

# traumasensibles Lernen und traumapädagogisches Arbeiten im Kontext Schule

eine Handreichung von **tsL e.V.**



CHILDHOOD  
WORLD CHILDHOOD FOUNDATION

**AKTION  
MENSCH**

Erstellt im November 2019

Überarbeitet von Team tsL e.V.

im Januar 2021

© Traumasensibles Lernen e.V., 2019, 2020, 2021

[www.traumasensibleslernen.de](http://www.traumasensibleslernen.de)

## Inhalt

Vorwort 2020 .....	5
Danke! .....	6
Statt eines Vorwortes.....	9
Arbeits-Hypothesen bzw. Postulate.....	10
Traumasensibles Arbeiten ist aktiver Kinderschutz .....	12
Kinder als Symptomträger*innen.....	14
Kindeswohlgefährdung.....	15
Schule als sicherer Ort.....	17
Grundhaltung .....	17
Wertschätzung .....	19
Partizipation .....	19
Transparenz.....	20
Warum Traumapädagogik an Schulen einführen?.....	21
Traumapädagogik als Komplementärangebot zu Schulpsychologie /SIBUZ.....	24
Leitbilder in der traumapädagogischen Arbeit .....	26
Traumapädagogik ist ein Baustein der Pädagogik .....	29
Traumapädagogik in der Schule – Definition des Fachbegriffs .....	29
Primäre Adressat*innen.....	29
Sekundäre Adressat*innen .....	29
Ressourcen.....	30
Haltungsänderung .....	30
Traumapädagogik als Baustein der Pädagogik .....	30
Erkennen von traumabedingten Reaktionen und deren Folgen – Alles Trauma, oder was? .....	32
Überblick über einige der derzeit bekanntesten Formen der Traumatisierung .....	34
Primäre Traumatisierung.....	34
Sekundäre Traumatisierung.....	34
Komplexe Traumatisierung.....	34
Hormonelle Traumatisierung.....	34
Entwicklungs- bzw. Beziehungstraumatisierung .....	34
Sequentielle Traumatisierung.....	35
Bindung.....	36
Unsicher-ambivalente Bindung.....	38
Hoch unsichere, desorganisiert-desorientierte Bindung.....	38
Nähe/Distanz (I).....	40
Suspendierung - Ausschluss vom Unterricht.....	42
Gang-Kinder - die kleine Suspendierung .....	42

Die mittlere Suspendierung .....	44
Die große Suspendierung .....	45
Teil II .....	47
Evaluationsbericht ‚traumasensibles Lernen‘ .....	47
Kooperation: Humboldt- Universität zu Berlin - ‚traumasensibles Lernen‘ .....	47
Evaluationsbericht ‚traumasensibles Lernen‘ .....	48
1 Ausgangslage .....	48
2 Auswertung .....	48
3 Zusammenfassung und Ausblick .....	51
Weiterführende Literatur .....	51
Folien: siehe Anhang .....	52
Kooperation: Humboldt- Universität zu Berlin - ‚traumasensibles Lernen‘ .....	53
Ausgangslage .....	53
Beschreibung Studienprojekt .....	53
Fallbeschreibungen .....	54
Anhang .....	59
Teil III .....	59
Traumapädagogisches Handwerkszeug .....	59
Arbeit mit Jungen, Mädchen, Erziehungsberechtigten, sozialem Umfeld und Institutionen .....	60
Beschwerdemanagement .....	61
Chef im Ring .....	61
Der Erstkontakt.....	62
Der Abschied.....	63
Empathie.....	63
Erkenne deinen Auftraggeber.....	64
Grundhaltung.....	66
Kommunikation.....	67
Private Kontakte zu Minderjährigen, die man während der Arbeit bei tsL kennen gelernt hat: .....	68
Ökonomie und Ökologie.....	68
Rechtsgrundlagen (kleine Auswahl) .....	69
Sozialgesetzbuch (SGB) Achtes Buch (VIII) - Kinder und Jugendhilfe .....	69
SchulG Berlin - § 63 Ordnungsmaßnahmen .....	71
Selbstfürsorge.....	73
Stopp-Signal .....	74
Systemisches Arbeiten .....	75
Teamphilosophie .....	77

Versagens-Angst und Burn-Out-Gefahr - Das System der Beleidigung, Verleugnung und Stigmatisierung hat Auswirkungen! .....	77
Verschwiegenheitspflicht / Schweigepflicht .....	78
Zielperspektiven .....	80
<b>Weblinks</b> .....	<b>85</b>

# Vorwort 2020 – von „tsL“ zu „tsL e.V.“

Diese Handreichung wurde vom Projekt-Team traumasensibles Lernen (tsL) erarbeitet, das im September 2019 nach dreijähriger Projektphase die Arbeit einstellen musste, nachdem HILFE-FÜR-JUNGS e.V. (HfJ), bei dem tsL angesiedelt war, diese Arbeit nicht weiterführte.

Engagierte Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen des Projekts gründeten daraufhin den Verein **traumasensibles Lernen e.V. (tsL e.V.)**, weil die Ergebnisse der Pilotstudie, die in dieser Handreichung zusammengefasst sind, die Notwendigkeit einer traumapädagogischen Arbeit in Berliner Schulen dokumentiert.

Die Gründung von **tsL e.V.** steht damit im Kontext des Neubeginns und der Fortführung der traumasensiblen Arbeit in Berlin. Wir wollen die Erkenntnisse aus der stiftungsfinanzierten Zeit (Aktion Mensch und World Childhood Foundation) umsetzen, denn:

Eine Psychotraumatisierung kann überall und zu jeder Zeit passieren, wo Menschen mit schwierigen Erlebnissen konfrontiert werden. Das Erlebensspektrum reicht von sexueller Gewalt, Armut, Vernachlässigung Flucht, Tod oder Erkrankung naher Angehöriger, bis zu Folgen des Covid-19-Lockdowns.

Ziele von **tsL e.V.** sind, im traumapädagogischen Kontext Schüler und Schülerinnen (SuS), Lehr- und Fachkräfte, sowie Angehörige zu erreichen, um die Schulfähigkeit herzustellen oder zu erhalten und Entlastung auf allen Ebenen zu erreichen. Ein Psychotrauma nähert sich betroffenen geschlechts- und Ursachenneutral. Ob sich ein traumatisches Erlebnis in eine Psychotraumatische Belastungsstörung (PTBS) entwickelt, hängt von inneren und äußeren Faktoren ab (Resilienz, schnelle Hilfen), die in dieser Handreichung erläutert werden. Wichtige Faktoren sind jedoch das Wissen über Traumareaktionsmuster und - davon abgeleitet - ein empathisches Reagieren auf diese Muster durch Lehr- und Fachkräfte im Sinne von Verständnis, um den betroffenen SuS die notwendigen Hilfen schnell zukommen zu lassen.

Und dafür wollen wir fachlich und vehement eintreten!

**tsL e.V. – aktualisiert: Januar 2021**

# Danke!

Am Beginn einer Abschlussarbeit steht, welche Ironie, der Dank an die, ohne die das Projekt nicht durchführbar gewesen wäre.

## 1. Die Schulkinder

Wir haben in den 18 Monaten unserer traumapädagogischen Arbeit mehr als 200 Kinder kennengelernt und haben erstaunt festgestellt, wie schnell Kinder sich öffnen, wenn man ihnen mit Verständnis und Offenheit begegnet und ihnen zuhört. Es waren Kinder, auf die uns Lehrkräfte hingewiesen haben und Kinder, die uns durch ihr offensives oder defensives Verhalten signalisierten, dass etwas in ihren Erlebenswelten "nicht in Ordnung" war. Wir denken gerne an euch zurück und werden euch nicht vergessen.

## 2. Die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen

Mein herzlicher Dank geht dann an die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Projekts traumasensibles Lernen, ohne deren konstruktive Kritik, fachliche Expertise, distanzierte Neugierde, Diskussionsfreudigkeit, sowie Flexibilität in allen Belangen das Projekt nicht umsetzbar gewesen wäre.

Zum harten Kern der traumasensiblen Arbeit gehörten in alphabetischer Reihenfolge:

- Lorenz Baumann
- Jennifer Edom
- Wenke Hoffmann
- Sabine Kessler
- Beatrice Kollinger
- David Rogowski

Zum erweiterten Team der Anfangsphase zählten auch Frau Dosche und Frau Buhl dazu, die aber früh ausgestiegen sind, um den Beruf der Lehrerin direkt anzugehen.

## 3. World Childhood Foundation

Die World Childhood Foundation hat es uns durch die Zuwendungen ermöglicht, sehr frei und selbstbestimmt die Grundlagen für erste Konzepte in der angewandten Traumapädagogik im Berliner Schulsystem zu legen. Wir haben sehr wertschätzende Gespräche über die Arbeitsinhalte und das Warum unseres Vorgehens gehabt, das wiederum Auswirkungen auf die Arbeit vor Ort hatte. Viele der Ideen und Anregungen finden sich in der Handreichung wieder.

Die World Childhood Foundation hat uns auch ermöglicht, unsere Arbeitsinhalte öffentlich zu diskutieren, z.B. auf Kuratoriumsebene oder auf einem Fachtag, den tsL mit ausgerichtet hat.

Wir bedanken uns als Team für die sehr wertschätzende und wertvolle Zusammenarbeit.

#### **4. Aktion Mensch**

Die Stiftung Aktion Mensch ermöglichte uns durch ihre Zuwendungen ebenso ein sehr freies, offenes und nachhaltiges Arbeiten im traumapädagogischen Kontext, das sich sonst nur durch kurze Projektimpulse fragmentierter Jugendarbeit auszeichnet. Was wir durch die dreijährige Projektfinanzierung aussagen können: Für Kinder, die traumatische Erlebnisse hatten, ist Schule ein weiterer Ort der Traumatisierung, wenn Schulen nicht in für sie sichere Orte umgewandelt werden können. Hierzu bedarf es der Kontinuität und der sicheren Finanzierung von traumapädagogischem Arbeiten direkt in der Schule.

Auch der Stiftung Aktion Mensch danken wir für die Möglichkeiten, die sich für unsere Arbeit im Berliner Schulsystem ergaben, vor allem für die von mehr als 200 Kindern sehr "cool" bezeichnete direkte traumapädagogische Arbeit. Diese Arbeit sorgte dafür, dass ein überwiegender Großteil der Kinder in den Unterricht integriert werden konnte.

#### **5. Die Humboldt-Universität zu Berlin**

Unser Dank geht an drei Personen, die das Projekt traumasensibles Lernen von wissenschaftlicher Seite aus sehr positiv beeinflussten und unterstützten.

Namentlich seien genannt:

- Prof. Dr. Pech (Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät, Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung Grundschulpädagogik)
- Prof. Dr. Zimmermann (Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät, Institut für Rehabilitationswissenschaften, Verhaltensgestörtenpädagogik)
- und Beatrice Kollinger (Doktorandin, HU Berlin)

Ein Ziel der Projektarbeit von tsL war es, den Theorie-Praxis-Austausch zu befördern. Dies ist aufgrund der sehr guten Zusammenarbeit mit den o.g. Personen erreicht worden.

Zu den weiteren positiven Dingen, die die Zusammenarbeit mit sich brachte, gehörten u.a.:

- die Vernetzungsarbeit, die zur stabilen Beschäftigung der sechs traumasensiblen Lehrkräfte bei tsL führte;
- interne Fortbildungsangebote;
- die Evaluation der Arbeit von tsL;
- die erweiterte Zusammenarbeit, die zu weiteren Projektanträgen führen wird.

#### **5. Die Kooperationsschulen**

tsL bedankt sich für die große Offenheit, mit der wir in den drei Kooperationsschulen empfangen und unterstützt wurden.

tsL bekam deshalb einen sehr intensiven Einblick sowohl in die strukturellen Ebenen einer Schule, als auch einen Einblick in das Alltagserleben durch die vielfältigen Kontakte zu Lehrern und Lehrerinnen, bei denen wir uns leider nicht

namentlich bedanken können - es waren in den 18 Monaten unserer Projektarbeit über 200.

## **6. Die Schulstationen / Schulsozialarbeit**

Die Schulstationen sind sehr wichtige Kooperationspartner innerhalb des Schulsystems gewesen, verbunden mit sozialpädagogischen Angeboten. Mit ihnen zusammen wurde die Arbeit von tsL gesteuert, die Kommunikationsstrukturen gefördert und permanente Psychoedukation geleistet - und das zusätzlich zu dem anstrengenden Alltagsgeschäft zwischen Anti-Mobbing-Beratung, Konfliktmediation, Sozialem Lernen und Hofaufsicht. Ohne ihre Unterstützung wäre die Arbeit vor Ort nicht möglich gewesen. Für tsL ist die enge Kooperation mit den Schulstationen ein wichtiger Bestandteil von nachhaltiger traumapädagogischer Konzepte geworden.

Unser Dank geht natürlich auch die Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen, die ohne eine Schulstation im Hintergrund, meist nur mit einem kleinen Büro ausgerüstet, ihre Arbeit tätigen.

## **7. Hort/ergänzende Förderung und Betreuung an Grundschulen (eFöB)**

tsL bedankt sich auch bei den Erzieherinnen und Erziehern, die uns den Zugang zu ihrer "Hort-Ebene" ermöglichten. Trotz aller personellen Wechsel, die viele Träger in den 18 Monaten erfuhren, haben wir dennoch kontinuierliche Ansprechpartner und -partnerinnen gefunden, die unsere Arbeit unterstützten.

## **8. HOWOGE**

Unser Dank geht auch an die Baugesellschaft HOWOGE, die es uns ermöglichte, ein zentrales Büro als Teamtreffpunkt und Beratungsstelle über drei Jahre hinweg nutzen zu können.

## **9. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie**

Hier hätte eigentlich der Dank an die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie stehen können. Es ist uns jedoch nicht gelungen, mit der Senatsverwaltung in irgendeinen Kontakt zu treten. Unsere Emails auf Wunsch nach Vernetzung und Vorstellung unserer Projektideen und Ergebnisse der Arbeit blieben ebenso unbeantwortet, wie per Kurier abgegebene Bitten um ein Gespräch über die Finanzierung eines Regelangebots für Berliner Schulen. *Eine* Antwort blieb man uns jedoch nicht schuldig: Unser Antrag auf Finanzierung eines traumapädagogischen Angebots für Berliner Schulen wurde abgelehnt.

Wolfgang Werner

Projektleiter tsL 2016-2019



# Statt eines Vorwortes

In Zeiten starker gesellschaftlicher Umbruchphasen wirken Schulen, die Kolosse des Lernens, wie Ozeandampfer, die auf hoher See umher fahren. Sie steuern auf entfernte Ziele zu (MSA, Berufsqualifikation, Abitur), bei dem es zwar Kartenmaterial (Lehrpläne), ein Kapitanat (Direktor\*innenebene, die immer wieder neue Entdeckungen machen müssen), eine Besatzung (Lehrkräfte), Maschinist\*innen (Schulstationen, Hortpersonal), die Krankenstation (Schulpsychologie, Sonderpädagogik), eine Kulturabteilung (soziales Lernen), Küchenpersonal (Kantine), Schiffsjungen und Schiffsmädchen (Schüler\*innen) gibt. Jedoch scheint niemand wissen, ob die gesetzten Ziele jemals erreicht werden, weil die Ziele während der Fahrt oft verändert werden und der Sprechfunk (Kommunikation) nicht so ganz funktioniert. Zudem gibt es drei sich gleichberechtigt wählende Gesellschafts-Kapitän\*innen, die auf möglichst weit auseinanderliegenden Kommandobrücken sitzen, um im Konzept- und Problemfall da auch sitzen bleiben zu können (Schulbehörde, Jugendbehörde, Gesundheitsbehörde).

Und so fahren unendlich viele Ozeandampfer umher, die nicht mehr genau wissen, wo sie sich gerade befinden oder wo sie anlegen sollen.

Diese Handreichung ist bewusst nicht als Konzept erarbeitet worden, weil interessierte Schulen eigene Konzepte erarbeiten können, basierend auf dieser Handreichung. Sie entscheiden zunächst, ob sie Traumapädagog\*innen vorübergehend oder langfristig engagieren. Daran orientiert sich dann auch die konzeptuelle Arbeit, die vom System Schule ausgeht. Es gibt somit kein allumfassendes Konzept Traumapädagogik für Schulen. Wenn sich allerdings Schulen damit befassen, traumapädagogische Konzepte in ihren Schulen verankern zu wollen, ist diese Handreichung eine erste Orientierungshilfe.

Das tsL-Team hat gemeinsam an dieser Handreichung gearbeitet. Wie in Schreib-Kollektiven üblich entspricht nicht jede Aussage oder Position zu 100% der Ansicht jeder Autor\*in. Dennoch haben wir gemeinsam einen Baustein gelegt, auf dem Pädagog\*innen aufbauen können.

Das Team tsL, August 2019

## Arbeits-Hypothesen bzw. Postulate

Die folgenden Arbeitshypothesen oder Postulate basieren auf Aussagen von Kolleg\*innen, die wir in den letzten beiden Jahren bei unserer Arbeit vor Ort „aufgeschnappt“ haben. Sie stehen stellvertretend für viele Positionen, die wir in Fachdiskussionen und Medienartikeln wieder fanden. Sie werden unkommentiert bleiben.

Das System Schule kann die gesellschaftlichen Veränderungen der letzten Jahre kaum konzeptuell auffangen, weil das System Schule durch fragmentierte Zuständigkeiten auf Bundes- und Landesebene und verschiedener Fachverwaltungen (Bildung, Jugend, Gesundheit) beeinflusst wird und auf Veränderungen nur sehr langsam reagieren kann, statt zu agieren.

In Schulen bilden sich gesamtgesellschaftliche und sozioökonomische Veränderungen ab, fokussieren sich im Mikrokosmos der Schüler\*innenschaft, der Verhaltensweisen untereinander, sowie in Bezug auf kollegiale Zusammenarbeit und Kommunikation auf allen Ebenen und mit allen Ebenen (Lehrkräfte und Fachpersonal, Schüler\*innen, Erziehungsberechtigte), ohne dass die Fachkräfte ausreichend auf diese Veränderungen berufsbegleitend vorbereitet werden.

Es gibt kaum bundesweit Ansätze einer harmonisierten Bildungspolitik „auf Augenhöhe“, die zukünftige Fachkräfte - von Schulhelfer\*innen, über sozialpädagogische, erzieherische und therapeutische Angebote bis zur Lehrkraft - fachübergreifend und kommunikationsfördernd auf die Herausforderungen vorbereiten, die im System Schule vorhanden sind.

Kinder und Jugendliche haben einen rechtlichen Anspruch auf Bildung und Teilhabe, sowie auf gesundes Aufwachsen [1]<sup>1</sup>, der durch die Fragmentierung der Zuständigkeiten in Bildung, Jugend und Gesundheit erschwert wird.

Die in jeder Schulform an jedem Schulstandort auftretenden Konflikte werden erkannt, übersehen, negiert, überbewertet, dramatisiert, bagatellisiert, gelöst oder nicht gelöst – und das alles zeitgleich.

Gewalt in Schulen wird häufig eindimensional über spektakuläre Fälle betrachtet, die sich wochenlang „hochgeschaukelt“ haben. Je weniger Kompetenzen eine Schule in der Gewaltprävention oder Konfliktmediation aufweist, desto eher treten folgende Dinge ein:

- Lehr- und andere Fachkräfte der Schulen reagieren meist zu spät oder unsicher auf verbale oder brachiale Gewalt im weitesten Sinne.
- Die „Gewalttäter\*innen“ werden von Schulen zeitweise über das System der Suspendierung oder ganz über das System des Schulverweises „entfernt“.
- Dieses „Entfernen“ führt jedoch oft dazu, dass die Gründe des Verhaltens der Schüler\*innen nicht mehr erforscht werden können.

---

<sup>1</sup> Ziffern in eckigen Klammern: Siehe Endnoten

- Die alltägliche Gewalt an Schulen setzt zudem einen schleichenden Prozess in Gang, der zu Verharmlosung und Ignoranz oder zu Dramatisierung von Gewalt führen kann.

Gewalt in der Schule kann aufgrund der Traumatisierung der „Gewalttäter\*innen“ erfolgen und weitere Traumatisierungen bei Lehr- und Fachkräften, sowie bei Schüler\*innen auslösen.

Gewalt an Schulen kann leise erfolgen, indem Gewalt in traumatisch verankerten Prozessen „in sich hineingefressen“ wird, bis sie sich in externalisierenden Prozessen Luft macht. Hierzu gehören auffälliges Verhalten, brachiale Gewalt, delinquentes Verhalten auf der Schüler\*innenseite, aber auch Überforderungen und Ängste, sowie unprofessionelles Handeln auf Seiten des Fachpersonals.

Für traumatisierte Kinder und Jugendliche in Berliner Schulen gibt es bis heute nur ansatzweise Hilfe und Unterstützung, weil Fachkräfte (Erzieher\*innen, Sozialpädagog\*innen und Schulpsycholog\*innen) kaum bis wenige Kenntnisse über Psychotraumatologie haben.

# Traumasesibles Arbeiten ist aktiver Kinderschutz

Traumapädagogische Arbeit in der Schule steht immer in direktem Bezug zu traumabedingten Erlebenswelten der Kinder und Jugendlichen und deren aktueller Lebenssituation und der Gesamtsituation im Unterricht und der Schule. Die traumatischen Erlebnisse und die aktuelle Lebenssituation sind grundlegende Einflussgrößen, die in der Arbeit von Traumapädagog\*innen aufgegriffen und in den Schulkontext eingewoben werden. Dabei gilt, dass jede schulische Situation eine Quelle der Erinnerungen sein kann, die traumabedingte Reaktionsmuster auslösen kann.

Traumabedingte Erlebenswelten sind

- die traumatisierenden Erlebnisse;
- die Verarbeitungsmechanismen;
- die Reaktionsmuster.

Die aktuelle Lebenssituation betrifft

- den Lebensmittelpunkt;
- Brüche in der Lebenslinie;
- die Hilfestruktur;
- Resilienzfaktoren;
- das Verhältnis zu Erziehungsberechtigten;
- das Verhältnis zu Freund\*innen;
- die sexuelle Identität und Entwicklung;
- die Schule als Ort des Lernens.

Traumapädagog\*innen müssen nicht alle o.g. Faktoren kennen, müssen aber damit rechnen, dass jeder der aufgeführten Faktoren die Arbeit beeinflussen kann. Traumatisierte Menschen suchen dort Hilfe, wo sie Vertrauen wännen oder finden. Deshalb

- sind Traumapädagog\*innen besonders geschult, zuzuhören, Körpersignale wahrzunehmen und diese auch einordnen zu können;
- arbeiten Traumapädagog\*innen intensiver mit „Einzelfällen“;
- arbeiten Traumapädagog\*innen vom Kind aus gesehen deduktiv, um deren Sichtweisen einnehmen und die notwendigen Veränderungen vornehmen zu können
- können Traumapädagog\*innen einschätzen, ob Schule (z.B. Schulweg, Pausenhof), Klassenraum (Lärm, angstbesetzte Bilder an den Wänden) oder Unterricht (fehlende Sensibilität) „traumatisierende“ Kerninhalte für Kinder aufweisen.

Aber auch während der traumapädagogischen Arbeit können Erinnerungen an die traumatischen Erlebnisse und die damit verbundenen veränderten Lebenslinien hochkommen, die es erfordern, zunächst auf diese einzugehen. Schulische Aspekte können dann für einen kurzen Zeitraum in den Hintergrund treten, wenn das Kind es möchte. Bereits im Vorfeld der Arbeit werden beispielsweise durch Vorgespräche mit

allen Betroffenen Teile dieser Aspekte angesprochen, um sie so schnell wie möglich angehen zu können. Wobei gilt: Das Kind bestimmt das Tempo!

Kinder teilen sich auf unterschiedliche Weise mit. Einige sprechen traumatische Erfahrungen offen und direkt an, andere wählen „Umwege“ über Verhaltensänderungen. Bei allen Mitteilungsformen muss jedoch beachtet werden, in welchem Setting ein Kind lebt und welche Hilfestrukturen bereits etabliert wurden. Die Einleitung beispielsweise eines Kinderschutzverfahrens[2] hängt davon ab, ob eine Kindeswohlgefährdung vorliegt. Die Art und Weise, wie sie angemeldet wird, hängt von dem Lebensmittelpunkt des Kindes ab und der Eingebundenheit in bereits vorhandene Hilfestrukturen. Auch bei vorhandener Hilfe kann ein erweiterter Hilfebedarf vorliegen. Es kann sinnvoll sein, sich zunächst mit dem Jugendamt zu verständigen, ohne die Erziehungsberechtigten zu informieren, wenn der Verdacht nahe liegt, dass das betroffene Kind oder die meldende Lehrkraft bei der (erneuten) Meldung Gewalt ausgesetzt werden.

Werden Traumapädagog\*innen in Schulen durch Kinder und Jugendliche als Traumaberater\*innen ausgesucht, dann ist genau zu beachten, in welchem Umfeld Kinder und Jugendliche leben und welche Hilfeformen es bereits gibt oder gab[3]. Es kann also bereits Hilfestrukturen geben, oder es gibt keine, oder es gab mal Hilfen, die „ausgelaufen“ sind oder die als nicht hilfreich betrachtet wurden. Das kann durch Fragen geklärt werden. Wichtig sind die Fragen, warum Hilfen gut liefen und warum sie nicht gut liefen. Gemeinsam mit Kindern und Jugendlichen ist das weitere Vorgehen zu planen; Kinder, unter Beachtung der individuellen kognitiven Leistungsfähigkeit, sind ab dem zehnten Lebensjahr dazu in der Lage.

#### Gibt es keine Hilfestrukturen,

dann werden Traumapädagog\*innen vorübergehend tätig. Die Aufgabe besteht vor allem darin, eine Hilfeform zu suchen, zu aktivieren und ggf. zu etablieren und zur Stabilisierung beizutragen. Die Stabilisierung findet bereits durch das Aufrechterhalten des Kontakts statt. Die Suche nach geeigneten Hilfeformen erfolgt dann im Team während der Fallbesprechungen. Zu beachten die Verschwiegenheitspflicht (siehe dort).

#### Gibt es bereits Hilfestrukturen

dann sind diese unter Beachtung der Schweigepflicht in die Lösung mit einzubeziehen, wenn es von Kindern und Jugendlichen gewünscht wird.

Hilfestrukturen können sein:

- Innerfamiliäre Ressourcen;
- Hilfen nach SGB VIII;
- Therapeut\*innen;
- Lehrkräfte;
- Fachkräfte der Schulstationen;
- Freundeskreis;
- Spezialisierte Beratungsstellen

# Kinder als Symptomträger\*innen

Die Traumapädagogik ist systemisch ausgerichtet. Dennoch ist es wichtig, besondere Zielgruppen zu definieren. Zu der wichtigsten Zielgruppe gehören Jungen und Mädchen, die traumatische Erlebnisse hatten. Sie zeichnen sich teilweise durch Verhaltensweisen aus, die Fachleute "lesen" und in Verbindung mit traumabedingten Reaktionsmustern bringen können. Sind Kinder Symptomträger, wurden innerfamiliäre Spannungen oder Krisen auf das betroffene Kind "umgeleitet" und es kann sehen, wie es damit umgeht. Kinder, die traumatische Erlebnisse hatten, können grob in drei Aufarbeitungsumgebungen eingeteilt werden, die für die Aufarbeitung traumatischer Erlebnisse Beachtung finden sollten. Dabei gibt es immer ein "innen" und ein "außen", das sämtliche Sozialräume beinhaltet, also auch Familie, Schule, Nachbarschaft und in allen Kombinationen:

- Unterstützung und Offenheit nach innen und außen;

Kinder, denen viel Unterstützung und Offenheit entgegengebracht wird, die schnell Hilfen annehmen, bei denen nur wenige Veränderungen auf der familiären und freundschaftlichen Ebene zu verzeichnen sind und denen geglaubt wird, entwickeln langfristig betrachtet weniger traumabedingte Symptome und gesunden in der Regel schneller, als Kinder, bei denen das nicht der Fall ist.

- Unterstützung und Offenheit nach innen, nach außen besteht ein Schweigegebot;

Kinder, die in einem System über ihre Erlebnisse reden dürfen und im Außenkontakt eine Schweigepflicht auferlegt bekommen, müssen täglich einen "psychischen Spagat" leisten, an denen viele scheitern müssen. Diese Kinder ziehen sich tendenziell eher von Außenkontakten (Freunde und Freundinnen, Sport, ehemalige Vertrauenspersonen) zurück, weil sie Angst haben, "sich zu verplappern", ziehen sich in innere Welten zurück oder entwickeln andere "originelle" Verhaltensweisen.

Dennoch gibt es auch gute Gründe, warum ein traumatisches Erlebnis vor bestimmten Menschen oder Institutionen verheimlicht werden sollte. Kindern ist dann genau zu erklären, warum das der Fall ist, damit ihnen die o.g. Ängste genommen werden.

- Schweigen oder Nichtbeachtung nach innen und nach außen.

Betroffene Kinder, denen im familiären Umfeld wenig Unterstützung und Offenheit entgegenkommt und die zudem nach außen nichts erzählen dürfen, werden häufiger zu klassischen "Symptomträgern": Kinder weisen durch ihr Verhalten darauf hin, dass im familiären Umfeld etwas nicht stimmt.

# Kindeswohlgefährdung

Kindern und Jugendlichen wird transparent gemacht, dass Traumapädagog\*innen nach den Richtlinien der Kinderrechte und des Kinderschutzgesetzes arbeiten. Kurz gefasst: Kinder haben das Recht, unversehrt und gesund aufzuwachsen und sich in jedem Fall Beratung und Hilfe zu holen.

In Fällen, die den Kinderschutz betreffen, setzen sich Traumapädagog\*innen umgehend mit der jeweiligen Leitungsebene (Schule, Hort Schulsozialstation) in Verbindung (4-Augen-Prinzip), wenn diese nicht erreichbar ist, mit der Insofern erfahrenen Fachkraft (ieF).

Das Verfahren ist in den Leitlinien Kinderschutz der jeweiligen Geschäftsstelle einzusehen; die Fachkräfte (Lehrer\*innen, Erzieher\*innen, Sozialpädagog\*innen) sollten eine Einführung in das jeweilige Kinderschutzkonzept erhalten.

Es ist sinnvoll, Ablaufmuster zu erarbeiten, denn in Fällen von Kindeswohlgefährdung sollten die Rollen der beteiligten Fachkräfte und die Erreichbarkeit übersichtlich dokumentiert werden

Ein Ablaufmuster bezüglich einer Kindeswohlgefährdungsanzeige könnte so aussehen:

**Beobachtung oder Mitteilung** von Personen, die die **Annahme (Vermutung) einer Kindeswohlgefährdungsanzeige** rechtfertigt

- 4-Augengespräch mit Fachkolleg\*innen oder ieF (Telefonnummer einfügen);
- Entscheidung, ob eine Anzeige gestellt wird;

**Die Vermutung bestätigt sich nicht oder es bestehen Zweifel:**

- Dokumentation und weitere Beobachtung;
- Welche Hilfen kann das betroffene Kind in der Schule erhalten?
- Angebot der Beratung an das Kind (wer macht das?)

**Die Vermutung bestätigt sich:**

- Entscheidung, welche Art der Meldung bevorzugt wird (mit/ohne Benachrichtigung der Erziehungsberechtigten) und wann diese erfolgt;
- Direkte Hilfe durch Kindernotdienst oder Krisendienst der Jugendämter (Telefonnummern!) anfordern;
- Wenn eine Meldung erfolgen soll, dann folgt umgehend die Einbindung von internen oder externen Fachkräften:
- Bei **Vermutung** (es gilt das 4-Augen-Prinzip) umgehend informieren
  - Projektleitung (Telefonnummer!)
  - Wenn nicht erreichbar:
  - ieF(mit Telefon und Erreichbarkeit)
  - Wenn auch nicht erreichbar:
  - Einrichtungsleitung (dito)
  - Wenn auch nicht erreichbar
  - Hotline Kinderschutz oder Nottelefon (dito)

### Beispiel 1:

#### Ein Beratungsgespräch ergibt keine dringenden Ansätze für eine aktuelle Kindeswohlgefährdung.

Ein Junge berichtet über innere Unruhe. Diese würde Konzentrationsschwierigkeiten hervorrufen, die es ihm kaum noch erlauben, am Unterricht teilzunehmen. Außerhalb der Schule würde er die Unruhe durch Bewegung in den Griff bekommen. Er würde deshalb gerne ab und zu herumrennen wollen. In der Schule muss er aber still sitzen. Mit der Lehrkraft kann dann vereinbart werden, dass der Junge ein Zeichen geben, aufstehen und eine Runde im Schulgebäude herumrennen darf.

Dieses Beispiel zeigt, dass beide davon profitieren, wenn Junge und Lehrkraft transparent in die Intervention eingebunden sind.

### Beispiel 2:

#### Ein Beratungsgespräch ergibt Ansätze für eine aktuelle Kindeswohlgefährdung.

Ein Junge berichtet während eines Ausflugs nebenher, dass er zu Hause geschlagen wird und er möchte, dass sein Vater und seine Mutter eingesperrt werden.

Der Junge bleibt auch im Beisein einer hinzugezogenen Vertrauensperson bei der Aussage. Der Kontakt zum zuständigen Jugendamt (Krisendienst) wird hergestellt und der Junge wird umgehend dorthin begleitet



# Schule als sicherer Ort

Kinder und Jugendliche, die traumatische Erlebnisse hatten, benötigen sichere Orte, an denen ihnen mit Empathie und Verständnis begegnet wird. Schule kann ein sicherer Ort sein, wenn bestimmte Bedingungen erfüllt werden. Fachleute, die sich mit dem Themenbereich Trauma und Schule befassen, geben o.g. Beispiele an, durch die sich eine im traumpädagogischen Sinne sichere Schule auszeichnen sollte. Blickt man in den Alltag von Schule, finden sich Teile davon wieder, aber kaum in der Gesamtheit.

## Grundhaltung

### Der gute Grund/ Die Subjektlogik

**„Alles was ein Mensch zeigt, macht einen Sinn in seiner Geschichte!“**

Wie bereits betont, ist die Traumpädagogik durch eine wertschätzende Haltung gegenüber Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen geprägt, die hoch belastende Lebenserfahrungen machen mussten. Im Mittelpunkt dieser Haltung steht die Akzeptanz eines Guten Grundes, nachdem jedes Verhalten von Menschen subjektlogisch ist, also den individuellen inneren Wünschen, Bedürfnissen und Notlagen entspringt. Dies meint: „Die Verhaltensweisen der Mädchen und Jungen sind lebensgeschichtlich verstehbar. Ihre Reaktionen sind eine normale Reaktion auf das, was sie erlebt haben, also keine Pathologie“ (Weiß, 2017, S.236). Auch wenn viele der Verhaltensweisen, mit denen Schüler\*innen auf Traumatisierungen reagieren, für Lehrkräfte und Pädagog\*innen, aber auch die anderen Kinder und Jugendlichen der Schulklasse belastend sein können, müssen diese als subjektlogisch gedeutet und anerkannt werden. Gelingt dies nicht, geht die notwendige Wertschätzung und Würdigung der Verhaltensweisen der Kinder und Jugendlichen als Überlebensstrategien verloren und es folgt im schlimmsten Fall der Ausschluss aus dem Klassenverband. Erst durch das Anerkennen und eine verständnisvolle Thematisierung dieser notwendig gewordenen Verhaltensweisen wird es ermöglicht, das „belastende“ Verhalten im Kontext seiner Notwendigkeit zu reflektieren und so möglicherweise alternative Verhaltensweisen zu entwickeln. Dies bedeutet jedoch nicht, dass jegliches Verhalten als solches dauerhaft toleriert wird, vielmehr steht das gemeinsame Suchen nach alternativen tragbaren Verhaltensweisen im Vordergrund der Annahme des guten Grundes (vgl. Lang et. al., 2011, S.5)

Dies soll folgendes Fallbeispiel veranschaulichen:

In einer Klasse gab es immer wieder Auseinandersetzungen um einen Jungen, der nicht stillsitzen und stets umherlaufen wollte. Die Lehrerin musste viel Zeit und Kraft aufwenden, um den Jungen auf seinem Sitzplatz zu halten, denn sonst würden ja auch alle anderen umherlaufen wollen. Der Junge konnte jedoch nicht still sitzen, weil ihn das Stillsitzen an die lebensbedrohenden Erlebnisse während der Flucht erinnerte, die er still sitzend in einem überfüllten Boot erleben musste. Im Hort wurde er von der einzigen AG ausgeschlossen, die ihn interessierte, weil die AG-Leitung Angst hatte, dass der Junge die AG „sprengen“ würde.

Die traumapädagogische Intervention in der Schule verlief wie folgt:

- Die Reaktionsweisen des Jungen wurden als gesund definiert, denn die innere Unruhe entstand nach einem traumatischen Erlebnis;
- Der Junge durfte in einer Übergangszeit in der Klasse umherlaufen oder kurzfristig den Raum verlassen, wenn die innere Unruhe einsetzte; das wurde auch der Klasse kommuniziert;
- Die Lehrerin fühlte sich stark entlastet, weil sie den Grund des Umherlaufens vorher nicht kannte und schon begann, an ihrer Kompetenz als Lehrerin zu zweifeln;
- Die AG-Leitung des Trommelkurses nahm nach einem Gespräch den Jungen auf, er konnte sich jetzt beim Trommeln ausagieren;
- Es wurden weiterführende Gespräche mit den Erziehungsberechtigten geführt und eine

Therapie angeregt;

- Die Lehrerin nahm das Angebot der kollegialen Beratung an.

Viele der Verhaltensweisen, mit denen Jungen und Mädchen auf Traumatisierungen reagieren, sind für die PädagogInnen und die anderen Kinder und Jugendlichen der Gruppe belastend. Dabei geht die notwendige Wertschätzung und Würdigung der Verhaltensweisen der Kinder und Jugendlichen als Überlebensstrategien häufig verloren.

Würdigung und Wertschätzung dieser notwendig gewordenen Verhaltensweisen sind ein

entscheidender erster Schritt, den Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen, ihr

belastendes Verhalten im Kontext seiner Notwendigkeit zu reflektieren und möglicherweise

alternative Verhaltensweisen zu entwickeln:

- „Du machst das weil, ... ?“ „Ich mache das, weil ...!“
- „Ich könnte mir vorstellen, Du machst das, weil ...!“
- „Ich kann mir vorstellen, das war sehr hilfreich für Dich, um in der
- Unberechenbarkeit zurecht zu kommen/ zu überleben!“
- „Wir akzeptieren Dich, Deinen guten Grund und zeigen Dir auch, wenn wir nicht einverstanden sind, mit dem was Du tust.““

(Positionspapier BAG Traumapädagogik)

Van der Kolk (2009, S. 582, nach Zimmermann, 2017a, S. 39) formuliert dies wie folgt: „Neben den konditionierten physiologischen und emotionalen Reaktionen auf die traumatische Erfahrung, die charakteristisch für PTBS sind, entwickeln komplex

traumatisierte Kinder eine Sicht der Welt, die Vertrauensbruch und Schmerz beinhaltet. Sie antizipieren das Trauma und erwarten, dass es wieder auftritt und reagieren mit Hyperaktivität, Aggression, Unterwerfung oder Erstarrung auf geringe Stressbelastungen“.

Im Rahmen der Annäherung an die inneren Erlebensweisen des Kindes bedient sich die Traumapädagogik demzufolge dem Prinzip der Subjektlogik<sup>1</sup> und erkennt das Verhalten des Kindes als erlernte Überlebensstrategie aus einem „gutem Grund“ heraus an.

## **Wertschätzung**

### **„Es ist gut so, wie du bist!“**

In diesem Kontext ist das Entgegenbringen von Wertschätzung eine elementare Erfahrung für traumatisierte Kinder. Denn durch die erlebten Ohnmachts- und Hilflosigkeitserfahrungen fühlen diese sich häufig wertlos und übertragen die negativen Beziehungsinhalte und damit einhergehenden Gefühle vergangener Interaktionen auf die gegenwärtigen. Ein sicherer Ort wie ihn die Traumapädagogik anzustreben versucht, zielt darauf ab, dass die vorherrschenden nicht funktionalen Überzeugungen über den Selbstwert korrigiert und reguliert werden können. So ist es sinnvoll bei den individuellen Stärken des jeweiligen Kindes anzusetzen und einen Rahmen zu schaffen, in dem dieses sich als selbstwirksam und wertvoll erleben kann. Denn der Aufbau eines positiven Selbstbildes ist elementar für die Gestaltung zukünftiger Beziehungen und den Ausbau von Fähigkeiten im Hinblick auf die individuelle Lebensgestaltung (vgl. Lang et al. S.5f.)

In den Kooperationsschulen stellten wir teilweise das Fehlen einer Sensibilisierung für die aktuellen und individuellen Lebenslagen der Kinder fest. Im Gegenzug dazu fanden wir jedoch auch einige wertschätzende Ansätze vor. Insbesondere im Rahmen der Willkommensklassen wurde die Kultur der Vielfalt gewürdigt, etwa im Rahmen von Festen, internationalem Essen/Frühstück und Themennachmittagen. Weiterhin regten wir dazu an, sowohl die individuellen Biografien als auch etwaige aktuelle Gefühlslagen aufzugreifen und in das Unterrichtsgeschehen methodisch einzubauen, um so einen Lebensweltbezug herzustellen.

## **Partizipation**

### **„Ich traue Dir was zu und überfordere Dich nicht!“**

Diesem Anliegen lässt sich auch das Prinzip der Partizipation zuordnen, denn die Teilhabe an der Gestaltung der eigenen Lebensbedingungen zählt zu den wichtigen Einflussfaktoren, die zu seelischer Gesundheit führen. Insbesondere im Kontext Schule müssen (potentiell) traumatisierte Kinder Zugehörigkeits-, Kompetenz- und Autonomieerfahrungen erleben, um so eine positive Grundmotivation ausbilden zu können. Da ihre Selbstwirksamkeitserwartungen aufgrund der Erfahrungen von Vernachlässigung, Gewalt und dem damit einhergehenden Kontrollverlust auf ein Minimum herabgesetzt sind, leben sie in der Erwartung keinerlei Einfluss auf ihr Umfeld und sich selbst ausüben zu können. Somit ist das Ermöglichen der für den jeweiligen Entwicklungsstand höchstmöglichen Teilhabe elementar. Dieses gestaltet

sich in einem Spannungsfeld von Zumuten und Halten und sollte in möglichst transparente Strukturen und Ansätze eingebettet sein. Denn traumatisierte Kinder sollten als „Experten für ihre Traumatisierung“ anerkannt werden und haben ein Recht auf Klarheit (vgl. Lang et al., 2011, S.6).

Partizipation in den jeweiligen Schulen manifestierte sich in Konzeptionen des sozialen Lernens miteinander und der Interaktion mit Schulpart\*innen. Entwicklungsbedarf hingegen zeichnete sich in der Pausengestaltung und der Nutzung des gesamten Spektrums des vorhandenen Materials im Unterrichtsgeschehen ab. Insbesondere schüler\*innengeleitete Projekte und eine freiere Wahl der jeweiligen Methoden und Spiele wären zukünftig wünschenswert.

## **Transparenz**

### **„Jeder hat jederzeit ein Recht auf Klarheit!“**

Ganz im Sinne dieser Prämisse von Transparenz muss der sichere Ort Schule ein Ort der Berechenbarkeit sein und darf keinesfalls Raum für willkürliche und nicht nachvollziehbare Strukturen bieten. Hierarchien und Machtverhältnisse - wenn sie denn bestehen - müssen offen gelegt werden, denn sonst kann es nicht gelingen ein Gegengewicht zur bisherigen Unberechenbarkeit im Laufe der bisherigen Biographie zu bilden. Offenheit für Fragen und wertschätzende und ressourcenorientierte Erklärungsansätze bilden die Grundlage einer solch partizipativen Haltung (vgl. Lang et al., 2011, S.6f.).

Im Rahmen der schulbezogenen Tätigkeit im Projekt zeigte sich deutlich, dass ein transparenter Tagesablauf und die Etablierung fester Rituale im Schulalltag (nicht nur potentiell traumatisierten Kindern) Halt zu geben vermag. Als besonders eindrücklich empfanden wir, wie hilfreich es kann, wenn eine Kultur der Transparenz für die Eigenheiten der Kinder geschaffen wird und diese auch gelebt wird. Gelingt es, diese Eigenheiten als gewinnbringend wahrzunehmen und z.B. Bewegungsdrang und Lautstärke mit der aktuellen Gefühlslage oder biografischen Vorerfahrungen zu verknüpfen, kann dies gegenseitiges Verständnis in der Klasse erzeugen. In der Konsequenz hat dies positive Auswirkungen auf das Klassenklima.

Es wird somit deutlich, dass die zuvor erläuterten Grundsätze insbesondere für traumatisierte Schüler\*innen eine heilsame Kraft entfalten können, wenn sie in dem Leitbild der Institution Schule verankert sind und von allen pädagogischen Fach- und Lehrkräften verinnerlicht und gelebt werden.

# Warum Traumapädagogik an Schulen einführen?

Ganz einfach: in jeder Klasse gibt es traumatisierte Kinder und zudem Lehrkräfte, die im Leben schon mindestens ein traumatisches Erlebnis hatten.

Zunächst muss die Frage beantwortet werden, ob alle traumatischen Erlebnisse von Kindern sich in einer Posttraumatischen Belastungsstörung (PTBS)[4] manifestieren. Das kann mit einem klaren Nein beantwortet werden. Kinder können durch schwerwiegende Erlebnisse traumatisiert werden, ohne dass eine PTBS entsteht (siehe hierzu auch das nächste Kapitel).

Aus traumapädagogischer Sicht wirken sich gesellschaftliche Veränderungen oder traumatische Erlebnisse innerpsychisch auf Kinder und Jugendliche aus, die sie dann durch „originelle Verhaltensweisen“ oder „auffällige Unauffälligkeit“ kommunizieren können. Daneben gibt es auch sichtbare Folgen einer Traumatisierung wie Verletzungen oder Entwicklungsdefizite, die durch ärztliche Untersuchung oder Diagnostik nachweisbar sind. Und Kinder reden natürlich auch über ihre Erlebnisse, wenn sie Vertrauen zu Menschen haben. Kinder berichten zudem täglich über die kleinen oder großen Katastrophen, die sie erleben - und nicht immer reagieren die Fachkräfte darauf fachgerecht oder Erziehungsberechtigte empathisch. Wie sollen sie auch den Unterschied zwischen Wahrheit und Fiktion in jeder Erzählung erfassen können?

Nicht jedes Kind, das traumatische Erlebnisse hatte oder das in Armut oder in einem Heim lebt, entwickelt eine Posttraumatische Belastungsstörung, aber alle diese Erfahrungen generieren Verhalten, das sich bei Kindern „ablesen“ lässt, wenn Lehrkräfte und Fachpersonal der Schulen grundlegendes Traumawissen haben. Ein schwerwiegendes traumatisierendes Erlebnis bringt die Weltsicherheit der Kinder kurz- oder langfristig durcheinander, hinterlässt eine Verletzung der Seele, Tyson und Tyson definieren es sogar als „Seelenmord“[5], und „... bedeutet für ein Kind eine extreme, existentielle Bedrohung“[6]. Ob sich ein traumatisches Erlebnis zu einer Posttraumatischen Belastungsstörung entwickelt, hängt von vielen Faktoren ab. Einmalige Erlebnisse können von Kindern weniger schwerwiegend eingeordnet werden als chronifizierte – oder umgekehrt. Wichtig ist, dass Kinder die Erlebnisse selbst als schlimm einordnen dürfen. Ein Satz wie: „Das ist aber doch nicht so schlimm!“ ist kontraproduktiv und in der Regel machen die Kinder nach so einem Satz „dicht“ und schließen es in ihrer „Blackbox“ [7] ein. Wenn nach dem Erlebnis

- eine unterstützende Umwelt sich wohlwollend um Kinder kümmert,
- schnelle Hilfen einsetzen (Traumafachberatung),
- sie über den Verlauf von Psychotraumatisierung und Traumareaktionsmustern aufgeklärt werden (Psychoedukation[8])
- und sie als Betroffene betrachtet und nicht als Opfer stigmatisiert werden,

können Selbstheilungseffekte (Resilienzfaktoren) aktiviert und unterstützt werden, sodass psychische Traumafolgen signifikant gemindert werden können. Und das heißt nicht zuletzt, dass Kinder (wieder) am geregelten Unterricht teilnehmen können.

Zeigen Kinder externalisierende oder internalisierende Verhaltensweisen oder weisen sie andere erkennbare Verhaltensänderungen auf

- die über einen längeren Zeitraum anhalten,
- die entwicklungsbedingt nicht erklärbar sind,
- die nicht rational erklärbar sind,

dann stellt sich für Lehrkräfte und andere Fachkräfte, die an Schulen arbeiten, die Frage, ob eine „Kindeswohlgefährdung“ vorliegen könnte und wie darauf reagiert werden kann oder muss.

In jedem Fall werden die Rechtsgüter von Kindern und Fachkräften tangiert. Kinder haben das Recht, ohne Gewalt aufzuwachsen und Fachkräfte müssen eingreifen, wenn sie registrieren, dass ein Kind Gewalt erlebt, also eine „Kindeswohlgefährdung“ vorliegt.

Weil es für den Begriff „Kindeswohlgefährdung“ keine einheitliche, monokausale oder rechtssichere Definition gibt[9], ist es wichtig, methodisch vorzugehen. „Kindeswohlgefährdung“ kann erfolgen u.a. durch

- psychische und physische Gewalt;
- Vernachlässigung;
- sexuelle Gewalt.

Methodisches Vorgehen beginnt mit der Haltung der Pädagog\*innen gegenüber Schüler\*innen und setzt sich im kollegialen Verhalten und im Verhalten auf Leitungsebene fort.

- Wenn ein Kind als „Symptomträger\*in“ betrachtet wird, dann kann eher Mitgefühl für ein Kind entstehen, als wenn es als „Störenfried“ oder „Störenfrieda“ eingeschätzt wird, mit dessen oder deren Entfernung aus dem Unterricht das Problem gelöst wird[10]. „Symptomträger\*innen“ sind im traumapädagogischen Schul-Kontext Kinder oder Jugendliche, die eher über ihre Verhaltensweisen darauf hindeuten, dass in ihrem sozialen Umfeld „etwas nicht stimmt“ (siehe weiter unten: Traumareaktionsmuster). Sie stehen unter Schweigegeboten von Tätern und Täterinnen, fühlen sich schuldig[11], haben es aufgegeben oder nie gelernt, nach Hilfe zu suchen, sind ihren Erziehungsberechtigten gegenüber hilflos-solidarisch[12], werden durch „paranoide Familiensysteme“ [13] abgeschottet oder sie sind noch zu jung, um über ihre Probleme zu reflektieren.
- Wenn man mit „Symptomträger\*innen“ in einer Schulklasse, einem Hort, einer Verlässlichen Halbtagsbetreuung (VHG) oder einer Schulsozialstation zu tun hat, ist man auf die Unterstützung von Fachkolleg\*innen auf allen Ebenen angewiesen. Hinter jedem „Symptomträger\*in“ stehen Systeme, die dafür verantwortlich sind, dass die Kinder und Jugendlichen so sind, wie sie sind (Familien, Organisationen, Täter\*innensysteme). Alleine kann niemand diese Systeme – oder das Wissen oder die Vermutung um diese Systeme - aushalten, ohne gefährdet zu sein, selbst die Symptome oder Anteile daran zu übernehmen, gegen die man eigentlich angehen möchte. Denn: „Trauma ist ansteckend.“[14] Dies gilt für die betroffenen Kinder und Jugendlichen genauso, wie für die Fachkräfte im Schulsystem und die Mitschüler und Mitschülerinnen. Reagieren Fachkräfte, Kinder und Jugendliche gesteigert und anhaltend genervt, ängstlich oder ablehnend gegenüber bestimmten Kindern und Jugendlichen, nennt man



das Gegenübertragung. Bei dem Prozess der Gegenübertragung verlassen o.g. Gruppen ihre neutrale, freundschaftliche oder pädagogische Position und reagieren auf die von „Symptomträger\*innen“ ausgesendeten Signale höchst emotional.

Fachkräfte im Schulsystem sollten methodisch geschult und unterstützt werden, damit sie mit den „Symptomträger\*innen“ anders umgehen können, als bislang. Sie benötigen hierzu auch die Unterstützung der Leitungsebenen. Systemische Ansätze und traumapädagogische Grundlagen können dazu beitragen, dass diese Ziele erreicht werden. Unterstützung benötigen vor allem Fachkräfte im Schulsystem auf folgenden Ebenen:

- Erkennen von traumabedingten Reaktionsmustern in Abgrenzung zu Verhaltensweisen in bestimmten Entwicklungsstufen (z.B. Pubertät) oder bei monokausalen Ereignissen (z.B. nach Umzug neu in der Stadt);
- Kommunikation der eigenen Beobachtungen oder Vermutungen im kollegialen Kreis durch konzeptuell abgesicherte kollegiale Beratung aller, die mit „Symptomträger\*innen“ zu tun haben, einem gesicherten Kinderschutzverfahren, Supervision und die Unterstützung durch „insoweit erfahrene Fachkräfte“ (§ 8b Abs. 1 SGB VIII);
- Die o.g. fachlichen Voraussetzungen sollten von Schulleitungen und Projektleitungen mitgetragen werden.

Abschließend sei angemerkt:

„Arbeit mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen ist immer ein Prozess, der von Fortschritten und Rückschritten geprägt ist. Und in dem Vertrauen meistens nur sehr langsam, zögerlich und prüfend und gelegentlich nur fragmentarisch entwickelbar ist. Die Einführung traumapädagogischen Arbeitens in Einrichtungen der Jugendhilfe unterliegt auf verschiedenen Ebenen auch einem Entwicklungsprozess, in dem es zu Störungen, Misserfolgen, Enttäuschungen und Erfolgen kommt.“[15]

# Traumapädagogik als Komplementärangebot zu Schulpsychologie /SIBUZ

Traumapädagog\*innen werden häufig mit der Frage konfrontiert: Wie unterscheidet ihr euch eigentlich zur Schulpsychologie und dem Schulpsychologischen und Inklusionspädagogischen Beratungs- und Unterstützungszentrum (SIBUZ)?

Die Unterschiede liegen im Arbeitsansatz der konsequenten Verortung der Arbeit in den Schulen. Die Traumapädagogik bietet permanente Unterstützung an, die vom entlastenden Gespräch auf dem Flur bis zur kollegialen Supervision reicht.

In vielen Internet-Präsenzen finden sich folgende Sätze:

„Der schulpsychologische Dienst in Berlin bietet den Berliner Schulen, Lehrkräften, Schülern und Eltern qualifizierte Unterstützung und Beratung bei schulbezogenen psychologischen Fragen und Problemen.“  
([www.begabungslotse.de](http://www.begabungslotse.de))

In jedem Berliner Bezirk gibt es ein Schulpsychologisches und Inklusionspädagogisches Beratungs- und Unterstützungszentrum (SIBUZ). Hier können Sie sich zu vielen Themen rund um Schule, Förderung oder Lernen beraten lassen. ([www.berlin.de](http://www.berlin.de))

In Charlottenburg-Wilmersdorf sind unter dem Dach des SIBUZ das Schulpsychologische Beratungszentrum (SBPZ) und das zum Schuljahr 2014/2015 gegründete Beratungs- und Unterstützungszentrum für inklusive Pädagogik (BUZ) zusammengeführt worden.

Das SIBUZ hat die Aufgabe, bei allen schulpsychologischen, inklusionspädagogischen und sonderpädagogischen Fragen auf dem Weg zur inklusiven Schule zu beraten und zu unterstützen. ([www.bea-charlottenburg-wilmersdorf.de](http://www.bea-charlottenburg-wilmersdorf.de))

Wer sich durch weitere Seiten klickt, bekommt noch mehr Inhalte, die SIBUZ-Teams leisten sollen. Die Angebote reichen von Diagnostik und Mobbingberatung bis zu Beratung in Trauerfällen.

Die Traumapädagogik hingegen arbeitet systemisch mit traumatisierten oder potenziell traumatisierten Schulkindern, ihren Lehrkräften, Erziehungsberechtigten und anderen Bezugspersonen vor Ort in Schulen, basierend auf umfassendem Wissen über das Thema Psychotraumatisierung und den Spezifika der Schulen (Brennpunkt, Gentrifizierung, soziale Umgebung usw.)

- um mit Schulkindern die Möglichkeit zu erarbeiten, wie und wann sie ihre kognitiven Fähigkeiten abrufen können;
- um Lehrkräfte durch Psychoedukation, kollegiale Beratung und Tipps für die Selbstfürsorge zu unterstützen;



- damit Erziehungsberechtigte weiterführende Angebote kennen lernen und sie den Umgang mit ihren Kindern anders gestalten können;
- damit Lehr- und Fachkräfte sich selbst Expertise aneignen und externe Beratung zurückgefahren werden kann.

Die Grundhaltung der Traumapädagogik lautet dabei, dass die Betroffenen selbst als Expert\*innen für ihr Leid-Empfinden und ihre Verhaltensweisen anzusehen sind. Alle Reaktionsmuster oder Verhaltensweisen haben einen Sinn und werden neugierig-distanziert hinterfragt, ohne sie gleich „abschalten“ zu wollen; seien sie noch so „verhaltensoriginell“. Verhaltensweisen können externalisierend (z.B. Schlagen, Schreien, Treten, Wutanfälle, Herumlafen, innere Unruhe) oder internalisierend (z.B. Ritzen, Depressionen, Rückzug von Freunden, „Abdriften in Traumwelten“, Weinen) sein. Gemeinsam haben sie eine negative Auswirkung auf die Schulkarriere der Kinder.

Die Aufgaben der Traumapädagogik bestehen vor allem darin, diese Verhaltensweisen

- auszuhalten;
- in Kontext mit einem oder mehreren traumatischen Erlebnissen zu bringen;
- erklärbar zu machen (Psychoedukation);
- in Zusammenhang mit schulischen Belangen zu bringen;
- schrittweise abzubauen.

**Lehrkräfte** erhalten direkte Unterstützung

- durch Unterrichtsbegleitung traumatisierter Schulkinder;
- Reflexion der Interaktionsmuster Schulkind-Lehrkraft;
- ggf. durch Anamnese eigener traumatischer Erfahrungen, die Triggereffekte auf traumatisierte Schulkinder auslösen können;
- Wissensvermittlung;
- Fortbildung.

**Erziehungsberechtigte**

- werden beraten und unterstützt.

# Leitbilder in der traumapädagogischen Arbeit

Traumasesibles Lernen (tsL) ist ein Projekt der Einrichtung HfJ, einem gemeinnützigen Träger der Jugendhilfe in Berlin, der sich in den Arbeitsbereichen Jugend- und Familienhilfe, Gesundheitsprävention, systemischer Therapie und interkultureller Arbeit in Zusammenhang mit sexueller Gewalt engagiert. Der Fokus liegt vor allem auf minderjährigen Jungen und jungen männlichen Heranwachsenden und deren Umfeld, sowie einem Professionalisierungs- und Einstiegsprojekt im Escort- und Callboybereich. Anfang des Jahres 2017 wurde das Projekt „traumasensibles Lernen“, kurz tsL, ins Leben gerufen. Es ist eines der Projekte des eingetragenen Vereins HILFE-FÜR-JUNGS e.V.

Das tsL-Team ist multiprofessionell strukturiert, innerhalb des Projekts sind vier angehende Grundschulpädagog\*innen höheren Semesters, sowie zwei Master-Studierende der Rehabilitationspädagogik, eine wissenschaftliche Mitarbeiterin und einen Projektleiter, der Diplom Erziehungswissenschaftler, Traumafachberater und Systemischer Therapeut ist.

Es werden kontinuierlich Teamsitzungen, Supervision und Weiterbildungen durchgeführt, um das professionelle Repertoire zu erweitern und Handlungsstrategien zu reflektieren und Erfahrungshorizonte zu erweitern.

Ziele des Projekts sind:

- vor allem Jungen, die in irgendeiner Form traumatische Erlebnisse hatten, in ihrem Schulalltag zu unterstützen,
- Lehrkräfte an den Schulen vor Ort zu befähigen mit potentiell traumatisierten Kindern und Jugendlichen im Unterricht sicherer umzugehen und wenn möglich gemeinsam Strukturen und Verfahren an Schulen zu evozieren, damit das System sensibler auf die Herausforderungen im Zusammenhang mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen reagieren kann;
- Fachkräfte, die an der Schule arbeiten zu vernetzen, damit traumatisierte Kinder schneller adäquate Hilfen erhalten.

Dabei wird versucht mit allen handelnden Akteuren im Schulsystem eine Kooperation herzustellen: Schüler\*innen, Eltern und Erziehungsberechtigte, Lehrkräfte und Mitarbeiter\*innen an Schulstationen, Erzieher\*innen, Schulleitungen und andere Fachkräfte des Bildungswesens.

Welchen Verlauf hat das Projekt genommen?

In der Projekteingangsphase arbeiteten die Mitarbeiter\*innen auf der Einzelkontaktebene mit Kindern und Jugendlichen, die über sexuelle Gewalt traumatisiert worden sind und zusätzlich Schwierigkeiten im Zusammenhang mit der Schule aufwiesen. Darüber wurden Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Betroffenen und ihren Bezugssystemen (Familie, Freund\*innen, Mitarbeiter\*innen der Jugendhilfe, Lehrkräfte) gesammelt. Diese wurden in gemeinsamen

Teamsitzungen ausgetauscht und reflektiert, um sie im nächsten Schritt in die sich anschließende Projektphase einfließen lassen zu können. Im Stadium des Projekts, welches bis Anfang 2019 dauerte, bestand die praktische Tätigkeit aus der Zusammenarbeit mit drei Berliner Kooperationsschulen in Neukölln, Reinickendorf und Wilmersdorf.

Dabei reichten die Handlungsfelder von den Mitarbeiter\*innen des Projekts tsL von Einzel- und Gruppenarbeit, Hospitationen im Unterricht über Fortbildung und Beratung von Lehrkräften bis hin zu Netzwerkarbeit und Projektentwicklungen. Im besten Fall sollten Konzepte für die jeweiligen Schulen entstehen, die auch über das Projekt hinaus nachhaltige Veränderungen auf der strukturellen Ebene entstehen lassen.

Im März 2019 richtete tsL den gemeinsamen Fachtag von HILFE-FÜR-JUNGS e.V. ("Sexualität und Gewalt in jungen Lebenswelten") mit aus.

Im letzten halben Jahr des Projekts (April 2019- September 2019) arbeitet tsL zum einen an einer internen Evaluation, um zu ergründen, wie das Projekt an den jeweiligen Kooperationsschulen von den Akteuren wahrgenommen wurde, welche Angebote häufig genutzt und als besonders hilfreich wahrgenommen wurden. Aber auch welche Angebote bisher gefehlt haben und welche Veränderungsvorschläge benannt werden.

Des Weiteren werden bisherige Unterstützungsangebote auf der Einzelkontaktebene nachhaltig und transparent zum Abschluss gebracht und wichtige Informationen und Empfehlungen an die jeweiligen Verantwortungsträger der Schulen (eFöB, Schulsozialarbeit und Schulpsychologie, Lehrkräfte) weitergegeben. Aus den bislang gemeinsam entwickelten Strukturen wie Netzwerk- und Kooperationstreffen wird die Beteiligung sukzessive reduziert. Parallel wird in gemeinsamer Zusammenarbeit diese Handreichung beziehungsweise dieses Arbeitsmanual entwickelt. Am Ende des Projekts stehen gemeinsame Reflexionsgespräche mit den Schulleitungen der Kooperationsschulen an.

Das Leitbild von tsL ist, traumatisierten Kindern möglichst den Regelschulaufenthalt weiterhin oder wieder zu ermöglichen, damit sie eine ihrem Leistungsniveau entsprechende Schulkarriere positiv angehen können

Gemeinsam und Ressourcen orientieren wollen wir

- mit Erziehungsberechtigten, Fachkräften der Schulen, der Jugendhilfe und der Schulpsychologie (SIBUZ) daran arbeiten, traumatisierte Kinder durch systemisches Arbeiten und Vermittlung in weiterführende Hilfsangebote zu unterstützen;
- Perspektiven entwickeln und durch Beratung, Wissensvermittlung (Psychoedukation, Fortbildung), Therapie, Akzeptanz, Schutz, Weiterbildung und Aufklärung zu Recht und Anerkennung zu verhelfen.

tsL

- setzt sich aktiv für den Kinder- und Jugendschutz ein, die Konzepte richten sich nach den internationalen und nationalen Richtlinien für Kinderschutz und sind auf andere Städte und Regionen übertragbar;
- arbeitet einrichtungsintern mit den HfJ-Projektteilen zusammen, die sich an Kinderschutzrichtlinien orientieren;
- orientiert sich an den Vorgaben der Weltgesundheitsbehörde (WHO), nachdem Gesundheit nicht alleine die Abwesenheit von Krankheit darstellt. tsL engagiert sich deshalb auch auf struktureller Ebene, um die Nachteile von traumatisierten Menschen zu mindern oder zu beseitigen.
- steht für eine offene, tolerante und solidarische Gesellschaft;
- möchte dazu beitragen, dass die zunehmende soziale Spaltung in privilegierte und benachteiligte gesellschaftliche Gruppen gemindert wird.

# Traumapädagogik ist ein Baustein der Pädagogik

In diesem Konzept ist viel von traumapädagogischen Inhalten geschrieben worden. Was aber genau ist diese Traumapädagogik?

## Traumapädagogik in der Schule – Definition des Fachbegriffs

Traumapädagogik setzt sich aus den beiden Begriffen (Psycho)Trauma und Pädagogik zusammen. Beide Begriffe, für sich genommen, können sehr differenziert und fachlich abweichend definiert werden, wobei sich die Definitionen aus unterschiedlichsten historischen und aktuellen bildungspolitischen, sowie medizinisch-psychologischen Quellen speisen und sich im unendlichen fragmentieren können. Deshalb schlägt tsL folgende Definition für Traumapädagogik vor:

**Traumapädagogik ist ein systemischer, mit Wissen über Psychotraumatologie und Kinderrechten ausgestatteter kontinuierlicher pädagogischer Prozess, der aufgrund der Analyse aktueller Strukturen im System Schule die Angebote für traumatisierte Kinder optimiert, um ihnen ein kindgerechtes und gesundes Leben und Lernen zu ermöglichen. (W. Werner, 2019)**

### Primäre Adressat\*innen

Die Pädagogik (inklusive der Erziehungswissenschaften) widmet sich der Erforschung von Bildung und Erziehung, sowie der Umsetzung der Ergebnisse in verschiedenen Handlungsfeldern. Die Umsetzung kann im Einzelsetting der häuslichen Erziehung erfolgen, in Schulen oder in Jugendclubs. Sie ist aber nie losgekoppelt von den Adressat\*innen der Pädagogik. Pädagogische Konzepte werden einerseits erarbeitet, um bestehende soziale, bildungspolitische und gesellschaftliche Tatsachen zu beschreiben, um sie zu fördern, zu lindern oder sie zu beseitigen. Primäre Adressat\*innen der Pädagogik wären Menschen, denen die Konzepte gewidmet sind. In einer Schule sind die primären Adressat\*innen die Kinder und Jugendlichen, die etwas lernen wollen. Die pädagogische Forschungsarbeit wäre in diesem Fall die Analyse der sozialen Strukturen und der Problemfelder der Schüler\*innen, um spezifische Angebote machen zu können, sowie der fachlichen und strukturellen Gegebenheiten, die im unmittelbaren Zusammenhang mit dem Bildungsangebot einer Schule stehen: Lehrkräfte, Finanzen, Raumausstattung, Platzangebot, Fächerangebot, AG-Angebot, Vorhandensein von Schulstationen und Sozialarbeit, sowie Sonderpädagog\*innen und Elterncafés, Fortbildungen für Fachkräfte an der Schule, Teambuilding, Supervision.

### Sekundäre Adressat\*innen

Zu den *sekundäre Adressat\*innen* zählen Lehrer\*innen, Erzieher\*innen und Sonderpädagog\*innen, sowie Menschen, die durch die traumapädagogische Arbeit der Schule entlastet werden, also Lehrer\*innen, die sich besser auf das Unterrichten konzentrieren können, Anwohner\*innen, die es ruhiger haben oder Erziehungsberechtigte, die ihre Kinder gut aufgehoben wissen.

## Ressourcen

Die Traumapädagogik richtet sich somit nicht nur eindimensional an eine Zielgruppe und versucht sie zu schulen, zu beraten oder zu informieren. Traumapädagogik ist ein interaktiver Prozess und aktiviert oder fördert Ressourcen, die von den traumatisierten Kindern positiv bewertet werden oder geht gemeinsam mit den Kindern auf die Suche nach Ressourcen.

Ressourcen finden sich in den vielfältigsten Ebenen der spezifischen Angebote oder sozialer Bezüge traumatisierter Kinder, weil auch die Quelle und die Heftigkeit der Traumatisierung höchst unterschiedlich sein können. Hierbei gilt: Alles hilft, was hilft.

## Haltungsänderung

Wie bereits oben beschrieben, können selbst subjektiv als „leicht“ einstuftbare Erlebnisse bei Kindern Traumareaktionsmuster hervorrufen. Ein Kind, das auf dem Schulhof geschubst wird und hinfällt, kann kurz- oder langfristig die gleichen oder sogar heftigere Reaktionsmuster entwickeln, wie ein Kind, das eine sexuelle Gewalterfahrung gemacht hat. Die Traumapädagogik beinhaltet eine Haltungsänderung gegenüber den Erlebnissen eines Kindes und erlaubt ihm, das Erlebte selbst einzuordnen. Dieses Wissen wird auch den Fachkräften der Schule mitgeteilt. Diese Haltungsänderung minimiert den Versuch der Relativierung im Sinne von „das war doch nicht so schlimm“. Die beiden Beispiele unterscheiden sich zunächst nicht, was die Handlungsoptionen betrifft. Beide Kinder haben ein Recht darauf, gehört und wahrgenommen zu werden. Und für die Fachkräfte der Schulen heißt das, dass nicht hinter jedem „schwierigen“ Verhalten eine sexuelle Gewalterfahrung stehen muss. Die Handlungen, die sich im weiteren Verlauf daraus ergeben, können aber sehr variieren. So kann es sein, dass ein schnelles hilfreiches Eingreifen bei dem geschubsten Kind zu einer sehr schnellen „Gesundung“ im traumapädagogischen Sinne führen kann. „Gesundung“ bezieht sich darauf, dass sich keine Traumareaktionsmuster verfestigen. Bei dem Kind mit sexueller Gewalterfahrung sind erfahrungsgemäß viel mehr Handlungsschritte notwendig, bis eine Linderung oder gar „Gesundung“ eintritt.

## Traumapädagogik als Baustein der Pädagogik

Schule als System des Lernens und der Erziehung ist in Bewegung geraten. Mit permanent neuen Herausforderungen konfrontiert, schaffen es viele Schulen, auf immer neue Herausforderungen zu reagieren. Vor allem Schulen in „Brennpunktlagen“ kommen aber kaum hinterher. Und der Anteil der Brennpunktschulen steigt zumindest in Berlin und anderen Städten rasant an, weil die negativen bildungspolitischen und sozioökonomischen Veränderungen der letzten Jahre Wirkung zeigen. Die Themenpalette reicht dabei von maroden Schulgebäuden, über Gentrifizierungseffekte[16] bis zu Fachkräftemangel und Überbelegung von Schulklassen.

Zudem stehen das Bildungssystem, und damit auch die Schulen, im Fokus öffentlichen Interesses und der Presse. Die in letzter Zeit aufkommenden Themen, neben den älteren „Pisa-Schock“ und „Bildungsmisere“, sind „Mobbing“, „Antisemitismus“, „Meldeseiten“ der AfD[17] und „Deutschenhass“.

Neue Herausforderungen ergeben sich aus

- sich rasant ändernden Gesellschaftsstrukturen;
- „Sparzwängen“ vergangener Jahre, die ihre Auswirkungen zeigen;
- Veränderungen in der Medienlandschaft;
- dem Berufsbild Lehrer vor dem Hintergrund der universitären Ausbildung und der Diskussion über sogenannte „Quereinsteiger“;
- den individuellen Ansprüchen von Kindern und Jugendlichen auf eine gesunde Schulzeit;
- bildungspolitischen Vorgaben, die das System Schule verunsichern[M4] .

Die Traumapädagogik bietet Lösungsmöglichkeiten, um den Herausforderungen in folgenden Themenbereichen begegnen zu können (es folgt eine Auswahl):

- Förderung von Schulkindern, die traumatisiert oder potenziell traumatisiert sind;
- Gewalt in und um Schulen herum,
- „Brennpunktschulenthematik“,
- Kinder- und Jugendschutz,
- Lehr- und Fachkräftemangel,
- Didaktik für „auffällige“ Kinder;
- universitäre Ausbildung von Lehrkräften,
- hoher Krankenstand bei Lehrkräften,
- Zuständigkeiten,
- Kommunikation zwischen Lehrkräften, Schulsozialstationen und der „Hort“-Ebene,
- Inklusion,
- Gentrifizierung,
- JÜL,
- Ganz- und Halbtagsschulen,
- Abitur nach 12 oder 13 Schuljahren,
- Förderung von Hochbegabten,
- Partizipation,
- Medienkonsum, Einsatz „Neuer Medien“,
- Vergleichbarkeit der Abschlüsse im Bundesgebiet,
- stinkende Toiletten und Renovierungsstau,
- Auswirkungen der Rechtschreibreform,
- kostenlosem Essen für Grundschüler.

Insofern ist die Traumapädagogik ein Baustein der allgemeinen Pädagogik, weil sie systemisch arbeitet und tiefgreifende Veränderungen für traumatisierte oder potenziell traumatisierte Kinder auf allen Ebenen, die mit Pädagogik zu tun haben, erreichen möchte. Die Ebenen reichen dabei vom betroffenen Kind, über die Erziehungsberechtigten, die Lehrkräfte, die Fachkräfte der Schulen und Verwaltungen (Jugend, Bildung, Gesundheit), bis zur strukturellen Ebene (Raumgestaltung) und der Ausbildung von Lehrkräften an den Hochschulen.



# Erkennen von traumabedingten Reaktionen und deren Folgen – Alles Trauma, oder was?

Das Erkennen von Traumareaktionsmustern ist nicht einfach, vor allem wenn es um die Abgrenzung geht, ob ein Kind traumatisiert ist oder das Verhalten sich aufgrund anderer Tatsachen erklären lässt, wie im vorherigen Kapitel schon ausgeführt wurde. Treten jedoch bestimmte fest definierte Verhaltensweisen über einen längeren Zeitraum auf, dann kann eine Posttraumatische Belastungsstörung (PTBS) postuliert werden. Man geht von mindesten sechs Monaten Symptomzeit aus. Wenn ein Mensch eine PTBS diagnostiziert bekommt, ist es wichtig, dass er/sie und die Umwelt über bestimmte Dinge informiert werden (Psychoedukation) und stabilisierende Maßnahmen einsetzen sollten.[18]

Es folgt ein kurzer Ausflug in die Psychotraumatologie, denn Lehrkräfte oder andere Fachkräfte, die an Schulen arbeiten, sollten Basiswissen erlangen, um auf bestimmte Verhaltensweisen anders als bislang zu reagieren.

Populärmedizinisch ausgedrückt ist ein Trauma eine sichtbare körperliche Reaktion auf eine Außeneinwirkung. Das berühmteste Trauma ist der „Blaue Fleck“ nach einem Schlag z.B. auf den Oberschenkel. Für die Beteiligten hat dieser „Blaue Fleck“, der sich nach dem Schlag entwickelt mehrere Folgen:

- Der „Blaue Fleck“ ist sichtbar;
  - Schmerzen werden anerkannt;
  - Dem Betroffenen wird Mitgefühl entgegengebracht;
  - Die „Schläger\*in“ sieht, was er durch den „Schlag“ angerichtet hat.

Ganz anders sieht es bei einem Psychotrauma aus. Analog kann gesagt werden, dass ein Psychotrauma durch einen nicht sichtbaren „Schlag“ ins Gehirn[19]. entstehen kann. Die Folgen:

- Der „Blaue Fleck“ ist nicht sichtbar;
  - Schmerzen werden nicht oder nur zögernd anerkannt
  - Dem Betroffenen wird mit Argwohn oder Unverständnis begegnet;
  - Die „Schläger\*in“ sieht zunächst nicht, was er/sie durch den „Schlag“ angerichtet hat.

Ob nun ein „Blauer Fleck“ zu sehen ist oder nicht entscheidet meistens auch darüber, ob und wann Hilfen oder andere Unterstützungen (Anzeige, Therapie, Entschädigung) einsetzen. Gerade bei traumatischen Erlebnissen gilt, dass je früher eine Hilfe einsetzt, desto eher steigt die Wahrscheinlichkeit, keine PTBS zu entwickeln.

Wenn ein Kind mehrere der folgenden Erscheinungen über einen längeren Zeitraum oder plötzlich aufweist, besteht die hohe Wahrscheinlichkeit, dass ein Kind mindestens ein traumatisches Erlebnis hatte oder dieses noch anhält.



## Traumareaktionsmuster – einige Beispiele

Einige Traumareaktionsmuster, die Lehrkräfte bei Kindern erkennen können, sind u.a.[20]:

- hohe Erschreckbarkeit;
- Unruhe;
- Schuldgefühle;
- Misstrauen, Ohnmachtsgefühle;
- Gedächtnisverlust;
- sehr hoher Grad an Aufmerksamkeit, Tendenz zur Absicherung;
- Vermeidungsstrategien aller Art;
- hohe Emotionalität (Wutausbruch, Schreien, Weinen, Angstreaktion);
- unerklärlicher Leistungsabfall;
- extremer Medienkonsum;
- „verrücktes“ und risikoreiches Verhalten;
- externalisierendes Verhalten (Schlagen, Treten, Beißen);
- internalisierendes Verhalten (Selbstverletzungen, Rückzug in innere Welten, „auffällige“ Unauffälligkeit)
- Schlafstörungen, Müdigkeit;
- Hyperaktivität;
- Sprachlosigkeit, Sprachstörungen;
- Überanpassung;
- Somatische Beschwerden (Kopf-, Bauch, Körperschmerzen, Übelkeit, Tics[21])

Zur Ergänzung einige sichtbare Folgen von traumatischen Erlebnissen:

- Verletzungen („reale“ Blaue Flecke, Verbrühungen, Brüche);
- Unterernährung, mangelhafte Ernährung;
- nicht der Witterung angepasste Kleidung (T-Shirt im Winter) -> Vernachlässigung;
- mangelhafte körperliche Hygiene (Sauberkeit und Eigengeruch);
- permanente Erschöpfungszustände;
- sexualisiertes Verhalten (Gesten, Sprache, Übergriffigkeit, Zeichnungen)

# Überblick über einige der derzeit bekanntesten Formen der Traumatisierung

## Primäre Traumatisierung

betrifft konkret die Personen, die ein schlimmes Erlebnis hatten.

## Sekundäre Traumatisierung

betrifft Personen, die in einem engen Verhältnis zu traumatisierten Menschen stehen (Angehörige) oder permanent mit ihnen zu tun haben (Therapeuten, Lehrer).

## Komplexe Traumatisierung

betrifft Personen

- die traumatische Erfahrungen aufgrund mehrerer schwerwiegender Erlebnisse hatten (z.B. Flucht und sexuelle Gewalt);
- die langjährig anhaltende oder regelmäßig wiederkehrende traumatische Erlebnisse hatten.

## Hormonelle Traumatisierung

· populärmedizinisch: die Weitergabe von Stresshormonen bei der Geburt (Holocaustüberlebende, akut im Traumaschock befindliche Frauen)

## Entwicklungs- bzw. Beziehungstraumatisierung

Eine Entwicklungstraumatisierung tritt meist bei lange andauerndem Stress auf, der den Kindern kein Sicherheitsgefühl erlaubt und dadurch starke Auswirkungen auf die Entwicklung der Persönlichkeit des Kindes ausübt (vgl. Charf a). Diese langfristigen Extrembelastungen werden von Kindern oftmals in ihren primären Beziehungserfahrungen gemacht und können so auch als Beziehungstraumatisierung bezeichnet werden (vgl. Zimmermann 2017a, 37f.)[3]. Dass dabei „eine extreme Ambivalenz zwischen benötigtem Schutz durch die maßgeblichen Erwachsenen einerseits und der traumatischen Gewalt durch diese andererseits“ (Zimmermann 2017a, 37) auftritt, führt zu einer permanenten Präsenz und Konfrontation mit der traumatischen Erfahrung und damit zu bestimmten Verhaltensweisen, um die Situation aushalten zu können (vgl. van der Kolk 2009).

## **Sequentielle Traumatisierung**

Die Sequentielle Traumatisierung kann als eine Aneinanderreihung von nacheinander folgenden traumatischen Ereignissen - wovon jedes für sich bereits traumatisches Potenzial beinhaltet - beschrieben werden. Diese traumatischen Ereignisse interagieren dabei innerpsychologisch miteinander und können sich so zu einem massiven traumatischen Erleben kumulieren (vgl. Zimmermann 2016, 62f.).

# Bindung

„Hoch belastete Kinder und Jugendliche lernen in jeder Schulform.“ (Zimmermann 2017b, 63).

In der Beziehung zu Menschen entwickeln Kinder Vorstellungen von diesen, genauso wie auch von sich selbst. Aus den verinnerlichten Erfahrungen mit anderen Menschen wird schließlich eine Vorstellung der Umwelt entwickelt (vgl. Zimmermann 2016, 54). Findet eine existenzielle Störung der Beziehung zu den primären Bezugspersonen statt, so kann diese als Kern der Traumatisierung bezeichnet werden. Diese Störung ist oft durch emotionale, materielle und körperliche Abhängigkeit von den Bezugspersonen gekennzeichnet (vgl. Zimmermann 2017b, 42). Die innere und äußere Welt von Kindern, die langfristige und hoch belastende Erfahrungen gemacht haben, ist oftmals auch noch in der Gegenwart durch diese geprägt und beeinflusst. Das traumatische Erleben ist damit nicht nur in der Vergangenheit zu verorten (vgl. Zimmermann 2016, 9). Infolgedessen können auch Beziehungsstörungen zu Lehr- und Fachkräften auftreten und sich auch auf ganze Klassensysteme beziehen. Für diese belasteten Kinder ist es schwierig, „korrigierende und stabile Beziehungserfahrungen“ (Zimmermann 2017 b, 43) in einem eigentlich konstanten System zu anzunehmen.

Die Übertragung der gestörten Beziehungserfahrungen auf die Klasse und die damit einhergehende hohe emotionale Beteiligung der Betroffenen, Peers und Professionellen macht die Arbeit mit und an verinnerlichten Beziehungstraumatisierungen also zu einem explizit pädagogischen und schulischen Auftrag (vgl. Zimmermann 2015a). Die Belastungen, die sich in der Schule widerspiegeln und von den Betroffenen ausagiert werden, können auf einzelne traumatische Erfahrungen zurückgeführt werden. Oftmals sind sie aber Ausdruck langfristigen und wiederkehrenden Erlebens und damit der sequentiellen Traumatisierung zuzuordnen (vgl. Zimmermann 2017b). Dieser sequentiell erfolgende Prozess kann neben der Schule stattfinden, beispielsweise durch eine Inobhutnahme oder Rückkehr in die Herkunftsfamilie. Von Lehrkräften angebotene stabile Beziehungserfahrungen ermöglichen daher nicht nur neue (Bindungs-)Erfahrungen, sondern können auch unmittelbare Auswirkungen auf den aktuell stattfindenden außerschulischen Prozess der sequentiellen Traumatisierung haben (vgl. Zimmermann 2017b, 38ff.). Wenn im Folgenden also von Trauma geschrieben wird, so bezieht sich dies im schulischen Kontext – sowohl wenn es sich um einzelne traumatische Erfahrungen als auch wenn es sich um sequentielle Traumatisierungen handelt - auf Trauma als Beziehungsstörung.

## Bindungstheorie

„Wer Kinder zu kompetenten, starken und selbstbewussten Persönlichkeiten erziehen will, muss in Beziehungen denken und in Beziehungsfähigkeit investieren. Das ist das Geheimnis einer Schulkultur, in der niemand als Verlierer zurückgelassen wird.“ (Gerald Hüther 2012)

Grundlegend für die Bindungstheorie sind die hier zugrundeliegenden Bindungsmuster zwischen dem Kind und der bzw. den Bindungspersonen, die über Generationen hinweg unbewusst weitergegeben werden.

Bindungsmustern sind die Erfahrungen von Kindern in den ersten anderthalb Lebensjahren prägend. Da das Erleben von Kindern und Jugendlichen für Außenstehende nicht greifbar ist und auch nicht verbal kommuniziert werden kann, wird dieses bei Kindern und Jugendlichen in Fremde-Situation-Tests mit Hilfe von Parametern erfasst. Die so genannten Fremde-Situationen finden unter Laborbedingungen statt. Im Fokus der Aufmerksamkeit steht das Verhalten des Kindes gegenüber der Bindungsperson in Interaktion und bei der Trennung von der Bindungsperson. Außerdem wird untersucht, wie sich Kinder bzw. Jugendliche gegenüber fremden Personen, in Konfliktsituationen und in Spiel- und Leistungssituationen, die z.B. mit Situationen im Schulalltag zu vergleichen sind, verhalten. Im Folgenden werden vier Bindungsmuster unterschieden, von denen lediglich die sichere Bindung einen Schutzfaktor darstellt und die anderen drei Bindungstypen als unsichere Bindungen und somit als Risikofaktoren anzusehen sind.

### Sichere Bindung

Die sichere Bindung ist gekennzeichnet von positiven Erfahrungen der Kinder in Interaktion mit ihrer primären Bindungsperson. Diese Person kann wie folgt beschrieben werden: sie ist sensibel sowie in der Lage, die Bedürfnisse des Kindes zu erfassen und angemessen darauf zu reagieren. Im Gegensatz zu Bowlby sind nach neueren Erkenntnissen parallel mehrere Bezugspersonen möglich, wodurch es zu einer Aufwertung der Vater-Kind-Beziehung oder auch der Rolle der Tagesmutter kommt. Kinder sind jedoch in der Lage, zwischen der primären und weiteren Bezugspersonen zu unterscheiden. Kinder wachsen dabei in einer für ihre Entwicklung förderlichen Balance zwischen Geborgenheit und Neugierde gegenüber ihrer Umwelt auf. Die Kommunikationssignale der Kinder werden von der Bindungsperson verstanden. Dies betrifft die darin verborgenen positiven wie auch die negativen Gefühle gleichermaßen. Mit Hilfe der Bindungsperson können Kinder nach erfahrenem Leid, Nöten und Aggressionen wieder in einen gesunden Kontakt mit ihrer Umwelt treten.

### Unsicher vermeidende Bindung

Bei unsicher vermeidend gebundenen Kindern ist das Verhalten der Bindungsperson dem Kind gegenüber überwiegend abwehrend und die Bedürfnisse des Kindes werden missverstanden. Die Reaktionen der Bezugsperson sind unzuverlässig, lieblos, das Kind wird sich selbst überlassen. Die Bezugsperson weist zu wenig innere emotionale Kapazität auf, um sich angemessen auf die Nöte und Bedürfnisse eines Kindes einzulassen. Den Kindern werden dabei keine Grenzen gesetzt und es wird ihnen kein sicherer Ort geboten. Obwohl die Kinder oft eine innere Spannung haben, zeigen sie als Kontrast zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung in vielerlei Situationen neugieriges Verhalten auf Kosten von Bindungsverhalten. Sie zeigen Leistung oder Interesse anstelle von emotionaler Nähe, distanzieren sich von der Bezugsperson aus Angst vor Zurückweisung und lassen keinerlei Trennungsängste erkennen.

## Unsicher-ambivalente Bindung

Das Verhalten der Bindungsperson ist für die Kinder unvorhersehbar, es ist geprägt von einerseits liebevollen, verstehenden Zuwendungen und andererseits von einer abweisend, vernachlässigenden Haltung. Sie stellt ihre eigenen Gefühle und Bedürfnisse über die des Kindes. Aus diesem Grund zeigen Kinder, die unsicher ambivalent gebunden sind, den Wunsch nach Geborgenheit, gleichzeitig wehren sie sich dagegen. Das Verhalten in solchen Situationen kann von eher passiv bis hin zu aggressiv variieren. Hinter diesem Verhalten steht die extreme Bedürftigkeit der Kinder nach Sicherheit und Geborgenheit. Als Konsequenz einer solchen Bindung haben Kinder oft ein gering ausgebildetes Selbstwertgefühl und haben es schwerer Freunde zu finden.

## Hoch unsichere, desorganisiert-desorientierte Bindung

Die Bindungsperson hat keinerlei eigene emotionale Grundlage, um angemessen auf die Bedürfnisse eines Kindes zu reagieren. Dies geht oftmals aus eigenen leidvollen Erfahrungen hervor und kann die Begleiterscheinung eigener Traumatisierungen sein. Man spricht in diesem Zusammenhang von transgenerationaler Belastung, da bereits die Bezugsperson eine gestörte Entwicklung aufweist. Die Kinder zeigen ein großes Repertoire an Auffälligkeiten, besonders oft sind Desorientierungen und Desorganisation, die sich in Beziehungen und auch im Alltag zeigen, zu beobachten. Weitere, nicht nur auf Bindungsmuster zurückzuführende Anzeichen sind: Erstarren, beiläufige und zufällige Aggressionen, sowie unangemessene Ängste gegenüber der Bezugsperson. Von Seiten der Kinder können keinerlei emotionale Ressourcen ausgebildet werden, die eigene Rolle in der Beziehung ist nicht klar. Auch neue Bindungen, z.B. zu Lehrkräften, können schwerlich aufgebaut werden, da die Bindung zur primären Bezugsperson bereits gestört ist.

## Auswirkungen von Bindungserfahrungen in pädagogischen Kontexten

Kinder mit positiven Erfahrungen können neuen Beziehungspersonen mit einem Vertrauensvorschuss begegnen und können mit Optimismus an den Aufbau einer neuen Beziehung herangehen. Trennungen empfinden sie als traurig, können aber von ihnen bewältigt werden, Veränderungen und Abwesenheiten werden nicht als unmittelbare Bedrohung für Leib und Seele wahrgenommen. Sie können sich akademischen Herausforderungen selbstbewusst stellen und auch mit Niederlagen angemessen umgehen. Im Gegensatz dazu wird bei unsicher gebundenen Kindern jede neue Beziehung als bedrohlich wahrgenommen, da nicht auf positive Erfahrungen zurückgegriffen werden kann. Des Weiteren ist es wichtig zu verstehen, dass pädagogische Beziehungen nicht ‚zu gut‘ sein dürfen, da die sichere Beziehungs-repräsentanz zur der primären Bezugsperson fehlt. PädagogInnen dürfen Beziehungserfahrungen nicht ersetzen, sondern nur ergänzen bzw. korrigieren. Auf diese neuen Beziehungsangebote wird seitens der Kinder oftmals, von außen betrachtet, unangemessen reagiert. Die an dieser Stelle erforderlichen korrigierenden Beziehungserfahrungen können nur sehr langsam und behutsam erfolgen. Sie können von den Kindern nur langsam verinnerlicht

werden, da diese im Widerspruch zu den bisherigen Erfahrungen stehen.<sup>276</sup> Um in pädagogischen Situationen angemessen handeln zu können, bedarf es des Verstehens und des Verständnisses für das erlebte Leid von Kindern - für ihre Geschichte. Das von ihnen gezeigte Verhalten ist Ausdruck dieser - ihrer bisherigen Erfahrungen, Ängste, Nöte und auch Sehnsüchte. Man spricht in diesem Zusammenhang von ‚subjektlogischem Verhalten‘. Es können aufgrund von Erfahrungen, die aus der Arbeit mit Kindern stammen, keine linearen Ableitungen auf das Verhalten anderer Kinder erfolgen.

# Nähe/Distanz (I)

Traumatisierte Kinder und Jugendliche haben in ihrem Leben Grenzüberschreitungen aller Art erlebt. Wir wissen zu Beginn der Arbeit nicht allumfänglich, welche das waren und wie die Reaktionsmuster aussehen, wenn tsL-Lehrkräfte eine Grenze überschreiten. Deshalb ist es wichtig, so wenig wie möglich „Grenzverletzungen“ zu begehen; auch im Wissen, dass nicht alle Grenzverletzungen zu vermeiden sind (siehe Stoppsignal).

Ziel der Traumaarbeit ist u.a., dass Betroffene (wieder) lernen, über ihre Grenzen selbst bestimmen zu können. Dies betrifft sowohl die körperliche Nähe, als auch die persönliche Integrität. Zu den Grenzüberschreitungen kommen traumatisch abgespeicherte Dinge hinzu, die erst im Kontakt zu den tsL-Lehrkräften auffallen können. Hierzu zählen Körpergerüche wie Mundgeruch, Schweiß, Deos, Cremes oder Parfums, aber auch lustig gemeinte Sprüche, Körperhaltungen, Sprachduktus, Aussehen (dick, dünn, groß, klein, Frisuren) oder Kleidungsstücke, die an Täter\*innen erinnern. Wichtig ist, dass Kinder und Jugendliche störende Dinge ansprechen dürfen und können und die tsL-Lehrkräfte versuchen, die störenden Faktoren zu beseitigen.

Mit Kindern und Jugendlichen wird vor Beginn der Arbeit über folgende Dinge gesprochen, die auch dokumentiert werden:

- Kindern und Jugendlichen wird die Erlaubnis gegeben, störende Faktoren anzusprechen;
- Gestaltung von Begrüßung und Abschied (mit oder ohne Handschlag), einige wollen keine Begrüßungs- oder Abschiedsfloskeln;
- Wer beginnt den Kontakt, wenn man sich außerhalb trifft, zum Beispiel in der Schule oder auf der Straße; Hintergrund ist, dass es vielen peinlich ist, mit Helfer\*innen gesehen zu werden;
- Körperkontakte (z.B. Rückenklappen bei guten Noten löst bei Jungen mit Asperger-Syndrom eher Entsetzen oder Gegenwehr aus!)
- Sitzposition bei der Hilfe (nebeneinander, gegenüber, Abstand)
- Du oder Sie
  - die Lehrkräfte werden grundsätzlich gesiezt;
  - Jugendliche ab dem 14. Lebensjahr werden gefragt, ob sie geduzt oder gesiezt werden wollen; Regel: Vorname + Sie);

Kontaktaufnahme bei Terminausfällen, Krankheit usw.

- Mobil
- Mail
- Chatprogramme
- Telefon

Bei der Arbeit kann es auch zu Auseinandersetzungen kommen, die aufgrund der traumatischen Reaktionsmuster entstehen. Ausgangspunkt der Auseinandersetzungen können viele Dinge sein; es kann ein Geräusch sein, eine Geste, ein Spruch, ein Geruch oder ein Empfinden. Kinder oder Jugendliche zeigen dann ein Verhalten, dass die tsL-Lehrkraft zu fokussieren scheint. Hierzu gehören Anschreien, Schreckstarre oder Türenknallen, Weinen, etwas durch die Gegend



werfen usw. Eine Lehrerin beschrieb das so: „Das sind Kinder, die manchmal nicht nett zu einem sind.“ Wenn man jetzt einen Blickwinkelwechsel unter traumpädagogischem Wissen vornimmt, wird aus diesem Satz: „Das sind Kinder, die manchmal nicht nett zu einem sein können.“ Denn die Lehrkräfte, aber auch andere Personen wie Mitschüler\*innen, sind kein primäres Ziel der Traumareaktionen, sondern als Auslöser von Traumareaktionen eher im Bereich von Katalysatoren anzusiedeln. Irgendetwas erinnert oder „triggert“ die Betroffenen an das traumatische Erlebnis und sofort beginnt die traumabedingte Reaktion.

# Suspendierung - Ausschluss vom Unterricht

## Rechtlicher Rahmen für Suspendierungen

Während der 18monatigen Arbeit in Berliner Schulen ist **tsL** immer wieder mit dem Thema *suspendierte Schulkinder* konfrontiert worden. Suspendierungen, die in Berlin aufgrund des §63 SchulG Berlin erfolgen, werden von den Schulen als Maßnahme zum Schutz von Schülern und Schülerinnen und Lehrkräften dargestellt und erfolgen, nachdem vorgelagerte Erziehungs-Maßnahmen (§62 SchulG Berlin) nicht erfolgreich angewandt wurden (Elterngespräche, Konfliktmediation usw.). Der Paragraph 63 SchulG Berlin beinhaltet die Vorgaben, unter welchen Voraussetzungen und ansatzweise für wie lange Ordnungsmaßnahmen einsetzen dürfen. Ein erzieherisches Ziel der Ordnungsmaßnahmen ist im Berliner Gesetzestext nicht aufgeführt. Auch sind die Vorgaben des Gesetzestextes widersprüchlich und können unterschiedlich ausgelegt werden. Die Frage lautet: wo beginnt zum Beispiel eine Suspendierung, wenn im Gesetzestext "der Ausschluss vom Unterricht und anderen schulischen Veranstaltungen bis zu zehn Schultagen" geregelt wird. Beginnt eine Suspendierung also bereits mit dem Verweis von Schülern vor die Klassentür? Eine Erziehungsmaßnahme, wie sie im §62 SchulG Berlin aufgeführt sein müsste, ist das Verweisen vor den Klassenraum jedenfalls nicht.

Es gibt aber auch eine andere Grundlage, sich vor dem Klassenraum aufzuhalten. Aus traumapädagogischer Sicht ist das verabredete und fest vereinbarte Verlassen des Klassenraums in belastenden Situationen eine mögliche Entlastung für traumatisierte Kinder und die gesamte Klasse. Der "Rauswurf" von *Störenfrieda* oder *Störenfried* ohne erzieherische oder pädagogische Komponenten stellt jedoch eine zumindest fragwürdige Methode der schulischen "Erziehungsmaßnahmen" dar.

Insgesamt kann **tsL** feststellen, dass Suspendierungen auf allen Ebenen keinem Gesamtkonzept folgen. Lehrkräfte haben zwar den gesetzlichen Rahmen zu beachten, suspendieren aber auch in Belastungssituationen. Es erfolgt keine allumfassende statistische Erhebung, welche Kinder wann und wie lange suspendiert wurden; vor allem wird die *kleine Suspendierung* nicht erfasst und wie oft sie in andere Formen übergeht.

**tsL** würde es begrüßen, wenn Kinder und Jugendliche einem Konzept folgend und ggf. in spezielle Einrichtungen suspendiert werden, in denen gemeinsam mit den Eltern ressourcenorientiert an den Gründen der Suspendierung gearbeitet und die Schulpflicht aufrecht erhalten werden kann.

**tsL** hat drei Kategorien der Suspendierung benannt:

## Gang-Kinder - die kleine Suspendierung

Wer offenen Auges durch die Gänge einer Schule geht, sieht vereinzelt vor den Klassenräumen stehende oder sitzende Schulkinder. In der Regel wissen die Kinder nicht, wie lange sie "draußen" sein müssen. Die meisten befragten Kinder fanden es "peinlich" oder "unangenehm", vor dem Klassenraum zu stehen. Der §63 SchulG Berlin sagt zu Ordnungsmaßnahmen, dass "entwürdigende Maßnahmen ...

verboten“ sind. Insofern ist zu hinterfragen, ob diese „Maßnahme“ rechtlich überhaupt haltbar ist, zudem die Aufsichtspflicht über diese Kinder auch nicht mehr gegeben ist.

Gang-Kinder haben nichts mit dem englischen Begriff „Gang“ zu tun, sie sitzen auf den Gängen von Schulen umher, weil sie den Klassenraum verlassen durften oder mussten.

Aus traumapädagogischer Sicht sind die beiden Gründe „durften“ und „mussten“ wichtige Faktoren.

Kinder, die aufgrund einer Vereinbarung den Klassenraum verlassen dürfen, um draußen Aufgaben zu erledigen, wissen, warum und wie lange sie draußen sitzen. Andere Kinder sind in den Gängen unterwegs, weil sie auf die Toilette müssen oder weil sie kleinere Aufgaben erledigen. Auch sie wissen, wann das „Gang-Dasein“ ein Ende hat.

Kinder, die aufgrund einer Maßregelung im Gang vor der Klasse sitzen, wissen teilweise nicht oder nicht genau, warum sie da sitzen und meistens auch nicht, für wie lange. Dies ergab eine permanente Befragung von Kindern, die auf dem Gang umher saßen, ohne Anspruch auf Vergleichbarkeit.

Die Kinder wurden auf ihre Gefühle angesprochen, die sie mit dem „Draußensitzen“ verbinden:

- Es ist mir peinlich. (weil andere Lehrer\*innen vorbeilaufen und wissen, dass man nicht ohne Grund draußen sitzt)
- Ich fühle mich ausgeschlossen.
- Ich fühle mich ungerecht behandelt. (weil andere das Gleiche wie sie gemacht haben)
- Es ist mir egal.
- Ich sitze gerne draußen, dann habe ich meine Ruhe.
- Ich war böse, deshalb sitze ich hier. (Die Lehrerin sagte zu dem Mädchen: Du bist ein böses Kind, geh raus!)

Aus traumapädagogischer Sicht macht es nur dann einen Sinn, Kinder vor der Tür zu platzieren, wenn dies methodisch-didaktisch abgesichert erfolgt. Hierzu gehört vor allem, dass alle Kinder einer Schulklasse wissen, warum es Gang-Kinder gibt und wie lange sie draußen sein sollen (Transparenz). Es macht Sinn

- einem motorisch unruhigen Kind Entlastung zu bieten, indem es eine Weile aus einer belastenden Situation (Klassenraum) hinausgehen darf.
- ein Kind, dass in einer unruhigen Klassenatmosphäre eine Aufgabe nicht erfüllen kann, auf den Gang zu setzen, damit es in Ruhe arbeiten kann;
- den Gang als erweitertes Klassenzimmer für Teamarbeiten zu definieren.

Alles andere macht keinen Sinn.

### Beispiel für Gang-Kinder

Auf dem Gang vor den Klassenzimmern der 2.-4. Klassenstufen sitzen vier Kinder auf dem Boden oder auf kleinen Holzstühlen, wir nennen sie „Gang-Kinder“[22]. Die Kinder sind aus dem Unterricht entfernt worden, weil sie

gestört haben. Sie wissen nicht, wann sie wieder in das Klassenzimmer zurück dürfen. Einige haben Aufgaben bekommen, die sie machen sollen, andere nicht. Während sie draußen sitzen, kommen Kinder vorbei, die zur Toilette gehen und ein Lehrer\*innen, der Kinder aus seiner Klasse sucht. Die Situation ist unberechenbar und sehr unruhig. Die Kinder, die Aufgaben bekommen, werden ständig abgelenkt und geben schließlich auf. Kinder, die nicht unter Beobachtung einer Lehrkraft stehen, wollen spielen und das tun sie dann auch.

Zwei der Kinder sitzen öfter auf dem Gang, sie haben auch Kontakte zur Schulsozialstation (Sst) und zu tsL. Bei beiden Kindern liegen Kinderschutzmeldungen vor, sie gelten als traumatisiert. Mit beiden Kindern müsste intensiv gearbeitet werden, damit sie nicht auf dem Gang landen. Es fehlt jedoch meistens an Fachpersonal, Schulbegleiter\*innen und an Zeit, um die Gründe des auffälligen Verhaltens herauszufinden, vor allem, wenn eine Kindeswohlgefährdung vermutet wird und die Kinder schweigen. So können bei allen beteiligten unterschiedliche Erwartungen entstehen, die aufeinanderprallen müssen, wenn die Methoden von Lehrkräften und SsT/tsL nicht transparent und gegenseitig anerkannt sind und von der Schulleitung getragen werden:

- Die Lehrkräfte suchen Unterstützung im Elternhaus der Kinder (Elterngespräch) und im Hilfesystem der Schule (SsT und tsL), wenn Kinder dauerhaft auffälliges Verhalten zeigen. Das ist auch notwendig, denn im Klassenzimmer sitzen ja auch noch andere Kinder, die durch das auffällige Verhalten gestört werden oder die irritiert darauf reagieren. Eine Lehrkraft hat jedoch nicht die Zeit, intensiv auf diese Vorgänge einzugehen, wenn sich das auffällige Verhalten chronifiziert. Führen die eingeleiteten Hilfemaßnahmen von SsT und tsL nicht umgehend zu einer Verhaltensänderung, kann bei Lehrkräften der Eindruck entstehen, dass nichts passiert.
- SsT und tsL wiederum müssen langfristig und fachlich korrekt arbeiten, vor allem, wenn Kinder auffälliges Verhalten zeigen, das im Zusammenhang mit Kindeswohlgefährdungen stehen könnte.

## **Die mittlere Suspendierung**

Die mittlere Suspendierung erfolgt in der Regel für einen Tag, wenn Kinder den Schulbetrieb erstmals nachhaltig beeinträchtigen. Stört ein Kind nachhaltig, müssen die Erziehungsberechtigten vor der Suspendierung informiert werden, eine Mitarbeit während der Suspendierung ist aber nicht vorgesehen. Lehrkräfte erhoffen sich - neben den Schutzeffekten für andere - "erzieherische Effekte für das Kind", wenn beispielsweise ein arbeitendes Elternteil extra früher kommen muss, um das Kind von der Schule zu holen. Die mittlere Suspendierung kann nur Sinn machen, wenn das suspendierte Kind einen erzieherischen Effekt bemerkt. Das setzt voraus, dass Erziehungsberechtigte ein erzieherisches Interesse im Sinne einer Verhaltensänderung und ein Interesse daran haben, dass ihre Kinder nicht mehr suspendiert werden. Da suspendierte Kinder oft aus Familien kommen, deren Erziehungsziele sich von den Idealen der Schulen unterscheiden, zudem kein Controlling über die erzieherischen Maßnahmen erfolgt, ist das System der mittleren Suspendierung infrage zu stellen.

**tsL** befragte einige Kinder, was denn so passiert und was sie denn machen, wenn sie suspendiert werden. Die Tendenz ist, dass sie zunächst Vorwürfe hören, dass die Eltern früher von der Arbeit oder von Zuhause weg mussten. Danach konnten sie den gewohnten Tagesablauf gestalten. Ob nun erzieherische Gespräche stattfanden, kann nicht ganz ausgeschlossen werden, aber bei den Kindern hatten diese Gespräche kaum Wirkung gezeigt, wenn sie denn stattgefunden hatten.

**tsL** befragte auch Kinder aus Klassen, aus denen Kinder tageweise suspendiert wurden über die Wirksamkeit diese Maßnahme. Viele Kinder waren nicht überzeugt davon, dass eine Suspendierung das Verhalten der Kinder nachhaltig beeinträchtigt.

#### Gesetzestext §63 SchulG Berlin i.A.:

“Als nachhaltige Beeinträchtigung der ordnungsgemäßen Unterrichts- und Erziehungsarbeit ist auch ein mehrfaches unentschuldigtes Fernbleiben vom Unterricht anzusehen.

(2) Ordnungsmaßnahmen sind

1. (...)

2. der Ausschluss vom Unterricht und anderen schulischen Veranstaltungen bis zu zehn Schultagen,

(...)

(4) Vor der Entscheidung über eine Ordnungsmaßnahme sind die Schülerin oder der Schüler und deren Erziehungsberechtigte zu hören.” §63 SchulG Berlin.

## **Die große Suspendierung**

Werden Kinder langfristig oder ganz von der Schule verweisen, bezeichnet **tsL** das als *große Suspendierung*. Die Auswahl an Suspendierungsmöglichkeiten ist bei dieser Suspendierungsart am größten und wird von Lehrkräften, Schülern und Schülerinnen unterschiedlich bewertet. Obwohl diese Suspendierungsart häufig angewandt wird, steht kaum ein tragfähiges pädagogisches Gesamtkonzept dahinter.

**tsL** hat Schulkinder vor dem Schulgelände angetroffen, die sich durch diese Suspendierungsart ausgeschlossen fühlten und mit Schulkindern gesprochen, die froh waren, dass die betreffenden Kinder nicht mehr im Unterricht anwesend waren. Lehrkräfte waren “erleichtert” dass “dieses Kind endlich weg ist” und Klassenkameraden haben gefragt, wann die suspendierten Kinder endlich wiederkommen und wo sie denn überhaupt seien. Lehrkräfte gaben an, ihren Job nicht richtig gemacht zu haben, sonst hätte ein bestimmtes Kind nicht suspendiert werden müssen. Einige Kinder gaben an, bewusst zu stören, damit sie suspendiert werden.

An dieser Stelle kann nur ein grober Einblick gegeben werden, es wäre eine umfassende fachliche Arbeit nötig.

- Werden Kinder bis zu 10 Tagen ausgeschlossen, sind kaum innerschulische Ressourcen vorhanden, um zu kontrollieren, was die Kinder in diesem Zeitraum machen.
- Kinder wissen häufig nicht, wo sich suspendierte Kinder aufhalten oder wann sie wiederkommen. (Gleiches gilt für Kinder, die sich in stationären Therapieeinrichtungen befinden).
- Manche Kinder halten sich im Umfeld der Schulen auf, weil sie Zuhause nicht aufgefangen werden.
- Die Umsetzung von Kindern in andere Klassen kann positive Effekte erzielen, wenn ein tragfähiges pädagogisches Konzept in den Zielklassen besteht.
- Die Umsetzung in eine andere Schule kann positive Effekte erzielen, wenn ein tragfähiges pädagogisches Konzept in der Zielschule besteht.
- Die aufnehmenden Schulen, die keine ausgewiesenen sonderpädagogischen Zentren sind, bezeichnen sich selbst manchmal als "Resteschule", weil andere Schulen "schwierige Kinder" nicht aufnehmen und sie zufällig in "sozial abgehängten" Bezirken arbeiten, die dann diese Kinder aufnehmen müssen.
- Die Entlassung aufgrund des Endes der Schulpflicht hat **tsL** in zwei Fällen begleitet; beide sind in jugendamtsgeförderter Projektebene fortgeführt worden.

#### Gesetzestext §63 SchulG Berlin i.A.:

"Als nachhaltige Beeinträchtigung der ordnungsgemäßen Unterrichts- und Erziehungsarbeit ist auch ein mehrfaches unentschuldigtes Fernbleiben vom Unterricht anzusehen.

(2) Ordnungsmaßnahmen sind

1. (...)

2. der Ausschluss vom Unterricht und anderen schulischen Veranstaltungen bis zu zehn Schultagen,

3. die Umsetzung in eine Parallelklasse oder eine andere Unterrichtsgruppe,

4. die Überweisung in eine andere Schule desselben Bildungsgangs und

5. die Entlassung aus der Schule, wenn die Schulpflicht erfüllt ist.

(4) Vor der Entscheidung über eine Ordnungsmaßnahme sind die Schülerin oder der Schüler und deren Erziehungsberechtigte zu hören." §63 SchulG Berlin

## **Teil II**

### **Evaluationsbericht ‚traumasensibles Lernen‘**

### **Kooperation: Humboldt- Universität zu Berlin - ‚traumasensibles Lernen‘**

# Evaluationsbericht ‚traumasensibles Lernen‘

Beatrice Kollinger

**Zusammenfassung:** Der vorliegende Bericht gibt einen Einblick in die Ergebnisse der Evaluation des Kooperationsprojektes ‚traumasensibles Lernen‘. Die Ergebnisse verweisen auf die Relevanz adressat\*innenspezifischer Fortbildungsangebote für pädagogische Fachkräfte sowie einer diversitätssensibleren Auseinandersetzung im Kontext von Traumatisierungen im Kindesalter.

## Schlüsselwörter

Traumatasensibles Lernen, Lehrer\*innenbildung, Professionalisierung

## 1 Ausgangslage

Während der letzten Projektphase des Projektes ‚traumasensibles Lernen‘ wurde die Evaluation im Mai und Juni 2019 von Beatrice Kollinger (wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Humboldt- Universität zu Berlin) durchgeführt. An den drei Kooperationsschulen kam ein selbstentwickelter Fragebogen zum Einsatz. Dieser ist in sechs Themenblöcke, auf 53 Items unterteilt:

1. Potentiell traumatisierte Kinder in der Schule,
2. Schulische Chancen und Herausforderungen,
3. Kooperationsmöglichkeiten für den Umgang mit Belastungen,
4. Aus- und Weiterbildung,
5. Erfahrungen mit tsL,
6. Statistische Daten

39 Fragebögen konnten als Rücklauf für Auswertung genutzt werden. Die ausführliche Auswertung mit allen Grafiken ist auf der Homepage [www.traumasensibleslernen.de](http://www.traumasensibleslernen.de) zu finden.

## 2 Auswertung

### Potentiell traumatisierte Kinder in der Schule

Von den befragten Personen als zu den am meisten wahrgenommenen Ursachen für potentielle Traumatisierungen ihrer Schüler\*innen gelten: Armut (n=86), Vernachlässigung (n= 74) und Mobbing (n=68).

*„Außer sexualisierte Gewalt (heißt nicht, dass es nicht vorkommt) und Mobbing kommen alle Punkte bei Kindern in meiner Klasse vor, allerdings habe ich keine Merkmale für Traumatisierung, bzw. kann es nicht einem Grund zuordnen.“*

62% der angegebenen potentiell traumatisierten Kinder an den Kooperationsschulen (n=315) befinden sich in schulinternen Unterstützungsangeboten (Förderstunden, Begleitung durch tsL, ...).



## Schulische Chancen und Herausforderungen

60% der befragten Personen gaben an, dass die Unterrichtsvorbereitung bei potentiell traumatisierten Kindern mehr Aufwand benötigt, als bei Gleichaltrigen ohne vergleichbare Erfahrungen, wenngleich die Lebensumstände der Kinder bei der Unterrichtsvorbereitung Berücksichtigung finden (49%). 72% der befragten Personen sind davon überzeugt, dass kleinere Lerngruppen für Kinder mit potentiellen Traumatisierungen das Lernen begünstigen. Möglicherweise korrespondiert dies mit der Überzeugung, dass 58% angeben, dass potentiell traumatisierte Kinder Schwierigkeiten im selbstständigen Lernen aufweisen. 79% der befragten Personen bestätigen, dass es potentiell traumatisierten Schüler\*innen schwerfällt, sich auf den Unterrichtsgegenstand zu konzentrieren. Bei der Nachfrage, welche Unterrichtsmaterialien sich für den Einsatz mit belasteten Schüler\*innen eignen, konnte eine große Anzahl an möglichen Materialien aufgelistet werden:

*„Selbst zusammengestellte AB's, Fördermaterial, Bücher, Arbeitshefte, Kuschtiere, Habtisches Material, Bewegende Sitzgelegenheiten, Medien, Lernarbeitshefte, viel Zeit und Geduld, Sprache, Farben, Kuschelecken, Sportgeräte, DAZ- Material wie „Willkommen in Deutschland“, Material von tsl (Bälle, Malen, Würfel), Normale Englischbücher, Wb, Wm n.a., Visuelle Hilfen (Karten, Zeichen), Gespräche, vereinfachte Aufgaben, Material zum sozialen Lernen, Differenzierte Material (in 3 Stufen), Rhythmisierung des Unterrichts, viele Pausen und Essen, Klick!, Uhr, Sanduhr, Timer, Streßball, Balancekissen, Klassik- CD, haptische Realien, redundante Designs/ Layouts von Arbeitsblättern/ Heftseiten, Piktogramme, Rituale, Gefühlsbarometer, Klangschale, Balancespiele, Teamspiele, Ohrschützer (Lärm)“.*

## Kooperationsmöglichkeiten für den Umgang mit Belastungen

97% der befragten Personen fühlen sich in der Arbeit mit potentiell traumatisierten Kindern emotional überfordert. 89% sprechen mit Kolleg\*innen über diese Belastungen, bei 65% findet Entlastung durch Gespräche im persönlichen Umfeld statt. Nur 51% der Befragten nehmen professionelle Angebote zur persönlichen Beratung wahr, obwohl 84% den Bedarf professioneller Unterstützung angaben. Lediglich 45% fühlen sich von den Schulleitungen unterstützt. Als Belastungserscheinungen wurden im Freitextfeld folgende Angaben getätigt:

*„Hilflosigkeit aufgrund anderer „Hilfe“- Stellen, die überfordert/ personell, zeitlich, finanziell eingeschränkt sind -> Jugendamt, SIBUZ, Therapeuten etc.; Zu wenig Vernetzung mit Externen (sehr Bürokratielastig); fehlende Auszeitorte/ Räume/ Chillräume; fehlende flexible, permanente AnsprechpartnerInnen für bedürftige/ konfliktbeladene Kinder; fehlende Doppelsteckung; fehlende Zeit für Gespräche mit den Kindern; Hoher Aufwand passende Therapieangebote zu finden und zeitnah umzusetzen; erhöhter Aufwand in der Zusammenarbeit und Umsetzung gemeinsamer Absprachen mit Kollegen, Eltern, Betreuungspersonen -> regelmäßige Treffen im Schulalltag schwer zu organisieren; Stressgefühl; Ratlosigkeit; allerdings lässt sich der Umgang mit traumatisierten SuS nicht im Buch erlernen, sondern nur durch Erfahrung; Umgang mit Unterrichtsstörungen, die plötzlich und übertrieben auftreten; Verbale Übergriffigkeit von den Eltern; KE treten in Schulhilfekonferenz*

*sehr vorwürfig auf, sehen eigenen Anteil nicht; Depressionen; Schnelles Aufbrausen -> kann körperlich werden; ganz verschlossen; Verzweiflung, Wut, Resignation; Wenig strukturelle Mittel (vor allem fehlt es an personeller Unterstützung), um auf stark vermeidende SuS (bsp.) eingehen zu können; es schlaucht emotional, wenn man helfen möchte, aber nur begrenzte Mittel vorhanden sind Mißverständnisse, die zu Eskalationen führen; Arbeitsverweigerung als Kommunikationszeichen; extremer Rückzug; Schwierigkeiten, sich abzugrenzen; adäquat mit schwierigen Situationen umzugehen erfordert viel Energie; Emotionale Gelähmtheit; Wut, ich träume von Kindern; Zu starke Empathie, nicht abschalten können, Probleme mit nach Hause nehmen um Lösungen zu finden, die ich nicht finden kann; Zugang zu den Kindern finden; Sprachschwierigkeiten bei den Kindern und vor allem Eltern (Dolmetscher); Trauer, Erinnerung an eigene Traumatisierung; Schwerer Zugang zu den Kindern; Momentan keine; Sprachliche Verständigungsprobleme mit den Erziehungsberechtigten; Andere Werte und Normen*

*Höhere Arbeitsbelastung durch Differenzierung, Förderpläne, Gespräche, Bürokratie (Protokolle, Akten); Gefühle des „Nicht-viel-ändern-könnens“.*

## **Aus- und Weiterbildung**

58% der befragten Personen gaben als Berufsabschluss ‚Lehrer\*in‘ an, 13 % sind Quereinsteiger\*innen. Alle weiteren Personen sind den Professionen ‚Erzieher\*in‘ und ‚Heil- und Sonderpädagog\*in‘ zuzuordnen. 75% aller Personen gaben an, dass ‚Traumatisierung‘ kein Teil ihrer Ausbildung war. Sollten Veranstaltungen besucht worden sein, war der übermäßige Teil der Befragten zufrieden. Ebenso wünschen sich 75% der Befragten an einer Fortbildung zum Thema ‚Traumatisierung im Kindesalter‘ teilnehmen zu können. Die Auswirkungen von Traumatisierungen auf das Lernen bildet den Großteil der gewünschten inhaltlichen Ausrichtung eines solchen Fortbildungskonzeptes.

## **Erfahrungen mit tsL**

72% alle Befragten haben bereits mit Kolleg\*innen von tsL zusammengearbeitet und 68% beschreiben diese Kooperation als zufrieden bis sehr zufrieden stellend. Das Spektrum der Bewertungen der Zusammenarbeit, welche als offene Fragestellung in die Fragebogenkonstruktion mit einging, reichte dabei von „es bleiben keine Wünsche offen“ und „Wir hätten sie gerne immer an unserer Schule“ bis zu: „Ich sehe keinerlei Notwendigkeit, dass drei externe. Teure Personen ständig vor Ort sind, herumlaufen, Kosten verursachen, an Konferenzen zu Schulthemen teilnehmen etc [sic]“.

Die geäußerten Wünsche an tsL reichten von konkreten Tipps im Umgang mit traumatisierten Kindern, auch im Inklusionsbereich, mehr fallbezogene Arbeit in der Klasse, mehr Kontinuität, transparentere Kontaktmöglichkeiten, mehr Vertrauen in die Kompetenz andere Fachleute, die seit Jahren mit traumatisierten Kindern arbeiten, die Ausarbeitung von Schutzkonzepten für Schüler\*innen und Lehrer\*innen und tendenziell eine dauerhafte Präsenz in Schulen.

## Statistische Daten

39% der Befragten liegen innerhalb der Altersspanne von 50-60 Jahren, 30% der Befragten innerhalb der Spanne von 40-50 Jahren. 77% der befragten Personen gaben bei der Frage nach dem Geschlecht ‚weiblich‘, 17% ‚männlich‘ und 6% ‚divers‘ an. 44% der Personen haben mehr als 16 Jahre Berufserfahrung.

16% der befragten Personen gab an, selbst potentiell traumatische Erfahrungen erlebt zu haben. 11% machten zu diesem Item keine Angabe.

# 3 Zusammenfassung und Ausblick

Armut (n=86), Vernachlässigung (n= 74) und Mobbing (n=68) gehören zu den von pädagogischen Fachkräften am meisten wahrgenommenen Ursachen für potentielle Traumatisierungen. Im Kontext der Vor- und Nachbereitung von Unterricht sind folgende Ergebnisse hervorzuheben:

- Die Unterrichtsdurchführung erfordert deutlich mehr Aufwand für potentiell traumatisierte Schüler\*innen
- Die Lebensumstände der betroffenen Schüler\*innen werden bei der Unterrichtsvorbereitung berücksichtigt
- Pädagogische Fachkräfte geben an, über wenig bis keine Möglichkeiten zu verfügen, professionelle Fachkräfte für die Unterrichtsplanung mit einzubeziehen

Mit Blick auf den angegebenen Bedarf professioneller Unterstützung beim Umgang mit eigenen Belastungen von Seiten der pädagogischen Fachkräfte und der tatsächlich in Anspruch genommener Hilfe fällt eine Disparität auf. Es bleibt zu überprüfen, ob Quantität und Qualität der bereits etablierten Hilfen, oder die persönlichen Anteile der betroffenen Personen für die ‚Nicht-Inanspruchnahme‘ verantwortlich sind. 16% der befragten Personen gaben an, selbst potentiell Traumatisches erlebt zu haben. Als Belastungsfaktoren in der Arbeit mit potentiell traumatisierten Kindern wurde angegeben, dass Erinnerungen an eigene Traumatisierungen getriggert wurden. Zum jetzigen Zeitpunkt lässt sich nur erahnen, welchen Übertragungs- und Gegenübertragungsmechanismen Schüler\*innen und pädagogisch Handelnde in der Institution Schule ausgesetzt sind. Eine Reflexion derselben sollte neben der Etablierung in Fortbildungskontexten auch innerhalb der universitären Lehrer\*innenbildung thematisiert werden. Für die inhaltliche Ausgestaltung von Fortbildungskonzepten gaben die Befragten an, Traumatisierungen und die Folgen auf das Lernen stärker zu thematisieren. Darin liegt der Wunsch begründet, neben pädagogischen auch didaktische Fragestellungen für die Beschulung potentiell traumatisierter Kinder in den Blick zu nehmen. Eine Unterstützung durch Projekte wie tsL wurde als überwiegend hilfreich und entlastend erlebt- eine weitere Verankerung und Implementierung sei wünschenswert.

## Weiterführende Literatur

Datler, W. (2003). Die Klassenbeste, der Klassenschlechteste und die Verbesserung einer Schularbeit. In V. Fröhlich (Hrsg.), *Was macht die Schule mit den Kindern? – Was machen die Kinder mit der Schule? Psychoanalytisch-pädagogische Blicke auf die Institution Schule* (Psychoanalytische Pädagogik 15) (S. 46–59). Gießen: Psychosozial-Verlag.

- Diepold, B. (1996): "Diese Wut hört niemals auf". Zum Einfluß realer Traumatisierungen auf die Entwicklung von Kindern. In: Analytische Kinder- und Jugendlichen- Psychotherapie (89), S. 73–85.
- Fickler- Stang, U. (2019). Professionalisierung von Studierenden in der Lehramtsausbildung im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung – gemeinsam Räume für Reflexion entwickeln und gleichberechtigte Partizipation schaffen. In D. Zimmermann, U. Fickler-Stang, L. Dietrich, K. Weiland (Hrsg.), *Professionalisierung für Unterricht und Beziehungsarbeit mit psychosozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen* (Dialog Erziehungshilfe 3) (S. 51-62). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kollinger, B. (2018). *Traumatisierte Kinder in der Schule. Sichtweisen von (angehenden) Grundschullehrkräften zum Umgang mit hochbelasteten Schülerinnen und Schülern*. Berlin.
- Weiß, W. (2011). Selbstbemächtigung – ein Kernstück der Traumapädagogik. In J. Bausum (Hrsg.), *Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis* (2. Aufl.) (S. 167-181). Weinheim: Juventa-Verlag.
- Zimmermann, D. (2017). *Traumatisierte Kinder und Jugendliche im Unterricht. Ein Praxisleitfaden für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Zimmermann, D. & Ullrich, F. (2014). Gewalt und Vernachlässigung. Belastungen, die Unterricht unmöglich machen? *Zeitschrift für Heilpädagogik* 65 (7), 257-266.

Autorin: Kollinger, Beatrice, wiss. Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin, Arbeitsbereich Sachunterricht, Forschungsinteresse: Traumatisierung/Hochbelastung, Professionalisierung in der Lehrkräftebildung, Reflexionskompetenz, Mentoring  
Kontakt: [beatrice.kollinger@hu-berlin.de](mailto:beatrice.kollinger@hu-berlin.de)

## Folien: siehe Anhang

*Beatrice Kollinger*

# Kooperation: Humboldt- Universität zu Berlin - ‚traumasensibles Lernen‘

## Ausgangslage

Seit April 2017 kooperieren die Professuren „Grundschulpädagogik mit dem Schwerpunkt Sachunterricht“ (Prof. Dr. Pech) und „Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen“ (Prof. Dr. Zimmermann) im Praxisprojekt „Traumasensibles Lernen“ (kurz: tsL) miteinander. Für die Dauer von zweieinhalb Jahren konnten in diesem Praxisprojekt, das forschend begleitet wurde, Studierende der Sonder- und Grundschulpädagogik mitwirken, um in einem außeruniversitären Rahmen den Umgang mit potenziell traumatisierten Kindern zu erproben. In universitären aber auch außeruniversitären Veranstaltungen erhielten die Studierenden Fortbildungen in den Bereichen Psychotraumatologie und Traumapädagogik. Das Projekt wurde durch ein qualitatives Forschungsvorhaben (Beatrice Kollinger) begleitet. Ziel der Untersuchung war die Erhebung der Entwicklung von pädagogischen Verstehens- und Handlungs(sicht)weisen der Studierenden im Verlauf des Projekts.

Durch die Auswertung der problemzentrierten Einzelinterviews konnten zentrale Erkenntnisse formuliert werden.

- Es lassen sich Vorstellungen von Trauma rekonstruieren, welche vornehmlich auf unterschiedliche Heterogenitätsdimensionen oder Formen von „Verhaltensauffälligkeiten“ verweisen
- Die traumatischen Erfahrungen der Kinder werden als personenbezogene Merkmale konzeptualisiert
- Eigene biografische Bezüge werden mit dem Erleben in Interaktion mit potenziell traumatisierten Kindern verknüpft und können in herausfordernden Momenten handlungsleitend werden
- Neben den subjektiven Konzepten zum Umgang mit potenziell traumatisierten Kindern lassen sich auf institutioneller Ebene Einflussfaktoren abbilden. Die Studierenden benennen politische und vor allem die strukturellen Rahmenbedingungen an Schulen als hinderlich für das eigene pädagogische Wirken

Die Erfahrungen aus dem Praxisprojekt tsL wurden als Grundlage für die Konzeption eines Studienprojektes genutzt, welches einer Vielzahl an Studierenden des Grundschullehramts die Möglichkeit bieten sollte, professionelle Kompetenzen im Umgang mit potentiell traumatisierten Kindern auszubilden.

## Beschreibung Studienprojekt

Seit dem Wintersemester 2018/2019 bietet das Studienprojekt 15 Studierenden des Studiengangs „Bildung an Grundschulen“ die Möglichkeit, über die Dauer eines Semesters an drei Kooperationsschulen in traumaspezifischen Projekten oder in der Einzelfallarbeit mitzuwirken. Aus dem Praxisprojekt tsL konnten die Kooperationsschulen gewonnen werden, an denen die im Projekt angestellten Mitarbeiter\*innen in schulspezifischen Projekten wirken. Diese Mitarbeiter\*innen stehen den Studierenden vor Ort an den Schulen als Ansprechpartner\*innen zur Verfügung und fungieren als Schnittstellen zwischen dem universitären und dem berufspraktischen Bereich.

Vor dem Start der Studienprojekte treffen sich die Schulleitungen, involvierte Lehrkräfte und Erzieher\*innen, der Projektleiter von tsL, die Dozierende des Studienprojektes und die Student\*innen vor Ort in der Schule. Neben einer Begehung der Räume kann es so vorab zu einem Erfahrungs- und Erwartungsaustausch der Beteiligten kommen. Erste Projektideen und mögliche

Einsatzbereiche (im Unterricht, oder im Hortbereich; in den Schulstationen oder Willkommensklassen, ...) können besprochen werden und in einem Semesterplan festgehalten werden.

Insgesamt erstreckt sich das Studienprojekt auf einen Zeitraum von sechs Monaten. Vor dem Projektstart an den Schulen erhalten die Studierenden organisatorische Informationen und erlangen in zwei Auftakt-Blockveranstaltungen theoretische Kenntnisse der Traumatheorie und -pädagogik sowie von ausgewählten Diskursen der Psychoanalytischen Pädagogik (Seminarplan siehe Anhang). Nach den Einführungswochen hospitieren die Studierenden in mindestens zwei der drei bereits bestehenden Projekte vom Praxisprojekt tsL, um erste Ideen für das zu realisierende Vorhaben zu generieren. Dabei steht die eigene professionelle Weiterentwicklung im Feld von Traumatisierungen im Fokus. Jede\*r Studierende entwickelt über das Reflektieren der Projektbesuche durch Hospitationsberichte eigene mögliche Betätigungsfelder. In sich anschließenden Blockveranstaltungen stellen die Studierenden ihre Projektideen vor und entwickeln mit Hilfe der anwesenden Mitarbeiter\*innen vom Forschungsprojekt tsL (fünf Studierende des Sonder- und Grundschullehramts und ein Traumafachberater) eine realisierbare Projektidee. Für den Zeitraum von zehn Wochen begleiten die Studierenden an den Kooperationsschulen Gruppen- oder Einzelkontexte, auf unterrichtlicher oder außerunterrichtlicher Ebene. In vorbereitenden Treffen mit den Schulleitungen werden mögliche Betätigungsfelder und die Begleitung ausgewählter Lehrkräfte besprochen.

Während der Projektzeit fertigen die Studierenden wöchentliche Fallbeschreibungen an, in denen sie von ihren Erfahrungen in den Schulen berichten. Diese werden in den begleitenden Blockveranstaltungen in der Gruppe reflektiert und sollen zu einem tieferen Verständnis der an den geschilderten Situationen beteiligten Personen beitragen. Außerdem nehmen die Studierenden während der Projektphase an mindestens einer Supervisions Sitzung einer externen Einrichtung verpflichtend teil.

Neben dem Abfassen der wöchentlichen Fallbeschreibungen dokumentieren die Studierenden am Ende des Projektes die persönlich relevanten Erfahrungen auf Grundlage der Auseinandersetzung mit einer aus dem wissenschaftlichen Begleitseminar vorgegebenen Theorie.

Die theoretische und methodische Anlage des Studienprojekts „Traumasensibles Lehren und Lernen“ soll die Studierenden dabei unterstützen, die Komplexität von Beziehungsprozessen in der Interaktion mit potenziell traumatisierten Schüler\*innen differenziert und durch eigene Erfahrungen generiert reflektieren zu können. Neben dem Aufbau diverser Wissensbereiche mit dem Ziel der Professionalisierung im Feld von Traumatisierung soll der Aufbau einer traumasensiblen Grundhaltung angestoßen werden.

## Fallbeschreibungen

Es handelt sich um eine möglichst heterogene Auswahl von Fallbeschreibungen, welche die unterschiedlichen Dimensionen der Erlebensweisen von Studierenden zu illustrieren versucht. In den Fallbeschreibungen werden Interaktionen der Studierenden mit Schüler\*innen, Lehrer\*innen und weiterem pädagogischen Fachpersonal geschildert. Alle Personendaten wurden anonymisiert. Die

Fallbeschreibungen zeigen das Potential des Studienprojektes auf: die in der Praxis erfahrenen (herausfordernden) Situationen im Feld von Schule und Traumatisierung können direkt in der Praxis durch Expert\*innen sowie im universitären Begleitseminar gemeinsam reflektiert werden.

### 1. Fallbeispiel

*Wir befinden uns in der „Ruhecke“ des Klassenzimmers und unterhalten uns über die Zukunftswünsche und Pläne der beiden Jungen A. und B. Beide erzählen mir ganz begeistert von sich und ihren Ideen. Mitten im Gespräch sagt A.: „Wenn meine Krankheit bald geheilt ist, dann kann ich auch Feuerwehrmann oder Polizist werden. Ich hatte nämlich schon lange keinen Anfall mehr.“ Daraufhin sagt B.: „Ich habe auch eine Krankheit.“ Während mir A. erklärt, was er für eine Krankheit hat, fängt B. direkt neben mir an leise und immer wieder sehr hektisch sagend: „Sie kommen wieder. Ich habe sie gesehen.“ Seine Blicke schweiften durch das Klassenzimmer. Er fängt mit dem Bein an zu tattern und schaut immer schneller von links nach rechts. Er nimmt seine Hände und reibt sich immer wieder einmal kurz durch die Augen. Als ich ihn frage, wer wieder kommt, antwortet er: „Es tut mir leid. Es tut mir leid, ich bin mit meinen Gedanken gerade woanders gewesen.“ Sofort erzählt er mir von sich aus weiter, dass drei Männer mit Masken im Klassenzimmer waren, da wo wir jetzt sitzen. Ich frage ihn, ob die Männer jetzt gerade da waren oder ob er das heute Nacht geträumt hat. „Sie kommen immer wieder. Ich nehme Tabletten und wenn ich schlafen will sehe ich sie davor oder wenn der Raum leer ist, dann sehe ich die Männer.“ Genau in dem Moment klingelt es. B. springt auf und läuft zu seinem Schultisch. Als seine Mitschüler einen kurzen Moment später reinkommen, spricht und albert er mit ihnen rum, so als wenn nichts gewesen ist.*

### 2. Fallbeispiel

*Nach der Hälfte der Zeit kommt eine Lehrerin(L) in die Klasse und fragt ob sie einen Jungen abgeben kann. Sie sagt: „Er geht gar nicht.“. Der Junge steht neben der Lehrerin L. Lehrerin K erwidert: „Er kann sich schnell und leise hinsetzen wir schreiben gerade eine Matheklassenarbeit“ Lehrerin L: „Ja aber er geht gar nicht.“. Lehrerin K langsam genervt sagt: „Ok, J. kommst du rein? Du kannst was malen, wenn du willst oder mit mir reden.“ J. bleibt an der Tür stehen und sagt: „Ich will wieder in meine Klasse zurück, ich will nicht.“. Lehrerin L geht. Lehrerin K sagt: „Möchtest du hier an der Tür stehen bleiben? Ich kann dir auch einen Stuhl holen.“ Er antwortet: „Nein.“ K fragt: „Was war denn los? Möchtest du mir das erzählen?“ J. sagt: „Der....hat mich geärgert und dann hab ich gemeckert und dann hat mich Frau L hergebracht.“ Frau K runzelt die Stirn und sagt: „Wenn du keine Schuld hast ist es nicht schön, dass du dafür bestraft wurdest aber Frau L wollte dich bestimmt nur noch vor mehr Konflikten beschützen.“ J. überlegt und Frau K. sagt schnell: „Möchtest du mit dem Lückkasten am Platz arbeiten?“ J. schließt die Tür und sagt: „Ja“, nimmt sich einen Lückkasten und setzt sich hin und arbeitet ruhig.*

### 3. Fallbeispiel

*Während den Essens- oder Spielplatzpausen unterhielten sich die beiden Klassenlehrerinnen über ihre SuS. Die Lehrerin der Willkommensklasse der größeren Kinder hat uns von einem Jungen, K., erzählt, dessen sozialen Kompetenzen stark unterentwickelt sein sollen. Er wurde drei Jahre in seinem Heimatland Libyen bei seinen Großeltern zurück gelassen, während seine Eltern mit seinen zwei jüngeren Geschwistern nach Deutschland geflohen sind. Aufgrund seiner besonderen Art meiden ihn seine Mitschüler und machen sich sogar oft über ihn lustig. So wurde er zum Beispiel weggeschickt,*



*als die Jungen gemeinsam ein Foto von sich machen wollten oder ausgelacht, als er nur ein Stück Pizza als Frühstück dabei hatte. Obwohl die Lehrerin mehrmals darauf hingewiesen hat, dass die Jungen K. nicht ärgern und auslachen sollen, passierte das mehrmals während des Ausfluges.*

#### 4. Fallbeispiel

*Während ich durch die Reihen gehe, merke ich, wie die Kinder unterschiedlich gut mit der Bewältigung der Aufgabe zurecht kommen. Die Lehrerin wies mich bereits auf einige Schüler hin, die sich im Laufe des Unterrichts möglicherweise schwer damit tun könnten, genug Konzentration zur Umsetzung dieser Arbeit aufzubringen. Bei dem Schüler J. bleibe ich stehen und biete ihm Unterstützung an, als ich bemerke dass es ihm schwer fällt mit der Schneidarbeit fortzufahren. Ich einige mich mit ihm darauf, ihm einige benötigte Objekte auszuschneiden, wenn er dafür die ausgeschnittenen Objekte klebt und in der geforderten Weise anordnet. Danach gehe ich weiter zu einem anderen Schüler, auf den mich die Lehrerin bereits zuvor hingewiesen hatte. Er führt die Aufgabe nur sporadisch aus und unterbricht seine Arbeit immer wieder über längere Zeiträume. Als ich auf ihn zugehe und ihn frage ob er eventuell Hilfe brauchen würde, dreht er sich mit dem Stuhl hin zur Wand und ignoriert mich.*

#### 5. Fallbeispiel

*Zur Begrüßung findet ein Morgenkreis statt, indem die Kinder erzählen wie es ihnen geht und wie sie ihr Wochenende verbracht haben. Anschließend sollen sie sich auf ihre Plätze setzen und die Erlebnisse auf Papier bringen. Ich beobachte wie ein Schüler sich in der hinteren Ecke des Klassenzimmers hinter einem Pfeiler, unter der Fensterbank versteckt und nicht mehr rauskommt, während die anderen Kinder weiterarbeiten. Die Vertretungslehrerin sieht dies auch und spricht den Schüler an: „F. was ist mit dir los? Komm da bitte hervor und setz dich auf deinen Platz, wie die anderen Kinder auch!“ Der Junge klammert sich an den Pfeiler. Nach rund 5 Minuten versucht es die Klassenlehrerin nochmal: „Setz dich jetzt auf deinen Platz, sonst bring ich dich in eine andere Klasse.“ Nachdem der Junge nichts macht setze ich mich zu ihm: „Was ist denn los?“ Woraufhin er leise sagt: „Ich mag meine Klassenlehrerin mehr als die da!“ Bevor ich ihm erklären kann, dass seine Klassenlehrerin eine Woche auf Klassenfahrt ist betritt eine andere Lehrerin den Raum: „Ist das F? Ach, der kriegt immer eine Sonderbehandlung! Ignoriert den einfach!“*

#### 6. Fallbeispiel

*Ich gehe zu D. und frage ihn, ob wir besprechen wollen was am morgen passiert ist. Er nickt mir stumm zu. Als wir uns in den Flur setzen frage ich: „Was ist denn heute morgen passiert?“ „Ich war mit meinem Vater bei meinem Opa, weil wir dem helfen sollten und sind dann spät nach Hause. Deswegen bin ich müde...“ „Und wobei habt ihr deinem Opa geholfen?“ „Weiß ich nicht!“ Ich frage: „Frau M. meinte du hast heute morgen Ärger bekommen?“ D: „Ähm, ja...“ „Willst du mir erzählen warum?“ D: „Ähm, ich weiß nicht mehr was passiert ist. Habs vergessen! Ich will jetzt auch alleine sein.“ Ich suche danach das Gespräch mit der Lehrerin und erkläre ihr was passiert ist. Sie sagt: „Ja der redet nie darüber was genau passiert ist. Manche Sachen sind ja eventuell besser zu vergessen.“*



## 7. Fallbeispiel

Die Lehrerin sitzt auf der Bank, während sie erzählt: „Kinder müssen während des Ramadan ja nicht fasten. Sie können es ausprobieren. Niemand kann jemanden zwingen zu Fasten, das ist nur freiwillig.“ Die Schülerin L. daraufhin: „Nein, das ist falsch. Das stimmt nicht.“ Die Lehrerin: „Natürlich stimmt das. Im Koran steht, dass es freiwillig ist.“ L. bewegt sich wütend hin und her. H. sagt: „Man macht das um die Menschen z.B. in Afrika zu verstehen, die hungern.“ Die Lehrerin: „Ja genau das stimmt, aber man kann z.B. auch einfach weniger kaufen, z.B. nicht jeden Tag Süßigkeiten oder zehn Paar Schuhe. Seinen Konsum einfach ein bisschen minimieren. Das gibt es auch in anderen Religionen.“ L. sagt wieder: „Das stimmt nicht.“, und stampft mit dem Fuß auf. Die Lehrerin erwidert: „Natürlich stimmt das. Ich habe mich mit dem Koran beschäftigt und ich bin fast 40 Jahre alt und du erst 11.“ H. fragt: „Wie ist das denn in anderen Religionen?“ Die Lehrerin erklärt ihr: „Na ja, es gibt drei große Religionen, die an den gleichen Gott glauben, den da oben. Ursprünglich gab es das Judentum. Davon hat sich dann irgendwann eine Gruppe abgesplittert, die Mohamed als ihren Messias anerkannt haben. Das war der Islam.“ In diesem Moment wird sie von L. unterbrochen: „Nein, das ist falsch, das stimmt nicht.“ Zudem schnauft L. wütend und stampft auf. Die Lehrerin geht nicht auf sie ein und spricht weiter zu H.: „Und dann vor ca. 2000 Jahren hat sich dann wieder eine Gruppe abgesplittert, die gesagt haben, dass Jesus ihr Messias ist. Das waren die Christen.“ L. daraufhin lachend: „Christen sind scheiße.“ Die Lehrerin geht auf die Aussage der Schülerin ein und widerspricht ihr stark.

## 8. Fallbeispiel

Ich beobachte den Jungen „N“ wie er seine Flöte durch die Luft schleudert und sich hektisch umguckt. Nach einer Weile fängt er an auf der Flöte herumzukauen und sie sich in den Mund zu schieben. Als die Lehrerin dies bemerkt sagt sie: „N was wird das denn? Hast du schon einmal Leute im Orchester gesehen, die die Flöte gegessen haben?“ Der Junge legt die Flöte schnell auf seinen Tisch. Kurz darauf fängt der Junge die gleiche Prozedur von vorne an. Nach kurzer Zeit fällt dies der Lehrerin auf: „N, das gibt es ja nicht! Lass das oder du legst die Flöte weg.“ Dem Schüler fällt die Flöte nach kurzer Zeit runter. „Jetzt reicht Es! Pack die Flöte weg.“ N packt die Flöte weg und greift seine Flasche, um daran zu kauen. Die Lehrerin reißt ihm die Flasche aus der Hand und sagt wütend: „Was soll das?“ Der Junge verschränkt die Arme und vergräbt sein Gesicht in diesen.

## 9. Fallbeispiel

Die Schülerin M. steht an der hinteren Wand des Klassenraums und betrachtet eine große Weltkarte, die an der Wand befestigt ist. Die Lehrerin ist bereits in der Klasse, bereitet Materialien für die Unterrichtsstunde vor und begrüßt die ankommenden Schülerinnen und Schüler. Die Schülerin M. zeigt auf die Karte und fragt die Lehrerin: „Was ist das für ein Land?“. Die Lehrerin geht zur Schülerin, schaut auf die Karte und sagt: „Das ist SaudiArabien“. Die Schülerin M. entgegnet: „Da möchte ich hin“. Die Lehrerin antwortet daraufhin: „Glaub mir, da möchtest du auf gar keinen Fall hin!“ „Warum denn?“, fragt die Schülerin M. Die Lehrerin antwortet ihr: „Da ist es ganz schlimm. Da dürfen die Frauen und Kinder überhaupt nichts machen, die haben keine Rechte.“ Die Schülerin zeigt noch einmal mit dem Finger auf die Weltkarte und sagt: „Aber ich will da hin“. Die Lehrerin erwidert, diesmal mit lauterer Stimme: „Nein, da möchtest du nicht hin. Such dir doch lieber ein anderes Land aus, wo du mal hin willst.“ Die Schülerin M. sagt daraufhin: „Aber meine Großeltern wohnen da.“ Es ist nun 8 Uhr und die Klingel für die erste Schulstunde läutet. Die Lehrerin geht nach vorne zum Lehrertisch und sagt im Gehen: „Glaub mir, da möchtest du nicht hin.“

## 10. Fallbeispiel

*Ich sehe S. allein und still auf einem Stuhl in der Ecke des Klassenzimmers sitzen. Ich setze mich neben sie, lächle sie an und frage: „Na S., was ist denn los?“. S. lächelt zurück und sagt: „Ich bin traurig Frau F.. Es ist traurig ja“. Ich rücke meinen Stuhl so herum, dass ich S. direkt angucken kann. „Warum bist du traurig?“ frage ich sie. Im Raum bricht in einer anderen Ecke lautes Gelächter aus. S. sagt: „Ahh Frau F., es ist schwer. Alle gehe eine neue Schule. Ich nicht. Nur ich nicht.“ Ich nicke ihr zu und warte bis sie weiterspricht. „Alle gehen neue Schule. Aber ich, 2 Jahre Willkommensklasse. Meine Mutter sie sagt, S. du bist dumm. Du bist einfach dumm. Du bist 2 Jahre in Willkommensklasse. Du bist 16 Jahre alt und hast keine Schule und keine Arbeit.“ Ich werfe ein: „S. es ist doch nicht schlimm, wenn es 1 Jahr länger dauert. Du machst noch deinen Abschluss und kriegst eine gute Arbeit. Ganz sicher. Nur noch nicht jetzt.“ S. lächelt ein wenig. Ich fahre fort: „Du kannst deiner Mutter sagen dass sie sich keine Sorgen machen muss!“. S. lacht kurz auf und antwortet: „Nein, meine Mutter sagt Wahrheit. Ich schäme. Aber ich kann nichts machen.“ Sie zuckt mit den Schultern, steht auf, und geht zu den anderen Mädchen.*

# Anhang

## Teil III

### Traumapädagogisches Handwerkszeug

In diesem Teil der Handreichung befinden sich kleinere Artikel, die wir im Laufe der Projektarbeit erstellt haben. Sie basieren auf Teamdiskussionen oder Konzeptentwicklungen, die wir nicht fortgeführt haben. Einige sind Basics der Traumapädagogik. Sie sind alphabetisch sortiert und sollen zum „Stöbern“ anregen.

Die Artikel können als Bausteine genutzt werden, um eigene Konzepte und Beratungsideen zu entwickeln oder zu ergänzen.

# **Arbeit mit Jungen, Mädchen, Erziehungsberechtigten, sozialem Umfeld und Institutionen**

Vom 1:1-Setting zur Gruppenarbeit und Multiplikatorenschulung

Die Arbeit von tsL beginnt schrittweise mit Einzelfall bezogener Arbeit. Anhand des direkten Kontakts zu traumatisierten Kindern, Jugendlichen und jungen Heranwachsenden, die Probleme in schulischen Kontexten aufweisen, lernen die tsL-Lehrkräfte in einem 1:1-Setting, sich mit grundsätzlichen Herausforderungen traumatisierter Menschen auseinanderzusetzen. Die Wirkungskreise systemischen Arbeitens werden von Grund auf vermittelt, denn das systemische Arbeiten setzt da an, wo auf Störungsmuster verwiesen wird: psychische Gesundheit, Schule, Familie, Umwelt.

Gerade beim und rund um das Thema Schule konzentrieren sich die vielen Hindernisse, die Kinder und Jugendliche daran hindern können, ihr eigentliches Leistungspotenzial abzurufen. Hierzu gehören Lehrer\*innen, die mit traumatisierten Schüler\*innen überfordert sind, Überreaktionen auf Verhaltensweisen traumatisierter Kinder, Desinteresse oder Überbehütung Zuhause, sowie immer wiederkehrende negative Erinnerungen an den Schulalltag und diverse Diagnosen, die von ADHS bis zu „Social Disorder“ und PTBS reichen, sowie trauma- und entwicklungsbedingte „Ablenkungen“ wie stoff- und nichtstoffgebundene Sucht, Rückzug in Computerwelten, introvertiertes oder extrovertiertes Verhalten oder die Pubertät schlechthin.

Traumahasensibles Lernen konzentriert sich deshalb unter traumaspezifischem Betrachtungswinkel auf alle Ebenen der Lebenswelt der betroffenen Kinder und Jugendlichen und sucht mit ihnen gemeinsam die Ansatzpunkte, um die Blockaden zu lösen oder bewusst aufrecht zu erhalten.

Lern-Hindernisse können also innerhalb und außerhalb der Schule liegen und sollten gesucht und benannt werden, um sie langfristig beseitigen oder mildern zu können. Diese Arbeit erfordert Zeit und Traumawissen. Traumasensibles Arbeiten fokussiert nicht nur monokausal, ob ein Junge oder Mädchen konzentriert lernen kann. Die meisten Kinder und Jugendlichen könnten lernen, wenn sie sich besser verstanden fühlten. Wer jetzt den Satzfortgang „... wenn sie sich besser konzentrieren könnten“ erwartet hatte, hat soeben aus traumasensibler Sicht etwas hinzugelernt. Traumatisierte Kinder und Jugendliche zeichnen sich dadurch aus, dass sie sich eben nicht so konzentrieren können, wie vor dem traumatischen Erlebnis, aber dieser Fakt wird häufig übersehen. Traumatisierte Menschen berichten oft von massivem Unverständnis ihnen gegenüber, aus dem tiefgreifende Streitigkeiten entstehen können. Selbst Familien und beste Freundschaften können nach traumatischen Erlebnissen an dieser Systematik zerbrechen. Zu den traumatischen Erfahrungen kommen also aus Sicht der Kinder und Jugendlichen als Folgeerscheinung Ablehnung und Unverständnis hinzu, was deren stützende Systeme destabilisiert.

Primär Stützende Systeme wie Familie oder Freundschaften sind der Gefahr der Destabilisierung ausgesetzt, wenn

- auch diese von traumatischen Erlebnissen betroffen sind;
- sie von einer konsequenten Opferhaltung der betroffenen ausgehen;
- sie selbst nicht stabil genug sind.

Sekundär stützende Systeme wie Schule, Therapie oder Beratungsstellen brechen weg, wenn

- wenig oder kein traumaspezifisches Wissen vorhanden ist,
- keine finanziellen oder zeitlichen Ressourcen zur Verfügung stehen;
- sie von einer konsequenten Opferhaltung der betroffenen ausgehen.

Traumatisierte Menschen entwickeln individuellen Strategien, um mit den traumatischen Erlebnissen umzugehen. Sie vermeiden Tätigkeiten oder umgehen Orte, die an das Trauma erinnern, sie reagieren auf bestimmte Reize, Berührungen, Geräusche oder Gerüche mit – von außen betrachtet – unverständlichen Reaktionsmustern.

Erwartungshorizont Opfer und unerwartet Reaktionen, die persönlich genommen werden

## **Beschwerdemanagement**

Jeder, der mit tsL in Kontakt gekommen ist und sich über tsL beschweren möchte, hat die Möglichkeit, dies auf unterschiedliche Arten per Namensnennung oder Anonym zu tun:

- Persönlich bei dem Aufkommen einer Beschwerde;
- Per Mail;
- Per Brief,
- Per Telefon
- Über die Homepage
- Über die Geschäftsführung

Beschwerden werden dokumentiert und, wenn es möglich ist, wird gemeinsam nach einer Lösung gesucht.

## **Chef im Ring**

Das Arbeiten mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen erfordert das Anerkennen und Aushalten von Leid und Expert\*innentum.

Kinder und Jugendliche, die traumatisierende Erlebnisse hatten

- können Sätze wie: „Das geht schon vorbei“, „Zeit heilt alle Wunden“ schlecht einschätzen, denn sie wissen:es geht nie vorbei und geheilt wird auch nichts! Dieses Wissen ist eines der Wesen einer Traumatisierung; sonst könnte man ja über den rein kognitiven Weg „alles loswerden, was man so erlebt hat“.

- halten es schlecht aus, wenn ihnen von vornherein gesagt wird, was alles gut für sie ist. „Du musst dich aber damit beschäftigen“ (Traumafachkraft sagt: Nein!); „Hör auf mit dem Ritzen/Ballerspiel-Spielen/Alkoholtrinken“ (Traumafachkraft sagt: Nein!); „Mach einfach nachts das Licht aus, dann wirst du schon wieder schlafen können“ (Traumafachkraft sagt: Nein!).
- brauchen Menschen
  - mit Traumawissen, die ihre „Macken“ verstehen;
  - die bedingungslos das Expert\*innentum der Betroffenen anerkennen;
  - die wissen, dass diese Verhaltensänderungen oder –Auffälligkeiten Reaktionen auf verrückte Erlebnisse sind, um nicht selbst verrückt zu werden;
  - die sie so nehmen, wie sie sind und dies als alltäglich betrachten.

Traumatisierte Menschen sind Fachkräfte, was ihre Traumatisierung angeht, sie sind der Chef im Ring. Sie benötigen eine Art von Begleitung, die ihnen ihre Verhaltensmuster erläutert, warum die so heftig sind, oder warum diese nur zu bestimmten Zeiten auftauchen. Durch unaufgeregte Information, basierend auf fundiertem Wissen der Traumalogie, erhalten traumatisierte Menschen die Informationen, die sie bislang nicht hatten (Psychoedukation):

- Sie sind nicht alleine;
- Jeder traumatisierte Mensch bestimmt für sich, was er oder sie als schlimm einstuft;
- Es kann besser werden, aber vergessen werden sie wahrscheinlich das Erlebte nicht;
- Nicht ihre Verhaltensweisen sind verrückt, sondern normale Reaktionen auf verrückte Erlebnisse;
- Sie können das Tempo bestimmen, mit dem sie sich dem traumatischen Kern des Erlebten nähern.

Das heißt aber nicht, dass die „pädagogische Hoheit“ im Klassenzimmer an die Kinder abgegeben wird, sondern mit traumasensiblen Methoden erfolgt!

## **Der Erstkontakt**

(Vor allem für Schulstationen, Schulpsychologie und Hort/eFöB)

Der Erstkontakt bei Einzelberatungen zu Klient\*innen ist in der Regel dahingehend entscheidend, ob die Hilfen angenommen werden. Der Erstkontakt ist deshalb sehr sensibel zu gestalten und muss gut vorbereitet werden. Hier gilt das Bild der betroffenen, die Mitgefühl verdienen und nicht das Bild der hilfeschreitenden, die gefälligst die Hilfe anzunehmen haben. Die tsL-Lehrkräfte bieten eine Hilfe an, die sich am Bedarf der Kinder und Jugendlichen orientiert. Wir werben also eher für die Angebote, die wir bereithalten und passen sie flexibel an den Bedarf an.

Niemand muss „einem in die Augen schauen“ oder still sitzen. Kinder dürfen malen, schreiben oder sich in eine Ecke verkriechen und sich aussuchen, wer die Beratung leitet. Ablenkende Spielmaterialien und Plüschtiere: Alles was hilft, hilft!

Erstkontakte können ohne intensive Vorkontakte oder mit intensiven Vorkontakten stattfinden. Beides hat Vor- und Nachteile. Bei Kindern und Jugendlichen, die wir nicht kennen, haben wir kaum Vorwissen über deren Erlebnisse und traumatische Reaktionsmuster, bei Klienten mit Vorkontakten „schleppen“ wir Konflikte und zu viel Wissen mit uns herum.

## **Der Abschied**

Wer bewusst mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen arbeitet, baut zu ihnen manchmal sehr intensive Beziehungen auf, die durch einen hohen Grad an Empathie und Zugewandtheit gekennzeichnet ist. Besonders hoch kann der Bindungsgrad bei langjährigen Kontakten sein, wie er z.B. bei der Arbeit in Wohngemeinschaften oder der Schule aufkommen kann. Neben der „professionellen“ Ebene können sehr schnell „privat wirkende“ Beziehungsebenen entstehen (die manchmal auch im privaten enden können). Diese Beziehungsebenen wirken scheinbar unprofessionell, weil sie durch objektive Distanzlosigkeit charakterisiert sind. Ohne ins Detail zu gehen sind damit legale, gesetzeskonforme Bestrebungen gemeint, die von den helfenden Personen ausgehen. Die Bestrebungen können sehr unterschiedlich sein und deren Auswirkungen werden im Kapitel Nähe/Distanz ausführlich behandelt. Gerade diese Bestrebungen sind aber häufig der „Kitt“, der Traumatisierte und Helfer\*innen zusammenhält. Auf der einen Seite gibt es Kinder und Jugendliche, die sich verstanden fühlen und nicht nur auf ihr Trauma reduziert werden. Auf der anderen Seite sind die Helfer\*innen zu sehen, die aufgrund des Traumawissens sehr schnell Zugang zu traumatisierten Menschen erlangen und ihre Aufgaben (Lehren, Beratung, Therapie) in der Regel sicher und erfolgreich leisten. Das führt dazu, dass beide Seiten sich kaum mit einem Ende der Hilfe beschäftigen oder keinen Grund sehen, diese Beziehungsebenen aufzulösen.

Dennoch ist es wichtig, einen Abschied zu gestalten, wenn er absehbar ist. Es gibt dabei keine zeitlichen Vorgaben, jedoch hat sich ein Monat als guter Zeitraum erwiesen. Innerhalb dieses Monats können beide Seiten den Abschied gestalten (Bild malen, Ausflug machen usw.) und planen. Gerade für „bindungsgestörte“ Kinder ist dies ein wichtiges Lernfeld, denn sie können lernen, dass manch ein Bindungsabbruch nichts mit der Ablehnung ihrer Person zu tun hat, sondern ein Teil des Lebens darstellt, auch wenn er noch so schmerzvoll empfunden wird.

## **Empathie**

Die Kinder und Jugendlichen, mit denen wir arbeiten, zeichnen sich dadurch aus, dass sie viel Leid und Ärger mit dem Thema Schule verbinden.

Diese „ärgerlichen“ Erfahrungen können wir ihnen nicht nehmen, sie dürfen auch nicht relativiert werden. „Bei mir in der Schule war das auch schon so, da haben wir uns halt mal geprügelt und danach waren wir dicke Kumpels!“, wäre der denkbar ungünstigste Einstieg in die Trauma-Arbeit. Was wir aber können, ist, behutsam eine andere Perspektive einzunehmen, Erleichterungen herbeizuführen und Hoffnung auf langfristige Veränderung zu wecken. Das Einnehmen der anderen Perspektive bedeutet, dass ich den Blickwinkel der Kinder oder Jugendlichen einnehme und

deren erweiterte soziale Eingebundenheit mit betrachten lerne (Familie, Umgang mit Kindern, Freundeskreis, sozialer Status).

Bei allen unterschiedlichen Definitionen, die zum Thema Empathie zurzeit kursieren, gilt jedoch, dass die Reaktionen der tsL-Lehrkräfte auf emotionale Bezüge zur Schule stets so konnotiert und aufgegriffen werden sollten, wie es die betreffenden Kinder sehen, also im Sinne von Mitschwingen. Im Dialog mit den Kindern und Jugendlichen und aus ihrem Blickwinkel heraus, kann dann herausgearbeitet werden, wie sich z.B. Lernblockaden beseitigen lassen, sich Schule verändern sollte oder die tsL-Förderung aussehen könnte. Die tsL-Lehrkräfte bewegen sich dabei bewusst auf sehr glattem Terrain zwischen emotionaler Betroffenheit (v.a. Eigenerinnerungen, Helfenwollen) und Manipulation („Kinderversteher“) einerseits und andererseits als „Weißer Ritter“ (der hilft mir jetzt) und Vorbild (Lernen am Modell).

## **Erkenne deinen Auftraggeber**

Wenn Hilfen zustande kommen, gibt es immer sogenannte Auftraggeber.

Auftraggeber können sein:

- Klienten/Klientinnen
- Erziehungsberechtigte
- Lehrkräfte
- Jugendamt
- Fachkräfte verschiedener Professionen
- ... und dann kommt man selbst noch hinzu.

Je klarer Auftraggeber\*innen die Aufträge formulieren, desto besser ist es. Im Alltag geschieht eine klare Auftragserteilung oft nicht. Manchmal lassen sich Helfer\*innen auch auf versteckte Aufträge ein, um „den Fall zu bekommen“ oder einer Diskussion aus dem Wege zu gehen. Es gibt neben der Ebene der klaren oder offenen Aufträge also auch die Ebene der versteckten Aufträge, die entweder ausgesprochen werden oder als Erwartungen unausgesprochen „gären“.



Obwohl es oberflächlich aussieht, als ob „alle an einem Strang ziehen“, kann das dann so aussehen:

Auftraggeber	offener Auftrag	versteckter Auftrag (Beispiele)
<b>Schulkinder</b>	Ich möchte besser in Mathe werden.	Meine Eltern nölen immer rum und ich will den Stress in der Schule und Zuhause nicht mehr haben. Außerdem mag ich die Art nicht, wie die mit mir umgehen.
Erziehungsberechtigte	Mein Kind soll unterstützt werden, damit es besser in Mathe wird.	Die schlechten Noten sollen weg, damit der Stress mit meinem Sohn nachlässt und die Klassenkonferenzen für mich nicht mehr so peinlich sind.  Was ist eigentlich los mit meinem Sohn?
Lehrkräfte	Ich würde mich freuen, wenn Tom besser in Mathe wird, er kann das eigentlich.	Ich bin mit der Einzelförderung überlastet. <b>Entlastet mich!</b>
Jugendamt	Ich würde mich freuen, wenn Tom besser in Mathe wird, er kann das eigentlich.	Können Sie da mal auch fragen, was in der Familie eigentlich los ist?  Wir kommen da nicht ran.

Fachkräfte verschiedener Professionen	Ich würde mich freuen, wenn Tom besser in Mathe wird. Aus meinen Unterlagen geht hervor, dass er das eigentlich kann.	Welche Anzeichen von Abweichungen können Sie mir mitteilen? Ich habe keine Zeit, intensiv mit dem zu reden.
... und dann kommt das persönliche Interesse auch noch hinzu.	Ich möchte, dass Tom besser in Mathe wird.	...warum will ich das eigentlich?

Auftraggeber\*innen neigen dazu, hinter der offenen noch versteckte Ebenen zu installieren. Hier ist Vorsicht geboten, denn Verirrungen sind die Folge davon. Manchmal unterscheiden sich die Aufträge der beteiligten auch in Nuancen oder sogar grundsätzlich. Wer sich also in diesem Dickicht der Aufträge verirrt, wird dem geplanten Arbeitsansatz von tsL kaum gerecht werden können. Dies betrifft jedoch nicht nur die tsL-Arbeit. Das Verirren im Auftragsdschungel ist eines der größten Gefahren in der gesamten Jugendhilfe und Pädagogik, quasi eine „Berufskrankheit“. Deshalb ist es wichtig, stets zu wissen, woher der primäre Auftrag kommt. In unserem Arbeitsgebiet definieren wir die primäre Auftragsebene, indem wir sagen, dass wir parteilich für Jungen und Mädchen arbeiten. Andere Aufträge nehmen wir ernst und beachten sie in der täglichen Arbeit, nehmen sie aber nicht an. Das mag im Sinne des systemischen Arbeitens erst einmal „komisch“ klingen, hat aber den Sinn, durch Veränderungen eines Teilsystems (z.B. Junge) Veränderungen in anderen Systemebenen zu erreichen, ohne mit diesen „direkt“ zu arbeiten.

Primäre Auftraggeber\*innen für Traumapädagog\*innen sind die Jungs und Mädchen!

*Kleiner Tipp: Wenn alle an einem Strang ziehen, ist es eure Aufgabe, den zu beschützen, der am anderen Ende des Stranges hängt!*

## Grundhaltung

tsL tritt Menschen mit Zugewandtheit, professioneller Distanz, Respekt und Interesse gegenüber und unterstützt Teilhabe.

tsL orientiert sich an den Ressourcen des Gegenübers und setzt dabei auf Freiwilligkeit und Beteiligung. Wertschätzung, Empathie, Respekt, Mobilität und Interesse den Betroffenen gegenüber sind die Grundlagen der Therapie, Beratung und der Fortbildung von Fachkolleg\*innen.

# Kommunikation

Ein weites Feld traumapädagogischer Arbeit ist Kommunikation.

Kommunikation ist für betroffene Kinder wichtig, damit fragmentiertes Wissen zusammengefügt werden kann, um die Hilfen für belastete Kinder besser steuern zu können. Hierzu bedarf es einer Förderung oder Etablierung neuer Kommunikations- und Dokumentationsstrukturen innerhalb des Systems Schule, die sämtliche Professionen mit beinhaltet, die mit Kindern zu tun haben. Neben der zu erwartenden Ebenen Leitung, Lehrkräfte, Fachkräfte (Schulstation, Hort/VHG, Psychologie, Diagnostik) werden häufig Schulhelfer\*innen, Sekretär\*innen, Küchenpersonal oder Hausmeister\*innen vergessen, in die Kommunikation mit einzubeziehen. **tsL** hat mit Sekretärinnen und Hausmeistern gesprochen, die über Schicksale von Kindern meist genau bescheid wissen, weil die Kinder bei ihnen "geparkt" werden oder sie mit ihnen Müll oder Blätter sammeln, wenn sie "wieder was angestellt" haben. Die dabei geführten Gespräche würden aber nie ausgewertet werden, weil niemand danach fragt. Hier entstehen Probleme auf zwei Ebenen: Die belasteten Kinder öffnen sich, ohne dass Lösungen erfolgen und die Zuhörenden werden mit den belastenden Dingen alleine gelassen.

## Nähe/Distanz (II): Private Kontakte

Die Arbeit von **tsL** ist stets von professioneller Ausgewogenheit von Nähe und Distanz gekennzeichnet. Das Bedürfnis vieler Kinder nach intensiver Nähe darf nicht fehlinterpretiert werden und ist mit professioneller, zugewandter Distanz im Arbeitskontext zu begegnen. Traumatisierte Kinder leiden häufig zusätzlich unter Bindungsstörungen, die zu einer „totalen Vereinnahmung“ der **tsL**-Fachkräfte führen können. Gemeinsam mit den Fachkräften der Schulen und den Erziehungsberechtigten sind positiv besetzte Bindungspersonen zu suchen.

Private Kontakte sind im schulischen Kontext öfter möglich oder vorhanden, als in anderen Bereichen von HILFE-FÜR-JUNGS e.V. Dies ist alleine durch die Vielzahl der Schüler\*innen bedingt, mit denen **tsL**-Fachkräfte zu tun haben. Ergibt sich aus der Arbeit von **tsL** heraus ein privater Kontakt zu Klienten oder wird ein privater Kontakt zu einem Klienten, gelten folgende Vorschriften:

### Kontakte zu Volljährigen im Kontext der Arbeit von **tsL**

Private Kontakte zu Volljährigen, mit denen man bereits befreundet/bekannt war, die zu Klient\*innen werden, werden über das Team bekannt gegeben.

Beispiel: eine Freundin, die auch Lehrerin ist, bittet um kollegiale Fachberatung. Das Team entscheidet dann, wer die kollegiale Beratung durchführt, ob dies durch die befreundete Person, eine andere **tsL**-Fachkraft oder durch ein anderes Projekt erfolgen sollte.

Entstehen während der Arbeit freundschaftliche Kontakte braucht man das nicht mitzuteilen, wenn der letzte professionelle Kontakt mehr als 6 Monate zurückliegt.

Beispiel: Eine tsL-Mitarbeiter verliebt sich in eine Lehrerin oder einen Erzieher.

## **Kontakte zu Minderjährigen (unter 18-jährigen) im Kontext der Arbeit von tsL**

### Minderjährige, die man bereits kennt, werden zu Klienten:

Über das Team wird geklärt, wer diesen Minderjährigen als Klient\*in bekommt; es kann Sinn machen, dass nicht diejenigen mit Klient\*innen arbeiten, die sie bereits kennen.

Private Kontakte zu Minderjährigen, die man während der Arbeit bei tsL kennen gelernt hat:

6 Monate nach Beendigung der tsL-Arbeit kann sich ein ehemaliger Klient bei tsL melden und fragen, ob ein Arbeitsverhältnis in ein privates übergehen kann. Im Team wird die Anfrage offengelegt, Fragen können durch das Team jederzeit gestellt werden. Die Aufnahme eines privaten Kontakts zu Minderjährigen ist zudem von der Zustimmung der Personensorgeberechtigten abhängig zu machen.

## **Sexuelle Kontakte zu Minderjährigen**

Sexuelle Kontakte zu Minderjährigen aus der Arbeit von tsL heraus werden nicht toleriert; sie führen deshalb, auch wenn sie einvernehmlich und in rechtlich korrekter Weise (Schutzaltersgrenzen) zustande kamen, umgehend zur Entlassung der betreffenden tsL-Fachkraft. Ein Zusatz zum Arbeitsvertrag regelt diese Vorschrift.

## **Vorwurf der sexuellen Grenzüberschreitung, Vergehen gegen die sexuelle Selbstbestimmung**

Wird der konkrete Vorwurf einer sexuellen Grenzüberschreitung gegenüber einer tsL-Fachkraft ausgesprochen, hat sich diese an die Geschäftsführung zu wenden, die dann die nächsten Schritte einleiten wird. Unkonkrete Vorwürfe sind mit den aussprechenden Personen zu klären. Besteht der Vorwurf weiterhin, muss sich die betroffene tsL-Fachkraft umgehend an die Geschäftsführung wenden.

Wird eine tsL-Fachkraft durch Strafanzeige beschuldigt, ein Vergehen oder Verbrechen gegen die sexuelle Selbstbestimmung von Menschen begangen zu haben, so hat sich die tsL-Fachkraft umgehend selbst an die Geschäftsführung zu wenden und dieser den Tatbestand mitzuteilen.

# **Ökonomie und Ökologie**

**tsL** arbeitet auf verschiedenen helfenden, beratenden und therapeutischen Ebenen. Den betreffenden Kooperationspartner\*innen (Schulen, Jugendämter, Behörden, Ärzt\*innen, Arbeitsgemeinschaften, Fachrunden, freie Träger der Jugendhilfe) und den Jungen und jungen Männern, sowie deren Familien wird – bei Beachtung des Datenschutzes - höchste Transparenz zugesichert. Dies betrifft sowohl die fachliche Ebene der eingesetzten Hilfeformen, Konzepte und Therapiemethoden, als auch den

sorgsamem Umgang mit finanziellen Ressourcen, die für die Arbeit von tsL zur Verfügung gestellt werden (Ökonomie).

Die Nachhaltigkeit (Ökologie) der Arbeit von tsL wird durch Kontinuität und Verbindlichkeit gesichert. Auf fachlicher Ebene bedeutet dies, dass bei tsL ausschließlich qualifizierte Mitarbeiter\*innen nach anerkannten Methoden arbeiten, deren positive Wirkungen evaluiert sind (systemische Beratung und Therapie, EMDR, ressourcenorientiertes Arbeiten, Traumafachberatung und –pädagogik, zertifizierte Arbeit mit traumatisierten Kindern). Das tsL-Team arbeitet daraufhin, dass es so wenige wie möglich personelle Wechsel gibt. Der ökologische Aspekt spiegelt sich aber auch in der sparsamen Nutzung der Mitarbeitenden von Umweltressourcen wieder und in der Vermittlung von ökologischen Aspekten in der Arbeit allgemein.

## **Rechtsgrundlagen (kleine Auswahl)**

### **Sozialgesetzbuch (SGB) Achtes Buch (VIII) - Kinder und Jugendhilfe**

1 Recht auf Erziehung, Elternverantwortung, Jugendhilfe

(1) Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.

(2) Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft.

(3) Jugendhilfe soll zur Verwirklichung des Rechts nach Absatz 1 insbesondere

1. junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung fördern und dazu beitragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen,

2. Eltern und andere Erziehungsberechtigte bei der Erziehung beraten und unterstützen,

3. Kinder und Jugendliche vor Gefahren für ihr Wohl schützen,

4. dazu beitragen, positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu erhalten oder zu schaffen.

§ 8 Beteiligung von Kindern und Jugendlichen

(1) Kinder und Jugendliche sind entsprechend ihrem Entwicklungsstand an allen sie betreffenden Entscheidungen der öffentlichen Jugendhilfe zu beteiligen. Sie sind in geeigneter Weise auf ihre Rechte im Verwaltungsverfahren sowie im Verfahren vor dem Familiengericht, dem Vormundschaftsgericht und dem Verwaltungsgericht hinzuweisen.

(2) Kinder und Jugendliche haben das Recht, sich in allen Angelegenheiten der Erziehung und Entwicklung an das Jugendamt zu wenden.

(3) Kinder und Jugendliche können ohne Kenntnis des Personensorgeberechtigten beraten werden, wenn die Beratung aufgrund einer Not- und Konfliktlage erforderlich ist und solange durch die Mitteilung an den Personensorgeberechtigten der Beratungszweck vereitelt würde.

#### § 8a Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung

(1) Werden dem Jugendamt gewichtige Anhaltspunkte für die Gefährdung des Wohls eines Kindes oder Jugendlichen bekannt, so hat es das Gefährdungsrisiko im Zusammenwirken mehrerer Fachkräfte abzuschätzen. Dabei sind die Personensorgeberechtigten sowie das Kind oder der Jugendliche einzubeziehen, soweit hierdurch der wirksame Schutz des Kindes oder des Jugendlichen nicht in Frage gestellt wird. Hält das Jugendamt zur Abwendung der Gefährdung die Gewährung von Hilfen für geeignet und notwendig, so hat es diese den Personensorgeberechtigten oder den Erziehungsberechtigten anzubieten.

(2) In Vereinbarungen mit den Trägern von Einrichtungen und Diensten, die Leistungen nach diesem Buch erbringen, ist sicherzustellen, dass deren Fachkräfte den Schutzauftrag nach Absatz 1 in entsprechender Weise wahrnehmen und bei der Abschätzung des Gefährdungsrisikos eine insoweit erfahrene Fachkraft hinzuziehen. Insbesondere ist die Verpflichtung aufzunehmen, dass die Fachkräfte bei den Personensorgeberechtigten oder den Erziehungsberechtigten auf die Inanspruchnahme von Hilfen hinwirken, wenn sie diese für erforderlich halten, und das Jugendamt informieren, falls die angenommenen Hilfen nicht ausreichend erscheinen, um die Gefährdung abzuwenden.

(3) Hält das Jugendamt das Tätigwerden des Familiengerichts für erforderlich, so hat es das Gericht anzurufen; dies gilt auch, wenn die Personensorgeberechtigten oder die Erziehungsberechtigten nicht bereit oder in der Lage sind, bei der Abschätzung des Gefährdungsrisikos mitzuwirken. Besteht eine dringende Gefahr und kann die Entscheidung des Gerichts nicht abgewartet werden, so ist das Jugendamt verpflichtet, das Kind oder den Jugendlichen in Obhut zu nehmen.

(4) Soweit zur Abwendung der Gefährdung das Tätigwerden anderer Leistungsträger, der Einrichtungen der Gesundheitshilfe oder der Polizei notwendig ist, hat das Jugendamt auf die Inanspruchnahme durch die Personensorgeberechtigten oder die Erziehungsberechtigten hinzuwirken. Ist ein sofortiges Tätigwerden erforderlich und wirken die Personensorgeberechtigten oder die Erziehungsberechtigten nicht mit, so schaltet das Jugendamt die anderen zur Abwendung der Gefährdung zuständigen Stellen selbst ein.

631, Abs. 2 BGB aus dem Jahr 2000 besagt:

„Kinder haben ein Recht auf gewaltfreie Erziehung. Körperliche Bestrafungen, seelische Verletzungen und andere entwürdigende Maßnahmen sind unzulässig.“

## SchulG Berlin - § 63 Ordnungsmaßnahmen

(1) Soweit Erziehungsmaßnahmen nach § 62 nicht zu einer Konfliktlösung geführt haben oder keine Aussicht auf Erfolg versprechen, können Ordnungsmaßnahmen unter Wahrung des Grundsatzes der Verhältnismäßigkeit getroffen werden, wenn die Schülerin oder der Schüler die ordnungsgemäße Unterrichts- und Erziehungsarbeit beeinträchtigt oder andere am Schulleben Beteiligte gefährdet.

Als nachhaltige Beeinträchtigung der ordnungsgemäßen Unterrichts- und Erziehungsarbeit ist auch ein mehrfaches unentschuldigtes Fernbleiben vom Unterricht anzusehen.

(2) Ordnungsmaßnahmen sind

1. der schriftliche Verweis,
2. der Ausschluss vom Unterricht und anderen schulischen Veranstaltungen bis zu zehn Schultagen,
3. die Umsetzung in eine Parallelklasse oder eine andere Unterrichtsgruppe,
4. die Überweisung in eine andere Schule desselben Bildungsgangs und
5. die Entlassung aus der Schule, wenn die Schulpflicht erfüllt ist.

Jede Form der körperlichen Züchtigung und andere entwürdigende Maßnahmen sind verboten.

(3) Ordnungsmaßnahmen nach Absatz 2 Satz 1 Nr. 4 und 5 dürfen nur bei schwerem oder wiederholtem Fehlverhalten einer Schülerin oder eines Schülers getroffen werden; sie sind in der Regel vorher schriftlich anzudrohen.

Die Androhung kann bereits mit einem schriftlichen Verweis verbunden werden.

(4) Vor der Entscheidung über eine Ordnungsmaßnahme sind die Schülerin oder der Schüler und deren Erziehungsberechtigte zu hören.

(5) Über Ordnungsmaßnahmen nach Absatz 2 Satz 1 Nr. 1 und 2 entscheidet die Klassenkonferenz unter Vorsitz der Schulleiterin oder des Schulleiters, über Ordnungsmaßnahmen nach Absatz 2 Satz 1 Nr. 3 die Gesamtkonferenz oder bei Oberstufenzentren die Abteilungskonferenz der Lehrkräfte.

Ordnungsmaßnahmen nach Absatz 2 Satz 1 Nr. 4 und 5 werden von der Schulaufsichtsbehörde getroffen; zuvor ist die Schulkonferenz zu hören.

(6) In dringenden Fällen kann die Schulleiterin oder der Schulleiter vorläufig bis zu einer Entscheidung nach Absatz 5 eine Regelung im Sinne des Absatzes 2 Satz 1 Nr. 2 und 3 treffen, wenn auf andere Weise die Aufrechterhaltung eines geordneten Schullebens nicht gewährleistet werden kann.

Widerspruch und Anfechtungsklage haben keine aufschiebende Wirkung.



(7) Die Absätze 1 bis 6 gelten für Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Einrichtungen des Zweiten Bildungswegs zum nachträglichen Erwerb allgemein bildender Abschlüsse und für Studierende der Fachschulen mit der Maßgabe entsprechend, dass die Ordnungsmaßnahme nach Absatz 2 Satz 1 Nr. 3 entfällt und an die Stelle der Ordnungsmaßnahmen nach Absatz 2 Satz 1 Nr. 4 und 5 der Ausschluss von der besuchten Einrichtung tritt.

Über die Ordnungsmaßnahmen nach Absatz 2 Satz 1 Nr. 1 und 2 entscheidet die Leiterin oder der Leiter der Einrichtung, über den Ausschluss von der besuchten Einrichtung die Schulaufsichtsbehörde.

### **SchulG Berlin - § 62 Erziehungsmaßnahmen**

(1) Die Schule soll bei Konflikten und Störungen in der Unterrichts- und Erziehungsarbeit gegenüber den Schülerinnen und Schülern vorrangig erzieherische Mittel einsetzen.

Bei der Lösung von Erziehungskonflikten sind alle beteiligten Personen sowie die Erziehungsberechtigten einzubeziehen.

(2) Zu den Maßnahmen bei Erziehungskonflikten und Unterrichtsstörungen gehören insbesondere

1. das erzieherische Gespräch mit der Schülerin oder dem Schüler,
2. gemeinsame Absprachen,
3. der mündliche Tadel,
4. die Eintragung in das Klassenbuch,
5. die Wiedergutmachung angerichteten Schadens,
6. die vorübergehende Einziehung von Gegenständen.

(3) Die Lehrkraft entscheidet im Rahmen ihrer pädagogischen Verantwortung unter Beachtung des Grundsatzes der Verhältnismäßigkeit über das erzieherische Mittel, das der jeweiligen Situation sowie dem Alter und der Persönlichkeit der Schülerin oder des Schülers am ehesten gerecht wird.

Die Erziehungsberechtigten sind in geeigneter Weise über die gewählten erzieherischen Mittel zu informieren.



# Selbstfürsorge

Selbstfürsorge ist ein wichtiges Thema, denn das Arbeiten mit traumatisierten Kindern ist nicht nur anstrengend, sondern kann auch zu Selbstzweifel, Erschöpfungszuständen oder Erkrankungen führen.

Deshalb ist es wichtig, dass sich Fachkräfte der Schulen und der Jugendhilfe intensiv mit der Thematik auseinandersetzen. Zur Selbstfürsorge gehören die berufliche und die private Ebene, vor allem aber:

- Grundkenntnisse der Psychotraumatologie[26];
- Definition des Traumbegriffs;
- Übertragungswege;
- Hilfsmöglichkeiten;
- Abgrenzung Traumatisierung - Posttraumatische Belastungsstörung;
- Abgrenzung zu anderen Diagnosen (ADHS, Social Disorder, schizoide Persönlichkeitsstörungen usw.)
- wichtige Reaktionsmuster traumatisierter Kinder;
- Schutzmechanismen (eigene und die der betroffenen)
- eine gute berufliche Ausbildung;
- ein gesundes Arbeitsklima und Teamarbeit;
- die Selbstreflexion des Handelns und des Erlebens;
- kollegiale Beratung, Supervision;
- Fortbildung;
- Ausgleich im privaten Leben.

Bereits die Anwesenheit von traumatisierten Kindern – obwohl man nicht weiß, dass sie traumatisiert sind - kann Belastungsreaktionen hervorrufen, die sich auf die Unterrichtsgestaltung oder die AG-Gestaltung im Hort auswirken kann. Die Belastungen betreffen sowohl die Mitschüler und Mitschülerinnen, als auch die Fachkräfte, aber auch die traumatisierten Kinder.

In einer Klasse gab es immer wieder Auseinandersetzungen um einen Jungen, der nicht stillsitzen und stets umherlaufen wollte. Die Lehrerin musste viel Zeit und Kraft aufwenden, um den Jungen auf seinem Sitzplatz zu halten, denn sonst würden ja auch alle anderen umherlaufen wollen. Der Junge konnte jedoch nicht stillsitzen, weil ihn das Stillsitzen an die lebensbedrohenden Erlebnisse während der Flucht erinnerte, die er stillsitzend in einem überfüllten Boot erleben musste. Im Hort wurde er von der einzigen AG ausgeschlossen, die ihn interessierte, weil die AG-Leitung Angst hatte, dass der Junge die AG „sprengen“ würde.

Die traumapädagogische Intervention in der Schule verlief wie folgt:

- Die Reaktionsweisen des Jungen wurden als gesund definiert, denn die innere Unruhe entstand nach einem traumatischen Erlebnis;
- Der Junge durfte in einer Übergangszeit in der Klasse umherlaufen oder kurzfristig den Raum verlassen, wenn die innere Unruhe einsetzte; das wurde auch der Klasse kommuniziert;
- Die Lehrerin fühlte sich stark entlastet, weil sie den Grund des Umherlaufens vorher kannte und schon begann, an ihrer Kompetenz als Lehrerin zu zweifeln;

- Die AG-Leitung des Trommelkurses nahm nach einem Gespräch den Jungen auf, er konnte sich jetzt beim Trommeln ausagieren;
- Es wurden weiterführende Gespräche mit den Erziehungsberechtigten geführt und eine Therapie angeregt;
- Die Lehrerin nahm das Angebot der kollegialen Beratung an.

Bei der kollegialen Beratung öffnete sich die Lehrerin, die seit über 10 Jahren Berufserfahrung hatte. Sie war zunächst entsetzt über sich, dass sie nicht daran dachte, dass das Herumlaufen ihres Schülers an ein traumatisches Erlebnis gekoppelt sein könnte. Ihr fielen zudem retrospektiv einige Kinder ein, die „schräge“ Verhaltensweisen an den Tag legten, bei denen sie auch „nicht so richtig“ hingeschaut hätte. Zudem machte sie sich über diese Kinder über ihren beruflichen Rahmen hinaus sehr viel Sorgen, die sich durch permanentes inneres Beschäftigen mit den Kindern manifestierte, das bis zu Träumen und Schlaflosigkeit führte.

Die kollegiale Beratung der Lehrerin führte daher zusätzlich zu den o.g. Themen zu Fragen wie

- Abgrenzung privat-beruflich;
- Zuordnung von Verantwortung;
- wie achte ich auf meine Körpersignale (Wut, Müdigkeit);
- wie gehe ich mit negativen Gedanken um;
- wie schaffe ich es, weiterhin mit Freude und Spaß meinem Beruf nachzugehen;
- lebe ich nur für meine Lehrtätigkeit oder habe ich noch ein ausgewogenes Privatleben mit Freunden, Sport und Spaß;
- welche Ziele möchte ich beruflich und privat erreichen;
- was kann *ich* un, damit es *mir* besser geht

Eine Studentin der Humboldt-Universität zu Berlin hat sich ein Semester lang mit diesem Thema beschäftigt und ein „Wohlfühlkästchen“ entwickelt, in dem persönliche Gegenstände liegen, die einen an schöne Momente erinnern.

## Stopp-Signal

Traumatisierte Kinder können manchmal eine belastende Situation nicht ansprechen oder stoppen, weil sie nicht in der Lage sind, dies zu verbalisieren. Deshalb ist es wichtig, bei der ersten Stunde ein klar erkennbares Stoppsignal zu erarbeiten, anhand dessen die tsL-Lehrkräfte erkennen: Es ist gerade zu viel. Dieses Signal sollte mit einer körperlichen Geste verbunden sein, die klar erkennbar ist. tsL-Lehrkräfte haben sich an dieses Signal zu halten. Mit dem Kind wird dann abgemacht, wie es weitergeht: Pause, in Ruhe lassen, anderes Thema, quatschen, eine Runde laufen ....

### Beispiel:

Ich weiß, dass es manchmal schwierig ist, Erwachsene zu stoppen. Wenn dir etwas zu viel wird, du Stress hast oder eine Pause benötigst, kannst du mir das sagen. Wir handeln dann sofort aus, wie es weitergeht.

Ich möchte zusätzlich von dir eine Geste haben, die du anwenden kannst, um eine Pause zu bekommen oder Stress zu signalisieren. Das kann eine Handbewegung sein oder etwas anderes. Wichtig ist, dass du nicht reden musst und ich die Geste klar erkenne. Ich weiß dann, dass es dir nicht gut geht, und du *brauchst* nicht darüber zu reden. Du *darfst* aber mit mir darüber reden.

Dann wird die Geste eingeübt und zwei/dreimal vorgemacht.

Die Geste wird notiert und beim nächsten Treffen noch einmal kurz von der tsL-Lehrkraft angesprochen.

Auch hier gilt: Das Kind steuert das Vorgehen. Es gibt Kinder, die fahren auf Gesten „voll ab“, andere wollen sich verbal artikulieren und finden Gesten „kindisch“.

-----

Im erweiterten Setting kann diese Geste auch den schulischen Lehrkräften kommuniziert werden, damit Kinder auch im Regelunterricht Stresssituationen anzeigen können. Dies macht vor allem dann Sinn, wenn Kinder in der Klasse als unruhig bezeichnet werden. Manchmal hilft es, mit den Lehrkräften zu vereinbaren, dass ein betroffenes Kind eine Geste machen kann, somit anzeigt, innerlich sehr unruhig zu sein und dann die Erlaubnis erhält z.B. eine Runde durch die Schule zu rennen. Dieses Vorgehen beinhaltet jedoch klare Absprachen.

## **Systemisches Arbeiten**

Das systemische Arbeiten ist aus unserer Sicht heraus der vielversprechendste Ansatz, um Traumapädagogik an Schulen zum Erfolg zu verhelfen, weil es die Haltung von Fachkräften gegenüber traumatisierten Kindern dauerhaft ändert. Es birgt jedoch auch Risiken und Nebenwirkungen.

Mit der Anwendung systemischer Konzepte gerät die Traumapädagogik „automatisch“ zwischen alle Stühle der Pädagogik an Schulen, wenn nicht permanent die Methode im Rahmen der Psychoedukation und Transparenz allen beteiligten, auch den Traumapädagogen, erläutert wird. Wenn diese Kommunikation nicht kontinuierlich erfolgt, kann sich viel Unverständnis und Frust aufbauen, wie auch wir im Laufe der Arbeit erfahren haben. Außerdem berührt das systemische Arbeiten verschiedene Konzepttheorien, die in der Arbeit vor Ort angeglichen und kommuniziert werden müssen. Mit der Ankündigung, Traumapädagogik an der Schule anzubieten ging oft die Hoffnung einher, dass ab sofort alle Probleme „weg“ sind, weil jemand „da“ ist, der sie bearbeitet. Dass Lehr- und Fachkräfte diese Personen sind, die nach Weiterbildung und Psychoedukation „da“ sind, um anders als bisher mit traumatisierten Kindern zu arbeiten oder sie in den Unterricht zu integrieren, löste verschiedene Reaktionen aus, die von offener Begeisterung bis zu krasser Ablehnung reichten.

Systemisches Arbeiten bedeutet zunächst, Kinder nicht losgelöst von ihren Lebens-Lern- und Erfahrungsräumen zu betrachten (wozu auch Lehrkräfte gehören!). Ein Verhalten in der Schule kann nicht losgekoppelt von den Erfahrungen im Zuhause (gut behütet vs. familiäre Gewalt), in der Schule (gute Einbindung in Peer-Groups vs. Mobbing erfahrung) oder im Freizeitbereich (unbeschwert Freunde besuchen vs.

sexuelle Gewalterfahrung) betrachtet werden. Die Lebenserfahrungen der Kinder laufen bildlich gesehen wie durch einen Trichter und finden sich im Verhalten der Kinder im Unterricht wieder. Systemisches Arbeiten heißt deshalb Arbeit mit möglichst allen beteiligten: Lehrer\*innen, Erzieher\*innen, Sozialpädagog\*innen, Erziehungsberechtigten und anderen Bezugspersonen, sowie anderen Fachkräften, um sie als Ressourcen der betroffenen Kinder zu stärken oder zu etablieren.

Besonders ein Grundpfeiler systemischen Arbeitens, die Kybernetik, steht im Fokus. Schulen zeichnen sich besonders durch Grenzen, Regeln und Subsysteme aus, die mehr oder weniger konfliktfrei miteinander kommunizieren und in Wechselwirkung miteinander stehen[23]. Darauf basierend werden dann Aussagen konstruiert, wie so ein System funktioniert oder nicht funktioniert.[24] , um dann mithilfe der Traumapädagogen Veränderungen anzugehen. Diese, als Kybernetik 1. Ordnung bezeichnete Arbeitsweise wurde durch die Kritik, dass in Kategorien wie „Kontrolle, Steuerung und Regelung“ und „zielgerichtetem Eingreifen“[25] gedacht werde, durch weitgehendere Methoden der Kybernetik 2. Ordnung abgelöst oder ergänzt: Das System solle sich selbst verändern.

Die Kybernetik 2. Ordnung geht davon aus, dass es keine *objektiverkennbaren* Systeme gibt, weil der Berater oder Therapeut sich bei seiner Arbeit bereits in diese Systeme begibt und sie *subjektiv* betrachtet, er also Teil der Systeme wird. Je weiter ein Berater oder Therapeut außerhalb der Systeme steht, desto eher können beispielsweise die Schulen von sich aus Veränderungen einleiten, im Sinne von anregt sein, etwas zu verändern. Das systemische Arbeiten besteht also darin, den *inneren Erkenntnisprozess* anzuregen, etwas in bestehenden Systemen (Schule, Hort, Schulstation), Subsystemen (Gremien, Arbeitsgruppen) oder bei Einzelpersonen (Lehrer\*innen, Erzieher\*innen, Sozialpädagog\*innen, Schulpsycholog\*innen, Schüler\*innen) *von sich aus* verändern zu wollen.

Dies steht in diametraler Erwartungshaltung vieler Fachkräfte.

Aus traumapädagogischer Sicht macht das „systemisch strenge“ Arbeiten nach Kybernetik 2. Ordnung nur Sinn, wenn ein Projekt für einen *begrenzten Zeitraum* in einer Schule arbeitet, um die Haltungsänderung gegenüber traumatisierten Kindern zu fördern, Wissen zu vermitteln und neue Kommunikationsstrukturen zu etablieren. Dies schließt dann auch eine Arbeit mit betroffenen Kindern aus.

Traumapädagog\*innen, die an Schulen *permanent* arbeiten, beispielsweise angedockt an Schulstationen, wie wir es für sinnvoll erachten, müssen sich methodisch offener halten und auch mit betroffenen Kindern arbeiten.

Unter den Aspekt der Kybernetik 1. Ordnung würden dann u.a. fallen:

- Einzelfallarbeiten mit Kindern;
- Beratung von Erziehungsberechtigten;
- Begleitung von Kinderschutzverfahren;
- Kollegiale Beratung von Fachkräften;
- Permanente Psychoedukation und Begleitung von Lehrkräften in „Problemklassen“.

Unter den Aspekt der Kybernetik 2. Ordnung würden dann u.a. fallen:

- Optimierung von Kommunikationsstrukturen innerhalb der Schule
- Aktivierung und Stärkung von Ressourcen für Schulkinder innerhalb und außerhalb der Schule;
- Fortbildung für Fachkräfte (Haltung, Ressourcenaktivierung, Kommunikation, Selbstfürsorge, Fragetechniken).

## **Teamphilosophie**

Menschen mit unterschiedlicher Prägung und Sozialisation stehen im Mittelpunkt unserer Arbeit. Diese Vielfalt wollen wir in unseren Teams abbilden.

Alle Beschäftigten von tsL arbeiten nach innen und außen konsequent an einer Kultur, die geprägt ist von Offenheit, Transparenz, gegenseitigem Respekt, Wertschätzung und wohlwollendem Interesse. Wir achten die Vielfalt der unterschiedlichen Meinungen und Überzeugungen. Wir wünschen uns eine offene und konstruktive Streitkultur zur Entwicklung fachlicher Positionen.

Um die fachliche Weiterentwicklung der tsL-Mitarbeitenden und des Projekts tsL kontinuierlich voranzubringen, sind regelmäßig Fortbildungen ausdrücklich erwünscht. Die internen Entwicklungen werden durch Teamsitzungen, Teamsupervision, kollegiale Beratungen und Teamtage gefördert.

## **Versagens-Angst und Burn-Out-Gefahr - Das System der Beleidigung, Verleugnung und Stigmatisierung hat Auswirkungen!**

Um auf die Verbalinjurien zurückzukommen: Lehrer\*innen sind immer schon der Kritik durch Schüler\*innen ausgesetzt worden, dennoch gab es eine gesamtgesellschaftliche Konvention des Umgangs, die solche Verbalinjurien nicht akzeptierte. Früher nannte man es „gute Erziehung“. In einigen Schulen scheint diese Konvention aufgehoben und durch ein neues System ersetzt worden zu sein. Desensibilisiert durch

- „Gangsta-Rapper-Texte“ und Kiezdeutsch, die neben der „Normalität“ der Verbalinjurien auch ein negatives Frauenbild, Diskriminierung von Ethnien und Religionen, Beeinträchtigten und Homophobie transportierten,
- Desinteresse vieler Erziehungsberechtigter an den Freizeitaufhalten und -beschäftigungen ihrer Kinder,
- intransparente und inkonsequente Sanktionsmechanismen bei Konflikten;
- anonyme bildliche und schriftliche Diskriminierungsmöglichkeiten im Netz der „Neuen Medien“

entstand eine Jugend-Kultur, die es normal und „cool“ findet, selbst „zu dissen“, also zu diskriminieren, aber die es „uncool“ findet, „gedisst“ zu werden, wozu schon

manchmal die Aufforderung von Lehrkräften gehört, bestimmte Ausdrücke zu unterlassen oder dem Unterricht zu folgen.

Wenn Kinder und Jugendliche Kritik äußern

- rechnen sie kaum mehr damit, dass es auch andere Meinungen gibt;
- machen sie sich kaum Gedanken über die Folgen ihrer Äußerungen oder Darstellungen.

Lehrkräfte, die im Allgemeinen wenig Rückhalt im Kollegium haben, die fachlich wenig untereinander kommunizieren, können so zu Diskreditierten im Sinne der Stigma-Theorie Goffman`s[27] werden. Lehrkräfte reagieren, wenn sie wissen, dass sie stigmatisiert werden oder die Angst haben, stigmatisiert zu werden durch offensive oder defensive Taktiken. Zu den offensiven Taktiken gehören die Veränderung des Unterrichts („Wenn ihr den Film nicht sehen wollt, dann schreiben wir eben einen Test!“), Feindseligkeit gegenüber (einzelnen) Kindern und Jugendlichen, Drohungen, Vergeltung und Zynismus.

Zu den defensiven Taktiken gehören Burn-out, bewusstes und unbewusstes „Übersehen“ oder „Überhören“ von Dingen, Resignation, berufliche und innerpsychische Selbstzweifel, Ängste und Unsicherheit. Sind Lehrkräfte im System der Diskreditierten angekommen, schwanken sie häufig zwischen offensiven und defensiven Taktiken hin und her. Hier kann nur noch professionelle Unterstützung helfen, den Teufelskreis zu unterbrechen.

## **Verschwiegenheitspflicht / Schweigepflicht**

tsL-Lehrkräfte haben sich durch Unterschrift zur Verschwiegenheit verpflichtet. Diese Pflicht zur Verschwiegenheit kann nur durch eine Schweigepflichtsentbindung oder aufgrund von Kinderschutzmaßnahmen aufgehoben werden.

Bei der tsL-Arbeit kann es passieren, dass sich Jungen oder Mädchen den Lehrkräften anvertrauen. Es kann sich dabei um intimste Dinge aus der Vergangenheit handeln, um aktuelle Probleme oder um angstbesetzte Themen, die die Zukunft betreffen.

Das Recht von Kindern, sich Erwachsenen anzuvertrauen, berührt mehrere Rechtsebenen, vor allem das Recht auf Beratung, die Verschwiegenheitspflicht und das Aussageverweigerungsrecht. Oft wird die Schweigepflicht mit dem Aussageverweigerungsrecht verwechselt. Zunächst prüfen wir das Recht auf Beratung.

§ 8 SGB VIII:

- Kinder und Jugendliche haben das Recht, sich in allen Angelegenheiten der Erziehung und Entwicklung an das Jugendamt zu wenden.
- Kinder und Jugendliche können ohne Kenntnis des Personensorgeberechtigten beraten werden, wenn die Beratung aufgrund



einer Not- und Konfliktlage erforderlich ist und solange durch die Mitteilung an den Personensorgeberechtigten der Beratungszweck vereitelt würde.

Kinder und Jugendliche können sich tsL-Lehrkräften anvertrauen, auch wenn sie keine anderen Personensorgeberechtigten einschalten. Laut einem Rechtsgutachten können Kinder ab dem 10. Lebensjahr selbst entscheiden, von wem sie beraten werden möchten (Münder).

Sie können dabei auf Verschwiegenheit bauen, wenn

- die Erlebnisse in der Vergangenheit liegen;
- keine Wiederholung droht;
- andere Kinder nicht aktuell betroffen sind;
- das Kindeswohl nicht gefährdet ist (siehe dort).

Die Verschwiegenheit kann nicht garantiert werden bei:

- Kindeswohlgefährdung
- Genehmigung durch Erziehungsberechtigte (Eltern, Vormünder), die Verpflichtung aufzuheben.

Dem Kind/Jugendlichen ist stets transparent zu machen, wie mit der Information umgegangen wird und wer ggf. informiert werden soll und wer nicht.

Eine Begleitung wird angeboten.

Die Pflicht zur Verschwiegenheit hat zunächst nichts mit dem Recht auf Aussageverweigerung zu tun. Die Verschwiegenheit bezieht sich auf alles, was Rückschlüsse auf die persönliche Ebene der Kinder und Jugendlichen zulässt und gilt jedem gegenüber:

- Bestehen eines Beratungsverhältnisses;
- Gründe, Inhalte und Ziele der Beratung;
- Fortschritte und Rückschritte;
- Wohnform (Zuhause, WG, Psychiatrie);
- Angewandte Methoden;
- Lebensverhältnisse (soziale Schicht, Einkommen);
- Sexuelle Orientierung;
- stoff- und nicht stoffgebundene Süchte (Drogen-, Spielsucht);
- Erkrankungen;

Das Aussageverweigerungsrecht bezieht sich auf Aussagen, die im Rahmen eines Strafverfahrens getätigt werden sollen. tsL-Lehrkräfte gehören nicht zur Personengruppe, die eine Aussage vor Gericht grundsätzlich verweigern dürfen. Sie können sich jedoch auf die Verschwiegenheitspflicht berufen, wenn diese vorher ausgemacht wurde und nicht durch Personensorgeberechtigte aufgehoben wurde. Auf jeden Fall ist die Projekt- und Einrichtungsleitung zu informieren, wenn tsL-Lehrkräfte als Zeugen oder Angeklagte vor Gericht berufen werden, um das weitere Vorgehen zu klären.

tsL-Lehrkräfte unterliegen nicht dem §203 StGB, in dem Personengruppen aufgezählt sind, die gesetzlich zur Verschwiegenheit verpflichtet sind; deshalb die vertragliche Regelung als Zusatz zur Honorarvereinbarung.

## **Zielperspektiven**

Bei der Verständigung auf Ziele ist es besonders wichtig, realistisch zu sein und eher wenige Zielvorgaben auszuhandeln, kleinschrittig zu arbeiten oder Terminprojekte wie Prüfungen zu entschleunigen (i.S. von Hektik rausnehmen). Dieses Vorgehen kann dazu beitragen, Auftraggeber\*innen aller Art zu beruhigen. Es kann aber auch zu einem Anstieg der Stressfaktoren kommen, wenn die Arbeit beginnt, weil alle eine andere Vorstellung über die Art und Weise der Hilfe haben. Traumatisierte Kinder sind vielfältigem Stress ausgesetzt, auch außerschulischem. Die Beseitigung von Stressfaktoren ist wichtiger Bestandteil der tsL-Arbeit und wird von den tsL-Lehrkräften organisiert; ggf. arbeitsteilig in Absprache mit der Projektleitung.

Zur Erfassung und Korrektur der Zielperspektiven gibt es zudem die drei Fragebögen, die wie in der Anleitung beschrieben ausgefüllt und in der Teamsitzung besprochen[M7] werden.

Es gilt:

- Weniger Ziele sind besser, als zu viele Ziele;
- Manchmal ist es besser, „so vor sich hin zu arbeiten“, als ein Ziel konsequent zu verfolgen.
- Ziele sind dahingehend zu überprüfen, woher sie kommen. Manchmal ist ein Ziel unerreichbar, weil es nicht das Ziel des Jungen ist.



## Endnoten

[1]Ergibt sich indirekt aus den Grundrechten der Verfassung Deutschlands, sowie aus der UN-Konvention über die Rechte des Kindes

[2]Die Annahme einer Traumatisierung rechtfertigt eine Kindeswohlgefährdungsanzeige.

[3]Siehe auch Kapitel: Systemisches Arbeiten

[4]Eine Posttraumatische Belastungsstörung (PTBS) wird im weitesten Sinne definiert als eine psychische Folgeerkrankung aufgrund schlimmer Erlebnisse, die die eigene Weltsicherheit bedrohen und mit bestimmten heftigen Traumareaktionsmustern verbunden sind, die mindestens sechs Monate lang anhalten müssen. Eine PTBS kann nur von geschulten Psychotherapeuten diagnostiziert werden.

[5]Tyson und Tyson in: Krüger/Reddemann, S. 49

[6]Krüger, S.19

[7]Watzlawick et al S.45; Der Begriff Seele wird oft infrage gestellt und ist teilweise durch den Begriff „Black Box“ ersetzt worden, einem Begriff aus der „... Fernmeldetechnik. Er wurde im Krieg zunächst auf erbeutetes Feindmaterial angewendet, das wegen der möglicherweise darin enthaltenen Sprengladungen nicht zur Untersuchung geöffnet werden konnte“.

[8]Krüger/Reddemann S. 145,

[9]Umfassend siehe: Kinderschutz-Zentrum Berlin, 2009, S. 20ff

[10]Ausführlich siehe Kapitel „Suspendierung“ in diesem Text.

[11]Karremann, S. 134ff

[12]u.a. Gahleitner, S. 19, Brisch et al, S. 111

[13]Richter S.227,

[14]Herrman (2003), S. 193

[15]Rosenbrock in: Zimmermann et al. S. 66

[16]Gentrifizierung: ökonomisch bedingter Strukturwandel vor allem in eng begrenzten Bezirken von Großstädten, bei dem ganze Bevölkerungsschichten oder Gruppen durch extreme Mietsteigerungen oder Umwandlungen in Eigentumswohnungen verdrängt und durch wohlhabendere Menschen ausgetauscht werden.

[17]Partei: Alternative für Deutschland

[18]Siehe hierzu ausführlich: Krüger/Reddemann, Krüger, Gahleitner, Herrman

[19]Die Abspeicherungsmechanismen im Gehirn sind zentral ausschlaggebend bei der Entwicklung einer PTBS, können aber hier nicht ansatzweise erläutert werden.

[20]Hier können nur einige Folgen aufgelistet werden, genauer siehe ICD10

[21]Tics sind nicht beeinflussbare Muskelzuckungen

[22]tsL hat den Fachbegriff „Gang-Kinder“ entwickelt, nachdem wir in Schulen viele dieser Kinder bemerkt haben.

[23]Sinngemäß Cierpka, S. 26

[24]Sinngemäß: Boeckhorst 1993, S. 10 zitiert in: Schlippe/Schweizer)

[25]ebenda

[26]Siehe nächstes Kapitel

[27]Goffman, S.12ff

[28]Schäfer/Schaller, S.12

[29]z.B. kommunikative Didaktik, handlungsorientierter Unterricht

[30]Schuldistanz kann verschiedene Ursachen haben: Bildungsferne, Ignoranz oder die Folge von nicht konstruktiver Dauerkritik („Man wird ja wohl mal was sagen dürfen“) am System Schule.

# Literatur

Brisch et al, Heinz Brisch, Theodor Hellbrügge (Hrsg.), Bindung und Trauma, Risiken und Schutzfaktoren für die Entwicklung von Kindern, Klett-Cotta, Stuttgart, 2. Auflage, 2006, ISBN 978-3-608-94061-9

Cierpka, M., Handbuch der Familiendiagnostik, 2. Aufl., Springer Verlag Berlin und Heidelberg, 2003

Gahleitner, Silke B. – Neue Bindungen wagen, Beziehungsorientierte Therapie bei sexueller Traumatisierung, Ernst Reinhardt Verlag, München, 2005, ISBN 3-497-01763-9

Goffman, Erving – Stigma, Suhrkamp, taschenbuch wissenschaft 140, Frankfurt am Main, 1975, ISBN 3-518-27740-5

Herrman, Judith – Die Narben der Gewalt, Traumatische Erfahrungen verstehen und überwinden, Junfermann Verlagsbuchhandlung, Paderborn, 2003, ISBN 3-87387-525-X

Kinderschutz-Zentrum Berlin e.V. (Hg.)- Kindeswohlgefährdung. Erkennen und Helfen. 11. überarbeitete Auflage (470 – 490 Tausend), Redaktion: Dr. Christine Maihorn, Peter Ellesat, 2009 Kinderschutz-Zentrum Berlin e.V., Juliusstraße 41, D 12051 Berlin

Karremann, Manfred – Es geschieht am helllichten Tag, die verborgene Welt der Pädophilen und wie wir unsere Kinder vor Missbrauch schützen, DuMont Buchverlag, Köln, 2007, ISBN 978-3-8321-8040-9

Krüger, Andreas – Erste Hilfe für traumatisierte Kinder, Patmos Verlag, 3. Auflage, 2012, ISBN 978-38436-0146-7

Krüger/Reddemann: Krüger, Andreas + Reddemann, Luise– Psychodynamisch Imaginative Traumatherapie für Kinder und Jugendliche – PITT-KID – Das Manual, Klett-Cotta, Leben Lernen, Stuttgart 2007, ISBN 978-3-608-89048-8

Lang, B., Schirmer, C., de Hair, I. A., Wahle, T., Lang, T., Stolz, A., & Bausum, J. (2011). Standards für traumapädagogische Konzepte in der stationären Kinder und Jugendhilfe. Ein Positionspapier der BAG Traumapädagogik. Gnarrenburg: BAG Traumapädagogik. S. 1-20.

Richter, Hans Eberhard – Patient Familie, Büchergilde Gutenberg, Frankfurt am Main, Lizenzausgabe, 1970, ISBN 3-7632-1602-2

Schäfer/Schaller – Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, UTB Nummer 9, 3. Auflage, Quelle&Meyer, Heidelberg, 1976, ISBN 3-494-02001-9

Schlippe/Schweizer: Schlippe, Arist von, Schweizer, Jochen, Lehrbuch der Systemischen Therapie und Beratung, Vanderhoeck&Ruprecht, 2007, 10. Auflage

Watzlawick et al, Paul Watzlawick, Janet H. Beavin, Don D. Jackson – Menschliche Kommunikation, Formen, Störungen, Paradoxien, Huber Verlag, Bern, 11. Unveränderte Auflage, 2007, ISBN 978-3-456-88463-3

Weiß, W. (2017): Quo vadis Traumapädagogik? Inspirationen, Konzepte, Fragen. In: Jäckle, M., Wuttig, B., & Fuchs, C. (Eds.). (2017). Handbuch Trauma-Pädagogik-Schule. transcript Verlag. S. 634-654.

Zimmermann et al: Zimmermann, David / Rosenbrock, Hans / Dabbert, Lars (Hrsg.) – Praxis Traumapädagogik, Perspektiven einer Fachdisziplin und ihrer Herausforderung in verschiedenen Praxisfeldern, Beltz Juventa, Weinheim, Basel, 2017

# Weblinks

**Ersteinschätzungsbogen Kindeswohlgefährdung**

**[http://www.ljrberlin.de/system/files/dokumente/kinderschutz/jugend-rundschreiben\\_03-2013\\_anlage1ersteinschaetzungsbogen.pdf](http://www.ljrberlin.de/system/files/dokumente/kinderschutz/jugend-rundschreiben_03-2013_anlage1ersteinschaetzungsbogen.pdf)**