ihr auch Überweisungen an bestimmte Institutionen oder Fachkräfte?</i>
--	--	--

Traumapädagogik in der schulischen Praxis

Wie reagiert ihr in der Schule in eurer pädagogischen Arbeit auf Kinder und Jugendliche, die Traumatisierendes erlebt haben?

<p>Inhaltliche Aspekte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Schulkonzept - Pädagogische Methoden - Umsetzung einzelner Elemente der Traumapädagogik 	<p>Aufrechterhalten-de/immanente Fragen</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Kannst du dafür ein Beispiel nennen?</i> - <i>Wie wird das umgesetzt?</i> - <i>Kannst du beschreiben, wie sich das genau gestaltet?</i> - <i>Kannst du vielleicht den Ablauf an einem Beispiel erläutern?</i> - <i>Wenn du noch einmal überlegst, was du mir am Anfang des Interviews erzählt hast: Wie wird hier in der Schule darauf reagiert?</i> 	<p>Exmanente Nachfragen</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Welche Methoden werden in der gesamten Schule angewendet?</i> - <i>Wie wird auf traumatisierte Kinder und Jugendliche eingegangen?</i>
--	---	--

Persönliche Umsetzung der Traumapädagogik durch einzelne Lehrpersonen

Wenn du jetzt mal auf deine pädagogische Arbeit schaust, auch im Blick auf Kinder und Jugendliche, die Traumatisierendes erlebt haben, auf was legst du da Wert?

<p>Inhaltliche Aspekte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Umsetzung traumapädagogischer Ele- 	<p>Aufrechterhalten-de/immanente Fragen</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Kannst du das ge-</i> 	<p>Exmanente Fragen</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Welche Methoden wendest du an?</i>
---	--	---

<p>mente</p> <ul style="list-style-type: none">- Traumapädagogische Kenntnisse- Relevanz, Chancen, Grenzen von Traumapädagogik	<p><i>nauer beschreiben?</i></p> <ul style="list-style-type: none">- <i>Kannst du das vielleicht an einem Beispiel erklären?</i>	<ul style="list-style-type: none">- <i>Welche Chancen siehst du, die ein traumapädagogisches Konzept mit dem entsprechenden Fachwissen und seinen Methoden mit sich bringen könnte?</i>- <i>Wo siehst du Grenzen der Traumapädagogik, gerade wenn du an die Institution Schule denkst?</i>
<p>Abschluss und Ausklang</p>		
<p><i>Möchtest Du noch etwas ergänzen?</i></p> <p><i>Vielen lieben Dank für Deine Teilnahme und Zeit. Alles Gute!</i></p>		

2.2. TRANSKRIBIERTE INTERVIEWS

2.2.1. INTERVIEW B1

Leitfadeninterview: Traumapädagogik in der Praxis	
Interview-Nr.	1
Datum	04.01.22
Ort	Förderschule St. Rafael, Altleiningen
Dauer der Aufnahme	00:21:50
Befragte Person	B1
Datum der Transkription	05.01.22
Besonderheiten	-

1 I: Also zuerst mal würde mich interessieren, was du unter einem Trauma verstehst. Also gar
2 keine wissenschaftliche Definition, sondern einfach dein persönliches Verständnis von
3 Trauma, was dir zu dem Thema einfällt. #00:00:14#

4 B1: Also Trauma wäre für mich ein Ereignis im Leben eines Menschen, das für eine, zumin-
5 dest für eine geraume Zeit, oder lebenslang, als Belastung, als seelische Belastung weiter
6 bestehen bleibt und das immer wieder an die Oberfläche **drängt** und quasi bearbeitet wer-
7 den will und **aufgelöst** werden will, weil es einfach weiterhin ein Leben, Aktions- und Reakti-
8 onsweisen im, zumindest im sozialen Miteinander auch beeinflusst und halt das Wohlbefin-
9 den eines Menschen auch sehr beeinträchtigt und die Fähigkeit einschränkt, ein **glückliches**
10 Leben führen zu können. (3) Das wäre wahrscheinlich das was, allgemein gibt es wahr-
11 scheinlich auch noch die, das medizinische Trauma, also es gibt natürlich auch äußere Ver-
12 letzungen, die auch berücksichtigt werden können, also irgendwelche Unfälle, die zu dauer-
13 haften Behinderungen oder sowas führen, die natürlich auch seelische Folgeschäden noch
14 mit sich tragen können oder (...?) #00:01:37# einhergehend mit seelischen Belastungen, ja,
15 die das Leben auch einschränken, ja. So ungefähr würd ich das sagen. #00:01:46#

16 I: Du hast gesagt, dass die sozialen Fähigkeiten zum Beispiel eingeschränkt sind. Hast du
17 dafür ein Beispiel? #00:01:51#

18 B1: Na ja, gut, wir haben ja hier oft auch Kinder mit, die sexuelle Übergriffe erfahren **muss-**
19 **ten**. Was da auffällig ist, ist entweder eine (4) Bereitschaft, Grenzen schneller zu überschrei-
20 ten, also eine gewisse Distanzlosigkeit, die Kinder mitbringen, oder halt eine große Angst,
21 ein großes Zurückschrecken vor Berührungen, großes Zurückschrecken möglicherweise der
22 Aufnahme von zärtlichen Kontakten und dann später hinaus von Liebebe- Liebesbeziehun-
23 gen, also ein, ja, oder bis hin zum vielleicht (4) zu eigenen Übergriffen, *die ja vielleicht pas-*

24 *sieren können*, also auch sexuell, irgendwie in übergriffiger Weise zu fungieren, *das gibt es*
25 *ja.* #00:02:59#

26 I: Und wenn es um traumatisierte Kinder und Jugendliche geht, wer ist da zuständig und ar-
27 beitet mit ihnen? #00:03:05#

28 B1: Na gut, das, in unserem Hause meinst du? (I: Ja, zum Beispiel.) Das sind unsere Psy-
29 chologen im Haus, *also Herr A.² zum Beispiel*. Dann gibt es ja auch eine Sexualbeauftragte
30 bei uns im Haus, seit gar nicht allzu langer Zeit, die herangezogen werden kann, soll, wenn
31 klar wird, da gibt es ein Problem der Sexualisierung oder Übergriffigkeit, die geschehen ist,
32 oder Auffälligkeiten und dann setzen wir uns, oder die Kinder haben natürlich auch die Mög-
33 lichkeit, sich direkt an sie zu wenden, setzen wir uns in Verbindung mit der Frau. #00:03:55#

34 I: Und wie gestaltet sich zum Beispiel die Kooperation hier im Förderzentrum? #00:04:03#

35 B1: Kooperation innerhalb des Lehrerteams, innerhalb der gesamten Einrichtung? (I: Genau,
36 innerhalb der gesamten Einrichtung.) Naja, da gibt es, da gibt es natürlich Unterschiede. Ich
37 sehe die Kooperation innerhalb des Lehrerteams als sehr, sehr positiv an. Ich bin jetzt seit
38 etwa elf Jahren hier und muss sagen, das ist die, der stabilste Rahmen, und der verlässlichste
39 te Rahmen, in dem Zusammenarbeit, Austausch möglich ist und auch, es ist hier der direk-
40 teste Informationsfluss. Jetzt darf man natürlich nicht außer Acht lassen, jetzt in den letzten
41 zwei Jahren ist Corona dazugekommen, das hat so ein bisschen auch eingeschränkt, die,
42 diese Tür- und-Angel-Kontakte, die oft stattfanden, zwischen Schule und Gruppen. Also für
43 mich war es bis vor zwei Jahren völlig selbstverständlich, dass ich fast jeden Tag eigentlich
44 gelatscht bin, in die Gruppen hier auf dem Gelände, und manchmal bin ich auch, wenn ich
45 dann nachmittags losfuhr hier, nochmal bei einer Gruppe vorbeigefahren und dann persön-
46 lich vorbeigeschaut, dass, ich sage es immer als viel, **lohnbringender** an, als ein Anruf oder
47 eine E-Mail zu schreiben, und direkt mit den Menschen in Kontakt zu kommen. Also der Aus-
48 tausch besteht natürlich. Wir bemühen uns glaube ich schon hier, dass das funktioniert, al-
49 lerdings gibt es auch in einigen Gruppen eine hohe Fluktuation, in den letzten Jahren, wo-
50 durch es dann oft auch erschwert wird. Ich bin dann manchmal wieder erstaunt, „ah, wer ist
51 denn das jetzt schon wieder, die kenn ich ja noch gar nicht?“ Dann sind viele, ja, vorher ein-
52 geschleifte Wege vielleicht, nicht mehr so leicht begehbar und dann muss man das wieder
53 aufbauen. Und dann geht derjenige vielleicht doch schon gleich wieder weg und es kommt
54 wieder jemand Neues, also das macht das Ganze etwas schwieriger. Grundsätzlich ist die-
55 ser Kitt ja die Lösungsorientiertheit, aber **das** wird natürlich auch durch eine hohe Fluktuation
56 etwas erschwert, muss ich sagen, ja. Und es wäre natürlich wünschenswert, dass man auch

² Anmerkung: im weiteren Verlauf werden alle genannten Namen zur Anonymisierung mit „Herr/Frau A.“ abgekürzt.

57 wieder zu Fortbildung kommen könnte, die auch in **Präsenz** und mit hoher Personenzahl
58 möglich wären, weil das hab ich halt in den Anfangsjahren hier erlebt, dass das großen Im-
59 petus gibt, einen großen Energieschub, solche Fortbildungen und solches, solche Weiterbil-
60 dungstage, an denen man eben zusammen wirklich intensiv arbeitet, das vermisse ich halt.
61 #00:06:51#

62 I: Und wie reagiert ihr in der Schule, in eurer pädagogischen Arbeit auf Kinder und Jugendli-
63 che, die Traumatisierendes erlebt haben? #00:07:02#

64 B1: Nun ja, wie reagieren wir? Es ist ja so, dass fast jedes Kind hier eine quasi traumatische
65 Erfahrung mitbringt. Ich glaube, dass es mehrere Schlüssel zum **Glück** da gibt. Zum einen
66 ist es, glaube ich, die kleine Klassegröße und die Anwesenheit von mehreren Erwachsenen,
67 *also an Lehrern, Lehrerinnen und pädagogischen Fachkräften*. Das Signal, was dem Kind
68 gesendet wird, ist: „Du wirst gesehen.“ Also das Kind erlebt: „Ich werde gesehen. Egal was
69 ich mache, normalerweise reagiert ein Erwachsener auf mich.“ Das ist eine Sache, die, glau-
70 be ich, extrem das Selbstwertgefühl steigert und dieses Bedürfnis, gewertschätzt zu werden,
71 erfüllt, oder diesem entgegenkommt. Das ist, glaube ich, die eine Sache. Dann haben wir die
72 Möglichkeit, eben auch durch die kleine Klassengröße und durch unsere Doppel- oder Mehr-
73 fachbesetzung, dass man sich einem Kind **intensiv** zuwenden kann und dass man gar nicht
74 umhin kann, als eine Beziehung aufzubauen. Also, das ist glaube ich auch ein Schlüssel
75 zum Glück: Beziehungsaufnahme. Und da, ja, da erleb ich, oder erleben wir auch immer
76 wieder, dass Kinder wahnsinnig begierig das aufnehmen und, wie soll ich sagen, dass sie
77 das auch sehr **genießen** und in diesem Rahmen der Beziehung, die ja sowohl Nähe als
78 auch Distanz beinhaltet, auch austesten dürfen und austesten können. Also das ist die, das
79 wäre diese Sache. Dann haben wir ja unsere fest installierten Gesprächsformate, also Ein-
80 zelgespräche, die immer wieder stattfinden, wo wir mit den Kindern sprechen, fragen: „An
81 welchem Punkt bist du, was läuft gut, was läuft noch nicht gut, was wünschst du dir von **dir**,
82 was wir uns dir von **uns**?“. Das ist sehr wichtig. Bezugsteamgespräche natürlich, Hilfeplan-
83 gespräch sowieso. Das zeigt, glaube ich, einem Kind immer wieder, an welchem Punkt es
84 selbst steht und was bereits **geschafft** ist, welcher Teil des Weges schon geschafft ist. Bes-
85 tätigung von Erfolgen werden so signalisiert, *ja. (5) Genau*, dann, gut, die Frage war, wie
86 reagieren wir auf Traumatisierung, ne? (I: Ja.) Muss man, glaube ich, sehr, sehr **behutsam**
87 mit umgehen. Vor allen Dingen, wenn noch nicht klar ist, dass ein Kind, oder in welcher Wei-
88 se ein Kind traumatisiert wird, habe ich schon erlebt, dass ich dann grobe Fehler gemacht
89 hab. Das heißt, ich bin einer, der stark dazu tendiert, ein Lob oder eine Ansprache mit einer
90 Schult-, mit einer Hand auf der Schulter oder sowas zu begleiten und zu verstärken. Das, da
91 habe ich schon gemerkt bei Kindern, die herkamen, die frisch herkamen (zuckt zurück),
92 wenn die dann bei so einer Sache zurückgezuckt sind, und es war eigentlich noch gar nicht
93 klar, dass da vielleicht eine Gewalterfahrung dahintersteckt. Dann, ja, dann muss man sehr,

94 sehr aufpassen, wie man seine Mittel einsetzt, und nicht zu früh solche Körperberührungen
95 einsetzt. Ich meine an anderen Schulen wäre es wahrscheinlich sowieso unmöglich, da steht
96 dann gleich der Rechtsanwalt vor der Tür, die Eltern machen eher Schwierigkeiten. Aber ich
97 denke, dass hier bei uns grundsätzlich auch eine körperliche Nähe dazugehört. Muss man
98 auf jeden Fall wahnsinnig aufpassen, um ein Kind nicht noch, zusätzlich wieder mit seinen
99 alten Erfahrungen zu verkoppeln und da irgendwas auszulösen. Gab auch schon den Fall
100 bei einem Jungen, der hierherkam, der genau so reagiert hat, als ich ihm die Hand auf die
101 Schulter gelegt hab (zuckt zurück), dieses Zurückziehen, dann gab es in der Folgezeit noch
102 weitere Hinweise, also einkoten, einnässen und sowas, und dann war der, war ein Verdacht
103 der sexuellen Übergriffe in der Familie da und das hat sich dann später auch bestätigt. Also
104 das war überhaupt **kein Wunder**, das war völlig klar, dass der Junge sich (zieht die Luft ge-
105 räuschvoll ein) hüten musste und schützen musste vor irgendwelchen blöden Erwachsenen,
106 *die ihm zu nahekamen, ja*. Ich habe jetzt bestimmt vieles vergessen, was noch wichtig ist,
107 aber ja, das sind so die Sachen, die mir jetzt einfallen. #00:12:37#

108 I: Ja, wenn dir noch was einfällt, kannst du es auch später noch sagen.

109 B1: Vielen Dank.

110 I: Du bist jetzt auch gerade schon auf deine persönlichen Erfahrungen zu sprechen gekom-
111 men. (B1: Ja.) Wenn du jetzt auf deine eigene Arbeit schaust, auf was legst du da am meis-
112 ten Wert? #00:12:50#

113 B1: Ja, genau auf diese Erziehungs-, auf diese Beziehungsebene lege ich den größten Wert.
114 Auf die Vermittlung von **Wertschätzung**. Ja, das steht im Vordergrund, weil meine Erfahrung
115 ist immer so: zu uns kommen ja in der Regel, mit der Eintrittskarte SE-Gutachten,³ Kinder,
116 die eine normale Intelligenz, eine durchschnittliche Intelligenz aufweisen. Und diese Obsta-
117 keln, die Hindernisse, die ihnen im Weg liegen, sind halt oftmals traumatische Erfahrungen,
118 **ihre** Erfahrungen im Leben. Und der, ich will nicht mindern, die Größe der Aufgaben und der
119 Wichtigkeit der Aufgabe, den Grundschulstoff *zum Beispiel jetzt bei uns hier* zu vermitteln,
120 aber, das läuft sowieso sehr gut. Also so bald Kinder Zutrauen zu sich gewonnen haben und
121 hier diesen geschützten Rahmen wahrnehmen **können**, läuft sowas wie Mathe und Deutsch
122 und die anderen Fächer sowieso irgendwie von alleine. #00:14:15#

123 I: Was würdest du sagen, führt dazu, dass die Kinder einen geschützten Rahmen haben?
124 #00:14:22#

³ Anmerkung: SE Gutachten entspricht einem Gutachten des festgestellten Förderschwerpunkts emotionale-soziale Entwicklung.

125 B1: Naja, das ist, die, zumindest temporäre, Herausnahme aus der Familie, aus anderen
126 Zusammenhängen, egal, ob das jetzt Kinder sind, die in Tagesgruppen dann untergebracht
127 sind, oder in Fünf-Tage-Gruppen oder in vollstationären Maßnahmen. Sie kommen hier in
128 einen Rahmen, in dem halt ein anderes, oder ein **Alternativangebot** geboten wird. Sie dür-
129 fen sich hier ausprobieren, sie bekommen Rituale, Techniken, Alltagsabläufe geboten, die
130 sie so wahrscheinlich bisher noch nicht kennengelernt haben und können hier ein Alternativ-
131 programm sozusagen einüben. *Mhm ja.* (3) Sagst du nochmal die Frage? (Beide lachen) (I:
132 Was dazu führt, dass die Kinder und Jugendlichen einen geschützten Rahmen hier haben.)
133 Ja, gut, das ist diese, *wie gesagt, temporäre Separierung*, das ist das; muss ich auch wieder
134 auf **Beziehungen** kommen, das ist dieses Vertrauen darauf, dass die Leute, mit denen sie
135 hier in Kontakt kommen, dass die verlässliche Ansprechpartner sind, dass die ein Auge dar-
136 auf haben, dass die, dass das Komplettsystem versucht wird am Laufen zu halten. Also dass
137 wir mit Elternhaus, mit Erziehern in der Gruppe, im Austausch stehen. Also dieses, durchaus
138 dieses Bewusstsein, dass beim Kind auch installiert wird: „Alle wissen möglichst zu jedem
139 Zeitpunkt über mich Bescheid, was ich mache und was geschieht.“ Also ist auch diese Sich-,
140 **auch** wieder diese Sicherheit des Gesehenwerdens. Ja, vielleicht bis dahin. #00:16:35#

141 I: Hättest du gerne mehr Fachwissen in dem Bereich der Traumapädagogik? #00:16:43#

142 B1: Ja. (3) Dafür würden dann halt auch wieder solche Fortbildungen anstehen. Das wäre
143 sehr, sehr hilfreich, ja. #00:16:58#

144 I: Kannst du dir vielleicht vorstellen, was es für Chancen bieten kann? #00:17:03#

145 B1: Die Weiterbildung in der Hinsicht, meinst du? (I: Ja.) Na ja, gut, noch genauer, noch sen-
146 sibler eingehen zu können auf Menschen, die hier ankommen. Er- Meinen Erkenntniswerk-
147 zeugkasten besser auszustatten, also wo liegt denn eine Traumatisierung vor und aus wel-
148 cher Richtung könnte die kommen, welche Zeichen deuten auf etwas hin, so wie ich vorhin
149 gesagt habe, dieses Zurückzucken des Jungen damals, oder dieses Einkoten. Gut, das war
150 mir damals schon bekannt, dass das Hinweise sein können, aber ja, da kann man bestimmt
151 noch den Werkzeugkasten besser ausstatten. #00:17:56#

152 I: Und kannst du dir vorstellen, dass die verschiedenen Methoden, die da eine Rolle spielen,
153 in der Schule gut anwendbar sind, oder denkst du da gibt es auch viele Grenzen der Trau-
154 mapädagogik? #00:18:08#

155 B1: Also ich glaube, dass bei uns der Rahmen relativ weit gesteckt ist. Du hast es ja auch
156 schon mitbekommen, dass wir gut auch eine Unterrichtssituation für ein Kind unterbrechen
157 können, **rausgehen** können aus der Situation und dann Einzelgespräche führen können.
158 Also es geht, **immer** wieder besondere, (5) ja, **heilbringende** Situationen einzubauen, oder
159 Versuche einzubauen, mit einem Menschen hier seine Probleme zu bearbeiten. Also ich

160 glaube, dass bei uns der Rahmen so groß gesteckt ist, dass es möglich sein sollte, trauma-
161 pädagogische Maßnahmen hier zu verwirklichen, ja. Wobei ich jetzt noch relativ diffus bin in
162 dem, was das sein könnte. #00:19:09#

163 I: Gibt es noch irgendwas, was du ergänzen möchtest, was dir noch einfällt, was du noch
164 erzählen möchtest? #00:19:14#

165 B1: (8) Ja, vielleicht das, also meine Ausbildung, meine pädagogische Ausbildung, zielte
166 eigentlich auf Realschullehramt und ich war da im Referendariat, war auch in Schulen vor-
167 her, und bin dann hierhergekommen wie die Jungfrau zum Kinde, eigentlich, angesprochen
168 durch die Frau A., die brauchten damals Lehrkräfte und ich hab hier zuerst mal hospitiert. (4)
169 Und es war **unvergleichlich** viel angenehmer und besser, mit einer Klasse von sieben, acht,
170 neun, zehn Kindern zu arbeiten, als in der Klasse mit 26, 27, was ich vorher erlebt hatte, wo
171 du, auch gerade wenn du Fachunterricht machst, also fachspezifischen Unterricht, und dann
172 von Klasse zu Klasse blockweise gehst, einstündig, zweistündig, wo ich hier gemerkt hab,
173 wie viel mehr du an die Menschen drankommst, wie viel mehr du bewegen kannst, wenn du
174 halt diesen besonderen Rahmen hast, diesen kleingesteckten Rahmen. In der Realschule
175 hast du halt Leute, hast du halt Klassen, die sind zu groß. Du kannst keine persönliche Be-
176 ziehung aufbauen. Du kannst nicht von jedem der 26 Leute genau haarklein in die Familien
177 gucken. Du weißt nicht, was da gelaufen sind, ja, gelaufen ist und ich habe es in den Real-
178 schulen auch halt als frustrierend erlebt. Du hast Leute, die könnten genauso gut hier sitzen,
179 in unserer SE-Schule.⁴ Hier hast du Möglichkeiten, darauf zu reagieren und zu agieren mit
180 den Kindern. Und dort hast du das nicht, weil du hast zu wenig **Zeit**. Und das bleibt immer
181 ein frustrierendes Gefühl. Insofern bin ich sehr froh, dass ich hier angekommen bin. Wirklich
182 befriedigenderes Arbeiten. #00:21:37#

183 I: Okay. Noch irgendwas, was dir einfällt?

184 B1: Nein, im Moment nicht. (lacht)

185 I: Dann vielen Dank für die Teilnahme. Danke, dass du dir die Zeit genommen hast.

186 B1: Danke dir. #00:21:50#

⁴ Anmerkung: Förderschule mit Schwerpunkt soziale-emotionale Entwicklung

2.2.2. INTERVIEW B2

Leitfadeninterview: Traumapädagogik in der Praxis	
Interview-Nr.	2
Datum	04.01.22
Ort	Förderschule St. Rafael, Altleiningen
Dauer der Aufnahme	00:10:40
Befragte Person	B2
Datum der Transkription	05.01.22
Besonderheiten	-

1 I: Okay, also zuerst würde mich mal interessieren, was du unter einem Trauma verstehst,
2 also es geht um keine wissenschaftliche Definition, sondern einfach dein persönliches Ver-
3 ständnis davon. #00:00:10#

4 B2: Also (7) für mich ist ein Trauma etwas, ein Ereignis, (3) das so einschneidend ist und so
5 über meinen **Horizont**, oder dem, was ich bis jetzt erfahren hab, dass es mich komplett aus
6 der Bahn wirft. *Also das es*; ich habe nichts, was ich bis jetzt mit dem Trauma, oder was ich;
7 (3) ich habe die Situation noch nicht **erlebt**, und deswegen komme ich mit dieser Situation
8 gar nicht klar. So. Und das ist **so** krass, dass ich das nicht verarbeiten kann. Das wäre für
9 mich ein Trauma. #00:00:54#

10 I: Und kannst du vielleicht beschreiben, was es für Folgen mit sich bringen kann? #00:00:59#

11 B2: Anpassungsprozesse. Also wenn; ich muss ja irgendwie gucken mit dieser, mit diesen
12 Reizen umzugehen, oder mit diesen immer **wiederkehrenden** Reizen. Es kann ja sein, dass
13 die Situation immer **wieder** kommt. Nehmen wir jetzt mal bei Vergewaltigung oder so, oder
14 als Kind misshandelt wird. Das sind ja quasi immer wiederkehrende Traumata, die ich nicht
15 verarbeiten kann und irgendwann lern ich, damit umzugehen, guck, dass ich mir subjektive,
16 sinnvolle Strategien überlege, um irgendwie, ja, um irgendwie das zu überleben, für mich.
17 #00:01:39#

18 I: Und vielleicht, was es für spätere Folgen haben kann. #00:01:43#

19 B2: Das ist eben die **Frage**: wird das Trauma behandelt oder erkannt, oder ist es erkannt
20 und behandelt, irgendwie, und wird mir eben geholfen, ich bleib mal bei den Strategien, mit
21 den Strategien **umzugehen** oder andere Strategien zu **finden**, die vielleicht im normalen
22 nebeneinander mit Menschen sinnvoller sind als die Strategien, die ich mir angeeignet habe.
23 Und wenn das nicht der Fall ist, kann es die Folge haben, dass ich nicht so zu hundert Pro-
24 zent gesellschaftsfähig bin, weil ich vielleicht in vielen Situationen nicht so reagiere, wie die
25 Gesellschaft das erwarten würde. #00:02:22#

26 I: Hast du dafür vielleicht ein Beispiel? #00:02:24#

27 B2: Ja (4) ich glaube, das ist im Grund jedes Beispiel, weiß ich jetzt nicht. Also wenn, (5) ich
28 glaub, (3) also ich stell mir das ein bisschen so vor wie Triggerpunkte. Also wenn du getrig-
29 gert wirst, oder wenn, ich meine **jeder** von uns hat ja irgendwo Sachen, die einen triggern.
30 Ich glaube nur, dass diese Trigger dann so heftig sind, dass sie so komplett aus dem, was
31 gesellschaftlich erwartet wird, irgendwie herausfällt. (4) Dass Leute dann zum Beispiel rum-
32 schreien, komplett ausrasten wegen eigentlich einer **Kleinigkeit**. Wenn jetzt zum Beispiel,
33 also als Beispiel, man wurde als Kind immer im dunklen Raum eingesperrt. Und auf einmal
34 geht das Licht aus, als erwachsener Mensch, und man fängt dann trotz-, man fängt dann
35 komplett an zu **schreien** und rastet komplett aus und, ja, hat richtig Panik. Also das ist ja
36 eigentlich eine Reaktion, die man als Erwachsener nicht hat, wenn es dunkel wird. Klar, eine
37 Orientierungslosigkeit, *irgendwie so was*, aber man rastet nicht so komplett aus und das wä-
38 re dann glaub ich so, dass der Trigger dann so heftig ist, dass man, *ja*, das auch nicht kon-
39 trollieren kann. #00:03:40#

40 I: Und wenn es um traumatisierte Kinder und Jugendliche geht, wer ist da zuständig und ar-
41 beitet mit ihnen? #00:03:45#

42 B2: Ja, ich würde sagen, in erster Linie die Eltern. Also das wäre das **Sinnvollste** und **Bes-**
43 **te. Kommt**; ist eben die Frage, wo das Trauma herkommt. Dann, ja, wie wird's erkannt? Ich
44 gehe mal so ein bisschen die Kette durch, ne. Dann ist ja häufig irgendwie in der Krippe oder
45 im Kindergarten und dann geht's zum, geht's denke ich in die Psychologie, oder wenn es
46 eben in der Schule ist, jetzt Schulkind ist, wird's **hoffentlich** in der Schule erkannt. Und wenn
47 man da nicht weiter weiß, oder wenn sie in der Regelschule sind, und, ja, und wir da einfach
48 nicht, man da nicht weiterkommt, dann muss man eben gucken, wie man es weiter machen;
49 dann kommt eben ein Gutachten. Genau, aber ich denke, dass es viele, viele Gelenkstellen
50 gibt, die da zusammenarbeiten sollten. Ansonsten wird es ja auch nicht so wirklich überwun-
51 den werden können. #00:04:48#

52 I: Und wie ist das hier zum Beispiel in der Einrichtung? #00:04:51#

53 B2: Also wir versuchen ja systemisch zusammenzuarbeiten. Und da ist jetzt auch; ein gutes
54 Beispiel ist jetzt auch eine neue Schülerin, die ich jetzt bekommen hab, *die jetzt unten in der*
55 *Klasse ist*, die ist wohl hochtraumatisiert und der Vater hat auch; gestern wurde sie **inge-**
56 **schult**, sie war jetzt, sie wurde jetzt, ihr wurde die Schule verweigert, oder der Schuleintritt
57 verweigert. Und (3) der Vater hat direkt gesagt: „Ok, wir haben noch hier einen psychologi-
58 schen Bericht von einer Traumapsychologin, es wurde so ein psychologischer Bericht er-
59 stellt, möchten Sie den **haben**?“ So, das natürlich, das nehmen wir dann mit Kusshand, ne,
60 so, dass wir dann wirklich mit den Eltern zusammenarbeiten können und dann mit der Ta-

61 gesgruppe, das ist ja auch ganz gut, da bin ich auch vernetzt, mit der Tagesgruppe, und
62 dass wir Lehrer untereinander sprechen. Also ich glaub, nur so kann man Kindern, die trau-
63 matisiert sind, wirklich helfen: Wenn man von **allen** Seiten auch in die gleiche Richtung geht.
64 #00:05:56#

65 I: Und wie reagiert ihr hier in der Schule auf traumatisierte Kinder und Jugendliche in eurer
66 pädagogischen Arbeit? #00:06:02#

67 B2: Ich glaub komplett unterschiedlich. Also ich kann jetzt nicht sagen: „Wir reagieren mit
68 traumatisierten Kindern **so**.“ Das ist die Frage, (5) ja. #00:06:13#

69 I: Aber gibt es vielleicht bestimmte Methoden, die einfach in der gesamten Schule etabliert
70 sind? #00:06:17#

71 B2: Ja, wir probieren ja **Verhalten** zu erlernen, hier in der Schule. So, und wie verhalte ich
72 mich richtig und wie kriege ich es hin, ja, am Unterricht teilzunehmen und, ja, da haben wir
73 verschiedene Sachen, ne, Verstärkerpläne. Wir probieren ja, durch lösungsorientierte Ge-
74 spräche, ja, einfach Klärungen, oder so Klärungsgespräche, um Schülern zu helfen: „Was ist
75 denn überhaupt dein **Problem**, wo liegt es überhaupt, wie können wir vielleicht das vermei-
76 den, oder wie können wir dir den Umgang damit beibringen?“ Also wir reden hier sehr, sehr
77 viel mit den Schülern, und es ist ja auch das beim lösungsorientierten Ansatz, da ist der
78 Schüler, *oder der Klient*, in dem Fall der Schüler, ist ja der Experte für sich selber. Also ich
79 **kann** ihm nichts von oben aufdiktieren: „So, das hilft dir jetzt“, sondern: „Was brauchst du
80 denn, wie kann, wie kann ich dir helfen?“ So, dass man vielleicht nicht nur über das Problem
81 redet, sondern direkt in die Lösung reingeht. (3) Genau. #00:07:27#

82 I: Und wenn du jetzt auf deine persönliche Arbeit schaust, auf was legst du da am meisten
83 Wert? #00:07:32#

84 B2: Beziehung. (3) Also, mir ist Beziehungsarbeit unfassbar wichtig. (4) Weil, das ist der
85 Schlüssel zu **allem**. Wenn ich eine gute Beziehung zu den Schülern hab, dann können sie
86 sich auch in den Klärungsgesprächen besser öffnen, mir gegenüber, können mir eher was
87 anvertrauen. Dann wird das **Trauma** vielleicht auch, oder die Traumata, vielleicht auch sicht-
88 barer, oder **schneller** sichtbar, und dann kann ich **besser** arbeiten. Also, ich glaub, das ist
89 einfach, ja, dass ich, ich weiß nicht. Das ist, glaub ich, eine schöne Art der Arbeit, wenn man
90 mit den Schülern auch so ein bisschen, *ja ok, in der ersten Klasse ist es schwierig*, ja, aber
91 so ein bisschen auf **Augenhöhe**, und die miteinzubeziehen und für sie alles transparent zu
92 machen, und, (4) ja, dass die Schüler einfach auch bei mir als Lehrperson wissen, wo sie
93 dran sind. (6) Ja. #00:08:34#

94 I: Hättest du gerne mehr Wissen in dem Bereich der Traumapädagogik? #00:08:38#

95 B2: Ich meine, ich bin ja so komplett am Anfang, ne? (Beide lachen) Auf jeden Fall, ja. Also
96 ich; das Einzige, was ich jetzt hatte, war eben mein SE-Studium, und das eben auch sehr
97 theoretisch und die probieren alles Mögliche abzudecken. Aber jetzt gezielt Traumapädago-
98 gik hab ich jetzt eben noch nicht so den Zugang gehabt. Also es **könnte** sein, dass ich, dass
99 SE und Trauma so ein bisschen zusammenhängt, ich weiß es aber nicht, und dass ich auch
100 schon viel in die Richtung arbeite, aber ich hab eben da jetzt nicht so die Ahnung. Wir hatten
101 hier einmal eine Fortbildung dazu, oder die Möglichkeit der Fortbildung, *aber da stand ich*
102 *dann mitten im Referendariat*, so, da konnte ich das dann auch nicht, oder hab ich dann nicht
103 wahrgenommen. Genau. #00:09:17#

104 I: Also kannst du dir vorstellen, dass die Thematik schon einige Chancen bietet, oder denkst
105 du in der Schule gibt es da auch einige Grenzen in der Umsetzung? #00:09:27#

106 B2: Es gibt in der Schule **immer** Grenzen der Umsetzung. Also man also man kann nicht
107 alles, was therapeutisch möglich ist, auch in der Schule eins-zu-eins umsetzen. Man kann
108 sich aber viele Sachen abgucken, denke ich, oder Haltungen einnehmen oder, (3) ja, also da
109 ich jetzt ja auch gar nicht weiß, oder da ich jetzt im Thema Traumapädagogik per se gar
110 nicht weiß, **was ist exakt** Traumapädagogik, weiß ich ja auch gar nicht, so, was kann ich
111 annehmen, was ist vielleicht sinnvoll für die Schule. Nehmen wir jetzt mal an, irgendwie so
112 ein Punkt wäre „Trigger entdecken“. So, klar, das hilft, ne, wenn man weiß, wo Kinder getrig-
113 gert werden, dass man das eben nicht macht und Umgang damit vielleicht lernt. Es gibt ein-
114 fach Sachen, es gibt glaube ich viele Sachen, die man anwenden könnte und manche Sa-
115 chen, die vielleicht nicht so **explizit** gehen, wie es **sinnvoll** wäre, oder wie die Wissenschaft
116 herausgefunden hat, dass die höchste Wirksamkeit da ist. So muss man eben so ein biss-
117 chen adaptieren, *denke ich*. #00:10:30#

118 I: Okay, gibt es noch irgendwas, was du ergänzen möchtest, was du noch erzählen möch-
119 test? #00:10:34#

120 B2: Nö #00:10:36

121 I: Okay, dann vielen Dank für die Teilnahme für deine Zeit. #00:10:39#

122 B2: Bitte. (beide lachen) #00:10:40#

2.2.3. INTERVIEW B3

Leitfadeninterview: Traumapädagogik in der Praxis	
Interview-Nr.	3
Datum	04.01.22

Ort	Förderschule St. Rafael, Altleiningen
Dauer der Aufnahme	00:14:43
Befragte Person	B3
Datum der Transkription	07.01.22
Besonderheiten	-

1 I: Also zuerst mal würde mich interessieren, was du unter einem Trauma verstehst. Also kei-
2 ne wissenschaftliche Definition, sondern einfach dein persönliches Verständnis davon.
3 #00:00:10#

4 B3: Ich glaube, mein persönliches Verständnis ist, dass man mal ein **schlechtes** oder unan-
5 genehmes Ereignis hatte und man es irgendwie nicht mehr aus dem Kopf rauskriegt, son-
6 dern dass es immer irgendwie so im Kopf drin ist und man es immer wieder damit in Verbin-
7 dung bringt. Sei es mal ein Unfall, dass man diese Strecke nicht mehr fährt, sei es beim Ski-
8 fahren ein Unfall, dass man sich nicht mehr auf die Piste traut, sei es irgendwelche Perso-
9 nen, die man kennt, die Alkoholprobleme hatten und man da einfach so einen negativen,
10 eine negative Verbindung zu dem Ganzen hat und man das irgendwie nicht so gut verarbei-
11 ten kann. Das stelle ich mir so unter einem Trauma vor. #00:00:49#

12 I: Und kannst du vielleicht beschreiben, was es für Folgen haben kann? #00:00:54#

13 B3: Dass man sich da irgendwie nicht mehr objektiv den Menschen oder der Situation ge-
14 genüberstellt, sondern dass man schon so in seinem, in seinem Film drin ist, weil man so
15 negative Erfahrungen gemacht hat, sag ich mal. Keine Ahnung, ob das jetzt mit Alkohol; Leu-
16 te sind, die Alkoholprobleme hatten, dass man dann immer so auf hab-Acht-Stellung ist,
17 wenn jemand zu viel trinkt, weil man denkt, das könnte jetzt so passieren, oder dass man
18 diese Strecke nicht mehr fährt, weil man da mal einen Unfall gehabt hat, oder dass man sich
19 nicht mehr traut, irgendwelche Laster zu überholen, weil der mal rüber gezogen ist und so.
20 Und ich glaube, dass man dann ängstlicher, oder **vorsichtiger** wird in den entstehenden
21 Situationen und vielleicht auch so ein bisschen **eingeschränkter**, weil man sich bestimmt
22 Sachen einfach nicht mehr zutraut, oder, ja. #00:01:41#

23 I: Ihr habt ja hier in der Schule auch Schülerinnen und Schüler, die Traumatisierendes erlebt
24 haben. Wie zeigt sich das? Oder kann man das überhaupt beobachten? #00:01:50#

25 B3: Auf unterschiedliche Art und Weise. Ich glaube, es dauert erstmal so eine Zeit lang, bis
26 man so eine Beziehung zu den Kindern aufgebaut hat, finde ich. Finde ich generell immer
27 sehr wichtig. Manche sind sehr ruhig und in sich gekehrt. Andere reagieren in bestimmten
28 Situationen verängstigt und wenn man so nebendran sitzt und das Gefühl hat, man will ein-
29 fach nur das Kind mal kurz umarmen oder streicheln und es geht dann sogleich zurück
30 (zuckt zurück), wo ich dann denke: „Könnte sein, dass das Kind mal irgendwie geschlagen

31 worden ist, oder so.“ Irgendwann wird es dann vielleicht auch mal erzählen, aber das dauert
32 dann so eine Zeit lang. Manche **malen**, finde ich, kann man ganz viel; aus Farben kann man
33 ganz viel rausdeuten, ob man viel mit der Farbe schwarz malt, oder man eher so ein fröhli-
34 cher Mensch ist, der viel mit bunt malt. (3) Und manche sind sehr zurückhaltend und je nach
35 dem, ob's da vielleicht auch so Déjà-vus gibt, zu Personen, wo sie irgendwelche Verbindung
36 haben, von der Stimme her, von dem Auftreten her, dass sie da auch sehr zurückhaltend
37 reagieren, oder sehr ängstlich reagieren. So meine Beobachtung, die ich so mache. Wenn
38 man dann so viel hinter die Kulissen blickt, kriegt man dann oftmals raus, dass da Miss-
39 brauch war oder geschlagen oder Alkoholprobleme oder Drogen *oder wie auch immer*.
40 #00:03:18#

41 I: Und wenn es um traumatisierte Kinder und Jugendliche geht, wer ist da zuständig und ar-
42 beitet mit ihnen? #00:03:25#

43 B3: Psychologen sind da für uns zuständig. (4) Also es ist oftmals so, dass wir dann dieses
44 Gespräch suchen, dieses Oasengespräch nenne ich das immer, wenn man so eine Bezie-
45 hung zum Kind aufgebaut hat, und je nach dem, wie gut man in Kontakt mit dem Kind steht,
46 oder die Beziehung zum Kind ist, redet es eigentlich relativ gut. Und dann in bestimmten
47 Situationen, in den **meisten** Situationen, hole ich mir dann auf jeden Fall den Psychologen
48 dazu. Weil die dann doch eher die Experten sind in der Situation. #00:03:54#

49 I: Und wie gestaltet sich die Kooperation hier im Caritas Förderzentrum? #00:04:03#

50 B3: Optimal ist natürlich dann, wenn der Fall X auftritt, und das Kind redet dann, oder das
51 Kind macht dann auf, oder es ist eine Situation, wo es komplett verweigert, dass man dann
52 versuchen kann, oder sollte, den Psychologen zu holen, dass man ihn dann direkt vor Ort mit
53 ins Boot nimmt. Manchmal klappt's, manchmal klappt's halt nicht. Je nach dem, ob die Leute
54 da sind, oder ob sie nicht da sind. Also der optimale Fall wäre natürlich ein Fall X und ein;
55 das Kind will jetzt das Fenster runterspringen, oder sonst irgendwas, dass man dann dieses
56 Gespräch sucht, und dann unmittelbar versucht, den Psychologen dann mit ins Boot zu ho-
57 len, damit dieses Gespräch dann gemeinsam stattfindet. Das wäre natürlich der Optimalfall.
58 Klappt manchmal, manchmal klappt's halt nicht. Wie es im Leben so ist. (Beide lachen)
59 #00:04:43#

60 I: Ja. Und wie reagiert ihr hier in der Schule, in eurer pädagogischen Arbeit auf Kinder und
61 Jugendliche, die Traumatisierendes erlebt haben? #00:04:52#

62 B3: Wir nehmen sie auf jeden Fall ernst. (3) Versuchen, so ein Stück weit mit Gesprächen,
63 wie auch immer, aufzuarbeiten, geben ihnen jederzeit die Möglichkeit, sich eine Auszeit zu
64 nehmen, oder wenn sie irgendwelche Erfahrungen gemacht haben, dass sie darüber reden
65 können und versuchen dann natürlich, diese regelmäßigen Kontakte mit Psychologen, re-

66 gelmäßige Gespräche und so weiter und so fort, um die Kinder da einfach, damit sie da ver-
67 schiedene Sachen verarbeiten können. Und klar, versuchen wir ihnen zu erklären, dass das
68 alles hier im Raum bleibt und so weiter und so fort. Also wir nehmen sie auf jeden Fall ernst
69 und versuchen halt einfach, sie dort abzuholen, wo sie stehen und ihnen die Möglichkeit zu
70 geben, zu reden und dann halt Psychologen, oder wie auch immer, mit ins Boot zu holen.
71 #00:05:42#

72 I: Und gibt es vielleicht bestimmte Methoden, die in der Schule umgesetzt werden?
73 #00:05:48#

74 B3: Also ich kann ja nur von **mir** reden. Also ich hab schon oft versucht, das bildlich irgend-
75 wie darzustellen, wie es ihm gerade so geht, so, keine Ahnung, was weiß denn ich, „das ist
76 jetzt die Mama“ (imitiert Zeichnung auf einem Blatt). Oder da war schon ein Kind, das wollte
77 eigentlich früher nie nach Hause und das hat es sich auch nie getraut, das irgendwie anzu-
78 sprechen, weil es der Mama irgendwie nicht wehtun wollte und kam dann zurück und hat
79 dann gesagt, es sitzt dann immer so zwischen zwei Stühlen und es ist so schwierig, und wir
80 haben's dann immer wieder versucht, so aufzumalen, wie könnte das sein, wo ist deine Rolle
81 und so. Und es gibt dann halt auch, wie das mit verschiedenen Legosteinen, kannst du das
82 dann auch irgendwie aufbauen, dass du so ein kleines Rollenspiel machst. Das hab **ich** im-
83 mer mal wieder gemacht, und dann Psychologe, da bin ich dann auch gar nicht dabei, wie
84 die das machen. Aber so würde ich das dann, oder hab ich es dann auch immer weitergege-
85 ben. Oder, wie gesagt, es gibt dann so Bilder, wo du dann, wenn die dann mal im Rede-
86 schwall drin sind, und dann kann man jetzt mal so aufschreiben: „Was ist mein Ziel, warum
87 ist das und das passiert, wieso reagiere ich so und so.“ Ich denke, das so visuell veran-
88 schaulichen, das Ganze, entweder im Rollenspiel oder Puppenhaus, finde ich immer eine
89 ganz coole Sache, gerade wenn Zuhause irgendwelche Sachen vorgefallen sind, oder wie
90 auch immer. (3) Und dann halt immer wieder den Psychologen dann mit ins Boot zu holen,
91 weil die halt doch schon eher so die Experten sind für die ganzen Sachen, *sag ich mal so*.
92 #00:07:16#

93 I: Siehst du Chancen, die ein traumapädagogisches Arbeiten mit sich bringen kann?
94 #00:07:23#

95 B3: Ja, ich sehe eine Chance da drin. Ich hab immer; also ich bin halt immer der Meinung,
96 dass es dann halt eine feste Person sein sollte, weil ich einfach glaube, dass man dann da
97 wieder dran anknüpfen kann, was man vorher schon aufgebaut hat. Ich finde es dann immer
98 schwierig, wenn das mehrere Personen übernehmen, weil jeder macht es ein bisschen an-
99 anders, jeder macht es auf seine Art gut, aber dann fängt man dann immer wieder von vorne
100 an. Ich glaube, das ist meine persönliche Meinung, würde es besser finden, wenn es die
101 gleichen Personen machen würden, weil sie die Person kennen, weil sie dann da wieder

102 aufbauen können, weil sie dann auch wissen, wie sie mit diesem Kind umgehen sollen. An-
103 dere sagen, es ist besser mehrere Personen, weil's jeder wieder ein bisschen anders macht
104 und man es aus verschiedenen Blickwinkeln sieht. Ich glaub **so**, aber ich weiß jetzt auch
105 nicht, was wirklich richtig ist. Aber ich denke, auf jeden Fall sehe ich eine Chance da drin.
106 #00:08:19#

107 I: Aber kannst du dir vorstellen, dass es vielleicht auch Grenzen gibt, gerade in der Institution
108 Schule? #00:08:27#

109 B3: Ja, das kann mir schon vorstellen. Es gibt auch bestimmt Kinder, die über verschiedene
110 Sachen gar nicht reden können oder nicht reden wollen, oder gesagt bekommen, sie dürfen
111 nicht darüber reden. Es sind da immer ganz viele Bausteine, die da mitspielen, *auf jeden*
112 *Fall*. Manchmal bespricht man es halt auch nur mit engen Freundinnen oder Freunden, oder
113 wie auch immer, und **gar** nicht mit der Schule. An manche Kinder kommt man vielleicht auch
114 gar nicht dran, oder es dauert echt lange, bis man mal so eine Beziehung aufgebaut hat,
115 dass man dann, oder dass die **dann** reden. Aber ich denk schon, dass es Grenzen gibt, und
116 dass es Kinder gibt, die nicht drüber reden wollen, nicht dürfen oder nicht können, oder die
117 Angst haben, wenn sie jetzt was sagen. Also ich habe schon ganz oft die Erfahrung ge-
118 macht, wenn Kinder so in ihrem Redeschwall drin sind und plötzlich merken sie, das dürfen
119 sie eigentlich gar nicht sein und dann knickt es sofort um, und sie übernehmen dann eine
120 ganz komische Rolle. Sie merken dann in dem Moment: „Oh, eben hab ich was gesagt, was
121 ich hätte dürfen gar nicht sagen.“ Und entweder werden sie dann ganz komisch, oder wir
122 fangen sofort ein anderes Gespräch an, weil's ihnen dann in dem Moment bewusst wird:
123 „Oh, das dürfte ich jetzt eigentlich gar nicht sagen.“ Also die Erfahrung habe ich schon des
124 Öfteren gemacht. #00:09:32#

125 I: Und wenn du jetzt auf deine persönliche Arbeit schaust, auf die pädagogische Arbeit, auf
126 was legst du da am meisten Wert? #00:09:38#

127 B3: Auf die Beziehung zu den Kindern. (4) Ich glaub nur durch Beziehung kommt man da
128 weiter. Also wenn ich keine Beziehung, das ist meine Meinung, keine Beziehung zu den Kin-
129 dern hab, komme ich **nicht** an die Tiefe dran. #00:09:53#

130 I: Kannst du vielleicht an einem Beispiel beschreiben, was die Beziehungsarbeit auslösen
131 kann? #00:09:58#

132 B3: Ja. (3) Eine Beziehungsarbeit kann auslösen, dass ich auf eine ganz andere Ebene mit
133 dem Kind reden kann, also nicht nur fachlich, sondern auch sehr emotional. Das Kind auf
134 jeden Fall **ernst** nehme und auch eine Betroffenheit; also, wenn ich dann ein Stückweit aus
135 irgendwelchen Gründen enttäuscht bin, dann kann ich auch auf dieser Beziehungsebene
136 sagen: „Hey du, ich bin auch nur ein Mensch und ich hab jetzt das und das alles für dich ge-

137 macht. Ich bin jetzt wirklich echt total enttäuscht und verletzt.“ Das ist das eine. Und das an-
138 dere, denk ich, ich kann auch viel mehr Wissen vermitteln, wenn ich so eine Beziehung zum
139 Kind hab. Da hab ich eine ganz andere Ebene, um mit dem Kind zu reden, beziehungsweise
140 Wissen zu vermitteln, wie wenn ich jetzt einfach nur Schema F, was heißt Schema F, nur
141 sage, die und die Seite, so und so machen wir es. Ich glaube, vieles kann man, gerade bei
142 unseren Kindern, wenn man so eine Beziehung aufgebaut hat, kann man viel mehr erreichen
143 und kommt viel mehr weiter, wie wenn man **keine** Beziehung hat. Gerade so bei unseren
144 Kindern finde ich das (3) **wichtig**, dass man da auf dieser Beziehungsebene sehr, sehr viel
145 arbeitet, auch mit Klärungsgesprächen und Konflikten und Chancen und Verstärkerplan und
146 Lob und Konsequenz. Ja, ich glaube, so Lob und Konsequenz, so Lieb-, Liebe und Konse-
147 quenz, das ist ja immer so mein Dings und dazu den gesunden Mittelweg zu finden. Ich
148 glaube, das ist auch bei jedem Kind letztendlich anders. Das eine Kind braucht mehr Konse-
149 quenzen, das andere braucht mehr Zuspruch. Ich glaub da gibt's gar kein Patentrezept. Aber
150 ich denk, so Beziehung ist für mich so persönlich (3) wichtig. Ja. #00:11:32#

151 I: Okay, gibt es noch was du ergänzen möchtest, was du noch erzählen möchtest?
152 #00:11:39#

153 B3: Ja (5), ich tu mir manchmal auch so ein bisschen schwer, (5) lass ich die Kinder da ste-
154 hen, wo sie stehen, wenn sie nicht reden **wollen**, oder versuche ich durch meine Art, dass
155 ich mehr aus ihnen rauskriege. Also das ist immer so meins, wo ich denk, (3) ich merk, es ist
156 was, man merkt es ja, man spürt es ja dann so ein Stück weit, wenn die Beziehung, in An-
157 führungszeichen, „ok“ ist, und eigentlich könnte man jetzt weiter bohren, sag ich mal in mei-
158 nem Jargon, oder lässt man es einfach so stehen und wartet, bis das Kind von sich aus
159 kommt. Also da schwimme ich immer so bei manchen Kindern. Also, ich glaube, ich würde
160 schon einiges rauskriegen, wenn ich weiter in die Tiefe gehen **wollte**, aber ist es dann letzt-
161 endlich immer der richtige Weg oder warte ich, bis von dem Kind selbst was kommt, ist es
162 dann vielleicht schon zu spät, wenn man merkt, da stimmt irgendwas nicht? Da bin ich immer
163 noch so ein bisschen manchmal, wo ich denke, ja das ist so, aber ja, da weiß ich halt
164 manchmal nicht, was ist der richtige Weg. #00:12:45#

165 I: Und wie gehst du mit solchen Situationen um? #00:12:47#

166 B3: Ich rede dann immer ganz offen und sag: „Hey du, ich hab das Gefühl, irgendwas ist
167 anders, ich kenn dich jetzt schon so lange und jetzt sind schon so drei Tage, du bist total
168 traurig und du kommst gerade von zu Hause, liege ich richtig mit meiner Vermutung, ich
169 mach mir gerade so ein bisschen meine Gedanken.“ Das ist **meine** Art, aber ob sie jetzt rich-
170 tig oder falsch ist, aber das ist so meine Art, dass ich wieder in diesem Einzelgespräch so
171 denk: „Irgendwas ist anders, irgendwas ist komisch geht es dir nicht gut, ist irgendwas pas-
172 siert, magst du drüber reden?“ Ja, das ist so. Ja und dann klar, dann kommt „Ja“ oder „Nein“,

173 und irgendwann redet es, oder redet dann doch nicht, und dann denkst du: „Ok, war es jetzt
174 richtig, war es jetzt nicht richtig?“ Ja, das ist so, wobei ich glaub, das ist auch manchmal
175 schwierig. *Wenn ich so, ja.* #00:13:29#

176 I: Tauscht ihr euch dann auch unter Kollegen über solche Sachen aus? #00:13:32#

177 B3: Ja, auf jeden Fall, das tun wir, da tauschen wir uns gut aus. Dadurch dass wir eh meis-
178 tens zu zweit sind, das ist natürlich optimal. Und dann hat auch jeder noch mal so einen an-
179 deren Draht. Was weiß ich, mein Kollege ist dann zu den Jungs und ich hab dann so die
180 Mädels, das ist dann doch schon mal noch so eine andere Ebene. Da tauschen wir uns auf
181 jeden Fall schon aus. Dann gibt es ja auch Kinder, die reden lieber mit dem oder lieber mit
182 dem, und dann gibt es die Vertrauenslehrer und so. Auf jeden Fall tauschen wir uns da aus,
183 das finde ich auch **wichtig**. #00:13:58#

184 I: Okay, gibts noch was zu ergänzen? #00:14:02#

185 B3: Gibt es noch was zu ergänzen? (4) Ja, ich glaube, man muss vielleicht auch aufpassen,
186 dass man seine eigene Dings nicht so mit reinbringt, dass man selbst manchmal so Erfah-
187 rungen gemacht hat in seiner Kindheit, oder auch jetzt im Erwachsenenalter, dass man diese
188 **Ängste**, oder wie auch immer, dass man das nicht produziert, sag ich mal. Ich glaub das, *ja*.
189 #00:14:29#

190 I: Okay. Dann vielen, vielen Dank für die Teilnahme für deine Zeit. #00:14:39#

191 B3: Okay, war's das schon? #00:14:40#

192 I: Ja. (Beide lachen) #00:14:43#

2.2.4. INTERVIEW B4

Leitfadeninterview: Traumapädagogik in der Praxis	
Interview-Nr.	4
Datum	04.01.22
Ort	Förderschule St. Rafael, Altleiningen
Dauer der Aufnahme	00:47:03
Befragte Person	B4
Datum der Transkription	07.01.22
Besonderheiten	Unterbrechung durch Kollegen

1 I: Also zuerst würde mich interessieren, was du unter einem Trauma verstehst. Also es geht
2 um keine wissenschaftliche Definition, sondern einfach um dein persönliches Verständnis.
3 #00:00:10#

4 B4: Okay. Also beim **Trauma**, glaube ich, handelt sich darum, dass es ein Erlebnis gibt, das
5 sehr emotional und tief einschneidend ist und wo die entsprechende Person dieses Erlebnis
6 nicht richtig verarbeitet hat, oder auch ein Leben lang mit diesem **Trauma** immer wieder kon-
7 frontiert wird, weil der Mensch ja in irgendwelchen Situationen oft immer auf Erlebnisse zu-
8 rückgreift, die er schonmal hatte. Also nehmen wir jetzt zum Beispiel, keine Ahnung, jemand
9 wurde als kleines Kind vom Hund gebissen und das war jetzt ein Trauma, oder das war sehr
10 schlimm, und sobald Hundegebell oder ein Hund irgendwie kommt, assoziiert das Gehirn:
11 „Oh, jetzt ist wieder Gefahr, es kann wieder so passieren.“ Und ich glaub, dass man da ein
12 Leben lang damit immer wieder konfrontiert wird oder das bearbeiten muss. *Ja*. Also ein Er-
13 lebnis, das emotional so tiefschürfend war, so tiefgründig, dass es einen so **prägt** und als
14 Mensch auch verändert oder auch ein Leben lang begleitet. #00:01:26#

15 I: Und wenn es um traumatisierte Kinder und Jugendliche geht, wer ist da zuständig und ar-
16 beitet mit ihnen? #00:01:32##

17 B4: Ich glaube, dass alle, die in der Förderung oder in der Entwicklung des Kindes Beteilig-
18 ten, alle damit irgendwie arbeiten. Also ich glaube, dass im Kontext von Schule, Elternhaus,
19 *ja*, alle die, glaube ich, zentrale Personen sind und mit denen viel Zeit, das **Kind** viel Zeit mit
20 den Personen verbringt, dass (3) die dann schon damit arbeiten, beziehungsweise läuft es ja
21 oft unterbewusst ab. Also, ja, wenn ich jetzt sehe, dass ein Kind Angst vor Hunden hat und
22 ein Hund kommt, ich mach jetzt einen Lehrerausflug, dann tu ich ja schon intervenieren,
23 wenn der Hund kommt, sag: „Oh, du brauchst keine Angst haben“, oder ich halt den Hund
24 ein bisschen weg, oder; und schon bin ich ja mittendrin, ohne dass ich jetzt Traumapädago-
25 ge bin, oder dass ich weiß, dass das Kind ein Trauma hatte. Und ich glaub, so wird zwangs-
26 läufig, wenn man viel Kontakt mit einer traumatisierten Person **hat**, wird man immer wieder
27 Erlebnisse oder Situationen haben, wo dieses Trauma in irgendeiner Form eine Rolle spielt.
28 War; hab ich die Frage so richtig? #00:02:51#

29 I: Ja, passt (beide lachen). (B4: Gut.) Und wie reagiert ihr in der Schule in eurer pädagogi-
30 schen Arbeit darauf, wenn Kinder oder Jugendliche Traumatisierendes erlebt haben?
31 #00:03:02#

32 B4: Gut, ich glaub, generell ist es ja schonmal; was ist ein Trauma und was ist keins? Ich
33 glaub, die Abgrenzung ist schwierig, das ist so ein dehnbarer Begriff, *ja*, wer versteht was
34 unter einem Trauma? Oder, ja, ich glaub, es ist ganz schwer abzugrenzen und da sind auch
35 die Grenzen fließend. Das ist wie Intelligenz und Dummheit, oder so: wo fängt die an, wo
36 hört die auf, wer definiert das? (3) Ich glaube, das ist generell sehr; also jeder, jede Lehrer-
37 persönlichkeits, oder jeder Pädagoge reagiert ja schon mal individuell, *ja*. Und ich glaube,
38 dass wir auch gar nicht gucken: „Oh, ist das ein Traum oder nicht?“ Man **merkt**, es gibt sol-
39 che Schlüsselsituationen, wo Kinder Schwierigkeiten haben und dann auch **außergewöhn-**

40 **lich** reagieren, oder auffällig. Ob das dann daher rührt, dass sie da ein Trauma hatten oder
41 nicht, glaube ich, ist auch zweitrangig. Entscheidend ist: das Kind hat mit der Situation große
42 Probleme, oder reagiert auf eine Anforderung, oder auf eine Situation mit einem gewissen
43 Verhaltensmuster, das halt wieder **andere** Probleme mit sich bringt. Und dann, glaube ich,
44 muss man; gibt es da wenig **Pauschales**, sondern dann muss man irgendwie gucken: Wie
45 könnte man Schritt für Schritt individuell gucken, dass das Kind vielleicht lernt in solchen
46 Situationen, seine Verhaltensmuster etwas zu verändern? Was sehr schwierig ist, aber was,
47 wenn man kontinuierlich dranbleibt und durch Einzelgespräche und positive Verstärkung,
48 wenn es schon in die richtige Richtung ging, glaube ich, kann man viel machen. Wenn natür-
49 lich die Beziehungsebene und das Vertrauen stimmen, und das Kind auch das Vertrauen
50 hat, dass man ihm in dieser schwierigen Situation auch hilft, ja. Also klassisches Beispiel ist
51 Sport, oder ich mach zum Beispiel immer die Schwimmprojektwoche, wenn wir gerade kein
52 Corona haben, und dann hast du schon ganz **viele** Kinder, die Riesenangst haben, mit dem
53 Kopf unter Wasser zu gehen, oder vom Rand reinzuspringen, oder, da steckt jetzt auch nicht
54 immer ein Trauma dahinter, vielleicht **hat** aber schon mal einer; dass er wirklich als Kind ir-
55 gendwo reingesprochen ist, die sind ja als ziemlich willenlos und springen einfach ins Be-
56 cken rein, ohne dass sie schwimmen können, und sind vielleicht schon mal fast ertrunken,
57 und dann geht's in die Richtung. Und dann halt **auch** gucken, wenn die Beziehungsebene,
58 das Vertrauen stimmt, dass die Kinder wissen können: „Ich muss keine Angst haben, er ist
59 für mich da, er hilft mir, mir kann jetzt nichts passieren.“ Und dann glaube ich, das ist so die
60 Basis, um dann ein Stückweit Verhaltensmuster, die da sind, aufzuweichen, zu verändern.
61 #00:05:40#

62 I: Kannst du bestimmte Methoden beschreiben, mit der an, hier in der Schule gearbeitet
63 wird? #00:05:46#

64 B4: Spezielle Methoden? #00:05:48#

65 I: Ja, also pädagogische Methoden. #00:05:54#

66 B4: Ja. Ich glaube, was **eine** ganz große Methode ist, dass, es gibt so eine, oder eine von
67 den goldenen Regeln, und die wir auch wirklich alle einhalten, ist: Störungen haben Vorrang.
68 Ich glaube, eine Grundlage bei uns ist diese Doppelbesetzung, dass du immer in Situatio-
69 nen, in denen es jetzt zählt, wo ein Kind außer sich ist, oder sich selbst immer, mit sich
70 selbst nicht mehr gut klarkommt, dann ist das der sensible Moment, oder der **entscheidende**
71 Moment. Und da zählt's, dass man für das Kind **da** ist, das Kind unterstützt, fördert, wie auch
72 immer man das nennen will. **Ja**, und ich glaube, dazu braucht man Zeit und auch den Raum.
73 Und durch die Doppelbesetzung haben wir Zeit und Raum und dann kannst du, eins-zu-eins,
74 dich auch wirklich dem Kind annehmen. Und ich glaube, **dann** muss man auch gucken, in
75 diesen Einzelgesprächen, oder man kann's auch Oasengespräche nennen; ich denk, immer,

76 wenn der Mensch emotional, es sehr **schwierig** für ihn ist, und man schafft es, diesen Mo-
77 ment zu stabilisieren, dann sind Menschen sehr zugänglich, dann sind sie sehr offen. Das
78 kennen wir von uns Erwachsenen auch. Und ich glaube, und dann muss man gucken, dann
79 ist glaube ich auch dieser lösungsorientierte Ansatz, das dann nicht wir Erwachsene sagen:
80 „Ah okay, ich glaub dein Problem ist das, dann mach doch das und das“, sondern dann, über
81 diese lösungsorientierte Fragestellung, auch zu gucken: Welche Ideen hat das Kind, „was
82 könnte dir jetzt helfen, was könnte der nächste Schritt sein, wer könnte dir noch helfen?“ (3)
83 Und **dann** ist es sehr individuell abhängig, was man dann macht. Also ich, *ja*, es gibt da nicht
84 so ein Katalog: „So, jetzt gucken wir Seite drei, der hat irgendwie das Problem, jetzt machen
85 wir das.“ *Das ist immer*, aber ich glaube, dass das so ein großer **Schlüssel** ist, dass Rah-
86 menbedingungen sehr entscheidend sind. Und ich glaube, dass es nichts, ich glaube nicht
87 daran, dass es funktioniert, dass man einem Kind sagt: „Jetzt flippst du gerade völlig aus,
88 oder jetzt weinst du, aber jetzt habe ich gerade keine Zeit. Heute Mittag um 12:15 Uhr reden
89 wir nochmal darüber.“ Ich glaube, dass dann der emotionale Zugang weg ist. Also, auch
90 wenn die Kinder hier mal ausflippen, oder sich wirklich nicht mehr gut steuern können, und
91 es zu einer Ausnahmesituation kommt; wenn du es schaffst, **die** zu stabilisieren, dann wird
92 so, finde ich, ist so der Magic-Moment, wo sie ganz offen sind. Und wenn du; dann geht ganz
93 viel und viel **mehr**, wie in der normalen Förderung. Also da kommt auch so „Krise als Chan-
94 ce“ oder so, wo ich denk, das sagen ganz viele Leute immer nur plakativ, aber für mich ist
95 das so ein Beispiel dafür, dass eine Krise, oder eine spezielle Ausnahmesituation auch im-
96 mer eine Chance bietet, um an gewisse Stellschrauben auch mal dranzukommen und viel-
97 leicht ein bisschen zu drehen. #00:09:12#

98 I: Und wie kann es gelingen, so eine Ausnahmesituation zu stabilisieren? #00:09:17#

99 B4: Ja, antworte ich ähnlich: ich glaube, du brauchst Zeit und Raum. Ich hatte schon Kinder,
100 mit denen bin ich dann zwei **Stunden** alleine gewesen, oder **drei** Stunden. (5) Und dann, ja,
101 bei den einen musst du halt abwarten, andere musst du auch mal schocken, die flippen so
102 lange, oder drehen immer weiter hoch, bis du auch mal einen Cut machst. Ich glaube, man
103 muss immer in irgendeiner Form **Betroffenheit** auslösen, um einen Zugang zu finden. Ob du
104 den einen dann mal, der die ganze Zeit auf den Boden liegt, am Rücken irgendwie **basal**
105 **stimulierst** (imitiert kreisende Bewegungen mit der flachen Hand), oder, ja, einfach darüber
106 Kontakt aufnimmst. Beim anderen hilft auch mal, wenn du **auch** mal mit ihm schreist und
107 sagst: „So, ich hab jetzt alles probiert, ich habe jetzt auch die Schnauze voll. Dann kann ich
108 dir halt **nicht** helfen.“ Ich glaube, da gibt es kein Patentrezept, und jeder macht es auch ein
109 bisschen anders. Ich glaube **immer**, egal was man macht, man sollte irgendwie Betroffenheit
110 auslösen und das ist gar nicht negativ gemeint, sondern damit es emo-, damit man emotio-
111 nalen Zugang kriegt, ja. Wenn, oft reden wir Erwachsene, und es rauscht völlig vorbei, sie
112 kriegen das gar nicht mit und wir denken: „Oh, hab ich das jetzt gut gesagt und jetzt sag ich

113 **das** noch“, aber der Zugang ist gar nicht da. Man muss **immer** irgendwie einen Zugang krie-
114 gen. Und ich glaube, manchmal kriegt man oft den Zugang, indem man was Außergewöhnli-
115 ches macht, was das Kind völlig überrascht, mit was ist nicht gerechnet hat und was es auch
116 nicht kennt. Und **was** das ist, *ja*, ob ich beim einen sag: „So, wir gehen jetzt einfach eine
117 Runde spazieren“, oder, wenn ich weiß, der spielt gerne Basketball: „wir gehen jetzt mal ein
118 paar Körbe werfen, das ist doch alles scheiße, so, wie es ist. Das machen wir jetzt einfach
119 mal und gucken mal, was passiert.“ Dann ist es für das Kind so ein (...?) #00:11:14#: „Ich bin
120 jetzt eigentlich ausgeflippt, und jetzt will der mit mir Körbe werfen gehen.“ Das ist eigentlich
121 was, was sie gar nicht, so damit **rechnen** sie nicht. Und damit schafft man oft schon eine
122 Betroffenheit. *Also dann, ja.* #00:11:29#

123 I: Wenn du jetzt mal nur auf **deine** pädagogische Arbeit schaust, auf was legst du da am
124 meisten Wert? #00:11:37#

125 B4: Das ist, dass ich authentisch bin, dass es echt ist. (3) Ich glaube, dass gerade die SE-
126 Kinder (4) sehr gut spüren, ob du es ehrlich mit ihnen meinst, oder ob du halt einfach nur
127 irgendwelche Floskeln sagst. Dann mach ich wieder ein Beispiel mit dem Hund. Man kann
128 einem Hund nicht vormachen, dass man ihn mag, oder dass man Hunde toll findet, wenn
129 man eigentlich Hunde nicht mag, oder Angst vor ihnen hat. Jeder Hund spürt das sofort. Und
130 dann kann ich sagen: „Du bist ja so ein ganz feiner“, oder ich kann Leckerlis haben. Der
131 nimmt zwar das Leckerli, aber er spürt das schon. Und bei den Kindern, wo wir haben, die
132 spüren das auch. Schönes Beispiel ist: Wenn ich eine gute Beziehungsebene mit ihnen hab,
133 kann ich auch echt mich **ärgern** über sie, und das erreicht sie. Also (4) Beispiel: Ich hab jetzt
134 einen Jungen in der Klasse, wo Fußballer ist und in der Pause immer Fußball spielt, und,
135 hatte ich in der Vergangenheit schon, und der vieles gut hingekriegt hat, aber er kriegt es
136 halt nicht hin, da unten mit ein paar Jungs Fußball zu spielen, und dann gibt es immer
137 Stress, weil ein anderer das Tor geschoss-, so. Und wir haben da viel gearbeitet und es
138 kommt aber immer fast wieder das Gleiche. Und ich hab schon über viele Einzelgespräche
139 probiert: was können wir machen und was nicht? Und wenn ich dann, wenn dann wieder ein
140 Klärungsgespräch kommt und ich sag: „Boah, ich hab wirklich: es ärgert mich so“, und das
141 ist dann **echt**, (3) **dann** finde ich, mit der Zeit gibt, ist es dann auch für die Kinder so, dass
142 **das** was mit ihnen macht, weil sie dann, da geht's gar nicht um eine logische Konsequenz,
143 oder sonst wie, sondern sie merken schon, ich ärger mich, ich schimpf auch und ich reg mich
144 auf, und sie wissen aber, sie können das sehr gut annehmen (4) und es **erreicht** sie auch,
145 und wir kommen dann auch einen Schritt weiter. Nochmal zum Ursprung zurück: hab ich das
146 Kind neu und reagiere **so**, geht das Kind eher dagegen (schlägt die Fäuste aneinander). Ja,
147 also ich hab das Kind **neu**, ich habe diese Beziehungsebene noch nicht, der macht und ich
148 sag: „Mensch, jetzt hast du schon **wieder** da rumgemotzt, ist doch kacke, dann spielst du
149 kein Fußball“. Dann reagiert das Kind oft mit: „Nö, dann mach ich gar nix mehr ist mehr, ist

150 mir scheißegal, bla bla bla.“ Hab ich das aber alles schon, kann ich schon wie so appellieren,
151 also (...??) #00:14:18#: „Mensch, ich weiß nicht, was ich noch machen soll, bla bla bla“, und
152 ich lös dann schon bei dem Kind eine Bet-; oder sie kommen schon und sagen: „Oh nee, ich
153 hab wieder in der Pause, ich hab’s nicht hinbekommen, ich hab mich wieder so arg auf-, ich
154 hab wieder Schimpfwörter gesagt, Herr A.“, so, dann merk ich schon: „Oh, wir sind schon
155 einen ganzen Schritt weiter, du merkst das selbst schon.“ *Ja*, aber ich weiß nicht, ob ich die
156 Frage jetzt ganz so beantwortet hab. Sag nochmal die Frage. #00:14:43#

157 I: Wenn du auf deine pädagogische Arbeit schaust, auf was du da Wert legst. #00:14:46#

158 B4: Genau. Authentizität. *Gut, ja* dann glaube ich auch, (4) dass man dranbleiben **muss**.
159 Man muss sehr penetrant bleib-, dranbleiben, wenn eine Verhaltensänderung wirklich statt-
160 finden soll und so, das Muster sich ändern sollen, glaube ich, braucht es auch viel Zeit. Ver-
161 haltensänderung geht nicht schnell, auch nicht, wenn es zwei Mal gut geklappt hat, sondern
162 da reden wir von Zeiträumen von einem halben Jahr/Jahr. Oft ändert sich es ja so, dass we-
163 der der Pädagoge noch das Kind in dem Moment merkt: „Oh, es wird schon wieder ein biss-
164 chen besser.“ Oft gibt’s so Schlüsselmomente, wo dann jeder merkt: „Boah, guck mal, wie
165 viel **besser** es schon geworden ist!“ Und dann ist jeder überrascht, also es läuft so schlei-,
166 so langsam und so kleinschrittig, dass man jeden kleinen Schritt gar nicht wahrnimmt. Und
167 ich glaube, dass oft in der pädagogischen Arbeit den Leuten der Atem fehlt, dass man da
168 dranbleibt und der Kreis sich schließt. Und oft reagiert man dann so, indem man das dann so
169 weniger thematisiert oder das so negiert und denkt: „Oh nee, das bringt eh nix bei dem, ich
170 hab schon fünf Mal mit dem geredet.“ Und ich glaube, wenn es Sachen gibt, die so nicht ge-
171 hen, muss man da **immer** wieder voll reingehen und sagen: „Nee, es geht so nicht“. Und
172 auch, wenn ich keine Idee hab, was ich jetzt mache, wie es besser werden kann, dann muss
173 ich trotzdem (3) dranbleiben. Und ich glaube, dass **das, ja**, ganz wichtig ist. Und man muss
174 auch die Extremsituationen, da zählt’s, da muss man; wenn alles toll ist, und jeder gute Lau-
175 ne hat, ist es einfach. Und ich glaube, gerade in einer Krise, wenn es nicht mehr geht, dann
176 muss man für sie da sein. Das ist, glaube ich, oft das ganz große, grundemotionale Verlet-
177 zungen, die die Kinder haben, dass sie oft sich als hilflos erlebt haben, oder auch im Klein-
178 kindalter wahrscheinlich, da viele schon Traumas haben, in denen sie dann drei Stunden
179 geschrien haben, keiner kam, bis sie erschöpft eingeschlafen sind, mit zwei/drei. Das ist
180 auch dann schon ein Trauma, ja, Urvertrauen, usw. was sie alles wahrscheinlich gar nicht so
181 haben. Und das haben sie oft auch immer erlebt. Also das erlebe ich hier **immer**, dass, auch
182 wenn die mal älter sind, dass sie sagen: „Ist doch eh scheißegal, es wird eh nicht besser, mir
183 hilft eh keiner, ich bin eh demnächst wieder weg.“ Gerade, wenn du Kinder hast, die oft die
184 Maßnahmen schon gewechselt haben, merkst du, *ja*, wo ich eigentlich sage: „Ja, eigentlich
185 hast du wahrscheinlich sogar recht.“ Ja, also dieses **Aushalten** und auch dieses so, was
186 eigentlich, glaube ich, so in einem Elternhaus, oder so, ne ganz wichtige Basis ist, dieses:

187 „Egal, was du machst, ich bin trotzdem für dich da“, jetzt im überspitzten Sinne bei Eltern:
188 „Ich hab dich trotzdem lieb, egal, was du machst.“ Und diese bedingungslose Liebe, das
189 kennen sie oft nicht. Und ich glaube, im pädagogischen Raum, das hat nichts mit Liebe zu
190 tun, aber dieses „Ich bin für dich **da** und ich geb mein Bestes und ich halte dich auch aus“.
191 Wenn ich jetzt in SE-Schulen; es dürfte so gut wie gar keine Maßnahmenabbrüche geben.
192 Eigentlich müsste das Kind, wenn das in einem Heim, wie der Name schon sagt, aufgenom-
193 men wird, dann ist das eigentlich dein Heim. Und weil du drei Scheiben kaputtschlägst, ver-
194 lässt du das nicht. Weil dadurch wird alles nur noch schlimmer. Und das glaube ich, auch
195 dieses bedingungslose: „Egal, was du machst“, das sag ich den Kindern auch immer, wenn
196 sie ausflippen, „es ist egal, was du jetzt machst. Ich bin da und ich hau jetzt auch nicht ab
197 und wir zwei kriegen das jetzt gemeinsam irgendwie hin. Und wenn du jetzt die Scheibe ka-
198 puttschlagen willst, dann halte ich dich halt fest. Und dann probier ich, dich wieder loszulas-
199 sen, und gucke, ob du es jetzt hinkriegst, und wenn nicht, nicht.“ Und das sage ich ihnen
200 und; ah, sein **Wort** auch halten, ist auch was ganz Wichtiges. Dass man das, was man sagt,
201 hab ich hier auch gelernt, dass man das auch einhält. Wir Erwachsenen reden viel zu viel
202 und halten es gar nicht. Und für Kinder ist das, glaube ich, viel wichtiger, wie für uns Erwach-
203 sene. #00:19:03# (4) Die Frage war, was noch in der pädagogischen Arbeit so wichtig ist. (5)
204 Ja, ich glaube aber, das liegt auch an meiner Persönlichkeit, dass (4) **sie spüren**, dass sie
205 einem wichtig sind. Und mir ist es auch wichtig, dass sie Fortschritte machen. Und das hängt
206 dann auch damit zusammen, wenn ich mich ärger, oder enttäuscht bin, ja, dass sie spüren,
207 ja, mir könnte es ja auch scheißegal sein, ob er jetzt damit klarkommt, nächstes Jahr bist ist
208 er nimmer bei mir in der Klasse. Aber wenn er bei mir in der Klasse ist und dann probiere ich
209 so gut wie ich kann, irgendwie zu helfen, oder da zu sein, oder ihn zu fördern, oder besser zu
210 machen, *wie auch immer*. Und ich glaube, ja, wenn man das wirklich jeden Tag probiert, so
211 gut wie es geht, durchzuziehen, spüren sie das und dann mögen sie einen auch. (3) Als ich
212 hierherkam, und hab die ersten Auseinandersetzungen wirklich dann mit Kindern gehabt, mit
213 Ausflippen und „ich hau jetzt ab, ich geh jetzt raus“ – „Nee, du bleibst hier“ – „Nee, ich geh
214 jetzt raus“ und diese Machtkämpfe und das Ganze, hat mich am meisten beeindruckt, du bist
215 ja danach auch wie so ihr Held. Also nach den ersten Situationen hab ich gedacht: „Jetzt
216 können sie mich gar nicht mehr leiden.“ Aber, wie ich, das, was ich schon, dass danach,
217 wenn du es gut gedreht kriegst und du warst für sie da, du hast sie nicht dominiert, du hast
218 nicht diese **Macht** rausgehungen, ne, auch so eine natürliche Autorität ist auch was ganz
219 Wichtiges. Ich muss doch keine, also entweder hab ich natürliche Autorität, und wenn ich die
220 nicht hab, dann machen, ganz viele Pädagogen müssen dann so über so Pseudoautorität
221 oder Strenge sich eben das künstlich erschaffen. Das kommt auch auf der Beziehungsebene
222 bei den Kindern nicht gut an. Das spüren sie auch. Was habe ich denn alles (4)? #00:21:16#

223 I: Ja, ich habe noch eine Rückfrage. Und zwar hast du gesagt, man muss dranbleiben, auch
224 wenn man gerade keine Idee hat, was man weiter tun soll. Und wie gehst du dann weiter
225 vor? #00:21:25#

226 B4: Ja, ich reflektiere es nochmal selbst für mich, ich reflektiere es mit Kolleginnen und Kol-
227 legen, wir haben natürlich auch solche Methoden wie Reflecting-Team, *ja*, wo du dann auch
228 irgendwelche Fälle einbringen kannst, und wir dann in Form von diesem Rollenspiel oder
229 Erzählen, und dann andere über Fragestellung; also ich reflektier das dann auch mit anderen
230 Leuten, also vor allem mit meiner Kollegin. Ich glaube, auch im Team zu gucken, jeder hat
231 eine andere Wahrnehmung, von seiner Sozialisation her, das war das, was ich am Anfang
232 mit Trauma, ja. Jeder reagiert auf unterschiedliche gesellschaftliche Situationen halt so, was
233 er erlebt hat in seinem Leben. Und ja, dann im Team, oder dann mit dem Kollegium, **oder**,
234 also natürlich fragt man auch immer das **Kind**, aber so, dieses „das Kind ist der Experte“, ja,
235 in manchen Sachen mit Sicherheit, und in anderen Sachen überfordert es die Kinder auch,
236 das sind sie nicht der Experte, glaube ich nicht dran. Aber auch mit den Eltern, glaube ich,
237 auch **da**, ich guck immer, dass ich guten, ehrlichen Elternkontakt hab. Das wissen sie, wie
238 die Kinder, auch zu schätzen, wenn du da ehrlich bist, nicht von oben herab. Oder wenn du
239 selber sagst: „Oh, das ist schwierig. Ich hab selbst auch ein Kind.“ Dass du dann selbst auch
240 erzählst, wie das Leben so ist, und nicht, weil ich Förderschullehrer bin, weiß ich, wie alles
241 läuft und ich kann dann alles super, bei mir ist immer alles klasse und bei euch ist alles ka-
242 cke. Und auch damit Eltern, dass ich da auch ehrlich sage: „Also ich hab heute wieder eine
243 Situationen gehabt, das war so, so, so. Ich hab’s so und so probiert, aber es ist **völlig** schräg
244 gelaufen. Haben Sie eine Idee?“ Ja, auch die Kinder und Eltern ernst nehmen. Also oft ma-
245 chen das Pädagogen so pseudomäßig und halten dann die Kinder, die Eltern für dumm, ne,
246 aber die merk-, also, ich glaube **fest** dran, das hat nichts mit „die können nicht lesen und
247 schreiben“, von mir aus, aber die spüren im zwischenmenschlichen Bereich, ob es **echt** ist,
248 oder ob es nur da so dahergeredet ist. #00:23:36#

249 I: Kannst du das mit dem Reflecting-Team nochmal genauer erklären? (B4: Wie das ab-
250 läuft?) Ja. #00:23:41#

251 B4: Ja, also dieses Reflecting-Team ist, dass praktisch dann einer jetzt zum Beispiel in der
252 Mitte sitzt, und dann praktisch seinen **Fall** darstellt. Und, *puh, ich hab das schon ewig lange*
253 *nicht mehr gemacht* (lacht). Du kannst es dann auch in der Form von einem Rollenspiel ma-
254 chen, ja, also dass zum Beispiel der ande-, also oft ist dann einer, der, glaube ich, diese Mo-
255 deration macht, der dann immer Fragen stellt, und auch dieses „fragen statt sagen“. Und
256 immer dann über Fragestellungen den anderen in der Situation zum **Nachdenken** anregt
257 *und überlegen*, um dann selber weiter auf, wie so dieser lösungsorientierte Ansatz, dass
258 praktisch in diesem Reflecting-Team, es werden Sachen reflektiert und über die Fragestel-

259 lungen von dieser Person, oder auch von denen, die dann außen zu hören, kommst du dann,
260 entwickelst du selber neue Ideen, was du dann als nächstes probieren könntest. (6) Ein Bei-
261 spiel wäre jetzt (3) ein Kind rastet jetzt zum Beispiel aus und ich hab keine Ahnung, ich krieg
262 ihn nie gedreht, oder ich krieg's nie jetzt gut aufgelöst. So und dann würden jetzt der, wo die
263 Moderation macht, oder auch die von außen fragen: „Was hast du schon alles probiert? Was
264 ist schon gut gelungen? Was hat schon gar nicht geklappt?“ Über Fragestellungen geben sie
265 einfach neue Impulse und Ideen und **ich** entwickle, so weit wie es geht selbstständig, oder
266 ich krieg über diesen Stimulus von außen, immer mit dieser Idee mit der Fragestellung, dass
267 die anderen nicht sagen: „Mach mal das“, oder „Ich hab schon mal das gemacht“, sondern
268 das dann immer in einer Frage verpackt, damit ich selber nachdenke und Ideen entwickle.
269 Ja, das ist so glaube ich so im Grunde das Ding des Reflecting-Teams. #00:25:52#

270 I: Und das findet dann statt, wenn Bedarf ist? #00:25:55#

271 B4: Genau. Also wir können immer, ja, wir sind ja, du hast ja jetzt unser Kollegium kennen-
272 gelernt, ich glaube, dass wir ein ganz, ganz besonderes Kollegium haben, **menschlich** und
273 auch **das** ist echt und untereinander, *ganz wichtig*. Ich glaube, dass ganz viele Mini-
274 Reflecting-Teams so im Alltag stattfinden. Aber wir haben das auch schon geübt und ge-
275 macht, und wir haben das Ding, wenn jemand dann ein Anliegen hat, dann setzen wir das in
276 irgendeiner Mittagspause, ja, so wie kollegiale Fallberatung, sowas haben wir auch, Koko's
277 heißen die. Die gehen von „wir haben neue Telefone“, „wir haben neue PCs“, „wir haben
278 neue Laptops“, ja, dann machen wir darüber kollegiales Coaching, aber es geht auch im Päd-
279 agogischen, eigentlich kommt das aus dem Pädagogischen raus. Oder man hätte jetzt mit
280 einem anderen Pädagogen von der Gruppe ein Problem, kommt nicht weiter, hat keine Idee:
281 „Was sind meine nächsten Schritte?“ Und dann kann man auch, ob man das dann Reflec-
282 ting-Team nennt, kollegiale Fallberatung, ja (3). Und dann wird geguckt, welche Leute (4),
283 oder wir haben es schon so gemacht, dass dann die Person, jemand von der Schulleitung ist
284 eigentlich dann dabei, und die Person hat dann vielleicht eine Idee, wen sie **noch** gern da-
285 beihätten, wo sie denken: „Oh, die Person, oder der hätte vielleicht gute Ideen“, oder „Der
286 hat schon ähnliche Kinder gehabt“. Ja, und dann machen wir das sehr individuell. Also wir
287 haben wenig ganz starre, ne, „Oh, kollegiale Fallberatung ist immer nur einmal mittwochs im
288 Monat und wenn sie jetzt gerade brennt, muss du zwei Wochen warten, bis dieser kollegiale
289 Coaching-Mittwoch ist.“ Ja, wir machen das dann möglichst individuell, schnell auf.
290 #00:27:53#

291 I: Welche Chancen siehst du, die mehr Wissen im Bereich der Traumapädagogik, gerade
292 auch über Methoden, mit sich bringen könnte? #00:28:09#

293 B4: Ja. (8) Also, ich denke, so Fortbildung, wir hatten auch schon so traumapädagogische
294 Fortbildungen, ich glaube, dass **das** wichtig ist. Was ich immer sehr schwierig finde, oder

295 generell, *deswegen kriegst du von mir auch nicht so ein Methodenkatalog*, sondern ich glaub
296 immer, nicht entscheidend ist, was in der Theorie sich irgendwie gut anhört, sondern die Leu-
297 te brauchen immer Handwerkszeug: Was kann ich wirklich im pädagogischen Alltag, in der
298 Situation mit dem Kind anwenden? Ja, ich glaube, **sowas** ist dann; Fallbeispiele vielleicht,
299 was könnte man wie machen. Wir kennen das von der Uni, dann hast du irgendwelche, vom
300 Professor soundso, und dann wird das in der Theorie und hier die Literatur. Aber was machst
301 du dann in Wirklichkeit damit? Und ich glaube sowas, wie kleine Fortbildung im Team, wo wir
302 dann freitags anstatt Team haben wir auch schon dann Leute eingeladen zu LRS, zu Trau-
303 mapädagogik, ja. Ich muss dann ehrlich sagen, wenn das dann eine Zeitlang zurückliegt; ich
304 könnte dir jetzt gar nicht sagen, was vor vier Jahren in der Traumapädagogik an dem Frei-
305 tag, glaube ich, alles abgelaufen ist. Da gibt es vielleicht einige, die können das **besser**, bei
306 mir hat sich einiges gedeckt von Dingen, die ich so irgendwie im Alltag mache, wo ich dann
307 dachte: „Das passt auch gut, ja.“ Aber ich glaube, **das** ist immer so wichtig zu gucken: was
308 kann man in der Praxis dann an Maßnahmen, an Methoden vielleicht auch, einsetzen? Und
309 das dann auch praktisch zu üben. #00:30:01#

310 I: Okay. Gibt es noch irgendwas, was du noch erzählen möchtest, was du noch ergänzen
311 möchtest? #00:30:07#

312 B4: Ja (4), also, was auf jeden Fall auch, *ja*, viel **mehr** noch notwendig wäre, ist systemische
313 Beratung. Und so die therapeutische Arbeit ist auch viel zu wenig. *Ja, schon*. Da bräuchte
314 es, also man müsste halt mehr zusammenarbeiten. (5) Auch so Maßnahmenwechsel. Das
315 hatte ich ja vorhin schon, das sollte halt echt nicht sein. Wenn es wirklich mal notwendig ist,
316 müssen die Übergänge wenigstens gut gestaltet sein. Klar, ja, das ist schon eine anspruchs-
317 volle Arbeit. Und so in der Traumapädagogik ist es ja auch ganz wichtig, dass da keine Bin-
318 dungsabbrüche sind. In der Schule, also, wir wollen natürlich **schon**, dass da möglichst we-
319 nig passiert, ja. Aber das haben wir halt auch nicht alleine in der Hand. Da kommen dann
320 welche und sagen: „Mit dem Kind kann man nicht arbeiten, das muss wo anders hin.“ Und
321 das geht halt einfach nicht, das kann's nicht sein. Ja, wenn das Kind da ist, dann schließt
322 man das doch ins Herz, dann macht man doch alles dafür, um zu helfen, zu fördern, wie
323 auch immer. #00:33:03#

324 I: Aber wie kann man es als Schule schaffen, wie kann man versuchen es zu verhindern,
325 dass dauernd eine Maßnahme gewechselt wird, oder dass die Übergänge gelingen?
326 #00:34:02#

327 B4: Indem du als Schulteam dich wirklich gegenseitig gut unterstützt und auch Spaß bei der
328 Arbeit hast. Und das **machen** wir. Also, dass du, der Job ist ja sehr anspruchsvoll und du
329 musst **immer** viel geben, also glaube ich, wir als Team stärken uns gegenseitig, geben uns
330 gegenseitig was. Du hast immer einen Ort für Psychohygiene, ja, und wir gehen weg von

331 diesen Kleinteams, wir sind ein Schulteam. Und dieses Wissen, das gibt Sicherheit, es gibt
332 Vertrauen, das finden die Leute ganz wichtig. Das ist auch ein Problem in vielen Gruppen.
333 Die sind weder ein Team, noch haben sie das Gefühl, dass sie immer zu jemandem gehen
334 können und unterstützt werden. Oft sind ja die Leute auch nur überfordert. Ich unterstell da
335 gar keinem was Böses, die sind einfach überfordert. Die haben auch keine; auch „Lernen am
336 Modell“ nach Bandura, das habe ich mir gemerkt, das fand ich gut (beide lachen). So lernt
337 der Mensch, da glaube ich fest dran, das hab ich mir gemerkt. Dann kommst du in eine
338 Gruppe, die läuft schon nicht, (3) du bist neu, du hast selber kaum Erfahrungen, woher sollst
339 du es denn wi-, du liest kein schlaues Buch und machst das dann, da glaub ich überhaupt
340 nicht dran. Du musst im Alltag sehen: „Oh, guck mal, ich mach so und so.“ (Unterbrechung
341 durch Kollegen #00:37:57# - #00:38:66#) Und oft gibt es so dieses Einzelkämpfertum, und
342 das schaffst du halt nicht. Das ist das Problem. Und das nimmt so eine Eigendynamik an. Du
343 hast dann Gruppen, die laufen nicht, dann hast du eine große Fluktuation, und dann wird es
344 immer schlechter. Und du musst halt, ja, immer viel geben. Und das kannst du nur, wenn du
345 es auch irgendwo zurückkriegst. Du kannst nicht erwarten, dass du das von den Kindern
346 zurückkriegst, also das ist nicht fair, also das, nein. „Aber guck doch mal, was ich alles für
347 dich mach“ – „Ja, genau und deswegen gehe ich jetzt ins Bett“. Nein, so läuft das nicht. Und
348 das muss dann halt auf der Erwachsenenenebene stattfinden. Und da ist die Leitung (4), es ist
349 sehr komplex. #00:40:01#

350 I: Wie ist es in der Schule mit Wechseln im Kollegium? #00:40:37#

351 B4: Sehr gut, wir haben so gut wie gar keine Wechsel. Wie haben eher, dass, wenn bei uns
352 eine Stelle frei wird, bewerben sich welche von den Gruppen in die Schule. Also bei uns ist
353 eher immer so, dass wenn was frei wird, naja, aber eigentlich wird selten was frei, sondern
354 wir haben dann Schwangerschaftsvertretung, oder wenn Leute in Rente gehen, und dann
355 springt jemand da ein, und dann hast du aber das Problem, wenn die Leute nach zwei Jah-
356 ren, oder die Frau nach zwei Jahren wieder zurückkommen, wollen sie ja wieder in ihr **Team**.
357 Dann ist aber der andere schon da, der sich auch so wohl fühlt. Und dann? Aber im Ernst,
358 *ich glaube, das hat immer, alleine schaffst du es nicht und das sind so viele Faktoren. **Oft** ist*
359 *eigentlich, oder ein gutes Ding ist das, was du eigentlich auf der Kinderebene machst, musst*
360 *du auch auf der Erwachsenenenebene machen. Ich hab ganz viel von den Kindern hier im St.*
361 *Rafael gelernt, mehr, wie jetzt von irgendwelchen Erwachsenen, oder so. weil die Kinder, die*
362 *können nichts verpacken, die sind echt. Wir wissen ja schon gar nicht mehr, was wir wirklich*
363 *wollen, weil wir am Verpacken sind. Verpacken, verpacken, verpacken, am Ende weißt du ja*
364 *gar nicht mehr, was da wirklich drin war, was war mir nochmal selber wichtig? (6) Hier die*
365 *Schule und das Schulteam und so, ist, da arbeiten halt viele tolle Menschen. Wir haben es*
366 *auch viel leichter, weil wir halt ein stabiles Team haben. Hier sind halt Leute, die waren*
367 *schon zehn Jahre in der Gruppe, dann noch mal zehn Jahre in der Schule, und dann hast du*

368 einfach Erfahrung, und die halten hier viel aus und wir unterstützen uns halt auch gegensei-
369 tig. Wenn Kind flippt, oder ich bin kein großer Verfechter davon, auf die Machtwippe gehen
370 und einen Erwachsenen binden, halte ich immer für schlecht. So, und dann raus aus der
371 Situation, und dann kommen die Kinder zum Beispiel bei uns oft in das Nachdenkzimmer.
372 Das hat sich so mit der Zeit entwickelt, dass die Lehrkräfte die Möglichkeit haben: „So, ich
373 hab dir alles angeboten, du hast genug Chancen gehabt, du möchtest jetzt (schlägt die
374 Fäuste aneinander), dass es knallt. Und ich mach keine zwei Stunden mit dir im Flur“, weil
375 das wissen sie, die binden dich dann. Und dann kann ich den irgendwo hinbringen, da kann
376 er nicht abhauen, er ist in einem geschützten Rahmen, ihm kann nichts passieren. Du kannst
377 ja nicht einfach sagen: „Dann hau halt ab“, ja, wenn er über die Straße rennt, wird überfah-
378 ren, will ich mal gucken, ob der Lehrer dann sagt, wenn die Polizei kommt: „Ja, ich habe ihm
379 gesagt er soll abhauen“. So, und das ist dann, da kommen die Kinder in den Nebenraum, da
380 randalieren sie dann auch nochmal, dann geh ich rein, oder meine Kollegin und sag: „Reg
381 dich doch ab, **keiner** will was von dir.“ Ja, und dann geht's relativ schnell wieder. Da haben
382 sie ja auch keinen Bock dann, ja, Langeweile, die Machtwippe ist plötzlich weg, dann wollen
383 sie wieder in die Klasse. Und dann kannst du schön mit ihnen arbeiten und dann werden sie
384 zugänglich. Das ist so ein Baustein, der war ganz gut. (4) Ja, und Vertrauen ist da auch wie-
385 der ein zentraler Punkt, aber da sind wir dann auch schon wieder beim Thema Beziehung,
386 was ich vorhin schon gesagt hab. #00:46:13#

387 I: Okay. Gibt es noch etwas, das du ergänzen möchtest?

388 B4: Nein.

389 I: Okay, dann vielen Dank für die Teilnahme und für deine Zeit. #00:47:03#

2.2.5. INTERVIEW B5

Leitfadeninterview: Traumapädagogik in der Praxis	
Interview-Nr.	5
Datum	04.01.22
Ort	Förderschule St. Rafael, Altleiningen
Dauer der Aufnahme	00:21:59
Befragte Person	B5
Datum der Transkription	08.01.22
Besonderheiten	-

1 I: Also zuerst mal würde mich interessieren, was du unter einem Trauma verstehst. Also es
2 geht um keine wissenschaftliche Definition, sondern einfach dein persönliches Verständnis
3 davon. #00:00:10#

4 B5: Mhm. Also ich würd sagen, das sind Erlebnisse, die einen Menschen im Laufe seines
5 Lebens getroffen haben und ihn infolgedessen in irgendeiner Form beeinträchtigen.
6 #00:00:28#

7 I: Kannst du genauer beschreiben, wie diese Erlebnisse beeinträchtigen können? #00:00:34#

8 B5: Also, dass sie die Emotionen des Menschen in irgendeiner Form beeinflussen.
9 #00:00:46#

10 I: Und wenn es um traumatisierte Kinder und Jugendliche geht, wer ist da zuständig und ar-
11 beitet mit ihnen? #00:00:54#

12 B5: Bei uns hier im Haus sind es die Psychologen. Und in der täglichen Arbeit alle **Helfer** im
13 System. Also sowohl Erzieher*innen, Lehrer*innen, und vom Prinzip her auch, also jeder
14 Mensch, der hier mit dem Kind zu tun hat, also das wäre ein relativ großes Helfersystem, *ja*.
15 #00:01:22#

16 I: Und wie funktioniert das zusammen? #00:01:23#

17 B5: Also die Arbeit, also du meinst jetzt **prinzipiell** die Arbeit? #00:01:27#

18 I: Ja. Also von den verschiedenen Personen, die du jetzt gerade beschrieben hattest, oder
19 Personengruppen. #00:01:32#

20 B5: Genau. Also, es ist ja, unterscheidet sich ja bei traumatisierten Kindern nicht von der
21 Arbeit mit den anderen Kindern, ja? Weil die ja **alle** in irgendeiner Form beeinträchtigt sind.
22 Und die Zusammenarbeit ist ja nach unserem System, was im lösungsorientierten Ansatz
23 verankert ist, ist ja dieses sogenannte Bezugsteam. Das heißt, da ist immer ein zuständiger
24 Bezugslehrer*in, Bezugserzieher*in und dann natürlich die Eltern und das Kind. (3) Und des
25 ist quasi so im Alltag, das was passiert, ne, und das ist, keine Ahnung, das ist morgens auf
26 dem Hof, das ist ein Anruf, das sind terminierte Gespräche, das sind Hilfeplangespräche,
27 also das ist ja in vielfältiger Form der Fall. Aber eben auch der Alltag, ja. #00:02:35#

28 I: Und wie reagiert ihr in der Schule, in eurer pädagogischen Arbeit auf Kinder und Jugendli-
29 che, die vielleicht traumatisierendes erlebt haben? #00:02:44#

30 B5: Also wie gesagt, also ich glaube, wir haben ja eine ziemlich große Bandbreite an Kin-
31 dern, die eben diesen Förderbedarf sozial-emotional haben, da ist Trauma ein Teil. Wenn wir
32 da keine **besonderen**, sag ich jetzt mal, Vorgaben, Empfehlungen haben, seitens einer, ei-
33 nes Psychologen, eines Psychiaters oder sowas, würd ich sagen, gehen wir mit den Kindern
34 zunächst **so** um, wie mit allen anderen auch. (3) Also man kann vielleicht da auch dazu sa-
35 gen, es gibt ja so diese Herangehensweise bei einer Aufnahme, also es gibt ja Kollegen hier,
36 die auch bewusst sagen „wir fangen mit einem weißen Blatt Papier an, da steht noch nichts

37 drauf“. Natürlich ist in einem Aufnahmeprozess vorab, wenn eine Anfrage kommt, hier an die
38 Einrichtung, da sind ja schon Fachkräfte mit involviert. Also wir würden jetzt kein Kind auf-
39 nehmen, was vielleicht einen intensivpädagogischen Betreuungsbedarf hat, aufgrund eines
40 Traumas, wo wir sagen, das können wir hier gar nicht leisten. Aber wenn das Kind hierher-
41 kommt, ja, dann, denk ich mal, ist es so, wie ich es eben beschrieben hab. #00:04:05#

42 I: Was können solche besonderen Vorgaben von Psychologen oder Ähnlichen sein, was du
43 gerade angesprochen hast? #00:04:12#

44 B5: Also wir haben zum Beispiel schon Kinder gehabt, die sehr empfindlich reagieren auf
45 **Körperkontakt**, wo man dann irgendwie die Idee hat, da erstmal irgendwie Abstand davon
46 zu nehmen. Es gibt Kinder, die reagieren empfindlich auf irgendwelche **Materialien**. Also wir
47 hatten zum Beispiel auch, *das war jetzt weniger Schule betreffend*, Kinder, die durften, also
48 die haben es nicht geschafft, irgendwie sich die **Haare** nass zu machen oder sich zu du-
49 schen. Also da gibt es schon dann Ideen, meistens eben seitens der Psychologen, die einen
50 darauf hinweisen. #00:04:55#

51 I: Und mit welchen pädagogischen Methoden arbeitet ihr hier in der Schule? #00:05:01#

52 B5: Also, auf, was ich vorher schon gesagt hab, ich denke, dass der lösungsorientierte An-
53 satz die Methode ist, mit der wir hier arbeiten. Also systemisch-lösungsorientiert, ressour-
54 cenorientiert, also immer an den Stärken der Kinder, dann die Arbeit mit Zielen. (4) Ja.
55 #00:05:21#

56 I: Und wenn du jetzt auf deine pädagogische Arbeit schaust, auf was legst du da Wert?
57 #00:05:30#

58 B5: Auf das, was ich eben gesagt habe. (Beide lachen) Ja ne, also für mich ist das ganz
59 **wichtig** und dazugehörig in dieser Arbeit ist, dass der lösungsorientierte Ansatz keine, also
60 das ist kein Koffer, wo ich aufmache und da ist Werkzeug drin, sondern, also allem voran
61 gestellt ist die **Haltung**, die ich mitbringe, um mit den Kindern, Jugendlichen und auch den
62 Eltern, also mit allen Menschen zu arbeiten, *hier im System*. #00:06:01#

63 I: Und was zeichnet diese Haltung aus? #00:06:03#

64 B5: Also die Haltung ist auf jeden Fall eben **wertschätzend** auch, ja. Und, ja, für mich ist es
65 auch so, ich kann sie dir jetzt nicht auswendig vorbeten, aber begründet auf diesen lösungs-
66 orientierten **Annahmen**. Also, dass ich der Annahme bin, dass das Kind für den Moment das
67 tut, was er eben kann, ja, und das Beste für **sich** will, **weiß** auch, was das Beste für ihn ist,
68 und Gleiches gilt für Eltern. Also ich denke, wenn ich mir gerade diese lösungsorientierten
69 Annahmen immer wieder hernehme, (3) dann wird mir das in der täglichen Arbeit bewusster.
70 Also wie gesagt, ich muss sie auch nicht glaub ich auswendig aufsagen können, aber es gibt

71 **ganz** viele Sachen, die sind dann auch einfach selbstverständlich in dieser Haltung.
72 #00:07:01#

73 I: Und du hattest am Anfang gesagt, dass ein Trauma zum Beispiel Beeinträchtigungen im
74 Bereich der Emotionen mit sich bringen kann. Wie wird dann darauf reagiert in der Schule?
75 #00:07:14#

76 B5: Also was ich bei, also wenn ich das jetzt **wirklich**, also diese Idee hab, da gibt es was
77 Besonderes, in Bezug auf ein Trauma, was mir da immer ganz wichtig war, also an was ich
78 mich erinnere, bei bestimmten Kindern und Jugendlichen, die ich jetzt persönlich schon bei
79 mir in der Klasse hatte, war mir immer ganz wichtig, dass es möglich ist, dass diese Kinder
80 einen sicheren Ort haben. #00:07:44#

81 I: Und wie schafft man das? #00:07:47#

82 B5: Also zum einen ist das, ist da ein hohes Maß an Verlässlichkeit notwendig. Und das sind
83 Rahmenbedingungen, das sind auch Verlässlichkeiten in Bezug auf die Menschen, die mit
84 dem Kind arbeiten. Also das Kind sollte wissen: Wer kommt denn wann, mit wem kann ich
85 sprechen, wer ist für mich einfach, ja wer ist für mich zuständig, wem kann ich mich anver-
86 trauen? Und ja, eben diese Sicherheit zu geben. (3) Bis hin zu, und das ist was, was ich, was
87 mir sehr wichtig ist in unserer Arbeit, was in vielen Fällen gelingt, aber ich glaube da ist noch
88 Luft nach oben, dass die Kinder auch hier sein dürfen. Also das wir sowas auch als Fach-
89 kräfte auch aushalten. Und nicht sagen so: „Ups, jetzt aber irgendwie ist das Trauma doch
90 größer und die Probleme sind da, das haben wir jetzt irgendwie nicht so gewusst und es hat
91 uns nicht“, ja, also wir hatten schon auch so, klar kommt das vor, du kriegst ein Kind vorge-
92 stellt und das Jugendamt gibt dir Unterlagen, und da fehlt vielleicht das Wichtigste, ja. Dann
93 ist aber das Kind **da** und dann ist es **mir** wichtig was mache ich denn mit dem, ja. Also wenn
94 das Kind hier ist, kann ich nicht sagen: „Oh, hätte ich jetzt gewusst, die zehn Seiten, wenn
95 ich die gelesen hätte, dann wäre es **leider** gar nicht hierhergekommen“. Aber das ist jetzt
96 mal da. Und damit umzugehen, ja. #00:09:22#

97 I: Und wie kann man damit umgehen? Also, wenn man jetzt merkt, ok, ein Kind hat **sehr** viel
98 Schwerwiegenderes erlebt, wie man vorher dachte, wie reagiert man dann darauf?
99 #00:09:32#

100 B5: Also, zunächst mal mit all dem was wir, ich sage jetzt mal, im Angebot haben. Und wenn
101 ich **dann** merke, und das ist definitiv so als Förderschullehrer, hab ich meine Grenzen, ja.
102 Wenn ich an diese Grenzen komm, dann muss ich mir vielleicht zusätzliche Fachkenntnis
103 von anderer Stelle holen. Und wenn ich sie im **Haus** nicht habe, dann habe ich Kooperati-
104 onspartner. Sprich, also wir haben ja hier die Praxis Doktor A., als Kinderpsychiaterin, die
105 hier regelmäßig kommt, oder wir haben Zusammenarbeit mit anderen kinderpsychiatrischen

106 Praxen, Therapeuten, die wir außerhalb anfragen können. Genau, also das muss ich dann
107 auch einfach, ich glaub, was heißt muss ich, das sollte ich dann auch uns als Einrichtung,
108 und speziell als Schule, dann einfach auch zugestehen und sagen „Okay, das kann ich und
109 das ist aber einfach nicht mein Fachgebiet, da komm ich, hab ich weder die zeitlichen Res-
110 sourcen, noch habe ich einfach die Kompetenz“. #00:10:43#

111 I: Denkst du, das ist ein Punkt, wo Traumapädagogik hilfreich wäre, also mehr Wissen, mehr
112 Kenntnisse in dem Bereich? #00:10:49#

113 B5: Ja, auf jeden Fall. Also, ich muss auch ganz ehrlich sagen, wir hatten ja diese Fortbil-
114 dung hier im Haus, mit dem A. Da hat er selber festgestellt, dass wir eben, so wie es zu An-
115 fang beschrieben haben, ganz viel, ich sag's mal in Anführungszeichen, „**richtig**“ machen ja,
116 weil das eben, da gibt es ja ganz viele Schnittmengen, ja, in Bezug auf andere sozial-
117 emotionale Auffälligkeiten oder Störungen oder wie auch immer man es nennt. Nichtsdesto-
118 trotz gibt es Bereiche, wo man sich fitter machen **könnte**. Mach mal eine Fortbildung, also
119 ich habe quasi so einen Grundkurs gemacht und Aufbaukurs das ist jetzt 3 Jahre her. Ich
120 müsste mich da immer wieder irgendwie reinarbeiten, wenn das spezieller wird. Aber ich
121 finde, ja, auf jeden Fall ist es ein Thema. #00:11:47#

122 I: Wo denkst du, könnten aber auch Grenzen sein von der Thematik, gerade in der Institution
123 Schule? #00:11:55#

124 B5: Ja, also das was ich gesagt hab. Aber ich glaube es gibt Bereiche, da hat ein Förder-
125 schullehrer nicht die fachliche Kompetenz. Ich glaube, in ganz, ganz wenigen Fällen, glaube
126 ich, dass wir **falsch** handeln können, im Sinne von wir richten dann Schaden an. Also, das
127 schließe ich jetzt mal aus, ja, zu 99,9% ja. Wenn ich aber darauf bedacht bin, dass das Kind
128 eine Entwicklung nimmt, ja, und dass es auch in Bezug auf sein **Trauma** sich weiterentwi-
129 ckeln kann im Sinne von „es erlebt sich erfolgreicher, es erlebt sich ausgeglichener und emo-
130 tional stabiler“, ja. Wenn ich **da** merke, da ist vielleicht ein Stillstand oder es geht zurück, ja,
131 dann würde ich sagen „Ok, dann kann ich vielleicht als Lehrer jetzt für den Moment nicht
132 mehr tun“. Und man muss immer auch sagen, eine Schulklasse besteht, wenn auch nur aus
133 wenigen, aber aus mehreren Kindern und da hat ja jeder seine **Bedarfe**, ja. Die kann ich,
134 also da kann auf dieses einzelne Kind bis **hierhin**, aber dann auch nicht weiter eingehen.
135 #00:13:22#

136 I: Okay, gibt es noch irgendwas, was du ergänzen möchtest, was du noch erzählen möch-
137 test? #00:13:27#

138 B5: Also ich finde so diese Frage eben nach dem, nach der Professionalität ganz wichtig.
139 Also ich glaube **alles**, was man **brauchen** kann, um mit solchen Kindern gut umzugehen und
140 Fortschritte zu erzielen, das sollte jedem der hier arbeitet zugänglich gemacht werden und

141 gleichzeitig aber auch, muss der **Mut** da sein von jedem Einzelnen. Und das ist ja, diese
142 Grenzen sind ja nicht bei jedem gleich, ja, aber dass jeder, der mit solchen Kindern arbeitet,
143 am Punkt sagen kann: „Ich komm da grad nicht weiter“. Und bei einem ist das, also ist diese
144 Linie **da** und beim anderen **da** (zeigt mit den Händen einen Abstand). Das hängt mit Erfah-
145 rungen zusammen, das hängt also mit ganz vielen Sachen zusammen und ich finde, also
146 **mir** wäre das wichtig, dass jeder für sich dann einfach auch sagen kann: „Ich bin an einem
147 Punkt, da weiß ich grad nicht weiter. Ich hab vielleicht noch einen **Kollegen**, der mir weiter-
148 helfen kann oder ich muss mir Hilfe von außen holen.“ #00:14:35#

149 I: Was wäre das dann zum Beispiel, Hilfe von außen? #00:14:38#

150 B5: Also ich glaube, dass wir schon dahin denken müssen, dass wir auch therapeutisch uns
151 dort Unterstützung holen. Also wir haben hier, *gut, Plätze, sind immer rar*, aber wir haben
152 selbst also hier in der Gegend auch Therapeuten, die in der Richtung arbeiten und die würde
153 ich, ja, vielleicht auch manchmal einen Schritt **eher** zu Rate ziehen. Also manchmal denkt
154 man ja, das mache ich jetzt auch noch und das versuche ich noch und das versuche ich
155 noch und dann „uff“ (weicht zurück), ne, steht man vor so einer Wand und oft ist es ja so,
156 dass Kinder, die in **der** Richtung auffällig sind und eher so in sich gekehrt sind, dass ich da
157 ganz spät merke, ja, wo ich dann denk: „Boah, da hätten wir vielleicht vorher einfach mal so
158 genauer hingucken können“. Und da finde ich sollten wir, oder ist mir wichtig, dass man dar-
159 auf achtet, *ja*. #00:15:44#

160 I: Ok, gibt es noch was, was du ergänzen möchtest? #00:15:48#

161 B5: Also ich finde es prinzipiell spannend, sich mit dem Thema auseinanderzusetzen. Mich
162 würde interessieren, was ist denn, wenn es Kinder, wenn Kinder traumatisiert sind, also wir
163 hatten das ja hier in dem Bereich, als die minderjährigen Flüchtlinge hier auch zu uns in die
164 Einrichtung kamen, wenig in die Schule, aber in die Einrichtung. Was ist denn, wenn es gar
165 nirgendwo so auf einem Papier steht, und ich weiß es noch gar nicht. Also das ist so, das ist
166 für mich so ein Fragezeichen, ja. Oder, wir haben hier Kinder sitzen, die haben eine Diagno-
167 se **irgendwann** mal bekommen, weiß ich, steckt da ein **Trauma** dahinter, wie kann ich denn
168 so was rausfinden oder wie ist das überhaupt hilfreich, muss ich's wissen? Ja, also das ist
169 schon noch, ja, ist ein interessantes Feld. #00:16:46#

170 I: Findest du man kann es, an bestimmten Verhaltensweisen zum Beispiel, beobachten, ob
171 ein Kind jetzt vielleicht Traumatisierendes erlebt hat, oder kann man das gar nicht?
172 #00:16:57#

173 B5: Also ich meine, das war natürlich sehr eindrücklich: Wir hatten den allerersten minderjäh-
174 rigen Flüchtling, da war auch noch gar nicht klar, wo wird der überhaupt untergebracht. Und
175 der kam dann auch hier zur Schule, *da war das natürlich, ja*, also manchmal waren das ein-

176 fach, der Junge oder der Jugendliche war sehr **verschreckt**. Ja, also der hat auf Geräusche
177 reagiert, ja. Oder ein Mädchen, was wir mal hatten, ein relativ kleines Mädchen, die hat auf
178 Berührungen (imitiert Berührung), was ich vorher erwähnt hatte, so ne, also es gibt schon
179 Bereiche, wo man dann denkt: „Boah, da **ist** irgendwas“. #00:17:34#

180 I: Und wie geht man dann weiter vor, oder wie reagiert man dann darauf? #00:17:38#

181 B5: Also, wie gesagt, auf jeden Fall erstmal nachfragen: „Haben wir alle Unterlagen, gibt es
182 noch irgendwas?“ Ja, einfach da mal nachforschen und wenn nicht, wird, für mich im Haus
183 ist dann der nächste Schritt der psychologische Dienst. Dass ich sag: „Du, guck dir mal das
184 Kind an, meinst du, da ist noch irgendwas?“ Ja. #00:17:59

185 I: Und jetzt in der direkten Arbeit mit dem Kind, also man hat das Kind jetzt in seiner Klasse
186 und merkt: „Okay, da steckt mehr dahinter“. #00:18:07#

187 B5: Also ich glaub, wenn ich mir da unsicher bin und noch keine **genaueren** Hinweise hab,
188 ja, ich weiß nicht (3) also ich versuch dann schon auf diese, wenn jetzt ein Kind, was weiß
189 denn ich, sich die Hände nicht mit kaltem Wasser waschen kann oder irgend sowas, ja, dann
190 gehe ich darauf **ein**, ja und, oder **frage** ganz viel: „Wie kannst du deine Hände waschen?“
191 oder „kann ich meine Hand da jetzt mal hinlegen?“ oder „kannst du mir die Hand mal ge-
192 ben?“ oder so was. Ja, also ich glaube so durch Nachfragen, also jetzt nicht im Sinne von,
193 also so Bohren oder sowas, aber so, ne, wirklich die Kinder **ernst** nehmen in dem was sie
194 **zeigen**, ja. (4) Und, das ist mir auch einmal passiert, da gab's **so** viele Anweisung (lacht),
195 was man irgendwie darf und nicht darf, und ich hab gemerkt, also mal abgesehen von mei-
196 nem Kopf, aber auch meinem Bauch oder sonst irgendwas, hätte was ganz anderes getan.
197 Und dann war das Kind weg, weil es hier nicht gepasst hat. Und ich hab gedacht: „Also ich
198 bin mir **sicher**, wenn ich nicht 35 Vorgaben gehabt hätte: „Hier nur mit dem linken Finger und
199 dann nur rechts und bitte nur vorwärts und nicht rückwärts“, wär dem Kind **mehr** geholfen
200 **gewesen**. Ja. Vielleicht auch **da** manchmal drauf achten. (Beide lachen) #00:19:44#

201 I: Ja. Und diese Vorgaben kamen dann von #00:19:47#

202 B5: Ja, war halt, was weiß ich, der, da gab es halt Leute, die schon mit dem Kind gearbeitet
203 haben und eine Familie und jeder hat uns Infos geliefert. Aber das war **so**, wo ich gedacht
204 hab: „Ja, aber es ist ja jetzt, es ist hier ein Neustart und das Kind ist in einem ganz anderen
205 **Setting**.“ Und ich hatte das Gefühl, weiß ich nicht, vielleicht **hätten** wir ihn mal in den Arm
206 nehmen sollen, oder vielleicht **hätten** wir ihm mal eine klare Ansage machen müssen oder
207 so was, weißt du? (I: Ja.) Oder wenn einer, so dieses, wir hatten auch schon Kinder, die ha-
208 ben weiß ich nicht wie lange, hätten die unterm **Tisch** gesessen, ja, wenn wir sie also nicht
209 irgendwann mal vorgeholt hätten. Und dann war auch gut und die habe ich fünf Jahre später

210 in der Einrichtung gesehen, da saßen sie plötzlich wieder unterm Tisch, wo ich dachte: „Hä
211 nee, das haben die gar nicht mehr gebraucht“. #00:20:37#

212 I: Muss man die ganzen Vorinformationen lesen als Lehrperson (B5: Ne.), oder kann man da
213 auch sagen: „Ich möchte das gar nicht.“ #00:20:44#

214 B5: Ja. Also du musst es auch nicht als Gruppenerzieher. (I: Okay.) Also, wie gesagt, ich, wir
215 arbeiten in der, in dem Bundesverband lösungsorientierter Einrichtungen in Deutschland.
216 Also gibt es eine Einrichtung, die, das ist eine ganz kleine Einrichtung, die auch so heilpäda-
217 gogisch arbeitet, und da hatten wir es jetzt gerade letztens davon, ne, also da sagt die Ein-
218 richtungsleitung: „Mir ist es echt lieb, natürlich, bei der Aufnahme habe ich Informationen, ja,
219 aber dann (dreht ein beschriebenes Blatt Papier auf die weiße Seite um): So fange ich an.
220 Ich hab die Informationen, oder die **wichtigen** Informationen, die hab ich, ja. So, und jetzt ist
221 das Kind **da** den ersten Tag und das Blatt ist weiß.“ Und da steht nicht drauf: „da musst du
222 drauf achten und hier und da und“, ne? Also erstmal ist das Blatt ein Neues. Und es geht
223 beides, ja, also ich kann damit arbeiten. #00:21:50#

224 I: Okay, gibt es noch was zu ergänzen?“ #00:21:51#

225 B5: Nö (beide lachen).

226 I: Dann vielen Dank für deine Teilnahme und für deine Zeit.

227 B5: Ja, gerne. #00:21:59#

2.2.6. INTERVIEW B6

Leitfadeninterview: Traumapädagogik in der Praxis	
Interview-Nr.	6
Datum	06.01.22
Ort	Förderschule St. Rafael, Altleiningen
Dauer der Aufnahme	00:10:37
Befragte Person	B6
Datum der Transkription	08.01.22
Besonderheiten	Unterbrechung durch SuS auf dem Gang

1 I: Zuerst würde mich interessieren, was du unter einem Trauma verstehst. Also es geht um
2 keine wissenschaftliche Definition, sondern einfach dein persönliches Verständnis davon.
3 #00:00:09#

4 B6: Also Trauma ist für mich etwas (lachend) traumatisches, also irgendwas **Schlimmes**,
5 was eine Person erlebt hat, entweder in der Kindheit oder auch jetzt, im Erwachsenenalter,

6 wo man immer wieder dran denken muss, wo man vielleicht dann auch Angstzustände be-
7 kommt, nicht schlafen kann, davon träumt, *ja*. Etwas, was einen **immer** wieder bewegt und
8 was man mit sich führt, aber eben in einem schlimmen Kontext, also jetzt nichts Positives,
9 sondern eher was Negatives, ja genau. #00:00:52#

10 I: Und wenn es um traumatisierte Kinder und Jugendliche geht, wer ist da zuständig und ar-
11 beitet mit ihnen? #00:00:59#

12 B6: Wenn die Kinder traumatisiert sind, also wenn man es rausgefunden hat? (I: Ja.) Be-
13 stimmte Einrichtungen, Psychologen, Therapeuten, (5) Sozialpädagogen, auch Lehrer. (3)
14 Es gibt auch extra Kinderkliniken und Kliniken. (3) *Genau, ja*. #00:01:28#

15 I: Und du hast jetzt gerade schon gesagt, auch Lehrer. Wie wird jetzt zum Beispiel hier in der
16 Schule darauf reagiert, wenn ihr mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen arbeitet?
17 #00:01:37#

18 B6: Also, ich würd sagen, nach meiner Definition haben die Kinder hier, bestimmt nicht alle,
19 aber größtenteils, auch schon irgendwie alle ein traumatisches Erlebnis gemacht. Also, auch
20 schon so, um nochmal kurz (lacht) meine Definition von vorher, als auch so psychische, phy-
21 sische Gewalt, ne, wenn die das erlebt haben, zum Beispiel, das ist für mich, also da könnte
22 ich mir vorstellen, dass das ein Trauma in dir auslöst und das haben ja die Kinder hier größ-
23 tenteils. Und wie fangen wir sie auf? Wir arbeiten ja auch nach dem lösungsorientierten An-
24 satz. Ich finde der ist da eine gute Grundlage für. Viel sprechen, viel nicht auf's Problem gu-
25 cken, sondern auch so ein bisschen auf die Lösung, also wie können wir die Kinder unter-
26 stützen. Dann ja auch mit der psychologischen Anbindung, oder auch Anbindung **außerhalb**,
27 also wir haben ja auch Psychologen außerhalb, mit denen wir vernetzt sind. Also sobald wir
28 merken: „Oh da ist grad was, ne, wo wir auch nicht so jetzt mit arbeiten können“, dass wir
29 das dann auch melden und nicht ruhen lassen, sondern dranbleiben. Austausch mit den
30 Erwachsenen ist da glaub ich ganz hilfreich, eine Vernetzung, *ja*. #00:02:56#

31 I: Kannst du den lösungsorientierten Ansatz vielleicht an einem Beispiel beschreiben?
32 #00:03:00#

33 B6: Ja, also (4) das ist ja so, die Lösung ist immer in dem Problem, ja quasi. Also ich finde,
34 **das** ist auch ein Grund, warum ich hier bin. Es ist so, wie wir hier eigentlich generell arbeiten,
35 dass das **Kind** im Fokus steht, das wäre jetzt für mich immer das Beispiel. Also Kind, oder
36 Klient, steht im Fokus und da wird geschaut und dann auch das ganze System, das da drum
37 ist und damit wird dann gearbeitet. Also ich weiß nicht ob das jetzt als Beispiel reicht, oder
38 hättest du gerne ein konkreteres? Ja, das ist ja auch schon so in Klärungsgesprächen, dass
39 die Kinder zum Beispiel das Ganze dann klären. Also: „Was war los, was hätte ich besser

40 machen können, was kann ich anders tun, was hilft mir, was brauch ich?“ Also das ist dieses
41 selbst daran arbeiten. *Jetzt ja.* #00:03:545#

42 I: Kannst du noch weitere pädagogische Methoden beschreiben, die hier in der Schule an-
43 gewendet werden? #00:03:58#

44 B6: Also ich würde sagen, im Fokus steht immer so dieses (3) dass das Kind im Fokus steht.
45 Und dann viele Gespräche, die wir führen, das ist ja auch diese Bezugsteamgespräche, Ein-
46 zelgespräche, Hilfeplangespräche, dann die Arbeit mit Zielen, also jedes Kind hat ja auch ein
47 individuelles Ziel, um auf die eigenen Stärken zu gucken, Stärken stehen im Vordergrund,
48 die Stärken auszuweiten, an den Stärken weiterzuarbeiten. (3) *Ja.* (lacht) #00:04:38#

49 I: Wenn du jetzt auf deine eigene pädagogische Arbeit schaust, auf was legst Du da viel
50 Wert? #00:04:44#

51 B6: Also ich leg Wert drauf, dass (3) das was ich eigentlich eben schon gesagt hab (lacht).
52 Das ist eigentlich meine pädagogische Arbeit, so wie ich arbeite: Dass die Schüler im Vor-
53 dergrund stehen, also die Schüler mit ihren Stärken, aber natürlich auch mit ihren Schwä-
54 chen, denn ich's jetzt mal, dass aber diese Schwächen einfach zu Stärken werden, also dass
55 wir gucken, oder dass ich guck, welche Ressourcen die Kinder haben, daran anknüpfen und
56 die dann auch weiter stärken, aufbauen und damit arbeiten, was eben auch **da** ist und jetzt
57 auch nichts erzwingen, sondern gucken, dass es den Kindern **so** gut geht mit den Ressour-
58 cen, die sie auch **haben**. *Ja.* #00:05:20#

59 I: Und was für Chancen würdest du vielleicht da drin sehen, wenn man mehr Kenntnisse im
60 Bereich der Traumapädagogik hat, auch über die Methoden die dort Anwendung finden?
61 #00:05:32#

62 B6: Ja, auf jeden Fall, dass man auch nochmal anders mit den Kindern umgehen kann. Dass
63 man vielleicht auch **das** in den Schulalltag mit einbauen kann, also wenn ich speziell auf
64 Schule guck. Weil ich jetzt von mir aus geh, ja klar hab ich was zu Trauma gehört, aber ich
65 hab mich darauf jetzt nicht spezialisiert im Studium, das heißt ich spezialisiere mich da jetzt
66 auch in meiner Arbeit nicht drin. Hat das Kind jetzt ein Traumata oder, ne? Aber wir wissen
67 das von der Biografie des Kindes und der Schülerakte, dass da das und das vorgefallen ist
68 und dass das vielleicht ein Trauma sein kann. Aber ja, dass man da einfach (3) Was war die
69 Fragestellung? (Beide lachen) (I: Welche Chancen du darin sehen würdest?) Ach ja, Chan-
70 cen. Ja, genau, dass wir einfach das **hier** mit verbinden können. Also dass es nicht nur in
71 der Therapie oder so, jetzt in der Therapiesitzung, die ja dann meistens auch nur, glaub ich,
72 ein- oder zweimal in der Woche ist, umgesetzt wird, sondern dass es eben auch hier in der
73 Schule, dass wir hier auch anknüpfen können und speziell das Kind darin stärken, fördern
74 können. So, ja. #00:06:39#

75 (Unterbrechung durch SuS auf dem Gang #00:06:40# - #00:06:45#)

76 I: Und wo siehst du aber vielleicht auch Grenzen, gerade weil es hier eben eine Schule ist?
77 #00:06:52#

78 B6: Ja, Grenzen auf jeden Fall auch in **unseren** Ressourcen und auch in der **Zeit** einfach
79 und es ist ja auch nicht nur ein Schüler in der Klasse, sondern jetzt haben wir zwar nur acht
80 oder neun, aber einfach auch, *diese* Grenzen sind: Personal, Zeit, die Ressourcen, die **wir**
81 haben und dann auch einfach am Ende jedem Kind gerecht zu werden. *So, da würde ich*
82 *schon so*, und auch einfach unsere Ausbildung. Also das ist, glaube ich, (lachend) mit das
83 Größte, dass ich mir das **jetzt so** nicht zu-, also nee, mach ich ja auch nicht. Also genau ein-
84 fach die, dass ist die fehlende Kenntnis. #00:07:30#

85 I: Du hast gerade gesagt, dass Zeit manchmal schwierig ist in der Schule und hast vorhin
86 auch gesagt, dass es wichtig ist, eben die Schüler mit ihren Stärken und Schwächen zu se-
87 hen, darauf einzugehen. Wie lässt sich das vereinbaren? Hat man die Zeit dafür? #00:07:42#

88 B6: Also, wir nehmen uns die Zeit dafür. Wenn ich jetzt gerade guck, wieder bei **uns**, wir
89 können ja hier auch nochmal unterscheiden, wir haben ja hier einen Grundschulbereich und
90 diesen Förderschulbereich. Ich arbeite im Förderschulbereich, das heißt, ich hab alle Schüler
91 mit dem Förderbedarf „Lernen“ auch nochmal, das heißt, die brauchen im Lernen nochmal
92 **mehr** Zeit. Natürlich haben wir auch einen Lehrplan und so, aber das ist alles nochmal,
93 schon etwas entspannter und wir nehmen uns die Zeit, um auch dieses Sozial-Emotionale
94 aufzufangen. Das machen die anderen Klassen bestimmt auch, ich will das jetzt nicht, ne,
95 aber da leidet dann eben das Fachliche darunter. Also man muss halt da so, man muss ja
96 irgendwo Mathe, Deutsch und die Fächer machen, aber auch irgendwo eben die Schüler
97 haben. Und da versuchen wir schon, so eine **Balance** auch irgendwie zu finden. Also mor-
98 gens immer nehmen wir uns viel Zeit, indem wir jedem Kind zuhören, wenn es von seinem
99 Tag auch erzählt, vom vorherigen Tag oder vom Wochenende und auch wenn da irgendwas
100 schwierig war oder was, es zu Problemen kam oder so, dann sprechen wir darüber mit den
101 Kindern: „Was war denn schwierig, was kannst du besser machen und was brauchst du, was
102 hilft dir?“ Wenn es den Kindern nicht so gut geht, da versuchen wir uns schon die Zeit zu
103 nehmen, aber dann natürlich auch wieder den Unterricht irgendwie zu machen. Oder auch
104 jetzt gerade in der Pause, wenn es zu Konflikten kommt, die werden bei uns immer sehr
105 ausgiebig dann auch besprochen. Also hier in der ganzen Schule, dass wir darüber spre-
106 chen: „Was war los?“ Das kostet dann eben wieder Zeit und da geht dann der Unterricht (la-
107 chend) ein bisschen flöten. #00:09:16#

108 I: Also das wird dann in der gesamten Klasse besprochen, oder? #00:09:20#

109 B6: Ja, genau das wird in der ganzen Klasse gespro-, besprochen, aber die Schüler haben
110 auch die Möglichkeit zu sagen: „Könnte ich mit einem Lehrer alleine sprechen?“, also ich
111 spreche jetzt immer so wie wir es in unserer Klasse machen, „Könnten wir mit einem Lehrer
112 draußen im Flur sprechen? Ich möchte nicht, dass es die ganze Klasse hört“, und so, und
113 das ist für uns auch völlig in Ordnung. Also dann sagen wir: „Ja passt jetzt gerade“, oder
114 „Machen wir vor der Pause“, oder dann, aber versuchen das natürlich **zeitnah** zu machen,
115 aber machen das. Oder jetzt haben wir gerade zum Beispiel vorhin einen Schüler, der heute
116 Bauchschmerzen hatte, weil er morgen geimpft wird, also so ist unsere Idee, und dann ha-
117 ben wir ihn halt nochmal extra genommen und nochmal mit dem Schüler gesprochen. Was
118 ihn gerade bedrückt und so, jetzt auch nicht vor allen, sondern, also das versuchen wir
119 schon, dann die Zeit zu machen und zu nehmen. Und das ist natürlich auch möglich, weil wir
120 einfach personell meistens gut besetzt sind. Durch die Doppelbesetzung in der Klasse, ist es
121 möglich, ja. (lacht) #00:10:20#

122 I: Okay, gibt es noch irgendwas, was du gern erzählen möchtest, noch ergänzen möchtest?
123 #00:10:26#

124 B6: Nee, ich glaube ich bin noch ganz schön vom Thema Trauma abgeschweift, oder?
125 #00:10:31#

126 I: Alles gut. Vielen Dank für deine Teilnahme und für deine Zeit. #00:10:37#

2.2.7. INTERVIEW B7

Leitfadeninterview: Traumapädagogik in der Praxis	
Interview-Nr.	7
Datum	06.01.22
Ort	Förderschule St. Rafael, Altleiningen
Dauer der Aufnahme	00:18:29
Befragte Person	B7
Datum der Transkription	07.01.22
Besonderheiten	-

1 I: Also, zuerst würde ich gerne wissen, was du unter einem Trauma verstehst. Also es geht
2 um keine wissenschaftliche Definition, sondern einfach dein persönliches Verständnis davon.
3 #00:00:10#

4 B7: Ich glaube, irgendwas Erlebtes, das **schlimm** für einen persönlich war. Also, ja, vielleicht
5 passiert sowas auch oft in der Kindheit, oder sowas? Etwas, das man lange mit sich herum-

6 trägt und nicht aufgearbeitet hat und das irgendwie im Gehirn sich verankert hat, vielleicht.
7 *Genau.* #00:00:29#

8 I: Und kannst du vielleicht beschreiben, was das für Folgen haben kann? #00:00:34#

9 B7: Ich glaub, dass es vor allem emotionale Folgen hat, *dass man*, vielleicht auch das auf
10 die Zukunft überträgt, dass man vielleicht auch seine Kinder; man sagt ja immer „aus Opfern
11 werden Täter“, dass man das Gleiche vielleicht überträgt, mitnimmt, auf sein ganzes Leben
12 projiziert. Ja, vielleicht auch in diesen Situationen, die damals vielleicht schwierig waren,
13 oder die in dieser Traumasituation schwierig waren, dass die auch immer schwierig bleiben,
14 dass man da nicht gut klarkommt, vielleicht auch oft Personengruppen bezogen, oder so.
15 #00:01:15#

16 I: Und wenn es um traumatisierte Kinder und Jugendliche geht, wer ist da zuständig und ar-
17 beitet mit ihnen? #00:01:24#

18 B7: (Lacht auf) Eigentlich unsere Psychologen, die aber immer viel zu tun haben. Hier
19 bräuchte es viel mehr, was das Thema betrifft, tatsächlich. Ich glaub, die Kinder sind in den
20 letzten Jahren viel mehr mit dem Thema Trauma und traumatisiert und von zu Hause und
21 was sie alles mitbringen, betroffen. (4) Ja, aber als erstes würde ich unsere Psychologen
22 ansprechen. Es gibt natürlich auch die externen Psychologen, die wir nutzen können. (3) Es
23 gäbe vielleicht auch noch ein paar mehr Fortbildungen, wär vielleicht auch nett für das Per-
24 sonal. Dass mit diesen Kindern, die ja jetzt viel **mehr** und **häufiger** sind, wie das vor Jahren
25 noch war, finde ich; das hat sich einfach verändert. *Genau.* #00:02:21#

26 I: Wie läuft zum Beispiel die Kooperation jetzt mit den Psychologen ab? Also im Haus und
27 extern? #00:02:28#

28 B7: Es gibt Zuständigkeiten für die verschiedenen Gruppen. Die Psychologen haben sich auf
29 die Gruppen aufgeteilt. Also, als erstes guckt man, wer ist der zuständige Psychologe und
30 nimmt entweder direkt persönlichen Kontakt auf, oder schreibt eine E-Mail, oder ruft mal an
31 und schildert dann erstmal, in einem Vieraugengespräch oder einem Sechsaugengespräch,
32 die Situation, um die es geht und um dieses Kind um das es geht. (3) Und dann entscheidet
33 der Psychologe wie er weiter vorgeht. Das kann ich *ihm ja auch nicht sagen, tatsächlich.*
34 (Lachend) Ich frag ja ihn um Rat. #00:03:06#

35 I: Kannst du vielleicht beschreiben, was für Situationen oder Verhaltensweisen dazu führen,
36 dass man überhaupt Kontakt zu einem Psychologen aufnimmt? #00:03:16#

37 B7: Naja, am entscheidendsten ist wahrscheinlich das eigene Befinden. Das, was man selbst
38 einschätzt, was man als schwierig erachtet, oder was man vielleicht glaubt gesehen zu ha-
39 ben, oder so. Ich glaube, auch wenn man lange genug mit solchen Kindern gearbeitet hat,

40 sind die Gespüre vielleicht auch ein bisschen **feiner** oder so. Also auf jeden Fall erstmal das
41 **eigene** Ermessen, die **eigene** Einschätzung und **dann** vielleicht auch mal noch einen Blick
42 in die Akte: „Was ist eigentlich schon gewesen oder warum ist das Kind bei uns?“ Das ma-
43 che ich tatsächlich nicht immer direkt. Das mach ich eigentlich immer erst, wenn es auch ein
44 Grund dafür gibt, weil ich gerne uneingenommen den Kindern begegnen will, hier. Manchmal
45 waren die davor nur eine Stunde beschult, das weißt ich manchmal gar nicht (lacht) und sit-
46 zen hier bei uns fünf Stunden. Und das finde ich auch sehr beeindruckend, vielleicht auch
47 deshalb, weil man's nicht weiß. *Also ja*. Ich glaub erstmal das eigene Gefühl. (3) Oder auch
48 das im **Team**, ne, wenn man natürlich darüber spricht, oder so, und denkt; vielleicht auch,
49 wenn man nicht mehr weiterkommt, weil man den Eindruck hat: „Was soll ich denn jetzt noch
50 machen mit dem Kind?“ Man fühlt sich dann auch irgendwie so hilflos. Und dann würde ich
51 vielleicht auch nochmal den Psychologen zu Rate ziehen. Oder wenn ich den Eindruck hab,
52 das ist **so** schlimm für das Kind, dass es das alleine nicht schafft, *oder so*. Aber trotzdem ist
53 es eigentlich mein eigenes Empfinden, mit dem ich reagier. #00:04:56#

54 I: Hast du vielleicht ein Beispiel, um es genau zu beschreiben? #00:05:01#

55 B7: Schwierig (4). Manchmal sind Kinder zum Beispiel Erwachsenen gegenüber total still.
56 Und sagen eigentlich; also öffnen, **erzählen** gar nichts von sich, öffnen sich nicht, erzählen
57 nichts von sich. Ich kann's jetzt nicht an einem direkten Beispiel festmachen, aber wir haben
58 das ganz oft, dass die erst arbeiten mit uns, wenn Vertrauen geschaffen wurde, zum Bei-
59 spiel. Und manchmal **können** die Kinder, die **kennen** das einfach nicht, Vertrauen zu je-
60 manden zu haben. Und wenn man (3) dann alle seine pädagogischen Register gezogen hat
61 und alle keine Wirkung gezeigt haben, dann ist man tatsächlich selbst auch ein bisschen
62 frustriert, wenn man das schon so viele Jahre macht, dass man, ich glaube, dann würde ich
63 und das ja glaub ich schätze ich vielleicht auch nicht so ganz verkehrt ein, mir tatsächlich
64 jemanden zu Hilfe holen. Vielleicht würde ich auch erst mal unsere Chefin fragen, was sie
65 glaubt, oder so. Aber ich würde mir; oder auch mal einen Kollegen, mit dem ich vielleicht eng
66 verbunden bin, oder so, mit dem ich schon viele Jahre arbeite, ob er vielleicht noch eine Idee
67 hat. Manchmal braucht es auch einfach eine psychologische Abklärung. Ich glaube, wir **kön-**
68 **nen** einfach nicht alles ohne Hilfe hinkriegen, so. Aber tatsächlich sind die wirklich sehr ver-
69 schlossen, habe ich den Eindruck. Und wenn man dann nicht so reinkommt und dann ist es
70 einfach schwierig, wirklich. Auch das alles, was da noch kommt, schwierig. Erst wenn man
71 mal so aufgebrochen hat, dann kann man eigentlich arbeiten. Und die Kinder müssen das
72 halt auch zulassen. Wir haben oft ganz viele Kinder die sich, die einfach das nicht mitma-
73 chen hier, die arbeiten nicht mit uns. Und dann bringt das alles nichts, tatsächlich. Also,
74 wenn sie nicht selbst dahinterkommen, dass sie es für sich tun und dass es ihnen hilft mit
75 uns zu arbeiten, dann hat das alles keinen Sinn. *Genau*. Das ist ja freiwillig, auch ein Stück-
76 weit. #00:07:15#

77 I: Du hattest gerade eben schon gesagt, wenn man alle pädagogischen Register schon ge-
78 zogen hat, was sind das zum Beispiel für welche? #00:07:21#

79 B7: Naja, es gibt erstmal, also da kann ich ja nur von mir sprechen, erstmal versuche ich auf
80 einer Beziehungsebene sowas aufzubauen, was uns vielleicht verbindet, Gemeinsamkeiten
81 finden oder Spielsituationen schaffen, lachen, (3) **Vertrauen** irgendwie aufbauen, täglich
82 vielleicht auch die gleichen Sachen tun, das gibt ja immer so ein bisschen Sicherheit auch. In
83 Klärungsgesprächen auch mal mich hinter die Kinder zu stellen und, ja, auch so ein bisschen
84 für sie einzustehen und so, das so auf die sensible Art vielleicht. Dann versucht man es
85 schon auch mal mit Konsequenzen, mit sehr enger Zusammenarbeit mit den Gruppen, dass
86 uns so gar nichts durch geht, wenn die sehr, sehr auffällig sind und dich vielleicht auch nicht
87 immer freundlich behandeln, dann versucht man auch eher mal vielleicht lauter, oder wirklich
88 so strief das alles durchzuziehen, also unsere ganzen Mechanismen, die wir da so ein biss-
89 chen haben, vielleicht dann auch mal ein Gespräch mit den Eltern oder der Schulleitung oder
90 so. Und wenn diese ganzen Register nicht gezogen haben (lacht) und dann ist es, also unser
91 Repertoire ist natürlich riesig, ja. Schon allein mit dem lösungsorientierten Ansatz, da sind
92 wir so breit gefächert in unserem **Tun** und wenn man das so für sich verinnerlicht hat und
93 auch dahintersteht, was man tut, glaube ich, können wir auch richtig viel erreichen mit dem
94 Ansatz. Haben wir auch. Aber wir haben immer noch so (lachend) „Knackige“, die halt echt
95 schwierig sind, ja, wie so eine Nuss (beide lachen). Tatsächlich, ja. Aber erstmal, glaub ich,
96 ist es wichtig, dass die Kinder vertrauen, einfach, und Vertrauen hat mit Leichtigkeit zu tun
97 und mit, ja, mit Spaß. #00:09:29#

98 I: Du hattest gerade die enge Zusammenarbeit mit den Gruppen angesprochen, wie gestaltet
99 sich das, wie ist das umsetzbar? #00:09:38#

100 B7: Das ist nicht umsetzbar. Nicht, gerade nicht mit allen Gruppen, oder schon **immer** nicht
101 mit allen Gruppen. Die Zusammenarbeit unter Kollegen, die steht und fällt mit der Persön-
102 lichkeit einfach. Also, so ist es und wird es wahrscheinlich immer sein. Und auch ein biss-
103 chen mit der Einstellung. Und je nach dem, was man opfert, oder sich, selbst sich die Zeit
104 nimmt, für die Kinder zu tun, so eng kann man arbeiten und so eng kann man die Kinder
105 ernst nehmen und so eng kann man sich mit den Belangen der Kinder befassen. Aber ein-
106 fach ist es mit den verschiedenen Persönlichkeiten nicht, tatsächlich. Also Zusammenarbeit
107 bedeutet für mich, dass ich regelmäßig zu Bezugsteams einlade (3), dass ich immer mal
108 wieder persönlich in der Gruppe erscheine und mal kurz frage, ob alles in Ordnung ist oder
109 ich auch mal anrufe. Und dass die Kinder mir morgens aus der Gruppe erzählen, wie es war.
110 Und wenn was aus den Kindern ihren Mündern kommt, wo ich denke: „Mh, komisch, da
111 muss ich nochmal nachfragen“, dann tue ich es einfach, (lachend) ob das jemand jetzt gut
112 findet, oder nicht. Das entscheide ich dann selbst. Ich glaube, da muss man auch einfach ein

113 bisschen Persönlichkeit mitbringen, wenn man; wenn ich halt hier bin, bin ich halt hier, ne,
114 dann geb ich halt mein Bestes. Das sollte vielleicht jeder sich mal ein bisschen (3), ja, das ist
115 so und das ist hier tatsächlich; es war auch schon mal anders, ich wollte besser sagen, aber
116 weiß gar nicht ob es besser war, es war anders. Gerade ist es schwierig. #00:11:24#

117 I: Okay. Du hattest am Anfang noch gesagt, als es um dein Verständnis von Trauma ging,
118 dass es Auswirkungen auf den Bereich der Emotionen hat. Wie kann man hier drauf reagie-
119 ren oder wie reagierst du darauf? #00:11:42#

120 B7: Das ist total unterschiedlich, auch wie die Kinder ihre Emotionen zeigen. Also manche
121 sind (3) manche sind ja einfach mega emotional und heulen direkt und man denkt: „Oh Gott“.
122 Aber auf Emotionen reagieren? Kein Ahnung, ich kann richtig laut auch mit den Kindern la-
123 chen und ich finde manche Sachen auch einfach richtig lustig und ich lieb das, wenn die so
124 humorvoll sind und so. Und (3) vorhin zum Beispiel hatte ich eine Situation mit einem Jun-
125 gen, der morgen geimpft wird und heute den ganzen Tag sagt, er hat so Bauchweh und ir-
126 gendwie ist ihm nicht so gut und so; und seine Mama vorher geimpft wird, ein paar Stunden
127 vorher, und die, weiß ich auch von ihr, die letzten Male sehr arg auf die Impfung reagiert hat,
128 und er sich, glaub ich, darum Gedanken macht: „Wer geht mit mir dann zur Impfung, wenn
129 eigentlich die Mama morgens die Impfung schon nicht gut verträgt?“ Und das **weiß** ich, weil
130 ich ja dieses Kind schon jahrelang kenne. Dann habe ich ihn mir einfach kurz geschnappt
131 und bin mit ihm raus und wir haben kurz gesprochen und das war es auch Wert, das hat sich
132 total gut verbessert jetzt. Und irgendwie, keine Ahnung, ob ihm das jetzt geholfen hat, aber
133 vielleicht, ja, war es der kurze Moment vor der Tür, keine Ahnung. Ich finde, man muss auch
134 nicht immer alles vor allen besprechen, man darf auch sich mal ein Kind auf die Seite neh-
135 men. Manches ist auch einfach nicht für **alle** bestimmt, will man ja auch selber nicht. Ja, ich
136 spiele gerne mit den Kindern, ich bin gern mit ihnen in Kontakt, ich frag was sie mögen und
137 so, und ich glaub, das ist auch eine Art, auf die Emotionen einzugehen und auf die Bedürf-
138 nisse und so, ja. (lacht) #00:13:30#

139 I: Und du hattest vorhin auch schon Fortbildungen angesprochen, dass das in der Arbeit mit
140 traumatisierten Kindern und Jugendlichen notwendig wäre. Was für Chancen siehst du da
141 drin, wenn man mehr Wissen im Bereich der Traumapädagogik hätte, mehr über die Metho-
142 den Bescheid wüsste? #00:13:49#

143 B7: Das fände ich sehr sinnvoll, tatsächlich, für unsere Kinder. Wir müssen natürlich wäh-
144 rend Corona schon sagen, dass einfach die Fortbildungen, Präsenzfortbildungen, sehr
145 schwierig waren und das jetzt einfach auch schon lange geht. Es **gab** schon immer mal wie-
146 der Fortbildungen zum Thema Trauma und so. (4) Ich glaub, das kann alles nur von Vorteil
147 sein, weil das wirklich sich immer weiterverbreitet und immer schwieriger wird. Die **Art** und
148 **Weise** der Verhalten-, der Auffälligkeiten der Kinder hat sich einfach wahnsinnig verändert.

149 Und ich arbeite schon viele, viele Jahre Jugendhilfe und als ich angefangen hab, war das
150 ganz anders. Und ich glaub, wenn man auf das, was man schon gemacht hat und mit einem
151 positiven Gefühl zur Arbeit geht, dann auch noch ein bisschen **Wissen** draufpackt (3), ne,
152 oder so eine, keine Ahnung, so Ideen, was ich eigentlich tun kann in der Situation, oder was
153 noch eine Option wäre, das wär doch super. Also, ich glaube, das kann nur helfen. Das fän-
154 de ich sehr gut, wenn's so ein bisschen **Bestand** hätte, vielleicht auch, dass man immer mal
155 wieder, nicht so einmalig, sondern was Regelmäßiges draus macht, ja, fände ich gut.
156 #00:15:20#

157 I: Und wo siehst Du vielleicht aber auch Grenzen von der Thematik, gerade wenn du an die
158 Schule denkst? #00:15:26#

159 B7: (Schmunzelt) Ja, das ist auch wieder so ein Persönlichkeitsding, ne? Jeder sieht ja seine
160 Grenzen woanders. (4) Naja, manchmal sag ich mir schon, dass das jetzt nicht mehr Schul-
161 angelegenheit ist, tatsächlich, da müssen jetzt andere irgendwie mal was tun. Es hat einfach
162 auch viel mit Familienarbeit, mit Elternarbeit zu tun. Wir **machen** ganz viel Elternarbeit und
163 ich glaube auch, wir machen gute Elternarbeit. Ich telefoniere mindestens einmal in der Wo-
164 che mit verschiedenen Eltern. Und ich finde es auch gut, aber wenn es dann so wirklich ins
165 Detail geht, ist glaube ich Schule einfach nicht mehr, **sollte** Schule vielleicht auch nicht mehr
166 so präsent sein, außer es ist ein schulisches Thema. Aber wenn es dann wirklich um Famili-
167 enangelegenheiten und Aufstellungen, oder Familienaufstellungen geht, dann sollten die
168 Erzieher in den Gruppen, die jeden Tag mit den Kindern auf einer ganz anderen emotionalen
169 Ebene arbeiten, dadurch schon nochmal mehr in den Fokus rücken. Und wir sollten uns
170 dann an manchen Stellen vielleicht auch ein bisschen zurückziehen, ja. Außer es ist **ge-**
171 **wünscht**, kann ja auch sein, dass die Erzieher wünschen, oder auch das Kind, dann finde
172 ich, ist es schon in Ordnung, *aber ja*. #00:16:44#

173 I: Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit mit den Eltern, die du gerade angesprochen hast?
174 #00:16:48#

175 B7: Mal so, mal so (lacht). Manche Eltern, die **greifen** richtig nach den Fingern von uns, hab
176 ich den Eindruck, und die saugen alles auf, was man ihnen sagt und sie sind sehr dankbar.
177 Auch einfach um ein Gespräch, das muss auch nichts Belehrendes sein, manchmal ist es
178 einfach schön zu hören; wir rufen auch viel an, um zu sagen: „Boah, diese Woche war richtig
179 gut, ich wollte mal anrufen und Ihnen irgendwie sagen, jetzt gehen Sie mal mit einem guten
180 Gefühl ins Wochenende und sprechen nochmal mit ihrem Kind heute Abend über die gute
181 Woche“ oder so, ne? Und manchmal ist es auch so, dass wir anrufen und sagen: „Es tut uns
182 leid, jetzt haben wir leider keine so guten Nachrichten, heute war es irgendwie total dane-
183 ben.“ Also viele Eltern sagen: „Ja, wir können es nur zusammen hinkriegen“. Und dann ist es
184 ganz egal, also die hören sich das dann an, aber das wird nicht nochmal aufgegriffen, oder

185 so. Ja, ich ruf sie trotzdem an (beide lachen). Das ist mir egal, also das ist halt mein Job und
186 was sie dann am Ende daraus machen, ist auch ein bisschen ihr eigenes Ding. #00:17:58#

187 I: Okay, gibt es noch irgendwas, was du gern erzählen möchtest, noch ergänzen möchtest?
188 #00:18:04#

189 B7: Ne, ich find's echt schön, dass du dich damit befasst, beschäftigst, und ich glaub, da
190 gibt's wirklich im pädagogischen Bereich noch große Lücken, tatsächlich. #00:18:15#

191 I: Ja, auf jeden Fall. #00:18:17#

192 B7: Da bin ich der großen Überzeugung. Ich freu mich, wenn es vielleicht mal irgendwann
193 etabliert wird, hier so. #00:18:22#

194 I: Ja, das wäre schön. Dann vielen, vielen Dank für deine Teilnahme und für deine Zeit.
195 #00:18:28#

196 B7: Ja, danke dir (beide lachen). #00:18:29#

2.2.8. INTERVIEW B8

Leitfadeninterview: Traumapädagogik in der Praxis	
Interview-Nr.	8
Datum	06.01.22
Ort	Förderschule St. Rafael, Altleiningen
Dauer der Aufnahme	00:20:20
Befragte Person	B8
Datum der Transkription	09.01.22
Besonderheiten	-

1 I: Also, zuerst würde mich interessieren, was du unter einem Trauma verstehst, also es geht
2 um keine wissenschaftliche Definition, sondern dein Verständnis davon. #00:00:10#

3 B8: Ja, ein Trauma ist was in der Psyche von einem Menschen, das durch, also ein schlech-
4 tes Erlebnis, das derjenige gehabt hat, und das eben immer wieder zum **Vorschein** kommt,
5 wenn halt bestimmte Auslöser da sind, bestimmte Trigger da sind. Ja, ohne, dass andere
6 vielleicht wissen, dass es getriggert ist, oder er selber auch gar nicht weiß, ja, dass es etwas
7 Traumatisches ist und oft auch unbewusst. Also Trauma ist, denke ich, oft unbewusst. Ja,
8 auf jeden Fall eine sehr **negative** Erfahrung. die nicht bearbeitet ist. #00:00:58#

9 I: Was kann das für Folgen mit sich bringen? #00:01:03#

10 B8: Oh, viele, schwierige, schlimme (3). Erstmal, dass derjenige missverstanden wird, total,
11 dass er nicht richtig eingeschätzt werden kann, also dass es einfach nicht klar ist, warum
12 jemand jetzt so oder so reagiert und das einfach falsch gedeutet wird, dass er dadurch halt
13 sehr große Schwierigkeiten hat in der Gesellschaft oder in seinem sozialen Umfeld. Ich glaube,
14 es kann auch zu Einsamkeit und Traurigkeit und Depression führen (3), wenn man **sel-**
15 **ber** das auch gar nicht weiß. Also es gibt ja auch Situationen, da verhält man sich so oder so
16 und weiß gar nicht, dass das bedingt ist, durch vielleicht ein Trauma, oder bedingt sein kann.
17 Ja. #00:01:53#

18 I: Wenn es um traumatisierte Kinder und Jugendliche geht, wer ist da zuständig und arbeitet
19 mit ihnen? #00:02:00#

20 B8: Oh, das ist sehr unterschiedlich, glaube ich. (5) Also, je nachdem, wo das auch klar wird,
21 dass es ein Trauma ist. Natürlich sind die Eltern in erster Linie zuständig, oder sollten sich
22 Hilfe holen mit dem Kind, für das Kind. Aber auch Schule, also eigentlich, ich finde, also, ich
23 sehe die Gesellschaft so, dass eigentlich jeder dafür irgendwie zuständig sein sollte. Also,
24 dass sich jeder auch verantwortlich sieht, wenn man das klar hat, oder wenn man weiß, dass
25 es sein kann. Also zum Beispiel Flüchtlinge, finde ich, dass jeder da, ja, was dazu beitragen
26 muss, dass es denen **besser** geht, und dass man da zumindest auch Verständnis aufbrin-
27 gen muss. (3) Dann auch Ärzte, klar, Psychologen (5) #00:03:01#

28 I: Hier in der Einrichtung sind ja auch viele Kinder und Jugendliche, die Traumatisierendes
29 erlebt haben. Wie gestaltet sich da die Arbeit? #00:03:11#

30 B8: Oh, das ist sehr schwierig. (Atmet geräuschvoll aus) Also, das ist erstens mal schwierig,
31 weil **uns** jetzt, also den meisten Erziehern, oder den meisten Lehrern auch der Hintergrund
32 fehlt, also, wie man damit umgeht. Es gibt zwar Fortbildungen, ab und zu, ich war mal auf
33 einer, das war auch sehr interessant, und ist auch interessant. Aber ich muss sagen, es ist
34 immer so ein bisschen so, man hat, weil man nicht genau weiß, wie man damit umgehen
35 soll, dass man auch ein bisschen Angst hat einfach was Falsches zu machen, ja, und dass
36 man sich, dass man dann eher vielleicht **zu** wenig macht. Also, dass man die Sachen so
37 laufen lässt und wird schon und so, ja. Also ich weiß jetzt, will jetzt da nicht sagen, dass ich
38 das hier, dass es hier so **ist**. Mir geht es manchmal so. Hier wird gekuckt, da werden die
39 Psychologen mit einbezogen, denke ich, das wird besprochen und je nach Zeit und so, brin-
40 gen die das dann in die Gruppe und wird auch damit gearbeitet. Manchmal externe Hilfe,
41 haben wir auch, externe Psychologen. Ja, und ganz viel ist halt auch Beziehungsarbeit, Ver-
42 trauen. Da können wir als Lehrer schon einiges dazu leisten. Also ich hab vorher in der
43 Gruppe ganz lang gearbeitet, deswegen kenne ich da beide Seiten, ist ganz was anderes.
44 Aber, je nach Klasse und wie lange man die Kinder schon hat, geht das auch, dass man hier
45 sehr viel Beziehungsarbeit leisten kann, *in der Schule bei uns*. #00:04:43#

46 I: Du hast jetzt gerade schon die Gruppen angesprochen. Wie gestaltet sich die Kooperation
47 zwischen Schule und den Gruppen? #00:04:50#

48 B8: Kommt darauf an. Also ich bin kein Verfechter, der sagt, weil ich eben die andere Seite
49 auch kenne: „die Gruppe“ oder „die Erzieher“. Also **ich** glaube, es liegt an jedem selber wie
50 man sich bemüht, wie man miteinander umgeht. Es gibt Gruppen, oder ich, Gruppe ist auch
51 zu pauschal mir schon. Es gibt einzelne Personen in bestimmten Gruppen, mit denen ist es
52 **besser** zu arbeiten, na klar, da ist man auch mehr auf einer Wellenlänge. Wichtig ist der
53 Austausch, da bemühen wir uns sehr. Es ist schwierig, muss ich schon sagen. Von Seiten
54 der Gruppe zurzeit, oder, na ja, ich bin halt schon sehr lange da. Ich bin jetzt schon über 30
55 Jahre hier und kenne wirklich so ziemlich alles (lacht auf). Die Erzieher haben meines Erach-
56 tens gar keine **Zeit** mehr, sich um so Sachen zu kümmern, weil sie sehr viel mit Verwal-
57 tungskram beschäftigt sind und das ist ganz übel. Also, da fehlt einfach die **Zeit**, ja, und de-
58 nen sitzt immer irgendwer im Nacken, wenn sie das und das nicht geschrieben oder gemacht
59 haben. Also, so kommt es mir vor, und, ja, das ist schade. Aber an und für sich, also wenn
60 man **Willens** ist, sag ich jetzt nach wie vor, findet man da schon Zeit, um miteinander am
61 Kind zu arbeiten. Also nach wie vor ist das Bezugsteamsystem einfach eine gute Sache. Da
62 muss man halt dranbleiben, da muss man halt auch mal gucken und auch mal Termine
63 wahrnehmen, wo es einem vielleicht nicht so passt, oder so. Finde ich aber ein ganz, ganz
64 wichtiges Instrument. Also ich würde sagen, die Zusammenarbeit kann sich natürlich **immer**
65 verbessern, aber auch von unserer Seite aus. Wir sind auch manchmal im Stress und schaf-
66 fen es nicht, mal Bescheid zu sagen, oder so. Aber sie ist **da**. Klar man könnte noch viel
67 mehr machen und es wäre sehr viel effektiver, aber es gibt halt einfach noch so viele äußere
68 Bedingungen, die das manchmal gar nicht zulassen. #00:06:37#

69 I: Du hast gerade schon den Aspekt der Zeit angesprochen, dass die bei den Erzieher*innen
70 oft fehlt. Wie ist es in der Schule, hat man die Zeit, sich um die spezifischen Bedürfnisse
71 zu kümmern? #00:06:49#

72 B8: Ich weiß nicht, ob man sie **hat**, man kann sie sich **nehmen**, würd ich mal sagen. Doch,
73 also, ich sag jetzt mal so: Hier in der Schule gibt es ja auch solche und solche Klassen, die
74 so oder so arbeiten. Ich kann jetzt nur von uns reden. Es steht ja auch nach wie vor dieser
75 Satz im Fokus „Störungen haben Vorrang“. Und wenn es so ist, dann ist es auch so, dann
76 kümmert man sich auch erstmal um die Störung. Natürlich haben wir nicht diese Zeit, die es
77 vielleicht manchmal bräuchte, aber auf der anderen Seite ist es auch so, wir sind eine L-
78 Schule. Wir haben zurzeit auch nur L-Kinder in der Klasse, das macht einen großen Unter-
79 schied. Wir hatten auch mal Grundschüler, das ist ganz was anderes, da hat man nämlich
80 wirklich weniger Zeit, für so zusammen; da guckt man nach dem Stoff und was weiß ich, was
81 überhaupt nicht wichtig ist, also für mich jetzt, weil ich denke, erstmal muss es dem Kind gut

82 gehen, damit es überhaupt was lernen kann. Aber dadurch jetzt, dass wir viel Zeit; also inso-
83 fern nicht so gebunden sind an einen Lehrplan, oder so, also nur **bedingt**, natürlich sind wir
84 gebunden irgendwie, aber was halt nicht geht, geht nicht. Wenn eine Blockade da ist, aus
85 welchen Gründen auch immer, ob's ein Trauma ist, oder sonst irgendwas, und das geht
86 nicht, dann muss man sich dafür die Zeit nehmen und dann muss man andere Wege suchen
87 und finden. Und da haben wir doch relativ viel **Freiheit**, oder (lachend) vielleicht nehmen wir
88 sie uns auch einfach manchmal bei uns in der Klasse. Und deswegen würde ich sagen, wir
89 haben nicht für alles Zeit und immer, aber mehr, als jetzt in offiziellen Schulen, *oder offenen*
90 *Schulen, ja.* #00:08:28#

91 I: Du hast gerade angesprochen, wenn ein Kind jetzt eine Blockade hat, dann muss die erst
92 gelöst werden. Wie kann das gelingen? #00:08:36#

93 B8: Oh, da gibt es verschiedene Möglichkeiten, je nach Alter des Kindes. Also man kann,
94 manche Kinder wollen **reden**, manche Kinder wollen **spielen**, manche Kinder wollen sich
95 **bewegen**. Also alles, was geht: Neugier wecken, die neuen Medien auch wecken, das Inte-
96 resse wecken, alles, was geht. Also ich find, es gibt nichts Falsches, man muss es auspro-
97 bieren. Es ist sehr vom Alter abhängig und von der Art der, wenn es eine Blockade ist, wo
98 man auch das Gefühl hat, man kommt selber dran. Es gibt natürlich auch Sachen, wo man
99 nicht selber drankommt, weil einem auch das Know-how fehlt, oder man vielleicht auch die
100 Angst hat, das dann falsch einzuschätzen, oder was. Also Beziehungsarbeit und so, wenn
101 man die nicht hat, dann braucht man gar nicht anfangen. Also, über irgendwie Beziehungs-
102 arbeit kann man die lösen, oder dann kann man **versuchen**, sie zu lösen. Und, was finde ich
103 auch noch ganz wichtig ist, dass man nicht den Anspruch haben darf, dass man das bei je-
104 dem Kind schafft. Also erstens mal, das ist auch, zum Beispiel, also ich kenn das jetzt wirk-
105 lich aus meiner Sicht, es gibt Kinder, mit denen bin ich einfach nicht so klargekommen. Wir
106 waren halt nicht auf einer Wellenlänge. Und dann auch zu sagen: „Ok, hör mal, du, vielleicht
107 kannst du das besser, kriegst du das hin?“ Wir haben dann auch manchmal die Bezugskin-
108 der schon getauscht, oder wie auch immer. Also, dass man auch Sachen an seine Kollegen
109 abgibt, wo man denkt, die können es vielleicht besser, oder die sind näher dran am Kind.
110 Also, dass man nicht denkt, das muss man alles *selber schaffen.* #00:10:12#

111 I: Auf was legst du in deiner Arbeit so am meisten Wert? #00:10:16#

112 B8: Dass die Kinder sich, na glücklich ist zu viel gesagt, weil das schaffen wir glaube ich gar
113 nicht immer, aber dass die Kinder gerne in die Schule kommen, dass die Kinder (3) lernen,
114 ihre Meinung zu sagen, dass sie lernen, dass sie was Wert sind. Dass jeder ganz doll viel
115 Wert ist und dass ich das so auch vermitteln kann, also dass ich versuche, das zu vermitteln.
116 Ja, das ist eigentlich mein Hauptpunkt. Ich bin kein wirklich typischer Lehrer, überhaupt nicht,
117 ich bin wirklich nach wie vor mehr der Pädagoge, oder der, ja, ist auch falsch gesagt. Ich

118 möchte einfach, dass es den Kindern gut geht, und ich möchte eine angenehme Atmosphäre
119 schaffen, weil das für mich einfach das A und O ist, damit die überhaupt irgendwas lernen
120 können und da fühlen wir uns auch sehr bestätigt gerade. Ich leg den meisten Wert drauf;
121 und ich lege Wert darauf, dass die Kinder eine eigene Persönlichkeit ausbilden. Also, dass
122 sie sich eine Meinung bilden können, dass sie das lernen. Das geht bei ganz, ganz kleinen
123 Kindern auch schon, davon bin ich fest überzeugt, dass man in Augenhöhe ist mit den Kin-
124 dern, dass man sie **absolut** ernst nimmt. Jedes Einzelne. #00:11:42#

125 I: Gibt es pädagogische Methoden, die in der gesamten Schule etabliert sind? #00:11:48#

126 B8: Ja, die gibt es schon. Es gibt bestimmte Regeln, die einfach für alle gelten. (3) Es gibt
127 diesen lösungsorientierten Ansatz, der halt wirklich grundlegend ist, oder sein sollte, für die
128 Schule hier, und das macht schon sehr viel aus. Also das ist schon eine andere Art von
129 Schule hier, wie woanders, *das ist es schon, ja*. #00:12:14#

130 I: Was würdest du sagen macht die Schule so besonders? #00:12:18#

131 B8: Dass man nach den Stärken der Kinder guckt, also ich sag mal gucken **sollte**, aber das
132 ist eigentlich der Grundsatz dieser Schule. Also, ob das jetzt immer gemacht wird, oder jeder
133 kann, weiß ich nicht, und in jeder Situation geht das auch nicht immer. Aber dass es eigent-
134 lich wichtig, ist zu gucken, was gelingt, was ist gut, was klappt und dadurch die Kinder so
135 aufbauen, dass das schlechte, also das Fehlverhalten, oder das, was nicht gesehen werden
136 möchte, oder wie auch immer, ja, dann dadurch eigentlich schon wegfällt, ohne das direkt zu
137 bearbeiten. Das macht die Schule besonders. Und besonders macht die Schule eigentlich
138 auch, dass man, also zumindest hab ich das Gefühl, dass man wirklich relativ eigenständig
139 arbeiten kann. Also auch mit total verrückten, spinnerten Ideen, wie wir sie halt haben (lacht
140 auf), bei uns in der Klasse, und dann braucht man natürlich, das Klassenteam muss dann
141 stimmen, aber wenn wir beide, oder wir drei, *oder wer auch immer drin ist*, dann diese glei-
142 chen Ideen haben, dass wir das machen dürfen, eigentlich, ohne groß ausgebremst zu wer-
143 den. Das finde ich schon sehr besonders, *ja*. #00:13:26#

144 I: Und du hast vorhin schon angesprochen, dass es mehr Fortbildungen auch geben sollte in
145 dem Bereich (B8: Im traumapädagogischen Bereich, ja.) I: Genau, ja. Also siehst du da
146 schon Chancen darin? #00:13:39#

147 B8: Ja. Also, naja gut, das ist ein bisschen ausgebremst worden durch Corona. Weil es gab
148 einige Angebote auch. Hier kam ja auch jemand mal her und hat mal zwei Tage gemacht,
149 glaub ich war das, und da sollte auch eine Fortsetzung dann folgen, das ist aber dann ir-
150 gendwie alles ausgebremst worden. Ich glaube auch ein bisschen, also, ich bin da selber
151 nicht so, ich bin nicht mehr so jemand, der oft und viel auf Fortbildung geht. Aber nicht, weil
152 ich denke ich kann alles, ganz im Gegenteil, eher so, ich weiß gar nicht wie lange, ich bin

153 nicht mehr so lange da. Und klar, was mich wirklich interessierte, das war nämlich diese
154 Traumafortbildung für Flüchtlinge, das hab ich aber, glaub ich, ich weiß gar nicht wie ich da
155 dran gekommen bin, also es war schon irgendwo ausgeschrieben, aber nicht jetzt speziell für
156 die Schule oder so. Und, also wenn man sich bemüht und guckt, dass man da auch einiges
157 finden könnte, das glaube ich nämlich schon, *ja*. Also wenn man nicht immer nur darauf war-
158 tet, was wird einem angeboten, sondern auch selber guckt, ich glaube dann findet sich schon
159 mehr als man denkt. Aber ich bin jetzt auch nicht da die Vorzeigeperson. Aber speziell für
160 Traumapädagogik fände ich es schon wirklich wichtig, weil ja fast jedes Kind mittlerweile
161 traumatisiert ist *bei uns in der Schule*. #00:15:00#

162 I: Und von der Fortbildung, die du zu dem Thema schon besucht hast, konntest du da viel
163 mitnehmen für die schulische Praxis? #00:15:07#

164 B8: Ja! Also, ich konnte, sagen wir mal so, für die schulische Praxis insofern, dass ich über-
165 haupt mal was, ja, dass mir mal erstmal klar wird, was so ein Trauma ist und wie sich das
166 auswirkt. Das ist ja überall gleich, das ist ja dann egal, ob das jetzt ein Kind ist, oder Erwach-
167 sener, einfach die Grundlagen. Da hab ich schon viel mitgenommen und auch, also es war
168 eine tolle Fortbildung, weil die war es so plastisch und so, ja das war echt **meine** Fortbildung,
169 das war die Beste, die ich je hatte, glaub ich. Die ist auch sehr lebendig gemacht worden, die
170 waren echt super, die zwei, die das gemacht haben. Und da sind mir so manche Sachen, so
171 ganz banale Sachen, gerade das mit dem triggern, wann was triggern kann und wie, wo man
172 sich überhaupt nicht, nur weil einer einen roten Pulli anhat, das er dann an Blut denkt, oder
173 irgendsowas. Das hat mir schon viel gebracht, da war ich auch sehr viel achtsamer. Und die
174 Fortbildung, die wir hier hatten, das war zum Beispiel, was mir da auch geholfen hat, war,
175 dass wenn ein Kind mit dem Kopf gegen die Wand schlägt, also nein, beziehungsweise,
176 dass man ein Kind nicht festhalten soll, wenn es eben ein Trauma diesbezüglich hat, **egal**
177 was es macht, diesbezüglich. Also dass es eher noch mit dem Kopf an die Wand rennen soll,
178 ja, anstatt es festzuhalten. Also was ist das kleinere Übel, so ungefähr, das hat mir auch viel
179 gebracht. Da hab ich jetzt *schon was gelernt, für die Kinder auch, ja*. Aber man ist immer
180 noch verunsichert und, ja, ich würde mir manchmal schneller gerne Hilfe holen, bei so Akut-
181 fällen, oder so. *Und das ist eigentlich nicht möglich hier*. #00:16:40#

182 I: Siehst du auch Grenzen der Thematik, gerade weil es eben eine Schule ist? #00:16:48#

183 B8: Ja, das glaube ich schon. Also ich glaube die Grenzen sind immer **da**, wo es halt viele
184 Regeln gibt. Und Regeln gibt es nun mal hier, ob man sie jetzt will oder nicht, oder wie auch
185 immer. Es gibt schon Fälle, wo ich denke, das ist hier nicht zu schaffen. Also auch von den
186 Kindern her, oder ja, das können wir gerade nicht leisten. Das können wir nicht leisten, das
187 ist auch nicht unsere Arbeit, dann. Das glaube ich schon, *dass das gibt*. #00:17:17#

188 I: Und was ist dann der nächste Schritt, wenn man merkt: „Okay, wir schaffen das hier
189 nicht“? #00:17:23#

190 B8: Der nächste Schritt ist, sich mit der Gruppe abzusprechen. Also das ist eigentlich schon
191 der Schritt vorher. Mit der Gruppe muss man halt im Gespräch sein. Das ist auch oft ja so,
192 dass es in der Gruppe anders ist als in der Schule. Also, ich weiß jetzt nicht, ob das, also
193 wenn ein Trauma vorliegt, ob **das** dann unterschiedlich ist, das kann ich gar nicht sagen.
194 Aber manchmal ist tatsächlich das Verhalten des Kindes in der Gruppe anders als in der
195 Schule und umgekehrt. Und einfach zusammen Wege und Lösungen noch zu finden, was
196 das Kind braucht und vielleicht auch mal was zurück-, also auf jeden Fall muss man alles
197 Mögliche probieren, bis man halt sagt, es geht nicht mehr. Man darf da nicht zu schnell auf-
198 geben, das kann sich auch, das hängt unheimlich viel an der Entwicklung von den Kindern,
199 finde ich. Da haben wir auch, ich kann mich jetzt an einem Fall, da kann ich mich erinnern,
200 wo wir gesagt haben, es geht jetzt einfach nicht mehr hier. Es kann auch einfach manchmal
201 nur sein, dass das Kind die Klasse wechselt, oder die Gruppe wechselt, oder so, dass das
202 schon was hilft. Also ich finde, man muss die Grenzen sehr weit (lacht auf) stecken.
203 #00:18:29#

204 I: Du hast gerade gemeint, man muss auf jeden Fall erstmal alles probieren. Was sind denn
205 so Methoden oder Dinge, die man tun kann, wenn es zu extremen Situationen kommt?
206 #00:18:41#

207 B8: Also, Methoden ist auch immer schwierig. Also Gespräche, lösungsorientierte Gesprä-
208 che sind auf jeden Fall eine Methode. Die Bezugsteamgespräche sind eine Methode. (3) Die
209 Anforderungen zurückzuschrauben, also was jetzt die Schule betrifft, sind eine Methode. Je
210 nach dem, es gibt ja Kinder, die verhalten sich ganz schlecht, sind aber super Schüler und
211 sind dann, während sie arbeiten, zum Beispiel, ganz anders drauf. Eine Methode ist, immer
212 zu gucken, was ist denn noch gut? Also **immer** die Stärken, also nicht mal eher die Stärken
213 so, aber was klappt denn noch gut und warum klappt das denn jetzt gerade gut? Und auch
214 mit dem Kind, das immer wieder anzusprechen und zu gucken, wo ist denn noch irgendwas
215 gut, wenn auch alles schief geht. Es gibt immer irgendwas. *Das ist so naja, das ist sowas,*
216 *wo ich denke, das muss.* Und es gibt auch ein Punkt, das muss ich schon sagen, wenn es
217 dann wirklich gar nicht mehr geht, dass man sich das auch eingesteht, auch als Lehrer oder
218 als Pädagoge, oder wie auch immer. Dass man einfach sagt: „Nee, das ist jetzt auch nicht
219 mehr unsere Arbeit.“ Das gibt's halt, also das finde ich ganz oft das, dass man sagt: „Bin ich
220 jetzt dafür zuständig, oder **kann** ich das überhaupt, bin ich da zuständig, ist da nicht jemand
221 anders gefragt?“ #00:20:02#

222 I: Ok. Gibt es noch irgendwas, was du noch ergänzen, noch erzählen möchtest? #00:20:10#

223 B8: Wenn du nichts mehr wissen möchtest? (beide lachen) #00:20:12#

224 I: Vielen, vielen Dank auf jeden Fall für die Teilnahme #00:20:20#

2.2.9. INTERVIEW B9

Leitfadeninterview: Traumapädagogik in der Praxis	
Interview-Nr.	9
Datum	06.01.22
Ort	Förderschule St. Rafael, Altleiningen
Dauer der Aufnahme	00:24:27
Befragte Person	B9
Datum der Transkription	09.01.22
Besonderheiten	Unterbrechung durch hereinkommenden Kollegen

1 I: Also zuerst würde mich interessieren, was du unter einem Trauma verstehst. Also keine
2 wissenschaftliche Definition, sondern einfach dein Verständnis. #00:00:08#

3 B9: Ein Trauma. (Atmet geräuschvoll aus) Ein Trauma ist für mich eine seelische Verletzung
4 und die kann ganz unterschiedlich sein. Die kann durch eine extreme soziale Vernachlässi-
5 gung geschehen, die kann durch bestimmte Ereignisse geschehen, es kann durch einen
6 Prozess von Missbrauch oder körperlichen Misshandlungen geschehen. Das ist für mich
7 Trauma. #00:00:37#

8 I: Und was kann das für Folgen haben? #00:00:40#

9 B9: Es kann (3) Impulsstörungen haben. Es äußert sich ganz, ganz unterschiedlich. Ich
10 glaub das ist eine **riesige** Palette, die ich hier schon erlebt hab. (5) Ich glaube, es sind ganz
11 viel; es sind Tics, es sind Bindungsstörungen, (4) es sind ungewöhnliche Verhaltensweisen,
12 (6) die im ersten Moment für die Umgebung sehr verstörend wirken können. (4) Es kann sich
13 in, *wie kann ich das am besten formulieren*, ja, in plötzlichen emotionalen Aussetzern äu-
14 ßern, wenn Kinder mit einer bestimmten Situation konfrontiert werden, die sie als traumatisch
15 erlebt haben. (4) Dann, ich hab jetzt gerade direkt jemanden vor Augen, jemand, der Körper-
16 kontakt, gewöhnlich genießen Kinder Körperkontakt, (Unterbrechung durch hereinkommen-
17 den Kollegen #00:02:18# - #00:02:32#) wo dieser Körperkontakt sehr gemieden wird. (4)
18 Aber wie gesagt, das Spektrum ist sehr, sehr groß. (3) Und manchmal ist es auch einfach so,
19 dass regelrecht ich merke, dass ganz bestimmte, ja ich hätte fast gesagt, so körperliche Aus-
20 fälle da sind, wenn es ganz schlimm ist. #00:02:58#

21 I: Wie zum Beispiel? #00:03:01#

22 B9: Ja, (3) also, dass dann (imitiert zittern) gezittert wird, ja so *etwas*. #00:03:10#

23 I: Und wenn es um traumatisierte Kinder und Jugendliche geht, wer ist da zuständig und ar-
24 beitet mit ihnen? #00:03:16#

25 B9: Ja. (7) Ich finde das Ganze sollte aus meiner Sicht ein Netzwerk sein. Das sollte nicht
26 allein geschehen, sondern ich verstehe mich als ein Pädagoge, der um Traumatisierung
27 **weiß**, der dafür sorgt, dass wenn ein Kind traumatisiert ist, dass es eine Stabilisierung erf-
28 bekommt. Und ich versuch, das Kind zu fördern und auch Gegenerfahrungen zu liefern. Das
29 ist einer meiner ganz großen (3) Herausforderungen. Das ist das, was ich als sehr wichtig
30 ansehe. #00:04:10#

31 I: Wie kann man, wie kann es gelingen, dass man Gegenerfahrungen bietet? #00:04:16#

32 B9: Ich glaube, das ist auch wieder ein großes Spektrum. (beide lachen) #00:04:20#

33 I: Du kannst das gerne ausführen. (beide lachen) #00:04:23#

34 B9: Okay, dann fange ich mal an. Das Kind soll sich in meiner Umgebung absolut sicher füh-
35 len. Es soll sich sehr, sehr sicher fühlen. Ich schenke ihm Zeit. (6) Ich versuche ihm zu ver-
36 mitteln, wieviele es eigentlich Wert ist, (3) was es alles kann. (7) Ich möchte Freude herauskit-
37 zeln, (3) es soll Spaß haben, es soll merken, dass ich selber an dem Kind auch Spaß habe,
38 (3) dass es nicht geschauspielert ist, sondern dass es spürt: „Du bist wirklich ein tolles Kind.“
39 Das ist eine, wie ich finde, **ganz**, ganz wichtige Gegenerfahrung, weil das Selbstbild dieser
40 Kinder ja oft sehr negativ ist und das Kind soll merken: „Es gibt so viele Fähigkeiten, die ich
41 hab, so viele Talente, und ich hab zwar erfahren, von, vielleicht sogar wichtigen Bezugspers-
42 sonen von mir, dass ich angeblich gar nichts kann, dass ich nichts Wert bin, aber in Wirklich-
43 keit **bin** ich es doch sehr.“ Und da gucke ich auch auf das Netzwerk. Das heißt, also in unse-
44 rem Fall, primär die Klasse. Meine Kollegin tickt ganz ähnlich. (lacht) Ich glaube, da sind wir
45 wirklich absolut auf einer Linie. (5) Mir ist es wichtig, Psychologen mit ins Boot zu holen, die
46 Gruppe, die Eltern. (3) *Ja*. #00:06:39#

47 I: Und wie gelingt die Kooperation mit den verschiedenen Personengruppen, die du gerade
48 angesprochen hast? #00:06:47#

49 B9: Das ist ganz unterschiedlich. (3) Oft gelingt es ganz gut. Also Klasse gelingt zurzeit ab-
50 solut super, mit der Kollegin sowieso. (lacht) (3) In den Gruppen hängt es viel vom Verständ-
51 nis ab, auch von der **Zeit**, die den Erziehern zur Verfügung steht. (4) Das ist bei den Psycho-
52 logen auch ganz ähnlich, die sind alle sehr stark eingebunden. Das bräuchte da auch noch
53 eine stärkere Personalausstattung, aus meiner Sicht. (5) Also das ist schon sehr unter-
54 schiedlich. Aber im Großen, tendenziell würde ich sagen, dass es eher gelingt, *ja*.
55 #00:07:49#

56 I: Und du hast vorhin angesprochen, dass sich die Kinder auf jeden Fall sicher fühlen müs-
57 sen. Wie kann das gelingen? #00:07:55#

58 B9: Das hängt, (7) es hängt erstmal, ich glaub viel; der **Ort**. Für mich ein sicherer Ort ist zum
59 Beispiel das Klassenzimmer. Ja, also erstmal muss das durch unsere ganze Haltung gelin-
60 gen. Das ist das A und O, glaube ich. (4) Das Klassenzimmer muss etwas ausstrahlen, wo
61 man sagt: „Ja, hier fühle ich mich Zuhause.“ (4) Die Kinder dürfen das Klassenzimmer mit-
62 gestalten. Wir machen das immer **so**, dass wir gegen **Ende** des Schuljahres (3) das Klas-
63 senzimmer leerräumen und mit dem Schuljahr gestalten die Kinder selber ihren Raum. Es
64 wird ihr Raum, ihr Zuhause des schulischen Lernens. (5) Es ist wichtig, dass wir Regeln be-
65 achten, dass wir dafür sorgen, dass Regeln beachtet werden, dass Grenzenver- Überschrei-
66 tungen auch Konsequenzen haben, dass Kinder so etwas merken: das ist der Fall, es ist
67 spürbar. (5) Sicherheit heißt für mich auch, dass Kinder **das** bekommen, was sie brauchen.
68 Das kann manchmal etwas ganz Elementares sein. Ich hab das schon erlebt in Konflikten,
69 dass ich dann frag, auch wenn das Kind völlig außer sich ist: „Was magst du jetzt? Brauchst
70 du jetzt grad mal ein Glas Wasser? Oder wie sieht's aus, ein Bonbon, ja?“ Damit es wirklich
71 spürt: ich werde hier ernst genommen in meinen Bedürfnissen. Das Bonbon tut mir gerade
72 gut, ich spüre es. (3) Ja. #00:10:34#

73 I: Okay, ich hab noch ein paar Rückfragen zu ein paar Punkten die du gesagt hast. Einmal
74 zu der Haltung. Wie genau muss die sein, dass das Kind sich sicher fühlen kann?
75 #00:10:44#

76 B9: Die Haltung muss aus meiner Sicht authentisch sein. (7) Wir sollten selber schon abge-
77 klärte Personen sein, aber solche, und das meine ich mit authentisch, die auch Fehler haben
78 und Fehler zugeben können, die sich entschuldigen können, die aber auf der anderen Seite
79 ein, durch das ganze Handeln, ein Werteangebot machen, wo die Kinder spüren: ja das ist
80 etwas anderes als das, was ich erfahren habe. #00:11:30#

81 I: Okay. Und zu den Regeln und Grenzüberschreitungen. Wie lässt sich das gut umsetzen,
82 dass es gut angenommen wird? #00:11:41#

83 B9: Was (6) ich immer wieder festgestellt hab ist, dass Kinder die Sinnhaftigkeit erleben
84 müssen. (5) Dass sie nachvollziehen können, warum es diese Konsequenzen gibt. (4) Und
85 sie müssen auch machbar und ertragbar sein und auf die Person auch zugeschnitten. Also
86 nicht einer, die aus einem Ordner hervorgezogen wird, sondern die mit der Ursache der
87 Konsequenz zu tun haben. (5) Und dann gibt's noch eins, genau: Die Kinder sollen spüren,
88 dass es **keine** Strafe ist, sondern eine Konsequenz aus ihrem Verhalten. #00:12:48#

89 I: Wie kann man das schaffen, dass es so auch wahrgenommen wird? #00:12:55#

90 B9: Reden. (beide lachen) Und wir haben es ja gerade auch gemacht, wir haben ja auch
91 **gelacht**. Also, wenn das möglich ist, auch zu signalisieren: „Ich meine es gut mit dir, es geht
92 hier nicht um Strafe.“ (5) Ja. #00:13:22#

93 I: Am Anfang hattest du verschiedene Folgen, die aus Traumata resultieren können, ange-
94 sprochen. Wie kann damit im Schulalltag umgegangen werden, wie kann darauf reagiert
95 werden? #00:13:35#

96 B9: Mit, erst mal, mit einer ganz großen persönlichen Flexibilität von uns Lehrkräften. (6)
97 Was auch bedeutet, wir müssen selber ziemlich fit sein (lacht), auch körperlich fit (lacht). Das
98 sag ich jetzt mit 63 (beide lachen). Ich merke, da brauch ich mehr als früher (lacht). Ja, wir
99 müssen da wirklich gut ausbalanciert sein, wie ich finde. Wir müssen uns nach wie vor die
100 Lebensfreude erhalten, wir dürfen nicht bitter werden an dem, was Kinder erlebt haben. Wir
101 brauchen irgendwo selber einen Ort, wo wir solche Geschichten erzählen können. Und das
102 finde ich **richtig** schwer, das fällt mir sehr schwer. (7) Jetzt muss ich nochmal rekapitulieren
103 wie war nochmal die Frage? (I: Wie auf die verschiedenen Folgen, die aus Traumata resul-
104 tieren, wie darauf reagiert werden kann in der Schule?) Wie können wir darauf reagieren?
105 Ja, wie gesagt, also wir müssen gucken, erstmal was können wir überhaupt selber leisten.
106 Also, ich traue mir nicht alles zu. Ich traue mir zu, ein Kind zu stabilisieren. (4) Aber **manches**
107 muss ich abgeben an fachlich kompetentere Kolleginnen und Kollegen. (5) Ja, wie reagiere
108 ich darauf? Auch nochmal ein Kind zu schützen, das in einer speziellen Situation ist, indem
109 wir meinetwegen in einen anderen Raum gehen, wo es selber nicht eine bestimmte Rolle
110 spielen muss, sondern einfach da sein kann. Für mich ist eine der ganz wichtigen Dinge, wie
111 ich darauf reagieren kann: Dass ich für das Kind da bin. Das ist für mich, das hat für mich
112 eine religiöse Dimension. Ich bin ein glaubender Mensch, der an das Gute glaubt, der sehr
113 wohl weiß, dass nicht alles gut ist, aber der trotzdem an das Gute glaubt. Und meine Le-
114 benserfahrung hat mir gezeigt, dass das **Da**-sein für jemanden etwas Essenzielles ist
115 #00:16:40#

116 I: Und du hast vorhin von, zum Beispiel Schwierigkeiten im Bereich der Emotionen gespro-
117 chen, oder auch extreme Körperreaktionen. Hast du vielleicht ein Beispiel von einem Kind,
118 was mal bei dir in der Klasse war und wie man dann darauf reagiert hat? #00:16:58#

119 B9: Ja. (9) Ja, ich habe ein Kind vor Augen, das auch nicht mehr da ist. Es war so arg. Das
120 Kind hat sich unter den Tisch verkrochen, hat am ganzen Leib gezittert (imitiert zittern) und
121 ganz, ganz laut geschrien. Ich hab (4) am Tisch gesessen und habe beruhi-, habe versucht
122 sie zu beruhigen, das war ein Mädchen. (5) Es hat sehr lange alles gedauert. Das Kind war
123 **völlig** außer sich. Und dann kam unser Einrichtungsleiter und hat ein Glas Wasser gebracht
124 und ich hab das Kind auch gefragt: „Magst du auch trinken?“ Nein, wollte es nicht. Und dann
125 kam nach zehn Minuten/einer Viertelstunde der Einrichtungsleiter noch einmal und hatte

126 einen ganzen Teller, einen ganzen Obstteller dabeigehabt. Und dann habe ich (3) das Kind
127 gefragt (flüstert): „Hey, magst du auch probieren?“ Und dann, war's wie eine kleine Maus, die
128 mit der Nase schnüffelt und dann kam sie ganz vorsichtig aus dem, unterm Tisch hervor und
129 fing dann an Weintrauben zu essen. Und das war für mich eine ganz berührende Situation.
130 (3) Aber das Kind war **völlig** außer sich und es war eines der am stärksten traumatisierten
131 Kinder, die ich hier erlebt habe. Das ist auch am, ist auch über meine Grenzen ein Stück
132 hinaus gegangen und es war der psychologische Dienst da drin involviert. Es war viel drin
133 involviert, ja. #00:19:23#

134 I: Und wenn du jetzt an eine solche Situation denkst, wo siehst du da Chancen der Trauma-
135 pädagogik, mit dem Wissen was man dann lernt und den Methoden, die dazu gehören?
136 #00:19:34#

137 B9: Ich glaube, (6) es ist tatsächlich gut, dem Kind diese Gegenerfahrung zu zeigen. Das ist
138 für mich die große Chance. Dem Kind zu zeigen: hier kannst du erstmal sein, der du bist.
139 Und wenn dann solche Dinge erfolgen, solche Ausraster, so **unglaubliche** Ausraster. (3)
140 Das war ganz ähnlich, ich weiß nicht, du hast bestimmt diesen Film, wie hieß der nochmal,
141 diese grenzüberschreitende (I: Systemsprenger?) Systemsprenger, ja. Ich hab bei diesem,
142 als ich den Film gesehen hab, immer an dieses Kind denken müssen. (4) Ich glaube, dieses
143 Aushalten von solchen Kindern, das können wir schon. Wir können ihnen Gegenerfahrungen
144 bieten, wir können ihnen zeigen, dass wir sie wirklich gernhaben, trotz aller Ausraster. Ich
145 hab das Kind wirklich sehr gerne gehabt und da muss ich oft dran denken, ja. (3) Und ich
146 hab mir größte Mühe gegeben, das Kind rundum zu fördern. Dass es einfach spürt: „Ja ich
147 bin hier, wie alle anderen werde ich ja gefördert, ich bin nichts Besonderes, aber ich bin
148 trotzdem hier angenommen und ein tolles Kind.“ Das versuche ich zu vermitteln und ich will
149 für, ich sage mal, ich will wetten, meine Kollegin, die du eben interviewt hast, die denkt da
150 ganz genauso. Da bin ich mir ganz sicher und da sind wir als **Team** auch wirklich ganz eng
151 beieinander. #00:21:40#

152 I: Und wo siehst du vielleicht aber auch Grenzen der Traumapädagogik, gerade in der Schu-
153 le? #00:21:46#

154 B9: Die gibt es. Die gibt es in der Tat. Wir sind keine Therapeuten. Ich maße mir nicht an,
155 Therapeut zu sein. (4) Ich fördere Kinder, die Kinder die ja traumatisch, traumatisierte Kin-
156 der. Aber ich bin kein Therapeut, (3) da braucht es mehr. #00:22:15#

157 I: Okay, gibt es noch irgendwas, was du noch ergänzen, noch erzählen möchtest?
158 #00:22:23#

159 B9: Ich glaube, es ist gut, sich in diesem Bereich weiterzubilden. (5) Es ist gut, sich selber in
160 den Blick zu nehmen, vielleicht auch mal die eigenen Traumata (lacht auf). (5) Also mit gut

161 meine ich hilfreich. (7) Und ich glaube, das Arbeiten an einer eigenen Haltung, das ist ziem-
162 lich entscheidend. (3) Und man sollte wissen (4) wo die eigenen Grenzen sind. (7) Ich habe
163 auch schon mal gesagt: „Ich kann nicht mehr.“ Und (7) ich fand es dann bemerkenswert,
164 dass Kolleginnen und Kollegen dann gesagt haben: „Wir unterstützen dich“, oder „wir unter-
165 stützen euch nochmal“ und „wir finden nochmal neue Lösungen“. Und die haben wir dann
166 tatsächlich gefunden, das war unglaublich und das Kind ist **immer** noch da, was ich nicht für
167 möglich gehalten hab. (3) Und wir haben durch diesen Prozess, den wir da angestoßen ha-
168 ben, etwas erreicht, was ich tatsächlich nicht für möglich gehalten hab, ja. #00:24:08#

169 I: Das ist schön. #00:24:09#

170 B9: Ja, aber das, dazu braucht es gute Kollegen. #00:24:15#

171 I: Okay. Dann vielen, vielen Dank. (beide lachen) #00:24:23#

172 B9: Ja, Anna, gerne. (lacht) #00:24:27#

2.2.10. INTERVIEW B10

Leitfadeninterview: Traumapädagogik in der Praxis	
Interview-Nr.	10
Datum	06.01.22
Ort	Förderschule St. Rafael, Altleiningen
Dauer der Aufnahme	00:17:43
Befragte Person	B10
Datum der Transkription	10.01.22
Besonderheiten	-

1 I: Also, zuerst würde mich interessieren, was du unter einem Trauma verstehst. Also es geht
2 um keine wissenschaftliche Definition, sondern einfach dein persönliches Verständnis davon.
3 #00:00:08#

4 B10: Ein schwerwiegendes Erlebnis, das man gemacht hat. Egal, in welche Richtung. (3)
5 Sag ich mal, ob Angst, oder ob (3), ja, die meisten Traumas werden wohl mit Angst behaftet
6 sein. Aber es gibt ja auch noch andere Formen wo, (4) wie drücke ich das aus? (Lacht auf)
7 Das ist eine gute Frage, da habe ich mich selbst wieder reingelegt, gerade. Ja, ich sag mal,
8 es gibt ja auch, sag ich mal, Dinge, die nicht unbedingt mit **Angst** behaftet sind, wo man
9 aber trotzdem sich dann wieder in irgendwelche Situationen zurückverfrachtet fühlt, wo man
10 sich **hilflos** vorgekommen ist, *zum Beispiel*. Das muss ja nicht unbedingt mit Angst zu tun
11 haben. Hilflosigkeit. #00:01:03#

12 I: Und was kann so ein Erlebnis vielleicht für Folgen haben? #00:01:05#

13 B10: Ich (11) ich denk teilweise bis zu weitreichenden Beeinträchtigungen im, Führungs-
14 zeichen, „normalen“ Leben. Also, dass man bei gewissen Situationen dann auch einfach sich
15 nicht mehr der Situation gewachsen fühlt und deswegen auch diese nicht **meistern** kann.
16 #00:01:40#

17 I: Und wenn es um traumatisierte Kinder und Jugendliche geht, wer ist da zuständig und ar-
18 beitet mit ihnen? #00:01:48#

19 B10: Sollte im besten Falle, also jetzt, ich sag mal, wenn wir von **hier** aus gehen, der psy-
20 chologische Dienst mitunter sein, aber auch die Bezugserzieher, -personen oder Bezugsleh-
21 rer vielleicht auch, oder das System an **sich**, da haben wir ja in jedweder Situation dann
22 auch ein bisschen, vielleicht auch anders reagieren sollte, Rücksicht nehmen sollte auf die
23 betreffende Person. #00:02:20#

24 I: Und wie funktioniert da die Kooperation, jetzt mit den Personen, die du gerade aufgezählt
25 hast? #00:02:28#

26 B10: Mhm (5) eigentlich läuft es hier ganz **gut**. Es sei denn, man hat unterschiedliche Auf-
27 fassungen, oder vielleicht gibt es auch Dinge, die noch nicht, sag ich mal benannt sind, wo
28 man vielleicht auch bloß so ein Gefühl dazu hat, oder die unausgesprochen im Raum
29 schweben und dann gehen natürlich die Meinungen auch auseinander. Dann ist dement-
30 sprechend auch manchmal die Zusammenarbeit nicht **so**, wie sie vielleicht sein könnte,
31 wenn Dinge ausgesprochen wären und jeder dann mal sagen würde, okay, das war so oder
32 das ist so. #00:03:08#

33 I: Und du hattest ja auch gesagt, dass auch die Lehrer Bezugspersonen sind. Wie reagiert
34 man hier in der Schule auf Kinder oder Jugendliche, die Traumatisierendes erlebt haben?
35 #00:03:20#

36 B10: Ich denke **hier** erstmal mit sehr viel Verständnis, so habe ich es bisher erlebt. Bis hin zu
37 Unterstützung für die Betroffenen. (4) Und auch dann im System auch gucken, wie kann dem
38 Kind weiterhin, auch außerhalb der Schule, dann damit geholfen werden, wenn sowas auf-
39 ploppt, oder wenn sowas ist. „Welche Erfahrungen hab ich gemacht? Was kann ich an den
40 Bezugserzieher oder die Erzieher in der Gruppe weitergeben? Was hat vielleicht geholfen?
41 Was ist vielleicht nicht hilfreich?“ Wo man schon auch erzählt kriegt, was die bösen Erzieher
42 dann immer machen, oder so, und ich denke, das, daraufhin sollte es dann hinauslaufen.
43 #00:04:09#

44 I: Du hast gerade gesagt, mit viel Verständnis und Unterstützung. Wie kann das gelingen?
45 #00:04:15#

46 B10: Also (7) ich mach's für **mich** so, dass ich erstmal vollkommen unbedarft auch an die
47 Kinder ran gehe. Ich lese' mir zwar eine Akte durch und, aber ich passe dann halt auch nicht
48 unbedingt drauf auf, und sag: „Oh, jetzt darf ich nicht triggern, bloß nicht triggern“, oder so,
49 sondern ich geh ganz normal mit den Kindern um. Und **wenn** es dann passiert, dann muss
50 ich das Verständnis zeigen und nicht dann irgendwie sagen: „Ouh, was ist denn jetzt los?“
51 und Beziehungsabbruch oder sonst irgendwie was, oder alles in Frage stellen, sondern ein-
52 fach, das ist jetzt noch in dem Moment so. Und wenn es dann irgendwie **rum** ist oder man
53 wieder runtergekommen ist und dann kann man sich auch nochmal; also ich arbeite ja vor-
54 wiegend gerne mit **Großen**, mit den Jugendlichen, weil mit denen kann man sich dann nach-
55 her nochmal drüber unterhalten. In den meisten Fällen geht das. (3) Da dann auch wieder
56 Verständnis zeigen, oder sich auch gegebenenfalls dafür **entschuldigen**, ne, wenn man was
57 getan hat, was das Ganze hervorgerufen hat. #00:05:20#

58 I: Wenn du jetzt auf deine eigene Arbeit schaust, auf was legst du da Wert? #00:05:25#

59 B10: Echtheit. (4) Also ich glaub, alles, was ich versuche zu vermitteln, meine ich auch ge-
60 nauso, wie ich's dann sage. Ja, das ist, ich glaub da drin liegt auch ein großer **Schlüssel**.
61 Weil wenn ich irgendjemandem was vorspiele, ich glaube, die Kinder hier, gerade die Kinder
62 hier, *die merken das sofort*. (3) Da ist auch wirklich Authentizität, und ja, das ist so; ich ma-
63 che viel aus dem Bauch raus, dann einfach, weil ich auch nicht sag, ich geh jetzt die einzel-
64 nen pädagogischen Schulen durch, was hab ich mal gelernt, was könnte ich jetzt noch ma-
65 chen. Sondern ich mach eigentlich **das**, was ich in dem Moment selbst gewollt hätte, wenn
66 ich in der Situation wäre; was mein Gegenüber tut. So würde ich es beschreiben. #00:06:25#

67 I: Und kannst du vielleicht trotzdem ein paar Methoden beschreiben, die du als sehr effektiv
68 erlebt hast? #00:06:33#

69 B10: Ja, ich sag mal bei den Großen gerade, ist es wirklich so, eher so konfrontativ-
70 pädagogisch zu arbeiten. Auch mal nicht unbedingt wertschätzend zu benennen, was ist jetzt
71 grad scheiße, oder so, sondern dann wirklich sagen: „Das ist scheiße und so geht das nicht.“
72 Das, ich denke, und wenn das **echt** ist, und auch nicht einfach instrumentalisiert ist, wenn
73 man dann einfach herumschreit wie so ein Irrer, oder so, sondern wirklich, einfach wirklich
74 mal: „Ey pass auf, das war jetzt richtig scheiße gerade.“ Dann kann das das Gegenüber
75 ganz anders annehmen. #00:07:09#

76 I: Wann gibt es Methoden, die in der gesamten Schule Anwendung finden? #00:07:15#

77 B10: Ich denke bei uns ist, dass wir wirklich alle so ein bisschen diesen lösungsorientierten
78 Ansatz in allem so ein bisschen trotzdem drin haben, weil wir dann immer wieder gucken
79 wollen, auch wenn was richtig scheiße ist: „Was kannst du, also was kann das Gegenüber
80 tun, oder wie können **wir** dich unterstützen, dass wir das schaffen, dass es wieder anders

81 wird?“ Das ist hier in der Schule ganz groß, mittlerweile schon ein gelebtes Ding. Das ist
82 nicht mehr so ein aufgesetztes Ding, sondern wirklich schon so ein Gefühltes. Ich glaube,
83 deswegen arbeitet auch unser Team so gut miteinander auch, weil wir alle so dasselbe Ver-
84 ständnis ungefähr haben. #00:08:05#

85 I: Du hattest am Anfang gesagt, dass Traumata oft mit Gefühlen von Angst und Hilflosigkeit
86 verbunden sind. Konntest du das bei Jugendlichen schon beobachten und wenn ja, wie geht
87 man damit um? #00:08:22#

88 B10: Indem man, glaube ich, einfach das Gefühl gibt, da zu sein. Also da gibt's dann halt
89 auch gar nicht irgendwie so Reaktionen wie: „Ey, hör auf“, oder, ne, je nach dem, was halt
90 passiert, klar, muss man auch zur Not; als ich in der Gruppe gearbeitet habe, dann auch mal
91 ein Kind, das anfängt sich selbst zu verletzen, auch mal irgendwie **festhalten**, oder so. Aber
92 dann trotzdem einfach nur da sein, gar nicht viel, also ich rede dann nicht viel, ich bin einfach
93 bloß präsent. Und ich glaub, das hilft dann ganz viel, bis das Kind von sich aus dann wieder
94 (3) ja, oder man merkt, ich finde, man merkt das dann, wenn das Kind runterkommt, oder
95 wenn es dann wieder, ja, wenn es vorb-, wenn dieser „Anfall“, in Anführungszeichen, dann
96 sag ich mal vorbei ist, oder die Retraumatisierung, dann merkt man, also ich hab das Gefühl,
97 man merkte das. Und dann kann man auch ganz langsam auch wieder ins Gespräch
98 einsteigen. #00:09:16#

99 I: Denkst du Traumapädagogik könnte da auch Chancen bieten, mit dem Wissen was man
100 mitnehmen kann, auch um verschiedene Methoden? #00:09:34#

101 B10: Ich glaub schon. (3) Also wenn's da irgendwie (3) Bücher gibt, dann zum, wo man sich
102 schon vorher schon mal damit auseinandersetzen kann, wenn es dann wirklich große
103 Sammlungen gibt, wo, wie reagiere ich, wenn. (3) Das könnte vielen **jungen** Kollegen, glau-
104 be ich, auf jeden Fall helfen, ansonsten muss man das echt, glaube ich, wirklich hart erler-
105 nen. Ich glaub, ich geh mittlerweile halt wirklich auch schon anders damit um, wie vor fast 20
106 Jahren, als ich mit dem Job angefangen hab. (3) Da gibt's schon auch Veränderungen, wie
107 man selbst damit umgeht. #00:10:20#

108 I: Also hättest du damal-, also am Anfang gerne mehr Wissen in dem Bereich gehabt?
109 #00:10:24#

110 B10: Ja, schon, gerade in den Einstiegsjahren. Also, wenn man dann sag ich mal, von einem
111 einigermaßen gut behüteten Elternhaus kommt und die Schule ganz normal durchgelaufen
112 ist und so, dann ist das schon erstmal heftig. Früher waren die Kinder auch nochmal anders
113 wie heute. Früher waren sie eher gewalttätiger, wenn, so, also fand ich. Früher waren die
114 Kinder einfach anders unterwegs. Heute sind sie eher sehr psychisch stark belastet. Ich find,
115 da gibt es so in den letzten zehn/zwölf Jahren schon einen Umschwung. So von den typi-

116 schen Schwererziehbaren jetzt zu diesen, ja, ganz oft stark psychisch beeinträchtigten Kin-
117 dern, die wir hier dann wirklich auch haben und mit denen wir arbeiten. *Ja*. Das war früher
118 eine andere Qualität an Jugendlichen, die man so betreut hat. #00:11:24#

119 I: Wie kann man damit umgehen, wenn die Kinder und Jugendlichen so schwere psychische
120 Belastungen mit sich tragen? #00:11:33

121 B10: Ich denk, da auch wieder mit viel Rücksichtnahme und mit viel Verständnis in gewissen
122 Situationen. Klar gibt es klar abgesteckte Grenzen und Regeln, *egal welche*, also ob es jetzt
123 Gruppe ist oder Schule. Aber auch mit einem gewissen, ja, ich sag mal mit einem gewissen
124 Grad von Flexibilität, dass man auch drauf reagiert und nicht unbedingt jedes Mal dann auch
125 reinhaut. So würde ich sagen. #00:12:09#

126 I: Kannst du vielleicht ein bisschen beschreiben, wie das für dich am Anfang war, als du an-
127 gefangen hast zu arbeiten? 00:12:14#

128 B10: Am Anfang war ich mit diesen Situationen komplett überfordert, weil das **kannte** ich so
129 nicht, dass Kinder dann einfach komplett ausrasten, Stühle werfen, was auch immer, also
130 nicht mehr haltbar sind, nicht auf Ansprachen reagieren, oder so. (4) Daher hatte ich, ich sag
131 mal, da bin ich immer mehr reingewachsen, so. Ich glaub, das **kann** man auch nicht wirklich
132 aus einem Buch lernen, das muss man **erleben**. (3) Und dann kommt es, glaub ich, auch auf
133 die eigene Resilienz an, wie kann ich damit umgehen? Ich habe viele Kollegen auch schon
134 kommen und gehen gesehen, in den Jahren, die das dann auch vielleicht nicht so konnten.
135 Und wo dann vielleicht auch die eigene Vita wieder so ein bisschen mitspielt, was hat man
136 selbst erlebt oder was, ne so, naja da könnte man jetzt Kreisbilder malen, das ist ja alles wie
137 so ein Kreislauf. (4) Ja und am Anfang, da, ja, wie hab ich das; irgendwann wurde es dann
138 halt so zu „okay, das **ist** so, die Kinder **sind** so.“ Das habe ich so für **mich** persönlich, habe
139 ich das dann so abgespeichert und habe es dann irgendwann, konnte ich es nehmen. Da
140 guckt man dann eher (...??) #00:13:34#. Ein Teil ist **so**, aber im Großen und Ganzen sind es
141 ja eigentlich auch ganz tolle, wunderbare Menschen. #00:13:42#

142 I: Was hat dir da geholfen in der Zeit? #00:13:45#

143 B10: Ich hatte eine gute Einrichtung, in der ich angefangen hatte, muss ich sagen. Es war
144 relativ klein, das war private Trägerschaft, wir waren sechs Leute, mit mir, und 30 Kinder, die
145 so jeden Tag individuell betreut worden sind in der Tagesgruppe. Und das Team, das da
146 war, das war hochprofessionell und die hatten auch schon den lösungsorientierten Ansatz
147 integriert und haben den dann auch **mir vorgelebt** und haben mich dann auch teilhaben
148 lassen und ich glaube, das hat mir sehr geholfen. (3) Weil ich da auch einfach ein Gegen-
149 über hatte, das mich dann da auch fangen konnte, das mir dann auch die (3) eigene Unter-

150 stützung dann da gegeben hat, wo ich gebraucht hab, um dann da auch mit zurechtzukom-
151 men. Das hat mir sehr viel geholfen. #00:14:45#

152 B10: Und wo würdest du sagen, liegen vielleicht auch Grenzen der Traumapädagogik, gera-
153 de in der Schule? #00:14:50#

154 I: (Atmet geräuschvoll aus) (9) Ich denk mal, die Grenzen sind dann wirklich **da** gesetzt, wo
155 es wirklich um selbst- oder fremdgefährdendes Verhalten geht, weil es dann relativ schwierig
156 ist, (6) da sich als Lehrer, glaube ich, auch zu positionieren. Klar, im ersten Moment hilft
157 man, oder hält fest, oder sonst was, aber das ist glaub ich nochmal so eine andere Ge-
158 schichte, finde ich, wie wenn das jetzt in der Gruppe, wo man einen Lebensalltag praktisch
159 für das Kind bildet, wo man praktisch der Elternersatz ist, das ist man in der **Schule** ja nicht
160 in dem Sinne. Und ich glaub da ist nochmal so, (3) ja, so eine unsichtbare Grenze, glaub ich,
161 wo ich auch schon gemerkt habe, wäre das jetzt in der Gruppe, wo ich noch in der Gruppe
162 gearbeitet hab, hätte ich wahrscheinlich anders reagiert, wie hier. (3) Man hat ja auch eigent-
163 lich einen anderen Auftrag, hier in der Schule. #00:16:07#

164 I: Und wenn es zu solchen Situationen hier kommt und man merkt: „Okay, hier ist jetzt so
165 eine Grenze“, wie geht man dann weiter vor? #00:16:16#

166 B10: Das Gute ist, dass wir hier eigentlich nie alleine sind. (3) Entweder hole ich mir Unter-
167 stützung, oder ich unterstütze, je nach dem, **wo** es halt ist, **wie** es ist, kriegt man die Unter-
168 stützung oder unterstützt selbst. Und dann gibt's hier ja auch schon relativ klare, (3) teilweise
169 Vorgaben: was passiert, wenn. Und dann gibt es Arbeitsgruppen, die sich damit beschäftigt
170 haben, was muss passieren, wenn gewisse Dinge passieren. (3) Ja, ob man die dann
171 manchmal hilfreich findet, das ist dann fraglich (lacht auf), aber die gibt es dann halt einfach
172 und dann muss man sich daran halten, muss die abarbeiten. (6) Es passiert relativ selten,
173 glaube ich, *in letzter Zeit*, also das ist schon echt lange her. Aber es ist; ich glaub die Unter-
174 stützung ist einfach das, was wirklich das Wichtige daran ist, dass wir hier nicht allein sind.
175 #00:17:28#

176 I: Okay, gibt es noch irgendwas, was du noch ergänzen noch erzählen möchtest?
177 #00:17:33#

178 B10: Nein, eigentlich, wenn du keine Fragen mehr hast. #00:17:39#

179 I: Ne, dann vielen, vielen Dank für die Teilnahme. #00:17:41#

180 B10: Ja, gerne. #00:17:43#

3. KATEGORIENHANDBUCH

Nummer	Kategorienbezeichnung	Definition	Ankerbeispiel
HK1	Selbstverständnis von Trauma	Aussagen über das subjektive Verständnis von Trauma	„ein <u>Ereignis</u> im Leben eines Menschen, das für eine, zumindest für eine geraume Zeit, oder lebenslang, als Belastung, als <u>seelische</u> Belastung weiter bestehen bleibt und das immer wieder an die Oberfläche drängt und quasi bearbeitet werden will und aufgelöst werden will“ (B1, Z. 4-7)
SK1.1	Ursachen	Umfasst mögliche Erlebnisse, die zu einem Trauma führen können	„durch eine extreme soziale Vernachlässigung geschehen, die kann durch bestimmte Ereignisse geschehen, es kann durch einen Prozess von Missbrauch oder körperlichen Misshandlungen geschehen.“ (B9, Z. 4ff.)
SK1.2	Traumafolgestörungen	Beschreibungen über mögliche Folgen in Form von Verhaltensweisen oder Beeinträchtigungen in Entwicklungsbereichen, die ein Trauma mit sich bringen kann	„ein Leben, Aktions- und Reaktionsweisen im, zumindest im <u>sozialen</u> Miteinander auch beeinflusst und halt das <u>Wohlbefinden</u> eines Menschen auch sehr beeinträchtigt und die Fähigkeit einschränkt, ein glückliches Leben führen zu können“ (B1, Z. 7-10)
HK2	Zuständigkeiten und Maßnahmen	Aufzählung von Personen(gruppen), die mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen arbeiten	„ <u>alle</u> , die in der Förderung oder in der Entwicklung des Kindes Beteiligten, <u>alle</u> damit irgendwie arbeiten. Also ich glaube, dass im Kontext von Schule, Elternhaus, <i>ja</i> , alle die, glaube ich, zentrale Personen sind“ (B4, Z. 17ff.)
SK2.1	Zuständigkeiten und Kooperationen im St. Rafael	Beschreibung von Personen(gruppen), die im St. Rafael in die Arbeit mit traumatisierten Kindern und Jugendli-	„Bei uns hier im Haus sind es die Psychologen. Und in der täglichen Arbeit alle Helfer im System. Also sowohl Erzieher*innen, Lehrer*innen, und vom Prinzip her auch, also jeder Mensch, der hier mit dem Kind zu tun hat“ (B5, Z. 11ff.)

		chen involviert sind sowie deren Zusammenarbeit	
SK2.1.1.	Kollegium	Umfasst Beschreibungen des kollegialen Miteinanders sowie das traumapädagogische Element der Fürsorge der Mitarbeitenden	„wir als Team <u>stärken</u> uns gegenseitig, geben uns gegenseitig was. Du hast immer einen Ort für Psychohygiene, ja, und wir gehen weg von diesen Kleinteamen, wir sind <u>ein</u> Schulteam. Und dieses Wissen, das gibt Sicherheit, es gibt Vertrauen“ (B4, Z. 323ff.)
HK3	Traumapädagogik in der schulischen Praxis	Beschreibung der Umsetzung traumapädagogischer Elemente	<i>Hinweis: die Ausgestaltung wird in den untergeordneten Subkategorien detailliert ausdifferenziert und ergeben so ein Bild der Hauptkategorie</i>
SK3.1	Haltung	Umfasst Beschreibungen der Haltung der Lehrpersonen, auch im Blick auf traumatisierte Kinder und Jugendliche	„die Haltung ist auf jeden Fall eben wertschätzend [...] begründet auf diesen lösungsorientierten Annahmen . Also, dass ich der Annahme bin, dass das Kind für <u>den</u> Moment <u>das</u> tut, was er eben kann, ja, und das Beste für sich will, weiß auch, was das Beste für ihn ist, und Gleiches gilt für Eltern.“ (B5, Z. 62-66)
SK3.2	Beziehungsarbeit	Darstellung von Bedeutung, Ausgestaltung und Rahmenbedingungen der Beziehungsarbeit sowie möglicher Effekte gelungener Beziehungsarbeit.	„wenn die Beziehungsebene, das Vertrauen stimmt, dass die Kinder wissen können: „Ich muss keine Angst haben, er ist für mich da, er hilft mir, mir kann jetzt nichts passieren.“ Und dann glaube ich, das ist so die <u>Basis</u> , um dann ein Stückweit Verhaltensmuster, die da sind, aufzuweichen, zu verändern.“ (B4, Z. 56-59)
SK3.3	Emotionsregulation	Beschreibung von Methoden der Emotionsregulation und des Umgangs mit Krisensitua-	„Es steht ja auch nach wie vor dieser Satz im Fokus „Störungen haben Vorrang“. Und wenn es so <u>ist</u> , dann <u>ist</u> es auch so, dann kümmert man sich auch erstmal um die Störung.“ (B8, Z. 74ff.)

		tionen und Konflikten	„die Extremsituationen, da zählt's, [...] gerade in einer Krise, wenn es nicht mehr geht, <u>dann</u> muss man für sie da sein.“ (B4, Z. 171ff.)
SK3.4	Sicherer Ort	Umfasst Gelingensfaktoren zur Schaffung eines äußeren und inneren sicheren Ortes	„Also zum einen ist das, ist da ein hohes Maß an Verlässlichkeit notwendig. Und das sind Rahmenbedingungen, das sind auch Verlässlichkeiten in Bezug auf die Menschen, die mit dem Kind arbeiten. Also das Kind sollte wissen: Wer kommt denn <u>wann</u> , mit <u>wem</u> kann ich sprechen, wer ist für mich einfach, ja wer ist für mich zuständig, wem kann ich mich anvertrauen? [...] dass die Kinder auch hier sein <u>dürfen</u> . Also das wir sowas auch als Fachkräfte auch aushalten.“ (B5, Z. 80-87)
SK3.5	Regeln & Grenzen	Beschreibungen über den Umgang mit Regeln und Grenzen, deren Durchsetzung und das Verhalten bei Nichteinhaltung	„Was (6) ich immer wieder festgestellt hab ist, dass Kinder die <u>Sinnhaftigkeit</u> erleben müssen. (5) Dass sie nachvollziehen können, <u>warum</u> es diese Konsequenzen gibt. (4) Und sie müssen auch machbar und ertragbar sein und auf die Person auch zugeschnitten. Also nicht einer, die aus einem Ordner hervorgezogen wird, sondern die mit der <u>Ursache</u> der Konsequenz zu tun haben. (5) Und dann gibt's noch eins, genau: Die Kinder sollen spüren, dass es keine Strafe ist, sondern eine Konsequenz aus ihrem Verhalten.“ (B9, Z. 81-86)
SK3.6	Partizipation	Partizipationsmöglichkeiten der SuS	„das Klassenzimmer leerräumen und <u>mit</u> dem Schuljahr gestalten die Kinder selber <u>ihren</u> Raum.“ (B9, Z. 61f.)
HK4	Relevanz, Chancen und Grenzen der Traumapädagogik in der Schule	Umfasst Einschätzungen der Relevanz, Chancen und Grenzen der Umsetzung der Traumapädagogik in der	<i>Hinweis: die Ausgestaltung wird in den untergeordneten Subkategorien detailliert ausdifferenziert und ergeben so ein Bild der Hauptkategorie</i>

		Schule	
SK4.1	Relevanz und Chancen	Umfasst den Bedarf an traumapädagogischen Kenntnissen, die Bereitschaft zur Weiterbildung in diesem Bereich und mögliche Chancen	„Aber speziell für Traumapädagogik fände ich es schon <u>wirklich</u> wichtig, weil ja fast jedes Kind mittlerweile traumatisiert ist <i>bei uns in der Schule.</i> “ (B8, Z. 168f.) „noch genauer, noch sensibler eingehen zu können auf Menschen, die hier ankommen. Er- Meinen <u>Erkenntniswerkzeugkasten</u> besser auszustatten, also wo liegt denn eine Traumatisierung vor und aus welcher <u>Richtung</u> könnte die kommen, welche <u>Zeichen</u> deuten auf etwas hin“ (B1, Z. 144-150)
SK4.2	Grenzen	Umfasst mögliche Grenzen der Umsetzung der Traumapädagogik in der Institution Schule	„Grenzen auf jeden Fall auch in unseren Ressourcen und auch in der Zeit einfach und es ist ja auch nicht nur <u>ein</u> Schüler in der Klasse, sondern jetzt haben wir zwar nur acht oder neun, aber einfach auch, <i>diese</i> Grenzen sind: Personal, Zeit, die Ressourcen“ (B6, Z.78ff.)

4. KATEGORIENSYSTEM

Nummer	Kategorienbezeichnung	Definition
HK1	Selbstverständnis von Trauma	Aussagen über das subjektive Verständnis von Trauma
		<ul style="list-style-type: none"> - „ein <u>Ereignis</u> im Leben eines Menschen, das für eine, zumindest für eine geraume Zeit, oder lebenslang, als Belastung, als <u>seelische</u> Belastung weiter bestehen bleibt und das immer wieder an die Oberfläche drängt und quasi bearbeitet werden will und aufgelöst werden will“ (B1, Z. 4-7) - „allgemein gibt es wahrscheinlich auch noch die, das medizinische Trauma, also es gibt natürlich auch äußere Verletzungen“ (B1, Z.11f.) - „ein <u>Ereignis</u>, (3) das so <u>einschneidend</u> ist und so über meinen Horizont, oder dem, was ich bis jetzt erfahren hab, dass es mich kom-

plett aus der Bahn wirft. *Also das es*; ich habe nichts, was ich bis jetzt mit dem Trauma, oder was ich; (3) ich habe die Situation noch nicht **erlebt**, und deswegen komme ich mit dieser Situation gar nicht klar. So. Und das ist **so** krass, dass ich das nicht verarbeiten kann.“ (B2, Z. 4-8)

- „ich muss ja irgendwie gucken mit dieser, mit diesen Reizen umzugehen, oder mit diesen immer **wiederkehrenden** Reizen. Es kann ja sein, dass die Situation immer **wieder** kommt. [...] Das sind ja quasi immer wiederkehrende Traumata, die ich nicht verarbeiten kann und irgendwann lern ich, damit umzugehen, guck, dass ich mir subjektive, sinnvolle Strategien überlege, um irgendwie, ja, um irgendwie das zu überleben, für mich.“ (B2, Z. 11-17)
- „dass man mal ein **schlechtes** oder unangenehmes Ereignis hatte und man es irgendwie nicht mehr aus dem Kopf rauskriegt, sondern dass es immer irgendwie so im Kopf drin ist und man es immer wieder damit in Verbindung bringt [...] und man das irgendwie nicht so gut verarbeiten kann.“ (B3, Z. 4-11)
- „dass es ein Erlebnis gibt, das sehr emotional und tief einschneidend ist und wo die entsprechende Person dieses Erlebnis nicht richtig verarbeitet hat, oder auch ein Leben lang mit diesem **Trauma** immer wieder konfrontiert wird, weil der Mensch ja in irgendwelchen Situationen oft immer auf Erlebnisse zurückgreift, die er schonmal hatte. [...] Also ein Erlebnis, das emotional so tiefgründig war, so tiefgründig, dass es einen so **prägt** und als Mensch auch verändert oder auch ein Leben lang begleitet.“ (B4, Z. 4-14)
- „was ist ein Trauma und was ist keins? Ich glaub, die Abgrenzung ist schwierig, das ist so ein dehnbarer Begriff“ (B4, Z. 31f.)
- „ganz große, grundemotionale Verletzungen, die die Kinder haben, dass sie oft sich als hilflos erlebt haben, oder auch im Kleinkindalter wahrscheinlich, da viele schon Traumas haben, in denen sie dann drei Stunden geschrien haben, keiner kam, bis sie erschöpft eingeschlafen sind“ (B4, Z. 174-177)
- „Erlebnisse, die einen Menschen im Laufe seines Lebens getroffen haben und ihn infolgedessen in irgendeiner Form beeinträchtigen.“ (B5, Z. 4f.)
- „irgendwas **Schlimmes**, was eine Person erlebt hat, entweder in der Kindheit oder auch jetzt, im Erwachsenenalter, wo man immer wieder dran denken muss“ (B6, Z. 4ff.)
- „irgendwas Erlebtes, das **schlimm** für einen persönlich war. Also, ja, vielleicht passiert sowas auch oft in der Kindheit, oder sowas? Et-

<p>was, das man lange mit sich herumträgt und nicht aufgearbeitet hat und das irgendwie im Gehirn sich verankert hat“ (B7, Z. 4ff.)</p> <ul style="list-style-type: none"> - „ein Trauma ist was in der Psyche von einem <u>Menschen</u>, das durch, also ein schlechtes <u>Erlebnis</u>, das derjenige gehabt hat, und das eben immer wieder zum Vorschein kommt, wenn halt bestimmte Auslöser da sind, bestimmte Trigger da sind. Ja, ohne, dass andere vielleicht wissen, dass es getriggert ist, oder er selber auch gar nicht weiß, ja, dass es etwas Traumatisches ist und oft auch unbewusst. [...] eine sehr negative Erfahrung. die nicht bearbeitet ist.“ (B8, Z. 3-8) - „Ein Trauma ist für mich eine seelische Verletzung und die kann ganz unterschiedlich sein.“ (B9, Z. 3f.) - „Ein schwerwiegendes Erlebnis, das man gemacht hat.“ (B10, Z. 4) - „Dinge, die nicht <u>unbedingt</u> mit Angst behaftet sind, wo man aber trotzdem sich dann wieder in irgendwelche Situationen zurückverfrachtet fühlt, wo man sich hilflos vorgekommen ist“ (B10, Z. 8ff.) 		
SK1.1	Ursachen	Umfasst mögliche Erlebnisse, die zu einem Trauma führen können
<ul style="list-style-type: none"> - „Unfälle“ (B1, Z. 12) - „äußere Verletzungen“ (B1, Z.11f.) - „sexuelle Übergriffe“ (B1, Z.18) - „Gewalterfahrung“ (B1, Z. 91) - „Vergewaltigung oder so, oder als Kind misshandelt wird“ (B2, Z. 13f.) - „Sei es mal ein Unfall, [...], sei es beim Skifahren ein Unfall, [...]“ (B3, Z. 7ff.) - „dass da Missbrauch war oder geschlagen oder Alkoholprobleme der Drogen“ (B3, Z. 38f.) - „als kleines Kind vom Hund gebissen“ (B4, Z. 9) - „sind vielleicht schon mal fast ertrunken“ (B4, Z. 55) - „psychische, physische Gewalt“ (B6, Z. 20f.) - „durch eine extreme soziale Vernachlässigung geschehen, die kann durch bestimmte Ereignisse geschehen, es kann durch einen Prozess von Missbrauch oder körperlichen Misshandlungen geschehen.“ (B9, Z. 4ff.) 		
SK1.2	Traumafolgestörungen	Beschreibungen über mögliche Folgen in Form von Verhaltensweisen oder Beeinträchtigungen in Ent-

wicklungsbereichen, die ein Traumatika mit sich bringen können

- „ein Leben, Aktions- und Reaktionsweisen im, zumindest im sozialen Miteinander auch beeinflusst und halt das Wohlbefinden eines Menschen auch sehr beeinträchtigt und die Fähigkeit einschränkt, ein **glückliches** Leben führen zu können“ (B1, Z. 7-10)
- „die zu dauerhaften Behinderungen oder sowas führen, die natürlich auch seelische Folgeschäden noch mit sich tragen können [...] die das Leben auch einschränken“ (B1, Z. 12-15)
- „Bereitschaft, Grenzen schneller zu überschreiten, also eine gewisse Distanzlosigkeit, die Kinder mitbringen, oder halt eine große Angst, ein großes Zurückschrecken vor Berührungen, großes Zurückschrecken möglicherweise der Aufnahme von zärtlichen Kontakten und dann später hinaus von Liebebe- Liebesbeziehungen, also ein, ja, oder bis hin zum vielleicht (4) zu eigenen Übergriffen, *die ja vielleicht passieren können*, also auch sexuell, irgendwie in übergriffiger Weise zu fungieren“ (B1, Z. 19-24)
- „ich bin einer, der stark dazu tendiert, ein Lob oder eine Ansprache mit einer Schult-, mit einer Hand auf der Schulter oder sowas zu begleiten und zu verstärken. Das, da habe ich schon gemerkt bei Kindern, die herkamen, die frisch herkamen (zuckt zurück), wenn die dann bei so einer Sache zurückgezuckt sind, und es war eigentlich noch gar nicht klar, dass da vielleicht eine Gewalterfahrung dahintersteckt. Dann, ja, dann muss man sehr, sehr aufpassen, wie man seine Mittel einsetzt, und nicht zu früh solche Körperberührungen einsetzt.“ (B1, Z.87-92)
- „bei einem Jungen, der hierherkam, der genau so reagiert hat, als ich ihm die Hand auf die Schulter gelegt hab (zuckt zurück), dieses Zurückziehen, dann gab es in der Folgezeit noch weitere Hinweise, also einkoten, einnässen und sowas“ (B1, Z. 98ff.)
- „Das ist eben die **Frage**: wird das Trauma behandelt oder erkannt, oder ist es erkannt und behandelt, irgendwie, und wird mir eben geholfen, ich bleib mal bei den Strategien, mit den Strategien **umzugehen** oder andere Strategien zu **finden**, die vielleicht im normalen nebeneinander mit Menschen sinnvoller sind als die Strategien, die ich mir angeeignet habe. Und wenn das nicht der Fall ist, kann es die Folge haben, dass ich nicht so zu hundert Prozent gesellschaftsfähig bin, weil ich vielleicht in vielen Situationen nicht so reagiere, wie die Gesellschaft das erwarten würde.“ (B2, Z. 19-25)
- „wenn du getriggert wirst, oder wenn, ich meine **jeder** von uns hat ja irgendwo Sachen, die einen triggern. Ich glaube nur, dass diese Trigger dann so heftig sind, dass sie so komplett aus dem, was gesellschaftlich erwartet wird, irgendwie herausfällt. (4) Dass Leute dann

zum Beispiel rumschreien, komplett ausrasten wegen eigentlich einer **Kleinigkeit**. [...] dass der Trigger dann so heftig ist, dass man, *ja*, das auch nicht kontrollieren kann.“ (B2, Z. 28-38)

- „[...] dass man diese Strecke nicht mehr fährt, [...] dass man sich nicht mehr auf die Piste traut“ (B3, Z. 7ff.)
- „Dass man sich da irgendwie nicht mehr objektiv den Menschen oder der Situation gegenüberstellt, sondern dass man schon so in seinem, in seinem Film drin ist, [...] dass man dann immer so auf hab-Acht-Stellung ist, weil man denkt, das könnte jetzt so passieren, oder dass man diese Strecke nicht mehr fährt, weil man da mal einen Unfall gehabt hat, oder dass man sich nicht mehr traut, irgendwelche Laster zu überholen, weil der mal rüber gezogen ist und so. Und ich glaube, dass man dann ängstlicher, oder **vorsichtiger** wird in den entstehenden Situationen und vielleicht auch so ein bisschen **eingeschränkter**, weil man sich bestimmt Sachen einfach nicht mehr zutraut“ (B3, Z. 13-22)
- „Manche sind sehr ruhig und in sich gekehrt. Andere reagieren in bestimmten Situationen verängstigt und wenn man so nebendran sitzt und das Gefühl hat, man will einfach nur das Kind mal kurz umarmen oder streicheln und es geht dann sogleich zurück (zuckt zurück), [...] Manche **malen**, finde ich, kann man ganz viel; aus Farben kann man ganz viel rausdeuten, ob man viel mit der Farbe schwarz malt, oder man eher so ein fröhlicher Mensch ist, der viel mit bunt malt. (3) Und manche sind sehr zurückhaltend und je nach dem, ob's da vielleicht auch so Déjà-vus gibt, zu Personen, wo sie irgendwelche Verbindung haben, von der Stimme her, von dem Auftreten her, dass sie da auch sehr zurückhaltend reagieren, oder sehr ängstlich reagieren.“ (B3, Z. 25-37)
- „assoziiert das Gehirn: „Oh, jetzt ist wieder Gefahr, es kann wieder so passieren.“ (B4, 10f.)
- „dass sie die Emotionen des Menschen in irgendeiner Form beeinflussen“ (B5, Z. 7)
- „sehr empfindlich reagieren auf **Körperkontakt**, [...] auf irgendwelche **Materialien**. Also wir hatten zum Beispiel auch [...] Kinder, die durften, also die haben es nicht geschafft, irgendwie sich die **Haare** nass zu machen oder sich zu duschen“ (B5, Z. 43-47)
- „der Junge oder der Jugendliche war sehr **verschreckt**. Ja, also der hat auf Geräusche reagiert“ (B5, Z. 171f.)
- „wo man vielleicht dann auch Angstzustände bekommt, nicht schlafen kann, davon träumt“ (B6, Z. 6f.)
- „Ich glaub, dass es vor allem emotionale Folgen hat, *dass man*, vielleicht auch das auf die Zukunft überträgt, dass man vielleicht auch seine Kinder; man sagt ja immer „aus Opfern werden Täter“, dass man das Gleiche vielleicht überträgt, mitnimmt, auf sein ganzes Leben

projiziert. Ja, vielleicht auch in diesen Situationen, die damals vielleicht schwierig waren, oder die in dieser Traumasituation schwierig waren, dass die auch immer schwierig bleiben, dass man da nicht gut klarkommt, vielleicht auch oft Personengruppen bezogen“ (B7, Z. 9-14)

- „Manchmal sind Kinder zum Beispiel Erwachsenen gegenüber total still. [...] öffnen sich nicht, erzählen nichts von sich“ (B7, Z. 54ff.)
- „manchmal **können** die Kinder, die **kennen** das einfach nicht, Vertrauen zu jemanden zu haben“ (B7, Z. 58)
- „dass derjenige missverstanden wird, total, dass er nicht richtig eingeschätzt werden kann, also dass es einfach nicht klar ist, warum jemand jetzt so oder so reagiert und das einfach falsch gedeutet wird, dass er dadurch halt sehr große Schwierigkeiten hat in der Gesellschaft oder in seinem sozialen Umfeld. Ich glaube, es kann auch zu Einsamkeit und Traurigkeit und Depression führen (3), wenn man **selber** das auch gar nicht weiß. Also es gibt ja auch Situationen, da verhält man sich so oder so und weiß gar nicht, dass das bedingt ist, durch vielleicht ein Trauma, oder bedingt sein kann.“ (B8, Z. 10-16)
- „Es kann (3) Impulsstörungen haben. Es äußert sich ganz, ganz unterschiedlich. [...] es sind Tics, es sind Bindungsstörungen, (4) es sind ungewöhnliche Verhaltensweisen, (6) die im ersten Moment für die Umgebung sehr verstörend wirken können. (4) Es kann sich in, *wie kann ich das am besten formulieren*, ja, in plötzlichen emotionalen Aussetzern äußern, wenn Kinder mit einer bestimmten Situation konfrontiert werden, die sie als traumatisch erlebt haben. (4) Dann, ich hab jetzt gerade direkt jemanden vor Augen, [...] wo dieser Körperkontakt sehr gemieden wird. (4) Aber wie gesagt, das Spektrum ist sehr, sehr groß. (3) Und manchmal ist es auch einfach so, dass regelrecht ich merke, dass ganz bestimmte, ja ich hätte fast gesagt, so körperliche Ausfälle da sind, wenn es ganz schlimm ist. (I: Wie zum Beispiel?) [...] dass dann (imitiert zittern) gezittert wird“ (B9, Z. 9-22)
- „Das Kind hat sich unter den Tisch verkrochen, hat am ganzen Leib gezittert (imitiert zittern) und ganz, ganz laut geschrien.“ (B9, Z. 116ff.)
- „denk teilweise bis zu weitreichenden Beeinträchtigungen im, Führungszeichen, „normalen“ Leben. Also, dass man bei gewissen Situationen dann auch einfach sich nicht mehr der Situation gewachsen fühlt und deswegen auch diese nicht **meistern** kann“ (B10, Z. 13ff.)

HK2	Zuständigkeiten und Maßnahmen	Aufzählung von Personen(gruppen), die mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen arbeiten
-----	--------------------------------------	---

- „das ist, die, zumindest temporäre, Herausnahme aus der Familie, aus anderen Zusammenhängen, egal, ob das jetzt Kinder sind, die in Tagesgruppen dann untergebracht sind, oder in Fünf-Tage-Gruppen oder in vollstationären Maßnahmen.“ (B1, Z. 124ff.)
- „in erster Linie die Eltern. [...] ist eben die Frage, wo das Trauma herkommt. [...] Dann ist ja häufig irgendwie in der Krippe oder im Kindergarten und dann geht's zum, geht's denke ich in die Psychologie, oder wenn es eben in der Schule [...] dann kommt eben ein Gutachten. Genau, aber ich denke, dass es viele, viele Gelenkstellen gibt, die da zusammenarbeiten sollten. Ansonsten wird es ja auch nicht so wirklich überwunden werden können.“ (B2, Z. 41-50)
- „alle, die in der Förderung oder in der Entwicklung des Kindes Beteiligten, alle damit irgendwie arbeiten. Also ich glaube, dass im Kontext von Schule, Elternhaus, *ja*, alle die, glaube ich, zentrale Personen sind“ (B4, Z. 17ff.)
- „so wird zwangsläufig, wenn man viel Kontakt mit einer traumatisierten Person **hat**, wird man immer wieder Erlebnisse oder Situationen haben, wo dieses Trauma in irgendeiner Form eine Rolle spielt.“ (B4, Z. 25ff.)
- „noch notwendig wäre, ist systemische Beratung. Und so die therapeutische Arbeit ist auch viel zu wenig. [...] also man müsste halt mehr zusammenarbeiten. (5) Auch so Maßnahmenwechsel. [...] Wenn es wirklich mal notwendig ist, müssen die Übergänge wenigstens gut gestaltet sein. Klar, ja, das ist schon eine anspruchsvolle Arbeit. Und so in der Traumapädagogik ist es ja auch ganz wichtig, dass da keine Bindungsabbrüche sind.“ (B4, Z. 308-314)
- „Natürlich sind die Eltern in erster Linie zuständig, oder sollten sich Hilfe holen mit dem Kind, für das Kind. Aber auch Schule, also eigentlich, ich finde, also, ich sehe die Gesellschaft so, dass eigentlich jeder dafür irgendwie zuständig sein sollte. Also, dass sich jeder auch verantwortlich sieht, wenn man das klar hat, oder wenn man weiß, dass es sein kann. [...] Dann auch Ärzte, klar, Psychologen“ (B8, Z. 21-27)
- „Bestimmte Einrichtungen, Psychologen, Therapeuten, (5) Sozialpädagogen, auch Lehrer. (3) Es gibt auch extra Kinderkliniken und Kliniken.“ (B6, Z. 12ff.)
- „wenn es dann wirklich gar nicht mehr geht, dass man sich das auch eingesteht, auch als Lehrer oder als Pädagoge, oder wie auch immer. [...] dass man sagt: „Bin ich jetzt dafür zuständig, oder **kann** ich das überhaupt, bin ich da zuständig, ist da nicht jemand anders gefragt?“ (B8, Z. 214-219)

<p>- „Ich finde das Ganze sollte aus meiner Sicht ein Netzwerk sein. Das sollte nicht allein geschehen, sondern <u>ich</u> verstehe mich als ein Pädagoge, der um Traumatisierung weiß, der dafür sorgt, dass wenn ein Kind traumatisiert ist, dass es eine Stabilisierung erf- bekommt“ (B9, Z. 25ff.)</p>		
SK2.1	Zuständigkeiten und Kooperationen im St. Rafael	Beschreibung von Personen(gruppen), die im St. Rafael in die Arbeit mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen involviert sind sowie deren Zusammenarbeit
<p>- „unsere Psychologen im Haus, [...] eine Sexualbeauftragte [...] die herangezogen werden kann, soll, wenn klar wird, da gibt es ein Problem der Sexualisierung oder Übergriffigkeit, die geschehen ist, oder Auffälligkeiten und dann setzen wir uns, oder die Kinder haben natürlich auch die Möglichkeit, sich direkt an sie zu wenden, setzen wir uns in Verbindung mit der Frau“ (B1, Z. 28-33)</p> <p>- „Jetzt darf man natürlich nicht außer Acht lassen, jetzt in den letzten zwei Jahren ist Corona dazugekommen, das hat so ein bisschen auch eingeschränkt, die, diese Tür- und-Angel-Kontakte, die oft stattfanden, zwischen Schule und Gruppen.“ (B1, Z. 40f.)</p> <p>- „Also der Austausch besteht natürlich. Wir bemühen uns glaube ich schon hier, dass das funktioniert, allerdings gibt es auch in einigen Gruppen eine hohe Fluktuation, in den letzten Jahren, wodurch es dann oft auch erschwert wird.“ (B1, Z. 47-50)</p> <p>- „dieses Vertrauen darauf, dass die Leute, mit denen sie hier in Kontakt kommen, dass die <u>verlässliche</u> Ansprechpartner sind, dass die ein Auge darauf haben, dass die, dass das Komplettsystem versucht wird am Laufen zu halten. Also dass wir mit Elternhaus, mit Erziehern in der Gruppe, im Austausch stehen.“ (B1, Z. 134ff.)</p> <p>- „Also wir versuchen ja systemisch zusammenzuarbeiten. Und da ist jetzt auch; ein gutes Beispiel ist jetzt auch eine neue Schülerin, die ich jetzt bekommen hab, <i>die jetzt unten in der Klasse ist</i>, die ist wohl <u>hoch</u>traumatisiert und der Vater [...] hat direkt gesagt: „Ok, wir haben noch hier einen psychologischen Bericht von einer Traumapsychologin, es wurde so ein psychologischer Bericht erstellt, möchten Sie den haben?“ So, das natürlich, das nehmen wir dann mit Kusshand, ne, so, dass wir dann wirklich mit den Eltern zusammenarbeiten können und dann mit der Tagesgruppe, das ist ja auch ganz gut, da bin ich auch vernetzt, mit der Tagesgruppe, und dass wir Lehrer untereinander sprechen. Also ich glaub, nur <u>so</u> kann man Kindern, die traumatisiert sind, wirklich helfen: Wenn man von allen Seiten auch in die gleiche Richtung geht.“ (B2, Z. 52-62)</p>		

- „Psychologen sind da für uns zuständig. (4) Also es ist oftmals so, dass wir dann dieses Gespräch suchen, dieses Oasengespräch nenne ich das immer, wenn man so eine Beziehung zum Kind aufgebaut hat, und je nach dem, wie gut man in Kontakt mit dem Kind steht, oder die Beziehung zum Kind ist, redet es eigentlich relativ gut. Und dann in bestimmten Situationen, in den **meisten** Situationen, hole ich mir dann auf jeden Fall den Psychologen dazu. Weil die dann doch eher die Experten sind in der Situation.“ (B3, Z. 42-47)
- „dass man dann dieses Gespräch sucht, und dann unmittelbar versucht, den Psychologen dann mit ins Boot zu holen, damit dieses Gespräch dann gemeinsam stattfindet.“ (B3, Z. 54-56)
- „ich guck immer, dass ich guten, ehrlichen Elternkontakt hab. Das wissen sie, wie die Kinder, auch zu schätzen, wenn du da ehrlich bist, nicht von oben herab.“ (B4, Z. 234f.)
- „alleine schaffst du es nicht“ (B4, Z. 351)
- „Bei uns hier im Haus sind es die Psychologen. Und in der täglichen Arbeit alle **Helfer** im System. Also sowohl Erzieher*innen, Lehrer*innen, und vom Prinzip her auch, also jeder Mensch, der hier mit dem Kind zu tun hat“ (B5, Z. 11ff.)
- „dieses sogenannte Bezugsteam. Das heißt, da ist immer ein zuständiger Bezugslehrer*in, Bezugserzieher*in und dann natürlich die Eltern und das Kind. Und des ist quasi so im Alltag, das was passiert, ne, und das ist, keine Ahnung, das ist morgens auf dem Hof, das ist ein Anruf, das sind terminierte Gespräche, das sind Hilfeplangespräche, also das ist ja in vielfältiger Form der Fall“ (B5, Z.22-26)
- „so als Förderschullehrer hab ich meine Grenzen. Und wenn ich an diese Grenzen komm, dann muss ich mir vielleicht zusätzliche Fachkenntnis von anderer Stelle holen. Und wenn ich sie im **Haus** nicht habe, dann habe ich Kooperationspartner. Sprich, also wir haben ja hier die Praxis Doktor A., als Kinderpsychiaterin, die hier regelmäßig kommt, oder wir haben Zusammenarbeit mit anderen kinderpsychiatrischen Praxen, Therapeuten, die wir außerhalb anfragen können.“ (B5, Z. 98-103)
- „wir haben selbst also hier in der Gegend auch Therapeuten, die in der Richtung arbeiten und die würde ich, ja, vielleicht auch manchmal einen Schritt **eher** zu Rate ziehen.“ (B5, Z. 147ff.)
- „Eigentlich unsere Psychologen, die aber immer viel zu tun haben. Hier bräuchte es viel mehr, was das Thema betrifft“ (B7, Z. 17f.)
- „Die Psychologen haben sich auf die Gruppen aufgeteilt. Also, als erstes guckt man, wer ist der zuständige Psychologe und nimmt entweder direkt persönlichen Kontakt auf, oder schreibt eine E-Mail, oder ruft mal an und schildert dann erstmal, in einem Vieraugenge-

spräch oder einem Sechsaugengespräch, die Situation, um die es geht und um dieses Kind, um das es geht. (3) Und dann entscheidet der Psychologe wie er weiter vorgeht.“ (B7, Z. 27-32)

- „Vielleicht würde ich auch erst mal unsere Chefin fragen, was sie glaubt, oder so. Aber ich würde mir; oder auch mal einen Kollegen, mit dem ich vielleicht eng verbunden bin, oder so, mit dem ich schon viele Jahre arbeite, ob er vielleicht noch eine Idee hat. Manchmal braucht es auch einfach eine psychologische Abklärung. Ich glaube, wir **können** einfach nicht alles ohne Hilfe hinkriegen“ (B7, Z. 63-67)
- (I: „Du hattest gerade die enge Zusammenarbeit mit den Gruppen angesprochen, wie gestaltet sich das, wie ist das umsetzbar?) „Das ist nicht umsetzbar. Nicht, gerade nicht mit allen Gruppen, oder schon **immer** nicht mit allen Gruppen. Die Zusammenarbeit unter Kollegen, die steht und fällt mit der Persönlichkeit einfach. [...] Und auch ein bisschen mit der Einstellung.“ (B7, Z. 96-100)
- „Aber einfach ist es mit den verschiedenen Persönlichkeiten nicht, tatsächlich. Also Zusammenarbeit bedeutet für mich, dass ich regelmäßig zu Bezugsteams einlade (3), dass ich immer mal wieder persönlich in der Gruppe erscheine und mal kurz frage, ob alles in Ordnung ist oder ich auch mal anrufe.“ (B7, Z. 103-106)
- „wir machen gute Elternarbeit. Ich telefoniere mindestens einmal in der Woche mit verschiedenen Eltern.“ (B7, Z. 159f.)
- „da werden die Psychologen mit einbezogen, denke ich, das wird besprochen und je nach Zeit und so, bringen die das dann in die Gruppe und wird auch damit gearbeitet. Manchmal externe Hilfe, haben wir auch, externe Psychologen.“ (B8, Z. 38-41)
- „Also **ich** glaube, es liegt an jedem selber wie man sich bemüht, wie man miteinander umgeht. [...] Gruppe ist auch zu pauschal mir schon. Es gibt einzelne Personen in bestimmten Gruppen, mit denen ist es **besser** zu arbeiten, na klar, da ist man auch mehr auf einer Wellenlänge. Wichtig ist der Austausch, da bemühen wir uns sehr.“ (B8, Z. 49-53)
- „nach wie vor ist das Bezugsteamsystem einfach eine gute Sache. Da muss man halt dranbleiben, da muss man halt auch mal gucken und auch mal Termine wahrnehmen, wo es einem vielleicht nicht so passt [...] Also ich würde sagen, die Zusammenarbeit kann sich natürlich **immer** verbessern, aber auch von unserer Seite aus. Wir sind auch manchmal im Stress und schaffen es nicht, mal Bescheid zu sagen, oder so. Aber sie ist **da**. Klar man könnte noch viel mehr machen und es wäre sehr viel effektiver, aber es gibt halt einfach noch so viele äußere Bedingungen, die das manchmal gar nicht zulassen.“ (B8, Z. 61-68)
- „was finde ich auch noch ganz wichtig ist, dass man nicht den Anspruch haben darf, dass man das bei jedem Kind schafft. [...] es gibt

Kinder, mit denen bin ich einfach nicht so klargekommen. Wir waren halt nicht auf einer Wellenlänge. [...] Wir haben dann auch manchmal die Bezugskinder schon getauscht, oder wie auch immer. Also, dass man auch Sachen an seine Kollegen abgibt, wo man denkt, die können es vielleicht besser, oder die sind näher dran am Kind. Also, dass man nicht denkt, das muss man alles *selber schaffen*.“ (B8, Z. 101-109)

- „Mit der Gruppe muss man halt im Gespräch sein. Das ist auch oft ja so, dass es in der Gruppe anders ist als in der Schule.“ (B8, Z. 90f.)
- „Mir ist es wichtig, Psychologen mit ins Boot zu holen, die Gruppe, die Eltern“ (B9, Z. 45)
- „Also Klasse gelingt [die Kooperation] zurzeit absolut super, mit der Kollegin sowieso. (lacht) (3) In den Gruppen hängt es viel vom Verständnis ab, auch von der **Zeit**, die den Erziehern zur Verfügung steht. (4) Das ist bei den Psychologen auch ganz ähnlich, die sind alle sehr stark eingebunden. Das bräuchte da auch noch eine stärkere Personalausstattung, aus meiner Sicht.“ (B9, Z. 49-53)
- „wir müssen gucken, erstmal was können wir überhaupt selber leisten. Also, ich traue mir nicht alles zu. Ich traue mir zu, ein Kind zu stabilisieren. (4) Aber **manches** muss ich abgeben an fachlich kompetentere Kolleginnen und Kollegen.“ (B9, Z. 103ff.)
- „im besten Falle, also jetzt, ich sag mal, wenn wir von **hier** aus gehen, der psychologische Dienst mitunter sein, aber auch die Bezugserzieher, -personen oder Bezugslehrer vielleicht auch, oder das System an **sich**“ (B10, Z. 19ff.)
- „dann im System auch gucken, wie kann dem Kind weiterhin, auch außerhalb der Schule, dann damit geholfen werden, wenn sowas aufplopt, oder wenn sowas ist. „Welche Erfahrungen hab ich gemacht? Was kann ich an den Bezugserzieher oder die Erzieher in der Gruppe weitergeben? Was hat vielleicht geholfen? Was ist vielleicht nicht hilfreich?“ (B10, Z. 37-40)
- „Das Gute ist, dass wir hier eigentlich nie alleine sind. (3) Entweder hole ich mir Unterstützung, oder ich unterstütze, je nach dem, **wo** es halt ist, **wie** es ist, kriegt man die Unterstützung oder unterstützt selbst.“ (B10, Z. 165ff.)

SK2.1.1.	Kollegium	Umfasst Beschreibungen des kollegialen Miteinanders sowie das traumapädagogische Element der Fürsorge der Mitarbeitenden
----------	-----------	--

- „Ich sehe die Kooperation innerhalb des Lehrerteams als sehr, sehr positiv an. [...] das ist die, der stabilste Rahmen, und der verlässlichste Rahmen, in dem Zusammenarbeit, Austausch möglich ist und auch, es ist hier der direkteste Informationsfluss.“ (B1, Z. 36-40)
- „das tun wir, da tauschen wir uns gut aus. Dadurch dass wir eh meistens zu zweit sind, das ist natürlich optimal. Und dann hat auch jeder

noch mal so einen anderen Draht. Was weiß ich, mein Kollege ist dann zu den Jungs und ich hab dann so die Mädels, das ist dann doch schon mal noch so eine andere Ebene. Da tauschen wir uns auf jeden Fall schon aus. Dann gibt es ja auch Kinder, die reden lieber mit dem oder lieber mit dem, und dann gibt es die Vertrauenslehrer und so.“ (B3, Z. 170-176)

- „Und es wäre natürlich wünschenswert, dass man auch wieder zu Fortbildung kommen könnte, die auch in **Präsenz** und mit hoher Personenzahl möglich wären, weil das hab ich halt in den Anfangsjahren hier erlebt, dass das großen Impetus gibt, einen großen Energieschub, solche Fortbildungen und solches, solche Weiterbildungstage, an denen man eben zusammen wirklich intensiv arbeitet, das vermisse ich halt.“ (B1, Z. 56-60)
- „ich reflektiere es nochmal selbst für mich, ich reflektiere es mit Kolleginnen und Kollegen, wir haben natürlich auch solche Methoden wie Reflecting-Team“ (B4, Z. 223f.)
- „dieses Reflecting-Team ist, dass praktisch dann einer jetzt zum Beispiel in der Mitte sitzt, und dann praktisch seinen **Fall** darstellt. [...] es werden Sachen reflektiert und über die Fragestellungen von dieser Person, oder auch von denen, die dann außen zu hören, kommst du dann, entwickelst du selber neue Ideen, was du dann als nächstes probieren könntest.“ (B4, Z. 248-257)
- „ganz besonderes Kollegium haben, **menschlich** [...] Ich glaube, dass ganz viele Mini-Reflecting-Teams so im Alltag stattfinden. [...] wenn jemand dann ein Anliegen hat, dann setzen wir das in irgendeiner Mittagspause, ja, so wie kollegiale Fallberatung“ (B4, Z. 269-273)
- „als Schulteam dich wirklich gegenseitig gut unterstützt und auch Spaß bei der Arbeit hast. Und das **machen** wir.“ (B4, Z. 321f.)
- „wir als Team stärken uns gegenseitig, geben uns gegenseitig was. Du hast immer einen Ort für Psychohygiene, ja, und wir gehen weg von diesen Kleinteamen, wir sind ein Schulteam. Und dieses Wissen, das gibt Sicherheit, es gibt Vertrauen“ (B4, Z. 323ff.)
- „wir haben so gut wie gar keine Wechsel [im Kollegium]“ (B4, Z. 344)
- „Wir haben es auch viel leichter, weil wir halt ein stabiles Team haben.“ (B4, Z. 358f.)
- „da haben wir doch relativ viel **Freiheit**, oder (lachend) vielleicht nehmen wir sie uns auch einfach manchmal bei uns in der Klasse.“ (B8, Z. 86ff.)
- „besonders macht die Schule eigentlich auch, [...] dass man wirklich relativ eigenständig arbeiten kann. Also auch mit total verrückten,

<p>spinnerten Ideen, [...] dass wir das machen dürfen, eigentlich, ohne groß ausgebremst zu werden.“ (B8, Z. 136-142)</p> <ul style="list-style-type: none"> - „wir müssen selber ziemlich fit sein (lacht), auch körperlich fit (lacht). [...]. Ja, wir müssen da wirklich gut ausbalanciert sein, wie ich finde. Wir müssen uns nach wie vor die Lebensfreude erhalten, wir dürfen nicht bitter werden an dem, was Kinder erlebt haben. Wir brauchen irgendwo selber einen Ort, wo wir solche Geschichten erzählen können.“ (B9, Z. 95-99) - „ich fand es dann bemerkenswert, dass Kolleginnen und Kollegen dann gesagt haben: „Wir unterstützen dich“, oder „wir unterstützen euch nochmal“ und „wir finden nochmal neue Lösungen“.“ (B9, Z. 158ff.) - „dann kommt es, glaub ich, auch auf die eigene Resilienz an, wie kann ich damit umgehen?“ (B10, Z. 131f.) 		
HK3	Traumapädagogik in der schulischen Praxis	Beschreibung der Umsetzung traumapädagogischer Elemente
SK3.1	Haltung	Umfasst Beschreibungen der Haltung der Lehrpersonen, auch im Blick auf traumatisierte Kinder und Jugendliche
<ul style="list-style-type: none"> - „Muss man, glaube ich, sehr, sehr behutsam mit umgehen. Vor allen Dingen, wenn noch nicht <u>klar</u> ist, dass ein Kind, oder in welcher <u>Weise</u> ein Kind traumatisiert wird“ (B1, Z.85f.) - „Dann, ja, dann muss man sehr, sehr aufpassen, wie man seine Mittel einsetzt, und nicht zu früh solche Körperberührungen einsetzt.“ (B1, Z. 92f.) - „Wir nehmen sie auf jeden Fall ernst.“ (B3, Z. 60) - „aufpassen, dass man seine <u>eigene</u> Dings nicht so mit reinbringt, dass man selbst manchmal so Erfahrungen gemacht hat in seiner Kindheit, oder auch jetzt im Erwachsenenalter, dass man diese Ängste, oder wie auch immer, dass man das nicht produziert“ (B3, Z. 187-181) - „jede Lehrerpersönlichkeit, oder jeder Pädagoge reagiert ja schon mal <u>individuell</u>“ (B4, Z. 35f.) - „dass ich <u>authentisch</u> bin, dass es <u>echt</u> ist“ (B4, Z. 123) - „dass man dranbleiben muss. [...] wenn eine Verhaltensänderung wirklich stattfinden soll und so, das <u>Muster</u> sich ändern sollen, glaube ich, braucht es auch viel Zeit.“ (B4, Z. 156ff.) 		

- „sein **Wort** auch halten“ (B4, Z. 197)
- „dieses „Ich bin für dich **da** und ich geb mein Bestes und ich halte dich auch aus“ (B4, Z. 187f.)
- „das liegt auch an meiner Persönlichkeit, dass (4) **sie spüren**, dass sie einem wichtig sind.“ (B4, Z. 201f.)
- „wenn er bei mir in der Klasse ist und dann probiere ich so gut wie ich kann, irgendwie zu helfen, oder da zu sein, oder ihn zu fördern, oder besser zu machen“ (B4, Z. 205ff.)
- „eine natürliche Autorität“ (B4, Z. 215)
- „wenn das Kind da ist, dann schließt man das doch ins Herz, dann macht man doch alles dafür, um zu helfen, zu fördern, wie auch immer.“ (B4, Z. 317f.)
- „unterscheidet sich ja bei traumatisierten Kindern nicht von der Arbeit mit den anderen Kindern“ (B5, Z. 19f.)
- „Wenn wir da keine **besonderen**, sag ich jetzt mal, Vorgaben, Empfehlungen haben, seitens einer, eines Psychologen, eines Psychiaters oder sowas, würd ich sagen, gehen wir mit den Kindern zunächst **so** um, wie mit allen anderen auch.“ (B5, Z. 30-33)
- „es gibt ja Kollegen hier, die auch bewusst sagen „wir fangen mit einem weißen Blatt Papier an, da steht noch nichts drauf“. (B5, Z. 34f.)
- „muss der **Mut** da sein von jedem Einzelnen. Und das ist ja, diese Grenzen sind ja nicht bei jedem gleich, ja, aber dass jeder, der mit solchen Kindern arbeitet, am Punkt sagen kann: „Ich komm da grad nicht weiter“. (B5, Z. 137ff.)
- „systemisch-lösungsorientiert, ressourcenorientiert, also immer an den Stärken der Kinder, dann die Arbeit mit Zielen“ (B5, Z. 52f.)
- „die Haltung ist auf jeden Fall eben **wertschätzend** [...] begründet auf diesen lösungsorientierten **Annahmen**. Also, dass ich der Annahme bin, dass das Kind für den Moment das tut, was er eben kann, ja, und das Beste für **sich** will, **weiß** auch, was das Beste für ihn ist, und Gleiches gilt für Eltern.“ (B5, Z. 62-66)
- „durch Nachfragen, also jetzt nicht im Sinne von, also so Bohren oder sowas, aber so, ne, wirklich die Kinder **ernst** nehmen in dem was sie **zeigen**“ (B5, Z. 187f.)
- „ich hab gemerkt, also mal abgesehen von meinem Kopf, aber auch meinem Bauch oder sonst irgendwas, hätte was ganz anderes getan. Und dann war das Kind weg, weil es hier nicht gepasst hat. [...] Vielleicht auch **da** manchmal drauf achten.“ (B5, Z. 190-195)
- „sobald wir merken: „Oh da ist grad was, ne, wo wir auch nicht so jetzt mit arbeiten können“, dass wir das dann auch melden und nicht

ruhen lassen, sondern dranbleiben.“ (B6, Z. 27ff.)

- „Also Kind, oder Klient, steht im Fokus und da wird geschaut und dann auch das ganze System, das da drum ist und damit wird dann gearbeitet.“ (B6, Z. 35f.)
- „Arbeit mit Zielen“ (B5, Z. 53)
- „die Arbeit mit Zielen, also jedes Kind hat ja auch ein individuelles Ziel, um auf die eigenen Stärken zu gucken, Stärken stehen im Vordergrund, die Stärken auszuweiten, an den Stärken weiterzuarbeiten.“ (B6, Z. 46ff.)
- „welche Ressourcen die Kinder haben, daran anknüpfen und die dann auch weiter stärken, aufbauen und damit arbeiten, was eben auch **da** ist und jetzt auch nichts erzwingen, sondern gucken, dass es den Kindern **so** gut geht mit den Ressourcen, die sie auch **haben**.“ (B6, Z. 55-58)
- „am entscheidendsten ist wahrscheinlich das eigene Befinden. Das, was man selbst einschätzt, was man als schwierig erachtet, oder was man vielleicht glaubt gesehen zu haben, oder so. Ich glaube, auch wenn man lange genug mit solchen Kindern gearbeitet hat, sind die Gespüre vielleicht auch ein bisschen **feiner** [...] und **dann** vielleicht auch mal noch einen Blick in die Akte“ (B7, Z. 36-40)
- „wenn ich halt hier bin, bin ich halt hier, ne, dann geb ich halt mein Bestes.“ (B7, Z. 111f.)
- „ich kann richtig laut auch mit den Kindern lachen und ich finde manche Sachen auch einfach richtig lustig und ich lieb das, wenn die so humorvoll sind“ (B7, Z. 120ff.)
- „ich spiele gerne mit den Kindern, ich bin gern mit ihnen in Kontakt, ich frag was sie mögen und so, und ich glaub, das ist auch eine Art, auf die Emotionen einzugehen und auf die Bedürfnisse und so“ (B7, Z. 133ff.)
- „dass man nicht den Anspruch haben darf, dass man das bei jedem Kind schafft. [...] es gibt Kinder, mit denen bin ich einfach nicht so klargekommen. Wir waren halt nicht auf einer Wellenlänge. [...] Wir haben dann auch manchmal die Bezugskinder schon getauscht, oder wie auch immer. Also, dass man auch Sachen an seine Kollegen abgibt, wo man denkt, die können es vielleicht besser, oder die sind näher dran am Kind. Also, dass man nicht denkt, das muss man alles *selber schaffen*.“ (B8, Z. 102-109)
- (I: „Auf was legst du in deiner Arbeit so am meisten Wert?“) „dass die Kinder gerne in die Schule kommen, dass die Kinder (3) lernen, ihre Meinung zu sagen, dass sie lernen, dass sie was Wert sind. Dass jeder ganz doll viel Wert ist und dass ich das so auch vermitteln

kann [...] Ich möchte einfach, dass es den Kindern gut geht, und ich möchte eine angenehme Atmosphäre schaffen, weil das für mich einfach das A und O ist, damit die überhaupt irgendwas lernen können [...] und ich lege Wert darauf, dass die Kinder eine eigene Persönlichkeit ausbilden. Also, dass sie sich eine Meinung bilden können, dass sie das lernen. Das geht bei ganz, ganz kleinen Kindern auch schon, davon bin ich fest überzeugt, dass man in Augenhöhe ist mit den Kindern, dass man sie **absolut** ernst nimmt. Jedes Einzelne.“ (B8, Z. 112-123)

- „Dass man nach den Stärken der Kinder guckt, also ich sag mal gucken **sollte**“ (B8, Z. 130f.)
- „auf jeden Fall muss man alles Mögliche probieren, bis man halt sagt, es geht nicht mehr. Man darf da nicht zu schnell aufgeben“ (B8, Z. 195f.)
- „**immer** die Stärken, also nicht mal eher die Stärken so, aber was klappt denn noch gut und warum klappt das denn jetzt gerade gut? Und auch mit dem Kind, das immer wieder anzusprechen und zu gucken, wo ist denn noch irgendwas gut, wenn auch alles schief geht.“ (B8, Z. 210-213)
- „Das Kind soll sich in meiner Umgebung absolut sicher fühlen. Es soll sich sehr, sehr sicher fühlen. Ich schenke ihm Zeit. (6) Ich versuche ihm zu vermitteln, wieviel es eigentlich Wert ist, (3) was es alles kann. (7) Ich möchte Freude herauskitzeln, (3) es soll Spaß haben, es soll merken, dass ich selber an dem Kind auch Spaß habe, (3) dass es nicht geschauspielert ist, sondern dass es spürt: „Du bist wirklich ein tolles Kind.“ Das ist eine, wie ich finde, **ganz**, ganz wichtige Gegenerfahrung, weil das Selbstbild dieser Kinder ja oft sehr negativ ist und das Kind soll merken: „Es gibt so viele Fähigkeiten, die ich hab, so viele Talente, und ich hab zwar erfahren, von, vielleicht sogar wichtigen Bezugspersonen von mir, dass ich angeblich gar nichts kann, dass ich nichts Wert bin, aber in Wirklichkeit **bin** ich es doch sehr.“ (B9, Z. 34-43)
- „Dass es einfach spürt: „Ja ich bin hier, wie alle anderen werde ich ja gefördert, ich bin nichts Besonderes, aber ich bin trotzdem hier angenommen und ein tolles Kind.“ (B9, Z. 143ff.)
- „Die Haltung muss aus meiner Sicht authentisch sein. (7) Wir sollten selber schon abgeklärte Personen sein, aber solche, und das meine ich mit authentisch, die auch Fehler haben und Fehler zugeben können, die sich entschuldigen können, die aber auf der anderen Seite ein, durch das ganze Handeln, ein Werteangebot machen, wo die Kinder spüren: ja das ist etwas anderes als das, was ich erfahren ha-

be.“ (B9, Z. 74-78)

- „mit einer ganz großen persönlichen Flexibilität von uns Lehrkräften.“ (B9, Z. 94)
- „sehr viel Verständnis, so habe ich es bisher erlebt. Bis hin zu Unterstützung für die Betroffenen.“ (B10, Z. 37)
- „ich mach's für **mich** so, dass ich erstmal vollkommen unbedarft auch an die Kinder ran gehe. Ich lese' mir zwar eine Akte durch und, aber ich passe dann halt auch nicht unbedingt drauf auf, und sag: „Oh, jetzt darf ich nicht triggern, bloß nicht triggern“, oder so, sondern ich geh ganz normal mit den Kindern um. Und **wenn** es dann passiert, dann muss ich das Verständnis zeigen“ (B10, Z. 46-50)
- „sich auch gegebenenfalls dafür **entschuldigen**, ne, wenn man was getan hat, was das Ganze hervorgerufen hat“ (B10, Z. 55ff.)
- „Echtheit. (4) Also ich glaub, alles, was ich versuche zu vermitteln, meine ich auch genauso, wie ich's dann sage. [...] Weil wenn ich irgendjemandem was vorspiele, ich glaube, die Kinder hier, gerade die Kinder hier, *die merken das sofort*. ich mache viel aus dem Bauch raus, dann einfach, weil ich auch nicht sag, ich geh jetzt die einzelnen pädagogischen Schulen durch, was hab ich mal gelernt, was könnte ich jetzt noch machen. Sondern ich mach eigentlich **das**, was ich in dem Moment selbst gewollt hätte, wenn ich in der Situation wäre; was mein Gegenüber tut.“ (B10, Z. 59-66)

SK3.2	Beziehungsarbeit	Darstellung von Bedeutung, Ausgestaltung und Rahmenbedingungen der Beziehungsarbeit sowie möglicher Effekte gelungener Beziehungsarbeit
-------	------------------	---

- „Das Signal, was dem Kind gesendet wird, ist: „Du wirst gesehen.“ Also das Kind erlebt: „Ich werde gesehen. Egal was ich mache, normalerweise reagiert ein Erwachsener auf mich.“ Das ist eine Sache, die, glaube ich, extrem das Selbstwertgefühl steigert und dieses Bedürfnis, gewertschätzt zu werden, erfüllt, oder diesem entgegenkommt. [...] Dann haben wir die Möglichkeit, eben auch durch die kleine Klassengröße und durch unsere Doppel- oder Mehrfachbesetzung, dass man sich einem Kind **intensiv** zuwenden kann und dass man gar nicht umhin kann, als eine Beziehung aufzubauen. [...] da erleb ich, oder erleben wir auch immer wieder, dass Kinder wahnsinnig begierig das aufnehmen und, wie soll ich sagen, dass sie das auch sehr **genießen** und in diesem Rahmen der Beziehung, die ja sowohl Nähe als auch Distanz beinhaltet, auch austesten dürfen und austesten können.“ (B1, Z. 66-77)
- „Aber ich denke, dass hier bei uns grundsätzlich auch eine körperliche Nähe dazugehört. Muss man auf jeden Fall wahnsinnig aufpassen, um ein Kind nicht noch, zusätzlich wieder mit seinen alten Erfahrungen zu verkoppeln und da irgendwas auszulösen.“ (B1, Z. 95-98)

- „auf diese Beziehungsebene lege ich den größten Wert. Auf die Vermittlung von **Wertschätzung**.“ (B1, Z. 112f.)
- „dass wir gut auch eine Unterrichtssituation für ein Kind unterbrechen können, **rausgehen** können aus der Situation und dann Einzelgespräche führen können. Also es geht, **immer** wieder besondere, (5) ja, **heilbringende** Situationen einzubauen, oder Versuche einzubauen, mit einem Menschen hier seine Probleme zu bearbeiten.“ (B1, Z. 155-158)
- „es war **unvergleichlich** viel angenehmer und besser, mit einer Klasse von sieben, acht, neun, zehn Kindern zu arbeiten, als in der Klasse mit 26, 27, was ich vorher erlebt hatte, [...] wo ich hier gemerkt hab, wie viel mehr du an die Menschen drankommst, wie viel mehr du bewegen kannst, wenn du halt diesen besonderen Rahmen hast [...] Hier hast du Möglichkeiten, darauf zu reagieren und zu agieren mit den Kindern.“ (B1, Z. 167-178)
- „mir ist Beziehungsarbeit unfassbar wichtig. (4) Weil, das ist der Schlüssel zu **allem**. Wenn ich eine gute Beziehung zu den Schülern hab, dann können sie sich auch in den Klärungsgesprächen besser öffnen, mir gegenüber, können mir eher was anvertrauen. Dann wird das **Trauma** vielleicht auch, oder die Traumata, vielleicht auch sichtbarer, oder **schneller** sichtbar, und dann kann ich **besser** arbeiten. [...] ein bisschen auf **Augenhöhe**, und die miteinzubeziehen und für sie alles transparent zu machen, und, (4) ja, dass die Schüler einfach auch bei mir als Lehrperson wissen, wo sie dran sind.“ (B2, Z. 82-91)
- „Ich glaub nur durch Beziehung kommt man da weiter. Also wenn ich keine Beziehung [...] zu den Kindern hab, komme ich **nicht** an die Tiefe dran.“ (B3, Z. 121ff.)
- „Eine Beziehungsarbeit kann auslösen, dass ich auf eine ganz andere Ebene mit dem Kind reden kann, also nicht nur fachlich, sondern auch sehr emotional. Das Kind auf jeden Fall **ernst** nehme und auch eine Betroffenheit; also, wenn ich dann ein Stückweit aus irgendwelchen Gründen enttäuscht bin, dann kann ich auch auf dieser Beziehungsebene sagen: „Hey du, ich bin auch nur ein Mensch und ich hab jetzt das und das alles für dich gemacht. Ich bin jetzt wirklich echt total enttäuscht und verletzt.“ [...] ich kann auch viel mehr Wissen vermitteln, wenn ich so eine Beziehung zum Kind hab. [...] auch mit Klärungsgesprächen und Konflikten und Chancen und Verstärkerplan und Lob und Konsequenz [...] Lieb-, Liebe und Konsequenz“ (B3, Z. 126-144)
- „Wenn natürlich die Beziehungsebene und das Vertrauen stimmen, und das Kind auch das Vertrauen hat, dass man ihm in dieser schwierigen Situation auch hilft“ (B4, Z. 47ff.)

- „wenn die Beziehungsebene, das Vertrauen stimmt, dass die Kinder wissen können: „Ich muss keine Angst haben, er ist für mich da, er hilft mir, mir kann jetzt nichts passieren.“ Und dann glaube ich, das ist so die Basis, um dann ein Stückweit Verhaltensmuster, die da sind, aufzuweichen, zu verändern.“ (B4, Z. 56-59)
- „eine von den goldenen Regeln, und die wir auch wirklich alle einhalten, ist: Störungen haben Vorrang. Ich glaube, eine Grundlage bei uns ist diese Doppelbesetzung, dass du immer in Situationen, in denen es jetzt zählt, wo ein Kind außer sich ist, oder sich selbst immer, mit sich selbst nicht mehr gut klarkommt, dann ist das der sensible Moment, oder der **entscheidende** Moment. Und da zählt's, dass man für das Kind **da** ist [...] dazu braucht man Zeit und auch den Raum [...] dann kannst du, eins-zu-eins, dich auch wirklich dem Kind annehmen.“ (B4, Z. 64-72)
- „Wenn ich eine gute Beziehungsebene mit ihnen hab, kann ich auch echt mich **ärgern** über sie, und das erreicht sie“ (B4, Z. 130f.)
- „dieses **Aushalten** und auch dieses so, was eigentlich, glaube ich, so in einem Elternhaus, oder so, ne ganz wichtige Basis ist, dieses: „Egal, was du machst, ich bin trotzdem für dich da“, jetzt im überspitzten Sinne bei Eltern: „Ich hab dich trotzdem lieb, egal, was du machst.“ Und diese bedingungslose Liebe, das kennen sie oft nicht. Und ich glaube, im pädagogischen Raum, das hat nichts mit Liebe zu tun, aber dieses „Ich bin für dich **da** und ich geb mein Bestes und ich halte dich auch aus“. (B4, Z. 183-188)
- „morgens immer nehmen wir uns viel Zeit, indem wir jedem Kind zuhören, wenn es von seinem Tag auch erzählt, vom vorherigen Tag oder vom Wochenende und auch wenn da irgendwas schwierig war oder was, es zu Problemen kam oder so, dann sprechen wir darüber mit den Kindern: „Was war denn schwierig, was kannst du besser machen und was brauchst du, was hilft dir?“ (B6, Z. 97-101)
- „Durch die Doppelbesetzung in der Klasse, ist es möglich [sich die Zeit zu nehmen]“ (B6, Z. 120)
- „die Schüler haben auch die Möglichkeit zu sagen: „Könnte ich mit einem Lehrer alleine sprechen?“ [...] und das ist für uns auch völlig in Ordnung. [...] versuchen das natürlich **zeitnah** zu machen“ (B6, Z. 109-114)
- „je nach dem, was man opfert, oder sich, selbst sich die Zeit nimmt, für die Kinder zu tun, so eng kann man arbeiten und so eng kann man die Kinder ernst nehmen und so eng kann man sich mit den Belangen der Kinder befassen“ (B7, Z. 101ff.)
- „manchmal **können** die Kinder, die **kennen** das einfach nicht, Vertrauen zu jemanden zu haben“ (B7, Z. 58)
- „erstmal versuche ich auf einer Beziehungsebene sowas aufzubauen, was uns vielleicht verbindet, Gemeinsamkeiten finden oder Spiel-

situationen schaffen, lachen, (3) **Vertrauen** irgendwie aufbauen, täglich vielleicht auch die gleichen Sachen tun, das gibt ja immer so ein bisschen Sicherheit auch. In Klärungsgesprächen auch mal mich hinter die Kinder zu stellen und, ja, auch so ein bisschen für sie einzustehen und so, das so auf die sensible Art vielleicht.“ (B7, Z. 77-82)

- „Vertrauen hat mit Leichtigkeit zu tun und mit, ja, mit Spaß“ (B7, Z. 94)
- „ganz viel ist halt auch Beziehungsarbeit, Vertrauen. Da können wir als Lehrer schon einiges dazu leisten.“ (B8, Z. 41f.)
- „Also Beziehungsarbeit und so, wenn man die nicht hat, dann braucht man gar nicht anfangen. Also, über irgendwie Beziehungsarbeit kann man die [Blockade] lösen, oder dann kann man **versuchen**, sie zu lösen.“ (B8, Z. 99ff.)
- „Dass ich für das Kind da bin. [...] meine Lebenserfahrung hat mir gezeigt, dass das **Da**-sein für jemanden etwas Essenzielles ist“ (B9, Z. 109ff.)
- „dem Kind diese Gegenerfahrung zu zeigen. Das ist für mich die große Chance. Dem Kind zu zeigen: hier kannst du erstmal sein, der du bist.“ (B9, Z. 134f.)
- „Wir können ihnen Gegenerfahrungen bieten, wir können ihnen zeigen, dass wir sie wirklich gernhaben, trotz aller Ausraster.“ (B9, Z. 140f.)
- „Dass es einfach spürt: „Ja ich bin hier, wie alle anderen werde ich ja gefördert, ich bin nichts Besonderes, aber ich bin trotzdem hier angenommen und ein tolles Kind.“ (B9, Z. 143ff.)
- „einfach das Gefühl gibt, da zu sein“ (B10, Z. 88)

SK3.3	Emotionsregulation	Beschreibung von Methoden der Emotionsregulation und des Umgangs mit Krisensituationen und Konflikten
-------	--------------------	---

- „dass wir gut auch eine Unterrichtssituation für ein Kind unterbrechen können, **rausgehen** können aus der Situation und dann Einzelgespräche führen können. Also es geht, **immer** wieder besondere, (5) ja, **heilbringende** Situationen einzubauen, oder Versuche einzubauen, mit einem Menschen hier seine Probleme zu bearbeiten.“ (B1, Z. 155-158)
- „Also ich hab schon oft versucht, das bildlich irgendwie darzustellen, wie es ihm gerade so geht, [...] „das ist jetzt die Mama“ (imitiert Zeichnung auf einem Blatt). [...] und wir haben’s dann immer wieder versucht, so aufzumalen, wie könnte das sein, wo ist deine Rolle

und so. [...] mit verschiedenen Legosteinen, kannst du das dann auch irgendwie aufbauen, dass du so ein kleines Rollenspiel machst. [...] wenn die dann mal im Redeschwall drin sind, und dann kann man jetzt mal so aufschreiben: „Was ist mein Ziel, warum ist das und das passiert, wieso reagiere ich so und so.“ Ich denke, das so visuell veranschaulichen, das Ganze, entweder im Rollenspiel oder Puppenhaus“ (B3, Z. 70-84)

- „Schlüsselsituationen, wo Kinder Schwierigkeiten haben und dann auch **außergewöhnlich** reagieren, oder auffällig. Ob das dann daher rührt, dass sie da ein Trauma hatten oder nicht, glaube ich, ist auch zweitrangig. Entscheidend ist: das Kind hat mit der Situation große Probleme, oder reagiert auf eine Anforderung, oder auf eine Situation mit einem gewissen Verhaltensmuster, das halt wieder **andere** Probleme mit sich bringt. [...] dann muss man irgendwie gucken: Wie könnte man Schritt für Schritt individuell gucken, dass das Kind vielleicht lernt in solchen Situationen, seine Verhaltensmuster etwas zu verändern? Was sehr schwierig ist, aber was, wenn man kontinuierlich dranbleibt und durch Einzelgespräche und positive Verstärkung“ (B4, Z. 37-46)
- „ich glaube, dass [...] Rahmenbedingungen sehr entscheidend sind. [...] ich glaube nicht daran, dass es funktioniert, dass man einem Kind sagt: „Jetzt flippst du gerade völlig aus, oder jetzt weinst du, aber jetzt habe ich gerade keine Zeit. Heute Mittag um 12:15 Uhr reden wir nochmal darüber.“ Ich glaube, dass dann der emotionale Zugang weg ist. Also, auch wenn die Kinder hier mal ausflippen, oder sich wirklich nicht mehr gut steuern können, und es zu einer Ausnahmesituation kommt; wenn du es schaffst, **die** zu stabilisieren, dann wird so, finde ich, ist so der Magic-Moment, wo sie ganz offen sind. [...] Also da kommt auch so „Krise als Chance“ [...] das so ein Beispiel dafür, dass eine Krise, oder eine spezielle Ausnahmesituation auch immer eine Chance bietet, um an gewisse Stellschrauben auch mal dranzukommen und vielleicht ein bisschen zu drehen.“ (B4, Z. 83-94)
- „man muss immer in irgendeiner Form **Betroffenheit** auslösen, um einen Zugang zu finden. Ob du den einen dann mal [...] am Rücken irgendwie **basal stimulierst** (imitiert kreisende Bewegungen mit der flachen Hand), [...], wenn du **auch** mal mit ihm schreist und sagst: „So, ich hab jetzt alles probiert, ich habe jetzt auch die Schnauze voll. Dann kann ich dir halt **nicht** helfen.“ [...] egal was man macht, man sollte irgendwie Betroffenheit auslösen [...] damit man emotionalen Zugang kriegt, ja. Wenn, oft reden wir Erwachsene, und es rauscht völlig vorbei, sie kriegen das gar nicht mit und wir denken: „Oh, hab ich das jetzt gut gesagt und jetzt sag ich **das** noch“, aber der Zugang ist gar nicht da. [...] manchmal kriegt man oft den Zugang, indem man was Außergewöhnliches macht, was das Kind völlig über-

rascht, mit was ist nicht gerechnet hat und was es auch nicht kennt. [...] Dann ist es für das Kind so ein (...?) #00:11:14#: „Ich bin jetzt eigentlich ausgeflippt, und jetzt will der mit mir Körbe werfen gehen.“ Das ist eigentlich was, was sie gar nicht, so damit **rechnen** sie nicht. Und damit schafft man oft schon eine Betroffenheit.“ (B4, Z. 100-119)

- „Wenn Kind flippt, oder ich bin kein großer Verfechter davon, auf die Machtwippe gehen und einen Erwachsenen binden, halte ich immer für schlecht. So, und dann raus aus der Situation, und dann kommen die Kinder zum Beispiel bei uns oft in das Nachdenkzimmer. [...] da kann er nicht abhauen, er ist in einem geschützten Rahmen, ihm kann nichts passieren. [...] da randalieren sie dann auch nochmal, dann geh ich rein, oder meine Kollegin und sag: „Reg dich doch ab, **keiner** will was von dir.“ Ja, und dann geht's relativ schnell wieder. Da haben sie ja auch keinen Bock dann, ja, Langeweile, die Machtwippe ist plötzlich weg, dann wollen sie wieder in die Klasse. Und dann kannst du schön mit ihnen arbeiten und dann werden sie zugänglich.“ (B4, Z. 372-376)
- „Klärungsgesprächen, dass die Kinder zum Beispiel das Ganze dann klären. Also: „Was war los, was hätte ich besser machen können, was kann ich anders tun, was hilft mir, was brauch ich?“ Also das ist dieses selbst daran arbeiten.“ (B6, Z. 38-41)
- „wir nehmen uns die Zeit, um auch dieses Sozial-Emotionale aufzufangen.“ (B6, Z. 93f.)
- „Es steht ja auch nach wie vor dieser Satz im Fokus „Störungen haben Vorrang“. Und wenn es so ist, dann ist es auch so, dann kümmert man sich auch erstmal um die Störung.“ (B8, Z. 74ff.)
- „Wenn eine Blockade da ist, aus welchen Gründen auch immer, ob's ein Trauma ist, oder sonst irgendwas, und das geht nicht, dann muss man sich dafür die Zeit nehmen und dann muss man andere Wege suchen und finden.“ (B8, Z. 84ff.)
- „die Extremsituationen, da zählt's, [...] gerade in einer Krise, wenn es nicht mehr geht, dann muss man für sie da sein.“ (B4, Z. 171ff.)
- „manche Kinder wollen **reden**, manche Kinder wollen **spielen**, manche Kinder wollen sich **bewegen**. Also alles, was geht: Neugier wecken, die neuen Medien auch wecken, das Interesse wecken, alles, was geht. Also ich find, es gibt nichts Falsches, man muss es ausprobieren. Es ist sehr vom Alter abhängig und von der Art der, wenn es eine Blockade ist, wo man auch das Gefühl hat, man kommt selber dran.“ (B8, Z.93-96)
- „lösungsorientierte Gespräche sind auf jeden Fall eine Methode. Die Bezugsteamgespräche sind eine Methode. (3) Die Anforderungen zurückzuschrauben, also was jetzt die Schule betrifft, sind eine Methode“ (B8, Z. 205ff.)

- „wenn es dann irgendwie **rum** ist oder man wieder runtergekommen ist und dann kann man sich auch nochmal; also ich arbeite ja vorwiegend gerne mit **Großen**, mit den Jugendlichen, weil mit denen kann man sich dann nachher nochmal drüber unterhalten.“ (B10, Z. 52-55)
- „mal bei den Großen gerade, ist es wirklich so, eher so konfrontativ-pädagogisch zu arbeiten. Auch mal nicht unbedingt wertschätzend zu benennen, was ist jetzt grad scheiße, oder so, sondern dann wirklich sagen: „Das ist scheiße und so geht das nicht.“ (B10, Z. 69ff.)
- „diesen lösungsorientierten Ansatz in allem so ein bisschen trotzdem drin haben, weil wir dann immer wieder gucken wollen, auch wenn was richtig scheiße ist: „Was kannst du, also was kann das Gegenüber tun, oder wie können **wir** dich unterstützen, dass wir das schaffen, dass es wieder anders wird?“ Das ist hier in der Schule ganz groß, mittlerweile schon ein gelebtes Ding. Das ist nicht mehr so ein aufgesetztes Ding, sondern wirklich schon so ein Gefühltes.“ (B10, Z. 77-82)
- „Dann haben wir ja unsere fest installierten Gesprächsformate, also Einzelgespräche, die immer wieder stattfinden, wo wir mit den Kindern sprechen, fragen: „An welchem Punkt bist du, was läuft gut, was läuft noch nicht gut, was wünschst du dir von **dir**, was wir uns dir von **uns**?“ Bezugsteamgespräche natürlich, Hilfeplangespräch sowieso. Das zeigt, glaube ich, einem Kind immer wieder, an welchem Punkt es selbst steht und was bereits **geschafft** ist, welcher Teil des Weges schon geschafft ist. Bestätigung von Erfolgen werden so signalisiert, *ja*. (B1, Z. 77-84)
- „wir probieren ja **Verhalten** zu erlernen [...] da haben wir verschiedene Sachen, ne, Verstärkerpläne. Wir probieren ja, durch lösungsorientierte Gespräche, ja, einfach Klärungen, oder so Klärungsgespräche, um Schülern zu helfen: „Was ist denn überhaupt dein **Problem**, wo liegt es überhaupt, wie können wir vielleicht das vermeiden, oder wie können wir dir den Umgang damit beibringen?“ Also wir reden hier sehr, sehr viel mit den Schülern, und es ist ja auch das beim lösungsorientierten Ansatz, da ist der Schüler [...] der Experte für sich selber. Also ich **kann** ihm nichts von oben aufdiktieren [...] So, dass man vielleicht nicht nur über das Problem redet, sondern direkt in die Lösung reingeht.“ (B2, Z. 69-79)
- „Versuchen, so ein Stückweit mit Gesprächen, wie auch immer, aufzuarbeiten, geben ihnen jederzeit die Möglichkeit, sich eine Auszeit zu nehmen, oder wenn sie irgendwelche Erfahrungen gemacht haben, dass sie darüber reden können“ (B3, Z. 60-63)
- „diese Machtkämpfe und das Ganze, [...] danach, wenn du es gut gedreht kriegst und du warst für sie da, du hast sie nicht dominiert, du

hast nicht diese **Macht** rausgegangen, ne, auch so eine natürliche Autorität ist auch was ganz Wichtiges“ (B4, Z. 211-216)

- „natürlich fragt man auch immer das **Kind**, aber so, dieses „das Kind ist der Experte“, ja, in manchen Sachen mit Sicherheit, und in anderen Sachen überfordert es die Kinder auch, das sind sie nicht der Experte, glaube ich nicht dran.“ (B4, Z. 231ff.)
- „eine von den goldenen Regeln, und die wir auch wirklich alle einhalten, ist: Störungen haben Vorrang. Ich glaube, eine Grundlage bei uns ist diese Doppelbesetzung, dass du immer in Situationen, in denen es jetzt zählt, wo ein Kind außer sich ist, oder sich selbst immer, mit sich selbst nicht mehr gut klarkommt, dann ist das der sensible Moment, oder der **entscheidende** Moment. Und da zählt's, dass man für das Kind **da** ist [...] dazu braucht man Zeit und auch den Raum [...] dann kannst du, eins-zu-eins, dich auch wirklich dem Kind annehmen. Und ich glaube, **dann** muss man auch gucken, in diesen Einzelgesprächen, oder man kann's auch Oasengespräche nennen; ich denk, immer, wenn der Mensch emotional, es sehr **schwierig** für ihn ist, und man schafft es, diesen Moment zu stabilisieren, dann sind Menschen sehr zugänglich, dann sind sie sehr offen. [...] dann ist glaube ich auch dieser lösungsorientierte Ansatz [...] auch zu gucken: Welche Ideen hat das Kind, „was könnte dir jetzt helfen, was könnte der nächste Schritt sein, wer könnte dir noch helfen?“ (B4, Z. 64-80)
- „Arbeit mit Zielen“ (B5, Z. 53)
- „die Arbeit mit Zielen, also jedes Kind hat ja auch ein individuelles Ziel, um auf die eigenen Stärken zu gucken, Stärken stehen im Vordergrund, die Stärken auszuweiten, an den Stärken weiterzuarbeiten.“ (B6, Z. 46ff.)

SK3.4

Sicherer Ort

Umfasst Gelingensfaktoren zur Schaffung eines äußeren und inneren sicheren Ortes

- „Also sobald Kinder Zutrauen zu sich gewonnen haben und hier diesen geschützten Rahmen wahrnehmen **können**, läuft sowas wie Mathe und Deutsch und die anderen Fächer sowieso irgendwie von alleine.“ (B1, Z. 119ff.)
- „Das Kind soll sich in meiner Umgebung absolut sicher fühlen.“ (B9, Z. 34)
- „das ist, die, zumindest temporäre, Herausnahme aus der Familie, aus anderen Zusammenhängen, egal, ob das jetzt Kinder sind, die in Tagesgruppen dann untergebracht sind, oder in Fünf-Tage-Gruppen oder in vollstationären Maßnahmen. Sie kommen hier in einen Rahmen, in dem halt ein anderes, oder ein **Alternativangebot** geboten wird. Sie dürfen sich hier ausprobieren, sie bekommen Rituale, Techniken, Alltagsabläufe geboten, die sie so wahrscheinlich bisher noch nicht kennengelernt haben und können hier ein Alternativpro-

gramm sozusagen einüben. [...] muss ich auch wieder auf **Beziehungen** kommen, das ist dieses Vertrauen darauf, dass die Leute, mit denen sie hier in Kontakt kommen, dass die verlässliche Ansprechpartner sind, dass die ein Auge darauf haben, dass die, dass das Komplettsystem versucht wird am Laufen zu halten. Also dass wir mit Elternhaus, mit Erziehern in der Gruppe, im Austausch stehen. Also dieses, durchaus dieses Bewusstsein, dass beim Kind auch installiert wird: „Alle wissen möglichst zu jedem Zeitpunkt über mich Bescheid, was ich mache und was geschieht.“ Also ist auch diese Sich-, **auch** wieder diese Sicherheit des Gesehenwerdens.“ (B1, Z. 124-139)

- „wenn ich das jetzt **wirklich**, also diese Idee hab, da gibt es was Besonderes, in Bezug auf ein Trauma, was mir da immer ganz wichtig war, [...] war mir immer ganz wichtig, dass es möglich ist, dass diese Kinder einen sicheren Ort haben.“ (B5, Z. 74-78.)
- „Also zum einen ist das, ist da ein hohes Maß an Verlässlichkeit notwendig. Und das sind Rahmenbedingungen, das sind auch Verlässlichkeiten in Bezug auf die Menschen, die mit dem Kind arbeiten. Also das Kind sollte wissen: Wer kommt denn wann, mit wem kann ich sprechen, wer ist für mich einfach, ja wer ist für mich zuständig, wem kann ich mich anvertrauen? [...] dass die Kinder auch hier sein dürfen. Also das wir sowas auch als Fachkräfte auch aushalten.“ (B5, Z. 80-87)
- „täglich vielleicht auch die gleichen Sachen tun, das gibt ja immer so ein bisschen Sicherheit auch“ (B7, Z. 79f.)
- „Für mich ein sicherer Ort ist zum Beispiel das Klassenzimmer. Ja, also erstmal muss das durch unsere ganze Haltung gelingen. [...] Das Klassenzimmer muss etwas ausstrahlen, wo man sagt: „Ja, hier fühle ich mich Zuhause.“ (4) Die Kinder dürfen das Klassenzimmer mitgestalten. [...] mit dem Schuljahr gestalten die Kinder selber ihren Raum. Es wird ihr Raum, ihr Zuhause des schulischen Lernens. (5) Es ist wichtig, dass wir Regeln beachten, dass wir dafür sorgen, dass Regeln beachtet werden, dass Grenzenver- Überschreitungen auch Konsequenzen haben, dass Kinder so etwas merken: das ist der Fall, es ist spürbar. (5) Sicherheit heißt für mich auch, dass Kinder **das** bekommen, was sie brauchen. Das kann manchmal etwas ganz Elementares sein. [...] Damit es wirklich spürt: ich werde hier ernst genommen in meinen Bedürfnissen.“ (B9, Z. 57-70)

SK3.5	Regeln & Grenzen	Beschreibungen über den Umgang mit Regeln und Grenzen, deren Durchsetzung und das Verhalten bei Nichteinhaltung
- „Es gibt bestimmte <u>Regeln</u> , die einfach für alle gelten.“ (B8, Z. 125)		

- „Was (6) ich immer wieder festgestellt hab ist, dass Kinder die Sinnhaftigkeit erleben müssen. (5) Dass sie nachvollziehen können, warum es diese Konsequenzen gibt. (4) Und sie müssen auch machbar und ertragbar sein und auf die Person auch zugeschnitten. Also nicht einer, die aus einem Ordner hervorgezogen wird, sondern die mit der Ursache der Konsequenz zu tun haben. (5) Und dann gibt's noch eins, genau: Die Kinder sollen spüren, dass es **keine** Strafe ist, sondern eine Konsequenz aus ihrem Verhalten.“ (B9, Z. 81-86)
- „Reden. (beide lachen) Und wir haben es ja gerade auch gemacht, wir haben ja auch **gelacht**. Also, wenn das möglich ist, auch zu signalisieren: „Ich meine es gut mit dir, es geht hier nicht um Strafe.“ (B9, Z. 88ff.)
- „Es ist wichtig, dass wir Regeln beachten, dass wir dafür sorgen, dass Regeln beachtet werden, dass Grenzenver- Überschreitungen auch Konsequenzen haben, dass Kinder so etwas merken: das ist der Fall, es ist spürbar.“ (B9, Z. 63ff.)
- „Klar gibt es klar abgesteckte Grenzen und Regeln, *egal welche*, also ob es jetzt Gruppe ist oder Schule. Aber auch mit einem gewissen, ja, ich sag mal mit einem gewissen Grad von Flexibilität“ (B10, Z. 121ff.)

SK3.6	Partizipation	Partizipationsmöglichkeiten der SuS	??
-------	---------------	-------------------------------------	----

- „das Klassenzimmer leerräumen und mit dem Schuljahr gestalten die Kinder selber ihren Raum.“ (B9, Z. 61f.)
- „dann ist glaube ich auch dieser lösungsorientierte Ansatz [...] auch zu gucken: Welche Ideen hat das Kind, „was könnte dir jetzt helfen, was könnte der nächste Schritt sein, wer könnte dir noch helfen?“ (B4, Z. 78ff.)
- „Dann haben wir ja unsere fest installierten Gesprächsformate, also Einzelgespräche, die immer wieder stattfinden, wo wir mit den Kindern sprechen, fragen: „An welchem Punkt bist du, was läuft gut, was läuft noch nicht gut, was wünschst du dir von **dir**, was wir uns dir von **uns**?“ Bezugsteamgespräche natürlich, Hilfeplangespräch sowieso. Das zeigt, glaube ich, einem Kind immer wieder, an welchem Punkt es selbst steht und was bereits **geschafft** ist, welcher Teil des Weges schon geschafft ist. Bestätigung von Erfolgen werden so signalisiert, *ja*. (B1, Z. 77-84)
- „diesen lösungsorientierten Ansatz in allem so ein bisschen trotzdem drin haben, weil wir dann immer wieder gucken wollen, auch wenn was richtig scheiße ist: „Was kannst du, also was kann das Gegenüber tun, oder wie können **wir** dich unterstützen, dass wir das schaffen, dass es wieder anders wird?“ Das ist hier in der Schule ganz groß, mittlerweile schon ein gelebtes Ding. Das ist nicht mehr so ein aufgesetztes Ding, sondern wirklich schon so ein Gefühltes.“ (B10, Z. 77-82)

<p>- „Klärungsgesprächen, dass die Kinder zum Beispiel das Ganze dann klären. Also: „Was war los, was hätte ich besser machen können, was kann ich anders tun, was hilft mir, was brauch ich?“ Also das ist dieses selbst daran arbeiten.“ (B6, Z. 38-41)</p>			
HK4	<p>Relevanz, Chancen und Grenzen der Traumapädagogik in der Schule</p>	<p>Umfasst Einschätzungen der Relevanz, Chancen und Grenzen von Traumapädagogik in der Schule</p>	<p><i>Hinweis: die Ausgestaltung wird in den untergeordneten Subkategorien detailliert ausdifferenziert und ergeben so ein Bild der Hauptkategorie</i></p>
SK4.1	<p>Relevanz und Chancen</p>	<p>Umfasst den Bedarf an traumapädagogischen Kenntnissen, die Bereitschaft zur Weiterbildung in diesem Bereich und mögliche Chancen</p>	
<p>- „Es ist ja so, dass fast <u>jedes</u> Kind hier eine quasi traumatische Erfahrung mitbringt.“ (B1, Z. 63f.)</p> <p>- „zu uns kommen ja in der Regel, mit der Eintrittskarte SE-Gutachten,⁵ Kinder, die eine normale Intelligenz, eine durchschnittliche Intelligenz aufweisen. Und diese <u>Obstakeln</u>, die Hindernisse, die ihnen im Weg liegen, sind halt oftmals traumatische Erfahrungen, ihre Erfahrungen im Leben.“ (B1, Z. 114-117)</p> <p>- „Dafür würden dann halt auch wieder solche Fortbildungen anstehen. Das wäre sehr, sehr hilfreich, ja.“ (B1, Z. 141f.)</p> <p>- „noch genauer, noch sensibler eingehen zu können auf Menschen, die hier ankommen. Er- Meinen <u>Erkenntniswerkzeugkasten</u> besser auszustatten, also wo liegt denn eine Traumatisierung vor und aus welcher <u>Richtung</u> könnte die kommen, welche <u>Zeichen</u> deuten auf etwas hin“ (B1, Z. 144-150)</p> <p>- „Auf <u>jeden</u> Fall, ja. Also ich; das Einzige, was ich jetzt hatte, war eben mein SE-Studium [...] Aber jetzt gezielt Traumapädagogik hab ich jetzt eben noch nicht so den Zugang gehabt. Also es könnte sein, dass ich, dass SE und Trauma so ein bisschen zusammenhängt, ich weiß es aber nicht, und dass ich auch schon viel in die Richtung arbeite, aber ich hab eben da jetzt nicht so die Ahnung.“ (B2, Z. 93-98)</p> <p>- „Also ich glaube, dass bei uns der Rahmen so groß gesteckt ist, dass es möglich sein <u>sollte</u>, traumapädagogische Maßnahmen hier zu verwirklichen, ja. Wobei ich jetzt noch relativ diffus bin in dem, was das sein könnte.“ (B1, Z. 158-161)</p>			

⁵ Anmerkung: SE Gutachten entspricht einem Gutachten des festgestellten Förderschwerpunkts emotionale-soziale Entwicklung.

- „Man kann sich aber viele Sachen abgucken, denke ich, oder Haltungen einnehmen“ (B2, Z. 105f.)
- „Nehmen wir jetzt mal an, irgendwie so ein Punkt wäre „Trigger entdecken“. So, klar, das hilft, ne, wenn man weiß, wo Kinder getriggert werden, dass man das eben nicht macht und Umgang damit vielleicht lernt. Es gibt einfach Sachen, es gibt glaube ich viele Sachen, die man anwenden könnte“ (B2, Z. 109-112)
- „ich denke, so Fortbildung, wir hatten auch schon so traumapädagogische Fortbildungen, ich glaube, dass **das** wichtig ist.“ (B4, Z. 289f.)
- „nicht entscheidend ist, was in der Theorie sich irgendwie gut anhört, sondern die Leute brauchen immer Handwerkszeug: Was kann ich wirklich im pädagogischen Alltag, in der Situation mit dem Kind anwenden? Ja, ich glaube, **sowas** ist dann; Fallbeispiele vielleicht, was könnte man wie machen.“ (B4, Z. 292-295)
- „wichtig zu gucken: was kann man in der Praxis dann an Maßnahmen, an Methoden vielleicht auch, einsetzen? Und das dann auch praktisch zu üben.“ (B4, Z. 303ff.)
- „Ja, auf jeden Fall, dass man auch nochmal anders mit den Kindern umgehen kann. Dass man vielleicht auch **das** in den Schulalltag mit einbauen kann“ (B6, Z. 62f.)
- „Ja, auf jeden Fall. Also, ich muss auch ganz ehrlich sagen, wir hatten ja diese Fortbildung hier im Haus, mit dem A. Da hat er selber festgestellt, dass wir eben, so wie es zu Anfang beschrieben haben, ganz viel, ich sag's mal in Anführungszeichen, „**richtig**“ machen ja, weil das eben, da gibt es ja ganz viele Schnittmengen, ja, in Bezug auf andere sozial-emotionale Auffälligkeiten oder Störungen oder wie auch immer man es nennt. Nichtsdestotrotz gibt es Bereiche, wo man sich fitter machen **könnte**.“ (B5, Z. 110-115)
- „Was ist denn, wenn es gar nirgendwo so auf einem Papier steht, und ich weiß es noch gar nicht. Also das ist so, das ist für mich so ein Fragezeichen, ja. Oder, wir haben hier Kinder sitzen, die haben eine Diagnose **irgendwann** mal bekommen, weiß ich, steckt da ein **Trauma** dahinter, wie kann ich denn so was rausfinden oder wie ist das überhaupt hilfreich, muss ich's wissen?“ (B5, Z. 160-164)
- „ich finde so diese Frage eben nach dem, nach der Professionalität ganz wichtig. Also ich glaube **alles**, was man **brauchen** kann, um mit solchen Kindern gut umzugehen und Fortschritte zu erzielen, das sollte jedem der hier arbeitet zugänglich gemacht werden“ (B5, Z. 134ff.)
- „die Kinder sind in den letzten Jahren viel mehr mit dem Thema Trauma und traumatisiert und von zu Hause und was sie alles mitbrin-

gen, betroffen.“ (B7, Z. 18f.)

- „Das fände ich sehr sinnvoll, tatsächlich, für unsere Kinder“ (B7, Z. 140f.)
- „das kann alles nur von Vorteil sein, weil das wirklich sich immer weiterverbreitet und immer schwieriger wird. Die **Art** und **Weise** der Verhalten-, der Auffälligkeiten der Kinder hat sich einfach wahnsinnig verändert.“ (B7, Z. 143ff.)
- „Das fände ich sehr gut, wenn's so ein bisschen **Bestand** hätte, vielleicht auch, dass man immer mal wieder, nicht so einmalig, sondern was Regelmäßiges draus macht“ (B7, Z. 150ff.)
- „den meisten Erziehern, oder den meisten Lehrern auch der Hintergrund fehlt, also, wie man damit umgeht. Es gibt zwar Fortbildungen [...] Aber ich muss sagen, es ist immer so ein bisschen so, man hat, weil man nicht genau weiß, wie man damit umgehen soll, dass man auch ein bisschen Angst hat einfach was Falsches zu machen, ja, und dass man sich, dass man dann eher vielleicht **zu** wenig macht.“ (B8, Z. 31.36)
- „Aber speziell für Traumapädagogik fände ich es schon wirklich wichtig, weil ja fast jedes Kind mittlerweile traumatisiert ist *bei uns in der Schule*.“ (B8, Z. 168f.)
- „dass wir einfach das **hier** mit verbinden können. Also dass es nicht nur in der Therapie oder so, jetzt in der Therapiesitzung, die ja dann meistens auch nur, glaub ich, ein- oder zweimal in der Woche ist, umgesetzt wird, sondern dass es eben auch hier in der Schule, dass wir hier auch anknüpfen können und speziell das Kind darin stärken, fördern können.“ (B6, Z. 70-73)
- „Ideen, was ich eigentlich tun kann in der Situation, oder was noch eine Option wäre“ (B7, Z. 149)
- „dass ich überhaupt mal was, ja, dass mir mal erstmal klar wird, was so ein Trauma ist und wie sich das auswirkt.“ (B8, Z. 153ff.)
- „das war echt **meine** Fortbildung, das war die Beste, die ich je hatte, glaub ich. Die ist auch sehr lebendig gemacht worden, die waren echt super, die zwei, die das gemacht haben. Und da sind mir so manche Sachen, so ganz banale Sachen, gerade das mit dem triggern, wann was triggern kann und wie, wo man sich überhaupt nicht, nur weil einer einen roten Pulli anhat, das er dann an Blut denkt, oder irgendsowas. Das hat mir schon viel gebracht, da war ich auch sehr viel achtsamer. Und die Fortbildung, die wir hier hatten, das war zum Beispiel, was mir da auch geholfen hat, war, dass wenn ein Kind mit dem Kopf gegen die Wand schlägt, also nein, beziehungsweise, dass man ein Kind nicht festhalten soll, wenn es eben ein Trauma diesbezüglich hat, **egal** was es macht, diesbezüglich. Also dass es

eher noch mit dem Kopf an die Wand rennen soll, ja, anstatt es festzuhalten. Also was ist das kleinere Übel, so ungefähr, das hat mir auch viel gebracht. Da hab ich jetzt *schon was gelernt, für die Kinder auch*“ (B8, Z. 157-178)

- „Ich glaube, es ist gut, sich in diesem Bereich weiterzubilden. (5) Es ist gut, sich selber in den Blick zu nehmen, vielleicht auch mal die eigenen Traumata (lacht auf). (5) Also mit gut meine ich hilfreich. (7) Und ich glaube, das Arbeiten an einer eigenen Haltung, das ist ziemlich entscheidend. (3) Und man sollte wissen (4) wo die eigenen Grenzen sind.“ (B9, Z. 154-157)
- „Also wenn’s da irgendwie (3) Bücher gibt, dann zum, wo man sich schon vorher schon mal damit auseinandersetzen kann, wenn es dann wirklich große Sammlungen gibt, wo, wie reagiere ich, wenn. (3) Das könnte vielen **jungen** Kollegen, glaube ich, auf jeden Fall helfen, ansonsten muss man das echt, glaube ich, wirklich hart erlernen.“ (B10, Z. 100-103)
- „Früher waren die Kinder auch nochmal anders wie heute. Früher waren sie eher gewalttätiger, wenn, so, also fand ich. Früher waren die Kinder einfach anders unterwegs. Heute sind sie eher sehr psychisch stark belastet.“ (B10, Z. 112ff.)

SK4.2

Grenzen

Umfasst mögliche Grenzen der Umsetzung der Traumapädagogik in der Institution Schule

- „Es gibt in der Schule **immer** Grenzen der Umsetzung. Also man also man kann nicht alles, was therapeutisch möglich ist, auch in der Schule eins-zu-eins umsetzen.“ (B2, Z. 104f.)
- „manche Sachen, die vielleicht nicht so **explizit** gehen, wie es **sinnvoll** wäre, oder wie die Wissenschaft herausgefunden hat, dass die höchste Wirksamkeit da ist. So muss man eben so ein bisschen adaptieren“ (B2, Z. 112ff.)
- „ich denk schon, dass es Grenzen gibt, und dass es Kinder gibt, die nicht drüber reden wollen, nicht dürfen oder nicht können, oder die Angst haben, wenn sie jetzt was sagen.“ (B3, Z. 109f.)
- „Ja (5), ich tu mir manchmal auch so ein bisschen schwer, (5) lass ich die Kinder da stehen, wo sie stehen, wenn sie nicht reden **wollen**, oder versuche ich durch meine Art, dass ich mehr aus ihnen rauskriege.“ (B3, Z. 146-157)
- „ich glaube es gibt Bereiche, da hat ein Förderschullehrer nicht die fachliche Kompetenz.“ (B5, Z. 121f.)
- „eine Schulklasse besteht, wenn auch nur aus wenigen, aber aus mehreren Kindern und da hat ja jeder seine **Bedarfe**, ja. Die kann ich, also da kann auf dieses einzelne Kind bis **hierhin**, aber dann auch nicht weiter eingehen.“ (B5, Z. 129ff.)
- „Grenzen auf jeden Fall auch in **unseren** Ressourcen und auch in der **Zeit** einfach und es ist ja auch nicht nur ein Schüler in der Klasse,

sondern jetzt haben wir zwar nur acht oder neun, aber einfach auch, *diese* Grenzen sind: Personal, Zeit, die Ressourcen“ (B6, Z.78ff.)

- „Jeder sieht ja seine Grenzen woanders. (4) Naja, manchmal sag ich mir schon, dass das jetzt nicht mehr Schulangelegenheit ist, tatsächlich, da müssen jetzt andere irgendwie mal was tun. Es hat einfach auch viel mit Familienarbeit, mit Elternarbeit zu tun.“ (B7, Z. 155-158)
- „wenn es dann so wirklich ins Detail geht, ist glaube ich Schule einfach nicht mehr, **sollte** Schule vielleicht auch nicht mehr so präsent sein“ (B7, Z. 160f.)
- „ich glaube die Grenzen sind immer **da**, wo es halt viele Regeln gibt. Und Regeln gibt es nun mal hier, ob man sie jetzt will oder nicht, oder wie auch immer. Es gibt schon Fälle, wo ich denke, das ist hier nicht zu schaffen. Also auch von den Kindern her, oder ja, das können wir gerade nicht leisten. Das können wir nicht leisten, das ist auch nicht unsere Arbeit, dann.“ (B8, Z. 182-186)
- „Wir sind keine Therapeuten. Ich maße mir nicht an, Therapeut zu sein. (4) Ich fördere Kinder, die Kinder die ja traumatisch, traumatisierte Kinder. Aber ich bin kein Therapeut, (3) da braucht es mehr.“ (B9, Z. 150ff.)
- „die Grenzen sind dann wirklich **da** gesetzt, wo es wirklich um selbst- oder fremdgefährdendes Verhalten geht, weil es dann relativ schwierig ist, (6) da sich als Lehrer, glaube ich, auch zu positionieren. Klar, im ersten Moment hilft man, oder hält fest, oder sonst was, aber das ist glaub ich nochmal so eine andere Geschichte, finde ich, wie wenn das jetzt in der Gruppe, wo man einen Lebensalltag praktisch für das Kind bildet, wo man praktisch der Elternersatz ist, das ist man in der **Schule** ja nicht in dem Sinne. [...] Man hat ja auch eigentlich einen anderen Auftrag, hier in der Schule.“ (B10, Z. 153-162)
- „da bin ich immer mehr reingewachsen, so. Ich glaub, das **kann** man auch nicht wirklich aus einem Buch lernen, das muss man **erleben**.“ (B10, Z. 130f.)

GENEHMIGUNG ZUR VERÖFFENTLICHUNG

Hiermit genehmige ich, Anna Oeynhausen, dem *Weltbund für Erneuerung der Erziehung* die Veröffentlichung meiner Masterarbeit mit dem Titel „Chancen und Grenzen der Umsetzung der Traumapädagogik in Jugendhilfe und SBBZ ESENT“ auf der Homepage wef-wee.net.

Valdivia, den 01.03.2022

A handwritten signature in blue ink, consisting of a stylized 'A' followed by a long horizontal flourish.

Anna Oeynhausen