

# Mit der Macht des Wortes aus der Ohnmacht

## Über traumasensiblen Sprachgebrauch in der Schule

Sabine Höflich<sup>1</sup>

<https://doi.org/10.53349/resource.2022.i18.a1096>

### Zusammenfassung

Traumasensibles Handeln hat zum Ziel Sicherheit und Schutz sowie Stabilisation zu vermitteln. Sprache bildet hierbei einen bedeutsamen Faktor, der bei Emotionserkennung, bei Alltagsbewältigung und im sozialen Miteinander wirksam wird. Um aus traumabedingter Sprachlosigkeit zu gelangen und ein Verstehen für Verhaltensweisen – die eigenen wie der anderen – zu erlangen, bedarf es eines Gegenübers, das eindeutige Botschaften verbal wie nonverbal aussendet, klar benennt, Möglichkeiten aufzeigt und Gesprächsverläufe wertschätzend, verstehend und Krisen aushaltend bzw. begleitend initiiert und verlässlich durchführt. So kann traumasensibler Sprachgebrauch Missverständnisse vermeiden, Klarheit schaffen und den Weg zur Selbstwirksamkeit unterstützen. Werden die Prinzipien traumasensibler Gesprächsführung in der Schule gelebt, profitieren Kinder und Jugendliche und auch die Lehrpersonen.

#### Keywords:

Traumatisierung  
Lebensgeschichtlich bedingter Sprachverlust  
Sprachliche und zwischenmenschliche Beziehungsarbeit  
Traumasensibler Sprachgebrauch  
Traumasensible Gesprächsführung

## 1 Einleitung

Unabhängig vom Wissen, ob das Gegenüber eine traumatisierende Erfahrung gemacht hat, ist traumasensibles Handeln für alle Schüler\*innen und Lehrer\*innen hilfreich und förderlich, da es Sicherheit vermittelt und somit den Grundstein für Exploration und Lernen legt. Einen bedeutsamen Anteil daran kann Sprache haben, die Kommunikation wie Interaktion ermöglicht. Dazu bedarf es einer wohlwollenden sozialen Atmosphäre an einem sicheren Ort als Rahmenbedingung, der Alltagsbewältigung, Selbstwirksamkeitserfahrungen und das Gefühl von sozialer Zugehörigkeit erlebbar macht. Klare, eindeutige Anweisungen, benennende Sprachstrukturen und vorhersehbare Abläufe von Gesprächen wirken der Erstarrung und traumabedingten wie lebensgeschichtlich erklärbaren Sprachverlusten entgegen und sollen einen Weg zur emotionalen Stabilisation aufzeigen.

## 2 Traumatisierung und Sprachverlust(e)

Der aus dem Griechischen spannende Begriff des *Traumas* bedeutet Wunde bzw. Verletzung. Im vorliegenden Kontext wird das Psychotrauma behandelt, welches durch Bedingungen von subjektiver Wahrnehmung einer lebensbedrohlichen Situation, lebensverändernden Komponenten und zur Verfügung stehenden Bewältigungsstrategien gekennzeichnet ist. Ein belastendes Ereignis führt zur Traumatisierung, wenn das Leben der eigenen Person bzw. einer sehr nahestehenden Person in der persönlichen Bewertung als gefährdet erachtet wird, sich das Leben nachhaltig zum Schlechteren verändert und das Gefühl der Hilflosigkeit bzw. Ohnmacht ohne Möglichkeit auf ein Zurückgreifen auf Bewältigungsstrategien vorherrscht. Es können von Menschen ausgehende Ereignisse von jenen, aufgrund von Naturgewalten verursachte unterschieden werden. *Traumatyptyp 1* beschreibt ein einmaliges, einschneidendes Erlebnis und *Traumatyptyp 2* eine langandauernde, immer intensiver werdende Erfahrung. Zu einer traumatischen Bindung, zum desorganisierten Bindungsstil, kann es beispielsweise bei Vernachlässigung, Misshandlung und Missbrauch in der Familie kommen, wenn die Bindungsperson

---

<sup>1</sup> Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

E-Mail: [sabine.hoeflich@ph-noe.ac.at](mailto:sabine.hoeflich@ph-noe.ac.at)

gleichzeitig Quelle der Angst ist und das Kind nicht auf sichere Bindungserfahrungen und erfolgreiche Beziehungserlebnisse zurückgreifen kann, da noch kein konsistentes Fremd- und Selbstbild aufgebaut wurde. Es können sich vielfältige Reaktionsmuster zeigen, welche als Bewältigungsversuch des Gehirns zu betrachten sind, um aus der tief empfundenen Hilflosigkeit zu gelangen und wieder in Bewegung zu kommen. Unter anderem können Reaktionen wie Intrusionen, wiederkehrende Erinnerungen an das Erlebte, Alpträume oder Flashbacks – Episoden, in denen sich der\*die Betroffene wieder in der Situation zu befinden glaubt –, auftreten. Auch körperliche Reaktionen wie Zittern oder Schwitzen oder Ängste und Vermeidungsverhalten, Schlafstörungen, Hyperarousal, Selbst- und Fremdaggression, fragmentiertes Erinnern sowie Gefühls-Taubheit können durch eine traumatische Situation ausgelöst werden. Das bewusste Vermeiden von Gedanken, Gefühlen und Gesprächen, Erinnerungslücken, Konzentrationsstörungen wie auch das Gefühl der Unfähigkeit, Interesse zu zeigen und daraus resultierende verminderte Aktivität sowie die Einschränkung des Gefühlsspektrums, das durch Beschreibungen von Taubheit, Desinteresse oder Abgestumpftheit beschrieben wird, können Traumafolgen sein. Sprachlosigkeit und veränderte Emotionslage können in diesen Kontexten auftreten (Jegodtka & Luitjens, 2016; Spratler, 2021; Terr, 2013; Zehner, 2020).

Plutzer (2016) thematisiert im Kontext Flucht das Phänomen der sequenziellen Traumatisierung, das einschneidende, negative Erfahrungen umfasst, die zum Entschluss des Verlassens der Heimat geführt haben, zudem jene, die auf dem Weg ins Zielland passiert sind und die, welche nach der Ankunft dort geschehen. Mit dem Leben auf beengtem Raum und dem Warten, geht meist der Verlust des selbstverständlichen Gebrauchs der eigenen Sprache einher. Sprachlosigkeit, Kommunikationsschwierigkeiten und das damit verbundene Erleben regressiver Zustände, in dem man sich wie ein (Klein-)Kind fühlt bzw. sich seiner bisherigen kommunikativen Kompetenzen beraubt sieht, wirken auf das Selbstkonzept und die Selbstständigkeit. Die Betroffenen fühlen, dass sie nicht mehr sind, wer sie zuvor waren. Sie verspüren meist die Notwendigkeit, sich eine neue Sprache in einem Maße anzueignen, dass sie ein selbstbestimmtes und selbstwirksames Leben führen und eine bestimmte Rolle in der neuen Gesellschaft einnehmen können. Gleichzeitig sind sie konfrontiert mit Herausforderungen in einer unbekannteren räumlichen wie sozialen Umwelt. Die Folgeerscheinungen von belastenden Ereignissen sowie das Leben unter schwierigen Bedingungen, in teilweise unfreundlich gestimmten Umgebungen, führt häufig dazu, dass der Spracherwerb sich anstrengend gestaltet und sich Fortschritte nicht so einfach einstellen, wie zunächst erhofft. Rückzugstendenzen von Personen bzw. von Familien können die Folge sein.

### 3 Traumasensible Schule – sprachensible Schule

Damit Schule ihr Potential als traumasensibler Lernort entfalten kann, bedarf es eines beziehungsförderlichen Umfeldes, eines klar benennenden, verständlichen und wertschätzenden Sprachgebrauchs und sinnstiftender Gesprächsverläufe. Davon profitieren alle Schüler\*innen.

#### 3.1 Arbeit an Sprache ist Beziehungsarbeit

Kühn (2013, S. 34) bezeichnet Pädagog\*innen als *Sprachforscher\*innen*, welche die Kinder und Jugendlichen zu neuem Vertrauen zur Umwelt und zu den Menschen bringen können. Dazu bedarf es einer geduldigen, einfühlsamen und belastbaren Beziehung, die den Umgang mit Emotionen begleitet und zu Selbstwahrnehmung, Selbstkontrolle und Selbstwirksamkeit führen kann.

Unmittelbar während bzw. nach einem traumatisierenden Erlebnis stehen keine bzw. kaum Ressourcen zur Verfügung, da die Emotionen als überwältigend oder auch als gar nicht wahrnehmbar bzw. nicht zuordenbar erlebt werden. Oft nimmt das Gegenüber die in dieser Situation gezeigten Verhaltensweisen als unberechenbar oder als berechnend, provozierend sowie Grenzen austestend wahr. Traumaspezifisches Wissen hilft beim Erkennen, dass die gezeigten Verhaltensweisen als Überlebensstrategien zu verstehen sind und gerade in belastenden Situationen der Zugriff auf bewusste Gedächtnisinhalte nicht möglich ist. Kognitive Appelle auf der Kommunikationsebene erzielen in der Ausnahmesituation somit nicht die gewünschte Wirkung. Es bedarf eines emotional orientierten Dialogs zwischen Pädagog\*innen und Betroffenen, um Vertrauen aufzubauen und einen Sicherheit versprechenden sowie Halt gebenden Raum zu schaffen. In diesem kann eine neue gemeinsame Sprache gefunden und damit eine veränderte zwischenmenschliche Kommunikationsbasis aufgebaut werden, um einen ressourcenorientierten Zugang zueinander sowie zu den Inhalten zu finden. Dies bedarf an Zeit und Geduld sowie eines beständigen Beziehungsangebots, das oft nicht gleich angenommen werden kann und durch das Anbieten von Nähe, ohne Grenzen zu überschreiten, sowie verlässliches wie authentisches Agieren, das die Auseinandersetzung mit Emotionen wie Angst, Wut oder Scham möglich macht, gefördert wird. So kann ein Weg

zur Sprache in einer sicheren, Rückschläge aushaltenden Atmosphäre eingeschlagen werden (Höflich, 2022; UNHCR, 2020).

Plutzer (2016) betont bei der Beziehungsarbeit, dass sich diese über die bedeutsame zwischenmenschliche Komponente hinaus auch auf die Beziehung zur Sprache des Aufnahmelandes erstreckt. Werden sprachliche Erfahrungen in einer wertschätzenden, wohlwollenden Umgebung gemacht, welche konstruktive Fehlerkultur lebt und Interesse am Gegenüber und dem, was es zu sagen hat, zeigt, wird ein positiverer Zugang zur neuen Sprache gewonnen. Mit positiver Emotion verbunden, kann diese besser und nachhaltiger gelernt werden. Können gelernte Inhalte in verschiedenen beziehungsrelevanten Settings angewendet werden und lösen diese in der zwischenmenschlichen Interaktion ähnliche Reaktionen aus, werden die neuen Sprachkenntnisse als sinnvoll sowie das Sprachhandeln als wirksam erlebt und leichter abgespeichert bzw. abrufbar.

## 3.2 Traumasesibler Sprachgebrauch

Sprache kann als korrigierende Maßnahme eingesetzt werden. Um Verständlichkeit und Verstehbarkeit zu erreichen, bedarf es gewaltfreier und klarer Kommunikationsmittel. Ruhiges, deutliches Sprachhandeln und Aussagen, die ebenfalls durch Klarheit und Vermeiden von Redewendungen, Sprichwörtern, Ironie oder Zweideutigkeit gekennzeichnet sind, schaffen auf sprachlicher Ebene einen sicheren Ort. Konkrete Anforderungen bzw. Präzision und sprachliche Einfachheit sind hierbei zu beachten. So erscheint beispielsweise die Aufforderung „Bearbeitet das Arbeitsblatt“ für im vorgefundenen System sozialisierte Schüler\*innen eindeutig, manche Kinder und Jugendliche werden durch Konkretisierungen wie „Füll den Lückentext am Arbeitsblatt aus und zeig es mir, wenn du fertig bist. Es sind 15 Minuten Zeit. Bitte denk an die Regeln bei der Einzelarbeit.“ unterstützt, wobei die Komplexität der Aussagen auf die momentane kognitive und sprachliche Kompetenz der Schüler\*innen abgestimmt wird. Neben der Eindeutigkeit und Kleinschrittigkeit, spielen Klarheit, wertfreies Benennen und sensible Wortwahl eine große Rolle, um durch Kommunikation zu Entlastung, Schutz und Stabilisierung zu gelangen.

### 3.2.1 Klarheit

Klarheit ist durch den Einsatz von kurzen und gleichzeitig vollständigen Sätzen sowie durch Gebrauch von verständlichen, einfachen und eindeutigen Worten gekennzeichnet. Können komplexe Sprachkonstruktionen nicht erfasst werden, kann dies Missverständnisse auslösen bzw. das erwartete Verhalten wird nicht eintreten.

Auch Redewendungen, Sprichwörter, Sarkasmus oder Zweideutigkeiten können von vielen Schüler\*innen nicht decodiert werden. Dies kann durch fehlende Sprachkenntnisse wie auch durch diverse Denk- und Verarbeitungsweisen begründet sein.

Weiters können Aussagen, die Doppelbotschaften beinhalten, eine Barriere darstellen. Mit dem Begriff *Double Bind* werden jene Situationen beschrieben, bei welcher in einer Kommunikationssituation zwei widersprüchliche Botschaften ausgesendet werden. Hierbei wird auf der Sachebene eine Aussage getätigt, die von einer nicht übereinstimmenden zweiten Angabe bzw. mit wenig stimmiger Gestik oder Mimik begleitet wird. „Lies nur kurz durch, es darf kein Fehler im Text sein“ oder „Tu, was du gerne möchtest, aber enttäusche mich nicht“, sind Beispiele hierfür. Auch unpassender Tonfall kann zu Irritation führen. Ob aus Gedankenlosigkeit, als falsch verstandene Höflichkeit oder als Machtmittel eingesetzt, diese Aussagen können Schuldgefühle erzeugen, da der\*die Empfänger\*in der Botschaft den widersprüchlichen Forderungen nicht entsprechen kann (Helmsoth, 2020; Pav, 2014).

### 3.2.2 Benennen

Das wertfreie Beschreiben von sinnlich Wahrnehmbaren und das sprachliche Begleiten von durchgeführten Handlungen dienen der Darstellung von Prozessen und Situationen. Diese auf der Sachebene stattfindenden Aussagen, entlasten dadurch, dass hier Fakten zum Thema werden und keine impliziten Erwartungen sowie Gefühle transportiert werden. Kinder mit Traumaerfahrung profitieren von diesem Sprachgebrauch, da sie Sicherheit erleben, wenn Aussagen nicht von Emotionen gefärbt sind, mit welchen sie sich zuerst beschäftigen müssten. Bleibt Sprache sachlich und frei von Erwartungen oder Anschuldigungen, kann auf der inhaltlichen Ebene Lernen stattfinden.

Möchte eine Lehrperson Emotionen explizit zum Ausdruck bringen, so geschieht dies direkt und klar ausgesprochen, mit authentischer Körpersprache und ohne Floskeln.

Auch die Identifizierung und Verarbeitung von eigenen Gefühlen sind ein bedeutsamer Aspekt für die Schüler\*innen, um aus dem Gefühl des Ausgeliefert-Seins, der Ohnmacht und der Hilflosigkeit zu gelangen. Gefühle wahrnehmen, einordnen und benennen zu können, diese adäquat mimisch und auch sprachlich

auszudrücken, über sie zu sprechen und Strategien des adäquaten Umgangs zu finden, sind wichtige Bereiche, um sich und das eigene Verhalten zu verstehen und wieder in die Selbstwirksamkeit zu gelangen.

Ein klares Benennen von Gefühlen und Befindlichkeiten kann auch das Verstehen der aktuellen Situation fördern und so zur Entlastung beitragen. Werden Emotionen als Auslöser von Verhalten erkannt und benannt, kann dies auch dahingehend einen ersten Schritt auf dem Weg darstellen, resultierende Handlungs- und Verhaltensweisen besser zu verstehen. Methoden von Skillstrainings, bei denen Spannungszustände auf einer Skala von eins bis zehn eingeschätzt und schriftlich festhalten werden, oder bei denen unterschiedliche Gesichtsausdrücke Emotionen darstellen, können hier eingesetzt werden. Die Spannungsskala ist ein Instrument, bei dem herausfordernde Situationen, die eine Betreuungsperson beobachtet, besprochen werden. Dabei kommt es zur Reflexion von Gefühlen und Handlungsimpulsen. Die Verbalisierung soll dabei unterstützen, sich selbst wahrzunehmen, Gefühle zu erkennen und benennen sowie deren Bedeutung für das Handeln zu begreifen. Auch zehn Stufen können diese unterschiedlichen Grade der Skala repräsentieren: der\*die Schüler\*in stellt sich dort physisch hin, wo er\*sie sich gerade befindet, kann sich mit dem ganzen Körper in die Situation einfühlen, danach reflektieren, wie er\*sie sich gerne erleben bzw. fühlen möchte, sich danach Schritt für Schritt dorthin bewegen und dabei Lösungen finden, wie man dorthin gelangen kann (Hehmsoth, 2020; Petermann & Wiedebusch, 2016; UNHCR, 2020).

### 3.2.3 Wortwahl

Bei der Kommunikation kann die Wortwahl Entlastung mit sich bringen. Bei einer Aussage wie „Du hast heute die Hausübung pünktlich abgegeben *und* ich bitte dich, auch deine Arbeitsmaterialien herzurichten“, nimmt die Wahl des Konnektors *und* eine bedeutsame Rolle ein, da dieser zwei gleichwertige Sätze miteinander verbindet. Ersetzt man diesen durch das Wort *aber*, erhielte der zweite Hauptsatz, der die Aufforderung enthält, eine höhere Gewichtung. Eine negativer erscheinende und bedeutungsmindernde Bewertung des ersten Satzes, welcher das Gelingende ausdrückt, wäre die Folge. Der Wert der vorangegangenen Aussage würde geschmälert oder negiert. Wird *und* statt *aber* verwendet, bleibt das ermunternde Lob – vergleichbar mit dem Prinzip des *Sandwich-Feedbacks*, bei dem Aufforderungen bzw. Kritik von positiven Aussagen flankiert werden – aufrecht und die Anweisung kann als Aufzeigen von Entwicklungspotential bzw. Thematisierung von Offenem Lösungswege wirken oder zu weiteren Aktionen ermuntern.

Einen weiteren Anlass zur Reflexion über die Wirkung gewählter Worte bietet die Formulierung der Frage nach dem *Warum*. Diese kann dazu führen, dass sich die Gefragten kritisiert oder bloßgestellt fühlen können, dient diese oft dem Aufdecken von Fehlverhalten oder fordert ein Schuldeingeständnis für eine unerwünschte Tat ein. Oft reichen die in der Situation zur Verfügung stehenden sprachlichen oder kognitiven Kompetenzen nicht aus, um zu erklären, weshalb sich die Befragten überfordert fühlen. Dasselbe Gefühl stellt sich auch ein, wenn aufgrund einer Traumareaktion regiert und nicht erklärbar wird, was der Auslöser war oder welche Verhaltensweise gezeigt wurde. Die *Warum*-Frage führt hier in einen weiteren Erstarrungszustand und in das Gefühl von Hilflosigkeit oder Ohnmacht. Das Anbieten des *Weil*-Konnektors versucht den Charakter des Ausfragens bzw. Beschuldigen zu nehmen und will Interesse deutlich machen. Eine Atmosphäre der Wertschätzung oder liebevollen Annahme soll entstehen, welche einlädt, sich selbst mit der Situation auseinanderzusetzen und eine Antwort zu finden. Den Aussagen, die Beobachtetes oder Gefühltes beschreiben, kann ein *Weil* folgen, das von der Sprachmelodie und der Aussagekraft her einlädt, den Satz zu vervollständigen. Bei der Lösungssuche unterstützen Aussagen wie „Du bist heute wütend, *weil*...“, „Du möchtest nicht am Ausflug teilnehmen, *weil* ...“ oder „Du bist heute so fröhlich, *weil* ...“ (Pav, 2014).

### 3.2.4 Traumapädagogische Gesprächsführung

Gelingende und wirksame Gespräche können sich aus einer bestimmten Grundstruktur zusammensetzen. Eine freundliche, offene und Interesse bekundende Körpersprache unterstützt hierbei den Gesprächsverlauf.

Der Beginn gilt der Kontaktaufnahme, bei der einander begrüßt wird. „Hallo *Name*, schön dich zu sehen!“. Das Nennen des Namens signalisiert das persönliche Interesse am Gegenüber sowie die Bereitschaft, in Resonanz zu gehen. Das bewusste Wahrnehmen des Angesprochenen und die Anerkennung seiner Person kommt der Verantwortung des\*der Pädagog\*in nach, Sicherheit herzustellen, das Kind/den Jugendlichen zu begrüßen und entweder über eine Sache, eine Vorliebe oder über Emotionen Kontakt aufzunehmen. Die wertschätzende Annäherung ist durch das direkte Angesprochensein gekennzeichnet, bei dem verallgemeinernde Aussagen, wie sie in *man könnte*-Konstruktionen vorzufinden sind, vermieden werden (Melzer & Methner, 2012).

Der folgende Teil des Gespräches dient der Vermittlung von Inhalten. Beteiligte sollten sich zuvor Gedanken darüber machen, was sie mitteilen möchten und worüber sie keine Auskunft geben wollen bzw. was nicht das Thema ist. Inhalte klar sowie einfach zu formulieren und bei einem Thema zu bleiben, ist dabei bedeutsam. Steht

beispielsweise Verhaltenskontrolle bzw. eine unerwünschte Verhaltensweise im Vordergrund, ist ein Themenwechsel zu Inhaltlichem wie Leistungsbewertung weder sinnvoll noch erfolgsversprechend.

Beim Zuhören gilt es eine zugewandte Körperhaltung einzunehmen, Blickkontakt zu halten, ermutigende Worte und Gesten einzusetzen sowie Pausen zuzulassen und auszuhalten. Um Anteilnahme zu signalisieren, sollte zudem ein Unterbrechen des\*der Sprechenden möglichst vermieden werden. Bei schwierigen Fragen und Situationen wird behutsam nachgefragt und versucht, konkrete Details zu erfahren, um im Anschluss die Kernaussage kurz wiederzugeben, dabei auf die verwendeten Worte des\*der Schüler\*in zurückzugreifen und gegebenenfalls „Ordnung“ in unvollständige bzw. verwirrende Erzählungen zu bringen (Hehmsoth, 2020). Neben dem aktiven Zuhören ist das Zurückholen in das *Hier und Jetzt* bei Fokussierung auf belastende schwierige Situationen bedeutsam, um Re-Traumatisierungen zu vermeiden (Spratler, 2021).

Die Bedeutung der Jugendsprache zu kennen und zu verstehen, ist sehr hilfreich, diese zu verwenden, wenig authentisch bzw. zielführend. Die Rollen der einzelnen Personen sollten klar sein und dies kann auch durch die Abgrenzung von Lehrer\*innen-Sprache zur Jugendsprache sowie den sinnvollen Einsatz der Worte deutlich werden.

Inhaltlich gilt es, den Fokus auf die bedeutsamen Punkte bzw. auf die Kernaussage zu bringen. Die Anerkennung für die bisher getätigten Bewältigungsversuche bzw. das Verbalisieren von wahrgenommenen Bemühungen bzw. bereits Gelingenem ist wichtig, ebenso ein Entwickeln von Zukunftsperspektiven.

Werden positive und negative Folgen von Handlungen thematisiert, unterstützt dieses Erläutern von Taten und Folgen das Verständnis von Welt. Unterstützende Strategien oder alternative Handlungswege zu benennen, dient dazu, neue bzw. andere Wege aufzuzeigen ohne diese erzwingen zu wollen. Das Zutrauen, dass Ziele erreicht werden, und dass sich Anstrengung lohnt und sich dadurch Chancen und Möglichkeiten bieten, soll motivieren, konflikthafte Situationen zu durchbrechen und ressourcen- bzw. lösungsorientiert Perspektiven zu entwickeln.

Zum Abschluss des Gesprächs kann auf die emotionale Befindlichkeit eingegangen werden. Die Frage nach den Emotionen während einer bestimmten Situation oder nach den Gedanken beim Gespräch kann auf der sprachlichen Ebene gestellt werden. Gefühlskarten bzw. Visualisierungen können unterstützen, um Besprochenes sichtbar werden zu lassen (Hehmsoth, 2020).

### 3.2.5 Berücksichtigung von sprachlichen Aspekten im Unterricht

Sprache ist ein wichtiges Werkzeug einer Lehrperson, um Wissen zu transportieren, Aufgabenstellungen zu erklären, Rückmeldung zu geben und auch Interaktionsprozesse bzw. Beziehungsaspekte zu verdeutlichen. Um durch Worte nicht zu überfordern, bedarf es des Wissens darüber, dass die Verarbeitung von Informationen bei Menschen mit Traumaerfahrung meist mehr Vor- oder Nachbereitungszeit als bei den Mitschüler\*innen bedarf. Die Konzentrationsspannen sind häufig verringert, oft fällt die Fokussierung auf das Thema schwer, da auf kleinste Reize der Umwelt reagiert wird und eine ständige Wachsamkeit, welche anstrengend und ermüdend ist, vorherrscht. Auch die Frustration, auf vormals schon gut gekonnte Fähigkeiten nicht mehr zurückgreifen zu können, kann den Lernfortschritt blockieren. Zahlreiche Wiederholungen und viel Übung sind daher oft notwendig, um Inhalte zu festigen. Die Nutzung unterschiedlicher, mehrere Sinneskanäle ansprechende Wege der Präsentation von Informationen, Visualisierung in Form von Piktogrammen, Fotos oder Symbolen und Fixierung durch Verschriftlichung unterstützt den Informationstransfer. Können erworbene sprachliche Elemente in verschiedenen Situationen eingesetzt werden und folgt getätigten Aussagen die gleiche Konsequenz bzw. eine ähnliche Antwort, werden jene als sinnvoll erlebt und dies hebt die Anstrengungsbereitschaft. Korrekte sprachliche Phrasen und Begrifflichkeiten sind besser verständlich und eröffnen gesellschaftliche wie bildungsbezogene Aufstiegschancen. Der Lehrperson kommt hier eine bedeutsame Vorbildrolle zu sowie manchmal auch jene des Erklärenden und Vermittelnden zwischen einem informellen Umfeld mit Dialekt- bzw. Alltagssprache und standard- bzw. schriftsprachlich geprägten schulischen Anforderungen (Gogolin, 2006; Hehmsoth, 2020; Scharff Rethfeld, 2016).

### 3.3 Traumasensible Sprache als Benefit für alle

Traumasensible Sprache eröffnet für alle Schüler\*innen Perspektiven. Auch Personen mit Aufmerksamkeitsstörungen profitieren von Anweisungen, die in Form von einer oder zwei kurzen Aufforderungen und klar benannten Aufträgen gestaltet sowie zeitnah auszuführen sind und möglichst unmittelbar befeedbackt werden (Pendel & Steiner-Kohlmann, 2017). Im Kontext von Mehrsprachigkeit können die Klärung von Kernbegriffen, das Anbieten von Scaffolds wie Wortlisten, Satzmuster oder Diagrammen, sowie die Verwendung von einfachen Sätzen, je nach aktuellem Kenntnisstand, hilfreich sein (Leisen, 2017). Bock (2020) thematisierte, dass viele Lehrpersonen, welche mit Schüler\*innen im Autismus-Spektrum arbeiten, von der

wortwörtlichen Auffassung von Sprache von Menschen im Autismus-Spektrum wissen. Dennoch bedarf es vertiefterer Auseinandersetzung mit diesem Aspekt und einer Bewusstmachung der sprachlichen Barrieren durch den alltäglichen Sprachgebrauch, um diese zu verringern bzw. abzubauen.

Alle Personen profitieren von einer sicheren Umgebung, Halt gebenden Rahmenbedingungen und eindeutiger Sprache. Wertschätzend und ressourcenorientiert zu agieren bzw. zu verbalisieren und somit in vielfältiger Hinsicht als Sprachvorbild zu fungieren, wird somit zur bedeutenden pädagogischen Aufgabe. Einerseits sollen die Kinder und Jugendlichen durch gemeinsame Begriffe und sprachliche Rituale Wertschätzung und Resonanz erfahren, andererseits sollen sie dazu befähigt werden, sich gewaltfrei und nicht wertend bzw. kränkend zu äußern (Hehmsoth, 2020).

Kinder und Jugendliche in ungestörter Entwicklung können hier oft rascher in die gestalterische Position kommen, da diese – dem Matthäus-Effekt folgend, dass jenen gegeben wird, welche bereits besitzen – auf sichere Bindungs- und Beziehungserfahrungen zurückgreifen können und so rascher durch Vorbild und Anleitung zu einer aktiven Verwendung einer gewaltfreien, traumasensiblen Sprache kommen können. Jene, die optimistisch und offen in Interaktion treten, können meist leichter Kompetenzen erreichen und proaktiv agieren als jene, welche die Umwelt rasch als feindselig erleben und daher mit Rückzug oder Aggression reagieren (Petermann & Wiedebusch, 2016). Die Kompetenzen der sicher gebundenen Schüler\*innen nutzend und in ihrer Peerrolle sowie als Unterstützer\*innen wahrnehmend, kann die Macht der Gruppe und des Miteinanders in den Vordergrund gestellt und als gemeinsames Ziel die bestmögliche Förderung aller verfolgt werden.

## 4 Schluss

Sprache leistet einen bedeutsamen Beitrag auf dem Weg zur Selbstwirksamkeit und zur selbständigen Alltags- und Lebensbewältigung. Sie dient als Mittel, Kontakt aufzunehmen, die Umwelt zu verstehen, dem Unterricht zu folgen, zu lernen und den Alltag aktiv und selbstbestimmt bewältigen zu können. Effektiv eingesetzte Sprache schafft Kontakt und Beziehung zu den Mitmenschen und zur Sprache selbst. Sprachsensibles Vorgehen in einem Umfeld, das Spracherwerb in beziehungsrelevanten Kontexten ermöglicht und im Wissen um die Kraft der Worte sowie der Wirkung von Gesprächsverläufen agiert, erleichtert den durch einschränkende Bedingungen und belastende Ereignisse erschwerten Lernprozess.

Sie macht Emotionen durch Benennung greifbarer und dadurch bewältigbarer, sodass mit ihnen besser umgegangen werden kann. Sie kann diese auch erzeugen und Interaktionen beeinflussen. Sie ermöglicht Kommunikation und gegenseitiges Verstehen. Um Worte wirkungsvoll einsetzen und Gesprächsverläufe effektiv gestalten zu können, bedarf es des Wissens um die Macht der Worte.

Im Sinne der Traumapädagogik als *Pädagogik für alle* profitiert jede\*r von einem sicheren Umfeld, das ermöglicht, sich neuen Herausforderungen zu stellen, etwas auszuprobieren und sich dabei auf das Wagnis von Unbekanntem sowie Veränderung einzulassen und gleichzeitig die Gewissheit zu haben, dass man jedenfalls wahrgenommen und wertgeschätzt wird, unabhängig vom Verhalten und der erbrachten Leistung. Traumasensible Sprache hilft dabei allen Menschen, da diese der Klarheit dient. Transparente Vorgaben, klare Anforderungen und benennendes statt moralisierendes oder zwischen den Zeilen erwartendes Formulieren erleichtern die Orientierung. Das kommt allen Schüler\*innen zugute und schafft Lernanlässe und Begegnungen, die gewaltfreie, deeskalierende, Emotionen berücksichtigende Kommunikationskompetenzen fördern und ein sicheres Umfeld schaffen können.

## Literatur

Bock, Ch. (2020). Zu den Möglichkeiten einer erfolgreichen inklusiven Beschulung von Schülerinnen und Schülern im Autismus-Spektrum im Regelschulsystem. <http://media.obvsg.at/AC15672224-2001> (29.09.2022).

Gogolin, I. (2006). Bilingualität und die Schrift in der Schule. In P. Mecheril & Th. Quehl (Hrsg.). *Die Macht der Sprachen*. Waxmann. S. 79-85.

Hehmsoth, C. (2020). *Traumatisierte Kinder in Schule und Unterricht. Wenn Kinder nicht wollen können*. Utb.

Höflich, S. (2022). Eine sichere Lernumgebung. Berücksichtigung von räumlichen Aspekten bei der Betreuung von Schüler\*innen im Autismus-Spektrum. *R&ESource. Open Online Journal for Research and Education*. 17. <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/1067> (10.01.2022).

Jegodtka, R. & Luitjens, P. (2016). *Systemische Traumapädagogik. Traumasensible Begleitung und Beratung in psychosozialen Arbeitsfeldern*. Vandenhoeck & Ruprecht.

- Kühn, M. (2013) (3. Auflage). „Macht eure Welt endlich wieder mit zu meiner!“. Anmerkungen zum Begriff der Traumapädagogik. In J. Bausum, L. U. Besser, M. Kühn & W. Weiß. *Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis*. Beltz Juventa. S. 24-37.
- Leisen, J. (2017). Sprachsensibler Fachunterricht. Doppelte Sprachhürden. *bildung & wissenschaft*. 04. S. 22-23.
- Melzer, C. & Methner, A. (2012). *Gespräche führen mit Kindern und Jugendlichen: Methoden schulischer Beratung*. Kohlhammer.
- Spratler, M. (2021). *Traumaisensibel handeln im (DaZ)Unterricht mit potentiell traumatisierten, geflüchteten Lernenden*. Österreichischer Integrationsfonds: Forschungspreis Integration, Wien. [https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user\\_upload/Integrationsheft3\\_Spratler.pdf](https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user_upload/Integrationsheft3_Spratler.pdf) (10.01.2022).
- Pav, U. (2014). „...eine normale Reaktion auf eine unnormale Situation...“. *Ein Einblick in die Traumapädagogik*.
- Pendl, G. & Steiner-Kohlmann, M. (2017). Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitätssyndrom ADHS. In N. Bayer-Chiste, T. Hauck, V. Laimer-Horák, G. Pendl, M. Steiner-Kohlmann, Christiana Steininger & M. Stockert (Hrsg.). *Kleine Schritte – große Wirkung. Handbuch zum Umgang von kindlichen Entwicklungsauffälligkeiten*. Fachverlag UNSERE KINDER.
- Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2016). *Emotionale Kompetenz bei Kindern*. Hogrefe.
- Plutzer, V. (2016). *Sprachenlernen nach der Flucht. Implikationen der Folgen von Flucht und Trauma für den Deutschunterricht Erwachsener*. [https://iq-kongress.netzwerk-iq.de/fileadmin/Redaktion/Downloads/IQ\\_Kongress\\_2016/Sprachenlernen\\_nach\\_der\\_Flucht\\_Berlin.pdf](https://iq-kongress.netzwerk-iq.de/fileadmin/Redaktion/Downloads/IQ_Kongress_2016/Sprachenlernen_nach_der_Flucht_Berlin.pdf) (10.01.2022).
- Scharff Rethfeld, W. (2016). *Sprachförderung für ein- und mehrsprachige Kinder. Ein entwicklungsorientiertes Konzept*. Reinhardt Verlag.
- Terr, L. C. (2013). Treating Childhood Trauma. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America Volume 22*, Issue 1, January 2013, 51-66. doi.org/10.1016/j.chc.2012.08.003.
- UNHCR (2020) (Hrsg.) (5., aktualisierte Ausgabe). Siebert, G. & Pollheimer-Pühringer, M. *Flucht und Trauma im Kontext Schule. Handbuch für Pädagog\*innen*. UNHCR Österreich.
- Zehner, L. (2020): *Traumakompass*. Jana Köbel Autorenservice.