

# Zwischen Freiraum und Begrenzung.

## *Von der Bedeutung von sicheren Orten, die Lern- und Entwicklungsräume eröffnen*

Sabine Höflich<sup>1</sup>

### *Zusammenfassung*

In der Traumapädagogik wird von der Bedeutung des sicheren Ortes gesprochen. Um in Bewegung zu kommen und Selbstwirksamkeitserfahrungen zu machen, also um die Kriterien zu erfüllen, die sämtliche traumapädagogischen Konzepte ansprechen, setzen Halt gebende und Sicherheit versprechende Maßnahmen diesen Raumbezug voraus. Ortshandeln findet dabei in der Dialektik von Freiheit und Begrenzung statt sowie in der Begegnung in personalen, sozialen wie räumlichen Bereichen.

### **From freedom to limits.**

#### *The importance of safe places in school*

#### *Abstract*

Talking about learning-possibilities of students with traumatic experiences, the importance of a safe place is often mentioned. Starting to move and feeling effective and successful is as important as feeling comfortable in a safe environment.

Measures leading to resilience and getting over traumatic situations take place in a group, not only in a single-setting, and provide spaces that offer freedom and the possibility of a wide range of experiences and also give support and shows limits.

#### *Schlüsselwörter:*

Traumapädagogik  
Raum  
Sicherer Ort  
Grenzen  
Freiheit

#### *Keywords:*

Trauma pedagogy  
space  
Safe places  
limits  
freedom

## **1 Einleitung**

Der Raum als dritter Pädagoge...

Die Verortung des Raumbegriffs kann in zahlreichen interdisziplinären Kontexten verstanden werden. So bedient sich eine Vielzahl an Disziplinen des Begriffes des Raumes und des Ortes. In der Vernetzung von Pädagogik, Architektur, Psychologie, Medizin, Kunst und Sportwissenschaft ist der Begriff des Raumes auf unterschiedliche Art besetzt und in den Sichtweisen der Berufsrepräsentantinnen und -repräsentanten verankert, die aus unterschiedlichen Motivationslagen und Perspektiven heraus agieren. So wird davon ausgegangen, dass verschiedene Professionistinnen und Professionisten in der Arbeit mit einem Schulkind jenes samt seinen Bedürfnissen und Wünschen in den Mittelpunkt stellen. Dieses befindet sich nicht nur an lokalen Orten, sondern in einem individuellen Entwicklungs-, Sozial- und Lernraum. Mit der Beschäftigung und Nicht-Beschäftigung mit diesem Individuum entstehen innere und äußere Räume, die auf alle im Prozess Beteiligten wirken.

---

<sup>1</sup> Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.  
Korrespondierende Autorin. E-Mail: [sabine.hoeflich@ph-noe.ac.at](mailto:sabine.hoeflich@ph-noe.ac.at)

Im Folgenden soll nun ein Blick auf den pädagogischen Raum als Lern-, Handlungs- und Explorationsraum, als Schutz-, Konflikts- und Rückzugsraum und somit als vielfältiger Sozial- und Entwicklungsraum im Spannungsfeld zwischen Freiraum und haltgebender Begrenzung betrachtet werden.

## 2 Der dritte Pädagoge im Klassenraum

Auf Loris Malaguzzi, einem norditalienischen Pädagogen und dem Begründer der Reggio-Pädagogik, geht die Bezeichnung des Raumes als dritter Pädagoge zurück.

Er nannte das Kind selbst den ersten Erzieher und betrachtete es als Konstrukteur seiner eigenen Entwicklung. Das personale bzw. soziale Umfeld, die Familie, die Pädagoginnen und Pädagogen, die Freundinnen und Freunde sowie die Peer-Group seien der zweite Erzieher und als dritter Pädagoge fungiere der Raum, der Anregung durch Ausgestaltung und Ausstattung bietet und Freiraum durch ein Angebot an Möglichkeiten des Wahrnehmens, Arrangierens, Experimentierens und Ausprobierens bietet. (Knauf, 2017, S. 18)

### 2.1 Von Orten und Räumen

Orte sind eng mit Lebensgeschichten und Erfahrungen von Körperlichkeit, Emotion und Kognition verbunden und werden auch oft beim Namen genannt und dadurch konkretisiert. Individuen erleben sich hier als handelnde Subjekte, die sich auf individuelle Art und Weise gestaltend und aktiv erleben können. (Winkler, 2018, S. 5-7)

Der Begriff des Raums lässt sich in seiner Definition abstrakter fassen. (Winkler, 2018, S. 5) In Bezugnahme auf Bordieux' Feldtheorie, die Felder als strukturierte Räume, in denen die Praxis, die vom Habitus hervorgerufen wird, definiert, sind Räume nicht nur sinnlich erfassbare, architektonische Gebilde, sondern auch sozial konstituierte, nicht objektivierbar wahrzunehmende Räume, die habituellen Geboten des Handelns und Bewegens von Individuen und Gruppen folgen. (Scheffler, 2018, S. 28; Tieben, 2003, o. S)

### 2.2 Gestaltung von Raum

Licht und Farbe werden als wichtige Gestaltungselemente in der Architektur eingesetzt. Akustik, Luft und Raumklima beeinflussen das Wohlbefinden. Raumgestaltung kann Freiraum eröffnen und hat eine Wirkung auf das Gefühl des Glücks, das sich durch Komponenten wie Sicherheit durch das Stillen von Grundbedürfnissen von Nahrung bis Schutz und auch durch das Moment des Sich-Ausprobierens, der Aktivität und der Rückzugsmöglichkeit auszeichnet. (Bucher, 2018, S. 35-37; Knauf, 2017, S. 19)

Auch Leerräume können Entwicklungsanreize bieten, um aus dem Nichts kreativ und selbstbestimmt etwas Neues zu schaffen und Selbstwirksamkeit und Schöpfungskraft zu erfahren. Die Möglichkeit sich frei zu bewegen und sich der Umgebung forschend zu nähern, wird dann gegeben, wenn Potentiale und Kompetenzen zugestanden und die Selbstverständlichkeit gelebt wird, dass experimentiert, entdeckt, ausprobiert, gelernt und auch Fehler gemacht werden dürfen. Wenn diese Freiheiten zugestanden werden und gleichzeitig die Gewissheit besteht, vor Gefahren geschützt zu werden und sicheren Halt durch Bezugspersonen, die Haltung beweisen, zu bekommen, geben einander Raum und Person wechselseitig Bedeutung. (Kapfer-Weixlbaumer, 2018, S. 3)

### 2.3 Dialektik von Freiheit und Grenzen

Begrenzung kann Halt geben. Beständigkeit, Regelmäßigkeit und Verlässlichkeit geben Struktur vor, die innere wie äußere Sicherheit verspricht. Abläufe, die sich auch in der Natur in Form von Abfolgen im Tagesverlauf sowie im Jahreskreis finden lassen, bilden Grundlage für ressourcenschonendes Routineverhalten. (Klein, 2017, S. 4-8)

Freiraum kann dem Bedürfnis nach Exploration und Freiheit nachkommen. In als sicher bewerteten Situationen und bekannten Umgebungen zeigt sich aktives Erkundungsverhalten und durch Neugier initialisierte Motivation, sich Neues anzueignen, Kreatives zu schaffen und Unbekanntes zu erforschen,

während in veränderten, unsicheren Situationen der Wunsch nach Nähe zur Bezugsperson, nach Sicherheit und Geborgenheit vorherrschend wird. (Brisch, 2013, S. 150)

### 3 Schule als sicherer Ort

In der Definition von Traumapädagogik als Pädagogik des sicheren Ortes wird auf die Bedeutsamkeit von innerer und äußerer Sicherheit und der Rolle der Pädagoginnen und Pädagogen als „Sicherheitsbeauftragte“ hingewiesen.

Um einen sicheren Ort bereitzustellen, bedarf es auch der Offenheit der Lehrperson, die Freiheitsstreben und Privatsphäre achtet, Kreativität ermöglicht sowie Strukturen schafft, um Sicherheit zu gewährleisten und Verlässlichkeit anzubieten. Transparenz und Zusammenhalt in Team- und Schulstrukturen sowie die Möglichkeit eines situationsangemessenen Nähe- und Distanzverhältnisses leisten dabei einen wichtigen Beitrag im Dienste der Fachlichkeit und der Beziehungsgestaltung. (Kühn, 2013, S. 33)

#### 3.1 Strukturen

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

Ordnung und Sauberkeit spielen auch eine Rolle, wobei es dabei mitunter einer Unterstützung bedarf. Inneres Chaos kann sich in Unordnung zeigen, genauso wie zwanghaftes Zusammenräumen ein Versuch sein kann, Struktur in das zerrüttete Erleben zu bringen. Das Herstellen einer Wohlfühlatmosphäre an einem Ort, der auch Rückzugort sein darf, wo Respekt der persönlichen Grenzen erlebt wird und es zu einer ernsthaften Miteinbeziehung bei der Gestaltung kommt, ist ein bedeutsamer Schritt auf dem Weg zur Partizipation und dem Aufbau des Gefühls von Selbstwirksamkeit. Die Möglichkeit gehört zu werden, in Entscheidungsprozesse miteinbezogen werden und eigene Anteile einbringen zu können, soll Menschen mit Traumaerfahrung das Gefühl von Macht über das eigene Leben an Stelle des hilflosen Ausgeliefertseins geben. (Altzinger, 2017b, S. 12 f.; Ding, 2013, S. 59-64; Höflich, 2017, S. 3)

#### 3.2 Handlungsraum

Schule fungiert als „geschützter Handlungsraum“ (Kühn, 2013, S. 34), in dem Probedandeln in personaler, sozialer und inhaltlicher Betrachtung gelebt und so zum Proberaum für das Leben wird. Sich selbst zu entdecken, in Kontakt mit sich, mit anderen und mit verschiedenen Themen und Arbeitsweisen zu gehen und sich auszuprobieren, beinhaltet das Selbstverständnis, auch scheitern und Umwege gehen zu dürfen, sich Zeit zu geben sowie diese zu bekommen. So können neue Wege und Räume entdeckt werden, die kreativ bespielt werden und sich zu emotionalen, verbalen und körperlichen Experimentierfeldern entwickeln. Abschätzbare Risiken in einem geschützten Raum eingehen zu können, bedeutet, die Möglichkeit zu erhalten, Risiken abschätzen zu lernen und Räume auszuloten zu können, Mut fassen zu dürfen und Gefahren und Herausforderungen besser einzuschätzen. Die Kombination von Raum-, Selbst- und Sozialerfahrung kann in verschiedenen Kontexten in Bildungsinstitutionen erlebt werden.

#### 3.3 Konfliktraum

Konflikte gehören zum Leben und können als Motor von Veränderung und Weiterentwicklung dienen. Um das förderliche Potential zur Wirkung zu bringen, bedarf es eines unterstützenden Umfeldes.

Es gibt Situationen des Widerstands und Momente, wo Wut und Ärger die dominierenden Gefühle darstellen und wo Grenzen getestet werden. Dieses Aushandeln der Balance zwischen Freiraum und Begrenzung wirkt dann beziehungsstärkend und stabilisierend, wenn auch bei Unstimmigkeiten das Gegenüber wertgeschätzt wird und es erlaubt ist, Positionen zu vertreten und zu verteidigen. Die Klarheit weniger verstehbarer Grundregeln samt der Konsequenzen bei Regelverstoß, die gemeinsam erarbeitet werden

können, sowie das Leben einer offenen Kommunikationsstruktur spielen bei der Etablierung von Regeln eine wichtige Rolle. Diese sollen zur Selbstverständlichkeit werden und müssen nach einer gelungenen Etablierung erst wieder in Ausnahmesituationen thematisiert und auf Sinnhaftigkeit überprüft werden. Sie können zur Aufrechterhaltung von Strukturen des sozialen Miteinanders angesehen und zur Rückbestätigung dessen, ob sie klar, verlässlich und berechenbar sind, betrachtet werden (Klein, 2017, S. 4-8).

Mangelnde soziale Sicherheit und Misstrauen können auch Teil traumatischer Ereignisse sein und daher kann wiederholter Regelübertritt auch den Versuch darstellen, die Stabilität von Vereinbarem zu überprüfen.

Es passiert aber, dass manche Schülerinnen und Schüler von einem Gefühl der Unsicherheit durch mangelnde Strukturiertheit, durch Überforderung durch offene Lernformen oder durch Erinnerungen, Flashbacks oder Emotionen überwältigt werden, sodass sie nur mit ihren gewohnten, automatisch ablaufenden, oft sozial unerwünschten Verhaltensmustern reagieren. Kinder und Jugendliche, die sich in einer psychischen Ausnahmesituation befinden und keine Möglichkeit der Kontrolle von Impulsen haben, verhalten sich eigentlich entwicklungslogisch und reagieren automatisiert, ohne gesteuerte bzw. steuerbare Absicht, etwas zu erreichen oder durchzusetzen. In diesen Fällen ist weder Provokation noch Berechnung handlungsleitendes Motiv (Kühn, 2013, S. 33).

In Krisensituationen und Momenten der Hilflosigkeit, Überforderung und Aufregung befindet sich der Mensch auch „außer sich“. Er ruht nicht in sich, ist weder gut mit sich verwurzelt und noch im Einklang. Im Gegenteil, er scheint sich und seine Verhaltensweisen selbst nicht mehr zu kennen. Viele können sich auch in der Rückschau nicht mehr an die Auslöser oder das gezeigte Verhalten erinnern. Verfangen in der krisenhaft erlebten Situation, die Erfahrung machend, die Umwelt nicht mehr wahrnehmen und steuern zu können oder auch sich nicht mehr erinnern zu können, schürt das Gefühl der Ohnmacht, der Machtlosigkeit und des Ausgeliefert-Seins.

Wieder in Bewegung zu kommen, zuerst körperlich, dann auch psychisch, ist eine wirksame Maßnahme, um den Raum der Ohnmacht verlassen zu können. Selber zu handeln und wieder Akteurin bzw. Akteur im eigenen Leben zu werden, sich Strategien anzueignen und aktiv gestalten zu können, gibt Kraft, sich mit Erlebtem auseinanderzusetzen und ins Handeln zu kommen. Sicherheit im Sinne des Verhinderns weiterer Übergriffe, der Sicherung von Grundbedürfnissen und des Schutzes vor Wiedererleben von traumatischen Erfahrungen stellt hierbei die Grundlage dar, um den Aufbau des Empfindens von Geborgenheit zu ermöglichen. (Bausum, 2013, S. 189; Ding, 2013, S. 61 f.; Scheffler, 2018, S. 29)

Gleichbleibendes, einschätzbares Verhalten in vergleichbaren Situationen bildet eine wichtige Säule beim Aufbau innerer Sicherheit. Auch wenn aufgrund von fehlenden Erfahrungen von demokratischen Strukturen oder momentaner Regression in frühkindliche Muster ein angemessenes Verhandeln und Beschließen von Regeln überfordert und in diesen Situationen nicht eingefordert werden kann, wirkt ein Dabeisein bei Diskussionen und Beschlüssen bzw. das Informiert-Werden als Maßnahme für Einbeziehung und Transparenz. Dies wirkt zur Unterstützung der Handlungsfähigkeit, dient der Erhöhung des Kontrollgefühls und setzt ein Zeichen der Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft. (Höflich, 2017, S. 4; Kühn, 2013, S. 34)

### 3.4 Rückzugsort

In krisenhaften Situationen bedarf es eines sicheren Ortes, eines Rückzugsortes, der ein Nachlassen der emotionalen Erregung und ein Ordnen der Gedanken ermöglicht und somit die Chance eröffnet, die eigene Subjektivität wieder zu finden. Klar strukturierte Räume können sichere Rückzugsorte werden, wenn Ruhe und Beruhigung möglich ist. So können Räume geschaffen werden, in denen Selbstregulationsmechanismen geübt, Konzentration gelernt und sensorische Erfahrungen gemacht werden und so das Gefühl des Selbst, des Selbstbewusstseins und der Selbstwirksamkeit erworben wird. Dies kann gelingen, wenn auf Ressourcen zurückgegriffen werden kann, wenn auf Stärken verwiesen wird und Ängste überwunden werden. Dort, wo nicht auf innere Ressourcen zurückgegriffen werden kann, bedarf es der äußeren Hilfestellung durch die Peergroup oder die Bezugsperson. (Altzinger, 2017a, S. 9-11)

Dazu braucht es nicht nur örtliche Gegebenheiten, die Rückzugsorte und Schutzräume bieten bzw. Ortswechsel als Intervention zulassen, sondern auch ein Gegenüber, das es schafft, Übertragungsprozesse bewusst zu machen und nicht in die Krisendynamik einzusteigen, sondern Kooperation mit anderen und Möglichkeiten vor Ort aufzuzeigen, um überzeugend Geborgenheit, Hilfe und Verständnis anzubieten und individuelle, soziale und edukative Maßnahmen zu setzen. (Winkler, 2018, S. 8) Für manche Kinder und Jugendliche mit Traumatisierung, die anfangs oft keine Ideen zur Konfliktlösung haben, können daher Vorschläge der Bezugsperson entlastend und hilfreich sein, besonders wenn eine Haltung gelebt wird, dass

ohne emotionale Bewertung akzeptiert wird, wenn Ideen und Angebote nicht angenommen werden und dass Bereitschaft besteht, beim nächsten Mal wieder Hilfe anzubieten. (Ding, 2013, S. 64)

## 4 Resümee

Schule schafft Raum, um Unterricht und Schulleben sowie Entwicklung zu ermöglichen. Die verschiedensten Aspekte stehen dabei in ständiger Wechselbeziehung: Der innere, das Individuum betreffende Bereich, der erste Pädagoge, welchem Emotionen, Körperbewusstsein und soziale Kompetenz, aber auch existentialistisch-spirituelle Bildung zugeordnet wird, reagiert auf die anderen Personen, die in direkter Beziehung bzw. in Interaktion mit dem Kind bzw. dem Jugendlichen stehen sowie auch auf äußere sichere Orte wie dem Klassenraum, dem Schulgebäude sowie dem Umfeld und auf innere Räume, in denen Inhalte, Erlebnisse, Erfahrungen und Empfindungen Widerhall finden. Im Zusammenspiel bilden diese einen Aktionsraum, der Halt und Freiheit sowie Partizipation bieten kann, aber auch Erstarrung, Fremdbestimmung und Orientierungslosigkeit. Deshalb bedarf es kritischer Betrachtung und Analyse, wo Kinder und Jugendliche Unterstützung und Führung brauchen und wo Freiraum und Vertrauen, damit Lern- und Entwicklungsräume eröffnet werden können und sich Schule als sicherer Ort (Kühn, 2013, S. 34) und gleichzeitig als Ort der Selbstbemächtigung (Weiß, 2013, S. 167) erweist.

### Literatur

- Altzinger, A. K. (2017a). Ja, Kinder brauchen Grenzen ... aber es kommt darauf an, wie sie vermittelt werden. *Unsere Kinder*, 4, 9-11.
- Altzinger, A. K. (2017b). Zeitlich und räumliche Strukturen. Sichtbare und unsichtbare Grenzen helfen, Vertrauen zu schaffen. *Unsere Kinder*, 4, 12 f.
- Bausum, J. (2013<sup>3</sup>). Ressourcen der Gruppe zur Selbstbemächtigung. „Ich bin und brauche euch.“ In J. Bausum, L. U. Besser, M. Kühn & W. Weiß (Hrsg.), *Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis* (S. 189-198). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Brisch, K. H. (2013<sup>3</sup>). „Schütze mich, damit ich mich finde“. Bindungspädagogik und Neuerfahrungen nach Traumata. In J. Bausum, L. U. Besser, M. Kühn & W. Weiß (Hrsg.), *Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis* (S. 150-166). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Bucher, A. A. (2018). Kindheitsglück. *Sozialpädagogische Impulse*, 2, 35-37.
- Ding, U. (2013<sup>3</sup>). Trauma und Schule. Was lässt Peter wieder lernen? Über unsichere Bedingungen und sichere Orte in der Schule. In J. Bausum, L. U. Besser, M. Kühn & W. Weiß (Hrsg.), *Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis* (S. 56-67). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Höflich, S. (2017). Kann Verantwortung die Antwort sein? Die Frage nach dem Stellenwert der Verantwortungsübernahme im Kontext von Partizipation im schulischen Geschehen mit besonderer Berücksichtigung der Kinder und Jugendlichen mit Entwicklungsauffälligkeiten im sozial-emotionalen Bereich. *R&ESource. Open Online Journal for Research and Education*. Online verfügbar unter <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/436> [30.07.2018].
- Kapfer-Weixlbaum, A. (2018). Kindern Raum und Räume geben! *Unsere Kinder*, 3, 3.
- Klein, L. (2017). Regeln Regeln wirklich etwas? Über die schwierige pädagogische Aufgabe, mit Regeln und Grenzen umzugehen. *Unsere Kinder*, 4, 4-6.
- Knauf, T. (2017). Reggio-Pädagogik. Online verfügbar unter [https://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT\\_Knauf\\_2017\\_Reggio-Paedagogik\\_01.pdf](https://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT_Knauf_2017_Reggio-Paedagogik_01.pdf) [30.07.2018].
- Kühn, M. (2013<sup>3</sup>). „Macht eure Welt endlich wieder zu meiner!“ Anmerkungen zum Begriff der Traumapädagogik. In J. Bausum, L. U. Besser, M. Kühn & W. Weiß (Hrsg.), *Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis* (S. 24-37). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Scheffer, I. (2018). An der Schnittstelle von Architektur und Pädagogik. Wahrnehmung und Raumordnung als gestaltende Faktoren für soziale Prozesse. *Sozialpädagogische Impulse*, 2, 27-29.
- Thun-Hohenstein, L. (2018). Kinder- und jugendpsychiatrische Klinik als Wohn- und Lebensraum. *Sozialpädagogische Impulse*, 2, 22 f.

- Tieben, R. (2003). Theorien der Frühen Neuzeit. Modernisierung - Zivilisierung – Disziplinierung. 5. Habitus­theorie und Kapitalbegriff (Pierre Bourdieu). Soziale Felder. Online verfügbar unter <https://www.uni-muenster.de/FNZ-Online/theorien/modernisierung/unterpunkte/felder.htm> [30.07.2018].
- Weiß, W. (2013<sup>3</sup>). Selbstbemächtigung – ein Kernstück der Traumapädagogik. In J. Bausum, L. U. Besser, M. Kühn & W. Weiß (Hrsg.), *Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis* (S. 167-181). Weinheim und Basel: Beltz.
- Winkler, M. (2018). Sozialpädagogik – Handeln im Raum. *Sozialpädagogische Impulse*, 2, 4-9.