

Traumasesensibler Unterricht

Die Bedeutung einer traumapädagogischen Grundhaltung in der Schule

Sabine Höflich¹

Zusammenfassung

Davon ausgehend, dass sich in jeder Schulklasse Schülerinnen und Schüler mit traumatischen Erlebnissen befinden, bedarf es einer traumasesensiblen pädagogischen Grundhaltung der Lehrperson, die Resilienzförderung verfolgt und alle Kinder und Jugendliche ganzheitlich fördert, sodass sie ins Tun und somit auch in die Selbstwirksamkeit gelangen können, und dabei gleichzeitig die eigene psychische Gesundheit nicht aus den Augen verliert.

Schlüsselwörter:

Traumapädagogik
Resilienz
Selbstwirksamkeit

Keywords:

Trauma pedagogy
resilience
self-efficacy

1 Einleitung

Genauso wenig wie sich der Inklusionsbegriff auf das Thema Behinderung beschränken lässt, so kann sich Traumapädagogik auch nicht auf die Probleme von Menschen mit Fluchterfahrung reduzieren. Scheidungen, Naturkatastrophen, Krankheiten, Unfälle, Mobbing-situationen, Gewalt und sexueller Missbrauch, aber auch Zeugenschaft können ebenso traumatisch wirken und sind daher in allen Klassenräumen präsent, weshalb ein traumasesensibler Umgang mit Menschen immer wichtig ist.

Im Folgenden werden nach der Klärung des Traumabegriffs und der Traumapädagogik, die sich von der Traumatherapie unterscheidet, die Elemente, die traumasesensiblen Unterricht reflektiert und bewusst gestaltet beinhalten, behandelt und der Bedeutung einer pädagogischen Grundhaltung, welche jede Lehrperson haben sollte, nachgegangen. Letztlich geht es um die Unverzichtbarkeit von gemeinsamer Gestaltung von Schule und um die Selbstfürsorge, um die Herausforderungen des Schulalltags für alle im Prozess Beteiligten professionell anzunehmen und zufriedenstellend, sinnvoll und erfolgreich zu meistern.

2 Trauma

Der Begriff des Traumas stammt aus dem Altgriechischen und bedeutet Wunde oder Verletzung. Man spricht von einem Trauma, wenn folgende Bedingungen zusammen eintreten: Ein Ereignis wird als existentielle Bedrohung für das eigene Leben oder das einer geliebten Person empfunden. Dieses Erlebnis tritt plötzlich und heftig ein und versetzt den Betroffenen in eine ungeschützte Angst-Schreck-Schock-Situation und damit in einen innerlich überflutenden Stresszustand, der die steuernden Hirnfunktionen vorübergehend beeinträchtigt und mehr oder weniger außer Kraft setzt. Dies übersteigt die Bewältigungsmechanismen und das bisherige Leben wird nachhaltig zum Schlechten verändert. Äußere und innere Erstarrung sowie die Unmöglichkeit von Kampf oder Flucht, das Gefühl von Hilflosigkeit und Machtlosigkeit bei gleichzeitiger Alarmreaktion des Organismus in Form von Angst, Schmerz und Aktivierung des Körpers führt zum Zustand des Ausgeliefertseins. Betrachtet man die traumatische Handlungsperspektive, gibt es nur noch Erstarrung und Nicht-Erinnerbarkeit. Nach diesem Moment ist es dem Betroffenen nicht möglich, das Geschehene kognitiv abzurufen. Während Erwachsene oft benennen können, dass ein erlebter Moment völlig fehlt, ist für Kinder, die im Moment leben,

¹ Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

Korrespondierende Autorin. E-Mail: sabine.hoeflich@ph-noe.ac.at

dies nicht möglich. Für diese ist das Erlebnis völlig verschwunden. Dieser Moment wird innerpsychisch als derartig einschneidend erlebt, dass es ein „Vorher“ und „Nachher“ bzw. ein „Seitdem“ gibt. (Besser, 2013, S. 47)

Traumata können nach Ursache, aber auch nach Dauer des Auftretens der überbelastenden Situation unterschieden werden. Kausal trennt man jene, die durch natürliche Begebenheiten verursachte Umstände, die sich ohne wissentliches oder willentliches Zutun von Menschen ereignen, wie beispielsweise Naturkatastrophen, von denen, die von Menschen verursacht werden, wenn ein Einzelner oder eine Gruppe bewusst Leid zufügt. Letzteres ist meist schwieriger zu verkraften als erstgenanntes.

Bei der Differenzierung nach der Dauer werden Traumatyp I, das Monotrauma, und Typ II, das chronische Trauma unterschieden sowie das Beziehungstrauma explizit differenziert. Tritt ein plötzliches Ereignis wie ein Unfall oder die Diagnose einer lebensbedrohlichen Krankheit auf, spricht man von Traumatyp I. Auch eine Vergewaltigung, ein Überfall oder ein Terroranschlag, durch das man zum Opfer wird, fällt in diese Kategorie. Durch traumapädagogische und traumatherapeutische Maßnahmen können in vielen Fällen erfolgreich Hilfestellungen gegeben werden bzw. Traumata aufgelöst werden.

Der Traumatyp II beginnt oft harmlos, wird mit der Zeit immer schlimmer und dauert lange an. Hierbei handelt es sich beispielsweise um sexuellen Missbrauch, der sich über einen längeren Zeitraum hinweg erstreckt, um lebensbedrohliche Krankheiten, aber auch um Mobbing-Situationen. Auch lange andauernde Entführungen oder Gefangenschaften, Folter und Kriegszustände können ein chronisches Trauma auslösen.

Schwieriger zu verarbeiten als Traumatyp II bei Erwachsenen ist das Beziehungstrauma bzw. eine traumatische Kindheit, die durch Missbrauch, Gewalt oder Vernachlässigung während des Kindesalters geschaffen werden kann. Da die Persönlichkeit des Kindes noch nicht ausgereift ist, kann es nicht auf positive Erfahrungen zurückgreifen. (Zehner/Jurina, 2017, o. S.)

3 Traumapädagogik

Traumapädagogik bedeutet Pädagogik des sicheren Ortes (Kühn, 2013, S. 28), ist Pädagogik der Selbstbemächtigung (Weiß, 2013, S. 16) und Pädagogik des guten Grundes (Scherwath/Friedrich, 2012, o. S.). Sie verfolgt das Ziel, Stabilisierung und Schutz vor weiterer Traumatisierung zu bieten. Es gibt dabei keine Konfrontationsbehandlung im Alltag, kein Ansprechen von Traumafaktoren und keine Aktivierung von Triggern – von Auslösereizen –, sondern soll den Betroffenen ermöglichen, Re-Traumatisierungen zu erkennen, traumatische Erwartungen zu minimieren, individuell passende Tools der Einflussnahme bzw. der Modulation von Emotionen zu finden und positive Beziehungserfahrungen zu machen. Die Schaffung eines inneren und äußeren sicheren Ortes, der einschätzbare und bewältigbare Alltagsbedingungen schafft, sowie die Ermöglichung vom Rollenwechsel aus der Opferrolle hin zur Selbstbemächtigung und zur Möglichkeit, das Geschehene in die eigene Lebensgeschichte einzuordnen, in der Gegenwart einen Sinn zu finden, Vertrauen in Beziehungen (wieder) zu finden und zu einer Haltung zu gelangen, die akzeptiert, dass manches, das früher leichter gefallen ist bzw. anders war, nun schwerer fällt oder länger dauert bzw. sich verändert hat.

Die traumapädagogische Grundhaltung, die Lehrpersonen bei der Begleitung dieses Prozesses einnehmen, beinhaltet die gelebte und verbalisierte Überzeugung, dass die Empfindungen und das gezeigte Verhalten der traumatisierten Person eine normale Reaktion auf eine unnormale Situation sind und Bewältigungsstrategien darstellen. Auch wenn diese oft nicht zielführend oder gesellschaftlich anerkannt bzw. im sozialen Raum akzeptierbar ist, so stellt sie dennoch eine Kompetenz dar, da sie Überleben möglich gemacht hat. (Kühn, 2013, S. 33; Pav, 2014, S. 2; Weidinger/Kostenwein, 2017, o. S.)

4 Traumapädagogische Herangehensweisen

In allen erfolgsversprechenden traumatherapeutischen Konzepten sind drei Elemente enthalten: ein stabiles Umfeld, das das Gefühl von Sicherheit vermittelt; die Einbeziehung des Körpers und die Erarbeitung von Fähigkeiten, die helfen, sich zu distanzieren, auf die Metaebene zu gehen und sich aus einer Situation herausnehmen zu können. (Renolder, 2017, o. S.)

Primäre pädagogische Ziele in der Schule setzen auf Stabilisierung, Vertrauensaufbau und Kontinuität. Die Erfahrung, dass sich Lernen und Anstrengung lohnen, soll durch die Ermöglichung von Erfolgserlebnissen und echter Wertschätzung angebahnt werden. Kleinschrittigkeit, Unterstützung und positive Rückmeldungen sollen

Misserfolgsenerlebnisse und traumatische Reinszenierungen aufgrund von Versagensängsten, Konzentrationsschwächen und Wahrnehmungsdefiziten minimieren und das Gefühl der Selbständigkeit und Selbstwirksamkeit fördern. (Ding, 2013, S. 60, S. 63)

4.1 Beziehung

Der erste Schritt zum Aufbau eines sicheren Ortes für die Schülerin bzw. den Schüler ist die positive Nähe der Lehrperson. Das Wahrgenommenwerden, die Gelassenheit und der stabile Stand in schwierigen Situationen sowie Präsenz sind bedeutsam, wenn es um den Beziehungsaufbau geht. Verlässlichkeit, Einfühlungsvermögen, Berechenbarkeit und Kontinuität sind wichtige Grundpfeiler für Beziehungsarbeit. Für alle Kinder und Jugendliche sowie ein positives Klassen- und Schulklima ist es wichtig, dass sie das Gefühl bekommen, dass die aktuelle Handlung wahrgenommen wird, jede/r als Person akzeptiert und geschätzt wird, dass bei Regelübertritt nicht weggeschaut, aber auch nicht permanent an Fehler und vergangene Konflikte erinnert wird, und dass niemand in Konfliktsituationen alleine gelassen wird. Auch wenn das Verhalten oder eine Leistung nicht den Erwartungen entspricht und zum Thema wird, bedeutet dies, dass das Gegenüber als Mensch wertgeschätzt und gemocht wird, dass dies besprochen wird, um eine positive Beziehung zu erhalten und Entwicklung zu ermöglichen sowie dass einfühlsam versucht wird, das Verhalten zu verstehen und dass ein Vorschlag zur Konfliktlösung bzw. zur Verbesserung der Situation willkommen ist. Oft haben traumatisierte Kinder und Jugendliche keine Idee zur Konfliktlösung und für manche können Vorschläge der Bezugsperson entlastend und hilfreich sein. Beziehungsarbeit heißt auch, dass die Bezugsperson es unemotional akzeptiert, wenn Hilfe nicht angenommen wird und das Angebot, sich ein anderes Mal mit dem Thema zu beschäftigen, nicht wahrgenommen wird, dies aber auch weiterhin bzw. beim nächsten Konflikt wieder anbietet. (Ding, 2013, S. 64; Weidinger/Kostenwein, 2017, o. S.)

5.1.1 Bindung

Bindung ist im traumapädagogischen Kontext ein elementarer Begriff. Jeder Mensch möchte in Kontakt treten, als Person angenommen werden und Resonanz verspüren. Das Bindungsbedürfnis beeinflusst und prägt Persönlichkeit und Verhalten.

Erfahrungen von sicherem und von unsicherem, diffusem oder bedrohlichem Bindungsverhalten der primären Bezugsperson, also meist der Mutter, und deren Partner beeinflussen die Gehirnentwicklung, besonders im Kleinkindalter, aber sehr wohl auch im Schulkindalter sowie in der Pubertät.

Begegnen Bezugspersonen dem Kind liebevoll interessiert begleitend und Halt gebend, sind sie in ihren Reaktionen zuversichtlich und konstant, können diese Vertrauen, Optimismus und Selbstwertgefühl entwickeln. In diesem Fall spricht man von sicher gebundenen Kindern. Diese können Gefühle und Kognitives miteinander verknüpfen. Eine sichere Bindung stellt einen wichtigen protektiven Faktor dar. Auch wenn Schreckliches passiert, gelingt es denen, die über längere Zeit Nähe, Verbundenheit, Liebe und Wertschätzung ihrer Person erlebt haben, besser, wieder Beziehung aufzunehmen und positiv und gestärkt ihre Zukunft zu gestalten.

Unsicher vermeidende Kinder können sich nicht einbringen, vermeiden Nähe, entwickeln Pseudoautonomie und müssen früh selbständig werden, weil die Erwachsenen in ihrem Umfeld gar nicht oder abweisend reagieren.

Unsicher ambivalent gebundene Kinder werden vom Gefühl, nicht genügen zu können und sich immer noch mehr anstrengen zu müssen, getrieben. Einerseits wehren die Bezugspersonen diese Kinder ab, andererseits geben sie gleichzeitig tröstende Botschaften.

Agiert die Umwelt unberechenbar, unzuverlässig, gewalttätig und undurchschaubar und löst auch der Ausdruck von Emotion Verwirrung aus, reagieren die hoch unsicher desorganisiert gebundenen Kinder vermeidend und können dissoziative Persönlichkeitsstörungen entwickeln. Plötzliche, wiederholende, andauernde bedrohliche Lebensereignisse machen es notwendig, dass die Kinder und Jugendlichen zu Überlebensreaktionen von Bindungssuche, Kampf-, Flucht-, Erstarrungs- und Unterwerfungsverhalten oder Übererregung greifen. Dissoziationen, Abschalten und Wahrnehmungsveränderungen können auftreten. Durch häufige Überflutung mit Stresshormonen können synaptische Verschaltungen im Gehirn aufgelöst und keine differenzierten Netze aufgebaut und stabilisiert werden. Das Gehirn strukturiert sich traumatoplastisch und automatisiert Überlebensreaktionen, auf die es reflexartig zurückgreifen kann. (Besser, 2013, S. 43; Lutz, 2013, S. 188)

Kinder mit Traumaerfahrung sind in ihrer Bindungserfahrung erschüttert und müssen nun Strategien entwickeln, um mit den überflutenden Gefühlen von Angst, Wut und Verzweiflung überleben zu können. Durch als unerträglich empfundenen Stress haben die Gehirne traumatisierter Menschen effektive Schutzmaßnahmen gegen das Erleben verletzter Emotionen aufgebaut. Gelingt es nicht, auf positive Gefühle zurückzugreifen und wieder ein angemessenes Beziehungsmuster zu Bezugspersonen zu entwickeln, vermeiden diese stabilisierende Bindungen, da das Gehirn die negativen Gefühle und das kognitive Denken nicht vereinbaren kann. Diese Kinder verfügen nur über ein limitiertes Repertoire an Verhaltensmustern, das wie ein Schutzmantel fungiert. Unruhe, Aktionismus, Destruktivität, Reinszenierungen oder Rückzug in die Phantasiewelt überspielen die Ungewissheit und Unsicherheit und sind meist unbewusst ablaufende Versuche zur Stabilisierung. Hilfe anzunehmen und sich helfen zu lassen funktioniert oft genauso wenig wie die aktive Auseinandersetzung mit dem eigenen Handeln oder konstruktive Problemlösung. (Ding, 2013, S. 59 f.)

4.2 Strukturen

Räumliche wie zeitliche Strukturen bedeuten Orientierung. Äußere Bedingungen, die Klarheit und Berechenbarkeit gewährleisten und Reizüberflutung vermeiden, können Halt geben. Ritualisierte Tagesverläufe, die besprochen und aufgeschrieben bzw. symbolhaft bildlich dargestellt werden, sind notwendige Hilfsmittel, um Entspannung und Berechenbarkeit zu ermöglichen. Klare, einfache Anforderungen an Stelle komplexer Zielvorgaben erweisen sich als gangbar. Auch räumliche Strukturen können Sicherheit bieten, wenn bestimmte erwünschte Verhaltensweisen in Zimmern wie Ruhe-, Bewegungs-, Pausen- und Spielplätze klar definiert sind.

Mangelnde soziale Sicherheit und Misstrauen sind Teil traumatischer Ereignisse und daher passiert es, dass durch offene Lernformen manche Schülerinnen und Schüler von dem Gefühl der Unsicherheit durch wenig Strukturiertheit oder Wahlmöglichkeiten überfordert sind oder von Ideen und Emotionen überwältigt werden, sodass sie nur mit ihren gewohnten, automatisch ablaufenden, sozial unerwünschten Verhaltensmustern reagieren. (Ding, 2013, S. 61 f.)

4.3 Bewegung

Selbstakzeptanz hat einen hohen körperlichen Aspekt. Körpergedächtnis, Körperschema und Selbstwert sind eng miteinander verbunden. Die ersten Schemata des Selbst entstehen im Körper und über Körpererfahrungen. Sich im eigenen Körper wohlfühlen ist ein wichtiger Bestandteil des Selbstwertes. Um Selbstbemächtigung zu unterstützen, bedarf es der Förderung des Selbstverstehens und der Selbstakzeptanz, der Sensibilität für Körperempfindungen und Gefühle, der Übung der Selbstregulation und der Körperwahrnehmung. Sich auf den Körper zu konzentrieren, erfrischt den Geist, hält vom Grübeln ab und vermittelt das Gefühl selbst aktiv werden zu können. (Renolder, 2013, o. S.; Weiß, 2013, S. 168, S. 178)

Es ist hilfreich zu verstehen, wieso und wie Gehirn, Psyche und Körper auf den extremen erlebten Stress reagieren. Alle Personen im Prozess arbeiten daran, in der Parallelität von Körper, Kognition und Emotion wahrnehmen zu können und zur Modulation von Gefühlen fähig werden. Die dem Individuum angemessene Modulationsstrategie der Einflussnahme zu finden, soll dabei im pädagogischen Prozess verfolgt werden. Emotionen sollen dabei nicht unterdrückt, sondern als beeinflussbar empfunden werden. (Weidinger/Kostenwein, 2017)

Strukturierte Bewegungsübungen, Tanz, aber auch manche Entspannungstechniken bzw. Yoga können bei Traumaarbeit hilfreich sein. Da Trauma zu einem Ohnmachtsgefühl führt, ist es wichtig ins Tun zu kommen. Daher ist Bewegung und Aktion zunächst das geeignetere Mittel als Stille, die die Gefahr des Abdriftens in negative Gedanken und Erinnerungen birgt. Im traumapädagogischen Vorgehensverständnis ist es wichtig zuzulassen, dass sich ein/e Schüler/in aus dem Prozess nimmt und sich nicht beteiligt. Dies soll im Vorfeld klar besprochen und die Verhaltensregeln bei Nicht-Teilnahme geklärt werden. Führt die Lehrperson Entspannungsübungen durch, ist ein klarer Ablauf samt konkreter Anfangs- und Endsequenzen wichtig. Gute Struktur und konkrete Anweisungen, die sich auf Atmung, Anspannung und Entspannung von Körperteilen oder klare Angaben beziehen, sind zu bevorzugen, um ein Abgleiten in eine Fantasie- und Parallelwelt zu verhindern. Wichtig ist bei allen Maßnahmen, dass die Lehrperson sich für Übungen entscheidet, die sie authentisch erklären und mitmachen kann. Sie selbst soll hinter dem Bewegungskonzept stehen und als positives Vorbild agieren. Dabei geht es nicht darum, möglichst viele unterschiedliche Übungen aneinander zu reihen, sondern eine kleine Anzahl an Übungen immer wieder und ritualisiert durchzuführen, damit die Schülerinnen und Schüler lernen, ihre Stimmung vor und nach der Übung einzuschätzen und sich ein persönliches Repertoire an

Maßnahmen zur Aktivierung und Stressbewältigung zuzulegen, das sie selbständig durchführen können. (Zehner/Jurina, 2017, o. S.)

4.4 Kreativität

Besser (2013, S. 52) plädiert dafür, Kindern neben einem sicheren Ort und gewaltfreien Lebensraum auch Vorbilder und heilsame Bilder zur Verfügung zu stellen, und nennt neben den Bildern des Vertrauens, der Sicherheit, der Selbstachtung, der Gewissheit und der Zuversicht auch das der Kreativität.

Spielen stellt einen kreativen Prozess dar und steht im Zentrum einer gesunden seelischen Entwicklung. Die Fähigkeit zu spielen zeigt ein biologisch verankertes Grundbedürfnis jedes Menschen auf, sich über Erkunden und Lernen mit der belebten und unbelebten Welt vertraut zu machen. Er versucht zu begreifen, auf sie einzuwirken und erschafft eine innere Vorstellungswelt mit Fantasien und Symbolen. Dabei ist der Mangel dem Überfluss vorzuziehen, um Einfallsreichtum und Initiative zu fördern. Ein Überangebot an Spielzeug und viele Computerspiele dienen oftmals dem reinen Lustprinzip, das eine Vermeidung von Anstrengung und einen Mangel an dialogischer Herausforderung mit sich bringt. Nur kurzfristige Beschäftigung mit dem angebotenen Material sowie Antriebslosigkeit und rasches Aufgeben oder ein Rückzug in die virtuelle Welt sind oftmals Folgen. (Hopf, 2017, S. 158-161)

Traumata können Fantasie und Kreativität zerstören (Hopf, 2017, S. 158), Kreativtechniken können aber auch ein Mittel sein, um Impulse zu kontrollieren oder in sozial akzeptierte Bahnen zu lenken bzw. innere Konflikte auszudrücken. Auch wenn bei manchen kreatives Arbeiten zuerst Skepsis und Ängste auslösen kann, entfaltet dieses oft seine entstauende und befreiende Wirkung. Das Sammeln von Materialien und das selbständige Arbeiten wie das Malen und Gestalten eines sicheren Ortes oder eines positiven Erlebnisses in der Vergangenheit, der Gegenwart oder der Zukunft kann eine willkommene und hilfreiche Tätigkeit darstellen. Das Vertiefen ins Tun und die Möglichkeit des Rückzugs und der Privatheit, des Ortswechsels und Gestaltens in einer anderen räumlichen, zeitlichen und sozialen Konstellation eröffnen einen anderen Zugang und einen differenzierten Weg der Verarbeitung. Im schulischen Setting ist es meist notwendig, Verhaltensregeln, einen zeitlichen Rahmen und die Auflage, dass bei dieser persönlichen Art der Arbeit jede/r still für sich arbeitet, festzulegen. Das Ausbleiben von Bewertungen und öffentlicher Besprechung sollte bereits vor der Aufgabenstellung bekannt sein, um Perfektions- und Präsentationsdruck zu nehmen. Ist es den Schülerinnen und Schülern ein Bedürfnis, sich nach dem Arbeiten auszutauschen, kann dies situationsbezogen, individuell bzw. klassenintern ermöglicht werden, wobei sensibles Vorgehen sowie das Anbieten von Alternativmöglichkeiten für die, die dies nicht wollen, zu beachten sind.

Aber nicht nur im bildnerischen Bereich kann kreativ gearbeitet werden, auch der Ausdruck durch Instrumente oder Stimme kann gefördert werden. Auch dramapädagogische Übungen können hilfreich sein. Ohne viel Aufwand lässt sich auch das freewriting als Bewältigungsstrategie bzw. zur Lockerung des „inneren Zensors“ einführen. Ist die Sprachkompetenz noch nicht so weit entwickelt, dass die Gedanken niedergeschrieben werden können, ist es genauso legitim Wellenlinien zu zeichnen oder zu kritzeln und sich den Inhalt zu denken. Besonders jüngeren Schülerinnen und Schülern kann ein zeitlicher Rahmen und ein Impuls zur Themenfindung eine Hilfe sein, wenn sie ihre Gedanken frei und unstrukturiert zu Papier bringen sollen. Diese Werke werden weder gelesen noch korrigiert, sondern weggesperrt, außer manche Kinder und Jugendliche wollen diese bei sich behalten oder ihre Gedanken teilen. Diese Methode verhindert eine Sekundärtraumatisierung anderer und auch, dass durch ein ständiges Reden und Erzählen eines Vorfalls die Geschichte immer wieder durchlebt und teilweise noch dramatisiert wird. Durch die Verschriftlichung wird nicht nur an Sprachschatz und Ausdruck gearbeitet, sondern der/die Schreibende bleibt bei sich und muss nicht in einen sozialen Austausch gehen. Er/Sie kann beim Schreiben, das emotional aufwühlt, ganz bei sich bleiben und es gelingt manchmal sogar, abgespaltene Fragmente zu einer ganzen Geschichte zusammenzufügen. (Zehner/Jurina, 2017, o. S.)

5 Traumasensible Lehrperson

Jede Lehrperson sollte Grundkenntnisse über Traumata besitzen, sensibel reagieren und Zuversicht ausstrahlen, dass es Hoffnung und Hilfe gibt. Ausgehend von der Tatsache, dass statistisch betrachtet in jeder Klasse traumatisierte Kinder sind, sollte unabhängig von der Situation und den tatsächlichen Lebensgeschichten der Kinder eine traumapädagogische Grundhaltung gelebt und traumasensible Sprache verwendet werden.

Sprache fungiert hierbei als korrigierende Methode, wenn kurz und verständlich gesprochen, Umstände und Verhaltensweisen sowie Erwartungen klar formuliert werden und an die Stelle der „Warum?“-Frage das „weil“ rückt. Sensibilität im Umgang und im Ausdruck unterstützt die traumatisierten Kinder und Jugendlichen und sensibilisiert die Mitschülerinnen und Mitschüler und fördert so alle in ihrer Persönlichkeitsentwicklung.

Es ist bedeutsam, dass das Umfeld selbst Gefühle wahrnehmen und zeigen kann und stabil in sich ruht, um angemessen reagieren zu können. Ein Reframing der Situation und das Bewusstsein, dass eine Bewältigungsstrategie hinter dem Verhalten liegt, erweisen sich als hilfreich und gleichzeitig als sehr kräfteaufbauend. Da Kinder und Jugendliche, die nur über ein limitiertes Aktionspotential verfügen, das sich meist als nicht sozial erwünschtes Verhalten zeigt, in ihrem Gegenüber, das sich angegriffen bzw. provoziert fühlen kann, oft Aggression auslöst, besteht die Gefahr, dass ein Machtkampf entsteht, der wenig zielführend ist. Oft kennen diese Schülerinnen und Schüler nur das Muster, das aus Beschimpfung und Bestrafung besteht, und es braucht Zeit, Konsequenz und Kraft, dieses zu durchbrechen. Unerwünschtes Verhalten auszuhalten, die Wertschätzung der Person auch in Krisenzeiten aufrechtzuerhalten und zu verbalisieren sowie Angebote zu machen, die angenommen werden können oder im Moment auch nicht, bedarf viel Selbstreflexion und auch Unterstützung. Schwierig ist es auch, dass es oft so ist, dass sich Entwicklungsprozesse erst bemerkbar machen, wenn das schulische Setting verlassen wird. Gerade bei Nahtstellen, wie beispielsweise beim Übergang von der Vorschule in die erste Klasse oder bei der Rückschulung von der sonderpädagogischen Kleinklasse ins Regelschulwesen, tritt dieses Phänomen vermehrt auf. (Weidinger/Kostenwein, 2013, o. S.)

6 Netzwerk

Da traumatisierte Kinder und Jugendliche die Vertrauenswürdigkeit der Erwachsenen zu testen scheinen und sie Experten/Expertinnen in ihrem stark eingeschränkten Verhaltensrepertoire sind, agieren sie in diesem oft sehr massiv, was dem Erwachsenen, der ein breiteres Verhaltensspektrum aufweist und sich nicht unbewusst auf ein unerwünschtes spezialisiert hat, an seine Grenzen bringen kann. Durch das Expertentum für sein/ihr eigenes Verhaltensmuster macht das Agieren in der Welt des/der Traumatisierten Sinn und stellt eine Überlebenskompetenz dar. Traumatisierte agiert oft sehr massiv und übergriffig, reinszenieren ihnen Bekanntes und übertragen traumatische Beziehungserfahrungen (Weidinger/Kostenwein, 2017, o. S.)

Ein weiteres Phänomen in der Arbeit mit traumatisierten Menschen ist das der Sekundärtraumatisierung, der Traumatisierung der Helfenden. Erzählungen, die Not, Leid und erschreckende, das eigene Weltbild verändernde Details beinhalten, aber auch Suizid und Suizidversuche oder Abschiebungen sind für viele nur schwer zu ertragen. Bei manchen können die Lebensgeschichten anderer auch als Trigger fungieren und eigenes vergangenes Leid aufbrechen lassen.

Helferinnen und Helfer können auch unter einer Mitempfindens-Müdigkeit leiden, die sich durch Zynismus, Sarkasmus, Genervtheit oder Zuschreibung von Schuld äußern kann. Auch das Überengagieren für eine einzelne Person bei gleichzeitiger Vernachlässigung oder Abwertung anderer kann ein Symptom sein, das sich negativ auf alle Beteiligten auswirkt. (Zehner/Jurina, 2017, o. S.)

Um Überforderung der Lehrkraft zu verhindern, bedarf es der Selbstfürsorge. Jede Betreuungsperson braucht Raum und Zeit um sich zu erholen, um Abstand zu gewinnen und um Erlebtes zu verarbeiten und das eigene Verhalten sowie das des Gegenübers zu reflektieren. Dies ist notwendig, damit sie sich im Arbeitsprozess wieder stabil und professionell belastenden Situationen stellen kann. Information, Unterstützung, Beratung und Fortbildung zum Thema Traumapädagogik sowie die Möglichkeit zur Supervision, aber auch Vernetzung und regelmäßiger Austausch innerhalb und außerhalb des Systems Schule sind bedeutsame Elemente der Professionalisierung und dienen der pädagogischen Handlungskompetenz, um Schule zum sicheren Ort werden lassen zu können. (Ding, 2013, 66 f.)

Resümee

Eine lösungsorientierte Haltung, Achtsamkeit und Wertschätzung, ressourcen- und prozessorientiertes Arbeiten und gemeinsames Erarbeiten von Lösungsansätzen ist in der Schule von heute gefragt. Lehrerinnen und Lehrer sollen Kindern Problemlösekompetenzen vermitteln, kreatives Arbeiten ermöglichen und Begleiterinnen und Begleiter auf dem Lern- und Lebensweg sein, wobei die Bedürfnisse an Nähe, Zugangsweisen und Freiheitstreben weit auseinandergehen und nicht verallgemeinert werden können. Es

bedarf viel Sensibilität und Fingerspitzengefühl, Fachwissen, Methodenrepertoire und Selbstreflexionsfähigkeiten, um gemeinsam und vernetzt Schule zum sicheren Ort werden zu lassen, in dem Selbstwirksamkeit und Selbstbemächtigung möglich und ganzheitliches Arbeiten mit Herz, Hand, Hirn und ganzem Körper möglich ist.

Literatur

- Besser, L. U. (2013³). Wenn die Vergangenheit Gegenwart und Zukunft bestimmt Traumapädagogik. Wie Erfahrungen und traumatische Erlebnisse Spuren in unserem Kopf hinterlassen, Gehirn und Persönlichkeit strukturieren und Lebensläufe determinieren. In J. Bausum u.a. (Hrsg.), *Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis* (S. 38-53). Weinheim und Basel.
- Hopf, H. (2017). Flüchtlingskinder gestern und heute. Stuttgart.
- Kühn, M. (2013³). „Macht eure Welt endlich wieder zu meiner!“ Anmerkung zum Begriff Traumapädagogik. In J. Bausum u.a. (Hrsg.), *Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis* (S. 24-37). Weinheim und Basel.
- Lutz, T. (2013³). Ich bin. Arbeitsmaterial zur Unterstützung der SELBSTentwicklung. In J. Bausum u.a. (Hrsg.), *Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis*. Weinheim und Basel.
- Pav, U. (2014). ... eine normale Reaktion auf eine unnormale Situation. Ein Einblick in die Traumapädagogik. Hinterbrühl.
- Renolder, C. (2017). Angst in pädagogischen Prozessen – erkennen, benennen, nutzen, verwandeln. Vortrag und Workshop bei 7. ÖZEPS Sommerakademie für Pädagoginnen und Pädagogen. Emotionen im Lernprozessen: erkennen, benennen, nutzen, beeinflussen. [Mitschrift] Grundlsee, 31.8.2017.
- Scherwath, C./Friedrich, S. (2012). Soziale und pädagogische Arbeit bei Traumatisierung. München u. Basel.
- Weidinger, B./Kostenwein, T. (2017). Emotionell berühren – in Kontakt gehen – Entwicklung fördern. Vortrag incl. Workshop bei 7. ÖZEPS Sommerakademie für Pädagoginnen und Pädagogen. Emotionen im Lernprozessen: erkennen, benennen, nutzen, beeinflussen. [Mitschrift] Grundlsee, 30.8.2017.
- Weiß, W. (2013³). „Wer macht die Jana wieder ganz?“ Über Inhalte von Traumabearbeitung und Traumaarbeit. In J. Bausum u.a.(Hrsg.), *Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis* (S. 14-23). Weinheim und Basel.
- Weiß, W. (2013³). Selbstbemächtigung – ein Kernstück der Traumapädagogik. In J. Bausum u.a. (Hrsg.), *Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis* (S. 167-181). Weinheim und Basel.
- Zehner, L./Jurina, M.(2017). Traumasensibilisierung und Deeskalation. Lösungsorientierte Methoden im Schulalltag. [Mitschrift]. Wien 21.-24.8.2017.